



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for samfunnsvitenskap

Positiv klassereise – en studie om overgangen fra lavere sosial bakgrunn til fullført høyere utdanning

En sosiologisk analyse av kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med positiv klassereise

Julianne P. Jensen

Masteroppgave i sosiologi SOS-3009 Mai 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker seks kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med deres positive klassereise. Utdanning er en viktig basisinstitusjon i det norske samfunnet, og skal gi alle lik mulighet til å bli likeverdige deltakere uavhengig av sosial bakgrunn.

Utdanningsnivået i Norge har økt med årene, men statistikk viser fremdeles en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsnivå. Det finnes ulike ordninger for allmenn inklusjon, som reduserer betydningen av sosial bakgrunn ved å kompensere for manglende kapital.

Problemstillingen som besvares er: *Hvordan oppleves fenomenet positiv klassereise for kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn?*

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet kvalitativt forskningsdesign, med semi-strukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Studien tar utgangspunkt i seks kvinnelige studenter mellom 23-30 år sine opplevelser og erfaringer med positiv klassereise. Det teoretiske rammeverket er bestått av det funksjonalistiske perspektivet og Talcott Parsons, det konfliktteoretiske perspektivet og Pierre Bourdieu, og Raymond Boudons sosiale posisjonsteori. De teoretiske perspektivene utfyller hverandre ved å gi en forståelse av de ulike aspektene ved studien. Det konfliktteoretiske perspektivet, Bourdieus teori om sosial reproduksjon og begrepene om kapital forklarer informantenes utfordringer i møtet med universitetet. Det funksjonalistiske perspektivet, Parsons' generelle handlingssystem og terminologi forklarer informantenes klassereise i form av deres egen ytelse for å oppnå høyere utdanning. Det vises også til Boudons sosiale posisjonsteori som gir en forståelse for et rasjonelt utdanningsvalg.

Studiens funn viser at sosial bakgrunn ikke er en avgjørende faktor for hvorvidt de fullførte høyere utdanning, men at den sosiale bakgrunnen har påvirket at de opplevde utfordringer i studietiden. Informantene opplevde utfordringer med akademisk skriving og strukturering av hverdagen. Informantene opplevde også at økonomisk støtte har vært viktig for deres fullføring av høyere utdanning. Funnene viser at akademisk skrivesenter kan sees på som en kompensasjon for lav kulturell kapital, og Statens lånekasse sitt lån- og stipendtilbud kan sees på om en kompensasjon for lav økonomisk kapital. Økt kapital etter fullført positiv klassereise har ført til at informantene har fått tildelt muligheter de tidligere ikke hadde tilgang på. Dette har gjort at informantene har opplevd en tydelig endring for seg selv, i tillegg til at andres oppfatning og væremåte har endret seg.

Forord

Da var endelig dagen for levering av masteroppgaven kommet. Jeg sitter igjen med masse kunnskap og erfaring som kommer til å hjelpe meg videre på veien. Jeg ønsker derfor å rette en ekstra stor takk til noen av de som har hjulpet og støttet meg igjennom studieløpet.

Først vil jeg gi en takk til min veileder Truls. T. Kristiansen for å ha bidratt til at oppgaven har kommet i mål til tiden. Tusen takk for tiden du har brukt på å gå igjennom oppgaven min, og tiden du har brukt på veiledning og tilbakemeldinger.

Jeg vil gi en ekstra stor takk til mine seks informanter som ønsket å stille opp på denne masteroppgaven. En stor takk rettes til mine foreldre, takk for at dere har muntret meg opp når jeg har trengt litt ekstra motivasjon. Jeg vil så rette en stor takk til mine medstudenter, og en ekstra takk til Hannah og Julie. Tusen takk for at dere har vært med på å veksle tanker og ideer igjennom hele studieløpet. Studietiden hadde ikke vært det samme uten dere.

Til slutt vil jeg si tusen takk til min kjæreste og samboer. Det har vært veldig fint å ha deg som en ekstra støttespiller i denne perioden.

Julianne, mai 2023.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Avgrensning og avklaring	3
1.4 Struktur.....	3
2 Tidligere forskning	4
2.1 Sosial mobilitet i Norge.....	4
2.2 Sosial reproduksjon av utdanningsnivå.....	7
2.3 Studenters økonomi.....	9
3 Teoretisk rammeverk.....	11
3.1 Det funksjonalistiske perspektivet	11
3.1.1 Talcott Parsons – et meritokratisk samfunn	12
3.2 Det konfliktteoretiske perspektivet	14
3.2.1 Pierre Bourdieu: Det sosiale rom og kapital	14
3.2.2 Sosial mobilitet.....	16
3.2.3 Raymond Boudon – ulikhet i utdanning	18
3.3 Oppsummering	19
4 Metode og forskningsprosess	20
4.1 Metodevalg – Kvalitativ forskningsmetode	20
4.1.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	21
4.2 Utvalg og rekruttering	22
4.2.1 Presentasjon av informanter	23
4.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.....	24

4.3.1	Transkribering	26
4.4	Analyseprosess og koding	27
4.4.1	Stegvis-deduktiv induksjon (SDI)	27
4.5	Etiske problemstillinger	32
4.5.1	Informert samtykke	32
4.5.2	Konfidensialitet	33
4.5.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter	33
4.6	Studiens validitet	34
4.7	Studiens reliabilitet	35
4.8	Feilkilder og svakheter	36
5	Empiri	37
5.1	Motivasjon til høyere utdanning	38
5.2	Møtet med universitetet	41
5.3	Modenhet og alder	43
5.4	Lånekassens betydning for studenter med lavere sosial bakgrunn	44
5.5	Tiden etter fullført høyere utdanning	47
6	Analyse	50
6.1	Den sosiale bakgrunnens påvirkning	51
6.1.1	Valget om å ta høyere utdanning	51
6.1.2	Utfordringer ved universitetet	55
6.2	Hvilken betydning har økonomisk støtte hatt for fullføring av høyere utdanning?	57
6.2.1	Statens lånekasse som økonomisk støtte	57
6.2.2	Økonomisk støtte fra foreldre	59
6.3	Hvordan har tiden etter den positive klassereisen endret seg fra før fullført høyere utdanning?	62
7	Diskusjon	66
7.1	Lavere sosial bakgrunn og positiv klassereise	66
7.2	Økonomisk støtte under studiene	68

7.3	Endringer etter positiv klassereise.....	70
7.4	Konseptuell generalisering.....	71
8	Avslutning.....	73
8.1	Avsluttende refleksjoner.....	75
8.2	Videre forskning.....	76
9	Referanseliste.....	78
10	Vedlegg 1 – NSD sin vurdering av studien.....	82
11	Vedlegg 2 – informasjonsskriv samtykkeskjema.....	85
12	Vedlegg 3 – intervjuguide.....	90

Figurliste

Figur 1 - Universitets- og høgskolenivå (20-24 år), delt etter kjønn og fagfelt (Holstad & Bartsch, 2022).	6
Figur 2 - Universitets- og høgskolenivå (25-29 år), delt etter kjønn og fagfelt (Holstad & Bartsch, 2022).	7
Figur 3 - Antall studenter som tar høyere utdanning i Norge, 2022, av Lånekassen. https://statistikk.lanekassen.no/globalassets/utdanningsstotten-2022_1.1.pdf	9
Figur 4 - OED - triangelet	17
Figur 5 - Stegvis- deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s. 21).....	28

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er positiv klassereise blant kvinner i Norge. En klassereise er når en person forflytter seg fra samfunnsklassen en er født inn i, og videre til en annen samfunnsklasse igjennom blant annet utdanning eller yrke. En positiv klassereise kan være når en person født inn i en lavere sosial klasse utdanner seg og får innpass i en høyere sosial klasse (Tjora, 2021).

Utdanning er en viktig basisinstitusjon i det norske samfunnet, og som skal gi alle lik mulighet til å bli likeverdige deltakere av det norske samfunnet. Det er en politisk enighet om at den norske skolen skal være for alle og gi like muligheter til utdanning uavhengig av sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn. Retten en har til like muligheter innenfor utdanning oppfattes generelt som en bidragsyter for å redusere sosial ulikhet (Hansen & Wiborg, 2010, s. 206). Utdanningsnivået i Norge har økt med årene, men statistikk viser en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsnivå (Nygård et al, 2022).

1.1 Bakgrunn for studien

Jeg har stor interesse for utdanningssosiologi, reproduksjon og sosial mobilitet, både av samfunnsmessige- og personlige årsaker. I min bacheloroppgave tok jeg for meg den sosiale bakgrunnens betydning for skoleprestasjoner hos avgangselever ved ungdomsskolen. Studien viste en sterk sammenheng mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner, basert på kulturell og økonomisk kapital, innvandrerbakgrunn og kjønnsforskjeller. Jeg fant også at det er mindre sosial reproduksjon i 2020 enn i 2010, men at det enda vises at det finnes i undersøkelser (Ekren & Keute, 2022). Det viste seg at av elever med foreldre som hadde videregående som høyeste fullførte utdanningsnivå, var det kun 10% som hadde sterke grunnskolepoeng. Foreldrenes utdanningsnivå viste seg dermed å ha en sterk sammenheng med barnas skoleprestasjoner. Sosial reproduksjon innenfor utdanning er et tema innenfor utdanningssosiologi som det finnes mye forskning på, hvor jeg ønsker å fokusere på de som selv har fullført en positiv klassereise innenfor høyere utdanning. Det finnes derfor både faglig og samfunnsmessig relevant å fokusere på et felt innen utdanningssosiologi det ikke er forsket så mye på.

Statistikk og forskning viser at foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for hvem som velger å studere. Statistikk viser at 77 prosent av studenter med foreldre som har høyere utdanning selv fullfører høyere utdanning, hvor rundt 14 prosent av studenter med foreldre

som har høyeste fullførte utdanning som videregående skole fullfører høyere utdanning. Det bør også nevnes at under 10 prosent av studenter som har foreldre med grunnskolen som høyeste fullførte utdanningsnivå selv fullfører høyere utdanning (Nygård et al., 2022).

Utdanning er en blant flere viktige faktorer for sosial mobilitet i det norske samfunnet. Sosial mobilitet er en av faktorene som kan være med på å redusere sosiale og økonomiske forskjeller. Det er lagt til rette for at alle skal ha like muligheter, uavhengig av sosial bakgrunn. Til tross for Norges bruk av offentlige ressurser på utdanning med et mål om å redusere sosiale forskjeller, er det enda en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsnivå (Meld. St. 14 (2020-2021)). En av institusjonene i samfunnet har opprettet for å oppnå målet om like muligheter for alle er Statens lånekasse sin lån- og stipendordning. I høyere utdanning er det vanlig at studentene benytter seg av en kombinasjon av både lån og stipend. Stipend tilsvarer penger en ikke trenger å betale tilbake, mens lånet betales tilbake etter fullført utdanning. 40% av lånet er det derimot mulig å få omgjort til stipend dersom en består utdanningen, har en inntekt og formue under en viss sum og ikke bor hjemme hos foreldrene sine. Fullt lån og stipend tilsvarer 9403 kr per måned, i tillegg til at første utbetaling hvert semester er 25 074 kr (Lånekassen, u. å).

Norge har investert mer for at alle barn skal ha like muligheter blant annet på tilbud om ressurser allerede fra barnehagealder. På 2000-tallet gikk barnehagetilbudene igjennom en endring, som skulle gjøre det lettere å delta uansett om en hadde lavere inntekt. Igjennom både grunnskolen og videregående har det også vært en positiv utvikling ved gjennomføring og resultater blant elever og studenter med dårligere forutsetninger. Det viser seg også at kvinners deltagelse i høyere utdanning trekker opp snittet på sosial mobilitet, noe som har endret seg siden 1980-tallet hvor det var et fåtall som hadde høyere utdanning. På 2000-tallet var det derimot like stor andel av kvinner og menn som hadde fullført høyere utdanning, men i 2020 var det høyere andel av kvinner som hadde fullført høyere utdanning (Meld. St. 14 (2020-2021) s. 125-138).

Denne studiens mål er å kunne bidra til en økt forståelse for kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med en positiv klassereise igjennom intervjuer, tidligere forskning og aktuell sosiologisk teori. Bakgrunnen for å velge kun kvinnelige informanter er at det de siste 10 årene har vært en økning i kvinner som har fullført høyere utdanning. Formålet er derfor å forstå opplevelsene og erfaringer til en undergruppe av disse kvinnene, nemlig kvinnelige studenter som kommer fra lavere sosial bakgrunn, og som selv har fullført høyere utdanning.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i denne masterstudien er som følger: *Hvordan oppleves fenomenet positiv klassereise for kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn?*

Videre er det spesielt tre forhold jeg ønsker å belyse nærmere, formet som følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan har sosial bakgrunn hatt en betydning for positiv klassereise?*
2. *Hvilken betydning har økonomisk støtte for fullføring av høyere utdanning?*
3. *Hvordan har tiden etter positiv klassereise endret seg fra før fullført høyere utdanning?*

1.3 Avgrensning og avklaring

Studiens informanter er kvinner mellom 23-30 år som kommer fra lavere sosial bakgrunn. Når jeg refererer til lavere sosial bakgrunn, sikter jeg til deres sosiale bakgrunn hvor foreldrene har videregående skole som høyeste fullførte utdanning. Høyere sosial bakgrunn tilsvarer de med foreldre som har fullført høyere utdanning (bachelor, master eller doktorgrad).

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål besvares igjennom kvalitative semi-strukturerte intervjuer av studiens seks informanter. Analysen tar for seg teori og tidligere forskning for å drøfte og fremheve studiens funn. Avslutningen vil ta for seg de mest sentrale funnene for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.4 Struktur

Masteroppgaven er delt inn i sju kapitler. I kapittel 1 presenteres tema, bakgrunn for studien, problemstilling med forskningsspørsmål, i tillegg til studiens avgrensning. Kapittel 2 redegjør for tidligere forskning på temaet. Kapittel 3 redegjør for studiens teoretiske rammeverk. I kapittel 4 redegjøres det for studiens forskningsdesign, metodevalg og andre beslutninger i forhold til forskningsprosessen og det empiriske materialet. Kapittel 4 tar videre for seg etiske problemstillinger, studiens validitet og reliabilitet, svakheter og feilkilder. Kapittel 5 presenterer studiens empiriske funn, hvor de viktigste funnene tas videre til kapittel 6 og analyseres mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Kapittel 7 tar for seg en diskusjon hvor jeg belyser og diskuterer hovedfunnene fra studiens analysedel, før det i

kapittel 8 kommer en avslutning, inkludert avsluttende refleksjoner og sentrale temaer for aktuell videre forskning.

2 Tidligere forskning

Dette kapittelet tar for seg tidligere forskning gjort på sosial mobilitet, sosial reproduksjon og studenters økonomi. Det finnes ikke store mengder norsk forskning gjort på den aktuelle tematikken for denne studien (Vidnes, 2019). Annen forskning som er relevant for studien vil derimot bli redegjort for å opprettholde studiens kvalitet. Det finnes mye forskning på blant annet sosial reproduksjon av utdanningsnivå. Norsk forskning viser at det er en tydelig sammenheng mellom barnas utdanningsnivå og foreldrenes utdanningsnivå, men det er fremdeles en andel av studenter fra lavere sosial bakgrunn som selv fullfører høyere utdanning. Forskning og statistikk som omhandler tematikken denne studien tar for seg, er med på å gi kunnskap som kan bidra til å forstå studiens diskusjon og resultater. I tillegg er den tidligere forskningen med på å skape en større forståelse for ulikhetene som finnes innenfor utdanning, med utgangspunkt i studentenes sosial bakgrunn.

Den tidligere forskningen viser at andelen studenter fra lavere sosial bakgrunn som fullfører høyere utdanning, er lavere enn andelen studenter som fullfører høyere utdanning og har høyere sosial bakgrunn. Innenfor dette forskningsfeltet er det valgt ut forskning og statistikk gjort på sosial mobilitet i Norge, fullføring av høyere utdanning basert på sosial bakgrunn, i tillegg til studenters økonomi under utdanningen. Forskningen viser til faktorer som kan være med på å forklare informantenes egne opplevelser og erfaringer med positiv klassereise, samtidig som det er med på å gi oppgavens analyse bedre refleksjon på ulike faktorer som kan ha noe å si for informantenes fullføring av høyere utdanning.

2.1 Sosial mobilitet i Norge

Utdanning er en viktig basisinstitusjon i det norske samfunnet. Grunnskolen er obligatorisk, som fra 1997 ble ti år skolegang. I tillegg ble videregående skole på tre år igjennom Reform 94 en rettighet for alle, med et mål om å øke gjennomføring av videregående skole. Et utvidet tilbud for universitetsutdanning har også gjort at flere ønsket å ta lengre utdanning for å oppnå formell kompetanse (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 116). Veksten i høyere utdanning har vært stor, og jenter i høyere utdanning tredoblet seg fra 1990-2000, mens vi har sett noe mindre økning hos gutter (Hansen & Mastekaasa, 2005, s. 69).

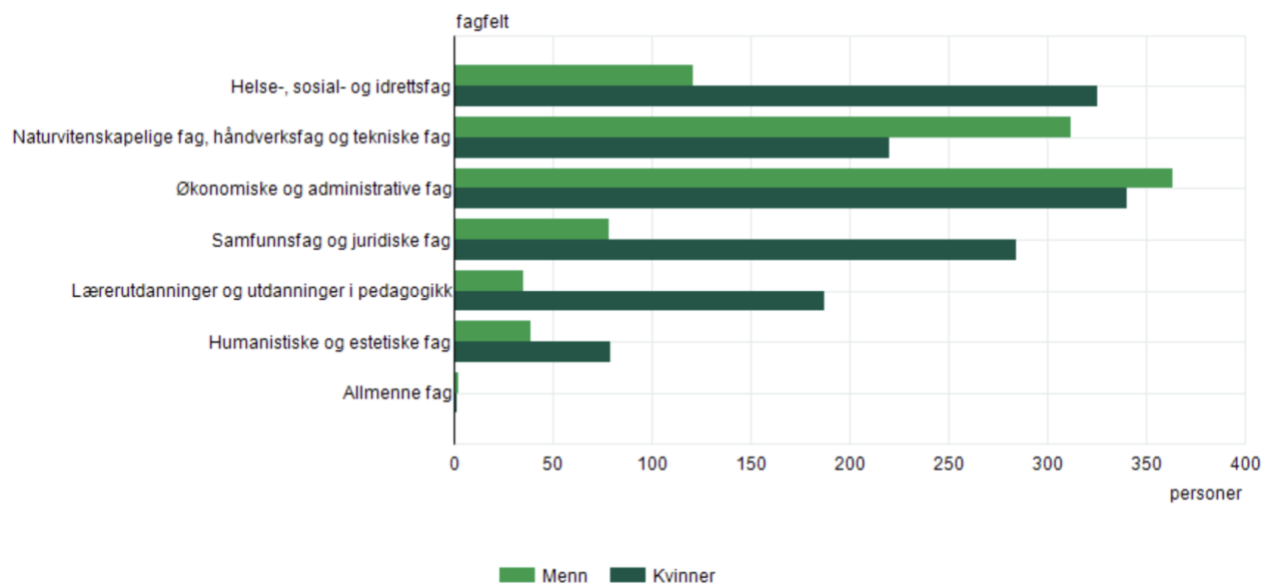
Skolen har stor påvirkningskraft hvor elever og studenter lærer kunnskaper, verdier og holdninger igjennom organisert opplæring og formidling (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 116). Utdanning har stor betydning for enkeltindividers utvikling, og for sosialisering som samfunnsborgere. I tillegg er utdanning en gode for samfunnet, hvor økt fullføring av utdanning fører til sosial rettferdighet, demokrati, sivilisasjon, dannelse og sosial likhet. Utdanning er med på at en kan lykkes bedre i samfunnet, og rettighetene til utdanning gjør det mulig å gjennomføre uansett hvilken sosial bakgrunn en har. Den økonomiske utviklingen påvirkes også av at flere tar høyere utdanning, på grunn av kunnskapen- og kompetansens betydning for økonomisk og kulturell utvikling (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 118),

Forskning viser at Norge har gått fra å være et land med høy økonomisk ulikhet til et land med lav økonomisk ulikhet over bare noen generasjoner. Norge ligger på 6 plass i fordelingen av land med minst ulikhet med en Gini-koeffisient¹ på 0.25. Dette stemmer med at Norge har høy sosial mobilitet, hvor sosial bakgrunn har lite å si for hvordan barnas fremtid ser ut i forhold til økonomi. Endring i Norges utdanningsmobilitet viser at utdanningsnivået har hatt en stigning over tid. Utdanningsmobilitet defineres som sammenhengen mellom foreldrenes- og barnas utdanningsnivå. Høy utdanningsmobilitet er når barn oppnår høyere (eller lavere) utdanningsnivå enn foreldrene. Lav utdanningsmobilitet er når en ender opp med samme utdanningsnivå som foreldrene. Det fantes derimot en sterk sammenheng mellom foreldres inntekt og barnas fullførte utdanningsnivå på 70-tallet. Forskning fra 2012 viser at 73% av studenter med høyere utdannede foreldre, selv fullførte høyere utdanning. Kun 20% av barn av foreldre med videregående som høyeste utdanningsnivå, fullførte høyere utdanning (Salvanes, 2017).

Norges inntektsmobilitet er høy, og gratis eller delvis dekt utdanning er en viktig årsak til at det er mindre forskjeller blant elever/studenter. Inntektsmobilitet er sammenhengen mellom foreldrenes- og barnas inntektsnivå. Høy inntektsmobilitet defineres som liten sammenheng mellom foreldrenes- og barnas inntektsnivå. Lav inntektsmobilitet vil derfor defineres som sterk sammenheng mellom foreldrenes- og barnas inntektsnivå (Meld. St. 14, 2021, s. 19). Statistikk fra andre land hvor utdanning ikke er dekt viser lavere inntektsmobilitet. Til tross

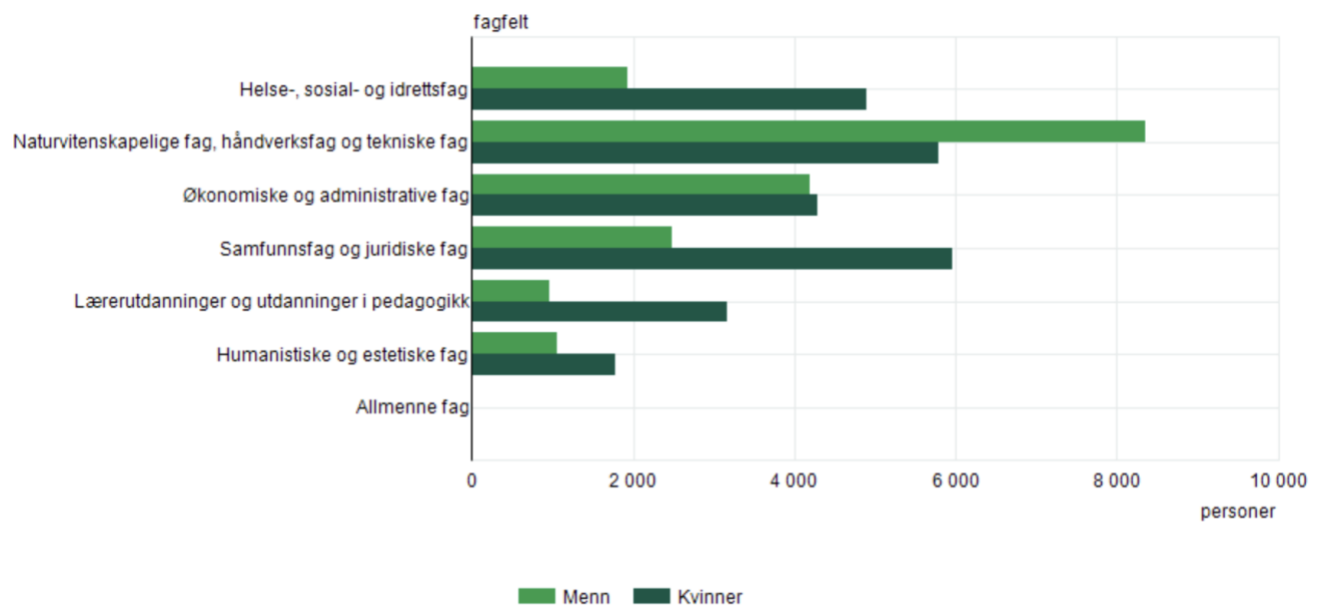
¹ Gini-koeffisient er et mål på inntektsulikhet i et land eller en befolkning, basert på inntekt og formue. Beregningen går mellom 0 og 1, hvor 0 tilsvarer perfekt likhet og 1 tilsvarer perfekt ulikhet. Perfekt likhet betyr at alle har lik inntekt og formue, og perfekt ulikhet betyr at en person har all inntekt og formue (Epland & Tuv, 2019).

for høy inntekstmobilitet i Norge, er det bevist at det er større sannsynlighet for utfordringer i forhold til levekår dersom en kommer fra en familie hvor det er mangel på ressurser og dårligere økonomi (Meld. St. 14 (2020-2021) s. 134). Kvinnelige studenter trekker opp gjennomsnittet på Norges sosiale mobilitet, i motsetning til på 1980-tallet, hvor det var et fåtall kvinner som hadde høyere utdanning. Fra 2000 til 2020 har det vært en økning i andel kvinner som har fullført høyere utdanning, med et høyere antall kvinner enn menn (Meld. St. 14 (2020-2021) s. 137). Holstad & Bartsch for Statistisk sentralbyrå (2022) presenterer statistikk om den norske befolkningens utdanningsnivå og fagfelt, fordelt etter kjønn². Statistikken gjelder studenter mellom 20-29 år, og viser at kvinner dominerer i fagområder innenfor humanistiske fag, lærerutdanning, samfunnsfag, helse-, og sosialfag. Fagene menn mellom 20-29 dominerer i er naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag. Menn mellom 20-25 dominerer også i økonomiske og administrative fag, hvor kvinner tar menn igjen mellom 25-29 år (Holstad & Bartsch, 2022).



Figur 1 - Universitets- og høghskolenivå (20-24 år), delt etter kjønn og fagfelt (Holstad & Bartsch, 2022).

² <https://www.ssb.no/statbank/table/09430/tableViewLayout1/>



Figur 2 - Universitets- og høghskolenivå (25-29 år), delt etter kjønn og fagfelt (Holstad & Bartsch, 2022).

2.2 Sosial reproduksjon av utdanningsnivå

Tall fra karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen viser at forskjellene blant de med lavere sosial bakgrunn og høyere sosial bakgrunn starter allerede i grunnskolen. Statistikk tyder på at barn av høyt utdannede foreldre presterer bedre enn barn av lavt utdannede foreldre, og at foreldrenes bakgrunn innenfor utdanning har stor betydning for barnas prestasjoner og egen oppnåelse av utdanningsnivå (Grendal, 2021). Anne Marie Rustad Holseter tar i en artikkel for SSB fra 2021 for seg foreldrenes utdanningsnivå, hvem som velger å studere, og hvem som fullfører studiene. Resultatene fra statistikken viser at jo høyere utdanning mist en forelder har, jo større sannsynlighet er det for at en fullfører høyere utdanning. Statistikken viser at blant barn av foreldre med høyere utdanning har 77 % fullført høyere utdanning, hvor det blant barn av foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning er under 10% som fullfører høyere utdanning. De resterende 13% er barna av foreldre med videregående som høyeste fullførte utdanning, som selv har fullført høyere utdanning (Holseter, 2021).

I en undersøkelse fra 2014 om sosial reproduksjon viser det seg at Norges generelle utdanningsnivå øker, og at kvinners utdanningsnivå tredoblet seg fra 1985 til 2014. Statistikk fra undersøkelsen viser at sosial bakgrunn har stor påvirkning på både skoleprestasjoner og utdanningsvalg (Ekren, 2014, s. 24). Norges utdanningssystem som legger til rette for at alle skal ha like muligheter til å prestere, og er utformet for å realisere et samfunn med

oppadgående sosial mobilitet. Tilretteleggingen har gjort at utdanningsnivået i Norge har økt. Til tross for et gjennomgående økt utdanningsnivå, har foreldrenes utdanningsnivå påvirkning på barnas skoleprestasjoner og skolevalg (Ekren, 2014, s. 20). SSBs statistikkbankens statistikk på studiepoeng og fullført universitets- og høgskoleutdanning, tabell 08914³ viser fullførte utdanninger ved universiteter og høyskoler i Norge, etter nivå, foreldrenes utdanningsnivå, kjønn og år. Tallene fra skoleåret 2020-2021 viser at litt over ¼ av kvinnelige studenter med foreldre som har høyeste fullførte utdanning som videregående utdanning selv fullfører høyere utdanning på minst 4 år. Godt over halvparten av kvinnelige studenter med foreldre som har fullført høyere utdanning har selv fullført høyere utdanning, noe som støtter statistikk på dette igjennom årene (Bartsch & Bolsgård, 2023).

