



**«Diplom og vitnemål er no
berre papir. Det er kva du gjer
med livet ditt som er viktig.»**

**Åtte studentar sine erfaringar av
å vera klassereisande i akademia.**

SOS 3900
Askild Gjerstad

Mastergradsoppgave i sosiologi
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging
Universitetet i Tromsø
Våren 2013

Innhald

Kapittel 1: Innleiing.....	5
Kapittel 2: Forskingsfeltet.....	10
2.1 Klasseomgrepet	10
2.2 Klassereisa – meir vanleg i dag?	11
2.3 Utdanningseksplasjon og masseuniversitet.....	12
2.4 Valforskjellar eller prestasjonsforskjellar	13
2.5 Strategiar for å tilpassa seg akademia.....	14
2.6 Emosjonell og informativ støtte	16
2.7 Ulike inntektskjelder for studentar med ulik bakgrunn	17
Kapittel 3: Litterære klassereiser	18
3.1 Haldningar til høgare utdanning i oppvekstmiljøet.....	19
3.2 Klassereise sidelengs?	20
3.3 Sosiale og kulturelle kodar i akademia.....	21
3.4 Strategiar for tilpassing til den akademiske kulturen.....	22
3.5 Den doble heimløysa	23
Kapittel 4: Teoretisk perspektiv på klassereiser.....	26
4.1 Bourdieu sine sentrale omgrep	26
4.2 Habitus.....	27
4.3 Den symbolske makta og reproduksjonen gjennom skulesystemet.....	29
4.4 Kritikk av Bourdieu	30
4.5 Bourdieu i eit norsk perspektiv	32
Kapittel 5: Metode.....	35
5.1 Val av metode.....	35
5.2 Rekruttering.....	35
5.3 Gjennomføring av intervju	37
5.4 Utval og informantoversikt.....	39
5.5 Variasjon i utvalet.....	41
5.6 Intervjuguide	43
5.7 Validitet og reliabilitet	44
5.8 Etikk	45
5.9 Konfidensialitet	46
5.10 Tekstanalyse	46
Kapittel 6: Presentasjon av funn	49

6.1 Oppleving av allmenn skulegang	49
6.1.1 Kultur og politikk i oppvekstmiljøet	50
6.1.2 Hjelp til lekser	52
6.1.3 Sosiale nettverk i oppveksten.....	53
6.2 Haldningar til høgare utdanning i oppvekstmiljøet.....	54
6.2.1 «Alle jobbar er like gode».....	55
6.2.2 Jobbfokusert haldning til utdanning.....	56
6.2.3 «Du må bruka dei gode karakterane dine til noko».....	57
6.2.4 Akademia som fjernt og usikkert.....	58
6.3 Strategiar for tilpassing til den akademiske kulturen.....	60
6.3.1 Medisinstudentar	60
6.3.2 Ulike strategiar på andre fag	63
6.3.3 Endring av strategi i løpet av studietida.....	66
6.3.4 Studentar som har slutta på studiet.....	67
6.4 Hardt arbeid som strategi	70
6.5 Oppsummering av funn.....	71
Kapittel 7: Drøfting	73
7.1 Er dagens klassereisande dobbelt heimlause?.....	73
7.2 Sosiale kodar, kultur og haldningar i oppvekstmiljøet.....	77
7.3 Kvifor er overgangen til akademia så uproblematisk for dagens klassereisande?	79
7.4 Sosial nærleik i oppvekstmiljøet.....	82
7.5 Er habitusomgrepet dynamisk nok?.....	83
7.6 Oppsummering av funn.....	85
Litteraturliste.....	88
Vedlegg.....	90

Kapittel 1: Innleiing

Forteljinga om sosial bakgrunn og utdanning er ei av dei oftast fortalte i norsk sosiologi: Det er ein sterk samanheng mellom foreldra sitt utdanningsnivå og oppnådd utdanning for den enkelte. Sjølv om ei av hovudmålsetjingane i norsk utdanningspolitikk dei siste tiåra har vore å auka sjansen for at barn av foreldre frå lågare sosiale lag tek høgare utdanning, er samanhengen framleis sterk og kanskje aukande mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning.

Trass i mykje forskning på kva som er årsaka til dette vedvarande klasseskillet i norsk utdanning, har det vore forska lite kvalitativt på dei studentane frå lågare sosiale lag som faktisk har lukkast i akademien. Me veit ganske mykje om kor mange frå lågare sosiale bakgrunnar som tek høgare utdanning, men me veit mindre om kva for erfaringar dei studentane som gjer ei klassereise har i akademien. Dette må ikkje forståast som om det ikkje er ein debatt om klassereisande i Noreg. Både hausten 2005 og vinteren 2013 var prega av ein frisk debatt i norske aviser om klassereisande studentar. I 2005 var debatten motivert av utgjevinga av bøkene *Blind* av sosiologen Lars Ove Seljestad og *Fornavnet mitt er Ronny* av professor i idéhistorie Ronny Ambjørnsson¹. I 2013 var det eit essay av den klassereisande studenten Malin Lenita Vik som starta debatten, og som i hovudsak handla om kvifor den norske politiske venstresida har så liten appell hos arbeidarklassen eller dei utan høgare utdanning.

Romanen til Seljestad og essayet til Ambjørnsson er forteljinga om to barn av industriarbeidarar som går den lange vegen frå arbeidarklasse til å bli forskarar i akademien. Ambjørnsson sitt hovudfokus er at klassereisa hans er ein kulturell rekonstruksjon, medan Seljestad fokuserer på det klassesviket som det er å ta utdanning når ein er oppvaksen i ein stolt industriarbeidarfamilie i industribastionen Odda. For meg, som sjølv er oppvaksen med foreldre utan mykje utdanning, syntes likevel desse forteljingane for stiliserte og utdaterte til å gje eit godt bilete av kva det vil sei å vera klassereisande student i dag². Ei årsak til at forteljingane synes utdaterte, er truleg at Seljestad og Ambjørnsson har industriarbeidarfedrar

1 Ambjørnsson si bok kom ut i Sverige i 1996, men på norsk fyrst i 2005.

2 Mor mi er utdanna sjukepleiar, og eg ville derfor ikkje ha vore kvalifisert til å vera informant i denne oppgåva fordi ingen av foreldra til informantane skal ha utdanning utover vidaregåande. Far min har folkeskulen og eitt år på landbruksskule. Sidan mor mi valte å vera heimeverande i min oppvekst, og familien min levde svært sparsamt på inntekta frå seks mjølkekyr, identifiserer eg meg likevel sterkt med dei klassereisande studentane.

og heimeverande mødrer. Industriarbeidaren finnes nok fortsatt i Noreg i dag, men han er langt mindre vanleg enn han var på -50 og -70-talet då høvesvis Armbjörnsson og Seljestad vaks opp. Dei fleste klassereisande studentar i dag har foreldre som har arbeidd i andre yrke enn industrien.

I lys av det underskotet av kvalitativ forskning som eksisterer om studentar med foreldre utan høgare utdanning, var det nærliggjande for meg å velja dette området til mi masteroppgåve i sosiologi. Eg har også tenkt at det trengs ein korreksjon av det noko einsidige biletet av klassereisa som Lars Ove Seljestad har formidla i den norske ålmenta dei siste åra. Utan å bli for deduktiv i min tilnærming til feltet, er det grunn til å spørja om klassereisa må vera eit garantert tapsprosjekt slik som Seljestad ofte påstår?

Hovudinteressa mi for fagfeltet rettar seg altså om korleis studentar med foreldre utan høgare utdanning opplever akademia. Samtidig innser eg at ei forståing av studentane si oppleving av akademia også må ta høgde for deira opplevingar av allmenn skulegong og korleis oppvekstmiljøet deira har vore. Problemstillinga i oppgåva er derfor tredelt:

Kva kjenneteiknar opplevinga av allmenn skulegang hos studentar og nyutdanna med lengre høgare utdanning som har foreldre utan høgare utdanning? Kva for haldningar til utdanning pregar dei klassereisande studentane sitt oppvekstmiljø? Kva for strategiar tek dei klassereisande studentane i bruk for å tilpassa seg sitt nye miljø på universitetet?

I tråd med fokuset mitt då eg starta å utarbeida ein intervjuguide til denne oppgåva, har eg flest spørsmål med vekt på det siste spørsmålet i problemstillinga. Eg har uansett fått ganske mykje data om dei to andre spørsmåla i problemstillinga også.

Eg nyttar altså termen “klassereisande studentar” om mine informantar. Mange stiller spørsmål ved om det er rett å bruka klasseomgrepet om det norske samfunnet i dag, mellom anna fordi så store delar av befolkninga høyrer økonomisk sett til middelklassen. Den sterke ålmenne veksten i Noreg dei siste tiåra gjer at omgrepet “Nasjonal klassereise” også er tatt i bruk, fordi så store delar av befolkninga har tatt del i ein sterk velferdsvekst (Skonhoft Johannesen 2013). Det klasseomgrepet eg nyttar i oppgåva, tek berre utgangspunkt i kva for utdanning foreldra hadde i oppveksten til barna. Sidan den tradisjonelle arbeidarklassen er noko heilt anna i dag enn den var for 20-30 år sidan, og sidan berre to eller tre av mine

informantar oppfattar at dei har bakgrunn frå arbeidarklassen, brukar eg omgrepet «studentar med foreldre utan høgare utdanning» som ein erstatning for omgrepet «arbeidarklassebakgrunn» mange stader i oppgåva. I nokre samanhengar har eg likevel brukt omgrepet «arbeidarklasse», særskilt i høve kor eg viser til forskingslitteraturen.

Sidan mykje av teorien og empirien om elevar med foreldre utan høgare utdanning rettar seg mot kor vanskeleg det er for desse studentane å lukkast i utdanninga si, er det nærliggjande å sjå på korleis studentane har opplevd skulegongen. Eg vil ta høgde for at mine informantar i sterk grad vil vera elevar som har lukkast på skulen, i alle fall til ein viss grad sidan dei har hamna på universitetet. Uansett ynskjer eg å drøfta kva som kjenneteiknar skuleopplevinga til klassereisande studentar. Er det sant at dei møter større sosiale, faglege og kulturelle hindringar i skulen enn andre elevar?

Andre del av problemstillinga rettar seg mot haldningar til utdanning generelt, og til høgare utdanning spesielt i oppvekstmiljøet til studentane. Det er viktig å ha for auget at eg fyrst og fremst undersøker foreldra sine haldningar til utdanning, sjølv om eg også i nokon grad har med data om vener og lærarar sine haldningar til utdanning. Dette er ein variabel som ofte er brukt for å forklara ulikskapen mellom elevar som har foreldre med høgare utdanning og dei som ikkje har det. Både i valet av vidaregåande studieretning og i valet av høgare utdanning reknar ein med at haldningane til utdanning i oppvekstmiljøet er ein sentral variabel som forklarar kvifor barn med ulik bakgrunn gjer ulike val (Skog 1994: 47-56).

Tredje del av problemstillinga tematiserer dei klassereisande sine strategiar for å tilpassa seg universitetsmiljøet. Det er nærliggjande å tru at studentar frå ein lågare sosioøkonomisk bakgrunn må bruka meir energi og ressursar for å bli godtatt og kjenna seg heime i universitetsmiljøet. Både fagleg, sosialt og økonomisk har det i litteraturen om klassereisande vore lagt vekt på at dei klassereisande studentane har særskilte utfordringar som dei må kompensera for i høve til studentane som har foreldre med høgare utdanning. Er det slik at dei klassereisande studentane tek til seg den legitime smaken for kultur som gjeld i universitetsmiljøet, og dermed forlét dei preferansane for kultur som dei har med seg heimafrå? Korleis stiller klassereisande studentar seg til sosiale kodar som gjeld på universitetet, sosiale kodar som ofte er annleis enn dei som gjeld heime? Korleis opplever studentane å koma frå eit heimemiljø kor høgare utdanning ofte er ukjent, til eit miljø kor høgare utdanning er sjølvsgt?

Utvalet mitt er åtte klassereisande studentar på universitetet. Alle studerer eller har studert tradisjonelle universitetsfag anten på bachelor-, master- eller profesjonsnivå. Dei har alle studert minst tre semester på universitetet, fire av dei har ganske nylig fullført profesjons- eller masterstudium. To har avslutta studiet før det er fullført, medan dei to siste informantane er midt i høvesvis bachelor- og mastergrad.

Sidan den kvalitative forskinga på klassereisande studentar dei siste åra er såpass avgrensa, har eg valt å bruka dei tre litterære bidraga til Ambjörnsson, Seljestad og Sveen som ein del av det empiriske grunnlaget eg ynskjer å drøfta funna mine opp mot i denne oppgåva. Eg har derfor gjort ein tekstanalyse av dei tre litterære bøkene, og drøftar i kapittel 7 fleire av dei mest sentrale påstandane i desse tre bøkene opp mot dei dataa eg har funnet i intervjuet eg har gjort.

Dei tre litterære bøkene er viktige i eit studium av klassereisande studentar av to årsaker. For det fyrste gjev dei eit bilete av korleis det var å vera klassereisande student for nokre tiår sidan. Seljestad studerte på -80-talet, og Ambjörnsson og Sveen på 60-talet. Ambjörnsson hentar også mange av sine erfaringar frå arbeid ved universitetet på -70 og -80-talet. For det andre har bøkene og påstandane til desse tre forfattarane vore ein viktig premissleverandør i dei ålmenne ordskifta som har vore om klassereise dei siste åra. I 2005 vart eit omfattande ordskifte utløyst i mellom anna Dagbladet og Klassekampen då Seljestad si bok kom ut og Ambjörnsson si bok kom på norsk for fyrste gong. I lys av begge desse årsakene er det nærliggjande å spørja om dei erfaringane desse tre forfattarane har gjort er gyldige i dag, eller om dei klassereisande studentane gjer seg andre erfaringar enn for nokre tiår sidan?

I ei oppgåve som denne, er det nærliggjande å bruka Pierre Bourdieu som teoretikar. Hans teori om korleis dei høgare klassane vil distingvera sine kulturelle preferansar og på andre måtar hindra dei lågare klassane sosial mobilitet, synes relevant når ein skal sjå på korleis klassereisande studentar har opplevd allmenn skulegang og akademia. Samtidig er det også litt utrettvist mot Bourdieu å bruka hans teori til å belysa kvifor og korleis klassereisande studentar lukkast i utdanningssystemet. Bourdieu sin teori fokuserer i hovudsak på reproduksjon, medan dei åtte informantane eg har intervjuet er ein del av den mindretalet som motseier denne reproduksjonen. Uansett skulle Bourdieu vera ein svært aktuell teoretikar for mine problemstillingar, sidan mitt hovudperspektiv er å sjå på kulturelle forskjellar mellom ulike klassar og endringar hos personar som er klassereisande.

Oppgåva er delt i åtte kapittel. I kapittel 2 presenterer eg empiri om sosial mobilitet i det norske utdanningssystemet og anna empiri om klassereisande studentar. Kapittelet inneheld også ein modell for tilpassing til den akademiske kulturen, som eg har henta frå Berit Skog.

I kapittel 3 presenterer eg dei litterære bidraga til Ronny Ambjörnsson, Karin Sveen og Lars Ove Seljestad. Desse tekstane presenterer mange utfordringar knytt til det å vera klassereisande for ein og to generasjonar sidan, og alle tre forfattarane har som nemnt vore viktige bidragsytarar og referansepunkt i den norske offentlege debatten om klassereiser.

I kapittel 4 presenterer eg Bourdieu sin handlingsteori. Eg presenterer også ein Bourdieu-inspirert studie som er gjort på den norske eliten, og ein kritikk av Bourdieu sitt habitus-omgrep som er skriven av britiske forskarar som studerer klassereisande studentar.

Kapittel 5 er ein presentasjon av metoden eg har brukt i arbeidet med masteroppgåva. Kapittelet tek for seg styrkar og veikskapar ved forskingsdesignen i oppgåva, og eg gjer greie for mange utfordringar eg har hatt knytt til rekruttering av informantar. Dessutan gjer eg greie for nokre viktige lærdomar knytt til spørsmålsformulering og har gjort etter å ha gjennomført intervju med informantane.

Kapittel 6 og 7 er analysekapitla i oppgåva. I kapittel 6 presenterer eg funna eg har gjort i intervjumaterialet mitt. I kapittel 7 drøftar eg empirien min mot dei litterære bidraga, samtidig som eg også drøftar funna mot Bourdieu sin konfliktteoretiske syntese og anna empiri om klassereisande som er presentert i kapittel 2. Denne delinga av analysen i to delar er gjort for å gjera framstillinga ryddigare.

Sist i kapittel 7 står også ein konklusjon kor eg kort gjer greie for dei viktigaste funna i denne oppgåva.

Kapittel 2: Forskingsfeltet

Som nemnt i innleiinga, er forskinga på klassereisande studentar i akademia fyrst og fremst konsentrert om kvantitative undersøkingar. Mellom anna finnes det mykje data på kor mange studentar frå dei ulike kategoriane av sosial bakgrunn som tek eller fullfører høgare utdanning. Det er gjort få kvalitative intervjuundersøkingar med norske studentar frå ein bakgrunn med foreldre utan høgare utdanning som er klassereisande i sin eigen kultur. Det finnes rett nok nokre bidrag om etnisk minoritetsungdom som klassereisande, denne forskinga er likevel litt på sida av mi fordi dei med etnisk minoritetsbakgrunn truleg vil ha andre utfordringar enn dei som er klassereisande i sin eigen kultur. Nokre poeng frå eitt viktig bidrag vil bli presentert i dette kapittelet, det er sosiologen Berit Skog sin rapport frå 1994, “Å finne ‘koden’ – kultur og klasse i akademia”.³

Fyrst i kapittelet presenterer eg ein del tal og funn frå nyare forskning på sosial mobilitet generelt, og på den sosiale mobiliteten til studentar med foreldre utan høgare utdanning spesielt. Seinare i kapittelet ser eg spesielt på Skog sine funn, fordi desse er særskilt relevante i høve til mine problemstillingar.

2.1 Klasseomgrepet

Klasse er eit omstridd omgrep, og det er ikkje lenger vanleg å snakka om arbeidarklasse eller overklasse. Omgrepet middelklasse er framleis brukt i mange samanhengar.

I denne oppgåva er det lengda på utdanninga som i hovudsak dannar grunnlaget for klasseinndelinga. Dette er i tråd med statistisk sentralbyrå si inndeling, dei deler ofte inn i dei fire kategoriane grunnskule, vidaregåande utdanning, lågare grads høgare utdanning og høgare grads høgare utdanning. Veikskapen med ei slik inndeling er at den i liten grad tek høgde for status. Til dømes vil det vera ein del grupper av faglærte arbeidarar innanfor nokre næringar (som oljenæringa) som ha høgare status og lønn enn mange akademikarar. Hovudfokuset i denne oppgåva er uansett på kulturelle utfordringar for klassereisande studentar, det er derfor liten tvil om at klasseomgrepet fyrst og fremst må ta utgangspunkt i foreldra si utdanning.

³ Ei masteroppgåve er skriven i pedagogikk i Oslo i 2007 (Johannessen 2007). Denne oppgåva har mange informantar som har foreldre med høgskuleutdanning, så den synes ikkje interessant nok til at eg vil bruka plass på den.

2.2 Klassereisa – meir vanleg i dag?

Noreg er eit av dei landa kor størst del av befolkninga er under utdanning. I 2007 var 87,4 % i aldersgruppa 15-19 år under utdanning, medan 29,9% i aldersgruppa 20-29 år var under utdanning. I internasjonal samanheng er Noreg sitt utdanningssystem mellom dei mest omfemnande, men me ligg om lag likt med dei andre nordiske landa (Nordli Hansen 2010: 132-133).

Når det gjeld fullførte utdanningar, viser forskinga at sjansen til å få høgare utdanning langtfra er lik i dei ulike sosiale klassane. Nordli Hansen (2010) viser til at mønsteret er at det er særskilt vanskeleg for dei frå lågare sosial bakgrunn å få tatt utdanning som gjev tilgang til særskilt attraktive jobbar, det vil sei profesjonsutdanningar eller andre attraktive utdanningar. Det er langt enklare for personar frå ein lågare sosial bakgrunn å koma inn på fagutdanningar enn på høgskular⁴. Dette gjer seg uttrykk i at av dei personane på 28 år som har fullført treårig høgare utdanning i tidsrommet 1985-2007, er andelen frå låg og middels sosial bakgrunn stigande frå om lag 1990, medan andelen er nokså konstant for dei med høgare sosial bakgrunn. Når det gjeld lengre universitetsutdanning (master- eller profesjonsutdanning) er det eit sterkare elitepreg og aukande sosiale forskjellar som pregar utviklinga. Andelen av dei 28-åringane med høg sosial bakgrunn som har tatt lengre, høgare utdanning har auka kraftig frå rundt 20 % i 1983 til om lag 33 % i 2007. Når det gjeld dei frå ein lågare sosial bakgrunn, er det vore frå 1,5-3 % av alle 28-åringane i alle åra frå 1983-2007 som har fullført ei lengre, høgare utdanning. Rett nok har andelen steget svakt frå om lag 1,5 % i åra etter 1983, til rundt 3% i åra fram mot 2007. Likevel var utgangspunktet så lågt i 1983, at Nordli Hansen hevdar at det ikkje har blitt mindre ulikskap mellom dei ulike sosiale klassane i oppnådd utdanning i perioden 1983-2007 (Nordli Hansen 2010: 124-126).

Det norske samfunnet har dei siste tiåra vore prega av svært stor vekst i velferd og utdanning. Naturleg nok har dette ført til at fleire har tatt høgare utdanning, men det er ikkje einstyndande med at den sosiale mobiliteten er blitt større i det norske samfunnet. Marianne Nordli Hansen uttalte i “Klassereise”-debatten vinteren 2013 at “Det er ikke noe tegn på at selve mobiliteten har økt, selv om de fleste har fått det bedre” (Klassekampen 20.februar 2013). Nordli Hansen sitt poeng er at den sosiale rekrutteringa relativt sett er like skeiv som før. Dette blir ikkje

⁴ Nordli Hansen nyttar eit meir utfyllande omgrep for sosial bakgrunn enn det har vore mogeleg for meg å nytta. Ho har nemleg også tatt høgde for foreldra si inntekt. Den lågaste sosiale bakgrunnen inneber at foreldra ikkje har fullført vidaregåande utdanning, og at dei høyrer til den femtedelen av årskullet sitt som tener minst.

endra av at fleire med arbeidarklassebakgrunn tek høgare utdanning, fordi auken relativt sett er like høg eller høgare i middelklassen.

2.3 Utdanningseksplasjon og masseuniversitet

Det har skjedd ein utdanningseksplasjon i Noreg sidan 1960-talet. For å få ein viss oversikt over kor omfattande denne utviklinga har vore, kan me sjå på vekst i studentar ved universiteta og høgskulane frå 1957 og fram til i dag. I 1957 finnes det ikkje noko eige tal for høgskulane, men det var 6 822 registrerte studentar ved universiteta i Noreg det året. Dette utgjorde 0,2% av befolkninga på nesten 3,5 millionar. I 1975 var det 25 866 universitetsstudentar, og 40 863 høgskulestudentar⁵. Universitetsstudentane utgjorde då 0,6 % av befolkninga, og den totale mengda studentar utgjorde nesten 1,7%. 15 år seinare, i 1990, var det 63 307 studentar ved universiteta, eller 1,5 % av befolkninga. Det var 73 675 høgskulestudentar i 1990, totalt var då 3,2 % av befolkninga studentar (SSB 1 1994 og SSB 2 1994). I 2010 var det 227 741 studentar totalt, eller i overkant av 5 % av befolkninga⁶ (SSB 3 2013). Denne utdanningseksplasjonen har sjølvsagt ført til stor sosial mobilitet for mange i det norske samfunnet, dei relative ulikskapane mellom personar frå ulike bakgrunnar er uansett overraskande stabil.

Dei endringane som universitetet som institusjon har gjennomgått dei siste tiåra, kan også skildrast som ei endring frå idealtypen eliteuniversitet til idealtypen masseuniversitet. Martin Trow skriv allereie i ein artikkel frå 1973 om denne utviklinga i USA, medan den synes aktuell for utvikling ved norske universitet i åra etter at den var skriven. På det gamle idealtypiske eliteuniversitetet var det langt færre studentar enn i dag, og det å studera var eit privilegium. Undervisningsforma var ofte bygd på små seminar, og fellesskapen mellom lærar og student og mellom studentane var eit kulturelt fellesskap. Målet med utdanninga var danning, og studentane brukte mesteparten av si tid på universitetet. På dagens idealtypiske “masseuniversitet” har det å studera fått ein posisjon som ein rett. Førelsingane er større, og tilhøvet mellom lærarar og studentar og studentane imellom er langt meir anonymt. Utdanninga har ikkje lenger som mål å gje studentane danning, det er snarare snakk om ei overføring av kunnskap og ferdigheitar. Utviklinga inneber også at universitetsstudiar er blitt

⁵ Før 1969 finnes det ifølge SSB ikkje noko eige tal for høgskulane, fordi høgskuleutdanning vart rekna som ei yrkesfagleg utdanning. Ein del mindre utdanningar og sjukepleiarutdanninga fekk ikkje status som høgskuleutdanning før i 1981.

⁶ For 2010 finn ein ikkje samanliknelege tal for universiteta aleine, mellom anna fordi ei rekkje høgskular vart statlege høgskular etter høgskulereforma i 1994.

meir alminnelege, nålauget for å koma inn er ikkje så trongt som det var på -60 og -70-talet (Trow 1973 og Johansen 2013).

Denne utviklingstendensen ved universiteta byggjer på idealtypar, og kanskje er biletet av utviklinga noko forenkla i høve til korleis universitetet har forandra seg sidan 1970-talet. Likevel belyser idealtypane nokre utviklingstrekk ved universiteta som tvillaust har vore verksame, forandringa vert også understreka av den sterke veksten i kor mange som studerer ved universiteta.

2.4 Valforskjellar eller prestasjonsforskjellar

Ein stor del av intervjuguiden min rettar seg mot opplevingar i grunnskulen og på vidaregåande. I den norske diskursen om sosial bakgrunn og utdanning, har mykje av fokuset vore retta mot at prestasjonane i grunnskulen er avgjerande for kva for vidaregåande studieretning elevane tek. Dette vil ha påverka kor mange som tek høgare utdanning, fordi det er nærliggjande å tru at det er større sjans for at ein som tek allmennfag vil studera på universitetet seinare. Marianne Nordli Hansen utfordrar i artikkelen “Ulikhet og utdanning – valg, prestasjoner og sosial ulikhet” (2005) det sterke fokuset på prestasjonsforskjellar i lys av klassebakgrunn. Ho hevdar at det har vore for lite fokus på valforskjellar og for mykje på prestasjonsforskjellar. Nordli Hansen analyserer data om val av vidaregåande studieretning frå alle elevar som har gått ut av skulen i Oslo i åra 2001-2003. Ho finn at karakterforskjellar berre kan forklare halvparten av forskjellane i val av vidaregåande studieretning, og at elevar frå dei to lågaste nivåa av sosial bakgrunn (foreldre med grunnskule og foreldre med vidaregåande), i markert større grad vel yrkesfaglege studieretningar når ein korrigerer for karakterar. Dersom ein til dømes ser på elevar med gjennomsnittleg karakter, finn Nordli Hansen at 40 % av elevane frå austkanten av Oslo med gjennomsnittleg karaktergrunnlag og foreldre med grunnskuleutdanning vel allmennfagleg studieretning. På motsett side av byen finn ho at heile 90 % av elevane med gjennomsnittleg karakternivå og foreldre med akademisk utdanning på vestkanten vel allmennfagleg studieretning. Nordli Hansen hevdar den politiske innsatsen i lys av dette burde i sterkare grad rettast mot elevane sitt val av vidaregåande utdanning, fordi det er lettare å påverka desse enn å påverka prestasjonsforskjellane i ungdomsskulen (Nordli Hansen 2005).

Kvifor er det slik at klassebakgrunn i så sterk grad påverkar kva for utdanningsval elevane

gjer, også når ein korrigerer for prestasjonar? Det er ikkje forska mykje på dette i Noreg, men det eksisterer likevel to hovudforklaringar som gjev ulike svar på spørsmålet ifølge Nordli Hansen. Den fyrste hovudforklaringa legg vekt på kva for verdi dei ulike klassane legg i utdanning. I dei lågare klassane vil elevane ikkje vurdera utdanning som viktig, fordi foreldra og andre personar i miljøet rundt dei heller ikkje gjer det. Dette var ei viktig forklaring i utdanningssosiologien på -50 og -60 talet. Den andre hovudforklaringa vektlegg ikkje normer og verdiar som sentrale for å forstå utdanningsval. Den franske sosiologen Raymon Boudon er ein av dei som hevdar at utdanningsval må sjåast som rasjonelle val. Denne “sosial posisjon-teorien” vektlegg at elevar frå lågare klassar vel yrkesretta vidaregåande utdanning fordi dette ikkje inneber nokon risiko for sosial degradering, det synes derimot trygt og kjent. Det vil dessutan vera knytt store økonomiske kostnader og usikkerheit knytt til det å ta høgare utdanning for ein elev med foreldre med berre grunnskule eller vidaregåande utdanning, for ein elev frå middelklassen vil dette derimot fortone seg som eit tryggare og mindre økonomisk tyngande alternativ (Nordli Hansen 2005: 138-140).

