

Skildringer av klassereiser

*Om å ta høyere utdanning når foreldrene
ikke har høyere utdanning.*

Katarina S. Hundal



Master i pedagogikk – Allmenn studieretning

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2018

Skildringer av klassereiser

Om å ta høyere utdanning når foreldrene ikke har høyere utdanning.

© Forfatter Katarina Skog Hundal

År 2018

Tittel Skildringer av klassereiser

Forfatter Katarina Skog Hundal

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Skildringer av klassereiser

AV:

Katarina Skog Hundal

EKSAMEN:

Ped 4391

SEMESTER:

Vår 2018

SAMMENDRAG:

Formålet med min masteroppgave er å beskrive klassereiser eller noen sider ved det å gjøre en klassereise. Gjennom en kvalitativ studie ønsket jeg å beskrive noen sider ved å være den første i sin familie som tar høyere utdanning. Min enhet for analyse har vært fortellinger om opplevde klassereiser som jeg har samlet gjennom livshistorieintervju. Jeg har gjort en tematisk analyse for å finne likheter og ulikheter i fortellingene. Sammen danner skildringene et bilde av noen av utfordringene studenter som er først i sin familie til å ta høyere utdanning møter. Fortellingen viser hvordan det er mulig å bryte mønstre for sosial reproduksjon og ta høyere utdanning. Oppgaven har en utdanningssosiologisk vinkling. I oppgaven presenteres både aktuelle studier og teori innenfor feltet. Av tidligere forskning nevner jeg blant annet Stuart (2012), Bowl (2003), Collier og Morgan (2008). For å forstå hva som ligger i det å bevege seg fra en sosial klasse til en annen presenterer jeg noen teorier knyttet til sosial bakgrunn. Jeg forsøker også å forklare noen mekanismer for sosial reproduksjon og gjøre rede for noen teorier om hvordan en kan gjennomføre oppadgående sosial mobilitet. Bourdieus (1995) begrep habitus, kulturell kapital og det sosiale rommet brukes som en forklaring for å forstå informantenes sosiale bakgrunn. Lareaus forskning på ulike oppdragerstiler knyttet til sosial bakgrunn viser også hvordan man sosialiseres inn i en habitus som hører til familiens posisjon i det sosiale rommet. Jeg har også med kritikk av Bourdieus teorier både gjennom Goldthorpe og blant annet Skarpenes. Giddens og Beck og deres perspektiver om moderne risikosamfunn og individualisering brukes som en kontrast til perspektivet om klassens betydning for sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Furlong og Cartmels argumenterer derimot for at klassebakgrunn fortsatt har betydning for reproduksjon i utdanningssystemet.

Dette støttes av Prieur og Savage, som også fornyer begrepet kulturell kapital og på denne måten skaper en ny aktualitet til Bourdieus teorier.

Mange av mine funn stemmer med tidligere studier av klassereisende. De forteller om bilder fra barndommen som viser at det fortsatt er store forskjeller i Norge knyttet til sosial bakgrunn. Forskjellene er ikke like for alle informantene, men viser at det finnes skillelinjer i økonomi, kultur og hvordan man blir møtt og dømt av individer i samfunnet. Mens middelklassebarna anser det som naturlig å velge høyere utdanning er min tolkning at mine informanter legitimerer sin rett til å studere ved universitetet gjennom fortellinger om at de har de evnene som trengs for å studere og gjennom en interesse for lesing. Ved å lese mye har også informantene økt sin kulturelle kapital og utvidet sine språkferdigheter. Slik jeg tolker funn fra informantene og leser tidligere forskning på området har også læreren en viktig rolle ved å anerkjenne klassereisendes akademiske prestasjoner når foreldrene ikke har mulighet til å gjøre det og på denne måten gi dem troen på at de kan ta høyere utdanning.

Forord

Jeg er svært takknemlig for muligheten til å studere. Jeg føler meg privilegert som har fått sette meg på skolebenken i voksen alder for å forsøke og ta en mastergrad. Og ikke minst føler jeg meg fornøyd med å ha gjennomført. Det har selvfølgelig kostet litt for familien min, så jeg vil takke dem for at de gikk med på dette og la til rette så jeg kunne gjennomføre. For meg har det vært viktig.

Jeg takknemlig for lesesalsplassen jeg fikk av Iped. Å ha en fast plass i et forskningsmiljø å komme til hele året har vært nærmest uvurderlig. Takk til medstudenter som har delt ideer og tips og hjulpet meg når jeg har hatt spørsmål.

Takk til veileder, Kristinn Hegna for svar på alle mulige spørsmål på e-post og ikke minst under veiledningsøkter.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Aktualiteten ved klassereiser	1
1.1.1	Personlig interesse for temaet:	3
1.1.2	Hva er mitt prosjekt?	3
1.2	Forskning på sosial mobilitet.....	4
1.2.1	Definisjoner av sentrale begrep.....	5
1.2.2	De som klarer det	6
1.2.3	Førstegenerasjonsstudenter møter utfordringer.....	9
1.2.4	Sosial reproduksjon i en norsk kontekst.....	13
1.2.5	Oppsummering av tidligere forskning.....	14
1.3	Om oppgaven.....	14
1.3.1	Analyseenhet og problemstilling.....	14
1.3.2	Avgrensing	15
1.4	Opgavens oppbygging og struktur.....	16
2	En teoretisk forankring.....	17
2.1	Ulikheter i sosiale bakgrunner	17
2.1.1	Klassekamp?.....	18
2.1.2	Et klasseløst samfunn?	19
2.1.3	Handler sosial ulikhet om kulturelle forskjeller?	21
2.1.4	Et nytt innhold i klassebegrepet	24
2.1.5	Oppsummering av ulikheter I sosiale bakgrunner.....	26
2.2	Muligheter, hindringer og utfordringer	27
2.2.1	Habitus	27
2.2.2	Oppdragerstiler knyttet til klasse.....	29
2.2.3	Mennesket er et rasjonelt tenkende vesen	30
2.2.4	Verditeori	32
2.2.5	En modernisering av begrepet kulturell kapital	34
2.2.6	Det moderne samfunnet risikosamfunnet – bare muligheter?.....	36
2.2.7	En feilslutning	38
2.2.8	Oppsummering: muligheter, hindringer og utfordringer.....	39
2.3	Sosial mobilitet i utdanningssystemet	40

2.3.1	Å muliggjøre sosial mobilitet – skolens rolle.....	40
2.3.2	Førstegenerasjonsstudenter og identitet	41
2.3.3	Suksesskriterier	43
2.3.4	Oppsummering sosial mobilitet i utdanningssystemet.....	45
3	Metode.....	46
3.1	Om forskningen	46
3.1.1	Fenomenologi.....	47
3.2	Utvalg av informanter.....	47
3.3	Livshistoriske intervjuer	50
3.3.1	Livshistorisk tilnærming	50
3.3.2	Gjennomføring av intervjuer.....	52
3.3.3	Forskerrollen	54
3.4	Metode for analyse.	55
3.5	Hvilken kvalitet og relevans har denne forskningen?	57
3.5.1	Pålitelighet og gyldighet i prosjektet.....	58
3.5.2	Generalisering	59
3.6	Etiske betraktninger.....	60
4	Analyse.....	61
4.1	Utgangspunktet – fortellinger om sosial bakgrunn og ulikheter	61
4.1.1	Symboliske tegn på objektive forskjeller	62
4.1.2	Fortellinger om økonomi.....	66
4.1.3	Fortellinger om kultur	69
4.1.4	Klassebevissthet	72
4.1.5	Oppsummering utgangspunktet.....	74
4.2	Forberedelser til reisen – fortellinger om oppvekst.....	75
4.2.1	Foreldres velsignelse	76
4.2.2	Valg av reisemål – om å velge utdanning	78
4.2.3	Forberedelser til reisen og kjærlighet for bøker.....	80
4.2.4	Forberedelser til reisen og evner	83
4.2.5	Forberedelser til reisen og anerkjennelse.....	86
4.2.6	Oppsummering av forberedelser til reisen.	89
4.3	På reise.....	90
4.3.1	Møtet med universitet – riktig bagasje.....	91

4.3.2	Møte med universitetet – frihet	94
4.3.3	Familien forstår ikke hva jeg gjør.	96
4.3.4	Er jeg god nok?	97
4.3.5	Oppsummering av på reise	99
5	Diskusjon.....	100
5.1	Oppsummering av hovedfunn	100
5.2	Sosiale ulikheter finnes.....	101
5.3	Er jeg god nok?.....	104
5.4	Manglende utjevning i skolen.....	106
5.5	Avslutning	107
5.6	Videre forskning	109
	Litteraturliste	111
	Vedlegg	116

1 Innledning

Den klassereisende skifter ikke bare fra en klasse til en annen. Han eller hun kan sies å foreta en reise gjennom det sosiale landskapet som framviser likheter med innvanderens - naturligvis uten dramatikken i dennes situasjon. Den klassereisende befinner seg på fremmed grunn. Vanligvis skjer det en akklimatisering. Den klassereisende får et nytt hjem, en ny kultur og et nytt språk. Men ettersom det er en reise og ikke et skifte, lever det gamle landet videre som vaner og tenkemåter som synes å mangle berettigelse i det nye miljøet; levninger fra en fjern, men likevel nærværende verden. (Ambjørnsen, 2005, s. 9)

Ronny Ambjørnsen, klassereisende og professor i idehistorie, beskriver her hva en klassereise innebærer i selvbiografien «Fornavnet mitt er Ronny». Sosial mobilitet kan sammenlignes med å ta en reise. Denne oppgaven handler om å reise, om å bevege seg fra en sosial kontekst til en annen.

1.1 Aktualiteten ved klassereiser

Enhetsskole, normalskole og fellesskole er alle begreper som er brukt for å beskrive skolen i Norge. Norsk skolehistorie må kunne sies å bære preg av en lang tradisjon med tanken om en fellesskole. Sammenlignet med andre europeiske land var Norge tidlig ute med å innføre en enhetsskole, allerede i 1896 ble det vedtatt at alle skulle få gå på samme skole. Om enhetsskolen skrev Sejersted (2005): «Den moderne folkedannelseskultur brøt med standspedagogikken, standsskillene skulle brytes ned, kjernen i dannelsen skulle være ens, alle skulle få ta del i en felles kultur» (s. 64). En enhetsskole skulle altså legge grunnlaget for at alle barn stod igjen med samme erfaring og grunnlag etter endt skolegang. På 60-tallet fikk vi også studielånsordningen som gjorde det mulig for flere å ta høyere utdanning. En kan sånn sett argumentere for at ideen om like muligheter og lik rett til utdanning ligger godt rotfestet i det norske samfunnet. Også i nyere debatter om sosiale forskjeller i et moderne Norge har dette likhetsidealet fått gjenklang. Skarpenes (2007) argumenterer for at det er lite hold i at det er en sterk dominerende kulturelite i Norge som setter dagsorden i utdanningssystemet. Bourdieus teorier om en middelklasse som bruker kultur for å distingvere seg fra andre stemmer ikke med norske forhold. Det er ikke slik i Norge at kultur brukes til å trekke grenser mellom klasser. Tvert i mot er norsk middelklasse opptatt av at en hver har rett til sin smak, hevder Skarpenes. Det eksisterer derfor ikke en legitim dannelseskultur i Norge skapt av en elite.

Til tross for at mange mener at alt ligger til rette for at alle som vil kan velge å ta høyere utdanning er det slik at det foregår stor grad av sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Statistikk fra SSB (Statistisk sentralbyrå, 2018) med tall for studenter i høyere utdanning viser at i alt 35,4 % av ungdommer mellom 19 og 24 var i utdanning i 2017. Av de som har foreldre med lengre høyere utdanning tar 59,3 % selv høyere utdanning, mens tallene for de som har foreldre med grunnskoleutdanning er 18,5 %. Av alle studenter som tar utdanning har 73 % en eller flere foreldre med høyere utdanning (Salvanes, 2017). Det er også slik at det er tydelig sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og gjennomføringsevne på ulike studier, både lavere og høyere grader (Statistisk sentralbyrå, 2017b). Vi bruker begrepet frafall om de som ikke fullfører videregående skole. Ordet frafall indikerer at det at en ikke fullfører videregående er uønsket. Det er særlig blant de uten akademisk bakgrunn i hjemmet hvor frafallet er høyt (Bakken & Elstad, 2012; Wollscheid, 2010). Et arbeidsmarked i endring gjør at det ikke lenger står jobber og venter på dem som ender utdanning etter grunnskolen. Antallet jobber uten spesifikk kompetanse synker. Risikoen er at de som ikke fullfører yrkesfag eller høyere utdanning blir stående utenfor arbeidslivet (Wollscheid, 2010). Immobilitet må tas på alvor, skriver Skilbrei (2010), om alle som blir stående igjen uten muligheter. Disse forholdene gjorde at jeg ble opptatt av temaet rundt sosial reproduksjon i skolesystemet.

Det er skrevet og forsket mye om temaer relatert til sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Mange forskningsprosjekter om sosial reproduksjon bygger blant annet på teorier fra Bourdieu eller Goldthorpe eller begge. For å nevne noe har jeg av amerikansk forskning lest om noen prosjekter hvor de forsker på førstegenerasjonsstudenter og bruker Bourdieus begreper om kulturell kapital og habitus. I Storbritannia har blant annet Stephen Ball undersøkt hvordan middelklassen strategisk velger utdanningsinstitusjoner som gir barna deres fordeler videre. Cartmel og Furlong har forsket på opptak ved universiteter og finner resultater av det Ball kalte strategiske valg på utdanningsmarkedet.

Samtidig som det er mange dystre tall om frafall og sosial reproduksjon i utdanningssystemet finnes det mange som tar høyere utdanning uten at foreldrene har høyere utdanning. Jeg har en nysgjerrighet knyttet til å finne ut noe om hva som gjør at noen lykkes med sosial mobilitet. Jeg har funnet internasjonale studier basert på personer som har gjort en klassereise, blant annet Stuart, Bowl, Reay, Spiegler og Kupfer. Derimot finner jeg ingen norske

kvalitative studier om klassereise. Her opplever jeg at det er et hull som jeg ønsker å begynne å fylle.

1.1.1 Personlig interesse for temaet:

Vi vet mye om hvorfor skolen passer bedre for middelklassebarna (Ball, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990; Furlong & Cartmel, 2009) og at noen har bedre sjanser enn andre for å lykkes i skolesystemet. Men hva med dem som lykkes tross dårlige sjanser? Hvordan er deres fortellinger om egen suksess i utdanningssystemet? Hvordan lykkes de med å bryte mønsteret av sosial reproduksjon? Dette var det som fattet min interesse. Selv har jeg flere år bak meg som lærer i skolen. Blant annet har jeg jobbet som norsklærer for personer med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. Alle disse nydelige, motiverte og glade norskkursdeltakerne har vist meg hvor urettferdig en ca. toårig norskopplæring slår ut når en ikke har med seg den tilstrekkelige bagasjen i form av tidligere skolegang og foreldre med høyere utdanning. Til tross for strålende humør, god motivasjon og dyktige lærerkollegaer er det begrenset hva disse kursdeltakerne har lært etter to år med norskopplæring i motsetning til medelevene med fullført videregående og høyere utdanning.