Schiefloe (2019) i mennesker og samfunn viser til forskning gjort på kulturell kapital og reproduksjon innenfor utdanning. Schiefloe viser til forskning gjort av Ekren (2014) hvor 59 prosent av studenter med høyt utdannede foreldre selv studerte ved universiteter eller høyskoler, hvor 16 prosent av studenter med foreldre som hadde fullført grunnskolen. Schiefloe trekker frem Bourdieus forståelse av kulturell kapital, og hvorvidt endringer i skolens undervisningsopplegg kan påvirke kulturell kapital. Han viser videre til Bakken (2004) som tar for seg konsekvenser med elevbasert undervisning, hvor ansvar for egen læring er sentralt. De grunnleggende forskjellene studentene har med ressurser hjemmefra, viser seg å være viktige. Prosjektarbeid, arbeidsplaner og andre undervisningsopplegg krever gode språkkunnskaper og leseferdigheter (Schiefloe, 2019, s. 253).

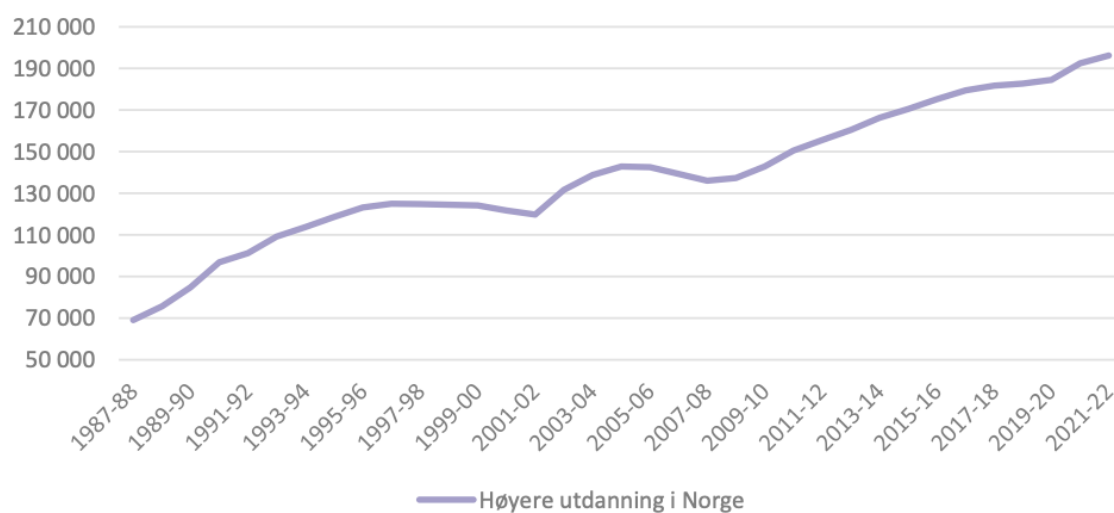
Professor Marianne Nordli Hansen i en artikkel av (Vidnes, 2019) poengterer at det ikke er gjort så mye forskning på positiv klassereise i Norge. Hun legger til at det norske utdanningssystemet ikke er egalitært, da det er stabile og store sosiale ulikheter. Marianne Nordli Hansen har forsket mye på sosial bakgrunn og utdanningsvalg, hvor hun blant annet har sett på classesammensetning blant studenter som tar doktorgrad. Det vises i denne forskningen at rundt 7% av studentene er fra arbeiderklassen, mens 78% har bakgrunn fra overklasse eller øvre middelklasse. En annen studie gjort av Nordli Hansen, sammen med Arne Mastekaasa viser at studenter med lik karakter på bachelornivå fikk ulike karakterer på masternivå ut fra hvilken sosial bakgrunn de har. Dette resulterte i at studenter med foreldre av høyere utdanning fikk bedre karakterer, og hvor forskjellene på karakterene fortsatte å øke

³ <https://www.ssb.no/statbank/table/08914/tableViewLayout1/>

igjennom studiene. Studien viste til mekanismer som språk og vendinger fra akademiske bakgrunner, og sosiale forskjeller. I tillegg til dette trekker Nordli Hansen frem at foreldre med høyere utdanning muligens har et større ønske om å reprodusere sosial status, hvor de med høyere sosial bakgrunn blir stilt høyere krav til enn de med lavere sosial bakgrunn (Vidnes, 2019).

2.3 Studenters økonomi

En studie om levekår blant studenter fra 2010 av SSB viser at studenter med foreldre med lavere utdanning har høyere inntekt enn studenter med foreldre som har høyere utdanning. Studien tar utgangspunkt i 57% kvinner og 43 % menn, på grunn av et høyere antall kvinner som studerer. Studien viser at 60 % av studenter mellom 19 og 34 år har jobb ved siden av studiene, hvor 9 av 10 hadde yrkesinntekt som la grunnlaget for over halvparten av deres månedlige inntekt, inkludert støtte fra Lånekassen. Rundt halvparten av studentene fikk økonomisk støtte fra familien, med et gjennomsnitt på rundt 9000 i året (Barstad et al., 2012, s. 4). Levekårsundersøkelsen blant studenter i høyere utdanning fra 2021 viser mer enn 60 prosent av heltidsstudentene jobber ved siden av studiene. Blant heltidsstudentene mottok rundt 80 prosent støtte fra Statens Lånekasse fordi de opplevde at støtten ikke strakk til (Lervåg et al., 2022, s. 4). På en annen side viser en statistikk om utdanningsstøtte fra Statens Lånekasse at flere og flere tar høyere utdanning.



Figur 3 - Antall studenter som tar høyere utdanning i Norge, 2022, av Lånekassen.

https://statistikk.lanekassen.no/globalassets/utdanningsstotten-2022_1.1.pdf

I studieåret 2021-2022 fikk 210 000 studenter støtte fra Statens Lånekasse, hvor 69 prosent av utdanningsstøtten gjaldt studenter ved universiteter og høyskoler. I dette tidsrommet var det ifølge Lånekassen (figur 3) litt flere enn 190 000 studenter som tok høyere utdanning i Norge. Dette er til stor kontrast til 2200 studenter som mottok støtte i 1947, året Statens lånekasse ble opprettet. På dette tidspunktet var det litt under 70 000 som tok høyere utdanning i Norge (Lånekassen, 2022).

Levekårsundersøkelsen fra 2005 viser at studenter med foreldre som har lavere utdanning, har høyere arbeidsinntekt enn studenter med foreldre som har høyere utdanning. Dette gjentar seg i studien fra 2010, hvor studentene hvor foreldrene har lavere utdanning har høyere arbeidsinntekt enn studenter hvor foreldrene har høyere utdanning. Disse resultatene kan en se også tilbake til registerinformasjon mellom 1996-2005 (Barstad et al., 2012, s. 30). Forskning internasjonalt viser at økonomisk støtte fra foreldre stiger dersom de har høyere inntekt, utdanning og formue. Denne støtten viser seg også å ha en sammenheng med klassebakgrunn, som kan være foreldrenes måte å hjelpe barna mot å unngå nedadgående sosial mobilitet (Albertini & Radl, 2012). Norsk forskning viser også at foreldre med høyere utdanning ga mere støtte til barna, enn foreldre med lavere utdanning. Forskningen viser også at den økonomiske støtten ikke har noe å si for barnas oppnådde utdanningsgrad (Barstad et al., 2012, s. 52-53).

En forskningsartikkel av Wiborg og Nordli Hansen om klassebakgrunn, arv og gaver fra 2018 støtter også opp mot studien om levekår blant studenter fra 2010. Deres studie skiller mellom høyere og lavere klasser, også horisontalt mellom klasser på likt nivå, men ulik mengde økonomisk og kulturell kapital (Wiborg & Hansen, 2018, s. 295). Resultatene viser at individer som kommer fra høyere sosial bakgrunn oftere mottar arv og gaver, og høyere summer enn individer som kommer fra lavere sosial bakgrunn (Wiborg & Hansen, 2018, s. 306). Forskningen retter seg mot at det kan tyde på at overføring av formue fra foreldre til barna er med på å holde den sosiale reproduksjonen oppe blant den økonomiske overklassen (Wiborg & Hansen, 2018, s. 297). På en annen side viser Barstad et al (2012) til forskning hvor økonomiske gaver ikke har noe å si for barnas oppnådde utdanningsnivå, hvor Wiborg & Hansen (2018) viser at det fremdeles vil dreie seg om økonomisk reproduksjon. Økonomisk reproduksjon vil derfor holde den sosiale reproduksjonen oppe blant den økonomiske overklassen, til tross for at det ikke har en betydning for barnas oppnådd utdanningsnivå (Wiborg & Hansen, 2018, s. 297).

3 Teoretisk rammeverk

Studiens teoretiske rammeverk skal belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene med utgangspunkt i funksjonalistiske- og konfliktteoretiske perspektiver. Målet er å forstå hvordan sosial bakgrunn og økonomi har en betydning for fullført høyere utdanning. I tillegg ønsker jeg å bruke de teoretiske perspektivene for å forstå informantenes opplevelser med endringer etter den positive klassereisen. I tillegg kan teorien være med på å forstå hvorfor så få individer fra lavere sosial bakgrunn gjennomfører en positiv klassereise i lys av konfliktteoretisk-, og funksjonalistisk utdannings sosiologi.

Det funksjonalistiske perspektivet fokuserer på at både goder og byrder fordeles etter ytelse, og at alle har like muligheter til å yte (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119). Det konfliktteoretiske perspektivet fokuserer derimot på den sosiale bakgrunnens betydning for hvorvidt en lykkes (Hansen & Mastekaasa, 2010, s.121). Den største forskjellen mellom disse perspektivene i denne sammenhengen er funksjonalismens antakelse om at personlig innsats har mest å si for individenes livssjanser, og konfliktteoriens antakelse om at privilegier som går fra en generasjon og videre til den neste (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 118-120). Den amerikanske sosiologien Talcott Parsons representerer funksjonalismen i denne studien. Parsons´ hevder tilskrevne egenskaper, også kalt askripsjon betyr mindre enn personlig ytelse. Ifølge funksjonalistisk sosiologi er det moderne samfunnet et meritokratisk samfunn. Det vil si et samfunn hvor talent, intelligens og prestasjoner gir belønninger eller byrder. I motsetning til funksjonalistisk sosiologi viser konfliktteorien til en annen tilnærming til å forstå samfunnet. Konfliktteoretikeren Pierre Bourdieu mener at mengde kapital påvirker hvor en befinner seg i klassesystemet. Tilnærmingen tar utgangspunkt i at sosial bakgrunn påvirker hvilket utgangspunkt en har, og til hvordan klasseposisjonene reproduseres igjennom generasjoner. I tillegg til disse perspektivene har jeg valgt å fokusere på teori om sosial mobilitet og sosiolog Raymond Boudon sin forklaring på hvorfor det er så store ulikheter innenfor utdanning. De ulike perspektivene og forklaringene er sentrale for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål i lys av empiri.

3.1 Det funksjonalistiske perspektivet

Funksjonalistisk utdannings sosiologi hevder at utdanning bidrar til å realisere likhet og demokrati, i tillegg til økonomisk vekst, og er en av to hovedtilnærminger innen sosiologisk forskning på utdanning. Funksjonalistisk tradisjon studerer hvilken funksjon ulike

samfunnsinstitusjoner for samfunnet som en helhet (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 118). Utdanningsinstitusjonens viktigste funksjon er sosialisering og seleksjon. Sosialisering handler om utviklingen av ferdigheter, som for eksempel lesing, skriving, utvikling av motivasjon til å fylle voksne roller, forståelsen av verdien ytelse. Forståelsen av verdien av ytelse er viktig for å forstå at det er rettferdig at en får belønninger basert på ytelser, hvor alle også har hatt de samme mulighetene (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119). Et eksempel på dette kan være en klasse på ungdomsskolen eller videregående hvor alle er gitt de samme mulighetene til å lykkes, hvor bare noen utnytter seg av ressursene en kan ta i bruk for å oppnå gode karakterer. Gode karakterer kan igjen føre til et bedre grunnlag og flere muligheter innenfor høyere utdanning og jobb.

3.1.1 Talcott Parsons – et meritokratisk samfunn

Funksjonalisten Talcott Parsons beskrev utdanningssystemets viktigste funksjoner, sosialisering og seleksjon i artikkelen «The School Class as a Social System». Sosialisering er her beskrevet som de spesifikke ferdigheter en trener mot, for eksempel vil trening i grunnskolen være lesing og skriving som kan utvikle motivasjon til å fylle roller i voksenlivet (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 118). I tillegg er det viktig at elever lærer hvor viktig ytelse er så tidlig som mulig. Sosialiseringen gjør at elevene forstår at det er rettferdig at ytelse belønnes når alle har hatt de like mulighetene (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119). Seleksjon av elevene som yter skjær allerede i grunnskole- og videregåendealder, hvor karakterer og rangering vektlegges. I følge Parsons' og funksjonalismen er seleksjon av de som yter viktig for å finne de som har mest talent for de viktige oppgavene i samfunnet.

Parsons' generelle handlingssystem handler om at helheten i samfunnet er basert på bidrag fra ulike institusjoner. Det generelle handlingssystemet tar for seg hvordan «*en eller flere aktører (sam)handler i en situasjon*». Han utviklet deretter fire subsystemer: *kultur*, *institusjon/samfunn*, *person* og *atferdsorganisme*, som svarer til hvert sitt situasjonselement. Subsystemet *kultur* svarer til individets mål og kriterier for hva en ønsker å kjempe for, og hva en mener er viktig. Subsystemet *institusjon* svarer til midler som tar for seg reglene (roller, normer og sanksjoner) individene må forholde seg til. Subsystemet *person* svarer til aktør, og tar for seg individets personlige historie og livsprosjekt i en situasjon hvor individet selv setter kulturelt betingede mål som en oppfyller på regulerte institusjonelle måter. Det siste subsystemet er *atferdsorganisme* som svarer til kroppen. Samfunnet styrer individet gjennom indre kultur, som er de internaliserte verdiene og normene. I tillegg styrer samfunnet

individet gjennom ytre institusjoner, som er forventninger og sanksjoner (Aakvaag, 2008, s. 45-46).

Ved å bruke Parsons modell om det generelle handlingssystemet kan en dermed analysere hvordan en student handler i en utdanningssituasjon. Subsystemet *kultur* kan ta for seg utdanning som et kulturelt betinget mål, som er verdt å streve etter. Subsystemet *institusjon* tar for seg universitetets regler, som ulike roller, normer og sanksjoner. Dette kan være blant annet selvstudier, følge retningslinjer og møte til seminar og forelesninger. I en universitetssituasjon vil den tildelte rollen være student, og med den rollen følger det visse forventinger, blant annet ansvar for egen læring. Dersom en ikke følger disse «reglene» kan det føre til sanksjoner som kan påvirke resultater og prestasjoner i utdanningen, i tillegg til fullføring av utdanningen. Subsystemet *person* tar for seg studenten må være forberedt for det som kreves av universitetet. Dersom studenten følger reglene på universitetet i tillegg til at en er forberedt og gjør det som skal til for å prestere er det muligheter for å nå målet om utdanning. På den andre siden kan en student som ikke følger reglene og ikke er forberedt, ikke nå målet om utdanning. Subsystemet atferdsorganisme handler om studentens *kropp* som tar for seg studentens fysiske legeme, og uten det ville det ikke vært mulig å nå målet om utdanning (Aakvaag, 2008, s. 46).

Ifølge Parsons´ er det viktig for samfunnet at individene utvikler gunstige holdninger og verdier, ved å utvikle kognitive ferdigheter igjennom utdanning samtidig som at en overholder samfunnets grunnleggende verdier og normer. Han mener at utdanning i humanistiske fag og samfunnsfag er av betydning fordi det fører med mere kunnskap, kompetanse og ferdigheter til å handle i dagens samfunn som stadig blir et mer komplekst samfunn (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119).

Igjennom et funksjonalistisk perspektiv og igjennom Parsons´ terminologi kan en se på den historiske utviklingen fra klassesamfunnet hvor askripsjon ble belønnet, til et samfunn hvor ytelse belønnes. Et slikt samfunn kan betegnes som et meritokrati. Istedenfor at privilegier går i generasjoner hvor de tilskrevne egenskapene en erverver i oppveksten har betydning for hvordan en gjør det innenfor utdanning, vil individenes ytelse avgjøre hvordan en presterer i utdanningssystemet. Ifølge funksjonalismen er ikke sosial bakgrunn avgjørende for hvem som tar høyere utdanning i det moderne, åpne samfunnet. Uansett hvilken sosial bakgrunn en har kan individene selv yte slik at en oppnår intelligens og gode prestasjoner. I dagens komplekse samfunn er det ikke fokus på sosial bakgrunn i arbeidsmarkedet, men heller fokus på hvem

som er de beste kandidatene. De beste kandidatene kan være fra lavere sosial bakgrunn, hvor individene selv har lagt inn en innsats for å fullføre høyere utdanning. Ifølge funksjonalistisk utdanningssosiologi er det mindre rom for den sosiale bakgrunns betydning for hvordan en gjør det i utdanning og arbeid, og mer rom for ytelse og prestasjoner (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120).

3.2 Det konfliktteoretiske perspektivet

Det konfliktteoretiske perspektivet kan leses som en kritikk mot det funksjonalistiske perspektivet på utdanningsinstitusjonen. Kritikken går blant annet ut på at utbyggingen av utdanningssystemet ikke gir større likhet, men er preget av de privilegerte sosiale gruppers kultur istedenfor universelle verdier og dannelse. Hovedforskjellen mellom hva som bestemmer et individs klasseposisjon innenfor funksjonalistisk og konfliktteoretisk utdanningssosiologi handler om forskjellen mellom meritokrati og reproduksjon av ulikhet. Dette vil si at et funksjonalistisk syn på dette er at alle individer har lik mulighet til å yte innenfor utdanning, som gir dem en egen posisjon i klassesystemet, mens konfliktteorien sier at et individ født inn i en klasse har en tendens til å havne i samme klasse. Det vil si at den største forskjellen mellom perspektivene er meritokrati versus reproduksjon av ulikhet. (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 121).

3.2.1 Pierre Bourdieu: Det sosiale rom og kapital

Konfliktteoretikeren Pierre Bourdieu ønsket å forstå utdanningsinstitusjonen. Han kalte samfunnet for det *sosiale rom*, som handler om klassestrukturen i samfunnet. I følge Bourdieu (1995) er det sosiale rom «rommet for sosiale posisjoner og rommet for livsstiler», hvor et individs kapital er samlet skjematisk på en vertikal akse, og hvor den horisontale aksene viser økonomisk-, og kulturell kapital (Bourdieu, 1995, s. 78-79). Posisjonene i det sosiale rommet er basert på en hierarkisk struktur, hvor noen befinner seg i en høyere posisjon enn andre. Klassene deles inn i tre, den dominerende klassen, middelklassen og den dominerte klassen, og individenes plassering baseres på mengden kapital en besitter (Aakvaag, 2008, s. 151). Bourdieu har beskrevet ulike sosiale felt innenfor det sosiale rom. Feltene er blant annet det økonomiske feltet, det vitenskapelige feltet, og det akademiske feltet, og individenes posisjon i feltene bestemmes av deres tilgang til feltet (Aakvaag, 2008, s. 155). Bourdieu ga begrepet om *kapital* en ny og utvidet definisjon, hvor individene konkurrerer om «knappe ressurser», som verdsettes innenfor de ulike sosiale feltene. Individene som besitter mere kapital, får

makt og fordeler som de med mindre kapital ikke får. De viktigste kapitalformene i følge Bourdieu er økonomisk kapital, kulturell kapital, og sosial kapital (Aakvaag, 2008, s. 151).

Økonomisk kapital er den viktigste formen for kapital, og tar for seg alle former for økonomiske ressurser en kan bruke til fordel for seg selv. Det er blant annet ressurser som penger, aksjer, eiendom, land, osv. Et individ som kommer fra en familie med mye økonomisk kapital, har fordeler som kan gjøre det lettere å oppnå suksess på andre områder, for eksempel innenfor utdanning. Foreldre med høy økonomisk kapital kan for eksempel kjøpe pc, bøker eller andre hjelpemidler som kan hjelpe barnet mot suksess innenfor utdanning (Aakvaag, 2008, s. 152). Dersom det er høy økonomisk kapital hos foreldre, kan det tenkes at foreldrene har mulighet til å bidra økonomisk under barnas utdanning. Dette kan være med på å gjøre at de kan ha fullt fokus på å prestere, istedenfor å bruke ekstra tid på å tjene penger igjennom jobber ved siden av utdanningen.

Kulturell kapital er delt inn i to hovedformer, hvor den første tar for seg «utdanningskapital» som gir makt i form av kunnskap og titler en har fått igjennom utdanning. Den andre formen er «dannelse» som handler om vurderingsevner og dømmekraft, og videreføres fra foreldre til barn i tidlig alder. Individuer med høy kulturell kapital kan gi barna sine ressurser i form av leksehjelp, bøker og kunnskap om blant annet studieteknikk, lesing og skriving som videre kan gi barnet et bedre utgangspunkt til gode prestasjoner i akademiske sammenhenger (Aakvaag, 2008, s. 152-153). Dannelseskapitalen gir fortrinn innenfor både utdanning og arbeidsliv, hvor kunnskap, normative ferdigheter, motivasjon og ambisjoner er sentrale ressurser som er ervervet ved oppvekst og sosialisering (Schiefløe, 2019, s. 280). Bourdieu (1995) skriver at utdanningssystemet tilbud (i ulik grad) gir muligheten til å lære gjennom en trinnvis institusjonalisert prosess. Til tross er det læring i henhold til bestemte studieprogrammer og læreplaner (Bourdieu, 1995, s. 142-143). Han mener at selvlært kunnskap innenfor skolesystemets virkninger gir utfordringer på grunn av deres utgangspunkt. De selvlærte har ikke ervervet kulturen på lik måte som de som har bedre forutsetninger. De vil derfor avsløre det tilfeldige ved klassifiseringer og kunnskap igjennom bekymringer for å gjøre noe feil. Bekymringene stammer fra deres mangel på kjennskap til det institusjonaliserte og standardiserte ved studiene. De selvlærte har mangel sansen for det kulturelle, og vil være påvirket av kulturen de er knyttet til fra fødselen av (Bourdieu, 1995, s. 147-149). Barn som kommer fra en familie med høy kulturell kapital, har i utgangspunktet bedre forutsetninger for å oppnå gode resultater enn de som kommer fra en familie med lav

kulturell kapital. Dette gjelder karakterer, fullføring av videregående skole, i tillegg til hvem som starter og fullfører på høyere utdanning (Schiefløe, 2019, s. 253).

Sosial kapital tar for seg de tilgangene en har til bekjentskap og sosiale nettverk, som er med på å gi makt igjennom disse nettverkene som gjør det lettere å oppnå det en ønsker. Foreldre med høy sosial kapital kan ha flere bekjenskaper og større sosiale nettverk. Det kan tenkes at det kan være med på å gi barna et bedre utgangspunkt til utdanning. Foreldrenes bekjenskaper og nettverk kan ha en påvirkning på barnas interesser, prestasjoner og muligheter til videreutvikling av talenter. Dette kan være igjennom kunnskap, lån av bøker, leksehjelp og sosialisering med kunnskapsrike mennesker (Aakvaag, 2008, 2008, s. 153).

Pierre Bourdieus teori om *sosial reproduksjon* handler om at klasseforskjeller reproduseres igjennom blant annet utdanningssystemet. Bourdieu var opptatt av utdannings sosiologi og den sosiale bakgrunnens betydning for utdanningsprestasjoner, utdanningsvalg, i tillegg til posisjon i klassesystemet. Sosiale reproduksjon skjer når foreldrenes posisjon i klassesystemet går i arv til barna. Individene som kommer fra lavere sosial bakgrunn har mindre kulturell kapital enn individer som kommer fra høyere sosial bakgrunn. Individene fra lavere sosial bakgrunn kan dermed tenkes å ha dårligere forutsetninger for å gjøre det bra innen utdanning enn noen som kommer fra høyere sosial bakgrunn. Det kan være på grunn av mindre leksehjelp og kunnskap om studieteknikk, lesing og skriving, i tillegg til færre bøker tilgjengelig enn det kanskje ville vært hos en familie fra høyere sosial bakgrunn med høy kulturell kapital. Når barn ender opp med samme eller tilsvarende utdanningsnivå som foreldrene kalles det sosial reproduksjon (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25).

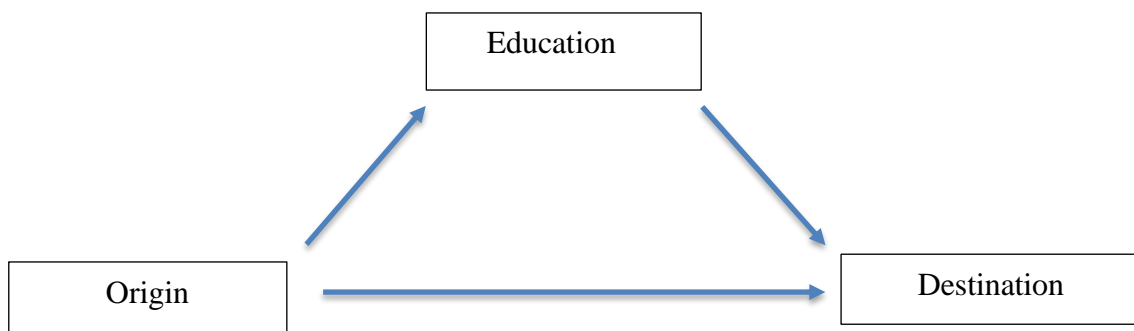
3.2.2 Sosial mobilitet

Sosial mobilitet handler om samfunnsmedlemmenes mulighet til å endre sin sosiale status eller rolle, altså å bevege seg fra en status eller rolle med lavere rang til høyere rang eller høyere rang til lavere rang. Det finnes flere ulike typer sosial mobilitet. Når en beveger seg oppover eller nedover mellom sosiale grupper kalles det for *vertikal sosial mobilitet*, og skjer når noen foretar en klassereise (Skirbekk, 2021). Sosial mobilitet finnes i alle sosiale lag, hvor noen samfunn har høyere sosial mobilitet og andre samfunn har lavere sosial mobilitet. Lav sosial mobilitet i et samfunn vil være dersom det er stor grad av reproduksjon i samfunnet. Det kan for eksempel være når eliten og middelklassen opprettholder sine privilegier til neste generasjon. Høy sosial mobilitet i et samfunn vil være dersom en beveger seg fra klassen en er født inn i, og videre til en annen klasse. Dersom et individ fra arbeiderklassen tar høyere

utdanning, som videre gir en godt betalt jobb har individet foretatt en klassereise. Når et samfunn har høy grad av sosial mobilitet, vil individer i samfunnet kunne foreta klassereiser (Skirbekk, 2021). Vi skiller også mellom oppadgående og nedadgående sosial mobilitet. Oppadgående sosial mobilitet er når individer fra en lavere klasse beveger seg oppover i klassesystemet. Nedadgående sosial mobilitet vil være når en beveger seg ned fra klassen en var født inn i (Schiefløe, 2019, s. 277). Begrepene klassereise og sosial mobilitet tar for seg forflytninger alle veier, også nedover. Seljestad i Klassebilder – ulikhet og sosial mobilitet definerer en klassereise som: «(...) *eit begrep som uttrykker den biografiske erfaringa av sosial mobilitet, den subjektive erfaringa av å bytta sosial klasse innfor eit individuelt livsløp, og kan både gå oppover og nedover*». Klassereise er altså erfaringen av å bevege seg mellom ulike klasser (Seljestad, 2010, s. 34-35).

Norge har hatt relativt høy oppadgående sosial mobilitet de siste 60 årene, og dette er blant annet på grunn av utdanningssystemet som gir alle like muligheter til utdanning. Samtidig viser statistikk at sammenhengen mellom foreldrenes posisjon og barnas posisjon i samfunnet er tett knyttet til hverandre. (Fasting, 2016).

Figur 4 - OED - triangelet



OED – triangelet tar for seg sammenhengen mellom sosial bakgrunn (origin), utdanning (education), og sosial posisjon i samfunnet (destination), hvor en kan se sammenhengen mellom foreldrenes posisjon og barnas posisjon i klassesystemet. Modellen er utviklet med utgangspunkt i Goldthorpes teori om at en ofte ikke lykkes med positive klassereiser, og som viser hvor åpent eller lukket et samfunn er. OED-trianglet er en god modell for å se på sammenhengen mellom grad av sosial mobilitet og sosial reproduksjon i et samfunn (Hansen & Wiborg, 2010, s. 200-201). Dersom et samfunn har høy grad av sosial reproduksjon vil samfunnet ha lav sosial mobilitet, i motsetning til et samfunn med lav grad av sosial

reproduksjon vil ha høy sosial mobilitet (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Modellen viser også konfliktteoretikernes antakelser om at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn, egen klasse og status.

3.2.3 Raymond Boudon – ulikhet i utdanning

Den neste teoretikeren jeg skal bruke i analysen er sosiolog Raymond Boudon. Boudon fokuserte på hvorfor det er store ulikheter innenfor utdanning i boken *Action, opportunity and social inequality: Changing prospects in Western Society* (1974). Boken tar for seg ulike forklaringer på sosial ulikhet igjennom først verditeori og kulturteori, før han reiser flere argumenter mot teoriene. Argumentene mot teoriene gjør at han utvikler en ny teori, sosial posisjonsteori (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 126).