2.5 Strategiar for å tilpassa seg akademisk

Berit Skog drøftar på bakgrunn av sine kvalitative og kvantitative undersøkingar av studentar i Trondheim kva for tiltak eller strategiar studentar frå ulike typar sosial bakgrunn brukar for å tilpassa seg det sosiale miljøet på universitetet (Skog 1994: 71-89). Ho set opp følgjande skjema for idealtypar av strategiar for å tilpassa seg det akademiske miljøet:

Bustad/kapital	Mykje kapital	Lite kapital
By	Assimilering	Endring (Endring ved protest)
Land	Assimilering ved akkommodasjon	Akkommodasjon

(Skog 1994: 75)

Kapital viser til kulturell kapital, noko studentar med foreldre utan høgare utdanning ofte vil ha mindre av enn studentar med foreldre med høgare utdanning. Kulturell kapital viser mellom anna til kva ein har for kulturelle preferansar ein gjennom oppveksten er sosialisert til å føretrekka, og til kva for kulturelle preferansar ein sjølv kjenner (meir om dette i kapittel 4). Sidan mine informantar har foreldre utan høgare utdanning, kan ein forventa at dei i hovudsak vil nytta endring og akkommodasjon som tilpassingsstrategi på universitetet.

Assimilasjon som strategi inneber at studentane vidarefører sin middelklassekultur i akademia. Studentane frå middelklassen opplever ikkje overgangen til universitetsstudiar som noko brot med deira tidlegare erfaringar, i staden vil dei rapportera ein uproblematisk integrasjons- og assimileringssprosess på universitetet. Dei legg vekt på å skilja seg frå andre studentar ved å markera ein stil som er annleis. Denne strategien har derfor også som funksjon å konservera og forsterka ulikskapar mellom studentar frå ulike sosiale bakgrunnar. I tråd med Bourdieu, hevdar Skog at denne strategien sin funksjon som konserverande av sosiale forskjellar, ikkje er intendert. Den er i staden nedlagt i habitus til middelklassestudentane, og derfor umedviten (Skog 1994: 77-78).

Tilpassing ved *endring* inneber at studentane vektlegg at dei må endra seg for å tilpassa seg den kulturen dei møter i akademia. Dette gjeld fyrst og fremst studentar med lite kulturell kapital, fordi den kulturen dei møter i akademia representerer noko nytt i høve til deira heimemiljø. Tilpassinga gjennom endring skjer gjennom endring av normer, haldningar og språk når desse studentane blir studentar, og at dei klassereisande studentane dermed kan sjåast på som “bevisste karrierister”. Språket er spesielt viktig i endringsstrategien fordi det markerer gruppetilhøyrse gjennom å vera statusgjevande i middelklassen. Skog viser til at det finnes ein språkleg norm i akademia, og at det er nærliggjande å tru at dei klassereisande studentane brukar språket for å bli ein del av middelklassen. Ho viser også til ein studie som har vist at tilpassinga fortset i vaksenlivet, og at dei klassereisande studentane tileignar seg middelklassen sin levestandard og livstil, i tillegg til middelklassen sine politiske synspunkt (Skog 1994: 78-79).

Den idealtypiske tilpassinga til studentar frå bygda med lite kulturell kapital er *akkommodasjon* ifølge Skog. Denne strategien inneber ei tilpassing til to kulturar, både den som gjeld i oppvekstmiljøet og den som gjeld i akademia. Desse studentane forlèt ikkje sitt oppvekstmiljø, dei opplever i staden ein konflikt ved at dei må tilpassa seg to kulturar.

Den tredje idealtypiske tilnærminga som studentar med lite kulturell kapital nyttar er ifølge Skog *endring ved protest*. Dette er studentar som er medvetne om at det finnes kulturforskjellar mellom heimemiljøet og universitetsmiljøet, men som gjer aktiv motstand mot kulturen og symboluttrykka i akademia. Studentane vektlegg at dei har med seg verdiar og ressursar heimafrå, som ikkje vert verdsatt i akademia. Skog peikar også på at andre studiar har vist at studentar som vel denne strategien ofte vil forlate det aktuelle sosiale

systemet som dei gjer motstand i, i dette tilfellet *akademia*. Ein kan derfor forventast at fleire av dei studentane som tilpassar seg gjennom motstand vil avslutta studiane før dei har fullført (Skog 1994: 81-83).

Skog skriv at forskinga på tilpassingsstrategiar er prega av eit underskot på korleis individ tilpassar seg sin opphavlege kultur, i denne samanheng er det oppvekstmiljøet heime. Skog hevdar derfor at ein bør fokusera på to ulike implikasjonar av arbeidarklasestudentane si oppleving av kulturkløft. For det fyrste nyttar dei *underkommunikasjon* i sitt heimemiljø for å ikkje framheva at dei er annleis enn dei dei er vaksne opp saman med. Skog knyt dette til den norske likskapsideologien, og hevdar at det finnes ein kultur i Noreg for å ikkje skilja seg ut frå dei andre. For det andre opplever mange studentar frå arbeidarklassen ei *framandgjer*ing frå oppvekstmiljøet gjennom at dei har tatt høgare utdanning. Det oppstår ei kulturell kløft mellom desse studentane sitt nye liv i *akademia* og deira oppvekst i eit arbeidarklassemiljø, og det skjer derfor ei gradvis framandgjeriing som gjer at dei klassereisande studentane mistar kontakten med oppvekstmiljøet (Skog 1994: 83-85).

2.6 Emosjonell og informativ støtte

Berit Skog (1994: 54-56) gjer også greie for ulike former for støtte som studentar får frå foreldra. Dei to viktigaste formene for sosial støtte i denne samanhengen er *emosjonell* og *informativ* støtte. Den emosjonelle støtta er ein form for sosial støtte som inneber «å bli vist sympati, vist at man blir verdsatt» (Skog 1994: 54). Denne støtta er den sentrale som foreldre frå arbeidarklassen gir, fordi dei veit for lite om høgare utdanning til at dei kan gje informativ støtte. Den informative støtta rettar seg mot den kulturelle kapitalen og inneber «å bli tilført kunnskap, innsikt og ferdigheter» (Skog 1994: 54) Den informative støtta er langt meir vanleg i middelklassen enn arbeidarklassen, fordi foreldre med denne bakgrunnen har kunnskap om høgare utdanning.

Skog skriv at den informative støtta er særskilt viktig ved starten av studiet, fordi studentane då må ha kompetanse for å vita kva fag dei skal velja og kva dei skal gjera for å få den kompetansen dei vil ha. Denne tause kunnskapen eller «doxa» som middelklassen får med seg heimafrå, verkar som ein klasseordnande faktor i *akademia*, fordi den gjev middelklassestudentane eit forsprang ved studiestart. Ulikskapen i støtte forsterkar middelklassen sitt forsprang i kulturell kapital i høve til arbeidarklassen (Skog 1994: 55-56)

2.7 Ulike inntektskjelder for studentar med ulik bakgrunn

Tal frå statistisk sentralbyrå har ved fleire høve dei siste åra vist eit mønster av at studentar med foreldre utan høgare utdanning tek mindre studielån enn studentar med foreldre med høgare utdanning. Forskjellen er likevel marginal, i tala til SSB frå 2005 var den på mindre enn 10 000 i året. Dessutan har dei klassereisande studentane markert høgare arbeidsinntekt enn studentar frå ein høgare sosiale bakgrunn, det inneber også at dei brukar meir tid på lønnsarbeid. Den disponible inntekta til studentar med foreldre utan høgare utdanning er faktisk markert høgare enn tilsvarende inntekt for studentar med ein eller to foreldre med høgare utdanning. Både i 2005 og 2010 hadde klassereisande studentar mellom 15 og 20 000 meir i disponibel inntekt enn studentar med foreldre med høgare utdanning, då er også økonomisk støtte frå foreldra tatt med i disponible inntekta (Barstad m.fl. 2012).

Kapittel 3: Litterære klassereiser

Medan me veit ganske mykje om kor mange som gjer ei klassereise i Noreg, er det gjort lite kvalitativ forskning på klassereiser her til lands⁷. Sidan det har kome fleire bøker som tematiserer klassereiser, og den kvalitative forskinga er såpass avgrensa, er desse bøkene viktige innfallsvinklar til klassereisa som tema. I år 2005 kom sosiologen Lars Ove Seljestad med romanen *Blind*. Same året kom den svenske professoren i idéhistorie, Ronny Ambjörnsson, si bok *Fornavnet mitt er Ronny* på norsk for fyrste gong. Eg kjem også til å ta for meg ei tredje bok om klassereiser, det er forfattaren Karin Sveen sitt essay *Klassereise* frå 2001. Desse bøkene tek opp mange perspektiv ved klassereiser. Eg kjem til å presentera nokre av dei perspektiva som er mest aktuelle for mine problemstillingar.

Medan Ambjörnsson og Sveen sine bøker er skriven i ein essayform, og er tydeleg biografiske, er Seljestad si bok altså ein roman. Det kan kanskje synast underleg å nytta ein roman som eit empirisk grunnlag i ei masteroppgåve. Årsaka til at eg likevel har med Seljestad si bok, er at sosiologen Seljestad i debattar om klassereiser har hevda mykje av det same som faren til hovudpersonen i romanen målber. Farsfiguren i romanen er rett nok meir spissformulert enn Seljestad er i offentlege ordskifte, men det synes som om at Seljestad i hovudsak deler farsfiguren sine synspunkt på klassereisande. Handlinga i *Blind* er knytt til to periodar i Geir Kinsarvik sitt liv, det er ungdomsskuletida og tida som forskar etter at Kinsarvik har skriva doktorgraden. Eg har derfor også sitert eitt essay Seljestad skreiv i Klassekampen i 2010, fordi eg ikkje har funnet eigna sitat for nokre tema i romanen.

Dette er enkeltpersonar sine personlege forteljingar om klassereiser, desse enkeltpersonane høyrer dessutan til andre generasjonar enn mine informantar. Alle tre forfattarane kjem frå det ein kan kalla ein tradisjonell industriarbeidarklasse-bakgrunn, dei er vaksne opp med ein far som arbeider i industrien og ei mor som er heilt eller delvis heimeverande. Likevel representerer desse tre forteljingane eit viktig bakteppe i mi oppgåve. Dei har danna utgangspunkt for mykje av den offentlege ordskiftet som har vore om Klassereiser i Noreg på 2000-talet. Dessutan kan desse forteljingane belysa korleis klassereisa har forandra seg i høve til for 20, 30 eller 40 år sidan.

⁷ I Sverige er det gjort langt meir kvalitativ forskning på klassereisande studentar. Mats Trondman (1994) har mellom anna skriva ein doktorgrad som er mykje omtalt. Tidleg i dette prosjektet las eg meg opp på ein del av den svenske forskinga. Det er likevel såpass store forskjellar på både den samfunnsmessige og klassemessige utviklinga i Noreg og Sverige dei siste tiåra, at eg har ynskt å avgrensa prosjektet til å gjelda norske klassereiser.

3.1 Haldningar til høgare utdanning i oppvekstmiljøet

Det er ein ambivalens i foreldra til dei tre forfattarane si haldning til høgare utdanning. Karin Sveen skriv mellom anna dette om foreldregenerasjonen til seg og sine vener med arbeidarklassebakgrunn:

Når mange foreldre i min oppvekst likevel støttet ungene sine når det gjaldt å få seg utdanning, oppgav de som grunn at vi skulle få den muligheten de ikke hadde hatt. På den andre siden fryktet de ubehagelige følger av dette, nemlig at avkommet etter hvert, i kraft av et uunngåelig sosial avansement, skulle bli nedlatende å begynne å skamme seg over dem. (Sveen 2001: 88)

Høgare utdanning er altså både noko attråverdig og ein sjanse som foreldra ikkje har fått, og eit trugsmål fordi foreldra fryktar at borna skal sjå ned på seg når dei får utdanning. Sveen trekk også fram at mødrene er dei som aktivt oppmodar borna til høgare utdanning.

Hos Ambjörnsson er det også mora som er den som får mykje av æra for han har tatt høgare utdanning. Begge foreldra er likevel nøgde med at han tek ei yrkesretta universitetsutdanning.

At det akkurat ble nordiske språk og litteraturhistorie som innledet studiene mine, skyldtes selvfølgelig at fagene gikk inn i en fagkrets som skulle gjøre meg til lærer, det eneste yrket foreldrene mine kunne akseptere når jeg tydeligvis ikke var tilstrekkelig begavet til å bli ingeniør.

(Ambjörnsson 2005: 68)

I likskap med Sveen, har Ambjörnsson opplevd ein ambivalens til høgare utdanning hos foreldra og i oppvekstmiljøet.

Denne skepsisen til universitetet kan synes eiendommelig på bakgrunn av det jeg har nevnt om utdanningsiveren i min krets. Skepsisen gjaldt da heller ikke universitetet som lærestanst, men man visste ikke tro om det livet som ble levd der. Oppdro det ikke til unyttig parasittliv? Det så ut til at studiene mine gikk fort unna, men førte de noe sted hen? [...] Hvordan utnyttet studentene de mulighetene som skattebetalerne gav dem til gratis studier? (Ambjörnsson 2005: 69)

Foreldra til Ambjörnsson ser absolutt at høgare utdanning har nokre fordelar som dei ikkje har hatt tilgang til, men dei nærer samtidig ein skepsis til det ukjente akademiske arbeidet som unyttig. Denne ambivalensen er også tilstade hos Seljestad, men den er framstilt på ein anna måte. Faren til hovudpersonen i romanen *Blind*, representerer nemleg ei total avvising av den akademiske kulturen som livsfjern og utilgjengeleg for klassereisande. Mora til

hovudpersonen meiner på langt veg det motsette. Seljestad skriv dette om henne i romanen: “Ho forbanna seg på at han skulle begynna på gymnaset til hausten. Ho forbanna seg på at han skulle flytta her ifrå, og få seg eit skikkeleg liv.”

3.2 Klassereise sidelengs?

Eit viktig poeng hjå Sveen og Seljestad, er at klasseisande i dag ofte vil gjera ei reise sidelengs i samfunnet økonomisk sett, og ikkje ei reise oppover. Sveen formulerer det slik:

Middelklassen har lenge vært voksende og under forandring, både på grunn av den sosiale mobiliteten, og offentlige lønssystemer som økonomisk deklasserer befolkningsgrupper som tidligere har vært dens selvsagte medlemmer, og som hadde plassert dem enda lengre ned om det ikke var for familiær arv. På den andre siden: For den som kommer nedenfra og opp gjennom utdanningsinstitusjonene, og for eksempel har søkt et tradisjonelt ansett middelklasseyrke som lektor i skoleverket, framstår det med all tydelighet at reisen ikke har hatt retning opp, men vekk. For håndverkeren bor i byens beste strøk. Han lever et middelklasseliv hva penger angår, men ikke når det gjelder kultur.

(Sveen 2001: 86)

Den økonomiske gevinsten ved å ta høgare utdanning er altså langt mindre enn ein ved fyrste augnekast kunne forventast, for mange klassereisande er utbyttet fyrst og fremst tatt ut i form av kulturell kapital. Sveen ser på denne utviklinga som ein konsekvens av utdanningsrevolusjonen, når halve befolkninga tek høgare utdanning kan ikkje alle bli høgt løna. Industriadarbeidaren og farsfiguren i Seljestad sin roman spissformulerer denne budskapet ytterlegare i ein monolog til sonen om klassereisande akademikarar:

Lønna deira vil vera omlag to tredelar av det eg tener i Smeltehuset (som industriadarbeidar i Odda), og i verste fall vil dei tena ned mot halvparten av det vi dreg inn dersom vi tek noen overtidsskift. I mellomtida stig husprisane og dei blir hengande lenger og lenger etter. Dette er det livet samfunnet tilbyr arbeidarungdom som gir seg ut på den utdanningsreisa som enkelte yndar å kalla klassereisa. Men eg skal berre sei deg at det er ikkje mykje klasse over den reisa. [...] Det er ei utdanningsreise som er skreddarsydd for borgarskapets barn.»

(Seljestad 2005: 76)

Dette er ein del av ein moralsk tale den industriadarbeidande faren gjev til den skuleflinke sonen Geir Kinsarvik i boka *Blind*. Påstanden er altså at klassereisande i liten grad vil oppleve nokon økonomisk gevinst ved å ta utdanning, ein industriadarbeidar ved Smelteverket i Odda tener langt betre. Arbeidarklasseborna er ifølgje faren dømt til å tapa konkurransen om dei beste jobbane til middelklasseborna, fordi desse har nettverk og betre kjennskap til korleis ein får dei attraktive jobbane. Faren avviser også den kulturelle kapitalen som nokon gevinst for den klassereisande, han hevdar at denne kapitalen berre vil framandgjera sonen frå røtene sine i industriadarbeidarfamilien.

3.3 Sosiale og kulturelle kodar i akademia

Ronny Ambjörnsson si kritikarreste bok *Fornavnet mitt er Ronny* handlar i stor grad om ulikskap i kulturelle og sosiale kodar mellom hans oppvekstmiljø i ein industriarbeidarfamilie på -50-talet og det akademiske miljøet kor han tidleg vart professor. For Ambjörnsson var utdanninga eit generasjonsopprør mot strukturar og konvensjonar i den arbeidarklassen han vaks opp i på 1950-talet. Store delar av Ambjörnsson si bok tematiserer kor krevjande det er for ein arbeidarklassegut å ta steget inn på den framande sosiale arenaen som akademia er. Som barn av arbeidarklassen vert ein ufriviljug ein evig «outsider» i akademia, ein vil aldri kjenna seg heilt heime i akademia. Ambjörnsson skriv dette om ulikskapen i relasjonar mellom arbeidarklassen og middelklassen:

Det var en tetthet i familierelasjonene som jeg finner igjen hos informantene i Mads Trondmans avhandling. Vi traff praktisk talt ikke et menneske utenom familien og de nærmeste slektningene. Kom det en gang innimellom en enkelt besøkende, ble vedkommende tatt imot like høflig som keitet – under betegnelsen fremmed ble han hensatt til en annen verden. [...] Fortsatt betrakter jeg gjester som fremmede og retter meg opp opp og skjuler det omhyggelig under et muntert og gjestfritt ytre mens jeg i mitt stille sinn lurar på når de skal gå. (Ambjörnsson 2005: 25)

I ein anna del av boka skriv Armbjörnsson om kor utilpass han følte seg som instituttleiar:

Men det var til sjuende og sist ikke ansvaret som gjorde situasjonen umulig. Det var selve sjefsrollen. Jeg opplevde som om jeg opptrådte i for store, lånte klær. Replikkene for rollen var en annens, jeg kunne fremsi dem mekanisk, men de ble aldri mine. Så snart jeg uttalte noe «ex cathedra» slo janteloven til, jeg så meg selv utenfra og uttalelsen ble til en grimase. (Ambjörnsson 2005: 101)

Det er noko på førehand fastlagt som pregar akademia, ifølge Ambjörnsson, ein sosial kode og ei sosial rolle som ein arbeidarklassegut ikkje fullt ut meistrar og ikkje kjenner seg heime i. Både sosiale relasjonar, språket og sosiale forventningar er heilt andre i akademia. For Ambjörnsson vert løysinga på dette dilemmaet å sei ifrå seg professorstillinga ved universitetet. Som han skriv: «Det jeg har vunnet er at jeg slipper å opptre. Skrivningen rettferdiggjør min eksistens, ingen på forhånd fastlagt rolle» (Ambjörnsson 2005: 102).

Karin Sveen legg i si bok *Klassereisen* også vekt på at arbeiderklassen har nære, familiære relasjonar: «Vennskap inngått i voksenalder skjedde (og skjer) på basis av felles interesser, organisert gjennom foreninger, klubber eller praksiser som det kostet pengar og krevde tid å delta i. Derfor ble familien vår primære sosiale arena; tanter, onkler og søskenbarn.» (Sveen 2001: 230) Vennskap er altså også eit ressursproblem, det kostar både tid og pengar å delta på

dei arenaene kor vaksne knyt venskap.

For Sveen er språket ein sosial kode som har som funksjon å ekskludera. Sveen gjekk lærarskulen før ho byrja å studera på universitetet, og ho opplever eit heilt nytt språk i akademia i høve til på lærarskulen. Språket i akademia lagar ifølge Sveen barrierar mot dei som kjem frå andre klassebakgrunnar, og det øydelegg muligheita for ein dialog mellom forelesar og student, og mellom middelklasse og arbeidarklasse. Ho skriv dette om språket i akademia:

Vi kan bare tenke oss en situasjon hvor teologiprofessoren entrer talerstolen og sier at det språk jeg nå vil anvende, er legitimt! Det er mitt språk som gjelder, og om dere vil gjøre dere gjeldende, må dere snakke som meg. I det øyeblikk har han avbrutt spillet, bekjentgjort sitt språk, pekt på dets dominans og dermed indirekte innrømmet bevisstheten om andre språks nærvær. [...] Det hadde vært en lykke for dialogen, men en ulykke for den udiskutable monologen.

(Sveen 2001: 215)

Sveen sin uttalte motstand mot det akademiske, ekskluderande språket er vakse fram i seinare år. Som student på Blindern skriv ho om det nye språket ho måtte læra seg: «Og denne uttalte doktrine, denne skjulte doxa, var jeg med skam å melde svært lydhør for.» (Sveen 2001: 211).

3.4 Strategiar for tilpassing til den akademiske kulturen

For klassereisande studentar vil det vera nærliggjande å tilpassa seg til den akademiske kulturen, fordi dei fleste strevar etter å bli akseptert i sitt nye miljø. Sidan desse tre forfattarane kjem frå ein bakgrunn i industriarbeidarklassen, er det store forskjellar mellom deira bakgrunn og den nye kulturen dei har blitt ein del av i akademia. Ronny Ambjörnsson skriv dette om si tilpassing til middelklassekulturen:

I stedet innrettet jeg meg på å etterligne middelklassens mytterister og tilegnet meg opprørets tilbehør: duffelcoat, en ullen filosofi og Kerouacs *On the road*. Jeg skiftet ham og med den nye hammen fulgte nye holdninger og nye verdimønstre. Da ungdomskulturens opprørsromantikk ble politisert i begynnelsen av sekstitallet, hang jeg med, nå som student.»

(Ambjörnsson 2005: 91)

Ambjörnsson giftar seg til og med som tjuueinåring med ei jente frå middelklassen mellom anna for å få ein los inn i den nye verda i middelklassen. Han les dei rette bøkene, vert aktiv i studentrørsla på venstresida og tek til seg mykje av den distingverte smaken som er legitim i akademia (Ambjörnsson 2005: 77-102). For Ambjörnsson er likevel ikkje tilpassinga eit opprør mot foreldra, fordi han ser seg sjølv som klassereisande som den sterke part, og

foreldra på mange måtar som den svake part (Ambjörnsson 2005: 91).

I Lars Ove Seljestad sin roman *Blind* får me høyra mykje Geir Kinsarvik sin smak og hans preferansar som forskar, men lite om hans strategiar som student for å tilpassa seg den akademiske kulturen. I eit essay i *Klassekampen* i 2010 skreiv Seljestad om sitt fyrste år som i akademia som student på Nansenskolen på Lillehammer:

Utvendig forandra eg stil frå flink arbeidargut til rufsete kunstnarspire. Håret blei lengre frå dag til dag. Eg hang vekk den svarte skinnjakka i skapet og plukka fram den grønne Fjällräven-jakka. Eg begynte å gå med lilla sjal i halsen. Eg fekk ei holete grøn farga sjukehusbukse av Ole Henrik. I haustferien fant eg den gamle frakken til almerkebesten heime på loftet. [...] Eg skifta politisk standpunkt. Blei radikalisert i raud retning. Eg som hadde meint at karakterar var viktige, var ikkje lenger opptatt av dette. Eg som hadde meint at «Frihet under ansvar» var eit godt slagord, meinte no at «Frihet for dei undertrykte!» var meir passande. Og eg blei djupare og djupare i mine eksistensielle og religiøse grubleri rundt livet, religionen og lidelsens problem.

(Seljestad i *Klassekampen* 29.10.2010)

Seljestad tilpassar seg den akademiske kulturen svært raskt, og er ein framand i industriarbeidarmiljøet allereie då han kjem heim på juleferie frå Nansenskolen etter eit halvt år. Som hos Ambjörnsson, ligg det hos Seljestad eit sterkt ynskje om å ta avstand frå industriarbeidarkulturen gjennom klassereisa. Slik me ser av sitatet over, brukar Seljestad klassereisa til å markera avstand frå oppvekstmiljøet. Felles for Seljestad og Ambjörnsson er at dei i studieåra ser på denne strategien som eit gode, medan dei som modne akademikarar har eit langt meir ambivalent tilhøve til dei forandringane i smak og kultur dei har gjennomgått. Seljestad fyrst og fremst fordi han er blitt heimlaus på to arenaer, Ambjörnsson mellom anna fordi han er blitt meir tvilsam til om han feiltolka middelklassen sine verdiar som betre enn arbeidarklassen sine verdiar då han var student (Ambjörnsson 2005: 99).

3.5 Den doble heimløysa

I alle dei tre litterære verka eg har lese er det eit sterkt bilete av akademikaren som ein dobbelt heimlaus. Akademikaren vil alltid vera ein framand i sitt nye miljø på universitetet og i middelklassen, og han eller ho vil aldri heller bli heilt heime i sitt oppvekstmiljø etter å ha vore student på universitetet. Ronny Ambjörnsson skriv dette om si klassereise:

Det er en del av den reisendes frihet jeg har erobret, den frihet som oppstår når man passerer miljøer og tilstander – passasjen gjør det mulig å se både det man legger bak seg og det man kommer til. Tilgangen til to verdener skapte på denne måten en distanse til begge, en distanse som muliggjorde refleksjon og på lengre sikt selverkjennelse. Jeget gikk ikke opp i miljøet på den selvfølgelige måten som var mulig innenfor klassen, det skilte seg ut fra omgivelsene, sårbart, men også bevisst sin eksistens.»

(Ambjörnsson 2005: 100)

Ved å forlata sin klasse og leggja ut på reise, har Armbjörnsson fått ein fridom til å fortolka både den arbeidarklassen han forlét og den middelklassen som han reiser inn i. Samtidig er altså begge perspektiva prega av distanse, han skildrar begge miljøa som om han er ein reisande, ein som ikkje er heime nokon av plassane.

Lars Ove Seljestad har ein endå meir desillusjonert innstilling til det å vera klassereisande, og hans hovuperson i boka *Blind* mislukkast både som familiefar og som akademikar mot slutten av boka. I essayet i Klassekampen i 2010 spissformulerer han det som kan omtalar som «den klassereisandes evige erfaring»:

Og dette er den klassereisandes evige erfaring. Du kjem aldri heilt fram til den nye plassen, til den nye sosiale og kulturelle klassen du utdanningsmessig, verdimesig og kunnskapsmessig tilhøyrrer, men du kan heller aldri komma heilt heim igjen. Og det siste er det mest smertefulle. Å vera klassereisande er å leva sitt liv i spennet mellom det som var og det som er. Ein er eit menneske i bevegelse, og slik sett eit moderne menneske, men ein lever livet sitt i eit slags eksil, bortanfor det sjølvsgatte som ein reiste frå, og aldri heilt framme ved det som er sjølvsgatt for dei ein no er saman med.

(Seljestad i Klassekampen 29.10.2010)

Denne skildringa av den klassereisande si erfaring av å vera dømt til å vera dobbelt heimlaus i heile sitt vaksne liv, er karakteristisk for alle dei tre bøkene eg har lese om klassereisande, sjølv om Seljestad er den mest spissformulerte av dei tre. Skildringa er karakteristisk ved at alle tre kjenner på det å vera utilpass og heimlaus i akademia. Dei opplever at spranget til akademia frå deira oppvekst er svært stor, og at dei vert ståande i ein mellomposisjon mellom den klassen dei forlét og den klassen dei har utdanna seg til. Den sterke skildringa av avstand mellom arbeidarklassen og middelklassen må lesast på bakgrunn av at Sveen og Armbjörnsson var ein tidleg del av utdanningsekspljosjonen. Både Sveen og Armbjörnsson var studentar på -60-talet, då dei kom til universitetet som barn av foreldre utan høgare utdanning var avstanden til akademia større enn den er i dag. For dagens barn og unge med foreldre utan høgare utdanning, er det truleg eit langt mindre steg å ta høgare utdanning enn det var for desse to forfattarane. Ei av årsakene kan vera at dagens kunnskaps- og informasjonssamfunn tilbyr færre jobbar for dei som berre tek vidaregåande utdanning. Ei anna årsak kan vera at kulturforskjellane er blitt mindre, mellom anna fordi mange tilsette i høgskule- og universitetssektoren sjølv er klassereisande. Det er derfor nærliggjande å spørja om forfattarane si tese om ei dobbel heimløyse framleis er aktuell i dag?

Når ein les Armbjörnsson, Sveen og Seljestad, spør ein seg om klassereisa deira eigentleg var

verdt det? Hadde det ikkje vore betre om dei vart ved sin lest, og tok ei faglært vidaregåande utdanning? Klassereisa vert framstilt som svært ambivalent hos desse forfattarane. Rett nok får forfattarane fleire muligheiter gjennom si klassereise, men dei fokuserer likevel i hovudsak på alle hindra dei møter i akademia. Er dette ei skildring som dagens klassereisande kjenner seg att i?

Kapittel 4: Teoretisk perspektiv på klassereiser

Mats Trondman skriv i doktoravhandlinga si frå 1994 at det ikkje finnes nokon «substantive theory som specifikt bidrar till en fördjupad förståelse av fenomenet klassresa». Med dette meiner Trondman at det ikkje er utvikla nokon teori som er bygd på empirien om klassereisande (Trondman 1994: 67). Det må likevel seiast at det er nærliggjande å bruka Pierre Bourdieu som teoretikar når ein skal analysa klassereisande studentar. Bourdieu har nemleg bygd sin teori om klassesamfunnet på korleis middelklassen opprettheld sin posisjon gjennom skulesystemet i sitt sosiologiske prosjekt. Hovudfokuset i Bourdieu sin teori er å visa korleis skulen og utdanningssystemet reproduserer sosiale skilnader.

4.1 Bourdieu sine sentrale omgrep

Dei viktigaste omgrepa i Bourdieu sin sosiologiske teori er sosialt rom, sosialt felt, kapital og habitus. Det sosiale rommet er klassestrukturen i samfunnet. I det sosiale rommet er det kor mykje ressursar individa har som avgjer plasseringa deira i høve til kvarandre. Ressursane kjem til uttrykk gjennom tre kapitalformer: Økonomisk, kulturell og sosial kapital.