Vi har kanskje alle kjent på følelsen av ikke å passe inn eller at overganger eller deler av livet er en slags reise. Til tross for min egen middelklassebakgrunn ligger historien om klassereise nært for meg, som for mange andre, da min farfar var skomaker og min farmor syerske og bodde i nabohuset. Min farfar var skomaker med eget skomakerverksted og tidvis egen skofabrikk i kjelleren og min far ble sivilingeniør. Sånn sett har oppveksten min vært preget av klassereisen uten at jeg tidligere reflekterte særlig over den. Min far ble ingeniør i en tid da mange uten akademisk bakgrunn tok utdanning. Dette er ikke uvanlig. Likevel viser som tidligere nevnt statistikk at det i dag er stor grad av sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Det er høyt frafall på videregående. Hva med alle de som faller utenfor? Har vi råd til at noen faller utenfor arbeidslivet? Kan fortellingene til de som lykkes fortelle oss noe om hvordan flere kan lykkes?

1.1.2 Hva er mitt prosjekt?

Dette prosjektet er en kvalitativ studie av fortellinger om klassereiser, som jeg har samlet gjennom livshistorieintervjuer. Vi trenger flere som fullfører utdanning for å sikre at færre blir

stående utenfor arbeidsliv og dermed risikerer å bli stående på sidelinja av samfunnet (jf. innledning). Jeg er opptatt av det positive perspektivet at noen lykkes og hadde en nysgjerrighet rundt hvordan noen lykkes eller hva som gjør at de lykkes. Det som er min enhet for analyse er imidlertid fortellinger eller fortolkninger av klassereiser. Derfor handler denne oppgaven om skildringer av klassereiser. Gjennom tidligere forskning, teori og en empirisk studie av klassereisefortellinger ønsker jeg å gi et bilde av sider ved det å ta klassereiser, muligheter, utfordringer og hindringer.

Både i forskningsdelen som følger og senere i teorikapittelet presenterer jeg forskning både rundt de som har foretatt sosial mobilitet og mekanismer som hindrer sosial mobilitet. De to temaene henger sammen. En mekanisme som hindrer sosial mobilitet blir noe klassereisende, de som er først i sin familie til å ta høyere utdanning må overkomme. Når jeg skriver en oppgave om klassereiser, er det også relevant å se på hva ulike sosiale bakgrunner innebærer. I teorikapittelet har derfor ulike sosiale bakgrunner fått en egen del. Det eksisterer mye internasjonal forskning og noe norsk forskning på sosial reproduksjon i utdanningssystemet og samfunnsmekanismer for sosial reproduksjon. Noen internasjonale studier av sosial mobilitet eller klassereiser finnes også. Norske kvalitative studier på klassereiser har jeg derimot ikke funnet. Det gir en aktualitet til mitt prosjekt. Dette temaet, gjennomføring av sosial oppadgående mobilitet som er et av utdanningssosiologiens mest sentrale temaer, trenger forskning. Her kommer mitt prosjekt inn. Jeg ønsker å studere klassereisendes fortellinger.

1.2 Forskning på sosial mobilitet.

Nå har jeg sagt noe om hva som gjør denne oppgaven aktuell og hvorfor jeg vil skrive om dette temaet. I dette underkapittelet skal jeg gi et lite bilde av aktuell forskning om hindringer og muligheter for sosial mobilitet. Jeg presenterer ulike studier jeg mener er relevante for mitt prosjekt. For å forklare noen sentrale begreper som benyttes i forskningen, har jeg laget et eget underkapittel med definisjoner. Deretter vil jeg skrive noe om studier om personer som er de første i sin generasjon til å ta høyere utdanning. Etter dette følger en presentasjon av noen studier som ser på utfordringer som de som er først i sin familie til å ta høyere utdanning kan møte på. Disse utfordringene kan også fungere som hindringer for noen studenter slik at de ikke fullfører studiet. Til slutt avslutter jeg med en del som ser på sosial reproduksjon i utdanningssystemet i en norsk kontekst.

1.2.1 Definisjoner av sentrale begrep

Klassereise handler om reisen fra en sosial kontekst til en annen. Sosial mobilitet i utdanningssystemet brukes i denne oppgaven på tilsvarende måte som klassereise. I forbindelse med klassereise og sosial mobilitet er det relevant å gå nærmere inn på hva som ligger i den sosiale konteksten de beveger seg fra eller til. Det første begrepet jeg ønsker å presisere er «sosial mobilitet». Sosial mobilitet er et begrep som brukes hyppig i denne masteroppgaven. Generelt er det et uttrykk som kan forklare bevegelse både oppover og nedover i sosiale klasser. Ettersom denne oppgaven handler om oppadgående sosial mobilitet er det også forståelsen av begrepet her. I denne oppgaven dreier sosial mobilitet om en mobilitet som går oppover.

Å definere personers sosiale bakgrunn er en del av forskningsfeltet innen sosial mobilitet knyttet til utdanning. Thomas Spiegler (2018) lister opp begreper som brukes i nyere sosiologisk forskning på feltet: «working class», «first-generation» og «non-traditional student» for å beskrive universitets-studenter som ikke har foreldre med høyere utdanning eller som han selv sier «to describe university students from a less privileged background» (Spiegler, 2018, s. 1). Middelklasse er også et begrep brukt om de familiene hvor minst en av foreldrene har høyere utdanning (Ball, 2003). Selv strever jeg med å finne gode begreper på norsk. Begrepet arbeiderklasse blir brukt i norsk forskning som omhandler sosial reproduksjon i utdanningssystemet (Hansen, 2010). Jeg finner imidlertid dette begrepet litt vanskelig å bruke da det ikke alltid er enighet om hvilke kriterier som skal oppfylles for å tilhøre arbeiderklasse. Det er også slik at det å oppfylle objektive kriterier for å tilhøre en klasse ikke er det samme som å identifisere seg med den (Reay, Crozier, & Clayton, 2009). Spiegler skriver at disse uttrykkene blir brukt for å beskrive studenter fra «a less privileged background». Det er tydelig at noen bakgrunner er mer heldige enn andre for å lykkes i utdanningssystemet (Bakken & Elstad, 2012), men å bruke uttrykket «mindre privilegert bakgrunn» gir umiddelbart assosiasjoner til dårlige psykososiale forhold i familien.

I min oppgave gir det mening å ta på foreldrenes utdanningsbakgrunn i betraktning. Jeg ønsker å se på det å bevege seg fra en familiebakgrunn hvor ingen av foreldrene har høyere utdanning (utdanning utover videregående) til det selv å få en grad av høyere utdanning. Det er også dette jeg definerer som det å ta en klassereise. Da blir også begreper som «first generation students» eller «non traditional students» meningsfulle. Det første av de to

begrepene slår meg som mer intuitivt og enklere å oversette til «førstegenerasjonsstudenter». Så langt har jeg imidlertid ikke sett dette begrepet i bruk på norsk. I teorikapittelet vil jeg komme tilbake til en større diskusjon om hva som ligger i sosial bakgrunn. Det er vanskelig å plassere mennesker i klasse. Når en skriver om temaet ulikhet i utdanningssystemet gir det likevel mening å snakke om klasser som grupper med mennesker som har ulik grad av fortrinn. Begrepet klasse kommer jeg tilbake til i teorikapittelet.

En annen mulighet ved siden av å benytte arbeiderklasse og middelklasse som begreper er å bruke kapitalbegrepet (Bourdieu, 1995). Kulturell kapital viser kort beskrevet til en type kompetanse som erverves først i familien. Foreldre med høyere utdanning har oftest høy kulturell kapital. Høy kulturell kapital gir fortrinn i utdanningssystemet. Habitus er et annet sentralt begrep fra Bourdieu som er relevant i min oppgave. Gjennom sosialisering i familien får man en viss habitus. Habitusen sitter i ryggmargen og bestemmer hvordan vi handler i ulike situasjoner. Noen typer habitus er mer fordelaktig i utdanningssystemet enn andre. Habitusen er også knyttet til posisjonen i det sosiale rommet. Det sosiale rommet er begrepet Bourdieu (1995) bruker som et alternativ til klassebegrepet.

«Entitlement» er et begrep som viser til en slags ferdighet eller kompetanse som går ut på å «eie» en rett til en plass i rommet (Lareau, 2011). Dersom du har den rette habitus, kan du opptre med en selvsikkerhet i for eksempel utdanningssystemet. Det er hva «entitlement» dreier seg om kort fortalt. Begrepene jeg har nevnt her får også mer plass og utdypende forklaring i teorikapittelet. I tillegg vil jeg introdusere andre begrep i teorikapittelet. De følgende underkapitlene handler om studier av sosial mobilitet. I neste underkapittel presenterer jeg noen studier av førstegenerasjonsstudenter som har gjort klassereiser.

1.2.2 De som klarer det

Det ene studiet jeg vil presentere ligner på det jeg ønsker å gjøre og her er aktualiteten kanskje ekstra stor. Mary Stuart (Stuart, 2012) har brukt «life history approach» som metode for å finne faktorer som muliggjør oppadgående sosial mobilitet. Hun har studert mobilitet i overgang fra arbeiderklasseyrker til profesjonelle yrker innen høyere utdanning. Ettersom hun har brukt «life history approach» er informantens selvrapportering viktig. Informantenes forståelse av sine egne liv blir et fundament i fortellingene. Felles for livshistoriene til disse menneskene var beretninger om kjærlige og støttende familier, hvor en del av familiene også

oppfordret direkte til å ta høyere utdanning. Foreldrene var ofte støttende på en måte hvor de var positive til skolen og oppfordret til leksearbeid, men deltok i liten grad på skolearrangement o.l. Flere foreldre anså utdanning som et viktig redskap for å oppnå et bedre liv. Mange av beretningene beskrev en barndom i fattigdom eller trange kår. De fortalte også om en interesse eller kjærlighet for bøker og hyppige besøk på lokale bibliotek. En del beskrev deltakelse i aktiviteter, eks speidergrupper, kirkegrupper eller politiske grupper, som gjorde at de kom ut av lokalsamfunnet og fikk andre inntrykk og nye perspektiver. Økonomi har naturlig nok spilt inn for mange. Særlig de som tok utdanning før det var muligheter for noen slags lån, var avhengig av økonomisk støtte fra foreldrene. De som har tatt høyere utdanning etter innføring av stipend fortalte om hvor viktig det er med behovsprøvd stipend for å kunne ta høyere utdanning.

Mange beskrev også læreren og skolen som viktige i deres avgjørelser om utdanning. Positive forventninger fra læreren og skolen var ikke noen selvfølge for de som kom fra en arbeiderklassebakgrunn. For de eldste informantene i studiet var det forskjell mellom de som hadde gått på «grammar school»¹ eller ikke. På «grammar school» ble elevene møtt med en forventning om høyere utdanning som det naturlige valget og ble forberedt på det i større grad enn andre skoler. Det var en kultur og en forventning i skolen om at alle elevene skulle ta høyere utdanning.

Flere informanter fortalte om enkeltkommentarer fra lærere som enten påvirket til å ta høyere utdanning eller ble en del av en barriere for å ta høyere utdanning. Dette studiet viste også at familien og hjemmemiljøet har en stor påvirkningskraft. Også mer passive hjemmemiljøer påvirker. De som ikke har fått støtte hjemmefra har mindre sjanse for å lykkes med høyere utdanning. For de yngste informantene i studien var venner og vennegrupper en sterkere påvirkningsfaktor i forhold til valg om universitet enn for de eldre. Vennegrupper påvirket valget om å ikke ta høyere utdanning ved ikke å være interessert i å gjøre det bra på skolen og ikke anse høyere utdanning som et alternativ. Det var særlig de som ikke hadde gått direkte fra skole og inn i høyere utdanning som rapporterte om dette. Dersom skolekamerater var positive til høyere utdanning kunne de påvirke førstegenerasjonsstudenter til et valg av videre studier.

I studien inngikk også historien til en rekke «mature students», personer som i første omgang

¹ statlige skoler hvor elevene blir valgt ut på bakgrunn av resultatet på en eksamen de gjennomfører når de er 11 år (Richardson, 2016)

ikke tok høyere utdanning, men har gått tilbake til skolebenken et eller flere år i arbeidslivet. Felles faktorer for disse var en manglende støtte til høyere utdanning i første omgang, til tross for at flere fortalte om gode lærere hadde de fått liten støtte og oppmuntring i forhold til å ta høyere utdanning. Marion Bowl (2003) har også forsket på «non traditional students» «Non traditional students» er her personer som starter utdanning i voksen alder eller som kommer tilbake til utdanning etter et opphold og ikke har foreldre med høyere utdanning. Hun har samlet data gjennom kvalitative intervjuer i prosjekt for å få flere personer i et vanskeligstilt område i Storbritannia i utdanning. En majoritet av deltakerne i prosjektet til Bowl var minoritetskvinner, og langt de fleste kom fra familier med lav inntekt og hvor foreldrene hadde liten eller ingen utdanning. Flere kunne fortelle om opplevelser av å stå utenfor i skolen, om rasisme, om lite støtte fra lærere, dårlig eller mangelfull veiledning fra karriereveiledere og liten støtte til skolegangen i familien. Flere hadde derfor også høyt fravær i skoletiden og manglet avsluttende eksamener. Dette ble fremholdt som forklaring på hvorfor de ikke hadde tatt høyere utdanning tidligere. Felles for deltakerne i studiet var et ønske om en forandring i livet sitt.

Forskeren møtte informantene første gang på vei mot høyere utdanning, mens de jobbet for å få studiekompetanse til å komme inn på studier og fulgte dem deretter gjennom studiene. De som fullførte prosessen kunne si noe om kostnadene ved å ta høyere utdanning, både i forhold til ikke å ha foreldre med høyere utdanning og i forhold til å være såkalt moden student. De tre faktorene som pekte seg ut var økonomi, tid og kultur. Alle kvinnene i studiet hadde barn og var aleneforsørgere. Å bli student innebar for flere medførte store økonomiske endringer. Å ta opp studielån innebar en uvant risiko. Kvinnene beskrev svært trange økonomiske kår i studietiden. Tid var en annen utfordring. Alle studentene var bundet opp av forpliktelser som de tradisjonelle studentene slapp unna. Åpningstider i barnehager, lang reisevei til studiested og omsorgsoppgaver i hjemmet satte sterke begrensninger for tiden de hadde til rådighet. De jobbet med studier på dagtid innenfor barnehagenes åpningstider og reisevei til og fra universitetet og på kveldstid etter at barna hadde lagt seg.