Verditeorien handler om at valg og innsats innenfor utdanning er påvirket av normer og verdier. For eksempel kan det tenkes at individer med lavere sosial bakgrunn har mindre interesse for høyere utdanning, enn individer med høyere sosial bakgrunn. Bakgrunnen for denne teorien er at individer fra lavere sosial bakgrunn har gått igjennom en sosialisering hvor utdanning ikke har vært en viktig verdi (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 126). Boudon reiser kritikk mot denne teorien fordi den har en dårlig forklaring på hvordan individene handler, hvor teorien forutsetter at individer fra lavere sosial bakgrunn ikke handler rasjonelt. Økende etterspørsel fra både lavere- og høyere klasser etter utdanning støtter ikke denne teorien, og viser at utdanning er noe som jobbes for av både lavere- og høyere klasser (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

Kulturteorien handler om prestasjonsforskjeller for elever med forskjellig sosial bakgrunn. Teorien er basert på studier gjort hvor elever med høyere sosial bakgrunn har bedre prestasjoner enn elever med lavere sosial bakgrunn. Dette er forskjeller som fører til at det er forskjeller i rekruttering til høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 126). Kritikken mot kulturteorien stammer fra at den ikke kan forklare hvorfor individer med ulik sosial bakgrunn, men likt prestasjonsnivå har ulike valg (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

Hans kritikk mot verditeorien og kulturteorien danner *den sosiale posisjonsteorien*, hvor alle utdanningsvalg er rasjonelle. Sosial posisjonsteori handler om rasjonelle utdanningsvalg, hvor en veier kostnader opp mot goder og gevinster når en skal ta et valg. Eksempelvis kan et rasjonelt utdanningsvalg være når en student ikke velger å ta høyere utdanning, og alle eventuelle kostnader og belønninger er vurdert før valget tas. Teorien tar utgangspunkt i at

alle individer har de samme grunnleggende målene uansett om en kommer fra lavere eller høyere sosial bakgrunn eller klasse. Det sentrale poenget i den sosiale posisjonsteorien er at individer ønsker å opprettholde eller forbedre egen posisjon i samfunnet (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

Dersom en student med høyere sosial bakgrunn selv velger å fullføre høyere utdanning unngår studenten en nedadgående sosial mobilitet. En student fra høyere sosial bakgrunn hvor foreldrene er leger, vil måtte vurdere eventuelle kostnader (nedadgående sosial mobilitet) ved å ikke ta høyere utdanning og belønninger (oppadgående sosial mobilitet) ved å fullføre høyere utdanning, for å ta et rasjonelt utdanningsvalg. Her gjelder det samme for en student fra lavere sosial bakgrunn hvor foreldrene har høyeste fullførte utdanning som videregående skole. Studenten må da vurdere kostnader (nedadgående mobilitet) ved å ikke fortsette utdanningen etter grunnskole, og belønninger (oppadgående mobilitet) ved å ta enten videregående, lavere yrkesutdanning, eller høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert ulike perspektiver, tilnærminger og teorier jeg skal bruke i analysen. Det funksjonalistiske perspektivet og Parsons' er en stor kontrast til det konfliktteoretiske perspektivet, representert ved Bourdieu og Boudon. Perspektivene og teoriene skal brukes til å kunne forstå kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn sin opplevelse med positiv klassereise. De utfyller hverandre ved at de kan brukes til å forstå ulike sider av funnene, som videre vil brukes i studiens analyse og drøftingsdel.

Det funksjonalistiske perspektivet og Parsons' tilnærming vil være et hjelpemiddel for å forstå informantenes positive klassereise og hvorvidt det er deres egen ytelse og personlige innsats som har gjort at de har fullført høyere utdanning. I tillegg vil jeg forstå de ordningene det norske samfunnet har utviklet for å sikre utdanningsmobilitet. Det konfliktteoretiske perspektivet og Bourdieus tilnærming vil derimot være et godt hjelpemiddel for å forstå de utfordringene informantene har møtt igjennom studieløpet. Boudons' sosiale-posisjonsteori er interessant for å forstå informantenes ønske om å ta høyere utdanning og deres rasjonelle handlingsvalg, hvor de har vurdert kostnader og belønninger opp mot hverandre. OED-trianglet funksjon for studien er å forstå samfunnets statistikk på utdanning og sosial bakgrunn som viser en tydelig sammenheng mellom foreldrenes- og barnas posisjon i klassesystemet. Figuren kan sees i sammenheng med Bourdieus begreper om kapital, hvor

økonomisk, kulturell og sosial kapital har en betydning for reproduksjon av klasseulikheter (Hansen & Wiborg, 2010, s. 200).

4 Metode og forskningsprosess

Dette kapittelet tar for seg beskrivelse og begrunnelse av metodevalg og innsamlingen av studiens empiriske materiale. For å kunne besvare studiens problemstilling på en best mulig måte, har jeg valgt å benytte kvalitativ metode. Jeg vil begynne med å legge frem studiens metodiske tilnærming, begrunnelse for valg av metode, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Videre skal redegjøre for analyseprosessen, med utgangspunkt i stegvis-deduktiv induktiv metode. Til slutt tar jeg for meg generaliserbarhet, etiske problemstillinger, studiens validitet, studiens reliabilitet, i tillegg til feilkilder og svakheter.

4.1 Metodevalg – Kvalitativ forskningsmetode

Studios problemstilling er «*Hvordan oppleves fenomenet positiv klassereise for kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn?*», og for å besvare den på en best mulig måte valgte jeg å benytte kvalitativ forskningsmetode med intervju. Kvalitativ metode tar for seg *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. En annen sentral faktor for kvalitative metoder er å blant annet å beskrive, forstå og fortolke menneskelige erfaringers kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 5). Et viktig aspekt ved kvalitative metoder er å oppnå en forståelse for et sosialt fenomen. Kvalitative metoder egner seg også godt for å undersøke felt som det finnes lite tidligere forskning på, og kan utføres på ulike måter (Thagaard, 2018, s. 12). I denne masteroppgaven vil jeg forstå kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med en positiv klassereise, og fant derfor kvalitative intervjuer som foretrukket metode.

Målet med et kvalitativt intervju er å sette lys på menneskelige opplevelser og erfaringer ved å forsøke å forstå konkrete mennesker og sosiale prosesser. En av metodene som er mest anvendt innenfor kvalitative tilnærmingene er intervju (Thagaard, 2018, s. 12). Intervjuene gir forskeren et bedre innblikk i informantens opplevelser, holdninger, erfaringer og livshistorier (Thagaard, 2018, s. 89). Jeg ønsker derfor å bruke kvalitative intervjuer for å få frem informantens opplevelser, tanker, og personlige erfaringer med klassereisen. Det finnes ulike måter å utføre intervjuer på, blant annet ansikt-til-ansikt, gruppeintervjuer, e-post og telefon. Jeg har valgt å utføre ansikt-til-ansikt intervjuer som er en intervjusituasjon mellom to personer, altså meg som forsker og én informant (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18).

4.1.1 Det semistrukturerte intervjuet

Ifølge Brinkmann og Tanggard (2012) er det semistrukturerte intervjuet den mest brukte formen for kvalitative forskningsintervjuer. Det semistrukturerte intervjuet foregår med et utgangspunkt i forskerens intervjuguide (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 26). Jeg valgte å bruke semistrukturerte kvalitative intervjuer som metode fordi jeg var ute etter dybdekunnskap om informantenes opplevelser og erfaringer for å fullføre høyere utdanning når en kommer fra lavere sosial bakgrunn enn en selv har endt opp med. Intervjuene var derfor et hjelpemiddel for å belyse studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Temaet for studien var klart fra start, men spørsmålene kunne tilpasses underveis. Ved å velge semistrukturerte intervjuer fikk jeg et bedre bilde av informantenes personlige erfaringer og tanker rundt temaet, samtidig som jeg kunne inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt før intervjuene. Dette handler om muligheten til å være kreativ innenfor rammen som allerede er utformet (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 28).

Når informantene gav sitt samtykke til å bli intervjuet takket de ja til å svare på spørsmålene, men valgte selv hvor mye de ønsket å dele. Jeg, som intervjuer gikk i situasjonen med et mål om å skape tillit og vise interesse for informantene. Målet var å vise forståelse for deres personlige erfaringer og hendelser som ble tatt opp i intervjuene. For å gjøre dette ønsket jeg å være en «aktiv intervjuer». Å være en aktiv intervjuer handler blant annet om å vise interesse for det informanten forteller, i tillegg til å spørre oppfølgingsspørsmål som omhandler det informanten snakker om. Et av de viktigste aspektene med å være en aktiv intervjuer handler om å samarbeide med informanten. For å utføre et godt intervju er det viktig å gi tydelige signaler overfor informanten at en er med på samarbeidet. Etablering av kontakt, gi rom for pauser, være en god lytter og tar seg tid til å reflektere over spørsmål som kunne vært interessant å inkludere i intervjuet, er blant signalene en kan bruke for å vise at en er med på å samarbeide med informanten. Jeg gikk inn i intervjusituasjonen med et ønske om å fokusere på et tema om gangen. Jeg spurte et spørsmål fra intervjuguiden, etterfulgt av lytting til informanten, før jeg vurderte om det var andre ting innenfor temaet som kunne vært interessant å inkludere. Jeg hadde et ønske om å ta meg god tid, for å unngå en forhastet intervjusituasjon. En forhastet intervjusituasjon kunne skapt en stressende og usikker situasjon for informanten, som videre kunne gitt studien et annet resultat. Det var derfor viktig at jeg skapte en trygg og vennlig atmosfære for informantene (Thagaard, 2018, s. 93-94).

4.2 Utvalg og rekruttering

Studien tar for seg seks kvinners opplevelser og erfaringer med en nylig gjennomført positiv klassereise fra lavere sosial bakgrunn, til fullført høyere utdanning. Valget av kvinnelige studenter som informanter kan begrunnes med at det er en økende andel kvinner som fullfører høyere utdanning, og med forskning som viser at kvinner har et forsprang på menn i høyere utdanning. Det foreligger dessuten lite tidligere forskning og studier gjort på kvinnelige studenters positive klassereise. På bakgrunn av dette finner jeg tematikken både faglig og personlig interessant å fokusere på dette. Jeg gikk inn i dette masterprosjektet med et ønske om å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn har med nylig gjennomført positiv klassereise. Jeg ønsket også å finne ut hvorvidt de har opplevd utfordringer igjennom studieløpet, og om det kan forklares av deres sosiale bakgrunn. Informantene i denne studien er mellom 23-30 år, hvor jeg valgte relativt unge informanter som har egne opplevelser og erfaringer friskt i minne. Ved å ha den positive klassereisen friskt i minne håper jeg at det kan være med på å gi svar som tilsvarer med deres nylige tanker og opplevelser.

Når forskningsprosjektet ble godkjent av NSD startet jeg prosessen med å finne aktuelle informanter for studien. Jeg forsøkte å formidle studiens formål til ulike grupper som kunne være med på å finne aktuelle informanter. Utvalg og rekruttering av informanter var i utgangspunktet «snøballmetoden». Snøballmetoden er en vanlig metode for å velge ut tilgjengelige informanter (Thagaard, 2018, s. 56). Snøballmetoden starter med et lite utvalg som gradvis vokser ved at forsker får tips til informanter av kontaktene (Tjora, 2021, s. 159). For å finne aktuelle informanter informerte jeg kjente i ulike studentmiljøer, som videre ga meg tips om aktuelle informanter for studien. Jeg tok derfor kontakt med de jeg fikk tilbakemelding hos, som hadde kontaktinformasjon til informantene. I tillegg ga jeg dem muligheten til å informere andre som kunne tenkes å oppfylle kriteriene. Det oppsto imidlertid problemer med å innhente alle informantene igjennom denne metoden, som gjorde at to av informantene er kjente av bekjente. Det ble dermed en blanding mellom strategisk utvalg og snøballmetoden i utvalget av informanter. Strategisk utvalg av informanter bygger på utvelging av aktuelle informanter som er egnet og kvalifiserer seg til studiens formål og relevans for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 58). Jeg snakket med medstudenter som var klar over aktuelle informanter, som jeg videre fant relevant og dermed kontaktet. Etske problemstillinger rundt utvalg av informantene vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4.8.

Datainnsamlingen omfatter seks kvinnelige informanter, valgt ut fra bestemte kriterier. Kriteriene for å delta var at foreldrene til informantene har videregående skole som høyeste fullførte utdanning, og at informantene selv har fullført høyere utdanning. Sammen har informantene gitt meg det empiriske grunnlaget for masteroppgaven, delt og belyst egne opplevelser og erfaringer med en positiv klassereise. Basert på studiens omfang fant jeg det tilstrekkelig å bruke seks informanter. Målet med studien er å forstå informantenes opplevelser og erfaringer med fullført positiv klassereise, med hjelp fra tidligere forskning og sosiologisk teori og begreper. Som grunnregel er det bedre å gjennomføre få intervjuer, for så å analysere dem grundig. Dersom forskeren utfører for mange intervjuer kan det være lettere å «drukne» i datamateriale, som videre kan gi begrensninger for studiens tolkning og sammenheng. Etter seks utførte intervjuer opplevde jeg å ha nok data til å kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmålene. Etter intervjuene var utført og data fra de seks intervjuene var analysert, fant jeg at datamaterialet belyste forskningsprosjektet på ulike måter uten at informantenes poenger ble gjentatt unødvendig. I tillegg brukte god tid på hver informant for å få best mulig utbytte av forarbeid, underarbeid og etterarbeidet av intervjuene. (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 21).

4.2.1 Presentasjon av informanter

Jeg ønsker å presentere mine informanter ved å kort gå igjennom deres høyeste fullførte utdanningsnivå, alder, i tillegg til foreldrenes utdanning og overordnede arbeidstittel. For å opprettholde informantenes anonymitet har jeg gitt informantene navnet «informant» etterfulgt av nummer 1-6. Informantene gav uttrykk for at de var komfortable med at alder, utdanningsnivå, foreldrenes utdanningsnivå og overordnede arbeidstittel ble oppført.

Informant 1, kvinne på 23 år som selv har fullført en samfunnsvitenskapelig bachelorgrad og har videre fortsatt på en samfunnsvitenskapelig mastergrad. Kommer fra lavere sosial bakgrunn hvor foreldrenes høyeste utdanningsnivå er fullført grunnskole og to år på videregående skole. Mor og far jobber med kundeservice.

Informant 2, kvinne på 30 år som selv har fullført en naturvitenskapelig bachelor og en mastergrad innenfor samme naturvitenskapelig fagområde. Kommer fra lavere sosial bakgrunn hvor mors høyeste utdanningsnivå er grunnutdanning fra et annet europeisk land, tilsvarer videregående skole, og fars høyeste utdanning er videregående skole. Mor jobber som sekretær og far jobber innenfor servicebransjen.

Informant 3, kvinne på 25 år som har fullført en samfunnsvitenskapelig bachelor, og etterpå har fortsatt på en mastergrad innenfor samfunnsvitenskap. Kommer fra lavere sosial bakgrunn hvor begge foreldrenes høyeste utdanningsnivå er videregående skole. Mor jobber innenfor servicebransjen og far jobber på kundesenter.

Informant 4, kvinne på 24 år som har fullført bachelor i samfunnsvitenskap, og fortsetter på en mastergrad innenfor samfunnsvitenskap. Mors høyeste utdanningsnivå er videregående skole, og fars høyeste utdanning er ungdomsskolen. Mor jobber som selvstendig næringsdrivende, og far er ikke i jobb.

Informant 5, kvinne på 28 år, har fullført bachelorgrad innenfor et pedagogisk fagområde. Mors høyeste utdanningsnivå er videregående skole, og fars høyeste utdanningsnivå er ungdomsskolen. Mor jobber i butikk og far jobber som daglig leder.

Informant 6, kvinne på 26 år, har fullført naturvitenskapelig bachelorgrad. Begge foreldrenes høyeste fullførte utdanningsnivå er videregående skole. Mor jobber som butikkmedarbeider og far jobber som butikksjef.

4.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Jeg utformet en intervjuguide med sentrale spørsmål som omhandler temaet for studien, men la til rette for fleksibilitet i forhold til informantenes svar. Spørsmålene fra intervjuguiden var utformet på en måte som skulle gjøre det lettere for informantene å svare utfyllende og konkret (Thagaard, 2018, s. 91). I forkant av intervjuene utførte jeg prøveintervju for å forberede meg på intervjusituasjonen. Prøveintervjuene ga meg muligheten til å teste at Diktafon-appen fungerte som den skulle, hvor lang tid et intervju ville ta, i tillegg til at jeg fikk øvd hvordan jeg kunne skape en rolig atmosfære over intervjuet. Prøveintervjuene gjorde at jeg valgte å inkludere et ekstra tema som ville være relevant studien. På bakgrunn av inkludering et ekstra tema, sendte jeg inn endringer til NSD for å melde fra om endringer i prosjektet.

Før intervjuene fikk informantene tilsendt et samtykkeskjema og informasjon om studien på e-post. Med henhold til UIT og NSDs' retningslinjer, regler og krav til intervju for forskning tok jeg opp intervjuene igjennom appen «diktafon», som er koblet opp mot nettsiden nettskjema.no. Jeg sendte de fullførte intervjuene inn til nettskjema.no. Diktafon-appen gjør at en trygt kan ta lydopptak direkte igjennom en app på mobiltelefonen, hvor en videre sender

lydopptakene til Nettskjema. Nettskjema gjør det mulig å samle inn data via nett, og er et undersøkelsesverktøy utviklet av UiO som gjør at en kan lage, lagre og administrere datainnsamling. Det holder et høyt sikkerhetsnivå hvor de sammen med Tjenester for Sensitive Data er godkjent av REK og Sikt til å samle inn fortrolig data (Gulbrandsen, 2017). Intervjuene gjorde at jeg fikk en dypere forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer med positiv klassereise.

Sammen med informantene fant vi et passende tidspunkt for å holde intervjuene. Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt. Intervjuene varte rundt 45 minutter. Intervjuguiden var på forhånd delt inn i tema for å holde en viss struktur på intervjuene. Intervjuene startet med spørsmål om informantenes bakgrunn, for så å gå videre til deres sosiale bakgrunn og høyere utdanning. Jeg gikk deretter videre til deres erfaringer med velferdsordninger under studietidene, hvor vi til slutt kom inn på deres opplevelser fra før og etter fullført høyere utdanning. Under alle intervjuene forsøkte jeg å overholde en spørrende holdning for å vise interesse overfor informantene. Jeg synes at forberedelsene jeg gjorde før intervjusituasjonen gjorde det lettere å opprettholde en rolig atmosfære, for meg og for informant. En rolig atmosfære med bruk av «prober» som «ja ...» og «hm ...» underveis i intervjuene ga meg tid til å tenke over oppfølgingsspørsmål som kunne være interessant å spørre informanten videre om. Jeg brukte derfor litt ekstra tid, og ekstra pauser for å reflektere over eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne hjelpe informantene til å fortelle mer utfyllende om et tema. Et eksempel på oppfølgingsspørsmål jeg brukte var blant annet: «kan du si mer om ...», for å få et bedre inntrykk av informantens opplevelser og erfaringer. I tillegg hadde jeg også lest meg opp på konsekvenser ved ledende spørsmål, noe som gjorde at jeg var forberedt på å holde meg unna denne typen spørsmål for å unngå at informantenes svaralternativer skulle begrenses (Thagaard, 2018, s. 96-97).

Ved å bruke semi-strukturerte intervjuer skapte jeg som intervjuer en naturlig og lett flytende samtale med informantene. Dette følte jeg gjorde at informantene selv kunne være med på å forme samtalen i en retning jeg ikke hadde nedskrevet i intervjuguiden, men som fremdeles ga meg nyttig og interessant informasjon. Samtidig gjorde de semi-strukturerte intervjuene at informantene selv kunne snakke litt friere i forbindelse med temaene og spørsmålene fra intervjuguiden. Intervjuguiden og de semi-strukturerte intervjuene ga meg muligheten til å holde meg fast til temaet, og komme meg tilbake på rett spor dersom samtalen førte til en samtale som ikke ga informasjonen jeg var ute etter. I den forberedte intervjuguiden hadde jeg lagt vekt på konkrete spørsmål som tok for seg hva, hvilken og hvordan. Ved å stille spørsmål

om «hvordan» var det lettere å få utfyllende svar fra informanten. Dette ga meg som intervjuer muligheten til å utforske informantenes opplevelser og erfaringer i dybden, hvor meningsinnholdet kommer tydelig frem (Thagaard, 2018, s. 98). Spørsmålene ga innsyn i deres opplevelser og erfaringer med egen sosiale bakgrunn, høyere utdanning, velferdsordninger som Lånekassen, deres identitet og hva de satt igjen med etter fullført høyere utdanning.

4.3.1 Transkribering

Etter innsamling av data fra hvert intervju var neste steg i prosessen transkribering av intervjuene. Transkribering er når samtalen mellom to personer blir nøye nedskrevet, som derfor er oversettelsen fra talespråk til skriftspråk. Et intervju er et sosialt spill hvor en får tydelig tilgang til deltakernes stemmeleie og kroppsspråk. Lydopptak vil gjøre at kroppsspråk går tapt, og transkripsjon vil gjøre at både stemmeleie, ironi og kroppsspråk går tapt. Transkribering av intervjuer kan derfor forklares som svekkede og dekontekstualiserte gjengivelser direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-187). Jeg startet med transkriberingen fortløpende etter intervjuene var gjennomført. Transkribering er en prosess som krever mye arbeid og tid. Transkriberingen av datamaterialet var noe jeg brukte mest tid på, men det ga meg også en annen oppfatning av det som ble sagt under intervjuene. Jeg fant det derfor interessant å gå igjennom lydopptakene under transkriberingen. Ifølge Tjora (2021) må man vurdere om det er aktuelt å bruke dialekt under transkriberingen, men hovedregelen tilsier at en kan transkribere på bokmål eller nynorsk. Det er derimot viktig å tilføye spesielle dialektord som kommer frem i intervjuene, da disse kan føre med seg en spesiell betydning (Tjora, 2021, s. 186). Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene på bokmål, men med et fokus på å transkribere dialektord eller spesielle ord som ble brukt. Ved at jeg som forsker selv utførte intervjuene, i tillegg til transkribering av intervjuene gjør det at man kan unngå å miste viktige data ved «oversettelsene». Som forsker, intervjuer og den som transkriberer vil det gjøre det lettere å se seg tilbake i intervjusituasjonen, hvor en lettere husker kroppsspråk og uttrykk som oppsto i situasjonen (Tjora, 2021, s. 186-187).

Transkribering av datamaterialet gjør det lettere å bruke videre i analysen. For å få en bedre oversikt over all informasjonen og samtidig redusere overflødig informasjon fra transkriberingen har jeg brukt NVivo for å kode data. Koding er viktig for SDI-metodens fokus på induksjon, i tillegg til at det er med på å generere data som skal tas med videre i studien (Tjora, 2018, s. 36).

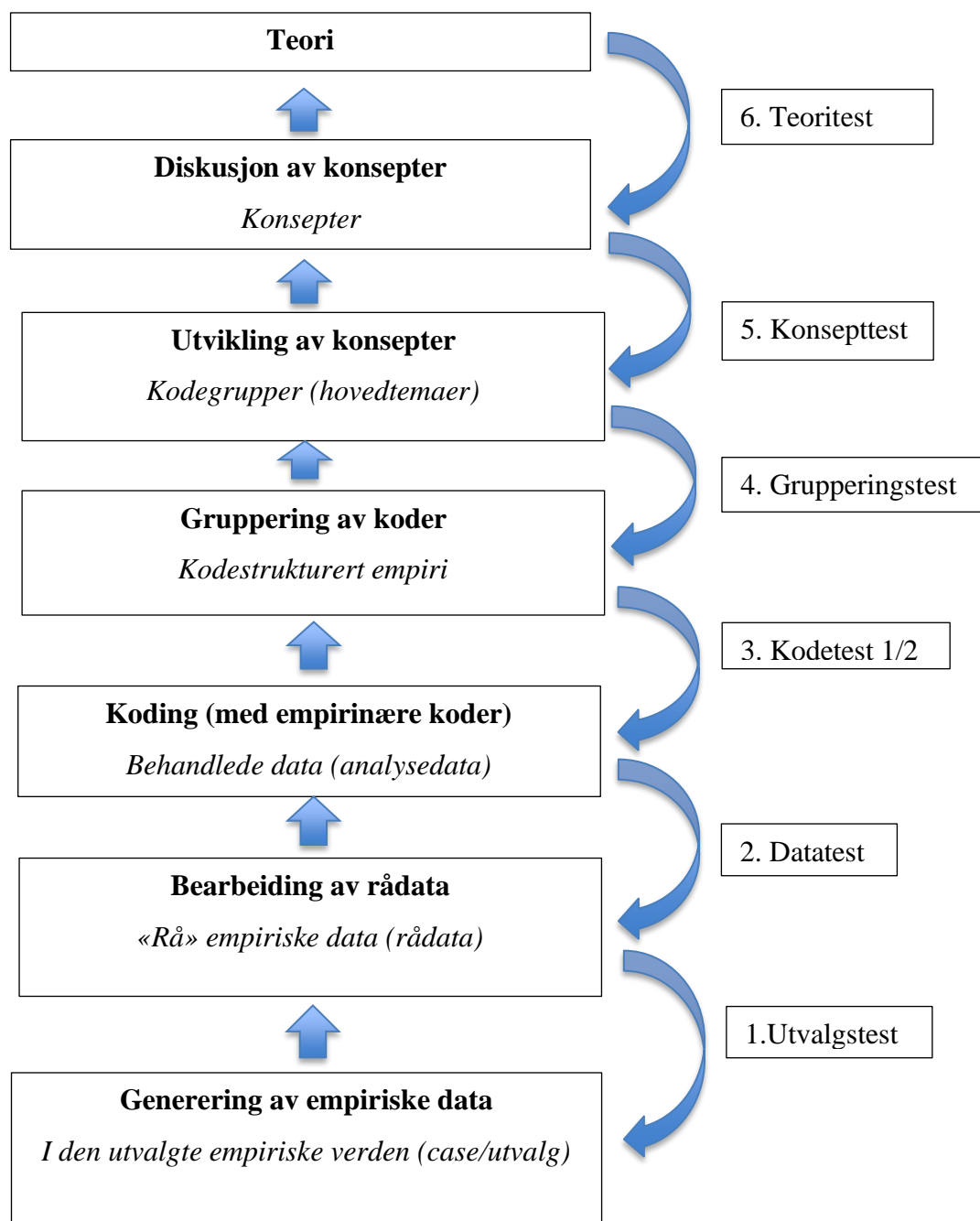
4.4 Analyseprosess og koding

Å analysere handler om å dele noe opp i mindre deler enn det i utgangspunktet er, hvor en ønsker å sitte igjen med et overblikk over datamaterialet som gjør det lettere å se sammenhenger eller motsetninger en ikke la merke til i starten (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Studiens fokus er å forstå informantenes opplevelser og erfaringer med positiv klassereise, i tillegg ønsket jeg å få et innblikk i hvilke påvirkningsfaktorer de anså av betydning for deres positive klassereise. Jeg ønsket derfor å basere meg på stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) hvor jeg jobbet ut fra empiri, for hva som fantes interessant. Et annet mål for metoden er generalisering og teoriutvikling (Tjora, 2021, s. 20). Steg 1 og 2 av SDI-metodens fremgangsmåte *generering av empiriske data* og *bearbeiding av data* gjennomgås i kapittel 4.1 – 4.3.1.

4.4.1 Stegvis-deduktiv induksjon (SDI)

I kvalitative analyser av datamateriale er det vanlig å kode materialet siden en ønsker å se på ulike tolkninger og forståelser. Det finnes ulike måter å kode datamaterialet på, induktiv tilnærming og deduktiv tilnærming. Induktiv tilnærming er utviklet fra empiri, hvor deduktiv tilnærming er utviklet fra teori. Jeg har valgt å basere meg på metoden stegvis-deduktiv induksjon. Figur 4 viser Tjoras stegvis-deduktive induktive metode.

Stegvis- deduktiv induktiv metode tar for seg arbeidet i etapper fra rådata til teori. Den første etappen tar for seg en induktiv «oppadgående» prosess som jobber fra data til teori. Videre utføres det en deduktiv «nedadgående» tilbakekobling, hvor det teoretiske sjekkes i forhold til det empiriske. Den «nedadgående» tilbakekoblingen tar for seg seks tester. Modellen gjør at det er lettere å holde forskningsprosessen systematisk, i tillegg til at det er lettere å holde en trinnvis plan. Metoden gjør det også lett å gå tilbake til et tidligere punkt dersom grunnlaget ikke er godt nok. Dersom det mangler empiri for å utvikle kodegrupper under steget «gruppering av koder», kan en gå tilbake til steget «generering av empiriske data». Deretter gå igjennom alle stegene på nytt for å få et tilstrekkelig grunnlag (Tjora, 2021, s. 21). Steg 1: *Generering av empiriske data* tar for seg de foregående delkapitlene om intervju, intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene, utvalg og rekruttering. Steg 2: *Bearbeiding av rådata* tar for seg transkribering av lyd materialet. De to første stegene er utført i de foregående delkapitlene til metodekapittelet.