Økonomisk og kulturell kapital er viktigare enn den sosiale kapitalen, og Bourdieu har lagt eit mykje brukt skjema som viser korleis ulike yrkesgrupper skal plasserast i høve til kvarandre på grunnlag av kor mykje kulturell og økonomisk kapital dei har (Bourdieu 2002: 9).

I denne samanhengen er det den kulturelle kapitalen som er det sentrale, fordi denne oppgåva i hovudsak fokuserer på kulturelle ulikskapar mellom oppvekstmiljø og universitetsmiljø. I teksten *The Forms of Capital* gjer Bourdieu greie for kor sentral den kulturelle kapitalen er når ein skal vurdere ulikskap i utdanning.

The notion of cultural capital initially presented to me, in the course of research, as a theoretical hypothesis which made it possible to explain the unequal scholastic achievement of children originating from different social classes by relating academic success, i.e., the specific profits which children from the different classes and class fractions can obtain in the academic market, to the distribution of cultural capital between the classes and class fractions. (Bourdieu 2011: 82)

Den kulturelle kapitalen er altså nøkkelen til å forstå kvifor born frå ulike klassebakgrunnar vil presentera ulikt i skulen. Bourdieu hevdar at kulturell kapital avgjer kva for utbytte born av ulike klassar og klassefraksjonar får av utdanninga. Den kulturelle kapitalen har tre hovudformer. Den fyrste forma er den kroppsliggjorte forma av kulturell kapital som er

nedfelt frå tidleg barndom. Dette inneber at individa gjennom sosialt samvær med foreldra og familie, gjennom skulen eller i andre sosiale samanhengar lærer seg mellom anna kulturelle preferansar eller det me kan kalla kulturelle distinksjonar. For det andre eksisterer kulturell kapital i ein institusjonalisert form, det vil sei at den gjer seg uttrykk i til dømes ulike utdanningar. Den tredje forma for kulturell kapital er den objektiverte, det vil sei kulturelle gode som bøker, kunstgjenstandar osv. (Bourdieu 2002).

Det sosiale rommet er kjenneteikna av at alle ynskjer å få ein høgast mogleg posisjon, og tilhøvet mellom klassane er derfor bygt på konkurranse og konflikt. Dei lågare klassane kjempar for ein høgare posisjon i det sosiale rommet, og dei høgare klassane forvarar posisjonen sin. I *Distinksjonen* viser Bourdieu korleis klassesamfunnet vert reproduisert gjennom at samfunnet mellom anna har institusjonalisert den smaken, dei verdiane og det språket som dei øvre klassane innehar. Ifølge Bourdieu er det slik at jo meir egalitært eit samfunn er, jo viktigare vert det å distingvera seg (Bourdieu 2002, Jacobsen 2002: XLIII).

Det sosiale feltet er ein avgrensa sfære eller ein institusjon i samfunnet kor feltspesifikke reglar og normer er gjeldande. Felt førekjem i to variantar. Den fyrste er ein sosial samanheng kor klassedynamikken er verksam, slik som eit klasserom eller ein arbeidsplass. Den andre og mest omtalte typen felt er ulike institusjonelle felt, slik som det politiske feltet eller det journalistiske feltet. Kvart felt er også kjenneteikna av det har ein feltspesifikk kapital. Mengda av denne feltspesifikke kapitalen vil gje individa deira plassering i feltet. Denne feltspesifikke kapitalen er likevel ikkje statisk, det føregår ofte ein kontinuerleg kamp om kva for verdiar og kva for kapitalformer som er legitime. Samtidig føregår det også ein konflikt mellom ulike felt om deira posisjon i høve til kvarandre (Bourdieu 1997: 116-123, Reay m.fl. 2005: 28-29).

4.2 Habitus

Bourdieu skildrar habitus slik i boka “Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen”:

Subjekterne er i virkeligheden handlende og vidende agenter som har en *praktisk sans* (...) De praktiske sans er et erhvervet system af præferencer, af principer for hvordan verden skal anskues og opdeles (dvs. det man sædvanligvis kalder en smag), af varige kognitive strukturer (der i alt væsentlig er resultatet af kropsliggørelsen af objektive strukturer) og af handlingsskemata som orienterer opfattelsen af den givne situation og vurderingen af hvilket svar der passer til denne situation.

Agenternes *habitus* er denne form for praktisk sans for hvad der skal gøres i en given situation.
(Bourdieu 1997: 44)

Habitus er altså ei innprega handlingsevne eller ein praktisk sans som medfører ei kroppslegging og ei nærast instinktiv før-forståing for korleis me skal agera, handla og fortolka i ulike situasjonar. Eit viktig kjenneteikn ved habitus er at den både er strukturert og at den strukturerer. Den er strukturert fordi den sosiale bakgrunnen, individet sin historie og det sosiale miljøet er avgjerande for habitusen. Bourdieu skriv dette om habitus sin strukturerte form.

The habitus, as a system of dispositions to a certain practice, is an objective basis for regular modes of behaviour, and thus for the regularity of modes of practices, and if practises can be predicted...this is because the effect of the habitus is that agents who are equipped with it will behave in a certain way in certain circumstances.
(Bourdieu 1990: 77)

Det ligg altså noko føreseieleg i habitus, handlingsmønsteret til individa er knytt til disposisjonar som er avgjorte av individa sin bakgrunn. Til dømes vil ein person frå arbeidarklassen ha preferansar for det nødvendige. Habitus er likevel også strukturerande. Den gjer individet i stand til å handla kompetent og kreativt i sosiale situasjonar. Habitus set derfor individet i posisjon til å forandra sin situasjon, og til å ivareta sine interesser. Denne doble funksjonen til habitus av reproduksjon og kreativitet skildrar Bourdieu slik:

Habitus is a kind of transforming machine that leads us to 'reproduce' the social conditions of our own production, but in a relative unpredictable way, in such a way that one cannot move simply and mechanically from knowledge of the conditions of production to knowledge of the products.
(Bourdieu 1993: 87)

Bourdieu understrekar her at habitus reproduserer sosiale vilkår på ein relativt uventa måte, det opnar for at habitus også strukturerer den sosiale røyndommen. I Bourdieu sitt handlingsmønster ligg det likevel ei avgrensing av handlingane til individ frå dei ulike klassebakgrunnane.

Bourdieu sin teori vert ofte sett i lys av dei teoriane den etterfylgde. Omgrepa sosialt rom, sosialt felt og habitus kan sjåast på bakgrunn av dei teoritradisjonane i etterkrigssosiologien som Bourdieu konstruerte sin handlingsteori på bakgrunn av. Den strukturtunge tradisjonen funksjonalismen prega sosiologien etter den 2.verdskrigen. Fuksjonalismen kunne i liten grad forklara sosial endring, fordi den på mange måtar føresette eit ufritt individ. Den symbolske interaksjonismen og teorien om rasjonelle val oppstod som reaksjonar på funksjonalismen.

Dette er svært individfokuserte og dermed aktørsentrerte teoriar, og dei tek i følge Bourdieu ikkje høgde for dei sterke strukturelle kreftene som verkar på individa (Guneriusen: 1999). Gjennom omgrepa sosialt rom og sosialt felt vert strukturkreftene sine påverknader på aktørane sine handlingar tatt høgde for i Bourdieu sin teori. Gjennom habitusomgrepet tek Bourdieu samtidig høgde for aktørane sitt kreative handlingsrom. Kombinasjonen av dei tre omgrepa sosialt rom, sosialt felt og habitus illustrerer derfor at Bourdieu ynskjer å visa korleis aktør og struktur i kombinasjon konstruerer den sosiale røyndommen.

4.3 Den symbolske makta og reproduksjonen gjennom skulesystemet

Omgrepet symbolsk makt er sentralt for å forstå heile Bourdieu sitt sosiologiske prosjekt, og derfor også ein sentral innfallsvinkel til hans kritikk av skulen og skulesystemet. Bourdieu skriv dette om kva symbolsk makt er i boka *Symbolsk makt*:

”Symbolsk makt er en makt til å konstituere det gitte gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og til å tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte eller forandre den, og gjennom verdensoppfatningen også handlingen i verden, og dermed verden selv. Symbolsk makt er en nesten magisk makt som gjør det mulig å oppnå det samme som en kan oppnå med styrke (fysisk eller økonomisk), og dét takket være den spesifikke mobiliseringseffekten – symbolsk makt virker bare når den anerkjennes, det vil si når det vilkårlige ved den miskjennes. Det betyr at den symbolske makten ikke bor i de ”symbolske systemene” som en ”illocutionary force”, men at den definerer seg gjennom et bestemt forhold mellom de som utøver makt, og de som makten utøves på, det vil si i selve strukturen til det feltet hvor tro produseres og reproduseres.” (Bourdieu 1996: 45)

Her viser Bourdieu fleire av dei viktigaste kjenneteikna ved den symbolske makta. Det skjer ei vilkårleg maktutøving i samfunnet som er anerkjent. Den er vilkårleg fordi den ikkje er eit resultat av rettferdige akkumuleringsprosessar, det at den er anerkjent vil sei at den er legitim. Sjølv om den er legitim, er den symbolske makta likevel ikkje synleg for aktørane. Maktutøvinga er knytt til klassesystemet. Det at det føregår ei mobilisert og legitimert undertrykking i det sosiale rommet er eit resultat av den symbolske makta. Den symbolske makta vert utøvd ved at dei høgare klassane bruker sin økonomiske, kulturelle og sosiale kapital til å undertrykka dei lågare klassane. Den symbolske makta er naturalisert og legitimisert gjennom dei andre kapitalformene, Bourdieu har skildra den som “a misrecognizable, transfigured and legitimated form of the other forms of power” (Bourdieu 1992: 170).

Den symbolske makta sin viktigaste institusjon er utdanningssystemet. Bourdieu og Passeron skildrar dette systemet slik i boka *Reproduksjonen*:

De spæcifikke særtrek ved ethvært institutionaliseret undervisningssystem (US) struktur og funktionsmåde udspringer af den kendsgerning, at det med de for institutionen karakteristiske midler skal producere og reproducere de institutionelle betingelser, hvis eksistens og beståen (institutionens selvreproduksjon) er nødvendige er nødvendige både for udøvelsen af dets inopdningsfunktion og for realiseringen af dets funktion som reproducent af en kulturel arbitraritet, som det ikke selv producerer (kulturell reproduktion), og hvis reproduktion bidrager til at reproducere forholdene mellem grupperne eller klasserne (sosial reproduksjon). (Bourdieu 2006: 77)

Skulen reproducerer altså klassesystemet gjennom ein kulturell reproduksjon som har som mål å oppretthalda det same systemet. Utdanningssystemet sine seleksjonsprosessar er nemleg ikkje knytt til enkelt målbare verdiar som inntekt eller økonomi, skulen er styrt av middelklassen og gjennom den legitime kulturen til middelklassen. Denne maktutøvinga til middelklassen er vilkårleg og ikkje-erkjent av aktørane, og den hindrar sosial mobilitet. Det er nemleg borna til middelklasseforeldra som forstår den kunnskapen som denne skulen formidlar og premierer, sidan borna av middelklassen er vaksen opp i denne kulturen (Bourdieu og Passeron 2006).

Omgrepet symbolsk makt er sentralt i Bourdieu sitt syn på utdanningssystemet. Kvifor gjer ikkje dei lågare klassane meir motstand viss det er slik at dei vert systematisk undertrykt av dei høgare klassane? Årsaka til dette er at den symbolske makta står fram som naturalisert og legitimert for dei som vert utsett for makta, det er dei lågare klassane. Den symbolske makta er heller ikkje erkjent av dei som utøver den, det er middelklassen. Den symbolske makta er blitt kroppsleggjort gjennom habitus. Individida sin habitus, som er konstituert i ein bakgrunn kor symbolsk makt var legitimert, får nemleg individida til å oppfatta den same symbolske makta som gitt og naturleg (Esmark 2006: 7-12 og Aaakvaag 2006: 218-228). Den symbolske makta er derfor Bourdieu sitt svar på ordensproblemet i den sosiologiske teorien hans. Den symbolske makta viser korleis klassesystemet vert opprettheldt gjennom sentrale institusjonar som skulen. Den symbolske makta forklarar også kvifor dei undertrykte ikkje gjer opprør mot eit system som er systematisk undertrykkande.

4.4 Kritikk av Bourdieu

Bourdieu sin teori om reproduksjon av klassesamfunnet gjennom skulen, er ein av dei mest brukte i nyare sosiologi. Som me har sett i skildringa av samanhengen mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning i dag (sjå kapittel 2), er det liten tvil om at reproduksjonen av klasse er stor i det norske samfunnet. Slik sett kan Bourdieu sin teori i alle fall seiast å ha eit

empirisk grunnlag.

Samtidig er det grunn til å peika på nokre paradoks i Bourdieu sin teori: Sidan mekanismane for reproduksjon er så sterke i Bourdieu sin teori både på samfunnsnivå gjennom skulesystemet, og på individnivå gjennom habitus, er det svært vanskeleg å sjå kvar sosial endring skal koma frå. Aakvaag (2008) skriv at Bourdieu er velegna til å forklara kvifor samfunnet er såpass stabilt og kvifor dei undertrykte ikkje gjer opprør, men at hans teori i liten grad opnar for å forklara sosial endring.

Diane Reay har skriva ei bok om kva for vurderingar studentar frå ulike klassar i Storbritannia gjer når dei vel å studera ved eliteuniversitetet (Reay m.fl. 2005). Eit viktig poeng hos Reay er at Bourdieu sitt omgrep habitus er velegna for å forstå studentar frå den etablerte middelklassen sitt val om å studera ved eliteuniversitetet, fordi desse informantane har ei før-refleksiv forståing om at eliteuniversiteta er dei einaste rette for dei. Dei brukar uttrykk som “automatic”, “taken for granted” og “always assumed” om sitt utdanningsval. Derimot er det langt vanskelegare å forstå studentar frå arbeidarklassen sitt val om å studera ved eliteuniversitet og deira opplevingar på universiteta ved å bruka habitusomgrepet. Reay samanfatar opplevingane til dei britiske klassereisande studentane slik.

They brought to the field dispositions of uncertainty, heightened self-awareness and self-consciousness, and highly developed practices of self-monitoring and self-vigilance. Although there were aspects of self in relation to familiar others that all the students were anxious to retain, there were also a great deal of intellectual and social growth in their attempts at ‘conciliation of contraries’.

(Reay 2010:86)

Den usikkerheten som pregar dei klassereisande studentane på universitetet, fører til at desse studentane på mange måtar er meir reflekterte og har langt meir opne for endringar enn middelklassestudentane.

Korleis skal me forstå eit kompetent val som er gjort på eit felt kor aktøren ikkje har ei innprega handlingsevne? Habitus opnar rett nok for ein viss refleksivitet og i noko mon opnar det også for at individa kan gjera kreative og uventa val. Reay meiner likevel at habitusomgrepet hans tek ikkje i stor nok grad høgde for individa sin streven, deira kreativitet og deira refleksjon når dei gjer val på felt som dei ikkje kjenner. Bourdieu sitt habitusomgrep er for deterministisk og avgrensande til å forklara dei britiske klassereisande studentane sine erfaringar på eliteuniversitet. Hennar intervju viser at dei klassereisande studentane handlar

svært kompetent og progressivt på eit felt som er framandt for dei (Reay 2010: 81-86). Dette er også ein variant av ein meir vanleg kritikk mot Bourdieu sin teori, det er at habitus-omgrepet hans ikkje er fristilt nok frå strukturkreftene til at det kan forklara sosial endring (Aakvaag 2008: 167). Reay tek i lys av sine funn til orde for ei meir dynamisk forståing av habitus-omgrepet enn det Bourdieu sjølv tok til orde for. Ho hevdar at Bourdieu legg for stor vekt på den umedvitne handlingspreferansen i habitus, og at hans teori derfor ikkje fullgodt kan forklare val og handlingar som er uvanlege og uventa av aktøren. Reay sin kritikk er ikkje unik, Andrew Sayer (2005: 88) skriv at kritikken mot Bourdieu sitt habitusomgrep som for deterministisk og utan rom for individuell refleksivitet er utbreidd.

4.5 Bourdieu i eit norsk perspektiv

Bourdieu sin teori om handling i det sosiale rommet føreset at dei som høyrer til i dei øvre klassane vil utvikle ein distingverande smak som set dei i posisjon til å forsvare deira plassering i det sosiale rommet. Denne distingveringa er også ein måte å utøva makt på, fordi dei ulike preferansane og verdiane ekskluderer dei som ikkje er kjende med desse kulturelle kodane. I lys av dette, er det nærliggjande å tenkja seg at mine informantar har hatt tydelege utfordringar gjennom si klassereise, fordi dei på ulike måtar har blitt møtt av ein smak og av kulturelle og sosiale kodar som dei ikkje er kjent med.

Dessverre er det gjort nokså lite forskning på den norske middelklassekulturen (Skarpenes 2007: 532). Bourdieu har gjort sine studiar på det franske samfunnet, og det er grunn til å tru at i eit egalitært samfunn som det norske vil dei kulturelle skilja vera annleis enn i eit samfunn med klårare klasseskilje som det franske. Eit viktig prosjekt er “Kunnskap og kultur i den øvre middelklassen i Norge”, kor tre forskarar knytt til Universitetet i Bergen forska på elitegrupper sin kultur i tidsrommet 2005-2008.⁸Ein av dei tre forskarane som gjennomførte prosjektet, Ove Skarpenes, ser i artikkelen “Den ‘legitime kulturens’ moralske forankring” på korleis den øvre middelklassen i Noreg trekk kulturelle grenser mot andre grupper for å konstruera sin middelklassekultur (Skarpenes 2007: 531-563). Skarpenes viser til at han undersøker ein særskilt del av middelklassekulturen, det er elitegruppene sitt tilhøve til ulike kulturelle felt som litteratur, film, musikk, kunst osv. Han undersøker den danna kulturen til den øvre middelklassen, og ser på korleis den vert brukt til å laga grenser til dei andre

⁸ Meir om prosjektet her: <http://www.uib.no/fg/akeku/prosjekter/kunnskap-og-kultur-avsluttet> Lesedato: 8.oktober 2012 klokka 1306

klassane. Analysen byggjer på 113 delvis strukturerte intervju med informantar med fem år eller lengre høgare utdanning.

Skarpenes deler inn informantane i fem grupper, og vel halvparten eller 58 informantar kategoriserer han som “De som foretrekker underholdningskultur”. Berre 21 av informantane føretrekk borgarleg eller avantgarde-kultur. Åtte informantar føretrekk varierte former for kvalitetskultur, medan 13 informantar føretrekk litt av kvart, det vil sei både høgkultur og populærkultur. Når det gjeld variasjon innanfor ulike yrkeskategoriar i den øvre middelklassen, finn Skarpenes at økonomar og juristar er overrepresentert i den gruppa som føretrekk populærkultur.

Bourdieu hevdar i boka “Distinksjonen” at dei klassereisande som er på veg oppover i det sosiale rommet, vil mangla den leikne haldninga til kultur som dei som er oppvaksne i den same kulturen som dei har utdanna seg i. Redselen for å gjera feil, gjer at dei vel klassikarar på ulike kulturfelt, og at dei dessutan vert overkorrekte i sin språkbruk (Bourdieu 2002). Skarpenes sine data tyder på at dette ikkje gjeld i det norske samfunnet. Snarare er det slik at dei som føretrekk borgarleg og avantgarde-kultur kjem frå ein høgare sosial bakgrunn sjølv, dei klassereisande nyttar i liten grad kulturuttrykka til å markera sin avstand til familie og oppvekstmiljø (Skarpenes 2007: 543.)

Eit interessant funn og ein omdiskutert påstand frå Skarpenes, er at eit særskilt trekk ved det norske samfunnet, er at den norske middelklassekulturen i stor grad manglar legitimitet. I dette legg Skarpenes at kulturell smak i mindre grad vert brukt til å trekkja grenser og til å utøva makt mot dei lågare klassane slik som Bourdieu har vist at den kulturelle smaken vert brukt i det franske samfunnet. Skarpenes byggjer dette på eit funn han gjer i intervju sine: Det er eit sterkt mønster i materialet hans av at informantane ikkje ynskjer å fella smaksdommar over låg og høg kultur. Sjølv dei informantane som føretrekk borgarleg kultur, ynskjer ikkje å rangera sine preferansar som “betre” enn andre sine. Dessutan er det eit sterkt mønster av at informantane ynskjer å framstilla sin eigen smak som folkeleg. Skarpenes finn at fleire av informantane er kritiske til termen “intellektuell”, og at dei fleste strevar etter å framstilla seg sjølv som vanlege. Dei klassereisande han har intervjuat, prøver i liten grad å tilpassa seg den kulturelle smaken som gjeld i den øvre middelklassen, dei held i staden på sine gamle preferansar. Skarpenes konkluderer på bakgrunn av dette med at det er ein folkeleg

legitim kultur som pregar den øvre middelklassen i Noreg, og at kulturell “brifing” alltid vil innebera ein stor risiko for å bli sanksjonert i eit egalitært samfunn kor den folkelege koden er den legitime (Skarpenes 2007: 543-545).

Skarpenes sin påstand om ein folkeleg legitim kultur i den øvre middelklassen, har møtt motbør. Skogen (m.fl.: 2008) hevdar at Skarpenes på mange måtar ikkje har forstått korleis ein kan bruka Bourdieu sin teori frå “Distinksjonen” til å tolka intervjudata.

Hovudinnvendinga deira er at Skarpenes legg eit premiss inn i fortolkinga si om at informatane må vera medvetne om at dei driver med kulturelle grensedragingar for at ei distingvering i det heile tatt kan førekoma. Skogen (m.fl.: 2008: 261) hevdar at dette er det motsette av det Bourdieu meinte med distinksjon: Den kulturelle grensedraginga er ikkje erkjent av aktørane, den er arbitrær og vil derfor ikkje bli uttalt i ein intervjusituasjon.

Kritikken mot Skarpenes og forskingsprosjektet hans dreier seg om ei rekkje sider ved prosjektet, og det vil bli for omfattande å koma inn på alle argumenta i det nokså polemiske ordskiftet om fortolking av data i lys av Bourdieu, som strekte seg over tre utgåver av “Tidskrift for samfunnsforskning” i 2007 og 2008. Sidan det er såpass lite empiri om den norske middelklassen sin kultur, ynskjer eg uansett å ha med nokre av Skarpenes sine funn for å belysa kor samansett kulturell distinksjon er i eit egalitært samfunn som det norske.

Kapittel 5: Metode

I dette kapittelet vil eg gjera greie for metoden eg har brukt i denne oppgåva. Ein stor del av kapittelet vil fokusera på refleksjonar knytt til rekruttering, forskingsdesign, etikk, intervjuguide, utval osv. undervegs i gjennomføringa av intervju. Til sist i kapittelet presenterer eg også kort korleis eg metodisk har handsama dei tre bøkene som vart presentert i kapittel 3.

5.1 Val av metode

Det finnes mykje data om klassereiser i Noreg. Til dømes har Marianne Nordli Hansen i ulike artiklar brukt data frå heile årskull (kohortar) for å visa i kor sterk samanhengen er mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning her i landet (Nordli Hansen og Mastekaasa 2003, Nordli Hansen 2010). Lars Ove Seljestad og Karin Sveen har gitt nokså utførlege litterære skildringar av kva for utfordringar dei har møtt som klassereisande studentar. Uansett er det grunn til å hevda at det er eit underskot av kvalitativ forskning på klassereisande studentar.

Kvifor er det viktig å forska kvalitativt på klassereiser, når me har såpass utførlege kvantitative data på kor viktig sosial bakgrunn er for dei utdanningsvala norske ungdommar gjer? Aase og Fossåskaret (2007: 13-15) peikar på at den kvalitative forskinga kan gje oss innsikt i meiningsdimensjonen ved sosiale fenomen, den kan utfylla den reine skildringa av utbreiinga av sosiale fenomen. For å forstå det empirisk konstaterte fenomenet, er ein avhengig av å trekka inn meiningsdimensjonen i studiet av klassereisande studentar. Tjora (2010) legg vekt på at djupneintervju eignar seg når ein skal studera meiningar, haldningar og erfaringar. Ved å bruka kvalitativ metode let ein informantane i større grad få bruka sine eigne ord til å skildra sine opplevingar, dette opnar for eit større fokus på meiningsdimensjonen i til dømes opplevingar av oppvekst, allmenn skulegang og høgare utdanning.

5.2 Rekruttering

Intervjua som ligg til grunn for denne masteravhandlinga er gjort i tidsrommet oktober 2011-februar 2013. I september 2011 gjorde eg eit prøveintervju med ein informant, for å sjå om spørsmåla eg hadde utarbeidd var forståelege og om eg spurte om det eg ynskte å spørja om. Dette intervjuet fungerte godt, så eg har latt det vera ein del av det empiriske grunnlaget for oppgåva. Prøveintervjuet inneheldt dei same 27 spørsmåla som dei andre sju intervju, og prosjektet var godkjent av "Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste" (NSD) før intervjuet

var gjennomført, så det skulle ikkje vera nokon grunn til å ikkje bruka dette intervjuet.

Rekruttering av informantar har på mange måtar vore hovudutfordringa mi i gjennomføringa av dette prosjektet. Då eg sendte meldeskjema til NSD, var intensjonen å intervjuar ti studentar, kor minst tre skulle vera profesjonsstudentar. Ganske tidleg viste det seg at det gjekk greitt å rekruttera kvinnelege informantar frå samfunnsvitskaplege og humanistiske fag, men at eg sleit med å finna informantar frå profesjonsstudia.

Ei forteljing kan belysa kor krevjande det har vore å skaffa informantar. I mars 2011 kontakta eg ein person som eg frå nokre år tilbake visste var ein klassereisande student, og som kunne vera ein aktuell informant i oppgåva mi. Denne personen var villig til å bli intervjuar, men det passa ikkje så godt våren 2011 då han eller ho var midt i innspurten til eksamen. Då hausten 2011 kom, hadde vedkomande så dårleg tid at ei rekkje forslag til intervjutidspunkt frå mi side ikkje var nok til å finna eit tidspunkt som kunne passa for informanten. Informanten flytta etter kvart til ein annan by, og intervjuet vart endå vanskelegare å gjennomføra. Informanten sjølv foreslo at me kunne gjera intervjuet på telefon, men dette var ikkje ynskjeleg frå mi side, fordi eit telefonintervju etter mi erfaring vil bli kortare og mindre informativt enn eit personleg intervju.

Informanten var nokre gongar tilbake i Tromsø, men også då hadde han eller ho det så travelt at det var vanskeleg å få gjort intervjuet. Til slutt let det seg ordna med intervju i august 2012, akkurat eitt år etter at vedkomande var ferdig med utdanninga si. Då hadde eg altså brukt eit heilt år på å få intervjuar denne personen. Denne forteljinga er likevel ikkje unik. Fleire av informantane har eg brukt lang tid på å få intervjuar. For tre av dei åtte informantane har det tatt meir enn fire månader å få gjennomført intervjuet etter at avtalen om intervju var inngått.

Det er lett å ha forståing for at informantane synes det er vanskeleg å ta seg tid til eit intervju om eitt tema som fleire av dei ikkje har reflektert veldig mykje over. Då eg presenterte prosjektet mitt på telefon eller munnleg ved personleg møte, sa eg at intervjuet varte i maksimalt 40 minutt. Ein må ha forståing for at dette er lang tid i ein travel studie- og arbeidskvardag for unge folk i våre dagar.

Eg har i hovudsak brukt mine sosiale og faglege nettverk på universitetet for å finna informantar til oppgåva. Ingen av informantane kan likevel seiast å vera vener av meg. Eg

kjenner likevel alle så godt at eg vil slå av ein prat med dei om eg treff dei på gata eller på universitetsområdet.

Sidan eg har vore aktiv i universitetsmiljøet i Tromsø i ti år, har eg treft såpass mange studentar at eg har kunne spørja mange eg kjenner om dei veit om nokon som studerer og har foreldre utan høgare utdanning. To av informantane fann eg også gjennom to ulike fag eg tok på bachelornivå i studieåret 2011/2012. På førelesningane i desse faga kom det fram at desse to studentane var barn av foreldre utan høgare utdanning. Veggen var då ikkje lang til å spørja dei om eg kunne få intervju dei om korleis det er å studera når ein kjem frå ein bakgrunn med foreldre utan høgare utdanning.

Dessverre lukkast eg berre med å få tak i to studentar frå profesjonsstudium som informantar, og begge desse var nettopp ferdige med profesjonsstudiet sitt i medisin. Alle mine forsøk på å rekruttera profesjonsstudentar som er under utdanning har mislukkast, dei fleste har ikkje svart når eg har kontakta dei på e-post eller dei har sagt nei til å stilla til intervju. Sett i ettertid burde eg nok ha bedt om tillating frå instituttet på psykologi eller juss til å gå inn på ei forelesing for profesjonsstudentar for å rekruttera fleire informantar frå profesjonsstudia.

5.3 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringa av intervju har gått i all hovudsak gått som forventa. Eg har hatt inntrykk av at informantane har syntes at intervju var interessante, også dei informantane som ikkje hadde tenkt like mykje på deira posisjon som klassereisande studentar i akademia før intervjuet.

Intervju varte med eitt unntak mellom 28 og 45 minutt, det eine intervjuet som var kortare varte i 18 minutt. Det korte intervjuet var det som fungerte dårlegast av alle intervju, og eg måtte dessutan bruka lang meir tid i dei andre intervju på å forklara kva eg meinte med spørsmåla. Ei årsak til at dette intervjuet fungerte såpass dårleg, var nok at problemstillinga med å vera klassereisande i akademia verka ukjent og ny for denne informanten. Karin Widerberg (2005: 101) peikar på at ein som intervjuar vil ha ulik personkjemmi med ulike informantar, personkjemien mellom meg og denne informanten kan nok ha medverka til at intervjuet vart såpass kort og krevjande å gjennomføra.