En slags følelse av å stå utenfor var den siste faktoren som kom fram som et fellestrekk for mange. Mange av studentene i prosjektet opplevde å skille seg ut ved å være minoritetskvinner og/ eller eldre enn de andre studentene. Samtidig kjente de på en mangel av kulturell kapital som de opplevde at de andre studentene hadde. Disse kvinnene gjennomførte studiene på tross av disse utfordringene. Ønsket om en bedring i livssituasjonen var altså så

sterkt for disse kvinnene at de overkom utfordringene ved manglende inntekt, mangle på kulturell kapital og følelsen av å stå utenfor eller skille seg ut. Neste underkapittel handler om utfordringer førstegenerasjonsstudentene møter på.

1.2.3 Førstegenerasjonsstudenter møter utfordringer

De som er først i sin familie vil kunne møte en rekke utfordringer i møte med universitetet sammenlignet med de studentene som kommer fra hjem hvor foreldrene har høyere utdanning. Dette underkapittelet handler utfordringer førstegenerasjonsstudenter må overkomme eller kompensere for dersom de skal lykkes. Disse utfordringene blir i verste fall hindringer som gjør at studentene ikke fullfører påbegynt studie. Først vil jeg vise til noen studier fra USA som setter Bourdieus begrep kulturell kapital og habitus i forbindelse med sider ved det å være student. Deretter vil jeg presentere forskning fra Storbritannia.

Collier og Morgan (2008) har studert sammenhengen mellom akademiske prestasjoner og hvordan man fyller rollen som «collegestudent». De mener at akademisk prestasjon ikke bare er en rent faglig prestasjon, men at det å være god på studentrollen også er en viktig del av det å lykkes i høyere utdanning. Til denne rollen ligger blant annet det å møte universitetsansattes forventninger og forstå pensum/ faglitteratur. Hvor godt en løser disse utfordringene gir igjen utslag på akademiske prestasjoner. Gjennom fokusgruppeintervjuer finner forskerne Collier og Morgan ut at det er forskjell mellom førstegenerasjonsstudenter og de mer tradisjonelle studentene. Det er vanskeligere for førstegenerasjonsstudentene å forstå hva professorene forventer av dem. Det gjør at selv om de i utgangspunktet kan ha hatt de samme akademiske ferdighetene som mer tradisjonelle studenter presterer de dårligere på universitet. Forskerne finner at det er viktig å mestre studentrollen og ha en viss kulturell kapital for å kunne lykkes på universitetet. Både Collier og Morgan og Furlong og Cartmel (2009) finner for eksempel at førstegenerasjonsstudentene i mindre grad benytter foreleseres åpne møtetid på kontoret, noe som er langt vanligere for middelklassestudentene å benytte. Utfordringer førstegenerasjonsstudenter kan møte på er relevant i forhold til det jeg skal studere, nemlig fortellinger om det å være en førstegenerasjonsstudent.

En gruppe amerikanske forskere (Stephens et al., 2012) ønsket å se om det var noen sammenheng mellom hvordan studenter oppfatter kulturen i høyere utdanning og deres akademiske prestasjoner. Denne forskningen sier også noe om at førstegenerasjonsstudentene

har noen flere utfordringer enn de som kommer fra familier med foreldre med høyere utdanning. «First generation students» presiseres her til å være studenter hvor ingen av foreldrene har fullført en fireårig universitetsgrad (Stephens et al., 2012, s. 1179). Ved enkelte universiteter i USA har det vært fokus på å rekruttere bredt de siste årene. 1 av 6 studenter betegnes som «first generation students» ved amerikanske universiteter. Furlong og Cartmel (Furlong & Cartmel, 2009) beskrev en situasjon i Storbritannia hvor de prestisjefylte universitetene i hovedsak rekrutterer fra øvre middelklasse. Tilsvarende forhold finner sted i USA og andelen «first generation students» er derfor svært ulikt fordelt mellom universitetene.

I dette prosjektet ønsket forskerne å se på hvordan kulturell identitet knyttet til klasse påvirker de akademiske prestasjonene. De har gjort flere ulike studier, blant annet gjennom intervjuer og intervensjonsstudier, for å undersøke dette. Gjennom intervjuer med en rekke ansatte på ulike universiteter, fant de at et flertall av de ansatte identifiserte seg med en rekke verdier hvor blant annet selvstendighet og uavhengighet ble verdsatt høyt, en såkalt «independent culture». Færre av de ansatte ved studiestedene identifiserte seg med verdier som samarbeid, hensynet til andre, innrette seg etter andre, en såkalt «interdependent culture». Derimot var det slik at et flertall av «førstegenerasjonsstudenten» identifiserte seg med sistnevnte.

Forskningsgruppen undersøkte hvordan dette samsvaret eller mangel på samsvar mellom verdier påvirket akademiske prestasjoner. Blant annet utførte de intervensjoner hvor de skrev om velkomsthver fra universitetene til studentene for å se hvordan de responderte på det. De hevder at førstegenerasjonsstudentene presterer bedre faglig når de selv opplever at studiestedets kultur stemmer bedre overens med deres egne verdier enn dersom de i motsatt fall ikke opplever samsvar. Vi vet lite om akkurat dette i en norsk kontekst. Det er en av de tingene jeg vil finne ut av.

I Storbritannia er det forsket mye på sosial mobilitet i utdanningssystemet. Tilgang til høyere studier er en av enhetene Furlong og Cartmel (2009) har analysert. De fant at middelklassen var opptatt av sikre sine barn tilgang til høyere utdanning for å hindre nedadgående mobilitet. Arbeiderklassen på sin side har kanskje et mer komplisert syn på verdien av utdanning (Furlong & Cartmel, 2009). En forklaring på hvorfor færre personer med arbeiderklassebakgrunn tar høyere utdanning kan være det økonomiske aspektet. Finansiering av høyere utdanning er svært ulik verden over, alt fra statlige stipender og studielån med gunstig rente til 100 % egenfinansiering. Likevel er det ikke noen klar sammenheng mellom

finansieringsordninger og antall studenter med ikke-akademisk bakgrunn. Dette er interessant med tanke på at vi i Norge har hatt en studiefinansieringsordning som skal sikre alle som ønsker det tilgang til utdanningssystemet i forholdsvis lang tid sammenlignet med andre land.

Rekruttering til utdanningsinstitusjoner henger i Storbritannia sammen med tilgang til universiteter. De gamle prestisjefylte universitetene i Storbritannia (for eksempel Oxford og Cambridge) rekrutterer i all hovedsak studenter fra øvre middelklasse, mens nyere og mindre prestisjefylte universiteter tar inn flere studenter fra lavere middelklasse og arbeiderklassen. Flere av de nyere universitetene har også et sterkere fokus på arbeidsliv og praksis og en tettere forbindelse til bedrifter og industri. Universitetene har dermed noe ulik profil. Ulikhetene kommer også til uttrykk gjennom hvordan universitetene markedsfører seg for å rekruttere studenter, for eksempel ved hjelp av TV-reklame. Samtidig som det er helt klare skiller mellom inntak på de ulike typene av universiteter ser det ut for at formen på de nyere universitetene med tettere og mer personlig oppfølging av studentene gir de som er såkalte første generasjonsstudenter større sjans for å lykkes med gjennomføring av studier enn ved de gamle, tradisjonelle universitetene (Furlong & Cartmel, 2009).

Furlong og Cartmel viser at til tross for utdanningseksplasjon og økning i antall studenter er fordelingen i forhold til klassebakgrunn ikke endret i positiv retning. Andelen middelklassestudenter har derimot økt. På samme måte som Ball beskriver middelklassens strategiske valg på utdanningsmarkedet for å sikre gode plasser i utdanningssystemet peker også Furlong og Cartmel på sammenhengen mellom tidligere skolegang og skole og sjansen for å lykkes med høyere utdanning. De mener at elevene i den offentlige skole i mindre grad blir utstyrt med de nødvendige kvalifikasjoner som skal til for å komme inn på universitetene og lykkes med gjennomføring av studiet (Furlong & Cartmel, 2009). Grunnen til at jeg finner denne relevant for mitt prosjekt er at Furlong og Cartmel beskriver noen faktorer som gjør det ekstra utfordrende å ta høyere utdanning når en ikke kommer fra en familie med akademisk bakgrunn. Denne forskningen er basert på både kvalitative intervjuer, kvantitativ data og «litterature review» blant annet.

Stephen Ball bruker begrepet utdanningsmarked, i likhet med Furlong og Cartmel (2007), og viser hvordan valg av utdanning kan sammenlignes med kjøp og salg av ulike produkter. Gjennom en studie basert på kvalitative intervjuer viser han hvordan det å velge de rette utdanningsinstitusjonene sikrer sosial reproduksjon i middelklassen og dermed hindrer

nedadgående mobilitet. Ball bruker blant annet et Bourdieu-inspirert perspektiv. Strategiske valg av skoler sikrer en god posisjon i utdanningssystemet og i følge Bourdieu (1986) deres plass i det sosiale rommet. Blant annet har Stephen Ball intervjuet en rekke foreldre i forbindelse med utdanningsvalg. Han har gjort flere lignende studier, men jeg har valgt å presentere et eksempel fra artikkelen «The Risks of Social Reproduction» (Ball, 2003) hvor foreldrene var i den posisjonen at de skulle velge ungdomsskoler og videregående skoler i et område i England. Middelklasseforeldrene og arbeiderklasseforeldrene vektla ulike aspekter ved valg av skole. En skole som «matchet» barnet var viktig for middelklasseforeldrene, som også hadde stor radius ved skolevalg og ofte valgte vekk den offentlige nærskolen til fordel for en privatskole. De ulike privatskolene ble også veiet nøye opp mot hverandre og en grundig vurdering ble gjort før valget av skole skulle tas (Ball, 2003).

Arbeiderklasseforeldrene vektla derimot avstanden til skolen i større grad. De ønsket at barna skulle ta seg til skolen på egenhånd slik at familiens logistikk ble enklere og var samtidig mindre villig til å sende barna med offentlig transport. Da ble resultatet at middelklassen i større grad valgte private skoler, skoler med godt rykte, som ikke nødvendigvis lå i umiddelbar nærhet og sørget på denne måten for å opprettholde eller reprodusere sin posisjon i samfunnet. Arbeiderklassen på sin side valgte i større grad den offentlige nærskolen uavhengig av hva de visste om den. Det lå altså ulike overveielser bak valg av ungdomsskoler som kan knyttes til klasse. Denne studien kan kanskje tenkes å ha overføringsverdi til norske forhold, kanskje Oslo i særdeleshet, hvor det er tydelige bosetningsmønstre i forhold til sosioøkonomisk status (Ljunggren & Andersen, 2018). Skoler velges indirekte ved valg av nabolag. Studiene av markedsgjøringen av utdanning viser også hvordan middelklassebarna er de som profitterer på denne situasjonen ved å få de beste og mest prestisjefylte skoleplassene som også sikrer de et bedre grunnlag for videre utdanning slik også Furlong og Cartmel fant. Hvilken skole du går på kan dermed spille inn som en faktor som muliggjør eller hindrer høyere utdanning. Det stemmer også med funnene fra Stuart (2012) sin studie. Bakken og Elstad (2012) fant at det er økende ulikheter i norske skolen knyttet til sosial bakgrunn. Videregående skoler velges på bakgrunn av karakterer. Det fører til at det blir ulikheter mellom skolene i elevgrunnlag og prestasjoner. Dermed kan en finne likheter ved den britiske skolesituasjonen referert over i Norge. Sosial reproduksjon i det norske utdanningssystemet

1.2.4 Sosial reproduksjon i en norsk kontekst.

All forskningen jeg hittil har presentert har vært internasjonal, amerikansk eller britisk. Jeg vil nå presentere noe forskning som kan si noe om forskning på sosial reproduksjon og sosial mobilitet i en norsk kontekst. Langt de fleste som tar høyere utdanning her i landet har i forkant gjennomført videregående skole, selv om det også finnes andre veier til høyere utdanning. Marianne Nordli Hansen har forsket på sosial reproduksjon i utdanningssystemet (2010). Hun setter sosial bakgrunn og valg av utdanning i sammenheng. Ved å se på foreldres inntekt, utdanningsbakgrunn og yrkesaktiv status til kull født mellom 1962 og 1973 fant hun at den variabelen som spiller størst rolle for det å velge å ta høyere utdanning er mors utdanning og yrke. Eliteutdanninger som lege, tannlege, farmasi og juss rekrutterte i stor grad fra egne rekker, det vil si øvre middelklasse. Denne trenden endret seg lite i perioden som ble undersøkt. Derimot har det vært større sosial utjevning innen høgskoleutdanninger som for eksempel sykepleie. Her økte rekrutteringen fra arbeiderklassen. Det minner om det Furlong og Cartmel beskriver fra Storbritannia om de prestisjetunge universitetene som rekrutterer fra øvre middelklasse, mens de nyere universitetene i større grad tar inn studenter fra arbeiderklassen. I Norge er vi på mange måter opptatt av likhet og like muligheter, men likevel kan kanskje den reelle situasjonen ligne på den Furlong og Cartmel beskriver fra Storbritannia.

Men hvorfor er det slik når det har vært en generell økning i antallet som tar høyere utdanning i perioden? spør Hansen (2010). Hennes svar er blant annet at sannsynligheten for å ta høyere utdanning har økt i alle klasser. Selv om antall studieplasser har økt, øker også deltakelsen fra middelklassen og andelen førstegenerasjonsstudenter forblir derfor konstant. Dette er det samme som Furlong og Cartmel finner fra Storbritannia. Samtidig er det mulig at et økt antall studieplasser fører til inflasjon i utdanning. Utdanningene blir mindre verdt. Man trenger mer utdanning for å få den jobben man tidligere kunne få uten utdanning. Taperne blir de som ikke har høyere utdanning (Hansen, 2010).

Reproduksjonsmønsteret i utdanningssystemet bekreftes av Askvik (2015). Askvik kaller førstegenerasjonsstudentene for «de som bryter mønsteret». Hun fant at denne gruppen studenter foretrekker korte, såkalte anvendte utdanninger. Anvendte fag er yrkesrettede utdanninger som sykepleie og ingeniørfag (Askvik, 2015). De som bryter mønsteret velger også kjønnsstradisjonelle utdanninger. Askvik hevder derfor at dersom en tar

utdanningsinflasjon i betraktning opprettholder derfor denne gruppen sin klasseposisjon. Denne forskningen viser at vi kan finne et lignende reproduksjonsmønster i norsk utdanningssystem som i USA og Storbritannia.