Figur 5 - Stegvis- deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s. 21).

4.4.1.1 Empirinær koding

Koding med empirinære koder er steg 3 av stegvis-deduktiv induktiv metode, Målet med koding med SDI-modellen er delt i tre, hvor 1) trekke ut det viktigste fra datamaterialet, 2) korte ned materialet, 3) muligheten for å utvikle nye ideer på basis av detaljer fra materialets empiri. Steg 1 og 2 av SDI-metoden tilsvarer datagenerering og databearbeiding, hvor en sitter igjen med analysedata. Det første steget i analysen er koding, og er viktig for SDI-

metodens fokus på induksjon. Ved å bruke induktiv empirinær koding er det lettere å unngå påvirkning av forventinger og teoretiske perspektiver (Tjora, 2018, s. 217-218).

Studiens induktive empirinære koding skal ligge tett på det empiriske materialet, hvor jeg har laget kodene basert på utsagn, ord, metaforer eller lignende som stammet fra intervjuene. Bruk av utsagn, ord eller metaforer fra intervjuene var med på å hjelpe meg til å huske sammenhengen mellom koding og empirisk materiale. Fremgangsmåten jeg brukte under kodingen var å starte med den første transkriberingen. For det første dokumentet med transkribering opprettet jeg koder for setninger eller avsnitt fra intervjuene. Jeg gikk deretter videre til resterende dokumenter hvor jeg fortsatte med samme metode. En slik utførelse basert på kun empiri vil kunne ende opp med veldig mange koder, nemlig fordi man ikke fokuserer på teori eller forskningsspørsmål. En empirinær koding gjør at kodene ofte ikke kan gjenbrukes, og må derfor opprettes nye koder hver gang (Tjora, 2018, s. 219-220). Kodene er ikke kategoriserende, men beskriver i detalj hva delen av utdraget fra intervjuet handler om. Kodene kan derfor fortelle hva som har blitt sagt i intervjuet på en enklere måte, i tillegg gjør det neste seg med utforming av kodegrupper lettere. Empirinær koding baserer seg på *hva* informanten sier, i motsetning til sorteringsbasert koding som kun sier noe om *hva* informanten sier noe *om*. Empirinær koding gjør at man er mindre avhengig av selve intervjuteksten for å kunne bruke analysedata (Tjora, 2018, s. 222).

4.4.1.2 NVivo

NVivo er en av verktøyene en kan bruke innenfor kvalitative analyser. Jeg brukte NVivo for å gjøre kodegruppering digitalt i et dataprogram. Ved å bruke Aksel Tjoras vedlegg 1 om koding og kodegruppering i boken «kvalitative forskningsmetoder i praksis» brukte jeg verktøyet NVivo til å gjøre empirinær koding av datamaterialet.

Jeg startet med å importere alle intervjuene inn i verktøyet NVivo, for så gå igjennom et og et intervju hvor jeg utformet en kode for hvert svar informanten ga. Dette endte med rundt 140 koder. I starten opplevde jeg antallet koder overveldende, men flere av kodene hadde relativt likt innhold. For å sikre sammenheng mellom de ulike trinnene fra rådata til kodegruppering supplerte jeg det induktive arbeidet med deduktive tester. Jeg benyttet kodetesten, som er nødvendig for å avdekke om kodene kun er sortert empiri, eller om de representerer empirinær koding. Ifølge Tjora (2018) kan det gjøres ved å stille to spørsmål:

«Spørsmål 1: kunne man laget koden før kodingen?»

a: hvis ja: a priori (unødig) koding – lag en annen kode!

b: hvis nei: potensielt god empirinær koding – gå videre til spørsmål 2!

Spørsmål 2: Hva forteller bare koden?»

a: tematiserer datasegmentet (fra intervju: hva det ble snakket om): unødvendig sorteringskoding – lag annen kode!

b: gjenspeiler konkret innhold (fra intervju: hva som ble sagt): god empirinær koding!» (Tjora, 2018, s. 224).

Ved å følge kodetesten, og har svart 1b og 2b vil det si at det kan være god induktiv koding ved SDI-metoden. Jeg utførte derfor kodetesten for hver kode, for å finne ut om de representerte empirinær koding. God induktiv empirinær koding er nødvendig for forskningsprosessens videre analyse. Når kodetesten er bestått for alle kodene vil det neste steget i analysen være kodegruppering (Tjora, 2018, s. 224-225).

4.4.1.3 Kodegruppering

Gruppering av koder er steg 4 av stegvis-deduktiv induktiv metode. Etter en åpen og induktiv lesning av datamaterialet via empirinær koding, den deduktive kodetesten og arbeid med disse, landet jeg på syv kodegrupper. Kodegruppene er ikke identiske med strukturen på intervjuguiden min, fordi jeg oppdaget informasjon jeg ikke forventet før start. Kodegruppene er systematiserte etter kodene, som var med på å gi en bedre struktur for analysen. Jeg plasserte derfor de 140 kodene inn i hver sin passende kodegruppe. For hver kodegruppe brukte jeg grupperingstesten for å generere et antall kodegrupper som skulle skille seg tematisk fra hverandre. Grupperingstesten går ut på å koble en kode til en gruppe som allerede er laget, eller å lage en ny kodegruppe. En av de syv kodegruppene ble kalt «annet» og er en restgruppe hvor alt jeg anså som irrelevant ble plassert i (Tjora, 2018, s. 230). Kodegruppene ble delt inn i temaer, som er: «motivasjon til høyere utdanning», «møtet med universitetet», «modenhet og alder», «Lånekassens betydning for studenter med lavere sosial bakgrunn» og «tiden etter fullført høyere utdanning». Kodegruppene er utgangspunktet for hva jeg utviklet som temaer i kapittel 6, som tar for seg studiens analyse. Dette strukturerer også med studiens resultater.

Ved å bruke dataprogrammet NVivo og empirinær koding fikk jeg en bedre forståelse og lettere tilgjengelig informasjon om hva intervjuene gikk ut på (Tjora, 2018, s. 230). Ved å bruke dataprogrammet NVivo og empirinær koding har jeg fått en bedre forståelse og lettere tilgjengelig informasjon om informantenes erfaringer knyttet opp mot ulike temaer. Jeg lagde kodegruppene ut fra materialet, og hva informantene fortalte meg igjennom intervjuene. Ved å ta utgangspunkt i studiens empiridel igjennom SDI-metoden, koding og kodegrupper i NVivo, kunne jeg deretter arbeide videre mot studiens teoridel. Kodegruppene jeg utviklet vil være utgangspunktet for delkapitlene studiens analyse (Tjora, 2018, s. 233).

4.4.1.4 Generaliserbarhet

Innenfor kvalitativ forskning skiller Tjora (2021) mellom to former for generalisering. Den første formen kalles for moderat generalisering, og tar for seg forskning hvor forsker beskriver hvilke situasjoner resultatene er gyldige. Den andre formen for generalisering kalles for konseptuell generalisering handler om forskning som utvikler konsepter eller teorier som kan ha relevans for andre tilfeller enn hva studien tar for seg. Som beskrevet i kapittel 4.4.1 er målet for SDI-metoden å utvikle innsikt til et fenomen som kan presenteres og testes i en form for konsept, teoriutvikling, begreper eller metaforer (Tjora, 2021, s. 268). *Utvikling av konsepter* er steg 5 i stegvis-deduktiv induktiv metode, hvor målet med konseptuell generalisering er å finne en generell merkelapp på fenomenet. Ved å ta utgangspunkt i kodegrupper eller temaer fra SDI-metoden, sammen med tidligere forskning og det teoretiske rammeverket kan forskeren ifølge Tjora (2021) spørre seg selv om hva dette handler om. Forskeren kan drøfte hvorvidt det finnes noen teoretiske bidrag som er relevant for det sosiale fenomenet (Tjora, 2021, s. 234).

Ved å bruke tidligere forskning og teorier i tillegg til studiens data er det med på å sikre relevans, og gir en større gyldighet og generaliserbarhet. Ved å bruke SDI-metodens steg om konseptutvikling kunne jeg forsøke å fremstille funnene i form av konsepter (Tjora, 2021, s. 271). For å sikre relevans ut over studiens analyserte data er det nødvendig å bruke tidligere forskning og teoretiske perspektiver for å støtte opp studiens gyldighet og generaliserbarhet. Med utgangspunkt i studiens kodegrupper og relevante teoretiske perspektiver ønsket jeg å finne en «generell merkelapp» på fenomenet positiv klassereise. Ved å bruke Tjoras fremgangsmåte for konsepttest kan man spørre: hva handler dette om? Finnes det en generell merkelapp på fenomenet? Finnes det noen teoretiske bidrag som omtaler fenomenet på en

relevant måte? (Tjora, 2018, s. 234). Jeg har brukt denne fremgangsmåten for å utvikle konseptet i kapittel 7.4 om konseptuell generalisering.

4.5 Etiske problemstillinger

Kvalitative metoder har et stort fokus på forskningsetiske retningslinjer, i tillegg til at forskerne skal utføre etisk praksis i prosjekter. I studiens kvalitative intervjuer er det nødvendig med direkte kontakt med informantene. For at forskningsetikk, personvern og datahåndtering skal behandles forsvarlig er det viktig at alle delene av forskningsprosessen gjennomgås nøye med fokus på etikk og personvern (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80-81). Det er derfor særskilte retningslinjer som tar for seg forholdet mellom forsker og informant, i studier som innebærer behandling av personopplysninger. Forsker skal til alle tider respektere informantenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018, s. 20-23).

I tillegg er alle prosjekter ved universiteter som skal behandle personopplysninger meldepliktige til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Meldeplikten innebærer en søknad om tillatelse for å starte på et prosjekt. NSD foretar deretter en vurdering hvorvidt prosjektet er forskningsetisk eller ikke (Thagaard, 2018, s. 22). NSDs retningslinjer skal være utgangspunktet for utførelsen av intervjuene, hvor klarhet overfor forventninger og forpliktelser er sentrale (Ramberg, 2021). Det er i hovedsak tre etiske retningslinjer jeg har forholdt meg til i denne studien: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet, 3) konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 22).

4.5.1 Informert samtykke

Den første etiske retningslinjen tar for seg informert samtykke. Et viktig punkt var å dele ut informasjonsskriv og samtykkeskjema i god tid før intervjuene skulle holdes. Mitt ansvar for informantene handler om både situasjonen når jeg intervjuer, og hvordan jeg håndterer data i etterkant. Et annet viktig aspekt er respekt for informantenes privatliv, hvor jeg måtte ta en god vurdering av hvor personlige spørsmålene er. Deltagelse i intervjusituasjonen skulle på ingen måte skade informanten, og jeg la til rette for tillit og respekt for integritet (Thagaard, 2018, s. 113-114). Informasjonsskriv og samtykkeskjema kan man se i vedlegg 2.

Samtykkeskjemaet er informert og er et fritt samtykke. Informantene skriver under på skjemaet uten noen form for press og begrensninger. Jeg var opptatt av å informere grundig om hva masteroppgaven handler om, i tillegg til å informere om viktigheten rundt at alt blir anonymt og ikke mulig å gjenkjenne. Det kan dog oppstå etiske problemstillinger selv om det

er informert samtykke. Igjennom hele forskningsprosessen har jeg som forsker et ansvar om å opprettholde mitt etiske ansvar.

4.5.2 Konfidensialitet

I følge NESH (ibid.:16) i Thagaard (2018):

«Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. I bestemte situasjoner må forskningen likevel balansere taushetsplikt og meldeplikt» (Thagaard, 2018, s. 24).

Avsnittet tar for seg et viktigheten av konfidensialitet som et aspekt for etisk forsvarlig forskning. Dette handler både om anonymisering av informantene, men også sikker lagring av informantenes informasjon (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg har valgt å bruke «informant» etterfulgt av «tall fra 1-6» som fiktive navn i denne studien, i tillegg til å unngå å presentere deres nøyaktige studieprogram, hvor de kommer fra, og hvilket år de har fullført høyere utdanning. Dette er også med på å gjøre at leseren fokuserer sin oppmerksomhet mot fenomenet «klassereise», istedenfor å rette oppmerksomheten mot enkeltpersonene og deres situasjoner. Sikker lagring av informantenes informasjon opprettholdes igjennom nettskjema.no. Intervjuene blir automatisk slettet etter en viss periode, noe som gjør nettskjema.no til en sikker måte for å lagre datamateriale i henhold til informantenes konfidensialitet.

4.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Et annet prinsipp ved etisk forsvarlig forskning tar for seg konsekvensene deltakelse i forskningsprosjekter kan ha for informantene. Det er forskerens ansvar å arbeide ut fra grunnleggende respekt for mennesker, og respektere deres autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Forskerens ansvar faller på å ta vurderinger i forhold til om noe skulle føre til konsekvenser for informantene. Ved å bruke teori og perspektiver for å belyse informantenes opplevelser og erfaringer med klassereise, vil det kunne bidra til å unngå at de kjenner seg igjen i utsagn. For å sikre informantenes integritet har det vært viktig å unngå å tillegge informantene holdninger, de ikke kjenner seg igjen i. For meg som forsker er det viktig å være oppmerksom på å opprettholde informantenes integritet, anonymitet, sikker

håndtering av informasjon, passe på at informantene ikke tar skade av å delta, i tillegg til å være oppmerksom på viktigheten av informert samtykke. (Thagaard, 2018, s. 26-27).

Et etisk problem som kan dukke opp ved bruk av snøballmetoden er dersom de som rekrutterer informantene kjenner menneskene igjen i oppgaven. Informantene skal ikke kunne gjenkjenne hverandre i oppgaven, og derfor er dette noe jeg har vært ekstra oppmerksom på i forberedelsene til intervjuene og i behandlingen av data. Det er kun jeg som forsker som vet hvem som valgte å delta i forskningsprosjektet. Dette gjør at de som rekrutterte informantene ikke vet hvem som har takket ja. Anonymisering av presist studieprogram, bosted, år de har fullført og navn gjør det vanskelig for andre å identifisere informantene.

4.6 Studiens validitet

Validitet tar for seg gyldigheten til resultatene av forskningen og tolkningen av datamaterialet. Et viktig aspekt for validitet er gyldigheten av forskerens tolkninger. Thagaard (2018) refererer til Silverman (2014) viser til begrepet *teoretisk gjennomskiktighet* for å styrke studiens validitet. Forskerens oppgave er derfor å tydelig beskrive det teoretiske rammeverket som representerer grunnlaget for studiens tolkninger. Grunnlaget for å trekke konklusjoner blir derfor basert på det teoretiske rammeverket (Thagaard, 2018, s. 189). For å styrke studiens validitet var det viktig å forstå kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med en positiv klassereise. For å få en bedre forståelse av det sosiale fenomenet startet jeg med å lete etter tidligere forskning. Det var relativt lite tidligere forskning på akkurat dette temaet, men jeg fant derimot statistikk og forskning gjort på den sosiale bakgrunnens betydning for utdanning. Jeg ønsket også å finne tidligere forskning på sosial reproduksjon, for å få et bedre blikk på statistikk om fullført høyere utdanning og den sosiale bakgrunnens betydning. Den tidligere forskningen, i tillegg til det teoretiske rammeverket gjorde at jeg hadde forskning og teori til å sette opp mot studiens funn.

Før intervjuene med informantene holdt jeg prøveintervjuer for å finne ut hvorvidt intervjuguiden, nettskjema.no og diktafon-appen fungerte optimalt. Ved å gjennomføre prøveintervjuer gjorde det at jeg fikk gjennomgått intervjusituasjonen og intervjustørsmålene jeg skulle ha med informantene, som er med på å styrke studiens validitet. For at studiens datamateriale skal være best mulig er det viktig å få informantenes opplevelser og erfaringer godt frem. Deres opplevelser og erfaringer er med på å skape studiens analyse og tolkning.

Det er derfor essensielt at intervjuet fører med seg gode spørsmål, hvor informantene kan svare utfyllende (Dalen, 2004, s. 107).

Min egen forskerposisjon har også betydning. Siden jeg skrev en bacheloroppgave og i tillegg har stor interesse for sosial reproduksjon, kunne det bidratt til at jeg overså relevante tolkninger og funn i studiens analyse. I tillegg kan det tenkes at min posisjon som kvinne i høyere utdanning kan ha noe å si for hvordan jeg nærmer meg temaet, og for hva informantene ønsket å dele med meg. Jeg var derimot oppmerksom på dette, og har lagt inn mye arbeid for å reflektere over studiens tolkninger og funn, samtidig som at jeg var oppmerksom på min rolle som forsker i denne studien. Som Thagaard (2018) er inne på kan studiens validitet styrkes igjennom kritiske blikk på analysen. Igjennom prosessen har jeg hatt veileder, i tillegg til medstudenter som har veiledet meg igjennom hele prosessen. De kunne påpeke dersom jeg har forholdt meg for subjektiv, da min oppgave som forsker er å være objektiv (Thagaard, 2018, s. 189). Innspill og veiledning igjennom forskningsprosessen gjorde at jeg hadde et bedre utgangspunkt for tolkning av datamaterialet.

4.7 Studiens reliabilitet

Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, hvor nøyaktighet er viktig for hele prosessen (Larsen, 2008, s. 80). Studiens reliabilitet er viktig for at studien blir gjennomført på en troverdig måte. I forhold til denne studien vil reliabiliteten kunne drøftes ved at jeg som forsker redegjør for hvordan jeg har tenkt igjennom meningsinnholdet av intervjuene, relasjonen mellom meg og informantene og dataen jeg fikk fra intervjuene.

Et av målene for stegvis-deduktiv induktiv metode er å sikre kvalitet ved systematikk og empirisk forankring. Dette gjorde jeg igjennom de første stegene i SDI-metoden som tar for seg hvordan forskning formes empirisk, for så de midterste stegene som tar for seg det analytiske, og til slutt teoretisk (Tjora, 2021, s. 263). Ved å gjøre forskningsprosessen *gjennomsiktig* igjennom en nøyaktig redegjørelse av fremgangsmåte, er det med på å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 187-188). Før intervjuenes oppstart, leste jeg tidligere forskning som tok for seg like temaer som studien skulle ta for seg. Gjennom hele kapittel 4 som tar for seg studiens metode har jeg forsøkt å redegjøre for fremgangsmåten på en *gjennomsiktig* måte. Jeg har forsøkt å redegjøre for innhenting av informanter, intervjuvalg, intervjuenes fremgangsmåte, etiske problemstillinger, analysemetode og koding av data. Jeg har igjennom hele prosessen fra planlegging til utføring av intervju og skriving sortert intervjudata på en organisert måte. Ved å ha data organisert gjør det at en har orden på

intervjudata, slik at en ikke blander hvem som har sagt hva. For å gjøre dette har jeg kodet igjennom dataprogrammet NVivo. I tillegg utførte jeg prøveintervjuer for å være mest mulig forberedt på intervjusituasjonen jeg som forsker skulle ha med studiens informanter. Ved å gjøre rede for hele prosessen ønsker jeg å styrke tillit og troverdighet til leseren.

Ved å kun bruke kvinnelige studenter som informanter for denne studien vil det kunne tenkes at opplevelser og erfaringer kan være ulike enn dersom jeg hadde tatt med mannlige studenter også. Dette er noe jeg reflekterte over før studiens start, hvor jeg ønsket å fokusere på kvinnelige studenter på grunn av blant annet økende vekst av kvinnelige studenter. Thagaard (2018) viser til at studiens reliabilitet styrkes dersom flere forskere deltar i forskningsprosjektet. Dette gjelder også dersom en forsker går over forskningsprosjektet med et kritisk blikk (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har igjennom forskningsprosessen hatt kontakt med veileder som har gitt tilbakemeldinger på studiens prosess. Når flere har gått igjennom prosjektet med et kritisk blikk er det med på å styrke studiens tillit og troverdighet.

4.8 Feilkilder og svakheter

Fra begynnelsen av prosjektet fikk jeg tak i to informanter ved hjelp av snøballmetoden, hvor en av informantene ikke kunne stille opp allikevel. Det oppsto også vanskeligheter i forhold til at jeg i utgangspunktet ønsket å bruke mennesker som var totalt ukjente for meg. To av informantene ente opp med å være noen jeg viste hvem var, og ble derfor noe jeg ikke ønsket skulle påvirke intervjuene. Det kan tenkes at det er en fordel å ikke ha personlig kjennskap til informantene, for å unngå at en eventuell overdeling av informasjon kan komme til skade for informantene. Til tross for at jeg viste hvem to av informantene var hadde jeg ikke en personlig relasjon til dem. Dette er imidlertid ikke noe jeg føler svekket forskningen. Snøballmetoden kan også føre med seg andre utfordringer. Utvalget kan ende opp med å bestå av mennesker innenfor samme miljø, hvor tre av studiens informanter befinner seg innenfor en samfunnsvitenskapelig retning. Til tross for at alle befant seg innenfor samme retning, kommer de fra ulike fagområder. For å unngå at alle studiens informanter befant seg innenfor samme miljø, kontaktet jeg mennesker fra ulike miljøer som dermed kunne gi meg tips om aktuelle informanter (Thagaard, 2018, s. 56).

Det kan vurderes hvorvidt utvalget er stort nok for studiens omfang. Studiens kvalitative problemstilling om kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med positiv klassereise, fører med seg en intensiv og dypere analyse. Målet med studien var å få detaljerte intervjuer av informantenes opplevelser og erfaringer. For denne studien var seks informanter et greit

antall for å kunne forstå deres opplevelser og erfaringer på en dypere måte, enn dersom det var flere informanter. Ifølge Tanggard & Brinkmann (2012) vil studier hvor utvalget er tilstrekkelig føre til en forståelse av fenomenet. Som nevnt i kapittel 4.2 om utvalg og rekruttering fant jeg det tilstrekkelig å bruke seks informanter. Etter intervjuene var utført og grundig analysert tok jeg en vurdering hvor jeg fant datamaterialet tilstrekkelig for å svare til studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 21).

Jeg opplevde også vanskeligheter med å skaffe informanter, og bestemte meg for å endre en av kriteriene til at foreldrenes høyeste utdanningsnivå er videregående, hvor jeg i utgangspunktet hadde satt kriteriet til at høyeste utdanningsnivå var grunnskolen. En svakhet med studien er utvalg av informanter. To av informantene har bachelorgrad som høyeste fullførte utdanning, og tre av informantene har fullført en bachelor og holder på med en mastergrad. Kun en av informantene har fullført mastergrad. Det kan diskuteres hvorvidt studenter med fullført bachelor, som har foreldre med videregående skole som høyeste fullførte utdanningsnivå har fullført en positiv klassereise. Verdien av en bachelorgrad med henhold til sosial status har gått noe ned med tiden. Arbeidsmarkedet er stadig påvirket av endring og utvikling, noe som fører til større konkurranse og et større krav om kompetanse. En fullført mastergrad kan være med på å øke sannsynligheten for å få jobb og bedre lønn (Kristiania, 2020). Til tross for dette vil jeg påpeke at informantene i denne studien har gjennomgått en positiv klassereise. Kapittel 1.1 forklarer en klassereise som når en person forflytter seg fra samfunnsklassen de er født inn i, og videre til en annen samfunnsklasse igjennom utdanning eller yrke. Informantene er født inn i en lavere sosial klasse, før de valgte å ta høyere utdanning som har gitt innpass i en høyere sosial klasse (Tjora, 2021).

5 Empiri

I dette kapittelet presenterer jeg de empiriske funnene fra studien om kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med positiv klassereise. Som nevnt i kapittel 4 utarbeidet jeg ulike kodegrupper etter arbeidet med datamaterialet, basert på informantenes opplevelser og erfaringer. Kodegruppene er som følger: «motivasjon til høyere utdanning», «møtet med universitetet», «modenhet og alder», «Lånekassens betydning for studenter med lavere sosial bakgrunn» og «endret oppfatning etter klassereise», «tiden etter fullført høyere utdanning». Hver kodegruppe tar for seg ulike aspekter ved informantenes opplevelser med positiv klassereise som skal være med på å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Målet er å kunne bidra til en økt forståelse for kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med positiv klassereise, i tillegg til hva som har fått dem til å gjennomføre klassereisen. Fellestrekk ved intervjuene er påvirkningsfaktorer som sosial bakgrunn, modenhet og økonomisk støtte, i tillegg til hva som har endret seg etter fullført positiv klassereise. Utvalg av informanter er beskrevet i kapittel 4.2. Sitater fra informantene vil bli skrevet i *kursiv* når sitatene er en del av teksten, og innrykk når de står for seg selv. Dette er for å skille deres utsagn og mine tolkninger.

5.1 Motivasjon til høyere utdanning

Et av de mest sentrale spørsmålene for studien er informantenes motivasjon til å ta høyere utdanning, og hvorvidt de har blitt påvirket av forventninger fra ulike hold. Høyere utdanning kan gjøre det lettere å få en jobb med gode betingelser, og muligheter for høyere lønn. Det finnes også andre positive faktorer ved å ta høyere utdanning, blant annet et større sosialt nettverk, kunnskap og kompetanse. Denne kodegruppen tar for seg informantenes egne tanker rundt hva som kan ha påvirket deres motivasjon til å ta høyere utdanning.

Alle informantene redegjorde for at de har opplevd at deres valg om å ta høyere utdanning har vært påvirket av ulike faktorer. Flere forklarer at deres foreldre har hatt et ønske om at de skal ta høyere utdanning enn de selv har gjort. Andre beskriver et sterkt press på at en bør ta høyere utdanning etter videregående skole, og at samfunnets utvikling er en sterk faktor for at det stilles større krav om høyere utdanning. Videre forteller andre informanter om utvidet familie og lærerne på videregående skole sin påvirkning og at økonomi har vært en sterk motivasjon for hvorvidt de ønsket å ta høyere utdanning. Jeg spurte om hva som motiverte dem til å ta høyere utdanning:

«(...) mamma har alltid sagt at hun ikke ønsker at hennes barn skulle jobbe innenfor kundeservice samme som henne, fordi det er et så fysisk hardt yrke som gir dårligere betalt. Hun har sagt at hun har et ønske om at barna skulle ta fagbrev, men ønsket helst at de skulle ta høyere utdanning på grunn av lønn, arbeidstimer og arbeidsforhold. (...) ellers har jeg en eldre bror og onkel som har hatt et ønske om at jeg skulle ta høyere utdanning, hvor onkel uten utdanning sa: flytt herfra, kom deg ut av bygda, utforsk, opplev og ta utdannelse». (Informant 1)

«(...) min mor hadde selv et ønske om å ta høyere utdanning, men fikk ikke lov av sine foreldre. (...) jeg brukte 5 år på å bestemme meg for hva jeg skulle gjøre, og det var

derfor ikke selvsagt at jeg skulle gå videre til høyere utdanning. Mine foreldre ønsket at jeg skulle ta høyere utdanning om jeg selv ville det, og ble veldig glad når jeg fortalte at jeg ønsket det». (Informant 2)

Informant 1 forteller om påvirkning fra foreldrene og øvrig familie hvor de har hatt et ønske om at hun kunne ta høyere utdanning for å skape et bedre liv for seg selv. Lønn, arbeidstimer og arbeidsforhold tas opp som en faktor som gjør at det kan lønne seg å ta høyere utdanning, istedenfor en jobb som ikke krever utdanning. Informant 2 fortalte om et eget ønske om å ta høyere utdanning, hvor det tok 5 år før hun fant ut at det var det rette. Mor har også gitt uttrykk om at datteren skulle ta høyere utdanning da hun selv ikke fikk lov av sine foreldre, noe som påvirket henne til å oppfordre datteren til å tenke på å ta høyere utdanning.