Fem av dei åtte intervju vart gjennomført i ulike grupperom eller kontor på universitetet. Eitt intervju vart gjort på eit møterom på arbeidsplassen til ein nyss uteksaminert student. På desse plassane var det lett å gjennomføra intervju utan å bli forstyrra. Dei to siste intervju er gjort på ettermiddagen på kafear i byen, fordi dette passa best for informantane. Intervju er gjort i ein del av kafeane kor det var lite folk. Det har heller ikkje gått nokon forbi medan intervju har blitt gjennomført.

Intensjonen var at intervju skulle vera nokså strukturerte frå byrjinga av. Eg hadde 27 spørsmål i utgangspunktet, og tanken var å halda seg nokså fast til desse spørsmåla⁹. I løpet av intervju har det alltid dukka opp tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål, intervju har derfor fått ein meir halvstrukturert form. Det er eit faktum at eg har kjent til dei fleste informantane frå før, og at eg til dømes gjennom tidlegare samtalar med dei eller i sosiale samanhengar i universitetsmiljøet, har fanga opp informasjon om informantane som var relevant for intervju mine. Dette var for eksempel medlemskap i politiske ungdomsparti, tidlegare utdanning på høgskule eller universitet, litterære eller kulturelle preferansar osv. Uansett er det grunn til å sei at intervju har følgt eit nokså fast mønster, tilleggsspørsmåla og oppfølgingsspørsmåla har vore i mindretal i høve til den nokså omfattande intervjuguiden eg hadde som utgangspunkt i alle intervju (sjå vedlegg).

Gjennom intervju viste det seg at eit par av spørsmåla ikkje var så godt eigna til å belysa problemstillingane som eg hadde sett for meg då eg laga intervjuguiden. På spørsmålet «Opplever du at du stiller spørsmål ved verdiar og tankemåtar i ditt oppvekstmiljø etter at du tok høgare utdanning?» svarte fleirtalet av informantane negativt på spørsmålet. Når eg har fått dette negative svaret frå informantane, har eg alltid følgt opp med eit tilleggsspørsmål som ikkje har stått i intervjuguiden. Det lyder: «Mange som tek høgare utdanning seier for eksempel at dei aldri vil flytta tilbake til dit dei vaks opp. Gjeld dette for deg?» Det var berre ein informant som vurderte å flytta tilbake attende til heimstaden. Når eg spurte informantane om kvifor dei var negative eller ambivalente til å flytta tilbake til heimstaden, har eg fått mange motførestellingar mot bygda, småbyen og bygdekulturen presentert. Dette viser kor viktig det er å laga spørsmål som er forståelege for informantane. Svara eg fekk på spørsmålet om å stilla spørsmål ved «verdiar og tankesett» tyder på at informantane ikkje har skjont kva eg var ute etter, eller at dei ikkje ynskte å gå til åtak på sitt oppvekstmiljø når spørsmålet i så

⁹ Nokre spørsmål har fleire underkategoriar og nokre spørsmål er todelte (sjå intervjuguide). Derfor har eg nok stilt over 35 like spørsmål til alle informantane.

stor grad inviterte til det. Når eg har spurt dei om dei vil flytte tilbake til oppvekstmiljøet sitt etter høgare utdanning, har fleire av dei likevel snakka fritt om verdiar og tankemåtar dei set spørsmål ved i sitt oppvekstmiljø.

5.4 Utval og informantoversikt

Populasjonen i oppgåva mi er studentar med foreldre utan høgare utdanning som har studert tradisjonelle universitetsfag minimum tre semester ved universitetet, og som er under utdanning eller som har avslutta utdanninga. Sju av informantane er frå Universitetet i Tromsø, ein informant er frå på Universitetet i Oslo. Dei er ikkje intervjuar meir enn eitt år etter at dei var ferdige med eller avslutta ei uferdig utdanning.

Årsaka til at eg ynskte å intervjuar studentar som studerte tradisjonelle universitetsfag, er at opplevingar i akademia som er fokuset i denne oppgåva. Etter samanslåinga av Universitetet i Tromsø og Høgskulen i Tromsø i 2008, tilbyr Universitetet ei rekkje høgskuleutdanningar. Sjølv om desse utdanningane kan ha nokre likskapar med dei tradisjonelle universitetsutdanningane, er det truleg at høgskuleutdanningane vil ha eit mindre akademisk preg enn dei tradisjonelle universitetsutdanningane som har eksistert på Universitetet i Tromsø sidan -70-talet. Det er derfor grunn til å tru at det er eit mindre fagleg og kulturelt sprang frå vidaregåande utdanning til høgskuleutdanningane, enn det er til dei tradisjonelle universitetsutdanningane.

Plasseringa av alle informantane mine som «studentar som har foreldre utan høgare utdanning» er upresis. For det fyrste har nokon informantar foreldre som berre har ungdomsskolen, medan andre har foreldre med eitt eller to år vidaregåande utdanning. Ingen av foreldra er faglærte. Som ein ser av oversikten under, er det truleg heller ingen av mine informantar som har foreldre med særskilt godt løna jobbar. Det finnes nokre jobbar kor både ufaglærte og faglærte med vidaregåande utdanning kan tena betre enn mange akademikarar. Dette gjeld til dømes oljebransjen, fiskeri og noko industriarbeid. Sidan variablane «foreldra si utdanning» og «foreldra sitt arbeid/si inntekt» er viktig innanfor informantgruppa mi, har eg lagt ein oversikt som viser utdanning og arbeid hos foreldra til informantane mine. Oppvekstmiljø er også tatt med.

Informant	Fars utdanning	Fars arbeid	Mors utdanning	Mors arbeid	Oppvekstmiljø
1	Folkeskulen	Bank	Husmorskulen etter folkeskulen (eitt år)	Husmor	Liten by
2	Ungdomsskule	Bonde	Landbruksskule (to år)	Husmor, assistent i barnehage/bonde	Gardsbruk nær by
3	Eitt år på vidaregåande	Industri	Eitt år på vidaregåande	Industri	Tettstad
4	Ungdomsskule	Bonde	Framhaldsskule etter folkeskulen	Bonde/husmor	Gard på bygda
5	Ungdomsskule	Bussjåfør	Ufullført vidaregåande	Assistent i barnehage og skule	Bygd
6 ¹⁰	Ungdomsskule	Fabrikk-arbeidar	Ungdomsskule	Sekretær og butikk	Bygd
7	Ungdomsskule	Gruveindustri	Ungdomsskule	?	Liten by
8 ¹¹	-	-	Ufullført vidaregåande	Kantinearbeid/husmor	Liten by og bygd

Yrka som er oppgitt, er dei yrka foreldra hadde i informantane sin oppvekst. Mange har andre jobbar i dag, og nokre få har tatt høgare utdanning etter at barna gjorde det.

Den økonomiske kapitalen til informantane er ikkje kartlagt utover at eg har spurt kva foreldra arbeider som. I tillegg har det kome noka anna informasjon om privatøkonomi gjennom andre spørsmål i intervjuet. Som me ser av oversikten, har nesten alle foreldra arbeid i yrke som vert rekna som lågt løna. Frå intervjuet mine, kjem det fram at ein informant sine foreldre har hatt «god økonomi». To informanter har brukt ordet «fattig» om sin familie i oppveksten. Eit par av informantane kjem frå relativt marginaliserte bakgrunnar, kor inntekta har vore veldig låg og haldningane til utdanning har vore negative. Inntrykket mitt av dei andre informantane er at dei har hatt grei økonomi, men ikkje veldig romsleg. Dei fleste informantane gjev inntrykk av at dei har måtte klara seg sjølv, også informant 3 som

10 Begge foreldra til informant 6 har tatt høgare utdanning etter at han vart student, så i dag har dei andre jobbar.

11 Informant 8 har hatt så lite kontakt med faren sin at ho ikkje veit kva utdanning og arbeid han har. Sidan kontakten hans eller hennar med faren er så perifer, er faren sin bakgrunn uansett ikkje viktig.

kanskje er frå den familien med kanskje best økonomi i mitt utval¹².

Fire av dei åtte informantane eg har intervjuar har minst ein forelder som har minst eitt år vidaregåande utdanning, men ingen av dei foreldra som har vidaregåande utdanning er faglærte. Fire av informantane har foreldre som ikkje har utdanning utover grunnskulenivå.¹³

5.5 Variasjon i utvalet

Ein må ta utgangspunkt i nokre sentrale variablar når ein skal setja saman utvalet av klassereisande. Dei to variablane eg har sett som viktigast er studieretning og fråfall. Når det gjeld studieretning, har det vore viktig å få med studentar frå profesjonsstudiane. Årsaka til dette, er at det kvalitative forskingsmaterialet om sosial bakgrunn og utdanning i Noreg viser at det er langt færre barn av foreldra utan høgare utdanning som tek profesjonsutdanning ved universitetet enn som tek andre utdanningar (Nordli Hansen 2003: 76-77). Ein kan også forvente at utfordringane vil vera noko annleis for dei studentane som tek profesjonsutdanning.

Når det gjeld studieretning, ynskte eg i starten også å ha med omlag like mange studentar frå bachelornivå som frå masternivå. Årsaka til dette, var at eg forventa at opplevingane til nye og gamle studentar på universitetet vil vera nokså ulike. Etter at eg starta å gjera intervjuar, erfarte eg likevel at dei studentane som var på mastergrad i lang sterkare grad hadde reflektert over sin sosiale bakgrunn. Det kan verka som om opplevinga av å vera klassereisande vert tydelegare på masternivå, enn den er for studentar på bachelornivå. Dette er også noko som har blitt understreka av to av studentane på masternivå som eg har intervjuar, dei har nemleg sagt at dei fyrst etter at dei starta på master har tenkt på seg sjølv som klassereisande. Samtidig er det sjølv sagt ein fare for at masterstudentane er så sterkt sosialisert inn i studiekvardagen, at dei har gløymt kva for utfordringar dei hadde som ferske studentar ved universitetet. Likevel har eg valt å intervjuar fire studentar på masternivå og to på bachelornivå, i tillegg til dei to uteksaminerte medisinstudentane.

Når det gjeld fråfall, ynskte eg også å få med studentar som har slutta på universitetet før dei

12 I dette avsnittet har eg ikkje knytt informasjon til namna på informantane. Kombinasjonen av fiktive namn og foreldra si utdanning og deira arbeid kunne ha verka identifiserande.

13 To av informantane mine har foreldre som har gått den 7-årige folkeskulen. Eg reknar framhaldsskulen og husmorskulen i den gamle utdanningsmodellen som ei utdanning på nivå med niårig grunnskule.

fullførte utdanninga si, eller som vurderte å slutta. Eg har derfor med ein masterstudent som har avslutta masterstudiet etter å ha byrja på skrivinga av masteroppgåva. Ho slutta kort tid før eg intervjuar ho. Dessutan slutta ein av bachelorstudentane på studiet nokre veker etter at eg intervjuar ho.

Kjønns og alder er variablar eg ikkje har tatt omsyn til i utvalet mitt av klassereisande studentar. Sju av åtte av dei informantane eg har intervjuar, byrja å studera då dei var mellom 20 og 22 år. Ein av informantane starta då ho var i trettiåra. Når det gjeld kjønns, har eg intervjuar to menn og seks kvinner. Dette kan synast noko skeivt, men me såpass store utfordringar som eg hadde med å skaffa informantar, så var kjønnsbalansen underordna.

Som ein vil sjå i kapittelet kor eg presenterer og klassifiserer intervjudata (kapittel 6), er det stor variasjon i svare eg har fått frå dei åtte studentane, særskilt når det gjeld kva for strategiar dei brukar for å tilpassa seg universitetsmiljøet. Dette kan tyda på at eg intervjusituasjonen ikkje har nådd ein mettingspunkt, som tyder på at eg har ikkje oppnådd nok informantar til å få tilstrekkeleg informasjon (Thagaard 2003: 56) Ideelt sett burde eg hatt fleire informantar, særskilt er det eit underskot av profesjonsstudentar. Dette svekker troverdet i studiet mitt noko, fordi nokre av svare eg har fått berre førekjem ein gong i intervjumaterialet. Samtidig kan ein snu på dette, og sei at eit vidt spekter av forteljingar gjev meg mange innfallsvinklar å drøfta problemstillingane mine i. Uansett understrekar dei få informantane og den store variasjonen i intervjumaterialet mitt at eg må vera varsam med å trekka for eintydige konklusjonar i denne oppgåva.

Sjølv om eg har tatt høgde for nokre viktige variasjonar i utvalet mitt, er det uansett liten tvil om at utvalet mitt ikkje er representativt. Ved sida av at det er for lite, er det også nokre påfallande funn i studiet mitt som tydar på at utvalet kan vera skeivt. Til dømes fortel sju av åtte av informantane mine at dei trives godt på universitetet, og nesten alle informantane fortel at dei har trivst i delar av eller heile utdanninga i grunnskulen og på vidaregåande. Eit tredje påfallande trekk er at såpass mange av informantane har vore politisk aktive i ungdomstida. Det at så mange informantar fortel om at dei trivst på universitetet, kan tyde på at eg ikkje har lukkast i å få tak i studentar som vantrivst og er utilpass på universitetet. Ei årsak til dette, er nok at desse studentane er vanskelege å få intervjuar. At alle informantane bortsett frå ein har trivst på skulen kan også tyde på eit skeivt utval. Trass i at det er ein samanheng mellom trivsel i ålmenn skulegang og motivasjon for vidare utdanning, skulle ein tru at det var meir

enn ein eller to informantar som ikkje trivst i skulen. Når det gjeld den høge politiske aktiviteten i ungdomsåra, botnar denne sannsynlege skeivheten i utvalet truleg i at informantane er henta frå den perifere omgangskrinsen til ein student som er politisk aktiv sjølv og som har engasjert seg relativt mykje i studentmiljøet. Dette medfører at ein stor del av min sosiale omgangskrins også er aktive i studentorganisasjonar og politiske organisasjonar. Det skal likevel seiast at ikkje alle informantane er rekrutterte frå denne omgangskrinsen. Fire av åtte er rekrutterte frå førelesningar og andre tilfeldige sosiale samanhengar. Poenget er uansett at eg må ta høgde for at utvalet mitt ikkje er representativt, det er faktorar som tyder på at dei har vore meir politisk aktive og har møtt mindre motstand i skulen og i academia enn den gjennomsnittlege klassereisande studenten i dag.

5.6 Intervjuguide

Eg hadde tre hovudtema då eg utarbeidde intervjuguiden. Det fyrste temaet var bakgrunn, kor eg ynskte å kartleggja viktige variablar som foreldra sitt utdanningsnivå, foreldra sitt arbeid, og eventuelle søsken si utdanning. Andre temadel rettar seg mot oppvekst og utdanning. Hovudmålsetjinga med desse spørsmåla, er for det fyrste å få belyst kva for kulturelle verdiar som har vore verdsett heime hos desse studentane. Spørsmåla rettar seg derfor mot lesing av aviser og bøker, påverknad av utdanningsval, diskusjonen rundt middagsbordet osv. Dessutan rettar spørsmåla i denne delen seg mot opplevingar av ålmenn skulegang, både i grunnskulen og i vidaregåande skule.

Det tredje temaet i intervjuguiden er opplevingar i academia. Hovudtyngda av spørsmåla er retta mot sosiale kodar, kulturelle preferansar og haldningar til oppvekstmiljøet hos studentane etter at dei vart studentar. Årsaka til at sosiale kodar og kulturelle preferansar er vektlagt, er at desse temaa er særskilt sterkt vektlagt i litteraturen om klassereisande studentar.

På førehand vurderte eg det som i overkant sensitivt å spørja detaljert om dei økonomiske utfordringane til desse studentane og deira familiar i intervjuguiden. I løpet av intervju har det likevel kome fram nokså mykje informasjon om privat økonomi. Fleire informantar har snakka om økonomiske utfordringar for familien i oppveksten på eige initiativ, og det har i nokre tilfelle også kome fram om dei har eller ikkje har motteke økonomisk stønad heimafrå i løpet av studietida. Dette kan tyda på at eg feilvurderte privat økonomi som eit for sensitivt tema å grava i under intervju. Dessutan kunne eg ha spurt om kor mykje lønnsarbeid dei

hadde som studentar, empirien om klassereisande studentar tyder nemleg på at desse studentane har større arbeidsinntekt enn studentar med foreldre med høgare utdanning (sjå kapittel 2).

Når det gjeld spørsmål om faglege utfordringar som klassereisande student, ser eg i ettertid at eg skulle hatt med eit par spørsmål til om dette. På den eine sida kan det synast overflødig, dei fleste studentane eg har intervjuar har nemleg lukkast i akademia. Heile fire av dei har allereie fullført lengre, høgare utdanning. To andre har kome inn på master, og har derfor hatt C eller betre som gjennomsnitt på bachelorutdanninga. Dei to siste er bachelorstudentar som begge slit med å gjennomføra utdanninga, begge desse snakkar uansett litt om sine faglege utfordringar. Likevel skulle eg ynskja at eg hadde meir data om kva for faglege utfordringar dei klassereisande studentane hadde i sin studiekvardag. Dei seier rett nok at hardt arbeid og fagleg interesse har vore viktig for at dei har lukkast som studentar, men det er liten tvil om at eg kunne ha henta meir detaljert informasjon om korleis dei har opplevd den faglege overgangen frå vidaregåande til høgare utdanning.

5.7 Validitet og reliabilitet

Validiteten i forskingsmaterialet inneber om kor vidt dei innsamla data i intervjumaterialet seier noko om det som er intendert (Ryen 2002: 176-182). Det er mange måtar å auka validiteten på. Ein måte eg har brukt, er å kryssevaluera opplysningar i intervjuet. For det fyrste er nokre spørsmål nært i slekt med kvarandre, slik at eg har kunne sjekka om opplysningane er samsvarande. Dersom eg har hatt mistanke om at informanten har oppfatta spørsmålet feil, har eg alltid formulert spørsmålet på ein anna måte. For det andre har eg alltid følgt opp i intervjuar når informanten har gitt informasjon som er motstridande i ulike delar av intervjuet. Sjølv om validiteten i undersøkinga mi slik sett er ivaretatt, er det likevel liten tvil om at den kunne ha vore betre. Til dømes hadde det vore føremålstenleg å fått undersøkt nokre av samanhengane eg drøftar kvantitativt, metodetriangulering verkar nemleg styrkande på validiteten. Innafor grensene av kva ein kan venta av eit masteroppgåveprosjekt, meiner eg likevel at validiteten er godt nok ivaretatt.

Reliabiliteten i forskingsmaterialet er truverdet i dei tolkingane ein gjer i forskinga (Ryen 2002: 176-182) For å styrka reliabiliten, har eg transkribert intervjuar så nøyaktig som mogeleg. Eg har også gjeve att relativt mange sitat i drøftingskapittelet (kapittel 6), og ein del

av sitata er også ganske lange.

Sjølv om validiteten og reliabiliteten slik sett er ivaretatt i denne oppgåva, er det viktig å ha for auget at all samfunnsvitskapleg forskning nødvendigvis vil byggja på tolking og analyse som er subjektiv (Ryen 2002: 179-182). Røyndommen er sosial konstruert, og derfor kan eg aldri som forskar vera sikker på at dei funna eg gjer er valide og reliable. Ein må rett nok strekka seg etter mest mogeleg valid og reliabel forskning, men likevel ha for auget at funna ein gjer er tolkingar av røyndommen.

5.8 Etikk

Det informerte samtykket er nødvendig for å ivareta etikken i eit kvalitativt forskingsintervju. Kvale skildrar det informerte samtykket slik: «Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet» (Kvale 2009: 88). Kvale understrekar også at det informerte samtykket også inneber at informanten kan trekka seg frå prosjektet når som helst, og at deltakinga er friviljug. Det informerte samtykket er formidla til informantane på tre ulike måtar i mitt prosjekt. For det fyrste informerte eg deltakarane om prosjektet sitt tema og formål då eg spurte om dei ville bli med. Dette skjedde oftast munnleg, i hovudsak ved at eg møtte informanten tilfeldig eller i ein pause på ei førelesning. Ein informant vart kontakta på e-post. I eitt tilfelle kontakta eg ein informant på telefon, også då informerte eg om prosjektet sitt tema og føremål. For det andre leverte eg ut eit informasjonsbrev før sjølv intervjuet starta (sjå vedlegg). I eitt tilfelle hadde eg ikkje med meg informasjonsbrevet til intervjuet, då sendte eg informasjonsbrevet på e-post nokre timar etter intervjuet. Det viste seg at berre ein av informantane ynskte å lesa brevet, dei andre gav uttrykk for at dei ikkje hadde nokon interesse av det som stod i brevet. Derfor informerte eg for det tredje munnleg om dei viktigaste punkta i brevet: For det fyrste retten til å trekka seg utan grunngjeving når som helst i intervjuet. For det andre anonymiseringa av stader, folk, studieretning og andre identifiserande opplysningar. Eg orienterte også kort om prosjektet. Dessutan opplyste eg at eg kom til å bruka bandopptakar under intervjuet, og at opptaket ville bli makulert då masteroppgåva var levert.

Det grundige informerte samtykket kan ved fyrste augnekast synast noko overdrive i ei intervjuundersøking som tematiserer såpass lite sensitive opplysningar som opplevingar knytt

til utdanning, oppvekst og heimemiljø. Likevel viste det seg at informantane i intervjuet kom inn på tema som absolutt ikkje bør kunne sporast attende til dei i oppgåva. Sensitiv informasjon som medlemskap i politiske parti, økonomiske problem og mobbing i skuleåra er tre døme på informasjon som informantane har gitt meg i intervjuet som informantane må kunne kjenna seg trygge på at ikkje vil koma på avvege.

5.9 Konfidensialitet

For å sikra meg at ikkje informasjon kjem på avvege, har eg sletta lydopptaka eg har gjort med informantane etterkvart som eg har blitt ferdig med transkriberinga av kvart intervju. Den berbare datamaskinen som eg har oppbevart lydopptaka på, har ikkje vore kopla til internett så lenge opptaka har vore der. Eg har dessutan anonymisert stadnamn, studienamn og personnamn undervegs i transkripsjonen, slik at det skal vera vanskeleg å lesa eit intervju og sjå kven som er intervjuet. Det utskrivne intervjuet vil dessutan bli makulert når oppgåva er godkjent.

Namna på informantane er erstatta med fiktive namn, men det fiktive namnet korresponderer med kjønnet til informanten. Det fiktive namnet er ført opp på intervjuet til kvar enkelt informant, slik at eg skulle vera sikker på at eg ikkje blanda informantane saman.

Ein kan ikkje gardera seg mot at enkeltpersonar kan kjenna att nokon av informantane mine. Det meste av informasjonen som er gitt, er uansett ikkje av sensitiv karakter, så det er liten sjans for at informantane vil oppfatta det som uheldig at einkvan som dei kjenner godt kan identifisera dei i oppgåva. Som nemnt har eg i nokre få tilfelle opplevd at informantane har formidla informasjon som er noko meir sensitiv, slik som medlemskap i namngitte politiske ungdomsparti og eksplisitte forteljingar om mobbing i ungdomsskulen. Eg har ikkje knytt slik sensitiv informasjon til nokon av informantane i oppgåva.

5.10 Tekstanalyse

Eg har gjort ein tekstanalyse av dei tre litterære bøkene og eit avisessay om klassereiser som er presenterte i denne oppgåva. Før eg seier noko om korleis eg har gjort denne tekstanalysen, vil eg gjera greie for den posisjonen dei tre litterære bøkene har i oppgåva.

Dei tre bøkene dannar fyrst og fremst eit utgangspunkt for å drøfta korleis det å vera klassereisande har forandra seg dei siste tiåra. Som nemnt, var Ambjörnsson og Sveen studentar på -60-talet, medan Seljestad studerte på -80-talet. Deira opplevingar på universitetet er derfor truleg ikkje lik dagens studentar sine opplevingar, både samfunnet og universitetet har forandra seg mykje dei siste tiåra. Ein kan sjølvsagt spørja om dei tre forfattarane sine erfaringar var representative for korleis klassereisande studentar opplevde akademia på -60 og -80-talet? Noko som talar for det, er at den overgangen dei tre forfattarane skildrar til den akademiske kulturen har mange av dei same trekka hos alle tre forfattarane. Uansett er dei tre bøkene sin funksjon som eit historisk samanlikningsgrunnlag idealtypar i denne oppgåva. Det vil sei at dei ikkje nødvendigvis er representative for alle studentar som var klassereisande for nokre år sidan. Forteljingane til forfattarane understrekar uansett nokre opplevingar ved det å vera klassereisande som sannsynlegvis har vore utbreidde. Sidan forteljingane er samanfallande på mange punkt, skulle det ikkje vera noko i vege for å oppfatta forfattarane sine forteljingar som ein historisk idealtipe.¹⁴

Dei tre litterære tekstane har også ein anna, sekundær funksjon i oppgåva. To av spørsmåla i intervjuguiden er nemleg ei attgjeving av to sentrale erfaringar som dei tre forfattarane har gjort seg, det er kjensla av å vera dobbelt heimlaus og strevet deira med å forstå den sosiale koden i akademia. Ved å stilla desse spørsmåla, gjer det at dei tre forfattarane sine forteljingar også får ein posisjon som ein del av det teoretiske grunnlaget i oppgåva. Faren ved å stilla to såpass ledande spørsmål til informantane, er at eg dessutan kan ha påverka deira oppfatning av deira egne erfaringar som klassereisande. Svare eg har fått på spørsmåla tyder ikkje på dette. Fleirtalet sa seg ueinige om tesen om å kjenna seg dobbelt heimlause. Sjølv om mange svarte at dei hadde slitt med dei sosiale kodane, var det tydeleg at dei sosiale kodane i ulik grad hadde vore ei utfordring for dei som studentar.

Lindgren (2011) skriv at når ein skal bruka tekstanalyse som ein del av eit kvalitativt forskingsarbeid, så er det nødvendig å avgjera kva for analysekategoriar ein skal konsentrera seg om. I lesinga av dei tre bøkene har eg fyrst og fremst vore ute etter å kategorisera bøkene etter i kva grad dei belyser problemstillingane eg har i denne oppgåva. Medan Ambjörnsson si bok nesten i sin heilskap omhandlar dei tre problemstillingane, er Sveen og (særskilt) Seljestad sine bøker meir vidfemnande. Uansett ville det vore for ambisiøst å ta med alt det

¹⁴ Omgrepet idealtipe er utvikla av Weber. Han brukte idealtypar for å samanlikna den konstruerte idealtypen med segment av den historiske røyndommen (Korsnes m.fl. 1997: 123).

dei tre forfattarane skriv som er relevant for mine problemstillingar, så eg har også gjort ei avgrensing bygd på kva for innfallsvinklar eg meiner er mest interessante hos dei tre forfattarane. Lindgren (2011) peikar på at eg slik avgrensing ofte vil vera nødvendig, ein kan sjeldan femna all tekst som er knytt til analysekategoriane.

Kapittel 6: Presentasjon av funn

Me har no sett på den tidlegare forskning på klassereiser, på litterære verk om klassereisande, på det aktuelle ålmenne ordsiftet om klassereiser og på Bourdieu sin teori om skulen som ein arena for sosial reproduksjon. I dette kapitlet vil eg presentera intervjumaterialet mitt. Presentasjonen er delt i tre hovudbolkar knytt til dei tre problemstillingane i oppgåva. Dei tre hovudbolkane er også delt i underkapittel. I neste kapittel knyt eg denne empirien opp mot anna empiri og teori.

6.1 Oppleving av allmenn skulegang

Det kanskje mest iaugefallande ved mine informantar si skildring av sine år i skulen, er at nesten alle fortel om trivsel på skulen og eit aktivt fritidsliv. Skildringa av trivsel gjeld særskilt barneskulen og vidaregåande, nokre få informantar trekk fram at dei ikkje trivst så godt på ungdomsskulen. Anita er det einaste unntaket, ho mistrivst i heile grunnskule-utdanninga og likte ikkje faga.¹⁵

U: Korleis likte du deg på skulen?¹⁶

I: Ikkje så veldig godt. Eh...mykje av barneskulen og ungdomsskulen og andre skular er litt tøft.

U: Hadde du stor interesse av faga på skulen?

I: Nei, ikkje i det heile tatt (ler). Det som er fint med vidare utdanning, er at du kan velja sjølv kva du vil studera. Men når alt er bestemt og tilrettelagt på barneskulen og ungdomsskulen så blir det ikkje mykje frivillig.

Med Anita sin bakgrunn og hennar dårlige erfaringar frå skulen, er det ganske uventa at ho tek høgare utdanning i dag. Ho meiner sjølv at den manglande valfridomen i grunnskulen var problemet, og ho trivst mykje betre på vidaregåande då ho fekk velja ei studieretning som interesserte henne.

Informantane mine har også hatt stor interesse av faga på skulen. Ved sida av Anita, er det berre Anders som trekk fram at han hadde liten interesse for faga på skulen. I Anders sitt tilfelle er dette kanskje spesielt overraskande, sidan han har vore ein elev som i så stor grad har lukkast i skulen. Anders har kome inn med primærvitnemålet frå vidaregåande på medisinstudiet, som er mellom dei som krev høgast karaktersnitt i Noreg. Anders trekk fram

¹⁵ For å gjera sitata så korrekte som mogleg, er ikkje rett nynorsknorm brukt i alle sitata. Eg har tillat meg å skriva bokmålsord og munnlege formuleringar der det synes som om innhaldet i setninga vert endra dersom eg brukar eit nynorsk synonym eller ein nynorsk skrivemåte.

¹⁶ Forkortinga "U:" i intervjuet står for "underteiknande". Forkortinga "I." står for "informant".

at han hadde ei viss interesse for norsk og matematikk, men det var ingen iver i hans interesse.