1.2.5 Oppsummering av tidligere forskning

Hensikten med denne forskningsoversikten var å skissere et bilde av forskning om hva som kan muliggjøre eller hindre sosial mobilitet og som er relevant for mitt prosjekt. I det første underkapittelet definerte jeg noen aktuelle begreper. Deretter presenterte jeg noen studier om første generasjonsstudenter. Stuart (2012) og Bowl (2003) har forsket på sosial mobilitet i utdanningssystemet. Gjennom å samle inn livshistorier fra første generasjonsstudenter har Stuart funnet likheter og ulikheter i fortellingene om sosial mobilitet. Bowl viste hvordan kvinnene i hennes studie hadde så sterk motivasjon for å endre livene sine at de overkom store hindringer som det å være student innebar. Videre presenterte jeg flere studier som beskriver hvilke utfordringer første generasjonsstudenter møter og må overkomme for å fullføre studier. Furlong og Cartmel viste hvordan opptak til høyere studier henger sammen med sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Til slutt viste jeg til forskning i Norge som viser at sosial reproduksjon i utdanningssystemet foregår i høy grad i Norge også.

1.3 Om oppgaven

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for analyseenhet, problemstilling og si noe om oppgavens avgrensning.

1.3.1 Analyseenhet og problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å bruke informantenes fortellinger om klassereise til å finne hva vi kan si om opplevde erfaringer om å gjøre klassereiser. Mitt ønske hadde vært at det de forteller kunne vært et grunnlag for videre studier om klassereiser. Ved å gjennomføre en kvalitativ studie, har jeg mulighet til å individualisere intervjuene og tilpasse spørsmål. Jeg har mulighet til å få informantenes fortellinger, deres beskrivelser og refleksjoner omkring hvordan det er å ta høyere utdanning når en har vokst opp i en familie hvor foreldrene ikke har høyere utdanning. Min rekruttering av informanter legger også føringer for analyseenheten. De informantene jeg får tak i er personer som ønsker å fortelle sin historie.

Kanskje det er informanter som allerede er bevisst på at de har en historie eller at de skiller seg ut på et vis. Derfor er min enhet for analyse disse fortolkningene eller fortellingene om klassereiser. Jeg velger meg en kvalitativ studie fordi jeg ønsker å få tak i disse fortellingene eller fortolkningene av reisen. Min enhet for analyse er fortelling om klassereise. For å få fatt på fortellingene vil jeg bruke ustrukturerte intervju, et slags livshistorieintervju. I analysearbeidet vil jeg først og fremst bruke en tematisk analyse.

Problemstilling for prosjektet mitt er:

Hvordan beskriver førstegenerasjonsstudenter utdanningsløp og oppvekstbakgrunn?

Som hjelp til å svare på denne problemstillingen har jeg laget tre forskerspørsmål:

Hvilke aspekter av sosiale forskjeller eller ulikheter finnes i førstegenerasjonsstudentenes fortellinger?

Hvordan beskriver førstegenerasjonsstudenter muligheter, hindringer og utfordringer de opplever?

Hvordan beskriver førstegenerasjonsstudenter egenskaper, relasjoner og samfunnsmessige forhold som har bidratt til at klassereisende har kommet dit de har?

1.3.2 Avgrensing

Jeg skal finne svar på hvordan noen personer beskriver sin klassereise. Det er en kvalitativ studie med et lite utvalg informanter. Jeg kan finne fram til noen sannheter om hva som var viktig i informantenes klassereise. Jeg kan se på hvilke faktorer de vektlegger som viktige eller avgjørende når de skildrer sin reise. De funnene jeg finner interessant vil jeg forsøke å støtte med litteratur på feltet, teori og forskning. Da det er et prosjekt av begrenset omfang har jeg ikke mulighet til å gjøre generaliseringer som kan sies å gjelde for en hel populasjon klassereisende. Likevel er det mulig at funnene kan peke i noen mulige retninger av hva som kan gjøre at det er mulig å lykkes med klassereise. Jeg tror også at jeg kan få noen svar på spørsmålene mine som kan være interessante for andre som også er opptatt av å skape et samfunn med større likhet når det gjelder mulighetene til å ta høyere utdanning.

1.4 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne oppgaven består i tillegg til dette innledningskapittelet hvor jeg forsøker å gi en slags oversikt over oppgaven og sette den i en kontekst, av et teorikapittel, et metodekapittel, en analyse og til slutt en diskusjon og avslutning. I teorikapittelet som følger ønsker jeg å lage et teoretisk grunnlag samtidig som jeg svarer på forskningsspørsmålene fra et teoretisk perspektiv. Det teoretiske fundamentet mitt ligger i en slags pedagogisk sosiologi eller utdannings sosiologi. I mitt utvalg av teori har jeg gått nokså bredt ut, i den grad det er mulig innenfor rammene av denne oppgaven. Det betyr at jeg har forsøkt å forstå flere sentrale teorier, fordi jeg tenker at de sammen kan gi svar på mine spørsmål. Som Gambetta (1987) skrev: «Were they pushed or did they jump?» Eller som han selv argumenterer trenger vi kanskje både teorier om «push» mekanismer som Bourdieus teorier om habitus og kulturell kapital og «jump» teorier som Goldthorpes «Rational Action Theory» for å forstå de sterke reproduksjonsmekanismene i utdanningssystemet. Teorikapittelet inneholder del om sosial bakgrunn, en om hindringer og utfordringer og en om de faktorene som kan bidra til å muliggjøre sosial mobilitet. Deretter følger et metodekapittel. I metodekapittelet har jeg med informasjon om hva slags forskning dette er og hvordan jeg har kommet fram til resultatene. Jeg redegjør for utvalget mitt og metoder for innsamling av data og metode for analyse. Til slutt i metodekapittelet avslutter jeg med noe om forskningens kvalitet. Analysedelen følger etter med presentasjon av materialet og fortolkning av disse. Til slutt i oppgaven kommer en diskusjon hvor jeg diskuterer funnene mine, løfter dem og gir svar på spørsmålene jeg har stilt.

I innledningskapittelet mitt har jeg forsøkt å aktualisere prosjektet mitt ved å sette det i en historisk og samfunnsmessig kontekst. Jeg fortalte om min egen interesse for temaet og skisserte kort hva mitt prosjekt går ut på. Deretter skisserte jeg et bilde av relevante forskningsprosjekter som har betydning for min studie. Avslutningsvis i dette kapittelet har jeg redegjort for analyseenhet, problemstilling, forskerspørsmål, avgrensninger ved oppgaven og oppgavens oppbygging. I neste kapittel skal jeg redegjøre for den teoretiske forankringen dette prosjektet har. Jeg vil også gi noen svar på forskerspørsmålene mine fra et teoretisk perspektiv.

2 En teoretisk forankring.

Hele veien i prosessen med oppgaven har jeg lest teori. Jeg har derfor ikke på noen måte møtt informantene uten å være preget av teorien jeg har lest. Samtidig har noe av det jeg har funnet fram til i informantenes svar gjort at jeg har måttet utvide teorisøket og finne annen litteratur som kan hjelpe meg i arbeidet. Mens jeg skriver teorikapittelet opplever jeg at dette er en pågående uavsluttet prosess. Informantenes svar påvirker måten jeg forstår teorien som igjen påvirker hvordan jeg behandler dataene. Den hermeneutiske prosessen fortsetter. Med teorikapittelet forsøker jeg å skissere et teoretisk ståsted samtidig som jeg ønsker en del svar på forskningsspørsmålene mine. Hvordan beskrives sosial ulikhet og samfunnsmessige forskjeller? Hvordan beskrives de hindringer og utfordringer klassereisende møter? Hvordan beskrives egenskaper, relasjoner og samfunnsmessige forhold som har bidratt til at klassereisende har kommet dit de har? Den første delen av teorikapittelet heter sosial bakgrunn. Her forsøker jeg å belyse ulike perspektiver og problematikk knyttet til å bruke begrepet klasse og redegjør for noen alternative begreper som beskriver sosial bakgrunn. Den neste delen heter hindringer og utfordringer. Her forsøker jeg å se på ulike mekanismer som kan fungere som hindringer eller utfordringer for første generasjonsstudenter. Til slutt redegjør jeg for noe teori som finnes om det å gjøre klassereiser. Denne delen heter muligheter for sosial mobilitet.

2.1 Ulikheter i sosiale bakgrunner

Sosiale forskjeller i samfunnet eller ulike sosiale bakgrunner er derfor et sentralt tema i denne oppgaven. Et av forskningsspørsmålene mine er nettopp: Hvilke aspekter av sosiale forskjeller eller ulikheter finnes i første generasjonsstudentenes fortellinger? I innledningskapittelet skrev jeg at klassereise handler om å bevege seg fra en sosial kontekst til en annen. Jeg har også definert klassereisende som en person som har gjennomført høyere utdanning, men har foreldre uten høyere utdanning. Det engelskspråklige «first generation student» eller «førstegenerasjonsstudent» er et begrep som godt beskriver min gruppe informanter. På denne måten beskrives det som er felles for deres bakgrunn: nettopp at de har foreldre som ikke har tatt høyere utdanning. I ordet klassereise ligger også forståelse av å reise fra en klasse til en annen. Derfor vil jeg i dette underkapittelet redegjøre for noen perspektiver knyttet til klasse og ulikheter i sosiale bakgrunner. På denne måten kan jeg også

få undersøkt mer om hva det innebærer å ha «foreldre uten høyere utdanning». Stuart (2012) stiller seg også spørsmålet om hvilken definisjon av klasse som er hensiktsmessig å bruke i sin studie av sosial mobilitet og påpeker at det har gått et skifte i fokus fra klassekamp og reproduksjon til identitet. Jeg vil starte med et kort historisk tilbakeblikk for å se på noen tradisjonelle måter å bruke begrepet som hos Marx og Weber. Deretter tar jeg for meg ulike perspektiver som forsøker å forklare hva klasse er og hvorvidt det er et aktuelt begrep. Jeg stiller spørsmål om vi lever i et klasseløst samfunn, om klasse handler om kulturelle forskjeller, om man kan velge hvilken klasse man skal tilhøre før jeg til slutt ser på en fornyet og moderne versjon av en klassedefinisjon.

2.1.1 Klassekamp?

En tradisjonell forståelse av begrepet klasse kommer blant annet fra Marx. I marxistisk forstand er en klasse en gruppe mennesker med felles interesser som kjemper mot et felles mål (Goldthorpe, 2000). I hovedsak dreide det seg om de dominerte, proletarene og de dominerende, kapitalistene. Marx opererte likevel med tre klasser: arbeiderklasse, overklassen eller kapitalistene og småborgerskapet som et slags mellomstykke. Kapitalistene dominerer arbeiderklassen som på sin side er avhengig av kapitalistene for å få arbeid og lønn (Marx, 1935). Mens Marx var opptatt av dynamikken mellom klassene i samfunnet, var Webers fokus mer sammenhengen mellom klassene (Stuart, 2012). For Weber lå økonomi og eiendomsforhold til grunnlag for inndeling i klasser eller stender. For han handlet det ikke om å være bundet sammen i et fellesskap med et felles mål, men å være knyttet sammen av samme økonomiske forutsetninger. Utgangspunktet for klasse er i Webers forståelse derfor knyttet til hvorvidt du eide egen eiendom eller ikke. Innenfor hver av disse grunnklassene fantes det igjen flere underkategorier. Sammenhengen og forholdene mellom disse klassene var altså Webers fokus.

Marx og Webers definisjonen av klasse har kanskje størst betydning historisk i dag. Teoriene deres har spilt en rolle for andre teorier om sosial bakgrunn eller klasse. Goldthorpe (2007) hevder at ingen av definisjonene av klasse holder mål. Den marxistiske klassetenkingen var opptatt av dannelsen av klasser og klassenes kamp. Men vi har hverken sett noen vellykket arbeiderrevolusjon og vi har ikke noen velorganisert arbeiderklasse med sosialismen som mål synlig i Vesten, argumenterer han og slår fast at marxismens teori har feilet (Goldthorpe, 2007). Den liberale klassetenkingen oppstod i stor grad som et motsvar til den marxistiske

tenkingen. I følge den liberalistiske teorien fører mobilitet til en nedbryting av klasser og klasseforskjeller. Særlig i etterkrigsårene blomstret tenkingen om utvisking av klasseskiller. Men ettersom det viser seg at vi fortsatt erfarer forskjeller i samfunnet som kan knyttes til klassetilhørighet og bakgrunn feiler også denne teorien (Goldthorpe, 2007). Goldthorpe ønsker derfor å orientere klasseteorien mot det han kaller «RAT, Rational Action Theory», hvor mennesket som rasjonelt tenkende vesen med mulighet til å ta egne valg står sentralt. Ut fra et rasjonelt synspunkt har mennesket alltid et valg og kan derfor velge å gå i foreldrenes fotspor, å forbli i den samme sosiale klassen eller lag eller velge å handle slik at en ender i en annen klasse. Goldthorpe snakker om en lagdeling av samfunnet (Goldthorpe, 2000) og plasserer individer ut fra yrkesposisjon på arbeidsmarkedet. Jeg vil skrive mer om «RAT» i kapittel 2.2 som handler om blant annet mekanismer for sosial mobilitet og sosial reproduksjon i utdanningssystemet.

Men ikke alle er opptatt av at klassebakgrunn eller lagdeling har så stor påvirkning for de valgene vi tar. Giddens (1991) beskriver hvordan den sosiale verden har endret seg i senere tid. I det moderne samfunnet har verden blitt kompleks. Vi opplever komplekse sosiale mønstre med enslige forsørgere, samlivsbrudd og annet som fører til brudd i etablerte sosiale normer. Måten verden interagerer er også endret.

2.1.2 Et klasseløst samfunn?

Giddens (1991) hevder at vi lever i det senmoderne samfunn hvor klassebakgrunn har liten betydning. Vi henter inntrykk fra hele verden inn i stua vår. Mens man kan snakke om at verden tidligere var lokal, er den den i dag i større grad global. Globaliseringen gjør at nye sammenhenger oppstår og påvirker oss. Det som skjer her, lokalt, henger sammen med det som skjer andre steder i verden. Globaliseringen påvirker vår identitet og våre valg. Avtradisjonisering er en annen siden av det senmoderne samfunnet. Tradisjoner, som tidligere påvirket valgene våre har langt på vei mistet sin plass i samfunnet. Globalisering og avtradisjonisering gjør at all verdens valg og muligheter for våre føtter, mener Giddens (1991). Informasjon om ulike muligheter er tilgjengelig for alle til enhver tid. På denne måten kan en med Giddens perspektiv si at våre valg av utdanning påvirkes av globalisering og det moderne samfunnet. Klassebakgrunn blir mindre viktig fordi alle står overfor de samme valgene og har de samme mulighetene. At klassebakgrunn har liten betydning hevder også Beck (2014 a). Den tiden vi lever i innebærer en individualisering i samfunnet. Der ansvar for

hendelser tidligere ble lagt på et kollektivt eller systemisk nivå blir ansvaret nå plassert på individnivå. Blir du for eksempel arbeidsledig kan det forklares med individuelle mangler eller kompetanse i motsetning til en strukturell forklaring om endringer i arbeidsmarkedet. Det er lite bevissthet ovenfor klasse som en kollektiv størrelse og derfor kan ikke klasser eksistere, mener Beck. Valgene vi foretar er basert på individuelle avgjørelser og er ikke produkt av strukturelle eller kollektive forhold, påstår Giddens og Beck.