«Slik samfunnet utvikler seg, og vil fortsette å utvikle seg kommer til å gjøre at det nesten er et krav om høyere utdanning. Fra videregående opplevde jeg et stort press om hva jeg skulle gjøre videre og hva jeg skulle studere. Det var liksom ikke snakk om at man ikke skulle gå videre til høyere utdanning. (...) Jeg har ikke opplevd at det har blitt satt krav til å ta høyere utdanning, men jeg har hørt fra venner med foreldre som har høyere utdanning at de har opplevd et større press fra foreldrene. (...) Det var på videregående skole jeg opplevde lærerene sin interesse i hva og hvor en skulle videre, deres måte å se meg som meg på, gav meg et ønske om å ta en utdanning som kunne være med på å hjelpe noen andre på samme måte han hjalp meg». (Informant 3)

«Jeg følte på et press om å ta høyere utdanning, de fleste fra videregående skulle ta høyere utdanning. Jeg hadde ikke peiling hva jeg ville gjøre, så jeg tok 1 år på folkehøyskole først. Jeg så flere reklamer fra ulike selskaper som «lovde» bedre karakterer for at en skulle komme seg inn på det en ville. Jeg fant til slutt ut at det nesten var nødvendig med høyere utdanning for å få seg en god jobb, med godt betalt. Derfor valgte jeg å starte på høyere utdanning året etter folkehøyskolen. (...) Mine foreldre ble veldig glade for at jeg skulle ta høyere utdanning, men jeg føler ikke at jeg ble noe spesielt påvirket av dem til å gjøre det». (Informant 4)

Informant 3 og 4 tar opp samfunnet som en påvirkningsfaktor for deres motivasjon til å ta høyere utdanning. Samfunnets utvikling går mot et samfunn som oftere krever høyere utdanning for å få en bra jobb med godt betalt. Begge opplevde press til å ta høyere utdanning fra videregående skole, hvor informant 3 opplevde særlig stor motivasjon fra lærerene. En

fellesfaktor for motivasjon til informantene var at de ikke opplevde et særlig stort press fra foreldrene, bortsett fra at de ble glade når de fortalte at de skulle gå veien mot høyere utdanning. Informant 5 opplevde heller ikke at foreldrene var grunnen til at hun ønsket å ta høyere utdanning: *«Mine foreldre hadde en forventning om at jeg skulle fullføre videregående skole, og få meg jobb. De hadde ingen krav eller forventninger til at jeg skulle ta høyere utdanning, selv om de var imponerte når de fikk vite at jeg skulle gjøre det»*. Informant 6 opplevde påvirkning for motivasjon fra øvrig familie, men ikke sine egne foreldre: *«Jeg har en onkel som har høyere utdanning innenfor naturvitenskap, som han har forsøkt å videreføre interessen for, hehe. Jeg tror kanskje ikke jeg hadde gått retningen jeg gjorde om ikke han hadde motivert meg»*.

Videre kommer det frem i spørsmål om venner med høyere utdanning at informant 1 har flere venner som har tatt høyere utdanning, og noen har tatt fagbrev. Men hun føler ikke at det har en påvirkning på hennes valg om å ta høyere utdanning. *«Vi startet ganske likt med utdanning, men vi gikk deretter videre i vår egen retning. Jeg hadde bestemt meg for å ta høyere utdanning på videregående, og søkte på studier i hele Norge for å ta det jeg kom inn på»*. Informant 4 følte også på ekstra motivasjon til å ta høyere utdanning fordi klassekameratene fra videregående skole skulle ta høyere utdanning: *(...) da de fleste fra klassen min på videregående skulle ta høyere utdanning, gjorde det at jeg begynte å se etter hva jeg kunne tenke meg å gjøre»*. Hos de andre informantene har ikke venner vært en motivasjonsfaktor for hvorvidt de ønsket å ta høyere utdanning eller ikke.

Som det kommer frem i denne delen forteller informantene om en viss påvirkning fra enten familie, lærere, venner eller samfunnets utvikling. Informant 4 var derimot den eneste som følte på påvirkning fra venner. Hun fortalte om de andre i klassen fra videregående som hadde bestemt seg for å ta høyere utdanning etter videregående, og at dette gjorde at hun selv også følte at hun måtte finne ut hva hun skulle søke på. Informant 3 fortalte om lærerene ved hennes videregående skole sin påvirkning for motivasjonen til å søke høyere utdanning. Lærerene viste interesse i elevene og hva deres interesser var, for så å hjelpe dem til å finne ut hva som kunne passet å studere for hver enkelt. En fellesfaktor for både informant 3 og 4 er at de opplevde samfunnet som en sterk motivasjon for å søke høyere utdanning. De forteller om et samfunn som krever at en har høyere utdanning for å få en god jobb, med god lønn. Her kan det tenkes at en motivasjon er økonomi, da de begge forteller om et ønske om en jobb med god lønn. Informant 1 og 2 forteller om mødrenes ønske om at hun skulle få bedre muligheter til å få en god jobb med god lønn og bedre arbeidsforhold. Informant 1 og 6

forteller at vennene ikke har vært en motivasjonsfaktor, men at onklene deres har gitt dem motivasjon til å søke høyere utdanning.

5.2 Møtet med universitetet

Det første møtet med universitetet kan være litt skummelt for noen, og for andre kan det være noe en bare gleder seg til. Det var derfor interessant å spørre informantene hvordan det første møte med universitetet var for dem, og om de møtte på noen utfordringer. Utfordringer en kan oppleve som krevende kan være universitetets krav som frister, innleveringer, presentasjoner, forventninger til språk og ordforråd, bruk av kilder og struktur. Gjennomgående for informantene er at de opplevde en stor overgang fra å være elev til å bli student. Jeg valgte derfor å stille spørsmål om hva informantene føler om deres første møte med universitetet, hvordan de taklet det og hva de eventuelt opplevde som utfordrende:

«Jeg synes universitetet var stort og litt skummelt i starten. Jeg var ikke klar over kildebruk før jeg startet, og jeg har generelt følt at overgangen fra elev til student har vært en stor overgang hvor jeg har vært nødt til å finne ut veldig mye selv. Både skrivning og lesing har vært noe jeg har slitt litt med i forhold til vennene mine i klassen, jeg vet at flere av de var vant med hjelp hjemmefra hvor de har lært hvordan man velger ut det som er viktigst å få med seg på en måte jeg aldri har lært. (...) Skrivning og struktur har vært veldig annerledes i forhold til hva jeg var vant til på videregående. Akademisk skrivesenter har hjulpet meg veldig mye med oppsett av oppgaver». (Informant 3)

«Jeg har aldri flyttet før så det var litt skummelt, jeg synes det har vært litt vanskelig, men også veldig innholdsrikt og givende. Jeg går nå master, og jeg synes enda det er litt vanskelig til tider. Da jeg gikk på videregående gjorde jeg det som var forventet, ikke mer enn nødvendig. Jeg fikk en liten smell når jeg startet på universitetet, det var veldig mye selvstudie og arbeid som ikke var «lekser». (Informant 1)

Videre forteller informant 1 om en tid med flere endringer, både positive og litt vanskeligere. For henne var det en stor overgang fra bygdelivet hvor hun kom rett fra videregående, og til studentlivet på universitetet i en større by. I intervjuet kom det frem at hun opplevde struktur og oppgaveskriving som vanskelig de 2 første årene av bachelorgraden, før det løsnet litt. Hun forteller videre at flere av vennene fra bachelorgraden hadde foreldre med jobber som

krevde høyere utdanning, at det spesielt i starten av studiet var forskjeller på bruk av tid til selvstudier.

Informant 3 valgte å bruke akademisk skrivesenter for å få hjelp til struktur av oppgaver, som hun har fortalt har hjulpet henne veldig mye. Akademisk skrivesenter sin hjelp gjorde at hun følte at det var nødvendig å bruke ekstra tid på selvstudier og skriving for å kunne bli bedre. Informant 2 forteller om et fint første møte med universitetet, hvor hun ikke opplevde noen spesielle utfordringer ut over at det alltid er litt nervepirrende, men spennende å starte på noe helt nytt *«det var veldig spennende, og det beste valget jeg har tatt i livet mitt»*. Informant 4 og 5 synes det var utfordrende med tanke på selvstudier, men det tok ikke lang tid før noen av de kom godt inn i det. Informant 4 forteller *«det føltes veldig fritt og spennende, men også litt skummelt og krevende. Jeg følte meg veldig voksen når jeg måtte stå helt på egne bein og være så selvstendig»*. Informant 5 har fått god hjelp av medstudentene og akademisk skrivesenter med hensyn til riktig kildebruk og ordforråd, hvor hun sier *«bruk av kilder hadde jeg ikke kontroll på før jeg fikk hjelp fra noen i klassen»*. Medstudentene har vært avgjørende for at hun kunne oppnå bedre resultater. Informant 6 hadde en lik opplevelse som informant 1 og 3, som opplevde litt flere utfordringer i første møtet med universitetet:

«Jeg har ikke vært vant med det akademiske og graden av egenstudier som var nødvendig, noe jeg opplevde som en utfordring. Bortsett fra det var det litt ekstra utfordrende for mitt kull, hvor koronasituasjonen gjorde at det ble mye hjemmeskole, som krevde ekstra mye av meg som student. Jeg har en søster som har hjulpet meg med tingene jeg ikke var vant til, fordi hun har gått høyere utdanning. (...) Hun hjalp meg med rettskriving og hvordan jeg skulle bruke kilder rett, noe som hjalp meg mye!!». (Informant 6)

Informant 2,4 og 5 forteller om små utfordringer med selvstudier, men at det var noe som raskt ble en rutine. De forteller om et veldig fint første møte med universitetet, og mener at det er veldig normalt for de fleste å være litt nervøs fordi det er noe helt nytt. Informant 3 opplevde spesielt utfordringer med forventninger universitetet hadde til nivået til oppgaveskriving og struktur av oppgaver. Hun fikk god hjelp fra akademisk skrivesenter til å lære hvordan en strukturerer og skriver en akademisk oppgave. Informant 6 forteller også om utfordringer i forhold til rettskriving, struktur og kildebruk, men at hun fikk oppfølging fra en søster som hadde fullført høyere utdanning. Informant 1 forteller om overgangen fra en liten bygd til en større by hvor alt var nytt. Hun opplevde selvstudier som en utfordring de to første

årene av studiet, før det ble lettere og en del av rutinen som student. Informantene opplever generelt at det første møtet med universitetet har vært fint, hvor alle opplevde små utfordringer i starten. Det viser seg at halvparten av informantene har hatt større utfordringer, men hvor alle har fått god hjelp til det de opplevde som utfordringer.

5.3 Modenhet og alder

Modenhet og alder kan ha en betydning for hvordan en presterer i høyere utdanning. Felles for informantene er at de har fortalt at det kunne vært fint med en pause mellom videregående og høyere utdanning. Pausen mellom videregående og høyere utdanning kunne hjulpet studentene med å forberede seg til arbeidet som kreves for å prestere innenfor høyere utdanning. Informantene som ventet med å ta høyere utdanning ved å jobbe, reise eller folkehøyskole i mellomtiden har opplevd pausen som en positiv faktor for deres motivasjon til å fullføre utdanningen de startet på, uten å bli lei. Informantene ble derfor spurt om deres valg om å gå rett fra videregående til høyere utdanning har hatt en påvirkning på motivasjonen til å fullføre studiet. Informantene som gikk rett fra videregående til høyere utdanning ble også spurt om det har hatt en påvirkning på motivasjonen for å fullføre studiet. Informant 3 svarer «*Skulle jeg valgt på nytt hadde jeg valgt å vente noen år med å ta høyere utdanning. Jeg skulle gjerne ventet 1 eller 2 år for å reise og oppleve litt før jeg gikk inn i studielivet. Jeg tror at jeg kunne hatt et bedre grunnlag for strukturen som kreves for å prestere dersom jeg ventet*». Informant 1 gikk også rett fra videregående og til universitetet, men hun sier derimot «*(...) men det var ingen tvil om at jeg skulle ta høyere utdanning, så jeg søkte på utdanning i hele Norge. Jeg var forberedt på å gå rett fra videregående til høyere utdanning*». Informant 6 fortalte at hun opplevde en litt lettere overgang da hun startet med et forkurs før selve bacheloren startet: «*Siden jeg gikk yrkesfag føler jeg at jeg hadde en litt lettere overgang enn flere fra studiet som kom rett fra studiespesialisering. Mange av vennene mine som gikk rett fra studiespesialisering til universitetet kjente at de fort var veldig lei av å studere, og kunne trengt en pause. Jeg føler at forkurset ga meg en «lettere» inngang til studielivet*».

Informant 2 hadde derimot 5 år mellom videregående og høyere utdanning, og forteller at hun var inne på tanken om flere ulike studier og er veldig glad for at hun ventet. Hun opplevde at å vente var positivt for at hun skulle få den beste opplevelsen i møtet med universitetet, og de kravene som stilles:

«Jeg hadde vært ulykkelig om jeg fortsatte i fulltidsjobben jeg hadde etter videregående. Det beste valget jeg har gjort er at jeg tok en utdanning, det er veldig gøy å studere og jeg har fått et helt annet sosialt liv. Jeg tror at årene jeg ikke studerte mellom videregående og universitetet var veldig bra for meg. Jeg fikk tid til å vokse opp gradvis, og har noen venner som har følt på et press om å vokse opp for kjapt ved å gå rett til høyere utdanning». (Informant 2)

Overgangen fra å gå rett fra rollen som elev til rollen som student kan være krevende for noen. Et behov for en «pause» fra skolearbeid og studering er noe flere av informantene tar opp som noe positivt. Informant 2 har hatt 5 år mellom videregående og starten på høyere utdanning, noe hun er glad for. Hun forteller om en «pause» hvor hun forsøkte å finne ut hva som var rett for henne før hun søkte, i tillegg til at «pausen» ga henne litt ekstra tid til å modnes for å bli mer klar for studentlivet og kravene som stilles fra universitetet. Informant 3 startet rett på høyere utdanning etter fullført videregående. Hun forteller at hun er fornøyd med valget med å starte studiet rett etter videregående, men at hun gjerne kunne ventet 1 eller 2 år for å ta en pause fra studentlivet. En slik pause ville ifølge informanten vært positivt for å klargjøre seg for studentlivet og alt som kommer med. Informant 6 forteller om en slags «pause» hvor hun gikk forkurs før selve bacheloren startet. Hun beskriver året hun tok forkurs som god forberedelse til å lære seg å strukturere studiehverdagen selv. Informant 1 forteller at hun hadde bestemt seg for å gå rett fra videregående til høyere utdanning, og er fornøyd med at hun kommer til å være ung når hun er ferdigutdannet.

5.4 Lånekassens betydning for studenter med lavere sosial bakgrunn

Norges bruk av offentlige ressurser på utdanning er med et mål om å redusere sosiale og økonomiske forskjeller, hvor det er lagt mye investering i at det skal være like muligheter for alle. Det skal være mulig å ta høyere utdanning uansett hvilken økonomi en har. Statens lånekasse er derfor en av midlene som skal gjøre det mulig å studere for alle. Statens lånekasse sin betydning ble et tema som informantene trakk fram under intervjuene. Etter arbeidet med kodene fant jeg at en egen kodegruppe for Lånekassens betydning for studenter med lavere sosial bakgrunn, kunne være interessant for studiens forskningsspørsmål om økonomisk støtte under utdanningen. Felles for alle informantene er at de har hatt god nytte av Statens lånekasse sitt tilbud om lån og stipend under utdanningen. Informant 1 forteller om en gode som har gjort at hun slipper å jobbe ved siden av studiet, hvor hun heller har brukt tiden på studiet:

«For meg har Lånekassen vært gull verdt, jeg jobbet som bare det før jeg skulle ta utdanning for å tjene litt ekstra penger. Men dersom jeg ikke hadde hatt lån og stipend fra Lånekassen hadde jeg ikke visst hva jeg skulle gjort! Jeg er en som tar jobb alvorlig og dersom jeg skulle hatt jobb under studiet hadde jeg prioritert jobb. Når jeg har Lånekassen trenger jeg ikke jobbe når jeg studerer, men heller i feriene for å tjene litt ekstra. Jeg hadde ikke greid å prestere på studiet uten Lånekassen!» (Informant 1)

Informant 2 er opprinnelig fra et annet land, men har tatt mastergraden i Norge, i tillegg til at hun har startet på en doktorgrad her. Hun forklarer at det ikke er finnes et slikt tilbud i hjemlandet, men hun har kunnet benytte seg av det i Norge *«Jeg synes tilbudet fra Lånekassen er veldig bra, jeg har måttet jobbe litt ved siden av studiet, men har jobbet mindre enn jeg hadde gjort om jeg ikke fikk støtte. Det har gjort at jeg fikk fokusert mere på studiet!»*. Informant 3 synes det er positivt at alle studenter har mulighet til å få støtte fra Statens lånekasse, fordi det skaper et mindre skille mellom de som har foreldre som tjener godt og har mulighet til å hjelpe, og de som har foreldre som tjener mindre. Hun sier: *«Lånekassen er en veldig bra ordning, det gjør at alle har muligheten til å ta utdanningen dem ønsker og det blir ikke et like stort skille. (...) Mine foreldre har hjulpet meg økonomisk igjennom studiet, men det vil kunne gi noen som ikke får hjelp hjemmefra muligheten til å slippe å jobbe fulltid vedsiden av studiet for å ha råd til mat og boplass»* Jeg fortsatte med å spørre om støtten har hatt en betydning for henne til tross for at hun har mottatt økonomisk støtte fra foreldrene under utdanningen: *«For meg har ikke støtten vært avgjørende for at jeg skulle fullføre utdanningen, og i store byer dekker stipendet og lånet husleien, og ikke mere. Det kan være med på å gjøre at noen må jobbe til tross for støtten, selvfølgelig i en mindre grad»*. Dog må det understrekes at hun har benyttet seg av tilbudet om støtte fra Statens lånekasse, som har gjort studiehverdagen litt mer komfortabel.

Økonomisk støtte igjennom studieløpet er ikke noe de andre informantene har hatt. Informant 4 forteller om en følelse av at flere rundt henne hadde foreldre som støttet økonomisk og kunne slippe å tenke på økonomien i en like stor grad:

«Stipend og lån har hatt stor betydning for meg da jeg hadde jobbet mye mer om jeg ikke fikk støtten. Jeg har jobbet vedsiden av studiet mesteparten av tiden, men i perioden jeg ikke jobbet satt jeg igjen med 500 kroner etter husleie, mat og regninger var betalt. Dette er ikke så veldig mye om man ønsker å ha et sosialt liv ved siden, det har derfor vært viktig for meg å ha en jobb ved siden. (...) Jeg tror økonomi kan være

en ekstra stressfaktor for mange av de som lever på stipend og lån, slik det var for meg når jeg ikke jobbet».

Informant 4 forteller om stressfaktoren som kan komme av å kun leve på 500 kroner etter husleie, mat og regninger er betalt. Hun forklarer at det har vært viktig å ha jobb ved siden, og sa at det selvfølgelig ikke trengte å være mange timer i uken for å tjene litt ekstra for å kunne delta på det sosiale. Hun tar igjen opp forskjellene mellom studenter som kommer fra lavere sosial bakgrunn og høyere sosial bakgrunn: «(...) *men samtidig så tror jeg at en ser forskjeller mellom de som får økonomisk hjelp hjemmefra. For eksempel studenter med foreldre som har dårligere råd står litt mer usikkert enn de som får hjelp økonomisk. De som må jobbe i helgene får ofte ikke vært med på like mye sosialt som de som ikke jobber».*

Informant 5 og 6 forteller om Statens lånekasse som en positiv faktor for deres fullføring av høyere utdanning. De har begge jobbet litt ved siden av studiet, men opplevde at støtten fra Statens lånekasse gjorde det mulig å fokusere på skole i den grad som er nødvendig.

Informant 5 sier: «*Støtten har gjort at jeg kunne fokusere på skolen, betale husleie, mat og regninger under hele utdanningen. Jeg har jobbet hjemme i feriene for å kunne tjene opp litt ekstra som har gått til sosiale ting på fritiden».* Utøver dette fortalte informant 6 om stress i forhold til økonomi i starten når hun ikke hadde fått jobb enda. Hun fikk ikke jobb før et halvt år ut i studiet, og hadde ikke så mye ekstra. Hun følte at dette gjorde at hun gikk glipp av enkelte ting, frem til hun kunne tjene litt ekstra i tillegg til støtten fra Statens lånekasse: «*Igjennom utdanningen har Lånekassens støtte gått til alt det nødvendige, og jeg er så glad for den støtten. Hadde jeg ikke fått stipend og lån hadde jeg jobbet så mye at jeg ikke kunne fokusert på skolen, og da vet jeg ikke om jeg hadde fullført».*

Alle informantene har tatt imot tilbudet om støtte fra Statens lånekasse. Alle informantene bortsett fra en har greid seg uten økonomisk støtte hjemmefra, noe som har gjort at de har vært avhengig av en sidejobb for å kunne tjene litt ekstra til sosiale ting. Det trekkes frem hos nesten alle informantene at flere venner også har en jobb for å kunne tjene litt ekstra. Støtten fra Statens lånekasse dekker husleie, nødvendige regninger og mat til studentene, som alle bor i en by hvor boligprisene ofte ikke er de billigste i landet. Som en oppsummering er støtten fra Statens lånekasse høyt verdsatt fra informantene, og har blitt nevnt som en faktor som har gjort det mulig for de fleste å fullføre høyere utdanning. Dersom de ikke hadde hatt støtten fra Statens lånekasse fortalte flere av informantene at de hadde vært avhengig av å jobbe i en grad som ville gått ut over studiet.

Informant 2, 5 og 6 har jobbet litt i tillegg til støtten fra Statens lånekasse, og sier at støtten fra Statens lånekasse gjorde at de hadde mulighet til å fokusere på skole selv om de har jobbet litt. Informant 4 har også jobbet deltid ved siden av studiet, men trekker frem en opplevelse av at venner som får økonomisk støtte hjemmefra får vært med på mere sosialt enn de som må jobbe for å tjene litt ekstra. Hun sier også at tiden hun kun levde på stipend og lån skapte mye stress for henne, da 500 kroner ikke er nok til å være med på det sosiale ved siden av studiet. Informant 1 har jobbet i feriene for å ha litt ekstra penger til det sosiale, og har ikke opplevd at hun har mistet noe av det sosiale selv om hun ikke jobber ved siden av studiet. Informant 3 er derimot den eneste som har fått jevnlig økonomisk støtte fra foreldrene, men hun har fremdeles benyttet seg av tilbudet om lån og stipend. Hun forteller at tilbudet ikke har vært avgjørende for hennes fullføring av høyere utdanning, i motsetning til de andre informantene som har sagt at det har vært avgjørende. Dette er en viktig forskjell mellom informantenes opplevelser og erfaringer, hvor økonomisk støtte fra foreldrene har gjort at hun ikke var avhengig av Statens lånekasse sin støtte for å kunne fullføre høyere utdanning.

5.5 Tiden etter fullført høyere utdanning

Høyere utdanning gir påfyll av blant annet kunnskap og kompetanse, men også status. Det å fullføre en høyere utdanning gir en mestringsfølelse, det kan spesielt tenkes at mestringsfølelsen er sterk hos studenter fra lavere sosial bakgrunn. Høyere utdanning kan være med på å gi muligheter en ikke hadde hatt dersom en valgte å ikke ta høyere utdanning, som videre kan gi bedre lønn. Jeg ønsket å starte med informantenes egne tanker rundt hva deres opplevelser har vært etter fullført utdanning.

Hvorvidt informantene opplever at de har endret seg etter fullført høyere utdanning og positiv klassereise, og om utdanningen har hatt en betydning for hvordan de ser på seg selv i dag var interessant å ta opp under intervjuene for å kunne diskutere det siste forskningsspørsmålet for studien. Informant 1 følte at klassereisen har gitt henne muligheten til å vokse som person ved å at hun har *«blitt mindre usikker og redd for ting, der jeg kommer fra blir du satt i en bås og det er kun et synspunkt på ting. Det å flytte og komme seg i utdanning har vært bra for min personlige utvikling»*. For informant 2 har det også kommet noe positivt ut av fullført høyere utdanning, hun forteller *«jeg har fått en indre motivasjon for å gå videre med det jeg har studert. Før var motivasjonen kun penger, men nå har jeg funnet noe jeg ønsker å fortsette med fordi jeg faktisk liker det (...) jeg er så fornøyd, innsatsen jeg la inn i arbeidet har gitt meg muligheten til å gå videre med en doktorgrad»*. Også informant 5 føler at fullføring av

høyere utdanning har gitt flere muligheter enn bare høyere lønn. Hun forteller: «Jeg kan også bygge på utdanningen jeg har tatt, så kan jeg få enda flere muligheter. Dette gir meg en frihet som ville vært vanskelig å oppnå om jeg ikke fullførte høyere utdanning».

Høyere utdanning kan også være med på å gi en bedre forståelse av samfunnet, som er noe informant 3 har nevnt som en av de største forandringene etter fullført høyere utdanning:

«Ved å se på skriving og språk fra før jeg startet høyere utdanning til nå, er det som å se to ulike personer. (...) siden jeg kommer fra en liten plass er det mye snakk om alle, jeg føler jeg har fått en bedre forståelse av hvorfor ting er som de er, i tillegg til at jeg oppriktig interesserer meg for ting som skjer i samfunnet. Blant annet har jeg fått en forståelse av familiens betydning for hvordan det går med barna i livet, noe jeg aldri hadde tenkt på før jeg startet. (...) også de forventningene jeg stiller til meg selv har endret seg, jeg merker at forventningene jeg stiller til meg selv, og de forventningene mine foreldre stiller til seg selv er veldig ulike. De er fornøyde med jobben de har og er ikke på leit etter andre muligheter, fordi det er vanskelig for dem å finne noe annet uten utdanning. For meg er det et mål om å ta de beste mulighetene jeg får, og ønsker å være på let etter det beste for meg. Jeg føler at jeg passer inn i samfunnet på en måte jeg ikke har følt før. Jeg er så fornøyd med at jeg har fullført, spesielt siden jeg har opplevd vanskeligheter igjennom skoleløpet».

Informant 4 forteller om en hverdagsmotivasjon hun ikke hadde før hun tok høyere utdanning. «Hverdagsmotivasjonen min er blitt mye bedre, jeg ønsker å utvikle meg i tillegg til å oppnå noe jeg har jobbet hardt for. Jeg har flere muligheter og en sikker fremtid. Jeg føler at jeg kan ta større del i samfunnet hvor jeg kan bidra. Mine interesser har også forandret seg mot dagsaktuelle temaer, nyheter og politikk – noe jeg absolutt ikke fant interessant før». Også informant 6 opplever også flere muligheter og en sikrere fremtid: «uten høyere utdanning ville jeg ikke hatt samme kunnskap og lærdom i forhold til språk og verdier, som jeg nå har. I tillegg opplever jeg hverdagen som positiv, hvor jeg har noe å se frem mot. Jeg vet hva jeg har oppnådd og at jeg kan fortsette å utvikle meg».

Hvilken utdanning en har, og hvilket arbeid en har etter endt utdanning kommer stadig frem i ulike sosiale sammenhenger. Dersom en har flyttet til en annen by etter videregående, for så å komme hjem er ofte det første en møter fra gamle kjente: hva har du studert eller hva jobber du med? Dette er spørsmål en blir møtt med ofte. Når en er med storfamilien, eller gamle

venner er det ofte ekstra mye snakk om de som har tatt høyere utdanning, og hva de ønsker å gjøre videre, eller om de kanskje allerede har fått seg en god jobb. Det er derfor interessant å undersøke om informantene har opplevd at andres oppfatning av dem har endret seg etter fullført høyere utdanning. Informant 1 forteller at noen fra hjemlassen har sagt: *«De med høyere utdanning er så høy på pæra»* etter at hun fullførte høyere utdanning. Hun sier også at hun har opplevd at de har satt et slags ironisk krav til henne: *«du får ikke komme tilbake å være høy på deg selv bare fordi du har høyere utdanning (hehe)»*. Til tross for disse kommentarene har hun opplevd stor støtte fra foreldrene sine. Informant 2 har derimot bare opplevd positive tilbakemeldinger: *«folk blir veldig imponerte når de hører jeg har fullført høyere utdanning, og spesielt etter de hører at jeg skal ha doktorgrad. Det føles ut som at de ser på meg som noe litt mer spesielt»*. Venner og familie har vært en stor støttespiller for informant 5: *«alle vennene mine og familien min er veldig stolt av meg som har fullført utdanningen og fått jobb som pedagogisk leder i bygda jeg kommer fra. Hver gang jeg møter noen på butikken eller andre steder har de «hørt» at jeg har fullført utdanningen og fått jobben jeg har, det er litt gøy»*.

Informant 3 har for det meste bare opplevd positiv respons etter hun har fullført høyere utdanning, men det er ikke til å legge skjul på at hun har opplevd at folk har en annen måte å forholde seg til henne:

«Jeg var på jobb en dag, hvor det plutselig kom noen fra hjembyen min. Hun spurte meg om jeg var her og hva jeg hadde studert, jeg følte meg litt utilpass da hun aldri har sett meg i denne rollen før. Jeg tror at kunnskapen man får ved å fullføre en høyere utdanning gjør at man kan snakke om ting man ikke kunne snakket om før, som man får anerkjennelse for. Folk spør meg spørsmål fordi de vet hvilken utdanning jeg har tatt og at jeg har kunnskap om det».

Informant 4 har også opplevd at folk har mer respekt for henne fordi hun har høyere utdanning: *«jeg føler at det er overfladisk å si det, men dersom man har høyere utdanning gjør det at folk får mer respekt for deg»*. Til sammenligning har også informant 6 opplevd at hun har fått en høyere status: *«jeg føler at jeg har fått en høyere status blant venner og familie, det blir veldig mye snakk om studier, jobb og lønn blant venner og familie»*.