Trass i nokre få tilfelle av mobbing og liten fagleg interesse, er det likevel påfallande at såpass mange av mine informantar trekk fram skulen som ein plass dei trivst og som har gitt dei interesse for skulefaga. Både Marte, Gunnhild, Frank, Lena, Anne og Jorunn trekk fram at skulen har gitt dei interesse for nokre skulefag. Jorunn trekk til og med fram at skulen har vore ein friplass frå problema heime:

Det har nok vore ein del lærarar opp gjennom tida som har vore veldig glad for å ha meg i klasserommet, fordi at eg har vore såpass fagleg interessert og deltakande. Og det gav ein veldig meistringsfølelse og tryggleik for meg då. I og med at ting var ganske så turbulente heime, tidvis.

Dette mønsteret av skulen som ein arena kor informantane trivst og fekk interesse for skulen sitt innhald, er nok ein viktig del av årsaka til at dei har tatt høgare utdanning. Det er også interessant at såpass mange av dei har greidd dette trass i at oppveksten deira har vore prega av lite lesing og få bøker heime.

6.1.1 Kultur og politikk i oppvekstmiljøet

Det er nemleg eit mønster av at dei klassereisande studentane kjem frå bakgrunnar kor bøker har vore lagt lite vekt på. Aviser, og særskilt lokalaviser, har likevel funnes i dei aller fleste heimane i oppveksten til informantane. Jorunn fortel derimot om ein oppvekst kor aviser ikkje eksisterte:

«Når eg begynte på universitetet, så visste eg ikkje noko om kva som hadde stått i avisa nokon gong i heile mitt liv [...] Og alle dei andre hadde så mykje kulturell kapital og kjennskap til det eine og det andre som var totalt blankt for meg.»

Då Jorunn ynskjer å vera som sine leikekamerater og ynskjer å læra og lesa då ho går i barnehagen, svarar mora: «Nei, det skal du ikkje tenkja på, du skal læra nok sidan. No får du berre vera barn og kosa deg og sånt». Jorunn sin oppvekst har likevel ikkje vore heilt fri for bøker, ho var nemleg medlem i barnebokklubb og mora las mykje for henne då ho var liten.

Jorunn er kanskje den informanten som er frå den bakgrunnen kor læring og bokleg lærdom står svakast. Dei fleste fortel informantane fortel om ein oppvekst kor foreldra abonnerte på lokalaviser, men kor bøker i liten grad var ein del av kvardagen. Anne og Marte lånte derfor

mange bøker på biblioteket, medan dei fem andre i liten grad las bøker på fritida i oppveksten. Tre informantar fortel om at foreldra abonnerte på regionaviser, og eit par fortel om at foreldra innimellom kjøpte VG og Dagbladet. Frank er ein av dei som har vakse opp med fleire aviser heime:

U: Men vil du sei at du blei oppmuntra til å lesa bøker og aviser?

I: Hmmm. Tja. Ikkje bøker, men til ein viss grad etterkvart som eg blei eldre aviser, min far spesielt er veldig glad i å lesa aviser. Så det er klart at utover at me abonnerte på dei to avisene (lokal- og regionalavis), var det veldig ofte at me kjøpte sånn VG eller Dagbladet då, så...

U: Snakka dåke om politikk og litteratur heima?

I: Eg trur aldri nesten eg har hatt ein diskusjon om litteratur, det trur eg er helt fråverande. Politikk det trur eg ja, i ein forstand, eg blei jo etterkvart politisk engasjert og mi mor har vore, eller er, politisk engasjert i FrP. Hehe. Så politikk har alltid vore ein ganske viktig del, det er viktig å gå og stemme og den type ting. Men inngåande politiske diskusjonar har det vore veldig lite av. Litt sånn, er du for eller mot EU, men ikkje noko sånn gå djupt inn i begrunnelsen for kvifor ein har dei forskjellige standpunkta, det er meir sånn om man føler at EU vil vera bra eller det motsette.

Frank er den informanten som har hatt flest aviser i heimen i sin oppvekst, men han seier at det var lite lesing av bøker i heimen. Bøkene var eit møbel, og dei blei ikkje brukte til å lesa i. Frank si skildring av den politiske diskusjonen heime er også karakteristisk for fleire av informantane, sjølv om dei andre informantane ikkje skildrar den politiske diskusjonen like eksplisitt. To andre seier at politikk har blitt diskutert no og då, men at ordskiftet ofte har handla om standpunkt, og ikkje om innhald.

Dei to informantane som truleg har hatt mest politisk diskusjon i oppveksten, er Lena og Marte. Lena fortel om relativt mange politiske diskusjonar heime.

U: Snakka dåke om politikk og litteratur heime?

I: Litteratur snakka me vel lite om. Men politikk, me snakka ein del om politikk. Og då var det kanskje aller mest om lokalpolitikk, fordi eg hadde ein far som var opptatt av lokalpolitikk. Og kanskje nasjonal, men lite internasjonal politikk. Og ivrige... på familiesamankomstar og sånt så var det ein del oppheta diskusjonar om politikk (ler). Så det gjorde me. Og dei var og meir opptatt av at eg skulle sjå nyheter på TV enn at eg skulle lesa bøker og sånt.

Marte har foreldre i arbeidarrørsla, og også heime hos henne har politiske diskusjonar vore viktig, særskilt i ungdomsåra hennar.

U: Snakka dåke om politikk og litteratur heime?

I: Ja, litt, men på...tenker du på i oppveksten eller no som eg har blitt...

U: Eg tenkjer mest på oppveksten då...

I: Ja.. Litteratur var vel ikkje så mykje meir enn at me snakka om det me hadde lest, eller det dei hadde lest for meg, den type ting. Mens politikk kom vel litt meir med åra etterkvart som eg blei eldre då. Alt frå lokale saker som engasjerte og litt meir på det nasjonale plan. Dei har jo vært engasjerte i fagforening og ja, arbeiderbevegelsen gjennom mange år, så ja, det har jo komme litt naturlig gjennom

det då.

Nokre informantar fortel om at dei politiske ordskifta i heimen ofte har vore knytt til ein av foreldra sine arbeidsplassar, og lokalpolitikk har også blitt diskutert i fire av informantane sine heimar. Til dømes seier Anders at dei har diskutert lokalpolitikk heime, fordi mora jobba som ufaglært sekretær i kommunen. Heime hos Anne har dei diskutert landbrukspolitikk og matprisar, fordi foreldra var bønder. Anita kan ikkje hugsa at dei nokosinne diskuterte politikk heime, og den einaste diskusjonen om politikk Jorunn hugsar er at mora «innimellom lirte av seg utsagn om ´jævla innvandrara og sånn´ (ler)». Fire informantar trekk fram at dei har blitt politisk engasjerte i ungdomsåra, og tre av dei seier at dei har vore aktive i ungdomsorganisasjonane til etablerte politiske parti.

Det er derfor eit kjenneteikn ved informantgruppa mi at dei både heime og i fritida i overraskande stor grad har delteke i politiske diskusjonar. Sjølv om det politiske ordskiftet i nokre tilfelle har vore prega av standpunkt, og ikkje av innhald, synes det som om det politiske diskusjon har vore ein viktig del av kvardagen for fire eller fem av mine informantar i ungdomsåra. Det er faktisk berre Anita og Gunnhild som korkje har diskutert politikk heime i nokon særleg grad eller som ikkje har blitt engasjert i politiske organisasjonar eller politiske ungdomsparti. Det er nærliggjande å tru at dette er eit trekk ved mi informantgruppe som vil skilja dei markant frå den gjennomsnittlege populasjonen av ungdom med to foreldre utan høgare utdanning. Dette kan også vera knytt til det spesielle utvalet av informantar i mitt studium, dei er ikkje ei representativ gruppe av barn med foreldre utan høgare utdanning.

6.1.2 Hjelp til lekser

Fleire av informantane trekk fram i intervjuet at dei ikkje har fått leksehjelp heime. Eg stilte ikkje spørsmål om dette, men fem informantar har kommentert at dei ikkje har fått leksehjelp i heile eller delar av utdanninga si. Anne fortalte om kvifor ho så sjeldan spurte foreldra om å få hjelp til lekser:

Eg trur eg vil sei at et eg aldri i dei åra eg har gått på barne- og ungdomsskulen, eller kanskje på barneskulen, men ikkje på ungdomsskulen og ikkje på vidaregåande, (har) fått nokon hjelp med leksene. Fordi at det hadde ikkje mine foreldre evner til og trudde ikkje at dei hadde evner til. Så det gjekk til eit sånt punkt at dei ikkje ein gong spurte meg om eg hadde lekser, fordi at viss eg hadde sagt at “ja, eg har no engelsklekse, men eg kjem meg ikkje vidare” eller et eller anna, så hadde dei ikkje kunne hjulpet meg.

Det ligg ein stillteiane overenskomst mellom Anne og foreldra om at dei ikkje skal spørja ho om ho har lekser, fordi det då vil verta tydeleg at dei ikkje kan hjelpa ho.

Jorunn fekk heller ikkje noko hjelp med leksene heime, etter at Jorunn vart vaksen har mora sagt at dette var fordi ho såg at Jorunn greidde seg fint på skulen. Jorunn fortel likevel om andre utfordringar knytt til det å gjera lekser heime: «Eg hadde veldig lite kapasitet eller muligheit til og ro til å gjera lekser heime, så eg leste ikkje noko særleg heime.» Denne mangelen på ro heime, gjorde at Jorunn flytta heimafrå før ho starta på andre året på vidaregåande. Jorunn trekk fram at ho likte skulen, og ynskte og gjera lekser og trivst med skularbeid. Dette vart likevel vanskeleg, fordi «det var så mykje bråk og uro og sånt.» Jorunn er nok den informanten som fortel som har hatt størst utfordringar knytt til læring heime. Då eg spurte eit oppfølgingsspørsmål om det å gjera lekser heime, svarte ho:

U: Så du blei ikkje oppmuntra, nesten tvert imot?

I: Ja, nesten tvert imot. Det var heller sånn at mamma på dagar når ho kjeda seg sa at: «Nei, no treng du ikkje gå på skulen, Jorunn. Du er sjuk. No skal du vera saman med meg, så finn me på noko gøy.»

Det er eit mønster i intervjuet med Jorunn av at ho møter mykje motbør i høve til skulegangen heime. Medan dei andre informantane ofte har gjort leksene utan hjelp, er hovudproblemet til Jorunn at ho ikkje finn ro nok heime til å gjera leksene.

6.1.3 Sosiale nettverk i oppveksten

Når det gjeld sosiale nettverk i oppveksten, er det eit fleirtal av informantane som fortel om ein relativt stor omgangskrets, både av familie, vener av familien og barndomsvenner.

Gunnhild og Marte fortel om store omgangskretsar, Gunnhild trekk dessutan fram at garden deira har vore eit samlingspunkt i bygda. Frank, Anders og Lena vil ikkje karakterisera omgangskretsane til familiane som store, dei brukar ord som «passeleg» og «ganske stor» om omgangskretsen til familiane sine i oppveksten.

Jorunn, Anita og Anne har andre erfaringar enn dei andre informantane. Dei tre legg vekt på at omgangskretsane til familiane har vore små, og at dei har fyrst og fremst hatt sosial omgang med andre familiemedlemmer. Jorunn seier dette om sin familie:

Eg tenkjer at det er ein del verdiar og solidaritet og samhold i arbeidarklassen i min familie som eg opplever at middelklassefamiliane ikkje har. Og at eg føler at det er ein sånn nærleik og kjærleik og

kontakt og respekt innad i min familie som eg ikkje finner i møte med middelklassen.

Jorunn fortel også om at mora hennar hadde eit «lite, svakt og dårleg» nettverk i hennar oppvekst. Nettverket var i hovudsak familien. Samtidig fortel Jorunn om at ho sjølv hadde mange vener i sin oppvekst, ho har alltid vore populær og har hatt lett for å få vener.

Anita og Anne fortel også om tette relasjonar innan familien. Då eg spurte Anita om familien hennar hadde ein stor omgangskrets i hennar oppvekst, svarte ho: «Nei, det hadde dei ikkje. Familien heldt seg med familien. Det var ikkje noko utanom det.» Anne svarar meir utførleg på spørsmålet:

Med både mamma og pappa sine søsken og deira barn så var garden eit sånt samlingspunkt, spesielt rundt høgtider som påske og pinse, jul og nyttår, vinterferie, haustferiar, potetopplukking og sånt, då kom dei. Me bur jo i eit tradisjonshus, som er eit sånn stort hus med åtte soverom. Og dei som ikkje fekk plass der, hadde med seg campingvogn plassert på gardsplassen. Så me var i stor omgangskrets med familien, ikkje så mykje vener utover det. Men det hadde me på ein måte ikkje noko behov for, og det trur eg ikkje foreldra mine hadde noko behov for heller.

Anne er oppvaksen utanfor allfarveg, med få vener i nærleiken og lang skuleveg. Ho har også sjølv hatt få vener utanom familien i oppveksten. Både Jorunn og Anne fortel dessutan om at dei synes det har vore utfordrande å forstå den sosiale koden i akademien. Dette vert meir forståeleg i lys av at dei i oppveksten har vore vane med eit miljø kor få, tette relasjonar har prega heimemiljøet deira.

6.2 Haldningar til høgare utdanning i oppvekstmiljøet

Det er vanleg å oppfatta haldningar i oppvekstmiljøet til høgare utdanning som ein viktig variabel som påverkar kvifor barn frå ulike sosiale bakgrunnar i ulik grad tek høgare utdanning (Skog: 1994). Mine informantar er alle studentar, og dei kan derfor ikkje seiast å vera representative for heile populasjonen av elevar i grunnskulen med foreldre utan høgare utdanning. Det er i stor grad dei vellukka elevane eg har intervjuet, det er dei elevane som har forsert dei ulike barrierane for å ta universitetsutdanning. I intervjuet mitt har eg i hovudsak fokusert på dei haldningane til høgare utdanning som foreldra har formidla, lærarar og andre sentrale personar sin påverknad er i langt mindre grad belyst.

6.2.1 «Alle jobbar er like gode»

Den mest frekvente haldninga til høgare utdanning i oppvekstmiljøa til informantane mine, har vore eit syn på at alt arbeid er likeverdig, og at foreldra støttar barna sine uansett kva utdanning og yrke dei vel. Dette gjeld både valet om å starta på ei studieretning som gjev studiekompetanse på vidaregåande, og valet deira om å studera når dei kom dit.

U: Blei du oppmuntra av foreldra dine til å starta på allmennfag?

I: Du, tja, dei sa i alle fall ikkje noko i mot det. Men dei har alltid vore sånn at eg vel heilt sjølv, og dei støtter med i det eg vel uansett, så reaksjonen hadde nok blitt den same om eg begynte på mekk.

Dette svarar Frank, som sjølv ikkje var i tvil om at han skulle velja allmennfag. Sjølv om foreldra hans meiner at det er det same kva han blir, er dei likevel opptatt av at Frank vel ei utdanning som vil gje han arbeid.

U: Var foreldra dine opptatt av kva du skulle bli?

I: Nei, ikkje spesielt. Etterkvart merka eg jo at det eg valte å studera, dei såg veldig lite relevansen av det, dei hadde vanskeleg for å sjå kva eg kunne bli. Men like fullt så støtta dei meg i det. Og det merkar eg no som eg studerer språkfag då. Det likar dei faktisk betre, fordi det ser dei den direkte relevansen av.

Dette er karakteristisk for foreldra til sju av dei åtte informantane mine. Foreldra er mest opptatt av at barna skal ta seg ei utdanning som gjev dei muligheita til å få ein jobb som dei kan leva av og trivast med. Om barna tek vidaregåande utdanning eller høgare utdanning, er mindre viktig. Foreldra har likevel ofte ei oppfatning av at høgare utdanning har eit element av usikkerheit ved seg, slik me ser av Jorunn sine erfaringar.

U: Blei du oppmuntra av foreldra dine til å ta høgare utdanning?

I: Ja, mamma meinte eg burde bruka dei gode karakterane mine til å tena pengar, sidan me hadde så dårleg økonomi. Så ho meinte eg burde begynna på jus og tena pengar.

U: Korleis var ho innstilt på at du i valte samfunnsvitskaplege fag då, viss ho ynskte at du skulle bli jurist?

I: Nei, ho... sidan heile hennar familie er ganske sånn Frp-orienterte og høyreorienterte, så var ikkje dei så veldig positive til at eg skulle begynna på dette studiet. Nei, det var ikkje så veldig lett å skjønna kva eg skulle bruka det til, og korleis eg skulle leva av det. Så det var ein kneik å koma over...

Mora til Jorunn er veldig medveten om at dottera skal bruka karakterane sine til å gjera ei klassereise oppover økonomisk sett. For mora vert valet til Jorunn om å ta ei samfunnsvitskapleg utdanning heilt uforståeleg: «Når ho har vore så fattig heile tida, og har ei dotter med karakterar til å tena gode pengar, så blir det veldig uforståeleg at ein ikkje går etter pengane.» Dette sterke fokuset på å “gå etter pengane” i foreldra si oppfatning av utdanningsval, er Jorunn likevel aleine om å uttrykka mellom mine informantar.

6.2.2 Jobbfokusert haldning til utdanning

Det er fleire informantar som seier at foreldra i liten grad påverka deira val om kva for ei vidaregåande utdanning dei skulle ta, men at foreldra og familien er fokusert på jobbsjansar når dei skal velja høgare utdanning. Frank har møtt liten forståing for å ta mastergrad innanfor eit lite jobbrelatert humanistisk fag, medan foreldra er svært positive til at han no etter mastergraden tek språkfag. Også Jorunn og fleire andre informantar fortel om liknande erfaringar.

Også dei to profesjonsstudentane eg har intervjuar fortel mykje av det same som dei andre informantane. Anders fortel at foreldra ikkje la nokon føringar på kva vidaregåande utdanning han burde ta. Han fortel om valet sitt om å ta høgare utdanning:

U: Blei du oppmuntra av foreldra dine til å ta høgare utdanning?

I: Eg kan ikkje sei at det har vore uttalt heima at eg skulle ta høgare utdanning. Men samtidig så trur eg dei forventa at eg skulle starta på den fyrste høgare utdanning. Men når eg så søkte medisinutdanninga etter den fyrste bacheloren, så trur eg mamma sa at: «Skal du ikkje heller få deg ein jobb?»

Anders tok ein yrkesretta samfunnsvitskapleg bachelor før medisinutdanninga. Lena tok også ein annan bachelor før medisinutdanninga, og ho møtte same reaksjon som Anders. Faren hennar sa dette då ho fortalte at ho ville studera medisin: «Nei, skal du det? Klarar du det då? Kan du ikkje berre gjera det du gjer no då (gå i arbeid)» Sjølv om medisinutdanninga så absolutt er retta mot jobb, er foreldra mest fokusert på at borna skal koma seg i jobb når dei er ferdig med den fyrste utdanninga.

Informanten Anne sine foreldre har også vore svært jobbfokuserte i haldningane deira til borna si utdanning.

U: Var foreldra dine opptatt av kva du skulle bli?

I: Nei, ikkje i det heile tatt. Eg hugsar at pappa sa: «Diplom og vitnemål er no berre papir. Det er kva du gjer med livet ditt som er viktig» sa han. Så me vart alle oppmuntra til å gjera det me hadde lyst til å gjera, så fremt me klarte det. Så når ho lastebilsjåfør-søstera mi etter niande tok eit år på folkehøgskule og så begynte å jobba i kassa på Obs i byen, så var det ikkje noko gale i det heller synes dei. Me treng kassadama og.

Faren si utsegn om kva som er viktig i livet, illustrerer på ein fortetta måte haldningane til utdanning og arbeid hos foreldra til informantane mine. Utdanninga ein tek vert sekundær i høve til at ein gjer noko med livet sitt. Dette «kva du gjer med livet ditt» viser i denne samanhengen truleg til meir enn arbeid, men det inneber også å få seg eit arbeid som ein

trives med og som det er behov for. På den eine sida er det eit utsegn som alle på eit nivå kan vera einig i, det seier seg sjølv at dei viktigaste verdiane i livet ikkje handlar om «diplom og vitnemål». På den andre sida er det vanskeleg å sjå for seg at ein person med høgare utdanning ville ha sagt at vitnemål berre er papir, fordi dei fleste som har høgare utdanning veit at desse papira er uløysleg knytt saman med kva arbeid dei har og kva nettverk dei er ein del av. Me ser at foreldra til Anne legg stor vekt på at det er arbeidet som er det sentrale, utdanninga er mindre viktig så lenge ein gjer ein jobb. Denne haldninga til utdanning synes å vera utbreidd hjå foreldre som ikkje har høgare utdanning, alle informantane eg har intervju rapporterer i større eller mindre grad om ei slik haldning til utdanning hos foreldra.

Medan fleirtalet av informantane mine har hatt foreldre som har vore opptatt av at dei tek ei høgare utdanning som gjev ein jobb i framtida, har Gunnhild og Anita ikkje fått nokon føringar på kva dei skulle bli, korkje då dei starta på vidaregåande eller høgare utdanning. Dei har oppfatta foreldra som at dei har stått heilt fritt, så lenge som dei gjorde noko. Då eg spurte Anita korleis foreldra hennar såg på at ho valte eit samfunnsvitskapleg fag på universitetet, svarte ho: «Så lenge eg var glad, og gjorde det eg ville, så var dei fornøgde».

6.2.3 «Du må bruka dei gode karakterane dine til noko»

Det er som nemnt fleire av informantane eg har intervju som har vore skuleflinke i grunnskulen og på vidaregåande. I desse informantane sine intervju, er det fleire av dei som har trekt fram at foreldra har forventat at dei skal bruka dei gode karakterane sine til noko. Som me såg i Jorunn sitt intervju over, er mor hennar opptatt av at ho skal bli noko som ho tenar mykje pengar på, for å sleppa å vera fattig.

Marte er kanskje den av informantane eg har intervju som i størst grad har blitt påverka til å ta høgare utdanning. På spørsmål om ho blei oppmuntra av foreldra til å ta høgare utdanning, svarar ho: «Ja, for så vidt. Dei sa på ein måte at no har du ein mulighet til å ta det, og den muligheita burde du nytta deg av.» Foreldra hennar er likevel ikkje opptatt av kva ho studerer. Når eg spurte om dei var opptatt av at hennar val om å studera samfunnsvitskap var det rette, svarte ho: «Nei nei, dei syntes berre det var kult at eg heiv meg på noko å studera.»

Lena var ein skuleflink elev i si tid i ålmenn skulegang. Ho kom inn på medisinstudiet utan å måtte ta opp att fag for å forbetra karakterane frå primærvitnemålet. Ho seier at det at ho har

vore skuleflink har påverka foreldra sin oppfatning av kva utdanning ho burde ta.

U: Blei du oppmuntra av foreldra dine til å ta høgare utdanning?

I: Dei har vel aldri sagt direkte til meg at dei gjerne ville at eg skulle ta høgare utdanning. Men det blei snakka mykje om heime at det var viktig å skaffe seg ei utdanning. Og...det har vel alltid lagt ei forventning om at eg skulle bruke dei gode karakterane til noko. Det kunne vel så gjerne ha vore noko som ikkje kravde høgare utdanning trur eg, så lenge eg hadde ein plan. Etter at eg hadde bestemt meg for å studere, har foreldra mine alltid vore oppmuntrande og hjelpsame i forhold til mine studiar.

Dette sitatet er veldig karakteristisk for foreldra til klassereisande studentar sine haldningar til barna si utdanning. Foreldra til Lena meiner at ho som skuleflink bør ta utdanning, men Lena trur dei også ville godtatt at ei vidaregåande utdanning. At ho tek ei utdanning som er retta mot å få arbeid er det sentrale, ikkje om ho tek ei yrkesfagleg utdanning eller høgare utdanning.

Lena sine foreldre si «oppmuntrande og hjelpsame» haldning til hennar studiar, belyser også eit anna viktig mønster i intervjuet eg har gjort. Som nemnt, trekk dei fleste studentane fram at foreldra i mindre grad har påverka deira utdanningsval, men at dei har fått støtte heimafrå så lenge dei gjer noko. Alle informantane avviser dessutan at dei har mottatt faglege råd når det gjeld studiet, og mange av informantane peikar på at dette er ein kunnskap som foreldra ikkje har. Til gjengjeld peikar mange av dei klassereisande studentane på at dei har rådført seg med foreldra om kvardagslege spørsmål som ikkje handlar om det faglege på studiet. Studentane har altså nokså stor grad fått moralsk og emosjonell støtte for sine utdanningsval, men dei har i liten grad brukt foreldra til å få informasjon om ulike studiar og faglege råd på studiet.

6.2.4 Akademia som fjernt og usikkert

Det synes som om få av mine informantar som har fått eit direkte negativt bilete av akademia formidla heimafrå. Intervjuet er snarare prega av at foreldra har lite kunnskap om høgare utdanning, som medfører at foreldra veit lite om kva borna kan arbeida med etter avslutta utdanning. Dette gjeld spesielt for alle dei seks informantane som har tatt samfunnsvitskaplege og humanistiske fag. Sjølv ikkje informanten Gunnhild, som har det mest negative bilete av akademia av mine informantar (sjå 6.3.4), seier at foreldra hennar ikkje har formidla noko negativt syn på høgare utdanning eller akademia. Samtidig har eg ikkje direkte spurt informantane om foreldra deira har hatt eit negativt syn på akademia eller folk med høgare utdanning. Det kan vera ein grunn til at informantane i så liten grad har trekt fram foreldra sine negative oppfatningar av akademia i intervjuet. Det kjem likevel fram nokre

negative haldningar til bokleg lærdom og akademisk arbeid i intervjuet med Anne som er verdt å sjå på.

Anne fortel at foreldra ser på ser på lesing som eigennyttig aktivitet som dei ikkje har tid til:

U: Vil du sei at du blei oppmuntra til å lesa bøker og aviser?

I: [...] Nei, så stor oppmuntring til å lesa har det ikkje vore. Mamma og pappa har jo aldri hatt tid til å lesa sjølv. Mamma gjer handarbeid når ho ikkje arbeider på garden, fordi det vert opplevd som nyttig. Det vert opplevd som sløsing med tid å sitja å lesa i ei bok, fordi det berre er eigennyttig. Og det kan ein ikkje ta seg råd til, når det er lesta som skulle vore stoppa og sånne ting.

På spørsmål om ho blei oppfordra til å lesa litteratur gjennom oppveksten svarar Anne mellom anna: «Eg trur at mamma og pappa nok synes at universitetsutdanna menneske er litt fisefine trur eg. Og...så har dei aldri oppmuntra til høgare utdanning.» Anne har i staden blitt direkte rådd ifrå å bli lærar av foreldra: «Eg hugsar at når me snakka om det å bli lærar så fråråda dei meg det, og sa at det ikkje var noko for meg. Det ville sikkert bli mange konflikhtar med foreldre, og det...var liksom ikkje nokon jobb å trakta etter.»

Såpass negative oppfatningar av lesing og akademisk arbeid, er det berre foreldra til Anne som har formidla av mine informantar. Ei årsak til dette kan vera at ho er den utvilsamt eldste informanten, foreldra hennar høyrer til ein anna generasjon enn foreldra til dei andre informantane. Det kan henda at oppfatninga av det å lesa som noko som berre er eigennyttig er blitt mindre vanleg i dag.

Rådet til foreldra om at lærarutdanninga ikkje er noko for Anne, fordi det blir krevjande å vera lærar og fordi arbeidet ikkje er noko å trakta etter, kan lesast som eit utslag av at foreldra fokuserer på usikkerheten og kostnadane som er knytt til eit utdanningsløp og eit yrkesval som dei ikkje er godt kjent med. Sjølv om lærarutdanninga er svært yrkesretta, synes foreldra å vera urolege for at Anne ikkje skal trivast med lærarjobben, og at ho heller ikkje kan bruka utdanninga til noko anna. Det er mykje enklare for Anne å ta ei kortare utdanning, som gjev ein sikker jobb.

Det er kjem likevel fram ein ambivalens i Anne sine foreldre sine haldningar til høgare utdanning i intervjuet. Då eg spurte om korleis foreldra hadde reagert på at Anne hadde starta på høgare utdanning i vaksen alder, svara ho:

Ja, det er litt artig. Mamma var litt aggressiv i forhold til det ei stund. Og så måtte eg snakka med ho ein gong eg var der nede. Og då kom det faktisk fram at ho var litt sjalu. [...] Ho syntes det var godt å sjå at ungane hadde fått betre muligheiter enn ho sjølv hadde, men ho syntes og det var litt vondt fordi ho kunne og ha tenkt seg å lært meir engelsk for eksempel eller å ha lest meir i bøker. Ho kunne og ha tenkt seg det, men det vart ikkje for ho. Så det var litt, ja, ein form for sjalusi faktisk. Det vart eg litt overraska over, det hadde eg ikkje sett for meg.

Mora sin sjalusi for at dottera får sjansen til å ta høgare utdanning, kan synast noko overraskande når ein ser på kva foreldra har sagt om høgare utdanning og lesing i andre samanhengar. Samtidig er det ein forståeleg reaksjon. Denne ambivalente haldninga til høgare utdanning som både usikker og attråverdig, kan sjåast i lys av at høgare utdanning er ukjent for foreldre som ikkje har tatt denne utdanninga sjølv. Foreldra til dei klassereisande studentane er usikre på kva høgare utdanning inneber både når dei studerer og kva for arbeid dei kan få. Samtidig innser sjølv sagt foreldra at livet som student og som høgare utdanna har nokre fordelar som ein ikkje får når ein berre tek vidaregåande. I balansen mellom den sikre, men trauste vidaregåande utdanninga og den usikre, men attraktive høgare utdanninga, vektlegg foreldra i ulik grad verdiane i dei to utdanningsløpa. Mellom mine informantar er det kanskje berre foreldra til Marte som kan seiast å ha utvitydig oppfordra til høgare utdanning. Foreldra til Anne er kanskje dei som har sterkast frårådd høgare utdanning. Likevel er heller ikkje desse foreldra sine haldningar til kva utdanning borna skal ta eintydige. Poenget er at alle informantane fortel om foreldre som ser ei negativ og usikker side ved det å ta høgare utdanning. Alle informantane fortel også om foreldre som ser at høgare utdanning har nokre fordelar som ein ikkje får ved å ta vidaregåande utdanning.