Bourdieu ville vært uenig i dette standpunktet. Både eget forskningsarbeid og andres forskning gjorde at han hevdet at de fleste moderne samfunn består av mer enn middelklasse (Bourdieu, 1995).

Å benekte eksistensen av klasser, noe den konservative tradisjonen hårdnakket har gjort med argumenter som ikke alle og ikke alltid er absurde (enhver oppriktig søken vil finne noen slike underveis), er i siste instans å benekte eksistensen av forskjeller, og av prinsipper for å frambringe forskjeller. (Bourdieu, 1995, s. 41)

Her argumenterte altså Bourdieu (1995) for at klasser som samfunnsinndeling finnes og eksisterer fortsatt. Bourdieu viste til de store sosiale forskjellene som finnes i de fleste moderne samfunn. I følge Prieur (2003) avviste han denne neoliberalistiske tenkningen, som han mente var basert på myter og dessuten var en trussel mot velferdssamfunnet. Prieur (2003) hevder at Bourdieu avviste det individuelle ansvaret for situasjonen og ønsket å vise at samfunnsmessige strukturer fortsatt er årsaken til de sosiale ulikhetene vi ser i samfunnet. Selv skriver Prieur (2003, s. 321): «Og for meg vil det å vise samfunnsmessig strukturering fortsatt være sosiologiens store prosjekt, som jeg håper ikke vil fortape seg i overdreven tro individualisering av livsskjebner.» Både Bourdieu og Prieur tilbakeviser altså standpunktet om at valg i dag er individualiserte og at det er globalisering som er hovedmotiv bak de avgjørelser vi tar. Klasse som begrep brukes også av flere for eksempel også av Marianne Norli Hansen (2010) og av Cartmel og Furlong (1997) som alle viser at det fortsatt er en sterk sammenheng mellom klasse og utdanning som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet.

For Bourdieu inneholder begrepet klasse noe annet enn den betydningen Marx tiller det. I Bourdieus forståelse var klasser et slags sosialt rom med ulike posisjoner. «Det finnes et sosialt rom, et rom av forskjeller, og i dette rommet finnes klassene i en slags virtuell tilstand, som samlinger av punkter, altså ikke som et faktum, men som *noe det dreier seg om å gjøre* (Bourdieu, 1995, s. 42)». Sosiale klasser handler altså i følge Bourdieus teorier, mer om posisjoner og handlinger knyttet til disse enn et gruppefellesskap med et felles mål, slik Marx

forstod det. Hvilke handlinger og hvordan de utføres skjer på bakgrunn av den posisjonen man har i det sosiale rommet. Dette vil jeg skrive mer om i neste underkapittel.

2.1.3 Handler sosial ulikhet om kulturelle forskjeller?

I Bourdieus sosiale rom har de ulike posisjonene tilgang til ulik mengde kapital, ikke bare økonomisk kapital, men også sosial og kulturell kapital. Det er sammenheng mellom mengde kapital i hjemmet og resultater i skolen (Bakken & Elstad, 2012). I forskningsoversikten i første kapittel viste jeg hvordan flere forskere fant sammenheng mellom kulturell kapital og prestasjoner på college. Derfor stiller jeg spørsmålet om klassetilhørighet handler om kulturelle forskjeller, altså ulik mengde kulturell kapital. Den kulturelle kapitalen handler om å kunne anvende og forstå kulturelle koder og praksis (Bourdieu, 1995). Den har både en kroppslig, en materiell side og en institusjonell side.

Cultural capital can exist in three forms: in the embodied state, i.e., in the form of long-lasting dispositions of the mind and body; in the objectified state, in the form of cultural goods (pictures, books, dictionaries, instruments, machines, etc.), which are the trace or realization of theories or critiques of these theories, problematics, etc.; and in the institutionalized state, a form of objectification which must be set apart because, as will be seen in the case of educational qualifications, it confers entirely original properties on the cultural capital which it is presumed to guarantee. (Bourdieu, 1986, s. 243)

Det materielle er konkrete uttrykk for kultur som kunst, musikk, film, teater, litteratur og annet. Å ha høy kulturell kapital handler både om å delta på arenaer med kulturelle uttrykk og forstå disse uttrykkene. Den kroppslige siden av kulturell kapital handler om en disposisjon for å verdsette ulike former for kulturelle uttrykk. I dette ligger også en tanke om at visse kulturelle uttrykk har høyere verdi og er bedre ansett enn andre, å lese for eksempel Ibsen på fritida gir slik sett mer avkastning enn å lese Lucinda Riley. Å forstå høykulturelle uttrykk handler om noe mer enn å oppleve noe der og da. Det handler om en intellektuell forståelse som krever en abstrakt tenking. Den abstrakte tenkingen kan overføres til andre områder og gir bedre grunnlag for eksempel analytisk tenking som er påkrevd i noen yrker (Bourdieu, 1986). Tilgang til kulturell kapital gir fortrinn i utdanningssystemet. Utdanning på sin side kan igjen gi avkastning i form av mer kapital. De som besitter de rette posisjonene og derfor har tilgang til de rette kulturuttrykkene får forsterket sine posisjoner og sin kapital.

I følge Bourdieu kan kulturell kapital erverves både i familien og i utdanningsinstitusjoner. Dess mere kulturell kapital du har med fra familien, dess større fortrinn har du i skolen. Klasseforskjellene opprettholdes når middelklassen sørger for å overføre sin kapital og sine posisjoner til neste generasjon. Med kapitaltenkingen blir altså klassetilhørighet satt i sterk sammenheng med kultur. Sosial status er avhengig av flere kapitalformer. Høy sosial status krever tilsvarende store mengder med økonomisk, sosial og kulturell kapital. Bourdieu utarbeidet teorien om det sosiale rommet og de ulike posisjonene i det på grunnlag av undersøkelser han gjorde i den franske befolkningen på 1970-tallet. I hvilken grad kan så Bourdieus klasseforståelse brukes i dag?

Mange har utført ulike studier hvor hans teorier har hatt en sentral plass, som for eksempel flere av forskningsprosjektene jeg viste til i kapittel 1. Samtidig blir Bourdieus teorier stadig kritisert. Både for spørsmål rundt overførbarhet og relevansen av Bourdieu i Norge i 2017. Skarpenes (2007) har argumentert for at kulturelle preferanser i Norge i mindre grad kan knyttes til klassetilhørighet. Den norske middelklassen lar seg begeistre av og benytter svært ulike kulturelle uttrykk. Han snakker om at Norge er egalitært når det gjelder kultur. Skal en følge dette synspunktet betyr det at klassebegrepet, slik Bourdieu benytter det, ikke er gangbart for norske forhold. Denne påstanden får støtte fra flere forskere over Europa. Flere forskere tar til orde for at høykulturelle uttrykk er mindre betydningsfulle enn på tiden «Distinksjonen» ble skrevet og hevder at middelklasse med en altetende smak (Skarpenes, 2007). Omnivorehypotesen kalles dette standpunktet av Prieur og Savage (Prieur & Savage, 2013). Klassetilhørighet kan i så fall ikke knyttes til kultur eller kulturell kapital.

I «Diskusjonar om Distinksjonen, og distinksjonar i diskusjonen», oppsummerer og kommenterer Merete Jonvik deler av denne debatten som startet med Skarpenes innlegg (Jonvik, 2017). Kritikerne stiller blant annet spørsmål ved bruksverdien og gyldigheten rundt begrep og metode i Distinksjonen. Bourdieus teorier er så tett knyttet opp mot særegne sider ved det franske samfunnet, påstår Skarpenes. Vi har dessuten hatt en utvikling de siste tiårene etter at Bourdieu samlet inn denne dataen som gjør at den ikke er like relevant i dag og ikke i Norge, hevder kritikere. Jonvik på sin side konkluderer, slik jeg forstår henne, med at på tross av at det har vært en utvikling i samfunnet er det fortsatt slik at visse kulturelle uttrykk blir verdsatt høyere enn andre. Det kan en blant annet se når kulturmidler fordeles. «Likevel, endringane og dei kritiske innvendingane: utdanningsveksten, omnivore-smaken og utbreiinga av populærkultur, er ikkje einstyddande med at smakshierarkia bryt saman (Jonvik,

2017, s. 214).» Hun mener også at dersom en skal forholde seg til om begrepene og metodene fra Distinksjonen er anvendbare i andre kontekster, må en lese studier der dette har vært gjort. Hun viser til ulike studier der det er gjort og finner at det er mulig å anvende Bourdieus begreper og metode også i dag. I innledningskapittelet mitt presenterte jeg flere forskningsprosjekter som baserer seg blant annet på Bourdieus teori om kulturell kapital i forskjellige kontekster.

Jonvik poengterer også at vi ikke må glemme Bourdieus egne ord i innledningen til Distinksjonen, nemlig at en må unngå substansialistiske tolkninger. «Jeg vil først og fremst advare mot en «substansialistisk lesning» av Distinksjonen, av analyser som er ment å være strukturell, eller snarere relasjonelle (Bourdieu, 1995, s. 31)». Bourdieu er altså helt klar på at for eksempel kulturmarkørene han har kommet fram til er helt spesifikke for det franske samfunnet på den tida hans datainnsamling foregikk. Det betyr at vi må tilpasse teorien til en norsk kontekst om den skal kunne anvendes her og nå. Holt (1997) har analysert amerikansk sosiologisk litteratur og hevder også at Bourdieu ofte har blitt lest feil eller at hans teorier har blitt tolket feil når de har blitt anvendt i empiriske undersøkelser.

Prieur og Savage (2013) på sin side redefinerer innholdet av kulturell kapital. De mener at kulturell kapital nå handler om hvordan man forholder seg til kultur heller enn valg av konkrete kulturelle objekter og framstiller dette som et alternativ til omnivorehypotesen. Dermed aktualiserer de to forskerne kulturell kapitalbegrepet med et fornyet innhold og fastholder at kulturell kapital har betydning for suksess i utdanningssystemet og at det finnes klasseforskjeller som kan settes i sammenheng med kultur. Jeg vil komme tilbake til dette senere i kapittelet.

Bourdies teori om det sosiale rommet og ulik kulturell kapital knyttet til de ulike posisjonene har altså møtt motstand fra flere hold. Teorien beskyldes for å være utdatert og uaktuell i norsk sammenheng og det har blitt argumentert for at middelklassen nå er omnivor i sin bruk av kultur. Jonvik tilbakeviser derimot kritikken ved blant annet å vise at det fortsatt finnes et smakshierarki. Prieur og Savage har med sitt forskningsarbeid vist at Bourdieus kapitalperspektiv stadig er aktuelt og at det er sammenheng mellom ulikheter i samfunnet og kulturell kapital.

2.1.4 Et nytt innhold i klassebegrepet

Bourdieu's kapitalbegrep får en ny aktualitet i Savages prosjekt om klasse i Storbritannia (Savage, 2015). Savage og hans kollegaer stilte spørsmål ved hvor vidt det er mulig å identifisere sammenheng mellom klasse, holdninger, interesser og økonomi i dagens Storbritannia: «Can we identify distinctive social classes who share common lifestyles, identities, social networks and political orientations as well as levels of income and wealth? (2015, s. 6)». I følge Savage er befolkningen i Storbritannia stadig bevisst på, interessert i og lar seg opprøre av klassebegrepet. Sammen med kollegaer (Savage, 2015) har Savage fått tak i et engasjement rundt klasseidentitet i Storbritannia med «The Great British Class Survey» som er satt i stand i samarbeid med BBC. På lik linje med mange land har det britiske samfunnet tradisjonelt vært delt i tre klasser; arbeiderklasse, middelklasse og elite. Samfunnsborgerne var bevisst på forskjellene og de kjente sin plass i samfunnet (Savage, 2015). Gjennom arbeidet med det som har blitt omtalt som den største surveyen i Storbritannia så Savage og kollegaene behov for å gi de tradisjonelle klassebegrepene et nytt innhold. Samtidig poengterer de at det ikke er absolutte grenser mellom de sju klassene de har kommet fram til.

Til grunn for klassene har de sett på en kombinasjon av økonomi, yrke og utdanning og kulturell og sosial kapital. Goldthorpes «class schema» (Goldthorpe, 2000) har hatt stor innflytelse i arbeidet med å definere klasser. Som målingsinstrument for klasse er det likevel ikke tilstrekkelig, hevder forskerne (Savage et al., 2013). Det er viktig å innlemme Bourdieus kapitaltenking når en skal definere klasser. Savage kombinerer derfor teorien om kulturell kapital i en fornyet form samt en indikator for sosialt nettverk med Goldthorpes økonomiske aspekt i sin klassedefinisjon. Indikatoren for sosialt nettverk påvirkes både av hvor mange venner/ bekjente man har innenfor en rekke utvalgte yrker samt en slags rangering av disse yrkene etter ulike status. Det betyr at man scorer høyt dersom man kjenner folk med ulike yrker og særlig dersom dette er statusyrker. «CAR: Capitals, Assets and Resources» (Savage, Warde, & Devine, 2005), er en samlebetegnelse på denne typen tilnærming til klasseanalyse. I følge Savage og hans kollegaer gir det altså mening å snakke om klasse også i dagens samfunn når man bruker denne tilnærmingen til klasseanalyse.

Gjennom arbeidet med surveyen har de kommet fram til de ulike klassene. Fortsatt er polariseringen med topp og bunn tydelig, slik det har vært lenge i Storbritannia. I den ene ytterkanten er eliten (6 % av den britiske befolkningen). Det tidligere mektige aristokratiet har

blitt byttet ut med en velutdannet og pengesterk gruppe, som også besitter mye «highbrow cultural capital» eller høykulturell kapital. Denne gruppen har også lavest andel minoritetspråklige og den høyeste andelen av universitetsgrader.

Like under den såkalte eliten med flytende grenser er den etablerte middelklassen. Den etablerte middelklassen huser en stor andel av den britiske befolkningen, 25 %. Her er folk med høy kulturell kapital, både «highbrow» og «emerging cultural capital», som jeg vil komme tilbake til. De har god økonomi, stort sosialt nettverk og et flertall har utdanning. Denne gruppen er sammensatt av mange yrker. Ved siden av den etablerte middelklassen har Savage plassert en klasse som blir kalt «technical middle class». På mange måter ligner denne, lille gruppen mennesker, på den etablerte middelklassen, med god økonomi, men skiller seg samtidig ut ved å være i besittelse av mindre kulturell kapital og mindre sosialt nettverk. I en fjerde klasse, kalt «new affluent workers» finnes en gruppe relativt velstående mennesker, som også besitter en del kulturell kapital, særlig «emerging cultural capital» og har et stort sosialt nettverk med høy sosial status. I denne gruppen mennesker er det få med universitetsutdannelse. Under klassen «new affluent workers» har «traditional working class» blitt plassert. Denne klassen er fattigere økonomisk, men eier gjerne husene de bor i. De besitter betraktelig mindre kulturell kapital enn de klassene over og har et mindre sosialt nettverk. Det er få personer i denne klassen som har høyere utdanning. «Emergent service workers» er den sjette klassen. Personene i denne klassen har gjerne ikke høyere utdanning, men de skiller seg likevel fra den tradisjonelle arbeiderklassen ved at de har høyere kulturell kapital, særlig «emerging cultural capital». Ofte leier de boligen de bor i og har en moderat inntekt.