I denne delen kommer det frem at informantene har opplevd at fullført høyere utdanning har gitt dem mer selvtillit, motivasjon, respekt og skryt. For alle informantene har det å fullføre

høyere utdanning gjort en stor endring i deres liv. Informant 2 og 5 forteller om en helt ny motivasjon og flere muligheter til å holde på med noe de interesserer seg for, hvor hovedmotivasjonen er interesse, istedenfor bare lønn. Informant 1,4 og 6 forteller at de har vokst og fått en bedre hverdagsmotivasjon til å gjøre noe de brenner for. Den høyere utdanningen har gitt dem kunnskap, muligheter og en sikker fremtid i motsetning til deres foreldre. I tillegg har synspunkt på samfunnsrelaterte ting og interesser endret seg betraktelig etter fullført høyere utdanning. Informant 3 opplevde også at fullføringen av høyere utdanning har gjort at hun har endret seg til det bedre, hvor hun også føler at hun passer inn i samfunnet. Hun forteller også om forskjellene mellom hennes og foreldrenes liv, hvor det er stor forskjell på hvilke forventninger en stiller til seg selv. Foreldrene er fornøyde med det de har oppnådd, og ser ikke etter nye måter å utvikle seg på. Hun føler selv at hun stadig ser etter nye måter å utvikle seg på, noe hun forteller hun ikke ville gjort dersom hun ikke hadde fullført høyere utdanning.

Andres syn på noen som har fullført en positiv klassereise ved å fullføre høyere utdanning kan også endres, noe alle informantene har opplevd. Dersom en kommer fra en familie hvor utdanning ikke har vært vanlig, er det et samtaleemne som dukker opp ekstra ofte. Alle informantene opplevde stor støtte og glede fra familiene når de fullførte høyere utdanning, men informant 1 har opplevd å få litt upassende kommentarer fra noen i hjembygda. Kommentarer om at hun ikke kunne komme tilbake å være høy på pæra, eller at høyt utdannede er høye på pæra. Felles for 2, 3,4, 5 og 6 er at de alle har opplevd positive tilbakemeldinger på at de har fullført høyere utdanning, til tross for de opplever ekstra mye oppmerksomhet etter fullført høyere utdanning. De tar opp at det virker som at folk setter dem høyere og har mer respekt for de enn de hadde før.

6 Analyse

I dette kapitlet skal jeg ta i bruk teori og tidligere forskning for å analysere studiens empiriske materiale. Jeg ønsker å bruke både funksjonalistisk- og konfliktteoretisk utdanningssosiologi til å tolke hvordan sosial bakgrunn og økonomi har hatt en betydning for informantenes positive klassereise. Jeg ønsker også å forstå informantenes opplevelser med endringer etter fullført positiv klassereise. I tillegg bruker jeg teoriene og begrepene til å forstå hvorfor så få individer fra lavere sosial bakgrunn gjennomfører en positiv klassereise. Analysen deles inn i tre delkapitler basert på studiens forskningsspørsmål. Under hvert delkapittel vil temaene fra empirikapitlet knyttes til teori og tidligere forskning for å best

mulig kunne forstå og besvare studiens forskningsspørsmål 1) *Hvilken betydning har sosial bakgrunn for fullført positiv klassereise?* 2) *Hvilken betydning har økonomisk støtte for fullføring av høyere utdanning?* 3) *Hvordan har tiden etter positiv klassereise endret seg fra før fullført høyere utdanning?* og problemstilling: «*Hvordan oppleves fenomenet positiv klassereise for kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn?*».

Målet er å bidra til en økt forståelse for kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn sine opplevelser og erfaringer med positiv klassereise. Den tidligere forskningen skal derfor brukes for å belyse faktorer som kan ha noe å si for informantenes opplevelser og erfaringer med positiv klassereise og fullføring av høyere utdanning. Studiens teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i funksjonalistisk- og konfliktteoretisk utdannings sosiologi.

Det funksjonalistiske perspektivet hevder at goder og byrder fordeles etter ytelse, og at alle har like muligheter til å prestere i utdanningssystemet, uavhengig av sosial bakgrunn. Det konfliktteoretiske perspektivet hevder derimot på at sosial bakgrunn har avgjørende betydning for hvordan en gjør det i utdanningssystemet. Det teoretiske rammeverket tar dermed for seg hvordan personlig innsats belønnes, i tillegg til at det kan forklare hvordan privilegier går i arv fra en generasjon til neste. I tillegg til disse perspektivene ønsker jeg å bruke Raymond Boudon sin sosiale posisjonsteori for å drøfte utdanningsvalg som rasjonelle valg, hvor individene veier kostnader opp mot goder og gevinster for å ta et valg. De aktuelle perspektivene utfyller hverandre, noe som gjør at jeg bruker de for å forstå de ulike aspektene ved studien. Teorien kan hjelpe meg med å analysere deler av studiens empiri ved at den fokuserer på at alle individer har de samme grunnleggende målene, uansett om de kommer fra lavere eller høyere sosial bakgrunn (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

6.1 Den sosiale bakgrunnens påvirkning

6.1.1 Valget om å ta høyere utdanning

Alle informantene i studien redegjorde for en viss påvirkning på deres valg om å utføre en klassereise ved å fullføre høyere utdanning. De fleste har opplevd påvirkning fra foreldrene, hvor andre opplevde påvirkning fra samfunnets utvikling, lærerene og venner. Det skal derimot sies at ingen av informantene har opplevd påvirkningen som avgjørende for deres klassereise. Ifølge Hansen og Mastekaasa (2010) har et utvidet tilbud for universitetsutdanning gjort at flere ønsket å ta lengre utdanning for å oppnå formell kompetanse. Dette kan være en faktor til hvorfor veksten innenfor utdanning har vært stor.

Statistikk viser at andelen jenter mellom 19-24 år i høyere utdanning har tredoblet seg fra 1990-2000 (Hansen & Mastekaasa, 2005, s. 69). Skolen har hatt en stor påvirkning for at elever og studenter tilegner seg kunnskaper, verdier og holdninger igjennom organisert opplæring og formidling (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 116).

Informant 3 og 4 forteller om kravene fra samfunnet som en påvirkningsfaktor for at de valgte å ta høyere utdanning. Informant 4 forteller: «(...) jeg fant til slutt ut at den nesten var nødvendig med høyere utdanning for å få seg en god jobb, med godt betalt (...) mine foreldre ble veldig glade for at jeg skulle ta høyere utdanning, men jeg føler ikke at jeg ble noe spesielt påvirket av dem til å gjøre det». De forteller at foreldrene ikke har hatt en stor påvirkning for hvorvidt de skulle ta høyere utdanning, lik erfaring har også informant 5 og 6. Det var kun informant 1 og 2 som opplevde at mødrene deres ønsket at de skulle ta høyere utdanning. Informant 2 forteller om et familiemedlem uten utdanning sin kommentar til henne når hun skulle ta høyere utdanning «(...) flytt herfra, kom det ut av bygda, utforsk, opplev og ta utdanning». Det kan derfor tenkes at informantenes familiemedlem, som også har lavere sosial bakgrunn tenker at utdanning gir et større sosialt nettverk, kunnskap og kompetanse. De opplevde derimot ikke dette som avgjørende faktorer for at de gikk veien mot høyere utdanning. Ingen av informantene opplevde nok påvirkning fra foreldrene, til at det var den avgjørende faktoren for at de ønsket å ta høyere utdanning.

Vidnes (2019) viser til en studie gjort av Nordli Hansen og Arne Mastekaasa gjort på karakterforskjeller i høyere utdanning. Resultatene viste at studenter med foreldre som hadde høyere utdanning fikk bedre karakterer i masterutdanningen, enn studenter hvor foreldrene hadde lavere utdanning. Studien viste til mekanismer knyttet til språk og vendinger fra akademiske bakgrunner, og sosiale forskjeller. Studien trekker frem foreldrene med høyere utdanning sitt ønske om å reprodusere sosial status, og videre stiller høyere krav til sine barn enn de med lavere sosial bakgrunn (Vidnes, 2019). Den tidligere forskningen stemmer godt overens med informantenes opplevelser, hvor informantene ikke har blitt møtt med konkrete krav og forventninger om å ta høyere utdanning. Grendal (2021) viser til forskning som støtter statistikk på sosial bakgrunn og utdanningsnivå i Norge. Studien viser sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas utdanningsnivå (Grendal, 2021). Holseter (2021) finner det samme som Grendal i forskningen med statistikk gjort på Norges befolkning og utdanningsnivå. Statistikken viser at sannsynligheten for at barn fullfører høyere utdanning øker dersom minst en av foreldrene har høyere utdanning (Holseter, 2021).

Den tidligere forskningen om at barnas utdanningsnivå ofte er påvirket av foreldrenes utdanningsnivå kan derimot forklares av Bourdieus teori om sosial reproduksjon. Statistikken viser at 77% av barn fra høyere sosial bakgrunn, fullfører høyere utdanning. Kun 23% av barn fra lavere sosial bakgrunn, fullfører høyere utdanning (Holseter, 2021). Sosial reproduksjon skjer når barn av foreldre med høyere utdanning selv fullfører høyere utdanning, slik som 77% av statistikken viser. Dersom informantene får barn som også fullfører høyere utdanning har klasseforskjellene ifølge Bourdieu reprodusert seg igjennom utdanningssystemet, ved at foreldrenes posisjon går i arv til barna. Informantene har ervervet seg høy kulturell kapital igjennom høyere utdanning, som vil kunne bidra til at barna deres lykkes innenfor utdanning ved at de kan tilby leksehjelp, kunnskap om studieteknikk, lesing og skriving. Informantens egne opplevelser og erfaringer med utfordringer i sammenheng med det akademiske ved universitetet kan forklares ut fra mangel på kulturell kapital. I lys av Bourdieus teori om sosial reproduksjon og begrepet kulturell kapital vil det være mindre sannsynlighet for at barna deres vil oppleve de samme utfordringene (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25).

Et annet perspektiv kommer fra Hansen & Mastekaasa (2010) som viser til forskning om skolen- og universitetenes betydning for enkeltindividers utvikling, i tillegg til at det er en gode som gir økt sosial rettferdighet, demokrati, sivilisasjon, dannelse og sosial likhet. Dette er faktorer som kan være med på å lykkes i samfunnet uansett hvilken sosial bakgrunn en har (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119). Denne forskningen støtter informantenes klassereise, hvor de selv har valgt å ta høyere utdanning. For informantene kan det derimot være interessant å forklare deres ønske om å ta høyere utdanning igjennom Boudon sin sosiale posisjonsteori. I følge Boudon og hans sosiale lagdelingsteori kan dette forklares ved at alle valgene til informantene er rasjonelle. Utdanningsvalg er nyttemaksimerende handlinger, hvor individers valg er et resultat av deres vurdering av kostnader og belønninger i forhold til utdanning. For informantene vil belønningen ved å ta høyere utdanning være større, enn for individer med høyere sosial bakgrunn. Dette er fordi de har en lengre distanse mellom klassen de befinner seg i, og den de ønsker å oppnå (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

Når informantene valgte å ta høyere utdanning har de på forhånd vurdert kostnadene og belønningen. For informant 1 vil kostnadene ved å ikke ta høyere utdanning i denne sammenhengen være å ende opp med dårligere betalt, arbeidstimer og arbeidsforhold. Hun sier: *«mamma har alltid sagt at hun ikke ønsker at hennes barn skulle jobbe innenfor kundeservice som henne, fordi det er et så fysisk hardt yrke som gir dårligere betalt (...) men ønsket helst at de skulle ta høyere utdanning på grunn av lønn, arbeidstimer og*

arbeidsforhold». Utdanningsvalget har gitt alle informantene belønningen oppadgående sosial mobilitet, hvor de beveger seg oppover i klassesystemet. Oppadgående sosial mobilitet og en bedre klasseposisjon ville kunne gi informantene en bedre betalt jobb, et bedre sosialt nettverk, kunnskap og kompetanse (Skirbekk, 2021). Informantene har fortalt at økonomi, muligheter, kunnskap og samfunnets krav har vært en påvirkning for at de ønsket høyere utdanning. Konsekvensene ved å ikke ta høyere utdanning ville gjort at informantene hadde hatt stillestående sosial mobilitet, som ville resultert i at de beholdt posisjonen i samfunnet. For informantene har de tatt et rasjonelt valg, hvor belønningen har hatt større betydning enn konsekvensene (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 127).

Ved å ta utgangspunkt i det funksjonalistiske perspektivet, med fokus på Parsons' teori om sosialisering og seleksjon kan også kaste lys over informantenes klassereise. Informantene har en forståelse av at ytelse belønnes, så lenge alle har de samme mulighetene til å lykkes. Ved å forklare fenomenet igjennom Parsons' tilnærming vil klassereisen forklares igjennom individenes egen ytelse og personlig innsats for å lykkes. I følge Parsons' og funksjonalismen er ikke sosial bakgrunn avgjørende for hvem som velger å ta høyere utdanning. Studiens informanter kommer fra lavere sosial bakgrunn, og har fullført høyere utdanning. I denne sammenhengen vil studiens informanter selv yte for å oppnå kompetanse og gode prestasjoner uavhengig av at de kommer fra lavere sosial bakgrunn (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120). Meld. St. 14 (2020-2021) viser at kvinnelige studenter har trukket opp gjennomsnittet på Norges sosiale mobilitet fra 2000 (Meld. St. 14 (2020-2021) s. 137). I følge Parsons' generelle handlingssystem kan subsystemene analysere informantenes fullføring av høyere utdanning. For informantene har utdanning vært et kulturelt betinget mål som det var verdt å streve etter. For å fullføre høyere utdanning har de fulgt universitetets regler, hvor de har hatt rollen student som må overholde retningslinjer, krav om selvstudier, møte opp til seminarer og forelesninger. Ansvar for egen læring er et viktig aspekt ved universitetet, hvor det settes høyere krav enn de opplevde ved videregående skole. Informantene har vært forberedt for det som kreves av universitetet, fulgt regler, retningslinjer og selvstudier har gjort at de har prestert for å nå målet deres om å fullføre høyere utdanning (Aakvaag, 2008, s. 46). I følge Parsons' er det altså informantenes egen ytelse som gjør at de har fullført høyere utdanning. Det funksjonalistiske perspektivet kan derfor brukes for å forstå informantenes klassereise, hvor sosial bakgrunn ikke er avgjørende for deres fullføring av høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120).

6.1.2 utfordringer ved universitetet

Flere av informantene opplevde utfordringer med korrekt kildebruk, struktur på oppgaver, i tillegg til strukturering av studiehverdagen. I lys av det konfliktteoretiske perspektivet, med hovedfokus på Bourdieus begrep om kulturell kapital kan studentenes utfordringer tenkes å ha en sammenheng med lav kulturell kapital. Lav kulturell kapital er et resultat av foreldrenes utdanningsnivå og sosiale posisjon i klassesystemet (Aakvaag, 2008, s. 152). Kulturell kapital erverver en gjennom sosiale relasjoner tidlig i livet. Familien har en stor betydning for hvordan barna håndterer situasjoner resten av livet (Bourdieu, 1995, s. 147-149). Informantenes kulturelle kapital er ervervet fra tidlig alder, og kan tenkes å ha en påvirkning på hvordan de opplevde den første tiden ved universitetet. Informantenes foreldre har videregående skole som høyeste fullførte utdanningsnivå, som tilsvarer lav utdanningskapital. Informantenes foreldre vil i følge Bourdieu ha lav kulturell kapital, som kan forklare hvorfor informantene har opplevd utfordringer som barn av foreldre med høyere utdanning opplever i mindre grad. Informant 3 forteller om sine utfordringer i møtet med universitetet:

«Jeg var ikke klar over kildebruk (...) både skriving og lesing har vært noe jeg har slitt med i forhold til vennene mine i klassen. Jeg vet at flere av de har fått hjelp hjemmefra hvor de har lært hvordan man velger ut det som er viktigst å få med seg på en måte jeg aldri har lært. (...) Skriving og struktur har vært veldig annerledes i forhold til hva jeg var vant med på videregående. Akademisk skrivesenter har hjulpet meg veldig mye med oppsett av oppgaver». 4 av informantene ga uttrykk for en stor overgang, som de fant utfordrende. Informant 1 forteller om en stor overgang fra elev til student, hvor «jeg gikk på en liten smell når jeg startet på universitetet, det var veldig mye selvstudie og arbeid som ikke var «lekser»».

Foreldre med lav kulturell kapital vil i følge Bourdieu ikke ha muligheten til å gi barna ressurser i form av leksehjelp, bøker og kunnskap om studieteknikk, lesing og skriving. Dette er ressurser som gir barnet et dårligere utgangspunkt til å prestere i akademiske sammenhenger. Disse ressursene er ulike utfordringer som informantene har møtt den første tiden i academia, som kan tyde på at lav kulturell kapital har hatt en innvirkning i hvordan de opplevde denne tiden (Aakvaag, 2008, s. 152-153). På en annen side opplevde informant 4 og 5 kun små utfordringer som de anså som normalt for enhver student, som de selv mener ikke var en påvirkning av foreldrenes utdanningsnivå.

Som nevnt i kapittel 6.1.1 kan det tenkes at mekanismer som språk og vendinger fra akademiske bakgrunner, og sosiale forskjeller er med på å gjøre at studenter med høyere bakgrunn oppnår bedre resultater og høyere utdanningsnivå enn studenter med lavere sosial bakgrunn (Vidnes, 2019). Forskningen kan brukes som en støtte for å forstå informantenes utfordringer i forhold til blant annet kilder, skriving og lesing.

På en annen side har studenter muligheten til å bruke akademisk skrivesenter som et hjelpemiddel for disse utfordringene. En av informantene fortalte om den store betydningen akademisk skrivesenter har hatt for hennes studiehverdag, og hvordan det har gjort at hun har kunnet prestere. Dette kan altså være en av påvirkningsfaktorene for at individer fra lavere sosial bakgrunn fullfører positive klassereiser. I lys av dette vil Bourdieus begrep om kulturell kapital kunne forklare at studenter fra høyere sosial bakgrunn ikke vil oppleve de samme utfordringene, fordi foreldrene deres har mulighet til å gi barna ressursene som gjør at strukturering av studiehverdagen, lesing, skriving og tilegning av kunnskap skjer i ung alder (Aakvaag, 2008, s. 152-153).

En annen mulig forklaring til motivasjon og utfordringer i møtet med universitetet kan være modenhet og alder. Disse to faktorene kan ha en betydning for hvordan en presterer i høyere utdanning. Studiens informanter uttrykte en enighet om at det kunne vært fint med en pause mellom videregående skole og høyere utdanning. Overgangen ble tung for flere av informantene, hvor de selv tenker at noen år til å gjøre andre ting kunne hjulpet dem til en bedre første opplevelse ved universitetet. Informant 2 forteller om hva 5 år mellom videregående og høyere utdanning gjorde for henne «(...) jeg fikk tid til å vokse opp gradvis, og har noen venner som har følt på et press om å vokse opp for kjapt ved å gå rett til høyere utdanning». Felles for informantene var at de ønsker de hadde reist eller jobbet i minst et friår før de startet. Informantenes sosiale kapital tar for seg de tilgangene de har til bekjenskaper og sosiale nettverk (Aakvaag, 2008, s. 153). Igjennom reising eller jobbing kunne det vært med på å øke deres sosiale kapital før de startet i høyere utdanning. Med Bourdieu (1995) kan vi tenke at flere bekjenskaper og et større sosialt nettverk kunne gitt dem et bedre utgangspunkt for høyere utdanning, da det trolig kunne påvirket deres interesser og muligheter til videreutvikling av talenter. Samtidig kunne informantene økt sin sosiale kapital dersom de tok et friår mellom videregående og høyere utdanning for å reise eller jobbe, igjennom sosialisering med kunnskapsrike mennesker (Bourdieu, 1995).

6.2 Hvilken betydning har økonomisk støtte hatt for fullføring av høyere utdanning?

Når studenter starter på universitetet kan det for noen oppleves som økonomisk krevende. Studenter flytter ofte i kollektiv, eller for seg selv for å ta høyere utdanning. Det å flytte hjemmefra fører automatisk med seg en ny og fast økonomisk utgift, i tillegg følger det med andre utgifter som mat, regninger, og sosiale utgifter. Statens lånekasse er et gode som studenter kan benytte seg av i Norge. Statens lånekasse bidrar med lån og stipend, men i flere store byer er husleie så dyrt at det i verste tilfelle kun dekker husleie. Dette er en faktor for hvorfor studenter er avhengige av andre måter å få penger på. For noen kan det være aktuelt å få økonomisk støtte fra foreldre, men for andre er ikke det en mulighet. Da kan det være nødvendig å skaffe seg en jobb ved siden av studiet, som videre kan skape utfordringer i forhold til prestasjoner, fullføring, i tillegg til mindre sosialt med medstudenter.

6.2.1 Statens lånekasse som økonomisk støtte

I det norske samfunnet er utdanning en viktig faktor, som skal gi alle like muligheter til å bli likeverdige deltakere av samfunnet. Utdanning er med andre ord en viktig faktor for samfunnets sosiale mobilitet. Sosial mobilitet er en av faktorene som kan redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. For å redusere forskjellene er det et stort fokus på offentlig støtte for utdanning, som beskrevet i avsnittet over (Meld. St. 14 (2020-2021) s. 125-138). Salvanes (2017) viser til forskning gjort på Norges økonomiske ulikhet. Norge har gått fra å være et land med høy økonomisk ulikhet til et land med lav økonomisk ulikhet i løpet av noen få generasjoner. Dette har resultert i at Norge ligger på 6. plass i rangeringen av land med minst økonomisk ulikhet (Salvanes, 2017). Lav økonomisk ulikhet kan tenkes å ha en sammenheng med den sosiale mobiliteten, som har økt over tid. Økt sosial mobilitet viser seg å ha en sammenheng med høy utdanningsmobilitet (Salvanes, 2017). Perspektivmeldingen fra 2021 om muligheter og levekår i skriver at Norges inntektsmobilitet er høy, og at gratis eller delvis dekt utdanning er en viktig faktor til at det er mindre sosial ulikhet blant studenter (Meld. St 14 (2020-2021) s. 19).

Statens lånekasse sitt tilbud om studielån og stipend er med på å dekke utgifter til bolig, mat og studiemateriell. Alle informantene har hatt nytte av Statens lånekasse sitt tilbud, og 5 av 6 informanter har vært avhengig av støtten. Kun en av studentene har mottatt økonomisk støtte fra foreldrene. Informant 4 forteller om hennes tid uten jobb ved siden av studiet, hvor hun kun mottok økonomisk støtte fra Statens lånekasse «(...) i perioden jeg ikke jobbet satt jeg igjen med 500 kroner etter husleie, mat og regninger var betalt. Dette er ikke så veldig mye

om man ønsker å ha et sosialt liv ved siden» Hun poengterer også at økonomi kan være en stressfaktor for mange av studentene som kun lever på stipend og lån.

Informantenes ulike opplevelser med økonomisk støtte og studietiden, viser at ekstra økonomisk støtte fra foreldre kan se ut til å påvirke studiehverdagen. 5 av 6 informanter har jobbet i studietiden for å ha råd til å være sosial i studietiden. Informantene som har jobbet ved siden av studiet følte på mindre tid til studiet enn andre medstudenter som fikk økonomisk støtte hjemmefra, og unngikk å jobbe ved siden av studiet. Informant 4 forteller om hvordan jobbing i helgene påvirker det sosiale livet til studenter: «(...) de som må jobbe i helgene får ofte ikke vært med på like mye sosialt som de som ikke jobber». Andre forteller at de har jobbet mye i feriene for å spare penger til det sosiale ved siden av studiet, istedenfor å ha en deltidsjobb ved siden av studiet. Informant 1 forteller om Statens lånekasse som et hjelpemiddel som har gjort at hun kun trengte å jobbe i feriene. Hun jobbet ekstra mye før hun startet utdanningen, for å tjene litt ekstra penger til blant annet det sosiale ved siden av studiet.

«For meg har Lånekassen vært gull verdt (...) Men dersom jeg ikke hadde hatt lån og stipend fra Lånekassen hadde jeg ikke visst hva jeg skulle gjort! Jeg er en som tar jobb alvorlig og dersom jeg skulle hatt jobb under studiet hadde jeg prioritert jobb. Når jeg har Lånekassen trenger jeg ikke jobbe når jeg studerer, men heller i feriene for å tjene litt ekstra. Jeg hadde ikke greid å prestere på studiet uten Lånekassen!»

Flere av informantene relaterer til ansvaret en deltidsjobb har, og at det lett kan overta viktig studietid. Informant 1, 3 og 5 har jobbet i feriene, istedenfor å være bundet til en fast deltidsjobb. For informant 2 har Statens lånekasse sitt tilbud om støtte gjort at hun jobbet mindre enn hun ville gjort dersom hun ikke fikk støtten. Dette er noe hun understreker har gjort studietiden lettere, hvor hun fikk mer tid til studiet enn dersom hun skulle tjent inn samme beløp hun har tilbud om fra Statens lånekasse. Informant 6 fikk ikke jobb før et halvt år ut i studiet, noe som påvirket hennes sosiale liv betydelig. Deltidsjobb under studiet har hatt en negativ innvirkning på informantenes tidsbruk på selvstudier. Barstad (2012) presenterer statistikk om studenters økonomi. Studenter med foreldre som har lavere utdanning har høyere inntekt i studietiden enn studenter som har foreldre med høyere utdanning. Rundt 60% av studenter mellom 19 og 34 år hadde jobb ved siden av studiet (Barstad, m. Fl. 2012, s. 30). Albertini (2012) støtter med internasjonal forskning som viser at den økonomiske støtten stiger dersom foreldrene har høyere inntekt, utdanning og formue

(Albertini & Radl, 2012). Dette finnes interessant i henhold til Studenters levekårsundersøkelse fra 2021 viser til at 60 prosent av heltidsstudentene jobbet vedsiden av studiene for å ha råd til diverse utgifter. 8 av 10 heltidsstudenter mottar støtte fra Lånekassen, hvor flere av studentene viste til at støtten fra Statens lånekasse ikke strakk til, og derfor hadde deltidsjobb (Lervåg et al., 2022, s. 4).

Forskning viser også at foreldre med høyere utdanning gir mer støtte til barna, enn foreldre med lavere utdanning. Til tross for dette har ikke støtten noe å si for barnas oppnådde utdanningsnivå (Barstad, m.fl. s. 52-53). Alle informantene har hatt jobb ved siden av studiet, enten det kun er i feriene eller om det er deltidsjobb. Studenter med lavere sosial bakgrunn har høyere inntekt enn studenter med høyere sosial bakgrunn. I dette studiet kan det derfor tenkes at mangel på støtte fra foreldrene ikke har hatt noe å si for deres oppnådde utdanningsnivå, fordi 5 av 6 informanter selv har tjent ekstra penger. Informantene forteller at de etter hvert fant en god balanse mellom deltidsjobb, studier og prestasjoner, noe som har vært med å gjøre at de kunne fullføre høyere utdanning uten ekstra økonomisk støtte fra foreldrene. Det kan tenkes at studenter med høyere sosial bakgrunn ikke er like avhengig av å tjene egne penger, fordi foreldrene med høyere økonomisk kapital har mulighet til å supplere med økonomiske støtte som kan hjelpe studenten mot suksess innenfor utdanning (Aakvaag, 2008, s. 152).

6.2.2 Økonomisk støtte fra foreldre

På den andre siden er det bevist at det er større sannsynlighet for utfordringer dersom en kommer fra en familie med mangel på ressurser og dårligere økonomi (Meld. St 14 (2020-2021) s. 134). Studenter som kommer fra en familie med mye økonomisk kapital, vil i følge Bourdieu ha fordeler som kan gjøre det lettere å oppnå suksess innenfor blant annet utdanning. Dersom foreldrene har høy økonomisk kapital kan det tenkes at foreldrene har mulighet til å bidra som en ekstra økonomisk støtte under utdanningen. Dersom studentene får ekstra økonomisk støtte vil det gjøre at de har muligheten til å ha fullt fokus på studiet og prestasjoner, istedenfor å bruke verdifull tid på jobb ved siden av studiet (Aakvaag, 2008, s. 152).

Økonomisk støtte fra foreldre kan ha en positiv påvirkning på studentenes tidsbruk på studiet, men for de fleste er det ikke nødvendig for å kunne fullføre høyere utdanning. Blant informantene forteller informant 3 om økonomisk støtte fra foreldrene under studietiden, i tillegg til at hun har fått støtte fra Statens lånekasse. Hun forteller «for meg har ikke støtten

fra Lånekassen vært avgjørende for at jeg skulle fullføre utdanningen, og i store byer dekker stipendet og lånet husleien, og ikke mere. Det kan være med på å gjøre at noen må jobbe til tross for støtte, selvfølgelig i en mindre grad». Hun opplevde studiehverdagen som mer komfortabel med økonomisk støtte fra både foreldrene, i tillegg til støtte fra Statens lånekasse. I dette tilfellet har foreldrene til informant 3 høy økonomisk kapital og lav kulturell kapital. Det kan derfor være interessant å diskutere hvor informanten befinner seg i det sosiale rommet. Foreldrene til informant 3 kan i følge Bourdieus´ begrep om det sosiale rommet ha høy klasseposisjon, selv om de ikke har høyere utdanning.