6.3 Strategiar for tilpassing til den akademiske kulturen

I dei klassereisande studentane si forteljing om korleis dei har tilpassa seg miljøet på universitetet, er det tydeleg at dei to medisinstudentane har hatt andre opplevingar og brukt ein anna strategi enn studentane på humanistiske og samfunnsvitskaplege fag. Eg har derfor delt denne presentasjonen inn i to. Fyrst presenterer eg dei to medisinstudentane, etterpå presenterer eg dei seks studentane innanfor andre fag.

6.3.1 Medisinstudentar

Dei to profesjonsstudentane i medisin som eg har intervjuet er truleg dei som mest tydeleg har endra seg for å tilpassa seg kulturen i academia. Lena tok ein bachelor i eit anna helsefag enn medisin før ho byrja på universitetet. Ho seier at hennar kulturelle preferansar har endra seg i

hennar studietid.

U: Har du forandra smak i forhold til kultur i løpet av di studietid? Eg tenkjer på litteratur, kunst, teater, mat, reisemål...

I: Ja, det har eg jo. Eg var jo ikkje så interessert i kunst før kanskje. Og eg har vel kanskje ikkje så mykje peiling på det no heller. Men, i alle fall, eg likar å..., eg synes i alle fall ikkje det er rart sånn som eg ville synast før. Og musikksmaken har forandra seg ja. Og også korleis type mat eg et, og kor eg har lyst til å reisa, alt det du spør om har egentlig forandra seg.

Denne sterke endringa av kulturelle preferansar gjeld også Anders, som er den andre medisinstudenten eg har intervjuet. Anders tok ein samfunnsvitenskapleg bachelor før han byrja på medisin. Både Lena og Anders seier at deira kulturelle preferansar har endra seg klårt mest på medisinstudiet, og i mindre grad då dei tok den førre utdanninga. Lena og Anders er dei to einaste av informantane mine som såpass eintydig seier at deira kulturelle preferansar har endra seg. Medan Lena er blitt veldig aktiv i friluftslivet på medisinstudiet, har Anders fått stor interesse for det høgkulturelle.

U: Har du forandra smak i forhold til kultur i løpet av di studietid? Eg tenkjer på litteratur, kunst, teater, mat, reisemål...

I: Ja, alle (ler).

U: Trur du at andre folk i klassen har gjort det same?

I: Ja, og så har eg liksom meir og meir kome i kontakt med folk som går mykje på teater, som går mykje på symfonikonsertar, som går på ein ny type konsertar eigentleg. Ein ny type kultur. Så på sjetteståret (på medisinstudiet) så fleska eg til og gjekk på opera til og med.

Ei såpass sterk vending mot det høgkulturelle er truleg ikkje veldig vanleg på medisinstudiet, men Anders har likevel møtt folk gjennom medisinstudiet som har preferansar for det høgkulturelle. Det er ganske iaugefallande at dei to informantane eg har intervjuet frå profesjonsutdanningar er dei som mest radikalt har forandra smak i høve til kultur. På spørsmål om Anders har følt seg underlegen i universitetsmiljøet fordi han ikkje meistrar dei sosiale kodane, svarar han mellom anna:

Eg trur særleg medisin er eit ganske konformt miljø med sånn relativt strikte reglar for korleis ein skal vera og kva ein driv med. Men eg trur mange føler seg annleis enn eit sånt konformt legemiljø kor ein spring på fjelltoppar og er høgkonsument av kultur. Eg er usikker på om dei som står utanfor eigentleg føler seg underlegen eller om dei tvert imot føler seg litt overlegen som står utanfor.

Anders er sjølv ein som står innanfor, sidan han både er høgkonsument av kultur og er relativt aktiv i friluftaktivitetar. Han oppfattar altså høgt konsum av kultur og eit aktiv friluftsliv som ein del av den sosiale koden på medisinstudiet.

Det er ikkje grunnlag for å sei at intervjuet med Lena og Anders viser til endring som den

einaste strategien desse to studentane har brukt for å tilpassa seg den akademiske kulturen. For begge er det for det fyrste eit mønster av at dei har byrja å endra seg allereie i ungdomsskulen og på vidaregåande skule. Begge har vore svært flinke elevar som kom inn på medisinstudiet utan å ta opp att fag for å få betre karakterar. Anders var politisk aktiv i partipolitiske ungdomsorganisasjonar på venstresida i ungdomsåra, og Lena si interesse for friluftsliv kan sjåast som ei forlenging av hennar svært aktive deltaking i ulike idrettar som barn og ungdom. For det andre ser ein også spor av tilpassing til både heimekulturen og academia hos Lena. Når eg spurte ho om ho kjenner seg att i forteljinga om klassereisande som dobbelt heimlause, svarte ho:

Ja, litt, det gjer eg. Eg veit ikkje heilt kva det kjem av. Når ein kjem heim, så er det i alle fall ikkje heilt sånn som det var, og det blir det sjølv sagt aldri heller. Samtidig er det godt å koma heim og snakka om andre ting... Enn det ein gjer til dagleg, så kan ein ikkje dela ting frå det her livet heime fordi at man snakkar på to forskjellige måtar. Ja, eg kjenner meg igjen i det. Og eg vil... altså kvifor ein aldri blir heilt heime i universitetsmiljøet. Eg veit ikkje. Eg trives jo veldig godt i universitetsmiljøet, eg vil jo gjerne fortsetja å vera her, men eg... Kanskje eg føler at eg må bevisa noko på ein måte... for å få lov til å vera her?

Lena tilpassar altså språket sitt etter kva miljø ho er i, og ho kom fleire gongar i intervjuet inn på at ho ser på oppvekstmiljøet som viktig fordi ho der kan kopla ut frå den akademiske måten å opptre på. Dette viser at ho framleis ser verdi i heimemiljøet, og at ho også tilpassar seg det. Den doble heimløysa ho kjenner på, viser også at ho i mindre grad enn ein skulle tru er heime i den akademiske kulturen enn ein skulle venta av ein student som har endra sine preferansar og truleg også sitt språk så mykje i løpet av sju år i medisnarmiljøet.

Anders er vanskelegare å plassera i høve til oppvekstmiljøet. Foreldra hans har nemleg tatt høgare utdanning etter at han byrja å studera. Han meiner derfor at heimen hans er gått frå å vera ein enkel arbeidarklasseheim då han vaks opp, til å meir likna ein middelklasseheim med romsleg økonomi no til dags. Foreldra hans har endra interesserer, og har i dag langt betre jobbar. Anders skil likevel nokså sterkt mellom heimen sin og det miljøet han vaks opp i. Foreldra til Anders har flytta til ein større by etter at han starta på medisinstudiet, så dei siste åra han han berre opplevd oppvekstmiljøet når han har vitja besteforeldra. Om oppvekstmiljøet seier han: «Når eg har vore heime i seinare år har det vore ein del miljø...mykje fyll og slåssing og...Det er på ein måte ein del av heimemiljøet mitt som eg ikkje føler meg heime i lenger.» Sjølv om både Anders og hans familie har vore klassereisande dei siste åra, tenkjer han likevel på at han kjem frå ein annan bakgrunn:

U: Tenkjer du på deg sjølv som klassereisande?

I: Ja. Særleg viss eg ser på min tidlege oppvekst og kva..., så trur eg nok at eg kjem frå ein annan bakgrunn. Og eg hugsar at me var relativt fattige. Eg hugsar mellom anna at mamma begynte å grina fordi bestemor kom med ein pose med mat. Sånn at det var på ein måte ganske magert utan at me på nokon måte har vore fattige.

Anders er medviten om at han kjem frå ein annan bakgrunn enn sine studiekamerater, han er også medviten om at både han og hans familie har endra seg for å tilpassa seg den akademiske kulturen. Han synes lite interessert i sitt oppvekstmiljø, samtidig som om dette også er fjernare for han fordi foreldra hans også har vore klassereisande medan han har studert.

Anders er uansett den av informantane mine som mest tydeleg har endra seg for å tilpassa seg det akademiske miljøet. Han har færrest band til oppvekstmiljøet av dei informantane eg har intervjuet, og han synes meir komfortabel i akademia enn mange av dei andre informantane.

6.3.2 Ulike strategiar på andre fag

Frank vart ferdig med masteroppgåva si eitt år før eg intervjuet han, og også han synes å i nokså sterk grad å ha tilpassa seg miljøet på universitetet. På spørsmålet mitt om at han kjenner seg att i dei litterære skildringane av ei dobbel heimløyse, svarar Frank:

I: Eg kjenner meg fullt og heilt igjen i skildringa av der eg kjem frå, i mitt oppvekstmiljø. Der føler eg meg absolutt ikkje heime lenger. [...] Men når det gjeld det andre punktet der, altså om eg føler meg heime i det nye miljøet, så vil eg egentlig sei meg litt ueinig. Eg føler meg ganske heime her. Tromsø er heimen min.

U: Og akademia også?

I: Akademia også absolutt.

Frank er den av informantane som i sterkast grad avviser tesen om vera dobbelt heimlaus, for han er akademia hans eintydige heimemiljø. Frank har også fått jobb på universitetet etter at han fullførte mastergraden, og synes å kjenna seg heime i den akademiske kulturen. Han har ingen kontakt med barndomsvenene sine, og er kritisk til fleire sider ved miljøet han vaks opp i. Han trekk fram synet på innvandring og kristen misjon som verdiar i oppvekstmiljøet har er særskilt kritisk til.

Når det gjeld kulturelle preferansar, er Frank meir tvitydig enn ein skulle forventa. Han har forandra smak i høve til litteratur, og til ein viss grad i høve til teater. På dei tre andre områda eg spurte om, kunst, mat og reisemål, seier han at smaken hans er den same som i oppveksten. Ei årsak til dette er nok at den distingverande smaken vil vera viktigare innanfor litteratur og teater innanfor Frank sitt fagfelt (humanistiske fag), enn for reisemål og mat.

Anita fortel også om at ho i liten grad har endra kulturelle preferansar i si tid som student.

U: Har du forandra smak i forhold til kultur i løpet av di studietid? Eg tenkjer litteratur eller kunst, teater, mat, reisemål.

I: Nei. Eg høyrer fortsatt den same musikken, eg likar dei same kunstnarane. Eg les ikkje så mange bøker, men eg har fått eit vidare perspektiv om andre forfattarar.

U: Og reisemål: Er dei same plassane du vil reisa til?

I: Ja, det er det.

Som me ser, er det hos Anita i likskap med Frank snakk om ei vidareføring av kulturelle preferansar i studietida. Både trekk fram at dei har fått nye litterære impulsar i studietida, men at dei i liten grad har endra smak på dei andre kulturelle preferansane eg har spurt om. Medan Frank har vore på universitetet lenge, er Anita ein heilt fersk student innanfor samfunnsvitskaplege fag. Ho seier at ho ofte føler seg utilpass på universitetet.

U: Og så er det desse forfattarane har skrevet om egne erfaringar knytt til det å ta universitetsutdanning utan foreldre med høgare utdanning. Desse forfattarane vektlegg at dei har følt seg underlegne i universitetsmiljøet fordi dei ikkje meistarar dei sosiale kodane. Stemmer dette mine dine erfaringar?

I: Ja, ofte har eg følt meg utilpass. Veldig ofte. Men man klarar seg då...

U: Er det ein spesiell type situasjon, eller? Er det når som helst det kan skje at du føler deg utilpass.

I: Nei, ofte kan det vera sånn i timen eller i ei kollokviegruppe. Det kan jo bli veldig mykje krasj då, med forskjellige meiningar. Viss du ikkje gjer det som er forventa av deg, så kan du bli veldig utilpass.

Sidan Anita er ein av dei to studentane eg har intervjuar som har studert kortast tid, og ho i tillegg har tatt ei praktisk vidaregåande utdanning for å få studiekompetanse, er det ikkje så overraskande at ho ofte kjenner seg utilpass på universitetet. Anita er dessutan frå ein heim kor politikk aldri har blitt diskutert, og kor ho omtalar alle bøkene dei hadde heime som «husmorporno», så overgangen til akademia må seiast å vera stor. Likevel føler Anita seg heime på universitetet: «Eg føler meg ganske heime på universitetet, fordi her kan eg utretta noko sjølv.» Anita avviser at ho vil tilbake til oppvekstmiljøet sitt, og ho er veldig glad for at ho har funnet seg ein ny heimby og eit nytt miljø med nye vener i Tromsø. Ho tilpassar seg fyrst og fremst universitetsmiljøet, men vidarefører likevel i stor grad dei kulturelle preferansane ho hadde før ho vart student.

Det er fleire av informantane som fortel om motstand mot kultur og sosiale kodar på universitetet. Anne er den eldste informanten eg har intervjuar, og ho seier mellom anna dette om dei sosiale kodane på universitetet:

Eg føler at kvifor skal eg sei «paginering» når eg meiner å setja sidetal på arka. Kvifor skal eg sei komparasjon når eg meiner samanlikning. Sånne ting. Men det er også fordi eg er opptatt av å halda

språket forståeleg, fordi eg meiner at ein skal kunne vera ein god, høgt utdanna person utan at dei som ikkje har same utdanninga skal føla seg underlegne.

Anne er også oppvaksen på gard, og ho trekk også fram at verdiane og tankemåtane i oppvekstmiljøet hennar er underkjent i akademia. Samtidig er det også tydeleg at Anne har eit ambivalent tilhøve til både akademia og heimemiljøet. Anne trakk fram fleire problematiske sider ved bygdekulturen i intervjuet, til dømes då eg spurte ho om kvifor ho ikkje vil flytta tilbake til miljøet ho vaks opp i.

«...på bygda så er det...ein får ikkje vera i fred og ein...folk legg seg opp i alt mulig og alt skal rakkast ned på. Eg flytta heimafrå som femtenåring for å gå på vidaregåande, og kom igjen eitt år etterpå på besøk ein gong. Så var eg ute og gjekk meg ein tur, og møtte ei nabokone. Så seier ho: «Åja, du har ikkje med deg ungen din altså». «Nei, ungen», sa eg «du trur eg nok du tenkjer på den eldste søstra mi, ho har fått unge.» «Neida», seier ho, «me veit jo kvifor du flytta til byen...». [...] Eg ville nok ikkje ha flytta tilbake dit eg kjem frå nei»

Denne oppfatninga av bygdekulturen som prega av det smålege og sladderaktige går att i mange av intervjua eg har gjort, og det er faktisk berre Gunnhild som utvitydig ynskjer å flytta tilbake til sitt oppvekstmiljø.

Sjølv om Anne har eit ambivalent tilhøve til både oppvekstmiljøet og akademia, er det ikkje like lett å plassera hennar tilnærming til det akademiske miljøet. Anne fortel om at ho har vore ein lesande person heile livet. I barne- og ungdomsåra brukte ho skulebiblioteket mykje, sidan det var få bøker heime. Hennar interesse for litteratur har også vore ein direkte årsak til at ho ville studera. Sidan ho dessutan var meir enn ti år eldre enn dei andre informantane då ho byrja å studera, har ho også vore mindre open for å endra seg som student. Det er innslag av både tilpassing og motstand i hennar forteljing om å vera student frå gardsbakgrunn. Eitt døme på tilpassing ser me då eg spurte henne om ho har opplevd situasjonar i akademia der hennar klassebakgrunn har vore viktig.

I: Ja, jo, men det dreier seg også litt om, ja om at man ikkje er erfaren i dei kretsane, viss du skjønner. For viss eg sit og snakkar med eit søskenbarn eller noko så kan du jo snakka om litt sånn plumpe ting, men det gjer man ikkje i akademiske miljø. Der må ein på måte...ja...vera litt ryddigare eller reinare eller kva eg skal kalla det [...] Ein må liksom leggja frå seg det litt grovkorna.»

Her ser me at Anne tilpassar språket og omgangstonen ho brukar etter om ho snakkar med folk heimafrå eller folk i akademia. Ho tilpassar seg altså på begge arenaer, slik me såg at også Lena gjorde.

6.3.3 Endring av strategi i løpet av studietida

Jorunn var ferdig med mastergraden for eit drygt halvår sidan. Når det gjeld Jorunn si tilpassing til den akademiske kulturen, synes det som ho til ein viss grad har endra strategi i løpet av studietida. Jorunn seier dette om overgangen frå vidaregåande til universitetet.

U: Vil du sei at det har vore ein ulempe for deg å ikkje ha foreldre med høgare utdanning som student på universitetet?

I: Ja, absolutt. Fordi at når du kjem på universitetet, så er det heilt annleis enn på vidaregåande, ungdomsskule og barneskule. Fordi at då kjem ein saman med andre som er veldig skuleflinke i tillegg til at veldig mange av dei har foreldre med høgare utdanning. Og då hjelper det ikkje, då blir det veldig tydeleg då, forskjellen mellom dei som kjem frå familiar med høgare utdanning og dei som ikkje gjer det. Og at det handlar veldig mykje om for eksempel det å ha følgt med i avisa. Når eg begynte på universitetet, så visste eg ikkje noko om kva som hadde stått i avisa nokon gong i heile mitt liv. Eg hadde liksom berre masse svarte hol då. Og alle dei andre hadde så mykje kulturell kapital og kjennskap til det eine og det andre som var totalt blankt for meg.

Jorunn sin studiestart innebar eit heilt nytt miljø for henne. Sjølv om ho skildrar seg sjølv som ein av dei flinkaste elevane i klassen i skuleåra, opplever ho at det er heilt andre kodar og referansar som gjeld på universitetet. Det tidlege studieløpet hennar var prega av at ho endra seg for å tilpassa seg universitetsmiljøet, og ho var nærast irritert på bakgrunnen sin:

I: Altså når eg begynte å studera så syns eg alt det eg kom frå berre var ræl, og at eg har *white-trash* familie og sånt, og at dei andre hadde fått med seg så mykje heimafrå. Då var eg litt irritert då, og tenkte at kunne ikkje dei [familien] ha vore litt meir som dei andre. Mens no i andre enden av klassereisa, så tenkjer eg at eg er veldig glad for at eg har ein annan bakgrunn [...].

U: Har du forandra smak i forhold til kultur i løpet av di studietid?

I: Ja, eg vil sei det. Det er jo også påtvunget. Viss ein som student seier at ein likar ting som høyrer til arbeidarklassen, så får ein jo høyra det. At det ikkje passar, at det liksom ikkje er bra nok.

U: Ein får det?

I: Ja. Viss eg seier at eg likar å dra på chartertur og høyra på Tina Turner, så blir det sånn: «Hæh? Gjer du det? Kva er greia med det liksom?» Du får liksom høyra at det var rart, eller det var merkeleg eller morosamt. Og så snakkar så snakkar jo alle dei andre om visse typar filmar eller visse typar teater eller tatatata...

Den sterke distinksjonen av kultur i akademia synes å vera ei erfaring som Jorunn har endra syn på i løpet av klassereisa. Ho skil i intervjuet mellom korleis ho prøvde å tilpassa seg akademia då ho kom til universitetet som student, og korleis ho ser på akademia i dag:

Ja, då (i byrjinga) tenkte eg at, «skitt», eg må liksom forandra meg. Alt det der eg kjem frå er berre ræl, og eg må bli sånn som dei andre. Eg prøvde jo då å «catch up», og bli sånn som dei andre. Men etter kvart så blei eg tryggare. No kan eg sparka litt tilbake.

Jorunn byrja å tenkja på seg sjølv som klassereisande etter at ho starta på master, og mange gongar i intervjuet trekk ho fram at det er sider ved og verdiar hos arbeidarklassen som middelklassen har noko å læra av. Jorun ynskjer i dag både å prioritera verdiar frå

arbeidarklassen og frå middelklassen, og ho meiner at mange av arbeidarklasseverdiene er underkjent. For henne har klassereisa lært henne å kjenna to kulturar, og ho ser på dette som ei sjeldan verdifull erfaring.

Medan Jorunn tydeleg endra seg for å tilpassa seg universitetskulturen tidleg på studiet, er det noko vanskelegare å plassera hennar tilpassing i siste delen av studietida. Ho seier at ho kjenner seg veldig att i den litterære skildringa av å vera dobbelt heimlaus i akademina:

Ja, eg kjenner at det er veldig på den måten. [...] Ein del av meg kjenner meg veldig heime når eg er heime med familien min, medan ein del av meg kjenner seg veldig framand. Og sånn er det også når eg er saman med middelklassen og dei som er høgt utdanna.

Den doble kjensla av å vera heimlaus understrekar av Jorunn sin endringsstrategi ikkje gjaldt under heile studietida. Jorunn sin kritiske haldning til heimemiljøet, har i nokså stor grad forandra seg til ei kritisk haldning til middelklassen. Samtidig ynskjer ho utvitydig å fortsetja å vera ein del av det akademiske miljøet, fordi dette miljøet gjev ein heilt anna grad av intellektuell stimulans enn hennar oppvekstmiljø. Jorunn si tilpassing til det akademiske miljøet kan synast å endra seg frå endring i retning av tilpassing til begge miljøa i løpet av studietida. Ho anerkjenner oppvekstmiljøet i dag i ein annan grad enn ho gjorde før, samtidig som ho har fått ein kritisk brodd mot akademina. Denne haldningsendringa har for Jorunn gitt ein ny måte å forholde seg til sin eigen bakgrunn og si eiga klassereise på. Ho tilpassar seg to miljø, men har ein kritisk brodd og ei ambivalent haldning til begge miljøa.

6.3.4 Studentar som har slutta på studiet

Marte og Gunnhild er dei to studentane i utvalet mitt som har slutta på studiet innan dei var ferdig utdanna. Marte har slutta fordi ho ikkje greier å få skrive ferdig masteroppgåva i samfunnsvitskap samtidig med at ho arbeider i nesten full stilling, medan Gunnhild avslutta ei årseining omtrent midt i studieåret nokre veker etter at eg intervjuar henne.

Marte har foreldre som har vore veldig aktive i fagforeininga og arbeidarrørsla, og både lesing og politiske diskusjonar har vore vanlege i oppveksten hennar. Dessutan har ho vore politisk aktiv sjølv i ungdomsåra. Marte har derfor ikkje opplevd avstanden til akademina like stor som mange av dei andre informantane eg har intervjuar. På spørsmål om ho kjenner seg att i den litterære skildringa av klassereisande som heimlaus på to arenaer, er ho avvisande:

Nei, eg har aldri tenkt på meg sjølv som heimlaus på noko vis. Eg kan egentlig forstå kva dei meiner, men eg kjenner meg ikkje igjen. Eg har no alltid trivst både i universitetsmiljøet og heime på Langenut. Kanskje eg berre er litt tilpassingsdyktig (ler). Men ja, eg kunne ikkje ha flytta tilbake til Langenut, det er meir ein plass kor eg besøker slekt og vener.

Sjølv om Marte ikkje ville flytta heim igjen, fortel ho om at ho har kontakt med barndomsvenene og at ho likar å reisa heim. Ho synes å ha eit meir uproblematisk forhold til heimlassen enn mange av dei andre informantane. Dessutan er det eit kjenneteikn ved Marte si tilpassing til oppvekstmiljøet og academia at ho ser både positive og negative verdiar i begge miljøa. Eitt godt døme på dette ser me når ho snakkar om det å få økonomisk støtte heimafrå som student:

Eg har alltid lært at pengar ikkje kjem av seg sjølv, det er noko du må jobbe for. Frå eg var 14-15 år har eg jobba i staden for å få lommepengar. [...] Det er ikkje det at mine foreldre har så dårlig økonomi. Men det er ei haldning dei har om at du skal klara deg sjølv. Det var jo ikkje annleis då dei vaks opp. Dei måtte jobba hardt for å få ting til å gå rundt. Eg trur egentlig at det er ein litt sunn haldning å gje då. At ein ikkje vert så bortskjemt. Eg ser no at favoritteksistensen min ville vera om foreldra mine kunne vore kjemperike og berre kunne satt inn 100 000 på konto så eg kunne skrive den masteren ferdig i staden for å jobbe.

Marte ser absolutt at lærdomen ho har tatt med seg heime frå om at ein bør klara seg sjølv, er ei god haldning som ho har satt pris på. Samtidig er ho ambivalent til denne haldninga, sett i lys av at ho dei siste månadane har blitt nøydd til å avslutta arbeidet med masteroppgåva si på grunn av at det vert for krevjande å kombinera masteroppgåva med nesten full jobb. Ho skulle ynskja at ho greidde å fullføra masteroppgåva. På spørsmål om ho trur det ville vore annleis dersom ho hadde foreldre med høgare utdanning, svarte ho:

Det kan godt henda... Eg veit i alle fall at... eller eg kjenner til nokon som har hatt meir press heime frå enn meg, og har litt meir forventning om at dei skal ta same utdanning som foreldra eller noko i den retning og blitt litt sånn pusha løpet ut. Men at dei også får meir økonomisk støtte for å fullføra. Det har aldri vore noko tema i min familie, dei har alltid sagt at eg må klara meg sjølv.

For Marte synes valet om å slutta på studiet etter halvgått løp på master, som eit fyrst og fremst økonomisk spørsmål. Som me såg i kapittel 2, er slik at klassereisande studentar har meir lønnsarbeid enn studentar som har ein eller to foreldre med høgare utdanning. Dette gjer klassereisa meir krevjande, i Marte sitt tilfelle har det gjort at ho måtte avslutta studiet. Me ser også at det ikkje berre er økonomien som skil dei klassereisande studentane frå andre studentar når ein vurderer å slutta på studiet. Marte trekk fram at det eksisterer eit sterkare press frå foreldra om å fullføra studiet hos studentar i middelklassen.

Medan mønsteret av at dei klassereisande studentar i liten grad vert pressa og får sosial støtte heimafrå for å fullføra studiet er nokså eintydig i mitt materiale, ser dei klassereisande studentane ut til å ha svært ulike erfaringar når det kjem til økonomisk støtte heimafrå. Trass i at eg ikkje har spurt om økonomisk støtte heimafrå, har tre av studentane eg har intervjuar sagt at dei har fått økonomisk hjelp heimafrå i studietida. Ingen andre informantar enn Marte har snakka om det å klara seg sjølv som eit prinsipp som foreldra har ynskt å formidla.

Informanten Gunnhild skil seg markant frå dei sju andre informantane i si forteljing av korleis ho opplever det å vera student på universitetet. Ho er også den av mine informantar som i sterkast grad uttrykker motstand mot den akademiske kulturen. Gunnhild tok eit årsstudium i eit humanistisk fag då eg intervjuar ho, ho har også tatt ei anna årseining ved universitetet og ei kunstutdanning ved ein annan institusjon før dette årsstudiet.

U: Opplever du at du stiller spørsmål ved verdiar og tankemåtar i ditt oppvekstmiljø etter å ha tatt høgare utdanning?

I: Nei, eg tenkjer heller at når eg går ut av dette her (heimemiljøet) og inn i universitetsmiljøet, så tenkjer motsett heller, og set spørsmålsteikn ved det (universitetsmiljøet) heller. For det som eg har heime blir på ein måte det riktige, det er meir den vegen.

Gunnhild understreka fleire gongar i intervjuet at det er akademia som har noko å læra av hennar oppvekstmiljø, og ikkje omvendt. Ho er oppvaksen på ein gard som ligg nær ein av dei store byane i Nord-Noreg, og meiner at akademia manglar kunnskap om det praktiske og livsnære kvardagslivet som mange på bygdene lever i. Ho skreiv mellom anna dette om far sin¹⁷:

Da tenker jeg videre på min far. Han som går i fjøsen med sine store gummistøvler og med varme hender gir dyrene høy. [...] Min far sitt furete og herdete ansikt, hans never er senete og sterke som slegger. Han har arbeidet seg gjennom livet. Han har altfor mange ganger vært på kanten til å dø. Han har levd livet slik det skal gjøres. Hvilken professor kan måle seg med min far?

Dette illustrerer også godt kva Gunnhild sa i intervjuet, ho trakk i mange samanhengar fram kor livsfjern og sjølvcentrert akademia er. Gunnhild ser ingen grunn til å etterstreva den akademiske kulturen, ho ser seg snarare som ein gjest i byen og på universitetet. Ho seier også at åra hennar som student har gjort henne meir konservativ i høve til smak, og at ho i svært liten grad er blitt påverka av kva dei andre studentane likar. Gunnhild har heller ikkje mykje

¹⁷ Gunnhild sendte meg ein e-post eit par dagar etter intervjuet, kor ho skriv ”Eg tenkte at eg måtte utdype det vi snakket om i intervjuet.” Teksten er på to sider, og handlar i hovudsak om kvifor ho meiner bygdekulturen er universitetskulturen overlegen.

sosial omgang med andre studentar på universitetet. Då eg spurte om ho kjente seg igjen i det med at mange klassereisande studentar slit med dei sosiale kodane på universitetet, svara Gunnhild: ”Eg har alltid slitt med dei sosiale kodane. At det er noko eg må, på ein måte, imitera. Og dette blir eg så lei av til tider, at ein skal vera sånn og sånn for å vera normal...”.

Samtidig som Gunnhild ber på ein sterk motvilje mot å tilpassa seg den akademiske kulturen på universitetet, kjenner ho også på at avstanden frå hennar heimemiljø er svært stor.

U: Trur du det ville ha vore enklare for deg å ta høgare utdanning viss foreldra dine hadde høgare utdanning?

I: (ler). Det hadde det nok... Då hadde eg nok hatt høgare ambisjonar. [...] Eg tenkjer at det er så fjernt fordi eg kjenner ikkje nokon som er professor, ingen i min familie eller sånn. At det er eit sånt mål... som eg ikkje har noko forhold til. At det blir så langt borte. At mi tiltrekking går meir mot dei jordnære, handfaste yrka som er vanlige for meg. Det er kanskje ein forskjell med det å ikkje ha akademiske foreldre.