I bunnen finnes en nokså stor del av den britiske befolkningen, hele 15 %, i det som kalles «precariat». Denne gruppen kjennetegnes blant annet av midlertidig og usikre arbeidssituasjoner, arbeidsledighet, dårlig økonomi, lav kulturell kapital og dårligere score på sosiale nettverk. Det er få i denne gruppen med høyere utdanning. I følge Lisa Mckenzie (2015), som har studert denne gruppen, er det mye stigma og til dels latterliggjøring av for eksempel smak knyttet til denne gruppen mennesker. Denne forskningen viser at det eksisterer kulturelle skillelinjer og at dette kan knyttes til klasse.

Denne klassedelingen viser at den tradisjonelle klassesetningen med en elite, middelklasse og arbeiderklasse kanskje er utdatert. Den gir et mer komplekst bilde. Samtidig viser den en sterk sammenheng mellom det å ha høyere utdanning, høy kulturell kapital, høy score på sosialt

nettverk og det å ha høy inntekt. Den viser også at det er en stor gruppe i midten som har relativt god økonomi, men ikke er en ensartet gruppe i forhold til utdanning og kapital. Denne modellen av sju klasser viser et sterkt fragmentert bilde av klasselandskapet og kanskje er det mulig å tenke seg at noe av dette er overførbart til norske forhold.

2.1.5 Oppsummering av ulikheter I sosiale bakgrunner

Hensikten med dette underkapittelet var å vise at det er mange ulike perspektiver på hvordan vi kan forklare sosiale ulikheter i samfunnet vårt. Jeg begynte med et kort historisk tilbakeblikk for å redegjøre for hva Marx og Weber la i begrepet klasse. Goldthorpe argumenterte for at Marx og Webers forståelser av klasse ikke holder mål. Han argumenterer for at individer i samfunnet gjør rasjonelle valg som gjør havner der vi gjør. Giddens og Beck på sin side hevder at klasse og klassebakgrunn har lite å si i dag. Globalisering og risikosamfunnet påvirker de valgene vi tar, mener de. I følge deres tenkning har vi et klasseløst samfunn. Bourdieu hevder derimot at alle moderne samfunn sosiale ulikheter. Han knytter ulikhetene opp til ulik mengde kapital i det sosiale rommet. De som har mye kulturell kapital er vinnere i utdanningssystemet. Til tross for at Bourdieus teorier har blitt kritisert de siste årene, er det flere forskningsprosjekter som viser at kulturell kapital fortsatt kan knyttes opp mot sosiale forskjeller. Prieur og Savage har gitt kulturell kapitalbegrepet et fornyet innhold. Deres prosjekter tegner et bilde av at kulturell kapital er ulikt fordelt. Forskningsprosjektene jeg viste til i første kapittel er også eksempler som viser at kulturell kapital er ulikt fordelt mellom førstegenerasjonsstudenter og de studentene som har foreldre med høyere utdanning.

Jeg finner det hensiktsmessige å bruke begreper som førstegenerasjonsstudenter, arbeiderklasse, sosial bakgrunn og kulturell kapital for å beskrive bakgrunnen til mine informanter og andre som er den første i sin familie til å ta høyere utdanning. Når jeg bruker begrepet arbeiderklasse i denne oppgaven refererer jeg til en gruppe mennesker der ingen av foreldrene har høyere utdanning.

I neste underkapittel vil jeg redegjøre for hvilke mekanismer som hindrer eller muliggjør sosial mobilitet. Hindringene kan stanse personer som kommer fra familier uten utdanningsbakgrunn fra å ta høyere utdanning. Førstegenerasjonsstudentene overkommer disse hindringene, som da blir utfordringer de må løse.

2.2 Muligheter, hindringer og utfordringer

Denne oppgaven handler om de førstegenerasjonsstudentene som bryter med mønsteret for sosial reproduksjon. Noe av det jeg ønsket å kunne beskrive var hvilke problemer eller utfordringer førstegenerasjonsstudenter kan møte på og hva som kan muliggjøre sosial mobilitet. Det jeg kan redegjøre for er hvilke mekanismer som finnes i samfunnet og hvordan disse påvirker sosial mobilitet eller sosial reproduksjon. Derfor har jeg laget et underkapittel om muligheter, hindringer og utfordringer. For å forstå hva disse klassereisende skildrer opplever jeg det viktig å forstå noen av mekanismene. Jeg har valgt ut ulike teorier som alle tilbyr en forklaring enten for hvorfor det er høy grad av sosial reproduksjon i utdanningssystemet eller hvordan det er mulig for alle uavhengig av bakgrunn å velge høyere utdanning. Teorier jeg finner aktuelle er habitus, oppdragelsesstiler knyttet til klasse, «Rational Action Theory», verditeorier og risikosamfunnet. Til slutt vil jeg presentere Furlong og Cartmels perspektiv om at individer i dag likevel ikke har så store valgmuligheter som en del sosiologer påstår. Vi er fortsatt bundet av den bakgrunnen vi bærer med oss. Ved å redegjøre for mekanismene som kan hindre sosial mobilitet kan jeg samtidig forstå noen av de utfordringene førstegenerasjonsstudenter må overkomme.

Første stopp i dette underkapittelet er heter habitus. Bourdieu forklarer at valget om høyere utdanning eller ikke handler om hvilken habitus vi har. Det er ikke slik at valgene vi tar er selvstendige valg. Valgene våre er et produkt av det vi har med oss. I følge Gambetta (1987) tilhører Bourdieu tradisjonen som mener vi blir dyttet – «pushed» inn i et valg, som er et resultat av hvem vi er og vår sosiale posisjon.

2.2.1 Habitus

Ut fra den posisjonen vi har i det sosiale rommet agerer vi på ulikt vis. Summen av de bakenforliggende faktorene som avgjør hvilke handlinger og valg vi foretar oss utgjør vår habitus (Bourdieu, 1995). Habitus er en iboende væremåte vi ikke tenker over i det daglige, en slags ryggmargsrefleks. Det dreier seg om hvordan vi forstår og handler i ulike situasjoner. Det er også en slags predisposisjon som også gjør oss mottakelig for å ta opp visse kulturelle verdier og et språk tilhørende nettopp den posisjonen vi befinner oss i. Disse disposisjonene erverver vi gjennom erfaring (Bourdieu, 1990). En viss habitus følger en viss posisjon i det sosiale rommet. Derfor er også habitus ulik for ulike posisjoner. «Til enhver klasse av

posisjoner svarer det en type habitus (eller en type smak), som er blitt frambrakt av den sosiale betingningen som knytter seg til de tilsvarende betingelsene (Bourdieu, 1995, s. 36)».

Gjennom sosialiseringen, som foregår ut fra premissene til den posisjonen vi har i det sosiale rommet, dannes vår habitus. En rekke ulike preferanser, væremåter o.l. kan knyttes til de ulike posisjonene. Habitus er både individuell, fordi den handler om individuelle erfaringer, men også sosial fordi den tilegnes i et sosialt miljø. Et samfunnsmessig perspektiv kan også knyttes til habitus ettersom vi aksepterer forskjellene ulik habitus skaper i samfunnet (Bourdieu & Passeron, 1990). I utdanningssystemet favoriseres en viss type habitus, hevder Bourdieu og Passeron. Derfor blir utdanning lettere tilgjengelig med den rette habitus. Utdanningssystemet tjener middelklassens interesser og verdier, framholder de to.

Flere forskere innen beslektede felt argumenterer også for at utdanningssystemet treffer middelklassebarna best, som for eksempel Bernstein med sitt arbeid med språkkoder og hvordan middelklassen har et språk som gjør det letter å delta fullt i skolen (Bernstein, 1993). Det er ikke bare antall begreper, men også kompleksiteten i språket lingvistisk og grammatisk som gjør middelklassen bedre rustet for skolen. Slik har middelklassen et fortrinn og tilgang til gode posisjoner innen utdanning. Middelklassen har altså med seg en rekke fordeler i det de entrer skoleløpet. Skolesystemet utjevner ikke disse forskjellene, hevder Bourdieu (1995), tvert i mot beholdes eller til og med forsterkes de gjennom skoleløpet. Denne påstanden bekreftes blant annet av Bakken og Elstad i deres evalueringer av Kunnskapsløftet (2012) og Wollscheid i hennes rapport om tidlig innsats (2010). For de som ikke har den rette habitusen kan denne mangelen bli et hinder for høyere utdanning. Mangel på rett habitus kan være noe en må overkomme for å studere som førstegenerasjonsstudent.

I de amerikanske artiklene om «first generation students» jeg presenterte i innledningskapittelet (Collier & Morgan, 2008; Stephens et al., 2012) satte forskerne studentenes habitus og kulturelle kapital i sammenheng med klasse. De viste hvordan klassebakgrunn og habitus påvirker væremåten og akademiske prestasjoner som student. Det er ikke bare valgene vi tar som springer ut av habitus. Hvordan vi løser studentrollen og om vi lykkes med studiene kan også forklares med den habitusen vi har.

Bourdieu hevdet at kulturell kapital erverves i hjemmet. I familien sosialiseres vi også inn i en type habitus som tilhører den sosiale posisjonen vi har. Klassespesifikke oppdragerstiler eller

foreldrepraksiser er et uttrykk for ulike habitus. I neste underkapittel vil jeg redegjøre for hvordan ulike trekk ved oppdragelse i hovedsak følger ulike sosiale klasser.

2.2.2 Oppdragerstiler knyttet til klasse

At det å ha foreldre med høyere utdanning er et godt kort kortet for selv å ta høyere utdanning, er det ikke så mye tvil om (Bakken & Elstad, 2012). Parallelt med dette er det tilsvarende mindre sannsynlig at du tar høyere utdanning dersom foreldrene dine ikke har høyere utdanning. Hvorfor det er slik er det imidlertid flere mulige svar på. Et mulig svar kan knyttes til ulike oppdragerstiler/ foreldrepraksiser (Aarseth, 2014; Lareau, 2011; Stefansen & Blaasvær, 2010). «Natural growth» er betegnelse på en oppdragerstil som kan sies å være typisk for arbeiderklassen eller foreldre uten høyere utdanning (Lareau, 2011). Med et «natural growth-perspektiv», antar en at dersom barnet er under god omsorg og grunnleggende behov som mat, klær, et hjem, trygghet osv. er dekket, vil barnets utvikling skje naturlig uten at foreldrene trenger å gripe inn. Barnet får utvikle seg i eget tempo. Arbeiderklassebarna blir gitt stor frihet og tid til fri lek og har lite organiserte aktiviteter sammenlignet med middelklassebarna. På denne måten blir de selvgående i lek og kan underholde seg selv. Samtidig er arbeiderklasseforeldrene opptatt av at barna skal lære å innordne seg i et fellesskap og tilpasse seg andre. Lareaus forskning sammenfaller med funn Stefansen og Blaasvær (2010) finner i sine undersøkelser om omsorg og oppdragelse i arbeiderklassefamilier i Norge.

Middelklasseforeldrene ser på sin side barnas utvikling som noe som må stimuleres (Aarseth, 2014; Lareau, 2011) og legger opp til situasjoner og miljø som stimulerer. Barna i middelklassen har en langt mer organisert fritid med aktiviteter av ulik art. «Concerted cultivation» kaller Lareau denne oppveksten. I middelklassebarnas liv er kontakten og omgangen med voksne langt hyppigere enn for barna i arbeiderklassen. Barna lærer å snakke med voksne på en naturlig måte. Dette fører i følge Lareau (2011) til en mer naturlig måte å omgås autoriteter på. Foreldrene deres nøler heller ikke med å gripe inn på barnas vegne om de finner det nødvendig. Det være seg hos legen eller på skolen. Dette kan føre til at middelklassebarna raskere får tilpasninger og tiltak når utfordringer oppstår i skolen. Gjennom aktivitetene lærer middelklassebarna spilleregler. Samtidig lærer de hvordan de kan bruke spillereglene til sin fordel.

Hos arbeiderklassefamilien er språket et verktøy og en nødvendighet for kommunikasjon heller enn et interessant aspekt i seg selv. Lareau fant at kommunikasjonen mellom voksne og barn i arbeiderklassen var preget av kommandoer og enklere ytringer sammenlignet med middelklassen. Kommunikasjonen mellom voksne og barn i middelklassen er derimot preget av at barna blir spurt om meninger og de forhandler med de voksne om regler o.l. Dette er også ferdigheter barna tar med i skole. Forhandlingskompetanse, å kunne bruke spilleregler til sin fordel og det å omgå autoriteter på en bekvem måte, kan gi fordeler i utdanningssystemet. «Entitlement», kaller Lareau denne kompetansen eller ferdigheten. Måten middelklassebarna føler de eier retten til en plass i rommet og tar det for gitt at de kan henvende seg til læreren om de ser noen problemer. Dette stemmer med funnene fra forskningen på first generation students i USA (Collier & Morgan, 2008; Stephens et al., 2012).

Å vokse opp i et middelklassehjem kan altså gjøre at du utstyres med ferdigheter som gir fordeler i forhold til å lykkes med utdanning. Tilsvarende vil det å vokse opp i arbeiderklassefamilie gi deg viktige verdier, som for eksempel fellesskap og respekt, men disse verdiene verdsettes ikke i utdanningssystemet på samme måte som middelklasseverdiene. Dette kan føre til at veien til høyere utdanning blir enda lenger for første generasjonsstudentene.

Videre vil jeg gjøre rede for et perspektiv hvor mennesket som rasjonelt tenkende vesen er sentralt. Jeg skrev om Goldthorpe under «ulike sosiale bakgrunner» at han argumenterte for nødvendigheten av en klasseteori med et annet innhold. Goldthorpe forholder seg kritisk til Bourdieus teorier om habitus og kulturell kapital og at bakgrunnen har så mye å si for valgene vi tar. Jeg vil nå gjøre rede for noe av denne kritikken. Jeg anser at det er nyttig å presentere flere mulige forklaringer på sosial reproduksjon i denne oppgaven. Ved å ta inn flere perspektiver i oppgaven kan en ha et kritisk blikk på flere teorier. Kritikken fra Goldthorpe kom i lys av Bourdieus teorier. Deretter anser jeg Prieur og Savages fornying av begrepet kulturell kapital til å være et slags motsvar til denne kritikken igjen. Slik bidrar flere teorier til å belyse fenomener fra ulike sider. Som Gambetta (1987) argumenterer kan det hende vi har bruk for flere forklaringer når vi skal forstå sosial reproduksjon.