Wiborg og Hansen (2018) forskningsartikkel om klassebakgrunn, arv og gaver, skiller mellom høyere og lavere klasser med ulikt nivå av økonomisk og kulturell kapital. Artikkelen viser at individer som kommer fra høyere sosial bakgrunn oftere mottar arv, gaver og større summer, enn individer som kommer fra lavere sosial bakgrunn (Wiborg & Hansen, 2018, s. 306). Resultatene bekrefter at studenter fra høyere sosial bakgrunn oftere mottar gaver og arv. Barstad (2012) viser til derimot til at gaver og arv ikke påvirker barnas utdanningsnivå. På den ene siden stemmer tidligere forskning med informantenes opplevelser og erfaringer med positiv klassereise. På den andre siden viser funn fra studiene at informant 3 som har mottatt økonomisk støtte fra foreldrene, har møtt mindre økonomiske utfordringer enn resterende informanter som ikke har mottatt økonomisk støtte. Forskningen kan tyde på at overføring av formue fra foreldre til barna er med på å holde den sosiale reproduksjonen oppe blant den økonomiske overklassen (Wiborg & Hansen, 2018, s. 297). Med utgangspunkt i den tidligere forskningen og i lys av Bourdieus begreper om det sosiale rommet og kapital kan det diskuteres hvorvidt informant 3 har opplevd en positiv klassereise eller ikke, da hennes foreldre har høy økonomisk kapital og lav kulturell kapital. Økonomisk kapital er den viktigste formen for kapital, og tar for seg alle former for økonomiske ressurser en kan bruke til fordel for seg selv. Foreldre med høy økonomisk kapital har muligheten til å kjøpe pc, bøker, leksehjelp, eller andre hjelpemidler om kan hjelpe barnet mot suksess igjennom utdanningen. Plasseringen en har i klassestrukturen er basert på mengden kapital en besitter. Mengde kapital gir makt og fordeler de med mindre kapital ikke får (Aakvaag, 2008, s. 152). Høy økonomisk kapital kan derfor være med på å gi en høyere plassering i klassestrukturen, noe som gjør at informant 3 sin klassereise kan diskuteres.

Foreldrene til informant 3 har derimot lavere kulturell og sosial kapital enn det kan tenkes at foreldre med høyere utdanning har. Lav kulturell og sosial kapital vil i følge Bourdieu gi et

dårligere utgangspunkt for blant annet lesing, skriving, strukturering og studieteknikk (Aakvaag, 2008, s. 151). Dette er noe informant 3 opplevde utfordringer med. Ved å ta utgangspunkt i studiens definisjon av begrepet klassereise, vil informant 3 ha fullført en positiv klassereise. Hun har etter fullført høyere utdanning flyttet seg til en høyere sosial klasse, med økt sosial kapital og kulturell kapital. Hun fortalte tidligere at akademisk skrivesenter har vært til stor hjelp for henne, da hun manglet noe av det grunnleggende innenfor lesing, skriving, strukturering og studieteknikk. Bourdieus tilnærming til kulturell kapital kan forklare at høy økonomisk kapital ikke har vært avgjørende for informant 3 sin fullføring av høyere utdanning. Foreldrene til informant 3 har lav kulturell kapital, noe som har gjort at hun har opplevd utfordringer med det akademiske.

Utfordringen hun har hatt, er noe hun selv har funnet en løsning på igjennom hjelp fra akademisk skrivesenter. I lys av funksjonalismen, og Parsons' terminologi kan det forstås på en måte hvor informantens egen ytelse og innsats belønnes (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120). Informanten har brukt akademiske hjelpemidler på eget initiativ for å oppnå kunnskap til å møte utfordringene sine. Hun la inn en innsats for å kunne mestre utfordringene, som videre var med å hjelpe hun mot fullført høyere utdanning.

Økonomisk støtte fra foreldre har ikke nødvendigvis en betydning for barnas oppnådde utdanningsnivå (Barstad, m. fl, 2012, s. 30). Den tidligere forskningen på økonomi, klassebakgrunn og utdanningsnivå og studiens funn viser at økonomisk støtte ikke har en betydning for oppnådd utdanningsnivå, men tidsbruk på studier kan ha en sammenheng med at informantene er avhengig av jobb ved siden av studiet. Alle informantene har hatt nytte av Statens lånekasse sitt tilbud om stipend og lån under studiet, i tillegg til at en av informantene har mottatt økonomisk støtte hjemmefra. Økonomisk støtte har vært nødvendig for alle informantene da de har vært avhengig av penger for å kunne betale blant annet husleie, mat og regninger. På den ene siden har 5 av 6 informanter gjort rede for at de var avhengig av Statens lånekasse sitt tilbud om støtte for å kunne ta høyere utdanning, da de ikke fikk økonomisk støtte hjemmefra. De har alle hatt en deltidsjobb eller feriejobb for å spare penger til å kunne delta på sosiale ting under studiet. Informantene som jobbet ved siden av studiet opplevde at jobbingen gikk ut over tidsbruk til studier, i tillegg til at helgejobb gjorde at de gikk glipp av noe sosialt. På den andre siden viser informant 3 at foreldrenes utdanningsnivå ikke nødvendigvis er en faktor for økonomisk kapital, og muligheten til å motta økonomisk støtte under studiet.

6.3 Hvordan har tiden etter den positive klassereisen endret seg fra før fullført høyere utdanning?

Informantenes klassereise er basert på at de kommer fra lavere sosial bakgrunn, og selv har fullført høyere utdanning. De har flyttet seg fra samfunnsklassen de var født inn i, og videre til en høyere samfunnsklasse igjennom utdanning. Flytting fra en samfunnsklasse til en annen, fører automatisk med seg endringer. Endringer etter klassereisen var noe alle informantene opplevde. Informantene fortalte derav om endringer for seg selv, i tillegg til andres endringer i væremåte etter klassereisen. Fullføring av høyere utdanning er med på å gi informantene tilgang til ressurser de ikke har hatt tidligere. Ressurser de har fått tilgang til igjennom høyere utdanning er blant annet prestisje, sosiale nettverk og tilgang til godt betalte jobber. Høyere utdanning er med på å skape flere muligheter for å tjene penger, i tillegg til muligheten til å tjene mer penger enn hva de opplevde før fullført høyere utdanning. Individuer som har tilgang til flere ressurser, befinner seg høyest opp i samfunnshierarkiet, som de nå har muligheten til å videreføre til deres barn.

Bourdieu definerer disse ressursene som økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. Informant 5 forteller om mulighetene hun har fått tilgang til etter fullført høyere utdanning, i forhold til mulighetene hun hadde etter videregående: *«Jeg kan også bygge på utdanningen jeg har tatt, så kan jeg få enda flere muligheter. Dette gir meg en frihet som ville vært vanskelig å oppnå om jeg ikke fullførte høyere utdanning»*. Hun forteller om økonomiske fordeler, men også om muligheten til å få mer kunnskap og et bredere nettverk innenfor fagområdet. Høyere utdanning har gitt informanten økt kapital, som videre gir informanten makt og fordeler de med mindre kapital ikke får tilgang til. 5 av 6 informanter viser til fullført høyere utdanning som en arena som har gitt dem både økonomiske, kulturelle-, og sosiale fordeler. Informant 3 har foreldre med høy økonomisk kapital, og får økonomisk støtte hjemmefra. Hun viser derimot til kulturelle- og sosiale fordeler som en stor endring. Hun forteller: *«Ved å se på skriving og språk fra før jeg startet høyere utdanning til nå, er det som å se to ulike personer (...)*». Alle informantene forteller om stor forskjell etter fullført positiv klassereise. Forskjellene de har sett størst endring på er skriving, språk, verdier, interesse for samfunnsrelaterte saker, flere muligheter, i tillegg til forandret interesser. Forandret interesser kan også være et resultat av alder og modenhet i løpet av studiet, men det kan også være etter fullført klassereise. En fullført klassereise igjennom høyere utdanning vil øke informantenes kulturelle kapital og mestring av kulturelle koder, noe som kan tenkes å endre deres interesser. I følge Parsons' er det viktig for samfunnet at samfunnsmedlemmene utvikler

gunstige holdninger og verdier ved å utvikle kognitive ferdigheter igjennom utdanning. Han mener at utdanning innenfor humanistiske- og samfunnsfag er av betydning for det fører til mer kompetanse, kunnskap og ferdigheter til å handle i dagens samfunn (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119). Utvalget av informanter falt tilfeldigvis på kvinner fra akademiske studieretninger, hvor 5 av 6 informanter har høyere utdanning innenfor humanistiske- og samfunnsfag. Dette kan sees i sammenheng med statistikk i figur 1 og 2 som viser at kvinner mellom 20-29 år dominerer innenfor akademiske studieretninger (Holstad & Bartsch, 2022⁴). Det finnes også en sammenheng mellom Parsons' tanker om at individene utvikler gunstige holdninger og verdier igjennom kognitive ferdigheter som utvikles igjennom utdanning. Dette gjelder i følge Parsons' spesielt humanistiske-, og samfunnsfag. Informantene vil derfor ha mere kunnskap, kompetanse og ferdigheter til å handle i dagens, stadig mer komplekse samfunn (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119).

I dagens samfunn er det i følge Parsons' terminologi ikke fokus på sosial bakgrunn i arbeidslivet, men heller hvem som er de beste kandidatene. Informantene har selv lagt inn en innsats for å fullføre høyere utdanning, og kan derfor være like gode kandidater som individer fra høyere sosial bakgrunn (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120). I følge Bourdieu vil informantene som har fullført høyere utdanning, og befinne seg høyt oppe i klassesystemet og kan videreføre klasseposisjon i arv. Informantenes klassereise bryter med Bourdieus teori om sosial reproduksjon. Teorien vil derimot kunne brukes til å forklare sammenhengen mellom deres utdanningsnivå og deres barnas utdanningsnivå, dersom barna også fullfører høyere utdanning (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Til tross for dette kan Bourdieus teori om sosial reproduksjon brukes til å forstå tidligere forskning gjort på sosial reproduksjon av utdanningsnivå. Holseter (2021) viser til statistikk fra 2021, hvor foreldres utdanningsnivå har stor sammenheng med hvem som velger å studere, og hvem som fullfører studiene (Holseter, 2021). Bourdieus teori om sosial reproduksjon kan brukes for å forstå den dominerende statistikken som viser at sosial bakgrunn påvirker utdanningsnivå. Barn av foreldre med høyere utdanning viser en tendens til å selv fullføre høyere utdanning, i en større grad enn barn av foreldre med videregående skole (Bartsch & Bolsgård, 2023). Statistikken på sosial reproduksjon kan forstås igjennom Goldthorpes OED-triangel (figur 3), som viser sammenhengen mellom sosial bakgrunn, utdanning og sosial posisjon i samfunnet. Modellen kan forklare bakgrunnen for at 77% av barn med høyere sosial bakgrunn selv fullfører høyere

⁴ <https://www.ssb.no/statbank/table/09430/tableViewLayout1/>

utdanning (Holseter, 2021). Modellen kan derfor brukes for å forstå den tidligere forskningen på sosial reproduksjon, konfliktteoretikernes antakelser om at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn, egen klasse og status (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Modellen viser at høy grad av sosial reproduksjon fører til lav sosial mobilitet i samfunnet, men den forklarer derimot ikke denne studiens funn. 23% av barn med lavere sosial bakgrunn fullfører høyere utdanning. 23% av barna har oppnådd høy vertikal sosial mobilitet, og dermed en positiv klassereise. Det samme gjelder for studiens informanter, som alle har gjennomgått en positiv klassereise og oppnådd høy vertikal sosial mobilitet (Skirbekk, 2021).

Bourdieu's begreper om kapital brukes for å forklare mulighetene de har fått tildelt etter fullført høyere utdanning, som videre kan vise at de har fullført en positiv klassereise. Begrepene brukes også for å forstå utfordringene de har møtt i løpet av klassereisen (Aakvaag, 2008, s. 153). Alle informantene har dermed skiftet sosial status, ved vertikal sosial mobilitet (Skirbekk, 2021). Informantenes foreldre befinner seg i en annen sosial klasse enn informantene gjør etter fullført høyere utdanning, de har derfor oppnådd oppadgående sosial mobilitet (Schiefløe, 2019, s. 277). Basert på informantenes opplevelser med betydningen av økonomisk støtte gjennom studiet, har Norges velferdsstat og Statens lånekasse gitt informantene muligheten til å oppnå høy oppadgående sosial mobilitet (Lånekassen, u. å).

På den ene siden forteller informantene om økte muligheter og ressurser etter fullført høyere utdanning. Informant 3 forteller:

«(...) også de forventningene jeg stiller til meg selv har endret seg, jeg merker at forventningene jeg stiller til meg selv, og de forventningene mine foreldre stiller til meg selv er veldig ulike. De er fornøyd med jobben de har og er ikke på leit etter andre muligheter, for det er vanskelig å finne noe annet uten utdanning. For meg er det et mål om å ta de beste mulighetene jeg får, og ønsker å være på leit etter det beste for meg».

På den andre siden er andres oppfatning av klassereisen noe de opplever har endret seg. Informant 3 forteller «Jeg føler at jeg passer inn i samfunnet på en måte jeg ikke har følt før. Jeg er så fornøyd med at jeg har fullført, spesielt siden jeg har opplevd vanskeligheter igjennom skoleløpet». Sitatet forteller om informantenes opplevelse med å passe inn i en ny «klasse», hvor hun har mestret nye kulturelle koder og hvor økt kulturell kapital har åpnet

dører som ellers ville vært stengt. Informantenes opplevelser viser viktige aspekter som beskriver en positiv klassereise godt. Informant 1 forteller om litt negative holdninger hun har blitt møtt med etter fullført høyere utdanning: «De med høyere utdanning er så høy på pæra» og «Du får ikke komme tilbake å være høy på deg selv bare fordi du har høyere utdanning (hehe)». Informant 2 har derimot bare blitt møtt med positive holdninger, hun forteller «folk blir veldig imponerte når de hører jeg har fullført høyere utdanning, og spesielt etter de hører at jeg skal ha doktorgrad. Det føles ut som at de ser på meg som noe litt mer spesielt». Informant 5 forteller også om positive holdninger, og forteller «(...) hver gang jeg møter noen på butikken eller andre steder har de «hørt» at jeg har fullført utdanningen og fått jobben jeg har, det er litt gøy». Alle informantene har opplevd at andres meninger har endret seg etter fullført høyere utdanning.

For informantene har deres klassereise gjort at andre har endret sin væremåte mot dem, informant 6 forteller at hun har opplevd at hun har endret status blant venner og familie: «jeg føler jeg har fått en høyere status blant venner og familie, det blir veldig mye snakk om studier, jobb og lønn blant venner og familie». Som nevnt i kapittel 6.1.1 er informantene i følge Boudon, rasjonelle aktører som er i stand til å veie kostnader opp mot belønninger. Informantenes klassereise er belønningen de har vurdert som viktigere enn å beholde sin posisjon i klassesystemet, hvor de også har trosset utfordringene de har møtt på. Klassereisen har gitt informantene høy økonomisk, kulturell-, og sosial kapital, noe som kan tenkes å ha en innvirkning på hvorfor andre har fått et nytt blikk på dem etter fullført høyere utdanning. Igjennom klassereisen har informantene økt sin sosiale status, hvor de forteller om stor endring i andres interesse og oppfatning av dem før og etter fullført klassereise.

Informantene forteller om en stor utvikling av dem selv som personer, hvor de merker at de har høyere forventninger til seg selv. De har begynt å se etter ting som kan bli bedre eller utvikles. Mulighetene klassereisen har gitt dem har vært en stor endring, hvor de har fått muligheten til å få bedre lønn, større sosialt nettverk og mer kunnskap. Informantene er opptatte av kontrasten mellom deres og foreldrenes situasjon, hvor de merker at de er fornøyde med livet de har med lavere sosial bakgrunn. Informantene forteller om en stolthet over seg selv, de sier de har vokst som personer, og fått en bedre samfunnsforståelse. Dette kan tenkes å være et resultat av at de har tilegnet seg kunnskap og lært teknikker, de ikke ville hatt foruten høyere utdanning. De har fått en høyere sosial status, både for seg selv og for andre. Tiden etter fullført høyere utdanning har endret seg ved at de først tok et rasjonelt valg, hvor de vurderte belønninger mot kostnader. Når informantene tok valget om å fullføre

høyere utdanning, har de fått tildelt makt og muligheter igjennom høy økonomisk, kulturell-, og sosial kapital. I lys av dette kan det tenkes at høyere økonomi, kunnskap og status er faktorer som både gir informantene et endret liv, og som gjør at andre har endret oppfatning av dem.

7 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg forsøke å oppsummere analysen ved å svare på hvert av forskningsspørsmålene 1) *Hvilken betydning har sosial bakgrunn for fullført positiv klassereise?* 2) *Hvilken betydning har økonomisk støtte for fullføring av høyere utdanning?* 3) *Hvordan har tiden etter positiv klassereise endret seg fra før fullført høyere utdanning?* Jeg har valgt forskningsspørsmålene ut fra et behov for å operasjonalisere studiens hovedproblemstilling, som er: «*Hvordan oppleves fenomenet positiv klassereise for kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn?*».

7.1 Lavere sosial bakgrunn og positiv klassereise

For å kunne besvare studiens hovedproblemstilling på best mulig måte, formulerte jeg et forskningsspørsmål som omhandler informantenes opplevelser med fullført høyere utdanning når de kommer fra lavere sosial bakgrunn. Det første forskningsspørsmålet er følgende: «*Hvilken betydning har sosial bakgrunn for fullført positiv klassereise?*». For å forsøke å forstå informantenes opplevelser, ønsket jeg å først å finne ut hvorvidt deres sosiale bakgrunn har hatt en betydning for deres positive klassereise. Informantene fortalte om en viss påvirkning, men alle gjorde det klart at deres valg om å ta høyere utdanning var selvstendig. Boudon blir brukt for å forstå informantenes rasjonelle valg om å ta høyere utdanning. Ved å ta høyere utdanning ville belønningene stå sterkest for informantene. Belønningen for informantene er oppadgående sosial mobilitet, hvor alle informantene har endret sosial klasse. Effekten av oppadgående sosial mobilitet og fullført høyere utdanning gir informantene ressurser de fant viktig før de tok valget. For å forstå dette valget i lys av Boudon sin sosiale posisjonsteori, var teorien fruktbar.

På den ene siden kan den funksjonalistiske tilnærmingen brukes for å forklare informantenes vellykkede klassereise. Med utgangspunkt i statistikk og informantenes sosiale bakgrunn, kan det tenkes at deres ytelse og personlige innsats har gjort at de greide å fullføre høyere utdanning. Parsons' meritokratiske tilnærming gir en forståelse av at informantenes egen ytelse og personlige innsats har gjort at de har fullført høyere utdanning, uavhengig av sosial

bakgrunn (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120). Felles var informantenes mål å få en jobb med gode økonomiske fordeler, som dermed var med på å gjøre at informantene opplevde en oppadgående sosial mobilitet, altså en positiv klassereise.

På den andre siden kan det konfliktteoretiske perspektivet være med på å forklare individenes utfordringer i studiehverdagen. Ved å bruke Bourdieus tilnærming til kulturell kapital ønsket jeg å forstå informantenes utfordringer. Det kan tenkes at faktorer som de tilskrevne egenskapene informantene har fått fra barndommen, har stor betydning. Lav kulturell kapital og privilegier som stammer fra lav sosial bakgrunn er også med på å forklare hvorfor informantene har opplevd utfordringer innenfor academia. Informantene har opplevd hindringer, som kan se ut til å ha en sammenheng med sosial bakgrunn. Utfordringene kan tenkes å knyttes til at de ikke er oppvokst i akademisk miljø. Utfordringene informantene har med lavere kulturell kapital kan erstattes av hjelpemidler som akademisk skrivesenter til en viss grad. Det er derfor interessant å diskutere hvorvidt akademisk skrivesenter kan fungere som en kompensasjon for lav kulturell kapital. Jeg ønsker derfor å utvikle et konsept som griper dette i kapittel 7.4.

Det kan derfor tenkes at lavere sosial bakgrunn har hatt en påvirkning for informantenes fullføring av høyere utdanning. Det kan tenkes at studenter med høyere sosial bakgrunn opplever høyere krav og forventninger fra foreldrene, enn informantene har opplevd fra sine foreldre. Derimot viser studiens funn at sosial bakgrunn ikke er avgjørende for hvem som fullfører høyere utdanning, eller hvem som ikke fullfører høyere utdanning. Sosial bakgrunn viser seg å ha betydning på samfunnsnivå som bekreftes igjennom statistikk som viser hvor få som gjennomfører en klassereise. På en annen side viser funnene fra studien at sosial bakgrunn ikke determinerer utdanningsprestasjoner på individnivå. Funnene viser at informantene har fullført klassereisen til tross for lav kulturell og økonomisk kapital. Både kulturell kapital, økonomisk kapital og sosial kapital er gode hjelpemidler for å fullføre høyere utdanning, noe som gjør at studenter fra høyere sosial bakgrunn møter færre utfordringer enn studenter fra lavere sosial bakgrunn gjør. Informantene har møtt på utfordringer som har gjort fullføringen av høyere utdanningen vanskeligere, men ikke uoppnåelig. På bakgrunn av dette viser funnene at informantene selv har valgt å møte utfordringene på en måte som «veier opp» for lav kulturell og økonomisk kapital. Statens lånekasse sitt tilbud om lån og stipend, deltidsjobb og akademisk skrivesenter er blant hjelpemidlene de selv har valgt å ta i bruk for å kunne arbeide mot utfordringene de opplevde.

7.2 Økonomisk støtte under studiene

Det andre forskningsspørsmålet som ble utformet for å kunne besvare hovedproblemstillingen er: «*Hvilken betydning har økonomisk støtte for fullføring av høyere utdanning?*».

Forskningsspørsmålet er ment for å besvare studentenes opplevelser med økonomisk støtte under studiene. Økonomi kan være et stressende tema for mange, og kan komme med flere utfordringer. Det var derfor interessant å se hvordan studenter fra lavere sosial bakgrunn opplevde økonomisk støtte som nødvendig eller ikke under studietiden. Økonomisk støtte for denne studien er i hovedsak Statens lånekasse sitt tilbud om lån- og stipend og økonomisk støtte fra foreldre. 5 av 6 informanter fortalte at de var avhengige av Statens lånekasse sin støtte kombinert med deltidsjobb for å kunne fullføre høyere utdanning.

Informantene redegjør for at deltidsjobb ved siden av studiene gjør at de går glipp av sosiale settinger, noe de med økonomisk støtte fra foreldrene ikke går glipp av. Det er derfor interessant å diskutere hvorvidt foreldrenes økonomisk kapital kan tenkes å omgjøres til sosial kapital for barna. Som flere av informantene nevner, vil en deltidsjobb gjøre at de går glipp av sosiale settinger. Dette er noe som kan tenkes at studenter som mottar økonomisk støtte fra foreldrene ikke går glipp av. Når studentene mottar økonomisk støtte fra foreldrene, og ikke er avhengig av en deltidsjobb, vil de kunne ha mer fritid til å være med på det sosiale. På denne måten kan Bourdieus begreper om økonomisk kapital og sosial kapital brukes for å forstå hvilken betydning økonomisk støtte kan ha for studenter. Ifølge informantene er det sosiale samholdet i studietiden viktig. Dette finnes interessant i henhold til tidligere forskning som viser at rundt 60 prosent av studenter mellom 19-34 år har jobb vedsiden av studiene (Barstad et al., 2012, s. 4). Studenters levekårsundersøkelse fra 2021 viser til at 60 prosent av heltidsstudentene jobbet vedsiden av studiene for å ha råd til diverse utgifter. 8 av 10 heltidsstudenter mottar støtte fra Lånekassen, hvor flere av studentene viste til at støtten fra Statens lånekasse ikke strakk til, og derfor hadde deltidsjobb (Lervåg et al., 2022, s. 4). Datamaterialet for denne studien viser at studenter fra lavere sosial bakgrunn er avhengig av en deltidsjobb, som videre kan sette begrensninger for deres sosiale samhold i studietiden. Dette er noe som kan tenkes å ikke være en begrensning for studenter som mottar økonomisk støtte, og derfor ikke er avhengig av en deltidsjobb. Parsons' terminologi dekker informantenes egen ytelse og innsats. Informantens ytelse og innsats har blitt belønnet i form av fullført høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010, s 120). De har selv lagt inn en

innsats for å kunne fullføre, selv om de måtte ha en deltidsjobb ved siden av studiene, på grunn av manglende økonomisk kapital.

Som nevnt tidligere i oppgaven betyr ikke lav sosial bakgrunn automatisk lav økonomisk kapital. Informant 3 kommer fra en familie hvor foreldrene har lav utdanning og høy økonomisk kapital, som befinner seg høyt i det sosiale rommet. Informanten har likevel endret plass i det sosiale rommet, i horisontal retning på grunn av høy kulturell kapital etter endt utdanning. Økonomisk kapital vil i følge Bourdieu ha fordeler som kan gjøre det lettere å oppnå suksess i utdanning (Aakvaag, 2008, s. 152). For informanten var det ikke gitt at hun hadde ekstra fordeler i utdanningen selv om hun mottok økonomisk støtte hjemmefra. Jeg redegjorde for hvorvidt informanten hadde fullført en positiv klassereise i kapittel 6.2.2. Informantens sosiale bakgrunn var bakgrunnen for utfordringene hun møtte på universitetet. Informanten hadde mangel på kulturell kapital, og benyttet seg av akademisk skrivesenter for å kunne få hjelp med grunnleggende akademisk skriving. Bourdieus begrep om kulturell kapital er derfor et godt hjelpemiddel for å forstå informantenes utfordringer i møtet med universitetet.

Jeg vil argumentere for at økonomisk støtte har hatt en sterk påvirkning for informantenes fullføring av høyere utdanning. Studiens funn viser at studenter med manglende økonomisk kapital er avhengige av Statens lånekasse sitt lån-, og stipendtilbud for å kunne fullføre. Tidligere forskning, i tillegg til studiens funn viser at økonomisk støtte har betydning på samfunnsnivå. Før det ble en politisk enighet om at den norske skolen skulle være for alle, viser statistikk fra utdanningsstøtten 2022 (figur 3) at fullført høyere utdanning var betydelig lavere enn det er i dag (Lånekassen, 2022). Støtte fra Statens lånekasse gjør det mulig for Norges befolkning å ta høyere utdanning, uansett om en har høy eller lav økonomisk kapital. Studien viser hvordan økonomisk støtte fungerer som en slags kompensasjon for mangel på økonomisk kapital. På en annen side viser studiens funn at foreldrenes økonomiske kapital kan ha en påvirkning på informantenes sosiale kapital, og muligheten for sosialt samvær med medstudentene. Foreldrenes økonomiske kapital kan derfor tenkes på ha en påvirkning på individnivå. I denne studien har 5 av informantene fullført høyere utdanning uten høy økonomisk kapital, mens 1 av informantene hadde høy økonomisk kapital. Alle informantene har mottatt økonomisk støtte under utdanningen, og alle har fortalt at det har vært nødvendig for deres fullføring av høyere utdanning.

7.3 Endringer etter positiv klassereise

Det siste forskningsspørsmålet tar for seg endringer som har oppstått etter fullført høyere utdanning, og er som følger: «*Hvordan har tiden etter positiv klassereise endret seg fra før fullført høyere utdanning?*». For å forsøke å forstå informantenes opplevelser og erfaringer, ønsket jeg å finne ut om informantene hadde opplevd endringer etter positiv klassereise.

Informantene fortalte om endringer de har opplevd etter de fullførte klassereisen, i tillegg til endringer i andres væremåte etter de fullførte klassereisen.

Flytting fra en samfunnsklasse til en annen, fører med seg endringer. Informantene har fått ressurser de tidligere ikke har hatt tilgang på, som for eksempel kunnskap, prestisje, sosialt nettverk, og tilgang til godt betalte jobber. Bourdieus kapitalbegreper blir brukt for å forstå endringene i mengde ressurser informantene opplevde etter fullført høyere utdanning. 5 av informantene har gått fra å ha lav økonomisk, kulturell, og sosial kapital, til høy økonomisk, kulturell, og sosial kapital. Informant 3 gikk fra å ha lav kulturell, og sosial kapital, til høy kulturell, og sosial kapital. Informantene har igjennom fullføring av høyere utdanning, muligheten til å få høy økonomisk kapital. Høyere utdanning gir muligheter for høyere betalte jobber. Fullføring av høyere utdanning har gjort at alle informantene ser tydelige endringer i forhold til det akademiske, men også endringer i forhold til interesser og verdier.

Informantene ga uttrykk for at de var opptatte av kontrasten mellom deres og foreldrenes situasjon. De forteller at foreldrene var fornøyde med livet de har, og ikke leter etter forbedringer. Informantene uttrykker at de er fornøyde for at de nå strever etter å «bli enda bedre» og leter etter bedre muligheter for seg selv. Med Bourdieu kan vi si at de har fått tildelt makt og muligheter igjennom høy økonomisk, kulturell-, og sosial kapital (Aakvaag, 2008, s. 151). Dersom informantene selv får barn som tar høyere utdanning vil de i tråd med Bourdieus begrep om sosial reproduksjon trolig videreføre av ressurser som økonomisk, kulturell og økonomisk kapital til sine barn (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Det kan derfor tenkes at informantenes ønske om å «bli enda bedre» og leter etter bedre muligheter for seg selv kan sees i sammenheng med økt økonomisk, kulturell-, og sosial kapital etter fullført positiv klassereise.