Denne kulturelle og sosiale kløfta mellom Gunnhild sitt oppvekstmiljø og universitetsmiljøet, synes å ha ført til at ho har små ambisjonar for sitt studieløp. Ho ynskjer berre å ta to fag, slik at ho kan bli lærar etter studiane. Dette er likevel tøft nok, både fordi ho innser at ho ikkje kjenner kulturen i academia og fordi ho synes at sitt oppvekstmiljø vert nedvurdert på universitetet.

Gunnhild slutta som student på universitetet midt i eit årsstudium nokre veker etter at eg intervjuar henne. Eg veit ikkje noko om kvifor ho slutta, men mykje tyder på at avstanden hennar til den akademiske kulturen vart tung å leva med i det lange løp. Ho sa også at ho hadde få vener på faget ho tok, og forteljinga hennar bar på mange måtar preg av ein student som var ein framand på universitetet. Den sterke opposisjonen mot academia og det svake nettverket hennar på universitet, har truleg medverka til at ho har valt å slutta.

6.4 Hardt arbeid som strategi

Eit sterkt mønster i dei åtte intervjuar eg har gjort, er at informantane trekk fram hardt og målretta arbeid og interesse for faga som viktige faktorar for at dei har lukkast i academia.

Anne seier det slik:

U: Kvifor trur du at du har lukkast i academia?

I: At eg er bestemt på å bli ferdig. Har ein fyrst begynt på dette, så må ein ikkje gi opp. [...] No er det sånn, eg er snart 40 år, og eg tenkjer at eg ikkje har råd til å sløsa med tida mi. Viss eg skal bli lærar så må eg bli det no. Eg kan ikkje venta til, la oss sei til eg er femti år (ler). Man skal jo ha nokre år å betala

ned studielånet på og.

Sidan Anne er den eldste informanten, har ho ei oppfatning av at dette er den siste sjansen hennar til å ta høgare utdanning. Jorunn ser på utdanninga si som ein målretta flukt frå sin bakgrunn.

U: Kvifor trur du at du har lukkast i akademia?

I: Nysgjerrighet og motivasjon. ...og så trur eg at eg har delvis sprunge frå bakgrunn. At eg har vore redd for å enda opp som mamma. At eg har tenkt at...

U: Ja, det har vore ein motivasjon faktisk?

I: Ja. Og at ein tenkjer at ein ikkje må stoppa opp og gje opp og ikkje falla utanfor. For då fell eg utanfor, og då er løpet kjørt.

Frykta for å mislukkast i klassereisa og enda opp med eit arbeid som gjev like dårlege kår som foreldra har hatt viser seg faktisk å vera ein sentral motivasjonsfaktor for heile fire av informantane eg har intervjuet. Anita peikar også på dette. Då eg spurte henne om kvifor ho hadde lukkast i akademia, svarte ho: "Ja, vel, lyst og vilje. Pågangsmot til å utretta noko. Ikkje lyst til å sitja med ein veldig fysisk tung jobb sånn som mine foreldre har." Andre forklaringar som går att er interesse og viljestyrke. Gunnhild peikar særskilt på interesse.

U: Kvifor trur du at du har lukkast på universitetet?

I: Det viktigaste er vel, det er nysgjerrighet og engasjement trur eg er det viktigaste. At man vil lære, at det ikkje er noko ein føler at man må igjennom for å få ein grad. At det faktisk er, at man faktisk er entusiastisk når det gjeld å sopa til seg kunnskap. I alle fall for min del, viss eg gjer noko eg ikkje likar så lærer eg det heller ikkje.

Ingen av informantane har trekt fram at dei er spesielt gáverike eller at studiar fell lett for dei, det er interessa og det harde arbeidet dei i hovudsak forklarar sin suksess som studentar med.

6.5 Oppsummering av funn

Når det gjeld allmenn skulegang, er det iaugefallande at nesten alle informantane ser ut til å ha trivst på skulen, trass i at dei i liten grad har blitt oppmoda til å lesa bøker heime.

Overraskande mange av informantane rapporterer om politiske diskusjonar heime, og fire har vore politisk aktive i ungdomsåra sjølv. Foreldra til informantane har hatt relativt ulike haldningar til høgare utdanning. Eit hovudfunn er likevel at for foreldra er det at barna utdannar seg til eit arbeid som kan gje ein trygg jobb som er det sentrale, om borna tek vidaregåande eller høgare utdanning er underordna ein sikker jobb.

Dei klassereisande tilpassar seg i ulike grad til det akademiske miljøet. Dei tek også i bruk

ulike strategiar. Som me har sett, er både protest, tilpassing til både heime- og universitetsmiljø, og endring strategiar som mine informantar tek i bruk. Det er iaugefallande at begge dei profesjonsstudentane som eg har intervjuet, er dei som i sterkast grad brukar endring som strategi for å tilpassa seg miljøet på universitetet. Begge informantane fortel om at dei har teke til seg mykje av smaken som synes å vera legitim på medisinstudiet. Mellom dei seks andre informantane, som studerer samfunnsvitskapelege og humanistiske fag, er tilpassinga langt meir samansett. Ein hovudtendens synes likevel å vera at mange av desse studentane tilpassar seg både heimemiljøet og universitetsmiljøet.

Kapittel 7: Drøfting

Lars Ove Seljestad, Karin Sveen og Ronny Ambjørnsson sine essayistiske litterære bidrag om sine klassereiser, er forteljingar om korleis det var å vera klassereisande student på -60 og -80-talet. Det er nærliggjande å tru at dette må ha endra seg i høve til dei studentane som har studert dei siste åra slik som informantane i denne oppgåva har. I det følgjande skal eg sjå på korleis nokre av dei viktigaste påstandane i bøkene til dei tre forfattarane står i høve til det informantane eg har intervjuar fortel om det å vera klassereisande. Gjennom drøftinga av erfaringane til mine informantar i lys av forfattarane sine forteljingar, drøftar eg også mange av dei andre empiriske og teoretiske bidraga eg har presentert i kapittel 2 og 4.

7.1 Er dagens klassereisande dobbelt heimlause?

For Seljestad, Sveen og Ambjørnsson er deira doble posisjon i to klassar ei erfaring av å aldri kjenna seg heilt heime, og av å ofte vera utilpass. Det synes klårt at informantane eg har intervjuar i all hovudsak synes å veksla lettare enn forfattarane mellom ulike arenaer. For å få eit overblikk over kva strategiar informantane brukar for å tilpassa seg universitetsmiljøet og heimemiljøet, vil eg i det følgjande presentera informantane sine strategiar i lys av Berit Skog sine fire idealtypar for tilpassing til den akademiske kulturen. Det er viktig å ha for auget at dette er idealtypar, dei førekjem sjeldan i si reine form.

Av mine informantar, kan det synast som om Marte er den som har flest trekk av assimilasjon i si tilpassing til den akademiske kulturen. Som me har sett, er Marte vaksen opp med foreldre som er aktive i arbeidarrørsla, og politiske debattar har vore vanlege i dei seinare åra av oppveksten hennar. Foreldra har også oppfordra Marte til å lesa mykje i oppveksten, og dei har ofte tatt henne med på biblioteket for å låna bøker. Marte har sjølv vore politisk aktiv i ein partipolitisk ungdomsorganisasjon i ungdomsåra. Foreldra hennar er også svært positive til at ho studerer. For Marte ser overgangen til akademia ut til vera relativt liten i høve til dei fleste andre informantane eg har intervjuar. Marte har på mange måtar vidareført sine kulturelle preferansar i akademia, og når ho møter andre studentar som brifar med kunnskapar, ser ho på dei som dumme i staden for å synast at dei imponerer. Det er såpass mange trekk i hennar oppvekstmiljø som minner om ein middelklassekultur, at det synes som om ho har vel så mange likskapstrekk med studentane frå middelklassen som med dei studentane som har foreldre utan høgare utdanning. Det er likevel ikkje nokon grunn til å peika på denne assimilasjonen som eintydig, det er klårt at det er trekk av arbeidarklasse i hennar bakgrunn.

Dette ser me til dømes på at ho oppfattar sitt oppvekstmiljø som eit heilt anna miljø enn universitetsmiljøet. Ho tilpassar seg begge miljøa, og kjenner seg heime i begge miljøa, så det synes som om ho ligg nærast den idealtypiske posisjonen som Skog klassifiserer som “Assimilasjon ved akkommodasjon”. Ein viktig arbeidarklasseverdi som skil Marte frå hennar vener som har foreldre i middelklassen, er at Marte ikkje under noko omstende kan få økonomisk stønad heimafrå for å fullføra mastergraden. Paradoksalt nok peikar ho på dette verdivalet hos foreldra som hovudårsaka til at ho sjølv ikkje greier å fullføra mastergraden.

Det at Marte har såpass tydelege trekk av assimilasjon i si tilpassing til universitetskulturen, understekar kor samansett populasjonen av foreldre utan høgare utdanning er i eit egalitært samfunn som det norske. Foreldra til Marte er aktive i arbeidarrørsla. Dette kan vera årsaka til at kulturen heime hos Marte får meir trekk av ein akademisk kultur, kor politisk diskusjon og lesing er meir vanleg, enn dei er for dei andre informantane eg har intervjuet. Marte sin tilpassingsmåte er vel kanskje den som skil seg klårast frå den tre forfattarane sine tilpassingsmåtar, og den understrekar at dagens klassereisande studentar også kan koma frå ein heilt anna bakgrunn enn Ambjörnsson, Sveen og Seljestad når det gjeld sosiale kodar og kultur.

Informanten Gunnhild er den av informantane som ligg klårt nærast den idealtypiske posisjonen “endring ved protest” som tilpassingsstrategi til det akademiske miljøet. Heile intervjuet med Gunnhild er prega av at ho protesterer mot kulturen i akademia, og av at ho synes at hennar oppvekstmiljø er nedvurdert på universitetet. Om Gunnhild hadde studert lengre, er det nærliggjande å tru at ho på eitt eller anna tidspunkt måtte ha byrja å endra sine preferansar og sin kritikk av universitetskulturen. Like etter at eg intervjuet ho slutta som student ved universitetet, dette er ikkje overraskande sidan det er vanskeleg å ta del i ein kultur som ein er i såpass sterk opposisjon til. Ifølge Skog kan ein også forventast at fleire av dei studentane som vel “endring ved protest” som tilpassingsmåte til universitetskulturen vil avslutte studiane før dei er fullførte.

Det er fleire informantar som nyttar element av protest for å tilpassa seg universitetskulturen. Jorunn har som nemnt endra strategi i løpet av studietida. Etter at ho byrja å tenkja på seg sjølv som klassereisande, har ho gått frå ein tydeleg endringsstrategi til ein strategi kor ho har ein kritisk brodd og ein ambivalens i høve til både oppvekstmiljøet og akademia. Ho ynskjer å vera ein del av begge miljøa, samtidig som ho ikkje kjenner seg heilt heime nokon av

plassane. Slik sett synes strategien hennar å ha preg av akkommodasjon. Skog skildrar akkommodasjon som å tilpassa seg både heimekulturen og den akademiske kulturen. Samtidig tyder Jorunn sin svært medvetne kritiske brodd mot akademia til at ho også nyttar protest i si tilpassing til universitetskulturen. Ho seier til dømes at ho i ulike sosiale situasjonar “no kan eg sparka litt tilbake” når ho snakkar med andre med høgare utdanning. Jorunn er kanskje den av informantane eg har intervjuet som minner mest om dei tre forfattarane, mellom fordi ho har opplevd ein stor overgang til akademia og fordi ho også kjenner seg dobbelt heimlaus i akademia. Samtidig ser ho på ein anna måte sin bakgrunn som ein ressurs enn dei tre forfattarane gjer, det skal me sjå meir på seinare i dette kapittelet.

Medisinstudentane Anders og Lena synes å ha hovudsakleg nytta endring som strategi for å tilpassa seg den akademiske kulturen. Dei synes begge å ha tatt del i ein sterkt disiplinerande kultur på medisinstudiet, kor det synes å vera eit relativt sterkt krav om konforme krav til kva for kulturelle preferansar ein skal ha. Begge har dessutan teke yrkesretta bachelorgradar før, og ingen av dei endra seg i same grad som på medisinstudiet då dei tok desse gradane. Anders har i tillegg svært liten kontakt med oppvekstmiljøet, han synes på mange måtar å vera tilfreds med å berre forholde seg til sitt nye nettverk og sine nye referansar på universitetet. Han synes å vera framandgjort frå heimemiljøet på mange måtar, den kulturelle kløfta som Skog viser til at eksisterer for nokre klassereisande studentar er absolutt tilstade for Anders. Når det gjeld Lena, har ho i same grad som Anders endra kulturelle preferansar. Ho har likevel ein måte å forholde seg til universitetsmiljøet og heimemiljøet som har trekk av akkommodasjon. Ho kjenner seg korkje heime i akademia eller i oppvekstmiljøet, og endrar språket og omgangstonen etter kven ho er saman med. Lena ser også ein stor verdi i heimemiljøet, fordi ho kan kopla av frå universitetsmiljøet når ho er heime. Sjølv om både Anders og Lena har trekk av den sterke endringa av kulturell smak som dei tre forfattarane hadde då dei studerte, er det ikkje noko som tyder på at Anders og Lena kjenner på ei dobbelt heimløyse som klassereisande. Snarare har dei på kva sin måte funnet seg heime i akademia. Anders ved å ikkje forholde seg til oppvekstmiljøet, og Anne ved å bruka oppvekstmiljøet til avkopling frå universitetsmiljøet når ho treng det.

Frank har også sterke trekk av endring i sin tilpassingsstrategi til den akademiske kulturen, og han synes også framandgjort i høve til oppvekstmiljøet. For Frank er endringa av kulturelle preferansar likevel ikkje påfallande sterk. Han har endra sine preferansar for litteratur og delvis for teater, men både når det gjeld mat og reiser seier han at han er som før. Frank synes

likevel å kanskje vera den informanten som i sterkast kjenner seg heime i den akademiske kulturen. Han avviser tesen om å vera dobbelt heimlaus, og seier at byen og universitetet er hans heimlass no. Anita har noko av den same strategien som Frank. Ho har likevel i endå mindre grad enn Frank endra kulturelle preferansar i studietida, snarare har ho vidareført sine kulturelle preferansar i studietida. Ho er ikkje like eintydig i si tilpassing til universitetskulturen som Frank. Rett nok kjenner ho seg heime på universitetet, men ho kjenner seg også sosialt utilpass i mange situasjonar. Dessutan ser ho ut til å ha noko meir kontakt med oppvekstmiljøet enn Frank, ho er ikkje like framandgjort. Dette kan skuldast at ho er ganske fersk på universitetet, samtidig som overgangen til universitetet har vore større for Anita enn den var for Frank. Mellom anna har ho teke estetiske fag på vidaregåande, og ho ser heller ikkje ut til å ha hatt Frank si interesse for politikk før ho studerte. Strategien hennar synes å vera ein kombinasjon av endring og akkommodasjon. Det kan synast som om Anita endrar sin veremåte noko for å ikkje bli utilpass i akademia, samtidig som ho kjenner seg heime i akademia. Ho vidarefører likevel sin smak når det gjeld dei fleste kulturelle preferansar. Både Frank og Anita kjenner seg altså heime på universitet, samtidig som dei ganske uproblematisk har vidareført mykje av sin smak frå ungdomstida som studentar. Dette skil dei markant frå forfattarane.

Anne har trekk av protest og akkommodasjon i si tilpassing til universitetskulturen. Anne tilpassar språket etter kva miljø ho er i, og ser store verdiar i bygdelivet som er underkjente i akademia. Ho tilpassar seg altså begge kulturane, som nemnt kjenneteiknar dette den idealtypiske tilpassingsmåten akkommodasjon i høve til Skog sin modell. Anne har i liten grad endra sine kulturelle preferansar som student, men dette kan også sjåast som eit utslag av at ho var mykje eldre enn dei andre studentane då ho byrja å studera. Det at Anne i liten grad ynskjer å ta i bruk det akademiske språket, og at ho fokuserer såpass sterkt på at bygdekulturen er underkjent i akademia, er teikn på at ho nyttar protest som tilpassingsstrategi til den akademiske kulturen. Likevel er det truleg tilpassing til to kulturarar, akkommodasjon, som er hennar mest brukte strategi for å tilpassa seg universitetsmiljøet.

Det kanskje mest iaugefallande ved informantane si tilpassing til den akademiske kulturen, er at dei uansett kva dei strategi dei vel, så synes ikkje overgangen like dramatisk som forfattarane sine opplevingar då dei vart studentar. Rett nok kjenner nokre av mine informantar seg att i skildringa av å vera dobbelt heimlause, men heller ikkje desse informantane opplever at dei må endra sine kulturelle preferansar og sitt språk i så sterk grad

som dei tre forfattarane gjorde. Jorunn, Lena og Anders ser ut til å vera dei tre som har endra seg mest som studentar. Anders synes veldig komfortabel med denne endringa, medan Jorunn og Lena i ein annan grad ser bakgrunnen sin som ein ressurs enn dei tre forfattarane.

7.2 Sosiale kodar, kultur og haldningar i oppvekstmiljøet

Eit viktig perspektiv hos Ambjörnsson, Seljestad og Sveen er at det er svært stor forskjell mellom den kulturen dei er vaksne opp i og den kulturen dei møter i academia. Dei sosiale kodane vert opplevd som heilt andre for dei tre når dei tek steget frå oppvekstmiljøet til universitetsmiljøet. For dei åtte informantane eg har intervjuja, synes ikkje avstanden til academia å vera like stor. På den eine sida ser me at informantane eg har intervjuja i langt større grad enn dei tre forfattarane har starta si sosiale og kulturelle reise før dei vart universitetsstudentar. Universitetet vert ikkje i så dramatisk grad som hos forfattarane eit møte med ei ny og ukjent verd, informantane ser ut til å ha med seg noko av det som forfattarane mangla då dei byrja å studera.

Informantane mine skildrar likevel mykje frå deira oppvekst som understrekar at dei kjem frå ein annan bakgrunn enn gjennomsnittsstudenten. Berre ein eller to av dei har fått leksehjelp heime. Bøker og diskusjon om litteratur har i liten grad vore ein del av oppveksten deira. Foreldra si haldning til høgare utdanning har også vore karakteristisk for ein lågare sosial bakgrunn enn gjennomsnittsstudenten: Foreldra har fyrst og fremst vektlagt arbeid og sikker inntekt, og ikkje om borna tek vidaregåande eller høgare utdanning.

Alle desse mønstera i svara frå informantane mine viser at også dei er vaksne opp i ein kultur som skil seg frå middelklassestudentane, og som også liknar trekk frå oppveksten til dei tre forfattarane. Det er nærliggjande å knyta desse mønstera i svara til informantane til Bourdieu sin teori om handling i det sosiale rommet. Foreldra til informantane er frå ein lågare sosial bakgrunn og har derfor preferansar for det nødvendige i sin bakgrunn, bøker og lesing vert derfor ofte oppfatta som overflødig. Dette vert kanskje mest spissformulert hos informanten Anne, som fortel at foreldra såg på lesing som ein eigennyttig aktivitet som dei ikkje hadde tid til. Den manglande leksehjelpa og den emosjonelle støtta borna har fått i sine studieeval, viser at foreldra ikkje har den kulturelle kapitalen som det krev å gje leksehjelp og utdanningsråd når ein tek høgare utdanning.

Likevel er det klart at spranget frå heimemiljøet til universitetsmiljøet ikkje er like langt som for mine informantar som for dei tre forfattarane. Ei forklaring kan vera at det er nokre iaugefallande brot med Bourdieu sin teori om skulen som arena for sosial reproduksjon og utøving av symbolsk makt i mitt intervjumateriale om oppvekst. For det fyrste rapporterer mange av informantane om skulen som ein plass kor dei trivst og det ser også ut til at mange av dei har blitt studentar fordi dei har lukkast på skulen. I eit par tilfelle har informantane til og med trekt fram lærarane som ein viktig faktor til å oppmuntra dei til høgare utdanning. Bourdieu sin teori byggjer på at skulen gjennom ikkje-erkjent og vilkårleg maktutøving vil hindre born av foreldre utan høgare utdanning å lukkast i utdanningssystemet. For det andre kan det synast som om informantane mine har vore meir politisk aktive i oppveksten enn ein skulle forventa av ungdomar med foreldre utan høgare utdanning. Fire eller fem er vane med politiske diskusjonar heime, og fire har vore politisk aktive i ungdomsåra. Ei årsak til at såpass mange av mine informantar har vore politisk aktive, er at dei er rekruttert til dette studiet av ein student som sjølv har vore aktiv i ulike studentorganisasjonar og politiske organisasjonar i studietida. Denne veikskapen ved utvalet gjer at mønsteret eg har funnet av mange politiske diskusjonar og stor politisk aktivitet mellom informantane ikkje kan generaliserast.

Når det gjeld haldningar til høgare utdanning, såg me at forfattarane la vekt på at foreldra og oppvekstmiljøet hadde ambivalente haldningar til høgare utdanning. På den eine sida såg foreldra til forfattarane ein verdi i at borna fekk den sjansen dei ikkje hadde fått sjølv. På den andre sida hadde dei eit syn på det ukjente akademiske arbeidet som unyttig. Denne ambivalensen er også tilstade i fleire av dei forteljningane mine informantar har fortalt om foreldra sine haldningar til høgare utdanning. Hos informanten Anne kom denne ambivalensen særskilt tydeleg fram. Hennar foreldre såg på det akademiske arbeidet som eigennyttig, samtidig som at mora var sjalu på Anne fordi ho ikkje hadde fått sjansen til å læra meir slik som Anne. Ambivalensen til høgare utdanning gjer seg også uttrykk hos foreldra i intervjuet ved at dei er svært fokuserte på kva for arbeid borna skal utdanna seg til, og at det synes som om dei er urolege for at borna skal ta høgare utdanningar som ikkje fører nokon stad. Dette minner om Ronny Ambjörnsson sine foreldre, som var nøgde med at han skulle bli lærar etter universitetsstudiet.

Foreldra sine haldningar til utdanning som fyrst og fremst arbeid, viser deira preferanse for det nødvendige i tråd med Bourdieu si skildring av arbeidarklassen sin preferansar. Dei

klassereisande studentane har uansett i mindre grad høyrte på foreldra sine råd enn ein skulle forventast, overraskande mange tek høgare utdanningar som er ukjente for foreldra eller høgare utdanningar enn foreldra ynskjer at dei skal ta. Medan foreldra fokuserer på kostnader og usikkerheit når dei skal vurdere utdanning, synes ikkje desse vurderingane å vera like aktuelle for borna. Dei klassereisande studentane følgjer ofte interessene sine, og legg mindre vekt på kor lang tid det vil ta og kor mykje det vil koste. Dei to medisinstudentane tok begge ei jobbrelatert bachelorutdanning før dei vart medisinstudentar. Foreldra til begge meinte at dei skulle koma seg i arbeid, men borna trassa dette rådet og prioriterte å følgja sine interesser. Boudon sin teori synes altså ikkje særskilt relevant for dei klassereisande studentane. Foreldra gjer rett nok vurderingar av kostnader og nytte, men borna vurderer dette ofte heilt annleis og let sine eigne interesser og preferansar styra kva utdanning dei skal ta.

7.3 Kvifor er overgangen til akademia så uproblematisk for dagens klassereisande?

Dei tre forfattarane var i likskap med informantane mine skuleflinke før dei byrja på universitetet. Svaret på kvifor informantane eg har intervjuast ikkje har opplevd enn mykje mindre overgang til universitetet enn forfattarane gjorde i si tid, må derfor vera noko anna enn at informantane ser ut til å ha hatt lett for skulen. Heller ikkje det noko påfallande innslaget av politisk aktivitet synes som ei plausibel forklaring, fordi også dei informantane som ikkje har vore politisk aktive har hatt ein relativt uproblematisk overgang til akademia. Det må derfor finnas andre årsaker til at overgangen frå oppvekstmiljø og vidaregåande er så mykje lettare i dag enn den var for nokre tiår sidan, nedanfor har eg skissert nokre moglege forklaringar.

Ei av årsakene til denne forskjellen ligg nok i at universitetet i løpet av dei tiåra som er gått sidan dei tre forfattarane studerte er blitt ein større, meir open og langt breiare institusjon gjennom utdanningseksplasjonen. Langt fleire er studentar i dag, det inneber at også langt fleire klassereisande vert studentar, sjølv om den relative ulikskapen mellom ulike sosiale bakgrunnar ikkje har endra seg nemneverdig. Eit sentralt poeng er også at kulturen på universitetet har endra seg dei siste tiåra. Den idealtypiske framstillinga til Martin Trow illustrerer korleis universitetsinstitusjonen har utvikla seg frå eit elitepreg til eit massepreg. Dagens studentar ser på studia sine som ei forlenging av si vidaregåande utdanning, og det kulturelle fellesskapet mellom forskingstilsette og studentar er på mange måtar forvitra. I dag er det store førelæsnings i auditorium og eit anonymt fellesskap mellom lærar og student som

er norma. Forvitringa av dette kulturelle fellesskapet på universitetet har nok også gjort dei sosiale kodane svakare og den kulturelle smaken meir samansett. Endringa i kva universitetet er og representerer i løpet av dei siste tiåra, er truleg ei viktig årsak til at overgangen frå vidaregåande til universitet kjennest mindre for informantane mine enn for dei tre forfatarane.

Denne endringar av universitetet som institusjon, ser også ut til å føra til at dagens klassereisande studentar ikkje har like store sosiale og økonomiske kostnader til det å vera klassereisande som studentar tidlegare hadde. Både sosialt og økonomisk kombinerer dagens studentar tilveret som student med både samvær med andre sosiale miljø og med lønnsarbeid utanom studiane.

Denne tendensen til at overgangen til universitetsstudiar ser ut til å ha blitt lettare for klassereisande studentar dei siste tiåra, må likevel ikkje overdrivast. Dei fleste informantane eg har intervjuat trekk fram at dei i ein del situasjonar slit med dei sosiale kodane. For informanten Jorunn vart overgangen til akademia svært stor, og hennar forteljing om korleis ho opplevde starten av studietida kan faktisk minna om både Ambjörnsson og Sveen sine skildringar av å prøva så godt ein kan å kunne ta del i den distingverande smaken i akademia. Dessutan synes det framleis som om dei sosiale og kulturelle kodane er sterkt tilstade på medisinstudiet. I alle fall fortel dei to informantane eg har intervjuat frå medisinstudiet om at dei har endra smak på mange område.

Skarpenes hevdar at populærkulturen har ein særskilt posisjon i Noreg, og at overraskande mange også i den øvre middelklassen føretrekker populærkultur. Kan denne posisjonen til populærkulturen ha gjort klassereiser enklare for studentar frå lågare sosiale lag i dag enn dei var for nokre tiår sidan? For å svara på dette, vil eg fyrst sjå på skiljet i mitt intervjumateriale mellom studentar på samfunnsvitskaplege og humanistiske fag, og studentar som har vore profesjonsstudentar på medisin.

Eit viktig skilje i den delen av mine intervju som tematiserer opplevingar på universitetet, går nemleg mellom dei to studentane som tek medisinstudiet, og dei seks andre som ikkje gjer det. Anders og Lena er truleg dei to av informantane mine som mest tydeleg har endra smak i høve til kultur i løpet av si tid som studentar. Dette er i tråd med Bourdieu, som hevdar at dei klassereisande vil ta til seg den smaken som er legitim i den klassen dei reiser til. Endringa

har dessutan fyrst og fremst skjedd etter at dei starta å studera medisin, trass i at dei studerte andre fag før det. Smaken deira har endra seg i retning av det me kan kalla den legitime smaken på medisinstudiet. Om me spissformulerer, kan me sei at Anders er blitt konsument av høgkultur og Lena er blitt ein friluftsliventusiast. Sidan eg berre har intervju to informantar frå medisinstudiet, må eg vera varsam med å trekka for sterke slutningar om ein konform kulturell kode på medisinstudiet. Det er likevel påfallande at dei to medisinstudentane er dei to informantane som i sterkast grad har endra sine kulturelle preferansar av dei åtte studentane eg har intervju. Anders og Lena sin tydelege endringsstrategi på universitetet minner om dei tre forfattarane sine strategiar då dei studerte. Den påfallande forskjellen er likevel at heller ikkje Anders og Lena slit like mykje med å kjenna seg heime på universitetet som dei tre forfattarane.

Bourdieu sin teori om klasseordning gjennom distinksjon av smak vert meir problematisk om ein ser på dei seks intervju eg har gjort med studentar innanfor samfunnsvitskap og humaniora. For det fyrste har desse informantane i langt mindre grad endra smak enn medisinarstudentane har det. Mange av informantane ser ut til å ha hatt ein nokså sterk godhug for populærkulturen i ungdomsåra, og dette er preferansar som dei tek med seg inn i akademia og fortset å ha. Anne, Marte og Anita har eigentleg i liten grad opplevd nokon konflikt i sine kulturelle preferansar etter at dei starta på høgare utdanning, snarare synes deira smak å vera vidareført og kanskje også legitimert i akademia. Ein informant, Frank, har til om med preferansar som ein ikkje skulle tru var legitime i akademia.