2.2.3 Mennesket er et rasjonelt tenkende vesen

Goldthorpes perspektiv om mennesket som rasjonelt tenkende vesen hører hjemme på det Gambetta kaller «jump side».

Whereas on the jump side we have: when deciding about their education, do people respond rationally to their past achievement and to labour market opportunities? And finally, do their personal preferences and aspirations make a difference in themselves to educational choices irrespective of social origin? (Gambetta, 1987, s. 3)

Spørsmålet er altså om vi tenker rasjonelt rundt utdanningsvalg, om vi tar jobbmuligheter, personlige preferanser og aspirasjoner med i overveielser som ligger til grunn for valgene vi tar.

Teorien om sosial reproduksjon i utdanningssystemet som en følge av kulturelle verdier i middelklassen og de fordelene middelklassebarna møter i skolen holder ikke som forklaring, mener Goldthorpe (2000). Selv om denne teorien kan forklare at forskjellene vedvarer, er det ikke nok til å forklare den utdanningsekspløsjonen som har pågått fra rundt 1960-tallet. Det er ikke slik at barn fra mindre privilegerte klassebakgrunner har vært ekskludert fra utdanningssystemet på noen måte. Utdanningsekspløsjonen viser at det ikke bare er reproduksjon av kulturelle verdier i middelklassen, men snarere en generell vekst i kulturelle verdier, argumenterer Goldthorpe (2000). Han viser til at de fleste som gjennomførte de mer teoretiske retningene av ungdomsskole i Storbritannia i etterkrigsårene var barn av foreldre uten høyere utdanning og mener at det samme kan sies om høyere utdanning nå (Goldthorpe, 2000, s. 169). Dermed mener han å vise at teorier om kulturelle verdier ikke er holdbare som forklaring på sosial reproduksjon. Utdanningsekspløsjonen viser at utdanningssystemet er tilgjengelig for alle, hevder han.

Videre mener Goldthorpe (2007) at Bourdieu legger for sterk vekt på habitusbegrepet og at han tillegger skolen for lite påvirkningskraft. Han henviser til forskningsprosjekter hvor skoler har vært med på sosialt utjevne tiltak med effekt. At også mange barn av ikke-akademiske foreldre faktisk gjennomfører en høyere utdanning, er også et argument for at Bourdieus teorier ikke holder stand, mener han. Det må være andre faktorer enn habitus som påvirker valgene dine. Han legger til grunn at de valgene vi tar knyttet til utdanning er rasjonelt begrunnede valg i forhold til hva som er lønnsomt for oss.

Det kulturverditeoriene derimot viser oss er at det er klasseforskjeller, sier Goldthorpe, men han mener samtidig at vi trenger annen teori for å forklare hvorfor ulikhetene vedvarer samtidig som et stadig økende antall unge kommer til. For å endre kurs på klasseteorien vil derfor Goldthorpe ta utgangspunkt i «Rational Action Theory» eller «RAT» og han forklarer teorien slik:

I assume that actors have goals, usually have alternative means of pursuing these goals, and, in choosing their courses of action, tend in some degree to assess probable costs and benefits rather than, say, unthinkingly following social norms or giving unreflecting expression to cultural values. (Goldthorpe, 2000, s. 165)

Goldthorpe ønsker altså å tillegge aktøren som et selvstendig tenkende vesen større vekt enn Bourdieu gjør. I navnet «Rational Action Theory» ligger jo nettopp rasjonaliteten, men i følge Goldthorpe kan også handlinger være mer eller mindre gjennomtenkte og bevisste. De kan også være påvirket av sosial bakgrunn, men til syvende og sist er det våre egne overveielser som er utslagsgivende, hevder han. Når vi skal ta beslutninger om for eksempel utdanning, veier vi eventuelle kostnader og fordeler og tar en beslutning basert på dette regnestykke.

Goldthorpe mener at vi trenger en teori som både kan forklare hvorfor klasseforskjellene i utdanningssystemet vedvarer samtidig som vi har hatt en stor økning i antallet som søker seg til høyere utdanning (Goldthorpe, 2000). Den store økningen i antall studenter de fleste moderne industrisamfunn har hatt i tiårene etter andre verdenskrig er ikke mulig å overse. Boudons posisjonsteori (Boudon, 1974) mener Goldthorpe er et bra utgangspunkt, selv om han ikke er enig i hele teorien. Jeg vil nå presentere noen hovedpoeng i Boudons verditeori.

2.2.4 Verditeori

I følge Boudon (1974) ligger hovedforklaringen for ulikhet i utdanningsmuligheter i systemer av verdier knyttet til de ulike sosiale klassene. Boudon hevder at det å nå et visst utdanningsnivå innebærer kostnader og fordeler som varierer avhengig av din sosiale bakgrunn (Boudon, 1974, s. 23). Ut fra din sosiale bakgrunn vil du alltid vurdere om kostnadene ved å fortsette utdanning står i forhold til kostnadene. Boudon mener også at ulik kultur påvirker ulikheter i utdanningssystemet. Ut fra din sosiale og familiære bakgrunn blir du gitt visse kulturelle muligheter. Barna fra lavere sosiale klasser må lære verdier og ferdigheter på skolen som familien ikke har forberedt dem på.

Hvilke utdanningsvalg en person tar må dermed settes i sammenheng med sosial bakgrunn. At elever med arbeiderklassebakgrunn tar andre utdanningsvalg som kanskje innebærer mindre skolegang enn middelklasseelever, handler ikke nødvendigvis om at de har lavere aspirasjoner. Dersom to elever med ulik bakgrunn sikter mot å bli for eksempel lege, er veien lengre dit for hun med far som er industriarbeider og ikke har utdanning utover grunnskolen,

enn for han som har middelklassebakgrunn og en far som selv er lege. Avstanden til høyere utdanning er kortere for en som tilhører middelklassen (Boudon, 1974). At mange barn av foreldre uten høyere utdanning selv velger yrker med mindre skolegang, handler dermed ikke om lavere aspirasjoner, men om at de velger tilsvarende foreldre, noe som også er tilfelle for middelklassebarna som velger å ta høyere utdanning.

Aspirasjoner har også en sammenheng med det Boudon (1974) kaller primære og sekundære effekter. Klasseforskjeller gir utslag i primære og sekundære effekter i utdanningssystemet. De primære effektene viser seg i resultater på skolen, blant annet, mens de sekundære effektene derimot slår ut når en elev med middelklassebakgrunn og en med arbeiderklassebakgrunn har like gode skolerresultater, men eleven med middelklassebakgrunn velger høyere utdanning, mens den med arbeiderklassebakgrunn velger å avslutte videre skolegang. Dersom to elever med ulike sosiale bakgrunner har likt skolerresultat er det likevel mer sannsynlig at eleven med middelklassebakgrunn velger høyere utdanning enn at eleven med arbeiderklassebakgrunn gjør det (Boudon, 1974).

Aspirasjoner er et punkt fra Boudons teori Goldthorpe mener er viktig. Han åpner også for at begrepet primære effekter kan ha en videre betydning og romme alt det som påvirker en skoleelevs evner i tidlige skoleår, det være seg kulturelt, psykologisk eller genetisk (Goldthorpe, 2000, s. 171). Vurdering av utdanning eller ikke er et slags regnestykke med kostnader og inntekter eller fordeler. Goldthorpe påpeker at for familiene uten akademisk bakgrunn, kan valget om en mer yrkesrettet utdanning virke mer fornuftig. Et eventuelt forsøk på høyere utdanning som ikke fører fram vil ha større negative konsekvenser for en med foreldre uten utdanning enn en fra middelklassebakgrunn. Ulikhetene i opptak til eliteutdanninger fortsetter, fordi dersom barna fra ikke-akademiske familier skal velge disse utdanningene, krever det en sterkere forsikring om suksess. Goldthorpe viser til at det finnes flere eksempler på forskning som støtter teorien om at dersom to elever med ulik bakgrunn står likt, er det mer sannsynlig at den med middelklassebakgrunn velger høyere utdanning. Spørsmålet hans da blir hvorvidt dette skyldes en form for diskriminering i skolesystemet, eller om det handler om at barna av foreldre med ikke-akademisk bakgrunn må vise til høyere evner og resultater før de velger de mer ambisiøse utdanningene?

Selv mener Goldthorpe (Goldthorpe, 2000) at et forskningsfokus må være mot sekundæreffekter om en skal adressere spørsmålet om hvorfor det fortsatt er store

klasseforskjeller innen utdanningssystemet. Han mener også at de primære effektene vil få mindre betydning etter hvert som utdanningssystemet utvides og reformeres og et høyere antall vil ta høyere utdanning. Dermed blir de sekundære effektene enda viktigere. Bakken og Elstads forskning (2012) viser derimot at også primæreffektene er store og til og med økende i norsk skole. Goldthorpe spør seg om det er slik at reproduksjonen av klasseforskjellene vedvarer fordi klassene tar rasjonelle valg ut fra det som er naturlig i forhold til deres bakgrunn og fordi de som er uten akademisk bakgrunn føler at de må over-kompensere for å ta mer ambisiøse utdanningsvalg (Goldthorpe, 2000). Dette har han imidlertid ikke noe klart svar på, men det er aktuelle spørsmål å ta med videre, også i denne oppgaven.

Synet på verdien av utdanning kan altså settes i sammenheng sosial bakgrunn i følge verditeorier. Arbeiderklassen har på sin side mindre kunnskap om utdanningssystemet, hvordan det fungerer og hva høyere utdanning innebærer. Dette kan føre til at personer tilhørende denne klassen ikke ser noen særlig verdi eller nytte ved å ta en høyere utdanning. Middelklassen anser det derimot som viktig å gjennomføre høyere utdanning for å hindre nedadgående mobilitet. Dermed blir det verdier og nytte av utdanning som ligger til grunn når vi foretar valg knyttet til utdanning, i følge Goldthorpe. Utdanningsvalg er altså rasjonelt begrunnede valg basert på vurdering av nytte og verdier. Slik tillegger han mennesket større valgfrihet enn det Bourdieu gjør. Samtidig sier han at synet på nytte og verdi av utdanning er knyttet sosial bakgrunn. Min oppgave handler om de som bryter ut av mønsteret for sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Goldthorpe hevder altså at hans «Rational Action Theory», sammen med verditeori, gir en forklaring på hvordan dette kan skje.

Jeg har flere ganger i dette teorikapittelet redegjort for hvordan Bourdieus teorier møter kritikk fra ulike hold, men jeg har også vist hvordan en fortsatt kan hevde at habitus og kulturell kapital er aktuelle teorier for å forklare den høye graden av reproduksjon i utdanningssystemet. Nå vil jeg redegjøre for hvordan Bourdieus begrep har fått en fornyet aktualitet. Denne redegjørelsen viser også at kulturell kapitalteorien er aktuell som forklaring for hindringer og utfordringer førstegenerasjonsstudentene møter i utdanningssystemet.

2.2.5 En modernisering av begrepet kulturell kapital

For Mike Savage og kollegaer (Savage et al., 2013) var Bourdieus teori om kulturell kapital en viktig faktor når de plasserte den britiske befolkningen i klasser. Til tross for at kulturell kapital fortsatt er et aktuelt begrep for å forklare sosial reproduksjon i utdanningssystemet

(Prieur & Savage, 2013; Savage, 2015) er det viktig med en kritisk holdning til begrepet i dag. For det første har kulturelle institusjoner blitt mer bevisst sin maktposisjon når de definerer hva som er aksepterte kulturelle uttrykk. Det har blitt lagt ned mye arbeid for å gjøre de såkalte høykulturelle uttrykkene mer tilgjengelig for folk flest. Samfunnsmessige endringer må også tas i betraktning. Utbredelsen av tv og internettbruk er en endring. Da Bourdieu foretok sin undersøkelse av det franske folket var det bare omtrent halvparten som hadde tv (Savage, 2015, s. 101). Videre har man den sisten tiden kunnet oppleve en ekspansjon i kulturelle uttrykk som ikke er høykulturelle (highbrow), eksempel på det er «stand up», som har gått fra å være en smal nisje til å bli et utbredt og anerkjent uttrykk. Kulturelle uttrykk i dag er sterkt influert av globalisering. Det er ikke lenger bare nasjonal kunst og kultur som nyter anerkjennelse, men også internasjonal. Gitt de teknologiske og sosiale endringene som har skjedd de siste tiårene, ville det være merkelig om Bourdieus oppfatning av kulturell kapital fortsatte å eksistere i uforandret form (Prieur & Savage, 2013, s. 249).

Kulturell kapital i 2018 handler mer om hvordan vi forholder oss til kultur enn kulturelle objekter i seg selv, hevder Prieur og Savage. De bruker ordet «knowing» om å ha kjennskap til kultur og samtaleferdigheter for å kunne delta i samtaler om kultur. Som Prieur og Savage mener også Holt (1997) at kulturell kapital handler mer om en væremåte enn objekter. Prieur og Savage viser til følgende sitat fra Holt, som godt beskriver både det Prieur, Savage og Holt finner: «The particular cultural objects (e.g. restaurants, chefs, dishes) are less important, since they are constantly changing, than participating and having conversational competence in specialized, esoteric, and dynamic aesthetic (Holt, 1997 s.104).» Prieur og Savage (2013) hevder at den kulturelle kapitalen skiller seg i en internasjonal eller «cosmopolitan» orientering og en nasjonal eller tradisjonell orientering.

Bildet er imidlertid litt ulikt det Savage (2015) og kollegaene hans fant i Storbritannia i sine undersøkelser av den britiske befolkningen, der det fortsatt finnes en elite som konsumerer høykulturelle uttrykk. De fant også en klar sammenheng mellom utdanning, inntekt og kulturelle preferanser. Noen kulturelle uttrykk ble ansett som mer legitime enn andre, både av dem som benyttet seg av disse uttrykkene og de som ikke gjorde det. Personene som konsumerte disse mer legitime kulturelle uttrykkene viste også en selvtillit i forhold sine egne kulturelle preferanser, som om de hadde en rett til å uttale seg om god og dårlig smak og kommunisere sin smak til andre (Savage, 2015, s. 109).