Det faktum at de har gjennomgått en klassereise og deres opplevelse av endring etter fullført høyere utdanning forklares imidlertid ikke like godt med Bourdieus teori om sosial reproduksjon. På en annen side kan Parsons' terminologi om at individer utvikler gunstige holdninger og verdier igjennom kognitive ferdigheter som utvikles ved utdanning forklare

informantenes opplevelser. Han spesifiserer at dette gjelder spesielt humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Informantenes økte kunnskap, kompetanse og ferdigheter vil derfor kunne forstås i lys av Parsons' terminologi. Denne tilnærmingen vil også kunne forklare opplevelser og erfaringer etter fullført positiv klassereise innenfor humanistiske og samfunnsfag på samfunnsnivå, hvor individer opplever økt kunnskap, kompetanse og ferdigheter etter fullført høyere utdanning (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 119).

I lys av dette er faktorer som økonomi, kunnskap og status med på å gi informantene et endret liv, som gjør at de selv og andre har endret oppfatning av dem. Alle informantene forteller om andres endrede oppfatninger av dem etter fullført positiv klassereise. De føler på et innpass i samfunnet, noe de ikke har gjort før. De har etter fullført klassereise mestret nye kulturelle koder, og oppnådd høyere kulturell kapital som har åpnet dører som ellers ville vært stengt. Dette kan i lys av studiens funn virke som en påvirkningsfaktor til hvorfor andre har endret væremåte mot dem etter fullført klassereise. Bourdieus begreper om økonomisk, kulturell og sosial kapital kan brukes for å forstå denne endringen. Utdanning har gitt informantene en høyere sosial status, for seg selv, men også for andre. I lys av Bourdieu har økt økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital har gitt informantene makt og muligheter som har resultert i endringer for dem selv, i tillegg til andres syn på dem.

7.4 Konseptuell generalisering

Som nevnt i kapittel 4.4.1 er målet for stegvis-deduktiv induktiv metode å utvikle innsikt til et fenomen som kan presenteres i en form for konsept, teoriutvikling, begreper eller metaforer. Ved å bruke SDI-metodens steg om konseptutvikling kan man fremstille studiens funn i form av konsepter. Samspeillet mellom studiens empiri, analyse og teori danner grunnlaget for studiens konseptuelle generalisering. For å sikre relevans ut over studiens funn har jeg igjennom analysedelen brukt tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk for å støtte opp under en større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2018, s. 271). Gjennom forskningsprosessen har jeg kodet datamaterialet, kategorisert kodene, og analysert empiri med teori, som har resultert i noen gjengående mønstre. På bakgrunn av dette skal jeg forsøke å utvikle en slags konseptuell generalisering, med et mål om at konseptet skal ha en overføringsverdi som kan ha relevans ut over denne studien.

Inspirert av Bourdieus begreper om økonomisk kapital og kulturell kapital, fant jeg at Statens lånekasse kompenserte for manglende økonomisk kapital, og akademisk skrivesenter kompenserte for manglende kulturell kapital. Statens lånekasse sin funksjon er i hovedsak å gi

like muligheter til utdanning uansett hvilken sosial bakgrunn en kommer fra, og var derfor mer «selvsagt» enn akademisk skrivesenter sin funksjon. Akademisk skrivesenter viser seg å være en viktig funksjon for å blant annet hjelpe studenter som kommer fra familier med lavere kulturell kapital. Funksjonene representerer to måter å kompensere for manglende økonomisk kapital og kulturell kapital. Studiens funn viser en tydelig sammenheng mellom Statens lånekasse som kompenserer for manglende høy økonomisk kapital og akademisk skrivesenter som kompenserer for utfordringene informantene møtte i sammenheng med manglende kulturell kapital. Funnene viser at disse ordningene griper inn i en bestemt type kapital informantene har mindre av, på bakgrunn av at de kommer fra lavere sosial bakgrunn. Ordningene har som funksjon å sørge for allmenn inklusjon av individer ved å kompensere for ulempene som kan følge av lav økonomisk kapital og kulturell kapital. Informantenes opplevelser med akademisk skrivesenter som har hjulpet dem med utvikling av skriveferdigheter og akademisk kunnskap finnes spesielt interessant. Informantenes opplevelser med lavere sosial bakgrunn og utfordringer de har opplevd i møtet med universitetet og deres positive klassereise, viser seg å være to hovedutfordringer. Mangel på økonomisk kapital og mangel på kulturell kapital. Informantene forteller om kompensasjoner som gjorde at de kunne fullføre høyere utdanning til tross for mangel på økonomisk kapital og kulturell kapital. På bakgrunn av kompensasjonene for mangel på kapital har jeg gjort et forsøk på å utvikle et konsept som beskriver generelle trekk fra samlede data (Tjora, 2021, s. 271). Informantenes beskrivelse av hvordan akademisk skrivesenter som en ordning for manglende skriveferdigheter og akademisk kunnskap har gjort at det var mulig å forbedre seg er sentral for studiens konseptuelle generalisering. Akademisk skrivesenter fjerner en mobilitetshemmende faktor, altså lav kulturell kapital. Det kan sees på som en ordning for allmenn inklusjon, som reduserer betydningen av sosial bakgrunn ved å dempe «utfordringene» av å ha lav kulturell kapital. Jeg utviklet derfor innsikt til fenomenet positiv klassereise igjennom begrepet *kapitalutjevning*. Begrepet *kapitalutjevning* tar i denne studien for seg de kompensasjonene som er utfyllende for informantenes mangel på kapital. Kapitalutjevning er derfor akademisk skrivesenter og Lånekassens ordninger for allmenn inklusjon, som reduserer betydningen av sosial bakgrunn ved å kompensere for manglende lav kulturell kapital og lav økonomisk kapital.

8 Avslutning

Studiens overordnede problemstilling er som følger: «*Hvordan oppleves fenomenet positiv klassereise for kvinnelige studenter fra lavere sosial bakgrunn?*». På bakgrunn av problemstillingen er studiens mål å kunne bidra til en økt forståelse for kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med positiv klassereise. Studiens analyse fant at informant 3 sin positive klassereise kunne diskuteres, som problematiseres i delkapittel 6.2.2. Dette resulterte i at alle informantene har forflyttet seg fra samfunnsklassen de var født inn i, og videre til en annen samfunnsklasse igjennom utdanning.

Utdanning er en viktig faktor for Norges samfunnsutvikling hvor alle skal ha like muligheter til utdanning, uavhengig av sosial bakgrunn. Retten til like muligheter skal være en bidragsyter for å redusere sosial ulikhet (Hansen & Wiborg, 2010, s. 206). På bakgrunn av Norges samfunnsutvikling har utdanningsnivået økt med årene. En av ordningene som skal gjøre det mulig for alle å ta utdanning er Statens lånekasse sin lån- og stipendordning, hvor studenter har muligheten til å motta 9403 kr i måneden. Til tross for dette viser statistikk en sterk sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsnivå (Nygård et al, 2022). Det er gjort store mengder forskning på sosial reproduksjon av utdanningsnivå, men mindre på individer som har fullført en positiv klassereise. Sosial bakgrunn er de økonomiske, kulturelle og sosiale forutsetningene en har, og viser seg å ha en sterk sammenheng med læring, utvikling og forutsetninger for utdanning. Når et individ fullfører positiv klassereise, oppnår en også vertikal oppadgående sosial mobilitet. Sosial mobilitet er med på å redusere samfunnets sosiale og økonomiske forskjeller. Tidligere forskning viser at kvinner dominerer i å fullføre høyere utdanning innenfor humanistiske fag, lærerutdanning, samfunnsfag, helse-, og sosialfag, og har økning i andel kvinner som fullfører høyere utdanning de siste 10-20 årene (Holstad & Bartsch, 2022).

I lys av det funksjonalistiske perspektivet og Parsons' tilnærming, og det konfliktteoretiske perspektivet og Bourdieus' tilnærming ønsket jeg derfor å forstå informantenes opplevelser og erfaringer med positive klassereiser. Tilnærmingene ble brukt i studiens analyse- og diskusjonskapittel, som viser at de utfyller hverandre for å forstå ulike sider av fenomenet. For å forsøke å svare på problemstillingen ønsket jeg å dele det inn i tre forskningsspørsmål, med faktorer jeg anså som essensielle for forståelsen. Jeg ønsket derfor å få informantenes egne opplevelser og erfaringer med egen sosial bakgrunns betydning for den positive

klassereisen, hvilken betydning økonomisk støtte har hatt for informantenes fullføring av høyere utdanning, og hvordan tiden etter den positive klassereisen endret seg for informanten. Det funksjonalistiske perspektivet har gitt studiens funn en forståelse for informantenes positive klassereise, hvor informantenes egen ytelse og personlige innsats har gjort at de fullførte en positiv klassereise. Det konfliktteoretiske perspektivet har derimot gitt en tydeligere forståelse for betydningen av sosial bakgrunn, igjennom begrepene økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. I lys av det funksjonalistiske perspektivet kan ordninger som Statens lånekasse og akademisk skrivesenter ses på som en institusjon med en funksjon. De sørger for inklusjon, hvor studentene blir inkludert uavhengig av sosial bakgrunn. Informantene har i følge Boudon tatt rasjonelle utdanningsvalg når de har valgt å fullføre høyere utdanning. Deres opplevelse og erfaring ved å fullføre en positiv klassereise er basert på deres ønske om en bedre betalt jobb, et bedre sosialt nettverk og kunnskap, som videre har gjort at de har oppnådd oppadgående sosial mobilitet.

Informantenes sosiale bakgrunn er ikke en avgjørende faktor for hvorvidt de fullførte høyere utdanning, men den sosiale bakgrunnen har påvirket hvorvidt de opplevde utfordringer i studietiden. Informantene opplevde utfordringer i forbindelse med akademisk skriving, strukturering av studiehverdagen og etterarbeid. Dette kan forstås å ha en sammenheng med deres sosiale bakgrunn, da studenter med høy kulturell kapital i følge Bourdieu (1995) vil motta ressurser som leksehjelp, kunnskap, lære om studieteknikk og lesning fra tidlig alder. Disse ressursene er med på å hjelpe studenter mot et bedre utgangspunkt til gode prestasjoner i akademiske sammenhenger.

Informantene opplevde økonomisk støtte som svært viktig for deres fullføring av høyere utdanning, hvor kun en av informantene mottok økonomisk støtte fra foreldrene. Informantene opplevde støtten fra Statens lånekasse som nødvendig, men måtte ha en deltidsjobb vedsiden av studiene for at de kunne være med på sosiale sammenhenger. Informantene forteller at deltidsjobbene krever mye tid, og lett overtar viktig studietid. Som nevnt i delkapittel 7.2 fant jeg det interessant å forstå hvorvidt foreldenes økonomiske kapital og økonomisk støtte fra foreldrene gjøres om til sosial kapital for barna deres. Informant 3 var den eneste som mottok økonomisk støtte fra foreldrene, men mottok også støtte fra Statens lånekasse. Informantene forteller om venner fra studiene som fikk ekstra økonomisk støtte, og derfor kunne delta på det sosiale fordi de slapp å jobbe på fritiden. I tillegg diskuteres det hvorvidt deltidsjobb er en hindring for bruk av tid til studiene. Jeg ønsker å understreke at

studiens funn viser at lavere sosial bakgrunn, ikke automatisk betyr lav økonomisk kapital. I lys av dette har Statens lånekasse vært en vesentlig faktor for at informantene har fullført høyere utdanning. Ekstra økonomisk støtte fra foreldrene vil ikke påvirke hvorvidt de fullfører høyere utdanning, men det kan tenkes at å slippe deltidsjobb kan påvirke prestasjonene på bakgrunn av mer tidsbruk til rådighet for selvstudier.

Til slutt ønsker jeg å gå inn på hvordan fullført positiv klassereise har endret informantenes egne opplevelser av endringer, men også endringer i andres væremåte mot informantene. Flytting fra en samfunnsklasse til en annen samfunnsklasse fører automatisk med seg endringer. Ressurser informantene tidligere ikke hadde tilgang på, ble plutselig tilgjengelig. Kunnskap, interesser, prestisje, sosialt nettverk, og muligheten for høyere økonomi er blant ressursene som viste seg å bli tilgjengelige etter fullført positiv klassereise. Informantene forteller at de forsøker å strekke seg mot å oppnå noe enda bedre, og har et ønske om å oppnå det som er deres beste muligheter. Disse ressursene er også med på å gi andre en endret oppfatning av informantene, fordi informantene har fått tildelt makt og muligheter igjennom økt kapital. Informantene opplevde at andres væremåte og oppfatning av dem ble tydelig endret. Etersom at det kun er seks informanter, vil ikke studiens funn speile alle kvinnelige studenters opplevelser og erfaringer med positiv klassereise.

8.1 Avsluttende refleksjoner

Det finnes flere ulike sosiologiske teorier jeg kunne brukt i denne studien, men jeg valgte å fokusere på Parsons', Bourdieu og Boudon. Jeg hadde et ønske om å kunne bruke både funksjonalistisk-, og konfliktteoretisk utdannings sosiologi for å forstå informantenes opplevelse med positiv klassereise. Slik jeg vurderer det kan de teoretiske perspektivene sees på som bastante hver for seg. Derimot fungerer de godt for å forstå de ulike aspektene ved studien, ved at de utfyller hverandre. Det konfliktteoretiske perspektivet, Bourdieus teori om sosial reproduksjon og begrepene om kapital forklarer informantenes utfordringer i møtet med universitetet på en god måte. På den andre siden er det konfliktteoretiske perspektivet, Bourdieus teorier om sosial reproduksjon og begrepene om kapital ikke gode nok for å forklare informantenes positive klassereise. Det funksjonalistiske perspektivet, Parsons' generelle handlingssystem og terminologi kan derimot brukes for å forstå informantenes klassereise, hvor deres ytelse belønnes og sosial bakgrunn ikke er avgjørende for fullføringen av høyere utdanning. Boudons sosiale posisjonsteori kan også brukes for å forstå informantenes fullførte utdanning ved at de har tatt et rasjonelt utdanningsvalg.

I planleggingen av datainnsamlingen vurderte jeg at det ikke var nødvendig å fokusere på sosial kapital og betydningen av den, men etter datainnsamlingen, og underveis i skrivingen innså jeg at det kunne vært interessant å vite noe om det finnes en form for kompensasjon for manglende sosial kapital, på samme måte som jeg fant at Statens lånekasse og akademisk skrivesenter kan ses på som kompensasjon for manglende økonomisk kapital og kulturell kapital.

Underveis i datainnsamlingen fant jeg at informantens opplevelser med å flytte fra sin opprinnelige sosiale klasse ville gitt oppgaven en interessant vinkling. Det ville vært interessant å finne ut om noen av informantene har opplevd at deres fullført klassereise kan ha følt som et «svik» mot sin opprinnelige sosiale klasse. Det ville også vært interessant å finne ut hvorvidt noen av de følte på å ikke passe inn etter klassereisen. Studiens forskningsspørsmål har gjort at jeg kom inn på flere temaer som det ikke foreligger store mengder norsk forskning på. Det er gjort mye forskning på sosial reproduksjon av utdanningsnivå, både nasjonalt og internasjonalt. Skrivning av bacheloroppgave om sosial reproduksjon gjorde meg oppmerksom på at det ikke fantes mye forskning på de som har fullført en positiv klassereise. Masteroppgaven har vært med på å gi ny forskning på fenomenet positiv klassereise, fra lavere sosial bakgrunn til fullført høyere utdanning. Til tross for dette har jeg opplevd utfordringer i arbeidet med blant annet tidligere forskning og analysen. Jeg mener at jeg ikke fant nok tidligere forskning som kunne støtte funnene fra studien.

8.2 Videre forskning

Denne masteroppgaven har gjort at jeg har sett andre forskningsmuligheter som angår positiv klassereise, og faktorer som kan påvirke utfall. Videre ville det vært interessant å fortsette på forskning om mulige kompenseringer for manglende kapital. Det kunne vært interessant å finne ut om mangel på sosial kapital har en kompensering, slik som mangel på både økonomisk kapital og kulturell kapital har. Det kunne vært interessant å se på om sosiale ordninger som fadderuke eller mentorordninger kunne vært en kompensasjon for manglende sosial kapital. Disse ordningene skal bidra til at studenter blir raskere integrert i studiene, både sosialt og faglig. Denne ordningen kan også tenkes å gjøre overgangen fra videregående til universitetet tryggere og enklere. Trygghet skaper et godt grunnlag for videre utvikling og læring.

Det ville også vært interessant å se videre studier rundt fenomenet positiv klassereise med en annen forskningsmetode, for å se hva resultatene blir. I tillegg ville det også vært interessant å se på fenomenet positiv klassereise med utgangspunkt i både menn og kvinner, et bredere spekter av alder og etnisitet. Til slutt fant jeg at det kunne vært interessant å gjennomføre en studie basert på flere studenter som har hatt et eller flere friår mellom videregående skole og universitetet, og flere studenter som har gått rett fra videregående skole og til universitetet. Dette kan tenkes å gi interessante funn om hvorvidt modenhet og alder spiller en stor rolle for den positive klassereisen.

9 Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Albertini, M & Radl, J. (2012). Intergenerational transfers and social class: Inter-vivos transfers as means of status reproduction? *Acta Sociologica*, 55, 107-123.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0001699311431596>
- Bartsch, B. & Bolsgård, Ø. (2023, 12. april). *Studiepoeng og fullført universitets- og høgskoleutdanning*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/statbank/table/08914/tableViewLayout1/>
- Barstad, A, Løwe, T., & Thorsen, L. R. (2012). *Studenters inntekt, økonomi og boutgifter. Levekår blant studenter 2010*. (Rapporter 38). Statistisk sentralbyrå.
https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201238/rapp_201238.pdf
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.
- Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010). Klasse: begrep skjema og debatt. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 2014(5), s. 20-24.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/210120?ts=14a1afdd738>
- Ekren, R & Keute, A-L. (2022, 17. november). *Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole#om-statistikken-v2>

- Epland, J. & Tuv, N. (2019, 9. mai). *Slik måler SSB ulikhet*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/statistikk/inntekts-og-formuesstatistikk-for-husholdninger/artikler/slik-maler-ssb-ulikhet>
- Fasting, M (2016). *Utdanning og sosial mobilitet*. (Civita-notat nr. 27/2016).
<https://civita.no/notat/nr-27-2016-utdanning-og-sosial-mobilitet/>
- Grendal, O. N. (2021, 2. juni). *Karakterforskjeller etter sosial bakgrunn nær like markert som for 10 år siden*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterforskjeller-etter-sosial-bakgrunn-naer-like-markert-som-for-10-ar-siden>
- Gulbrandsen, A. (2017). *Informasjon og risikovurdering for Nettskjema*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/informasjonsikkerhet/>
- Holseter, A. M. R. (2021, 11. juni). *Foreldrenes utdanningsnivå betyr fremdeles mye for gjennomføring*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/gjennomforing-ved-universiteter-og-hogskoler/artikler/foreldrenes-utdanningsniva-betyr-fremdeles-mye-for-gjennomforing>
- Holstad, A. M. R. & Bartsch, B. (2022). *Befolkningens utdanningsnivå*. Statistikkbanken.
<https://www.ssb.no/statbank/table/09430/tableViewLayout1/>
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2005). Utdanning, ulikhet og forandring. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (5. utg., s. 69- 96). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2010). Utdanning – stabilitet og endring. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (6. utg., s. 116-140). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hansen, M. N. & Wiborg, Ø. N. (2010). Klassereisen – mer vanlig i dag? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 197-212). Universitetsforlaget.
- Kristiania. (2020). *Bør jeg ta en mastergrad?* Hentet 1. mai. 2023 fra
<https://www.kristiania.no/aktuelt/2020/04/bor-jeg-ta-en-mastergrad/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lervåg, M-L., Engvik, M. & Dalen, H. B. (2022). *Studenters levekår 2021 – En levekårsundersøkelse blant studenter i høyere utdanning* (Rapporter 2022/34). Statistisk sentralbyrå https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/studenters-levekar-2021.en-levekarsundersokelse-blant-studenter-i-hoyere-utdanning/_attachment/inline/f4a4b2a5-ffc5-4d85-88db-09b7055774d1:27db3ac59750f6f3f9482c9d8aba00b09500c71b/RAPP2022-34.pdf
- Lånekassen. (2022, 1. mai). *Utdanningsstøtten 2022. Tall og fakta om Lånekassens kunder og ordninger*. https://statistikk.lanekassen.no/globalassets/utdanningsstotten-2022_1.1.pdf
- Lånekassen. (u.å.). *Studielån i Lånekassen*. Hentet 1. mars 2023 fra <https://lanekassen.no/nb-NO/gjeld-og-betaling/hva-er-studielan/>
- Meld. St. 14 (2020-2021). *Perspektivmeldingen 2021: Muligheter og levekår*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20202021/id2834218/?ch=5>
- Nygård, G., Fazili, N., & Rørheim, S. (2022). *Gjennomføring ved universiteter og høyskoler*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/gjennomforing-ved-universiteter-og-hogskoler>
- Ramberg, M. (2021, 22. november). *Forskningsetikk*. UIT. https://uit.no/forskning/etikk/art?p_document_id=725354
- Salvenes, K. G. (2017). *Inntektsforskjeller og sosial mobilitet i Norge*. (Oppvektsrapporten 2017). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. https://www2.bufdir.no/contentassets/e9df3a5c5087465eb09083d1be77ba10/inntektsforskjeller_og_sosial_mobilitet_i_norge_artikkel_3.pdf
- Schiefloe, P. M. (2019). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget.

Skirbekk, S. (2021, 26. august). Sosial mobilitet. I *Store norske leksikon*.

https://snl.no/sosial_mobilitet

Tjora, A. (2023, 22. januar). Klassereise. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/klassereise>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Vidnes, A. K. (2019, 10. mai). *Arbeiderklassegutten Terje Lohndal ble Norges yngste professor. Da han gikk av gårde til første skoledag, var det lite som lå til rette for det*. Forskerforum. <https://www.forskerforum.no/i-en-klasse-for-seg/>

Wiborg, Ø. N. & Hansen, M. N. (2018). Klassebakgrunn, arv og gaver: hvilken rolle spiller de for oppbygging av formue i ung alder? *Universitetsforlaget*, 35(4), 294-312. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-7989-2018-04-04>

10 Vedlegg 1 – NSD sin vurdering av studien

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

30.04.2023, 21:08



[Meldeskjema](#) / [Vellykket klassereise - en studie om overgangen fra lavere sosial ba...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
393171

Vurderingstype
Standard

Dato
09.08.2022

Prosjekttittel

Vellykket klassereise - en studie om overgangen fra lavere sosial bakgrunn til fullført høyere utdanning

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig

Truls Tunby Kristiansen

Student

Julianne P. Jensen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

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

samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under intervjuene kan det fremkomme personopplysninger om foresattes utdanningsnivå. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og det registreres ikke direkte identifiserende informasjon. Opplysningene skal anonymiseres fortløpende og det er kort varighet. Det skal ikke publiseres identifiserende informasjon.

Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b.

Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER - UTVALGET

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte i utvalget kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER – TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

Vi vurderer at det kan unntas fra informasjonsplikt etter art. 14 nr. 5 b) der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte ettersom det vil innebære en uforholdsmessig stor innsats å gi informasjon, sett opp mot nytten av å informeres.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

11 Vedlegg 2 – informasjonsskriv samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Vellykket klassereise – en studie om overgangen fra lavere sosial bakgrunn til fullført høyere utdanning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i motivasjonen til mennesker fra lavere sosial bakgrunn som selv har fullført høyere utdanning, og deres opplevelser med en vellykket klassereise. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med en masteroppgave i sosiologi ved Universitetet i Tromsø er formålet å forstå motivasjonen til fullføring av høyere utdanning blant mennesker fra lavere sosial bakgrunn hvor foreldrenes høyeste utdanningsnivå er grunnskolen, ved bruk av kvalitative intervjuer. Masteroppgaven skal resultere i en bedre forståelse av motivasjonen og opplevelsene til de som har utført en vellykket klassereise. På dette stadiet i forskningen kan «vellykket klassereise» defineres som når mennesker fra lavere sosial bakgrunn hvor foreldrenes høyeste utdanning er videregående utdanning, selv har fullført høyere utdanning. Dette er en masteroppgave på ca. 32 000 ord (80 sider).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske Universitet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalg og rekruttering av informanter er snøballmetoden. Jeg ønsker å formidle masteroppgavens formål ved å få anbefalinger om hvem som kan være aktuelle informanter. Datainnsamlingen vil bestå av 5-8 intervjuer, hvor utvalget er selektert strategisk etter spesielle kriterier.

Kriterier for å delta er følgende:

- Har foreldre med høyeste fullførte utdanning som videregående utdanning

- Har selv fullført høyere utdanning (fullført bachelorgrad, mastergrad eller doktorgrad)

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det et intervju på ca. 30-45 min. Intervjuet vil ta for seg spørsmål om din bakgrunn, oppvekst og utdanning. Intervjuet registreres med lydopptak som videre skal transkriberes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Student Julianne P. Jensen og veileder Truls Tunby Kristiansen. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagret på atskilte enheter. Dette er for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger. Informanter vil ikke gjenkjennes i en publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. 05. 2023. Datamateriale fra intervju og personopplysninger blir slettet etter avsluttet prosjekt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges Arktiske Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Julianne P. Jensen
E-post: jje060@uit.no
- Veileder: Truls Tunby Kristiansen
E-post: truls.t.kristiansen@uit.no
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold
E-post: joakim.bakkevold@uit.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Truls Tunby Kristiansen

(Forsker/veileder)

Julianne P. Jensen

(Student)

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [sett inn aktuell metode, f.eks. intervju]
- å delta i [sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema] – hvis aktuelt
- at [oppgi hvem] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [beskriv formål] – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

12 Vedlegg 3 – intervjuguide

Semistrukturert intervju	Intervjuspørsmål
Bakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor gammel er du? - Hvilken utdannelse har du? - Kan du fortelle om utdanningen din? - Når fullførte du høyere utdanning? - Hvilken utdanning/jobb har dine foreldre?
Sosial bakgrunn og høyere utdanning	<ul style="list-style-type: none"> - Hva motiverte deg til å ta høyere utdanning? - Som barn, hva ønsket du å bli når du ble «stor»? <i>hvis yrke som ikke krever høyere utdanning, kommer du på noen faktorer som gjorde at du endret til yrke som krever høyere utdanning?</i> - Har foreldrene dine hatt en betydelig rolle i ditt møte med akademia og interessen i å ta høyere utdanning? - Hvilke forventninger hadde dine foreldre for ditt utdanningsløp? - Har mange av dine barndomsvenner også fullført høyere utdanning? <i>Hvis ja: har det vært en faktor for at du gikk veien mot høyere utdanning?</i> - Har noen andre påvirket deg i valget om å ta høyere utdanning? <i>Hvis ja: Fortell.</i> - Hvordan vil du beskrive ditt første

	<p>møte med universitetet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opplevde du noen utfordringer med tanke på egen sosial bakgrunn og universitetet? Hvordan? - Hvilken opplevelse hadde du med kravene fra universitetet? (<i>frister, innleveringer, presentasjoner og forventninger til språk og ordforråd</i>) - Andre utfordringer med unviersitetskulturen? (<i>språk, skriving, bruk av kilder?</i>) - Har du endret noe med deg selv i løpet av fullføring av høyere utdanning? <i>Hva? (stil, verdier og språk?)</i> - Har du følt på utfordringer i forhold til de sosiale kodene ved universitetet? <i>Om ja, hvilke? Tror du grunnen kan være på grunn av sosial bakgrunn?</i>
Erfaringer med Velferdsordninger	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om Norges velferdsordninger som Lånekassen som skal bidra til at alle skal ha lik mulighet til å ta utdanning? - Hvilke erfaringer har du med Lånekassen i forbindelse med utdanningen? - Hvilken betydning har Lånekassen og Norges velferdsstat hatt for deg i forhold til fullføring av høyere utdanning?
Identitet	<ul style="list-style-type: none"> - Føler du at du har endret deg som person i løpet av eller etter vellykket

	<p>klassereise og fullføring av høyere utdanning? Hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betyr utdanningen du har fullført noe for hvordan du er som person i dag? - Tror du at noen har endret synet sitt på deg etter du har fullført høyere utdanning, og dermed opplevd en vellykket klassereise? - Hva vil du si er de største forskjellene mellom dine foreldre og ditt eget liv etter fullført utdanning?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Hva sitter du igjen med etter fullført høyere utdanning? <i>(fornøyd/misfornøyd med noe?)</i> - Er det noe annet du kunne tenkt deg å tilføye i sammenheng med dine opplevelser og motivasjoner med klassereise? - Kan jeg ta kontakt med deg dersom det dukker opp noe i ettertid?