Det er i lys av dette grunn til å spørja om populærkulturen ikkje har ein særskilt posisjon i norsk kultur, som på mange måtar går på tvers av klassane? Dette er i alle fall i tråd med Skarpenes (2007) sine funn, han finn at rundt halvparten av dei som høyrer til eliten i Noreg føretrekker populærkultur framfor andre former for kultur. Dessutan må me også spørja i tråd med Skarpenes om det kan vera slik at den ikkje eksisterer nokon legitim elitekultur i akademia i Noreg? På bakgrunn av nokre av mine intervju kan det synast slik, særskilt for studentane som studerer samfunnsvitskaplege og humanistiske fag. Ei anna fortolking av Skarpenes sine data er kanskje meir plausibel. Bourdieu hevda nemleg at jo meir egalitært eit samfunn er, jo meir raffinert vil distinksjonen av kulturelle preferansar vera. I lys av dette, er det grunn til å spørja om den legitime kulturelle koden i akademia er vanskeleg tilgjengeleg gjennom intervju av informantar, fordi dei i liten grad vil tilkjenne sine verkelege meningar i eit intervju med ein forskar? At det uansett eksisterer ein legitim

middelklassekultur, synes fleire av mine intervju å understreka. Dei to medisinstudentane har endra smak på alle områda eg spurte om, og også Jorunn trekk fram at ho har opplevd å bli irettesett når ho har sagt at ho likar noko som bryt med den legitime smaken. Det som uansett synes tydeleg, er at mange informantar på humanistiske og samfunnsvitskaplege fag ikkje opplever nokon stor konflikt mellom dei kulturelle preferansane dei har med seg til universitetet, og dei kulturelle preferansane dei møter i studentmiljøet. Ei årsak til at det er slik er nok at populærkulturen har ein særskilt sterk posisjon i Noreg. Dette kan vera ei årsak til at overgangen til akademia vert så uproblematisk for mange klassereisande studentar. Informantane Anne, Anita, Frank, Marte og Gunnhild har hatt preferansar for kultur, teater eller kunst som er vanlege i akademia før dei vart studentar. Deira posisjon som studentar frå ein annan bakgrunn enn dei fleste studentane har derfor ikkje blitt så tydeleg som den overgangen som Jorunn har opplevd.

7.4 Sosial nærleik i oppvekstmiljøet

Jorunn, Anne og Anita fortalte at dei har hatt ein liten omgangskrets i oppveksten som i hovudsak er knytt til familien. Jorunn og Anne er dessutan dei to informantane som mest utvitydig har sagt at dei har kjent seg som dobbelt heimlause som klassereisande, og begge har dessutan har slitt med dei sosiale kodane i akademia. Det er påfallande at desse to seier at omgangskretsen deira har vore liten og veldig knytt til familiært slektskap. Dette kan tyde på at den samanhengen som Karin Sveen og Ronny Ambjörnsson peikar på mellom tette, familiære sosiale band i oppveksten og utfordringar knytt til å løysa den sosiale koden i akademia, også er verksame for nokre klassereisande studentar i dag. Anne er oppvaksten utanfor allfarveg, med få vener i nærleiken og lang skuleveg. Ho har også sjølv hatt få vener utanom familien i oppveksten. Både Jorunn og Anne fortel dessutan om at dei synes det har vore utfordrande å forstå den sosiale koden i akademia. Dette vert meir forståeleg i lys av at dei i oppveksten har vore vane med eit miljø kor få, tette relasjonar har prega heimemiljøet deira. Ambjörnsson og Sveen kjenner på ein avstand til den samtidig frie og vanskeleg tilgjengeleg sosiale omgangen som pregar akademikarar. Dette kjenner også Jorunn, Anne og delvis Anita på, sjølv om dei i sterkare grad enn Ambjörnsson synes å ha akseptert den akademiske kulturen. Samtidig tyder mykje på at denne bakgrunnen ikkje er like vanleg i dag som den var på -50 og -60-talet då Ambjörnsson og Sveen var studentar. Dei fleste informantane eg har intervjuar fortel om ein større omgangskrets i oppveksten enn berre slektningar og nokre få vener.

Dei tre forfattarane ser ut til å ha fyrst og fremst i godt vaksen alder ha fått eit ambivalent tilhøve til den forandringa dei har gjennomgått som akademikarar gjennom mange år. Derfor kan ein spørja om informantane eg har intervjuva seinare i liva sine vil kjenna på den ambivalensen og den kjensla av å vera dobbelt heimlause som pregar Ambjörnsson, Seljestad og Sveen? Mykje tyder på at svaret er nei. Informantane har ikkje gjennomgått like store forandringar som dei tre forfattarane for å bli ein del av den akademiske kulturen, og fleire av dei ser dessutan bakgrunnen sin som ein ressurs. Av mine informantar, er det kanskje berre Jorunn som har opplevd ein like stor overgang frå heimemiljøet til universitetsmiljøet som dei tre forfattarane. I dagens samfunn er kanskje ikkje den sosiale mobiliteten høgare enn den var for nokre tiår sidan. Sidan langt fleire likevel gjennomfører ei klassereise i dag, ser det ut til at overgangen frå arbeidarklasse til middelklasse ikkje er ei like dramatisk reise som den var for berre nokre tiår sidan.

7.5 Er habitusomgrepet dynamisk nok?

Habitusomgrepet til Bourdieu har ofte vore skulda for å vera for statisk, og derfor i liten grad brukande når individ gjer val på arenaer kor dei ikkje har noko innprega handlingsevne. I teorikapittelet presenterte eg Diane Reay sine funn om britisk arbeidarklasseungdom som studerer ved eliteuniversitet. Reay sine funn tyder på at habitus ikkje er så eintydig før-refleksiv som Bourdieu skal ha det til, og at dei klassereisande studentar sin usikkerheit som ukjente aktørar faktisk kan føra til at dei vert meir opne og reflekterte enn studentar som har foreldre med høgare utdanning. Mitt materiale tyder på det same, eitt døme ser me når Jorunn fortel om korleis ho opplever å vera frå ein annan klasse i akademia.

U: Men har det forandra seg etter at du starta på høgare utdanning, eller er det noko som har vore heilt sidan du kanskje var 15 eller?

I: Nei, men det er liksom meir sånn... Altså når eg begynte å studera så syns eg alt det eg kom frå berre var ræl, og at eg har "white-trash" familie og sånt, og at dei andre hadde fått med seg så mykje gratis heimafrå. Då var eg irritert då, og tenkte at kunne ikkje dei (familien) ha vore litt meir som dei andre. Mens no i andre enden av klassereisa, så tenkjer eg at eg er veldig glad for at eg har ein annan bakgrunn. Og at eg kjem frå ein heim med veldig andre verdiar og veldig anna syn på ting.

U: Kva for fordelar tenkjer du at det gir deg i forhold til dei som ikkje har den bakgrunnen?

I: Nei, eg tenkjer at det er veldig mykje der i forhold til livserfaring. Og det å forstå – empati – det å kunne setja seg inn i korleis folk som har det vanskeleg i samfunnet – korleis det føles. Og det å kjenna på kroppen korleis det er å vera fattig og det mindreverdskomplekset som følger med det. Det er ein sånn, altså veldig mykje av min motivasjon for å vera på venstresida det bunnar i empati og... ja, og følelesar som eg kjenna meg igjen i då. Og det gir jo ein sånn veldig ekte drivkraft føler eg for det arbeidet eg gjer. I tillegg så har jo eg... så tenkjer eg at det er ein del verdiar og samhold og solidaritet i arbeidarklassen og i min familie som eg opplever at middelklassefamiliane ikkje har, og eg føler at det er ein slags sånn nærleik og kjærleik og kontakt og respekt i min familie som eg ikkje finner i møte med

middelklassen då.

Dette avsnittet viser både at Jorunn har brukt ulike strategiar for å tilpassa seg det akademiske feltet som ho er veldig ukjent i. I byrjinga av studiet var ho veldig medviten om at ho skulle endra seg, men etter kvart veks det fram ei sjølvkjensle av at det å vera frå ein annan bakgrunn er ein ressurs som ho ikkje vil forutan. Bourdieu sitt habitusomgrep synes ikkje å vera tilfredsstillande for å forstå vala og handlingane til Jorunn i det for henne ukjente feltet i akademia. Jorunn er den av informantane eg har intervjuet som truleg har tatt det største steget ved å bli student. Før ho studerte hadde ho aldri sett ei avis i heile sitt liv. Som student viser ho likevel til ei liknande utvikling som det Diane Reay viser til at arbeidarklassestudentar på eliteuniversitet i Storbritannia gjorde. Jorunn viser stor evne til refleksjon over sin eigen posisjon som klassereisande student. Sjølv om me ikkje veit noko om korleis Jorunn tenkte som fersk student, er det truleg at ho også har gjennomgått den utviklinga som Reay viser til av “a great deal of intellectual and social growth” (2010: 86) for å kombinera sin motsetnadsfylte posisjon som ein del både arbeidarklassen og middelklassen. For Jorunn ser ikkje bakgrunnen ut til å vera noko avgrensing på kva val ho har gjort som studiesøklar og student, snarare kan det sjå ut som om det har vore ein fordel. Slike erfaringar er det ikkje lett å forklara med bakgrunn i habitus, fordi habitus i så sterk grad er strukturerande og derfor avgrensande.

Sjølv om Jorunn kanskje er den informantane eg har intervjuet som har tatt det største steget ved å bli student, kan klassereisa hennar ikkje samanliknast med det å vera oppvaksten i arbeidarklassen i Storbritannia og ta utdanning ved eit eliteuniversitet. Dei erfaringane til klassereisande studentar som Reay skriv om, representerer eit langt større sprang i klasse enn det mine informantar har opplevd. Likevel finn eg fleire spor av det Reay snakkar om også i mitt intervjumateriale. Lena seier dette om sine erfaringar av å vera frå arbeidarklassebakgrunn:

U: Har du opplevd situasjonar i akademia kor du har følt at din klassebakgrunn har vore viktig?

I: Det er vanskelige spørsmål det her... Nei, det kan eg ikkje...

U: Men for eksempel i møte med pasientar i praksis, du har ikkje tenkt på det i det heile tatt. Eller i møte med andre legar eller? Har det ingenting å sei at du ikkje har foreldre med høgare utdanning?

I: Nei, ikkje som eg har opplevd. Det kan henda at dei har tenkt det. For nokre gongar er det sånn...så gjer det det nesten lettare trur eg...på den måten at når eg kjem frå...når eg kjem frå denne arbeidarklassen så er det, i halle fall med måten ein tenkjer helse på, så har eg eit anna utgangspunkt for å snakka med folk synes eg. Det hjelper meg jo faktisk.

Lena trekker her fram at hennar klassebakgrunn også kan vera ein fordel, og også andre stader

i intervjuet viser ho til at ho brukar erfaringar heimafrå og samtalar med mora for å bli ein betre lækjarstudent når ho har vore i praksis. Også denne erfaringa understrekar at bakgrunnen til informantane eg har intervjuar ofte gjer seg uttrykk som ein fordel i intervjuar. Sjølv om eg ikkje har noko samanlikningsgrunnlag med grupper av studentar frå andre bakgrunnar slik som Reay hadde, er det grunn til å spørja om bakgrunnen for klassereisande studentar har minst like mykje ein styrke som ein veikskap i seg? Ved sida av dei to forteljingane eg har belyst her, er det påfallande at alle informantane bortsett frå ein seier at dei har store sosiale omgangskretsar i akademia. Dei aller fleste trives dessutan godt i akademia, og dei ynskjer ikkje å flytta tilbake dit dei kom frå. Det er i alle fall ikkje grunnlag for å hevda at dei klassereisande studentane er prega av ein habitus som avgrensar dei frå å gjera kompetente val på eit felt dei er ukjente i.

Veikskapen ved å bruka habitusomgrepet på eit felt kor aktørane er ukjente, belyser ei generell utfordring ved Bourdieu sin teori for handling i det sosiale rommet. Den er veileigna for å forklara kontinuitet, men den kan i liten grad forklara sosial endring. Diane Reay understrekar i forlenginga av dette at Bourdieu og hans habitusomgrep fyrst og fremst bør nyttast på felt kor aktørane er nokolunde kjente. Som me har sett av mine data, er Bourdieu sin teori er dårleg eigna i samanhengar kor feltet er ukjent for informantane.

7.6 Oppsummering av funn

Forteljingane til informantane eg har intervjuar om korleis det er å vera klassereisande studentar, skil seg markert frå det dei forfattarane Ambjörnsson, Seljestad og Sveen skriv om sine klassereiser for nokre tiår sidan. Ein legg særskilt merke til at overgangen til akademiske studiar enn langt mindre dramatisk i dag enn den var for dei tre forfattarane. Sjølv om oppvekstvilkåra til informantane har nokre likskapstrekk med forfattarane sine oppvekstvilkår, ser det ut som om dagens klassereisande studentar både vidarefører sin ungdomskultur og endrar sine kulturelle preferansar langt meir uproblematisk enn dei tre forfattarane. Den kulturelle og språklege koden synes heller ikkje å vera like sterk på humanistiske og samfunnsvitskaplege fag som den har vore då forfattarane var studentar.

Eit noko overraskande trekk i mine intervju, er at det ser ut til å eksistera ein sterkt uniformerande kulturell kode på medisinstudiet. Begge dei to informantane eg har intervjuar

frå medisinstudiet har endra kulturelle kodar på studiet, og begge sterkt i retning av det dei sjølv oppfattar som den gjeldande kulturelle koden i medisinar miljøet. Samtidig synes likevel ikkje dei store identitetsproblema og den sterke kjensla av å vera dobbelt heimlause, som dei tre forfattarane har opplevd, å ramma desse to medisinstudentane. På kvar sitt vis har dei funnet seg vel til rette i akademia.

Bourdieu sin teori for handling og hans teori for korleis skulen reproducerer sosiale skilje, synes i noko mon å vera relevant av mine data, men den har også sine klåre avgrensingar. Bourdieu synes velegna til å forklara kvifor medisinstudentane i så sterk grad endrar kulturelle preferansar på universitetet. Bourdieu si skildring av arbeidarklassen sine preferansar for det nødvendige synes også å vera relevant i fleire delar av forteljingane om dei klassereisande studentane sin oppvekst, og også når informantane fortel om kva for haldningar foreldra deira har til utdanning og arbeid. Samtidig er det påfallande at det er nokre iaugefallande manglar ved Bourdieu sin teori, når ein skal forklare kvifor klassereisande studentar så enkelt tilpassar seg eit miljø som er så langt frå oppvekstmiljøet deira som universitetsmiljøet er. For det fyrste synes det ikkje lenger å eksistera nokon så sterk kulturell og språkleg kode på samfunnsvitenskaplege og humanistiske fag, slik som ein skulle tru det var i lys av Bourdieu sin teori. Dessutan er det mykje i forteljingane til dei klassereisande studentane som tyder på at dei snarare har ein fordel av sin klassebakgrunn enn ei avgrensing. Dette er vanskeleg å kombinera med Bourdieu sitt noko deterministiske habitusomgrep.

Eit interessant samanfall mellom dei tre forfattarane sine opplevingar og mine informantar sine opplevingar, er at haldningane til høgare utdanning hos foreldra har klåre likskapstrekk. Både før og no synes det som om foreldre utan høgare utdanning har haldningar til universitetsutdanningar som er sterkt prega av ambivalens.

Å gje ei fullgod forklaring på kvifor overgangen til akademia er ut til å ha blitt så mykje enklare for klassereisande studentar dei siste tiåra, er ikkje enkelt. Me har likevel sett at endringa av universitetet frå ein institusjon som hadde eit elitepreg fram til for nokre tiår sidan, til ein masseinstitusjon med langt fleire studentar, kan vera ei viktig forklaring. Det ser også ut til at populærkulturen har fått ein særskilt posisjon i Noreg i seinare år. Dette ser ut til å gjera klassereisa mindre problematisk for mange studentar med foreldre utan høgare

utdanning, fordi desse studentane i mindre grad enn før må endra sine kulturelle preferansar når dei går frå vidaregåande til universitet.

Å vera klassereisande student har framleis nokre utfordringar ved seg som minner av dei sterke opplevingane av å vera utilpass og dobbelt heimlause som Ronny Ambjörnsson, Lars Ove Seljestad og Karin Sveen hadde for nokre tiår sidan. Også dagens klassereisande studentar opplever at dei slit med dei sosiale kodane i nokre sosiale samanhengar, og på medisinstudiet er den kulturelle koden framleis sterk. Likevel er hovudfunnet mitt at for mine informantar synes overgangen frå vidaregåande utdanning og oppvekstmiljøet til å vera mindre problematisk enn for dei tre forfattarane. Dagens klassereisande studentar endrar kulturen sin og språket sitt i mindre grad i studietida enn klassereisande studentar gjorde før, og dei tilpassar seg universitetsmiljøet mykje lettare. Dei klassereisande studentane synes også å i langt større grad enn før å sjå på bakgrunnen sin som ein styrke, og ikkje som ei avgrensing.

Litteraturliste

- Ambjörnsson, Ronny (2005): *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo: Pax.
- Barstad, Anders, Torkil Løwe og Lotte Rustad Thorsen: *Studenters inntekt, økonomi og boutgifter*.
http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201238/rapp_201238.pdf
Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Blomberg, Wenche (2012): *Litteraturlisteguiden VADE MECUM*. 2. utgave. Oslo: Transit.
- Bourdieu, Pierre (1990): *In Other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sociology in question*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Af praktiske grunde – omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2002): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: De norske bokklubbene. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean Claude (2006): *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (2011): "The forms of capital". I: *Cultural theory : an anthology*. Szeman, Imre og Kaposy, Timothy (red.). Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Dahlgren, Kenneth og Ljunggren, Jørn (red.): *Klassebilder – Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Esmark, Kim (2006): "Dansk inledning" I: *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om Undervisningssystemet*. Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean Claude. København: Hans Reitzels Forlag.
- Guneriusen, Willy (1999): *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i Samfunnsvitenskapen..* 2.utgave Oslo: Tano Aschehoug.
- Høstaker, Roar (2006): "Sosiale felt – en kritisk analyse". I: *Agora – journal for metafysisk spekulasjon – Pierre Bourdieu*, 1-2/2006: 171-197
- Jacobsen, Kjetil (2002): "Innledende essay." I: *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av Dømmekraften*. Bourdieu, Pierre. Oslo: De norske bokklubbene. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Johannessen, Gøril (2007): *Klassereisen uutholdelige tyngde – om å ta doktorgrad uten akademisk stamtavle*. Masteroppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo, 2007
- Johansen, Tom (2013): *Idealtypisk oppstilling av eliteuniversitet og masseuniversitet*. Notat bygt på Martin Trow sin artikkel "Problems in the transition from elite to mass higher education", utlevert av rettleiar Tom Johansen.
- Korsnes, Olav, Heine Andersen og Thomas Brante (red.) (1997): *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klassekampen*, 20.02.2013: 26-27: "Klatrer mindre enn vi tror"
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindgren, Simon (2011): "Tekstanalyse" i *Mange ulike metoder*. Katrine Fangen og Ann-Mari Sellerberg (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordli Hansen, Marianne og Mastekaasa, Arne (2003): "Utdanning, ulikhet og forandring" I: *Det norske samfunn*. Frønes, Ivar og Lise Kjølørød (red.): 69-98. 4.utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordli Hansen, Marianne (2005): "Ulikhet og utdanning – valg, prestasjoner og sosial

- ulikhet”. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2/2005:134-157.
- Nordli Hansen, Marianne (2010): “Klassereisen – mer vanlig i dag?” I: *Klassebilder – Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, Dahlgren, Kenneth og Ljunggren, Jørn (red.): 197-212. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reay, Diane (2010): “From the theory of practice to the practice of theory: working with Bourdieu in research in higher education choice”. I: *Cultural Analysis and Bourdieu’s Legacy – Settling accounts and developing alternatives*. Elizabeth Silva og Alan Warde (red.). New York: Routledge.
- Reay, Diane, Miriam David og Stephen Ball (2005): *Degrees of choice – Social class and gender in higher education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget
- Sayer, Andrew (2010): “Bourdieu, ethics and practice”. I: *Cultural Analysis and Bourdieu’s Legacy – Settling accounts and developing alternatives*. Elizabeth Silva og Alan Warde (red.). New York: Routledge.
- Seljestad, Lars Ove (2005): *Blind*. Oslo: J.W.Cappelens forlag.
- Seljestad, Lars Ove (2010): “Langt frå stammen” I: *Klassekampen*, 29.05.2010: 18-21.
- Skarpenes, Ove (2007): “Den ‘legitime kulturens’ moralske forankring.” I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* 4/2007: 531-564
- Skog, Berit (1994): *Å finne koden – kultur og klasse i akademia*. ISS-rapport, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Universitetet i Trondheim 1994.
- Skogen, Kjetil, Kari Stefansen, Olve Krangle og Åse Strandbu (2008): “En pussig utlegning av middelklassens selvforståelse”. I: *Tidsskrift for samfunnsforskning* 2/2008: 259-264
- Skonhoft Johannesen, Hedvig (2013). *Nasjonal klassereise – Mette-Marit og politikkenes abdikasjon*. Oslo: Aschehoug.
- Sveen, Karin (2001): *Klassereise – Et livshistorisk essay*. Oslo: Oktober.
- SSB 1 (1994): Statistisk sentralbyrå: *Historisk statistikk 3.13 Folkemengde, fødte, døde, ekteskap, flyttinger og Folketilvekst 1735-2008*
<http://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/3-13.html>
Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- SSB 2 (1994): Statistisk sentralbyrå: *Historisk statistikk 1994: Utdanning og forskning Tabell 5.1. Elever og studenter, etter skoleslag 1957-1992*
<http://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/5-5-1t.txt>
Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- SSB 3 (2013): *Statistisk sentralbyrå: Studenter, etter skoleslag, kjønn, alder, tid og statistikkvariabel 2010-2011*.
<https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectout/ShowTable.asp?FileformatId=2&Queryfile=2013523235542791243432StudSkoleslagForelNy&PLanguage=0&MainTable=StudSkoleslagForelNy&potsize=1>
Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trondman, Mats (1994). *Bilden av en klassereser : sexton arbetarklassbarn på väg till och i Högskola*. Stockholm: Carlssons.
- Trow, Martin (1973): *Problems in the transition from elite to mass higher education*. California: Berkeley.
- Widerberg, Karin (2005): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aakvaag, Gunnar C. (2006): “Når teori og praksis skiller lag. En habermasiansk kritikk av

grunntrekk i Pierre Bourdieus sosiologi.” I: *Agora – journal for metafysisk spekulasjon*
– *Pierre Bourdieu*, 1-2/2006: 318-351, Oslo: Aschehoug.
Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
Aase, Tor Halfdan og Fossåskaret, Erik (2007): *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantane

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet frå NSD

Vedlegg 4: Forlenging av prosjektet frå NSD¹⁸

¹⁸ Det er den andre og siste forlenginga av prosjektet som er vedlagt. Den fyrste forlenginga, som gjaldt for haustsemesteret 2012, er ikkje vedlagt sidan forlenginga i 2013 føreset at forlenginga for hausten 2012 var godkjent.

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet «Sosial bakgrunn i akademia»

I samband med mitt masterprosjekt ynskjer eg å intervju ein del studentar ved universiteta som har foreldre som ikkje har utdanning utover vidaregåande skule. Målet med undersøkinga er å belysa om studentar med foreldre som ikkje har høgare utdanning møter større sosiale og faglege utfordringar i allmenn skulegang og på universitetet.

Saman med åtte andre studentar med foreldre som ikkje har høgare utdanning, får du førespurnad om å delta i dette prosjektet. Dei ni som blir intervjua er valgt fordi dåke har foreldre utan høgare utdanning. Tom Johansen, professor i sosiologi ved Universitetet i Tromsø, er rettleiar for mastergradsprosjektet.

Deltaking i prosjektet inneber at du deltek i eit intervju som varer i ca. 30 minutt. Eg ynskjer å få kunnskap om korleis du opplevde åra dine i grunnskulen og om korleis du opplever det å studera på universitetet. Dessutan vil eg stilla nokre spørsmål som dreier seg om kva for preferansar du og din familie har innanfor nokre kulturelle område.

Det er heilt frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekka deg frå intervjuet og be om at opplysningane som er gitt anonymt blir makulerte. Du treng heller ikkje gi nokon grunn til at du trekk deg frå intervjuet. Det er ingen andre enn underteiknande som vil få tilgang til dei identifiserbare opplysningane som blir gitt i intervjuet. Eg er underlagt taushetsplikt og opplysningane vil bli handsama strengt konfidensielt.

Prosjektet er tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Resultata av studien vil bli publisert som ein mastergradsoppgåve ved Universitetet i Tromsø. Alle personidentifiserbare opplysningar du gjev meg i løpet av intervjuet vil bli anonymiserte i denne oppgåva. Etter at oppgåva er levert, vil alle intervjua bli makulerte.

Dersom du ynskjer å lesa oppgåva eller viss du har spørsmål om forskingsopplegget, kan du kontakta meg på adressa under.

Med venleg helsing

Askild Gjerstad
Masterstudent i sosiologi
Kontakt: askildg@gmail.com eller Tlf.: 99 45 30 01

Rettleiar: Professor Tom Johansen
Kontakt: tom.johansen@uit.no Tlf.: 77 64 43 42

Intervjuguide

Bakgrunn

1. Kva slags miljø kjem du frå (bygd, tettstad, by)?
2. Er det nokon av søskena dine som har høgare utdanning?
3. Kva for utdanning har foreldra dine?

Oppvekst og utdanning

4. Kva likte du å gjera på fritida i oppveksten?
5. Korleis likte du deg på skulen?
6. Hadde du stor interesse av faga på skulen (grunnskule og vidaregåande)?
- 7a. Vil du sei at du hadde mange vener i din oppvekst?
- 7b. Vil du sei at din familie hadde ein stor omgangskrets i din oppvekst?
8. Kva for aviser abonnerte dåke på heime då du vaks opp?
9. Hadde dåke mange bøker heime då du vaks opp? Blei du oppmuntra til å lesa bøker og aviser?
10. Snakka dåke om politikk og litteratur heime?
11. Kva for vidaregåande studieretning tok du?
12. Var valet ditt om å starta på allmennfagleg/yrkesfagleg studieretning enkelt å ta? Blei du oppmuntra av familien din til å starta på allmennfagleg/yrkesfagleg studieretning?
- 13a. Blei du oppmuntra av foreldra dine til å ta høgare utdanning?
- 13b. Viss svaret er JA: Var dei opptatt av kva for høgare utdanning du skulle ta?
- 13b. Viss svaret er NEI: Var foreldra dine opptatt av kva du skulle bli?
14. Var valet ditt om å studera enkelt å ta?
15. Ein mykje brukt sosiologisk teori om skulen er at undervisninga i stor grad er tilpassa dei elevane som har foreldre med høgare utdanning, og at barn med foreldre utan høgare utdanning derfor ofte mislukkast i skulen. Er dette ein beskrivelse som du kjenner igjen frå din eigen skulegang på grunnskulen og i vidaregåande skule?

Opplevingar i akademia

16. Vil du sei at det har vore ein ulempe for deg å ikkje ha foreldre med høgare utdanning som student på Universitetet i Tromsø/Oslo? Kvifor/kvifor ikkje?
17. Trur du at det ville ha vore enklare for deg å ta (medisin/juss/lærer- osv.)utdanninga viss foreldra dine hadde høgare utdanning?
18. Opplever du at du stiller spørsmål ved verdiar og tankemåtar i ditt oppvekstmiljø etter å ha

tatt høgare utdanning? I så fall, på kva for måte?

19. Har mange av barndomsvenene dine tatt høgare utdanning? Har du kontakt med dei av barndomsvenene dine som ikkje har tatt høgare utdanning? Kvifor/kvifor ikkje?

20. Mange av dei med foreldre utan høgare utdanning som skriv om det å ta høgare utdanning sjølv, legg vekt på at dei er heimlause. Dei er ikkje heime i sitt oppvekstmiljø lenger, og dei vil heller aldri føla seg heilt heime i sin nye miljø på universitetet? Kjenner du deg igjen i dette? (Eventuell oppfølging ved behov: Viss ja, kva legg du i det?)

21. Har du forandra smak i forhold til kultur i løpet av di studietid? Eg tenkjer då på litteratur, kunst, teater, mat, reisemål...

22. Fleire forfattarar har skrevet om egne erfaringar knytt til det å ta universitetsutdanning utan foreldre med høgare utdanning. Desse forfattarane vektlegg at dei har følt seg underlegne i universitetsmiljøet fordi dei ikkje meistrar dei sosiale kodane. Stemmer dette mine dine erfaringar?

23. Har du nokon gong spurt foreldra dine til råds om andre utfordringar enn økonomiske som du har hatt i din studiekvardag (fagleg, sosialt osv)?

24. Har du opplevd situasjonar i akademia kor du har følt at din klassebakgrunn har vore viktig?

25. Vil du sei at du har eit stort sosialt nettverk på universitetet (vener, bekjente osv.)?

26. Kvifor trur du at du har lukkast i akademia?

27. Tenkjer du på deg sjølv som ein klassereisande?



Tom Johansen
Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging
Universitetet i Tromsø
9037 TROMSØ

Vår dato: 12.09.2011

Vår ref: 27866 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27866	<i>Sosial bakgrunn i akademia</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tom Johansen</i>
Student	<i>Askild Gjerstad</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, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Askild Gjerstad, Ørneveien 14/207, 9015 TROMSØ



Tom Johansen
Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging
Universitetet i Tromsø
9037 TROMSØ

Vår dato: 01.02.2013

Vår ref: 27866 AH/RF

Deres dato:

Deres ref:

FORLENGELSE AV STUDENTPROSJEKT

Vi viser til godkjenningsbrev 12.09.2011 for prosjektet:

27866

Sosial bakgrunn i akademia

Personvernombudet mottok 07.01.2013 en statusrapport for prosjektet, hvor det går fram at datamaterialet samlet inn er anonymisert, men at det er aktuelt å gjennomføre noen flere intervju vår 2013. Vi forstår det slik at det er nødvendig å behandle eventuelle nyinnsamlede personopplysninger fram til 30.06.2013.

Personvernombudet legger til grunn at tidligere godkjent informasjonsskriv benyttes og at ny dato for prosjektslutt (juni 2013) føres på. Vi har til orientering registrert 30.06.2013 som ny dato for prosjektslutt. Senest innen denne datoen skal datamaterialet anonymiseres og eventuelle lydopptak slettes.

Personvernombudet vil til orientering kontakte student og veileder igjen ved ny dato for prosjektslutt for å få en tilbakemelding på prosjektets status og hvorvidt datamaterialet er anonymisert/slettet.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Asne Halskau

Kontaktperson: Asne Halskau tlf: 55 58 89 26

Kopi: Askild Gjerstad, Ørneveien 14/207, 9015 TROMSØ