Ulik konsumering av kulturelle uttrykk handlet ikke bare om inntekt og utdanning. Det ble også oppdaget et aldersskille. De høykulturelle uttrykkene som Bourdieu legger til grunn for kulturell kapitalbegrepet blir først og fremst konsumert av den delen av befolkningen som er middelaldrende og oppover. Den yngre middelklassen har andre kulturelle preferanser og er blant annet opptatt av moderne musikk, dataspill, sosiale medier og sport, men benytter seg mindre av høykulturelle uttrykk (Savage, 2015, s. 113). Dermed oppstod argumentet om at det finnes to typer kulturell kapital, nemlig «highbrow cultural capital» som stemmer godt overens med Bourdieus kulturelle kapital og «emerging cultural capital» som er en kulturell kapital som forbindes med yngre mennesker. Den førstnevnte er en etablert og institusjonalisert form for kulturell kapital, men den er også aldrende. Den unge middelklassen uttrykker at de forholder seg til deler av populærkulturen, men har samtidig et behov for å legitimere hvorfor akkurat disse delene av populærkulturen er akseptable. De sjonglerer på en måte mellom det høykulturelle og populærkulturen. Savage forklarer «emerging cultural capital» slik:

Emerging culture capital is therefore not about liking popular culture per se, but rather demonstrating one's skill in maneuvering between the choices on the menu, and displaying one's careful selection of particular popular artists; through one's ability to pick, choose and combine the 'very best' of popular culture. (Savage, 2015, s. 115)

«Emerging cultural capital» handler altså om å kunne velge den rette eller det rette utvalget av populærkultur eller å bruke den gale eller vulgære populærkulturen, men på rett måte. Det er en slags ferdighet som gjør at du med letthet kan forholde deg til forskjellige kulturelle uttrykk og anvende dem. Disse studiene viser at det fortsatt er aktuelt å bruke begrepet kulturell kapital. Jonvik (2017) har også skrevet om en altetende middelklasse som både bruker og benytter seg av høykulturelle og mer populærkulturelle uttrykk. Samtidig argumenterer hun altså for at noen kulturelle uttrykk fortsatt blir gitt en større legitimitet blant annet gjennom offentlig støtte og institusjonalisering.

2.2.6 Det moderne samfunnet risikosamfunnet – bare muligheter?

Med Giddens perspektiv om at vi befinner oss i et moderne samfunn (1991) foregår altså ikke valg på grunnlag av klassebakgrunn, men som resultat av at vi alle har de samme mulighetene

gjennom globaliseringen som har funnet sted. Som menneske vet vi hva vi gjør og hvorfor vi gjør det, hevder Giddens. Han bruker begrepet «sosial refleksivitet» om det reflekterende mennesket som anvender kunnskap om den sosiale verden. Mennesket er dermed ikke bare styrt av utenforliggende mekanismer, men reflekterer over og er bevisst egne handlinger. Dermed betyr jo det at alle er i stand til å reflektere over utdanningsvalg uavhengig av klasse.

Samtidig er valgene vi tar også forbundet med økt risiko eller fare. Vi har både enormt med muligheter, men valgene er også forbundet med fare. «To live in the universe of high modernity is to live in an environment of chance and risk... (Giddens, 1991, s. 109)» Å leve i et moderne samfunn innebærer at vi alltid befinner oss i risiko. Vi kan ikke forutsi hva som kommer til å hende videre. Endringer som står utenfor menneskelig kontroll skjer hele tiden. Giddens referer i denne sammenheng til uttrykket «risk society». Ved å befinne seg i et risikosamfunn blir man stadig konfrontert med mulige hendelser, både positive og negative.

Living in the 'risk society' means living with a calculative attitude to the open possibilities of action, positive and negative, with which, as individuals and globally, we are confronted in a continuous way in our contemporary social existence. (Giddens, 1991, s. 28)

Vi har bestandig med oss en kalkulerende holdning, hevder han altså. Risikoen for både positive og negative hendelser treffer oss altså både som individer, men også globalt, og det griper inn i vår moderne livsførsel. Beck (1992) deler flere synspunkter med Giddens og anvender også begrepet «risk society». Vi lever nå i risikosamfunnet. Vi kan aldri vite sikkert hva som kommer til å skje i fremtiden, men vi må alltid handle som om vi vet, hevder Beck. I Becks definisjon betyr risiko antagelsen om at en katastrofe kan inntreffe. «Risk means the anticipation of catastrophe» (Beck, 2014 b, s. 81). Dersom en risiko blir virkelig, inntreffer en katastrofe. Men så lenge det ikke skjer, forblir det en risiko. Stadig omgir vi oss med risikoer, og det påvirker livene våre, handlingene våre og valgene vi tar. Konstant har vi risikoer hengende over oss på ulike plan.

Gjennom ulike målinger forsøker vi å gjøre den usikre fremtiden kjent. Selv om denne kunnskapen vi oppnår gjennom målinger ofte er spekulativ, er den like fullt en base for rasjonelle avgjørelser vi tar. Det kan minne om det Stephen Ball (2003) beskriver med middelklasseforeldre som samler informasjon, veier for og i mot før de foretar valg på utdanningsmarkedet for sine barn og på den måten sikrer en reproduksjon av sine posisjoner i samfunnet. Perspektivene om det moderne globaliserte samfunnet, risikosamfunnet og

mennesket som et reflekterende vesen gir helt andre perspektiver for å analysere hva som ligger til grunn når vi skal foreta valg. Det er ikke lenger mekanismer i samfunnet som avgjør hva vi velger, men valgene er individuelle og uavhengig av sosial bakgrunn. Dersom Giddens og Becks teorier er riktige betyr det at de andre mekanismene jeg har redegjort for ikke lenger hindrer folk i sosial mobilitet.

2.2.7 En feilslutning

Cartmel og Furlong (2007) anerkjenner bruken av risikobegrepet til en viss grad. De er enige i at det moderne samfunnet inneholder mange risikoer og at vi påvirkes av dem.

Identifiseringen til klasse er svakere. Samtidig mener Cartmel og Furlong at faktorer som klasse fortsatt påvirker oss i stor grad i forhold til utdanningsvalg. At klasse ikke har betydning, er en illusjon. Fortsatt er klasse og kjønn viktige faktorer for å lykkes og fortsatt er den kulturelle kapitalen et suksesskriterium, slår Furlong og Cartmel fast. Selv om antall skoleår har økt i snitt for de fleste unge i industrialiserte land, reproduseres ulikhetene. Det har vært en økning i antallet som tar høyere utdanning, men fordi det også har vært en kraftig økning i middelklassestudenter, finner ikke utjevningen sted. Et liknende resultat finner Marianne Nordli Hansen at gjelder for Norge (Hansen, 2010). Til tross for økt gjennomsnittlig utdanningslengde og utdanningseksplasjon, vedvarer forskjellene knyttet til klasse.

Risiko i skole handler for Furlong og Cartmel (2007) om den tilsynelatende valgfriheten individet har fått i tilknytning til skolevalg og utdanning, men som kanskje viser seg ikke å innebære like stor frihet som en først tror. På den ene siden har den enkelte person større valgfrihet enn tidligere gjennom svært spesialiserte utdanningsløp. Fleksible løsninger gjør at ulike fag og retninger kan kombineres. Samtidig innebærer alle disse valgene en risiko med hensyn til å ta de rette valgene, valgene som er riktige i forhold til videre utdanning, hevder de to. I mange land har foreldrene valgmuligheter i forhold til hvilken skole barna deres skal gå på. Selv om det er mindre vanlig for norske foreldre å velge privatskoler, velges skoler aktivt ved bosetting i rett nabolag. På boligprospekter i Norge kan du lese hvilken skolekrets boligen tilhører. I nyliberalismens tid foregår en markedsføring av utdanningssektor (Furlong & Cartmel, 1997). Private utdanningsinstitusjoner har stått sterkt lenge i flere land, mens det i andre land har skjedd en endring de siste årene i retning av økte studieavgifter og foreldrebetaling. Det betyr at kostnadene ved å ta utdanning øker. Utdanningsinstitusjonene

må selge seg inn på et marked og rekruttere deltakere. Disse tilsynelatende mange muligheter av skoler gir et inntrykk av valgfrihet for deltakerne, men konsekvensene er at godene i utdanningssystemet blir svært ulikt fordelt avhengig av økonomisk kapital, argumenterer Furlong og Cartmel. Staten fraskriver seg ansvaret for ulikhet ved at det ser ut som valg av fag og skole er private valg. «The illusion of choice created by the marketization of education masks the continued entrenchment of traditional forms of inequality» (Furlong & Cartmel, 1997, s. 14). På den ene siden lures aktørene til å tro at de har en valgfrihet, men reproduksjonen av ulikhet forsetter.

2.2.8 Oppsummering: muligheter, hindringer og utfordringer.

I dette kapitlet ønsket jeg å gjøre rede for ulike mekanismer i samfunnet som kan hindre sosial mobilitet og gi noen forklaringer på hvorfor det er så stor grad av sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Disse mekanismene som kan hindre sosial mobilitet blir noe første generasjonsstudenten må overkomme. For noen blir det kanskje en liten utfordring og for andre stor, mens det for andre igjen blir et hinder for sosial mobilitet i utdanningssystemet. Først presenterte jeg teorien om habitus og forklarte hvordan det å ha den rette habitusen er en fordel i utdanningssystemet. I motsatt fall blir det å ha mangelfull eller feil habitus en utfordring første generasjonsstudentene må overkomme. Jeg viste også til studier av oppdragerstiler eller foreldrepraksiser og gjorde rede for hvordan «entitlement» er en ferdighet eller kompetanse middelklassebarna har med seg når de skal studere.

Deretter presenterte jeg en teori om mennesket som rasjonelt tenkende vesen som gir et ganske annet perspektiv. Goldthorpe bygger også sin «Rational Action Theory» delvis på Boudons verditeori. Boudon var opptatt av at det er ulike verdier knyttet til det å ta utdanning i ulike klasser. Han hevdet også at utdanningsvalg handler om aspirasjoner, men at en fra arbeiderklasse velger å ta fagbrev, mens en fra middelklassen velger å bli lege, ikke handler om at personen fra arbeiderklassen har lavere aspirasjoner, men er sekundæreffekter av klassebakgrunn. Giddens teori om et moderne risikosystem var med for å gi et bilde av en trend med en individualiserende forklaringsmodell hvor klassebakgrunn har liten betydning og at individet selv er ansvarlig for sine valg. Giddens teori blir støttet av blant annet Beck som hevder at det er risikoene vi omgir oss med som er grunnlag for de valg vi tar. Furlong og Cartmel tilbakeviser derimot denne trenden hvor klassebetydningen viskes ut og individet har uante muligheter. Klassebakgrunn har fortsatt stor betydning, hevder de to.

2.3 Sosial mobilitet i utdanningssystemet

De fleste teoriene jeg redegjorde for i forrige kapittel viser at det finnes sterke mekanismer for sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Teoriene kan gi et dystert bilde. Det er ikke nødvendigvis enkelt å bryte mønsteret og ta høyere utdanning som den første i sin familie. I dette kapitlet vil jeg imidlertid redegjøre for noen teorier om hvordan en kan gjennomføre sosial mobilitet i utdanningssystemet og hva som skal til for å gjennomføre klassereiser. Mesteparten av teoriene jeg redegjør for her er basert på studier av personer som er den første i sin familie til å ta høyere utdanning. De som bryter med mønsteret for sosial reproduksjon er de jeg ønsker å studere.

2.3.1 Å muliggjøre sosial mobilitet – skolens rolle

Teorier om hva som må til for at skape likere muligheter i utdanningssystemet slik at flere barn med arbeiderklasseforeldre tar høyere utdanning finnes. Furlong og Cartmel (2007) teorier er utviklet på bakgrunn av en rekke studier om unge og overganger de går gjennom. Disse teoriene kan si noe om hva som kan gjøre en klassereise mulig. Furlong og Cartmels fokus ligger her på et strukturelt plan. Teoriene kan si noe om hva som kreves av samfunnsinstitusjoner for å øke sosial mobilitet.

For at unge skal fortsette utdanningen lenger enn et minimum utdanning, er det viktig at elevene utvikler positive holdninger til skolen allerede i tidlige skoleår, mener Furlong og Cartmel. Skal dette skje trenger elevene blant annet å oppleve anerkjennelse for det arbeidet de gjør i skolen og se nytten av det arbeidet de gjør. Mange unge med arbeiderklassebakgrunn blir desillusjonert tidlig eller utvikler ikke den rette motivasjonen, hevder de to forskerne. Her er de altså inne på at rett motivasjon er viktig for å lykkes, som også Carol Dweck (2000) hevder gjennom sine intervensjonsstudier hvor hun viser at det å utvikle rett motivasjon hindrer frafall i amerikansk videregående skole.

Overgangen til ungdomsskolen er også kritisk for sårbare grupper (Furlong & Cartmel, 1997). Furlong og Cartmel har også intervjuet mange barn og unge i overgangsfaser i Storbritannia. I studiene beskriver unge at de likte seg på barneskolen, med støttende lærere, men at overgangen til ungdomsskole, gjerne utenfor det aller næreste nærområde, med større forhold, mange ukjente elever og negative opplevelser med lærere gjorde at flere mistet motivasjon. Dårlige resultater blir også framholdt som en negativ påvirkningsfaktor. Det er interessant i så

måte at flere ungdomsskoler i Norge har valgt vekk karakterer den første tiden elevene går på ungdomsskolen (Mellingsæter, 2018). Samtidig som det å måtte prestere og få karakterer kan være en tøff overgang, kan det være for tøft å skille seg ut som skoleflink i visse områder. Et høyt fravær med skulk kan nærmest være påkrevd i vennegjengen. Lignende funn kom fram i en kvalitativ studie av ni førstegenerasjonsstudenter på et eliteuniversitet i Storbritannia (Reay et al., 2009); det å måtte overkomme en forventning fra lokalmiljøet om at man nærmest skal mislykkes på skolen.

I følge Furlong og Cartmel anser unge seg ofte å være sviktet av systemet. De kan kanskje innrømme at deres oppførsel kunne vært bedre eller at de kunne jobbet hardere, men dette forklares ofte med at de er ofre for manglende støtte eller manglende tilhørighet til skolen. Dette kan sees i sammenheng med en trend hvor den kollektive klasseidentiteten reduseres, mens individet tilsynelatende blir tillagt større vekt. Man overser betydningen av sosial bakgrunn (Furlong & Cartmel, 2007). Forklaringer på frafall kan knyttes både til klassekultur og orientering til skolen på den ene siden, men også til respons på opplevelser i skolen, mener Furlong og Cartmel (2007). At skolen utgjør en viktig faktor for å muliggjøre oppadgående sosial mobilitet, støttes av Spiegler i hans studie av klassereisende i Tyskland (2018). Både Spiegler og Stuart hevder at læreren kan være en som motiverer og informerer, samt gir nødvendig støtte for at mobiliteten skal bli mulig. Nå har jeg redegjort for noen strukturelle faktorer som påvirker sosial mobilitet. I neste underkapittel vil jeg redegjøre for teorier som handler om ulike typer førstegenerasjonsstudenter.

2.3.2 Førstegenerasjonsstudenter og identitet

Både Spiegler (2018) og Kupfer (2012) har gjort kvalitative studier av førstegenerasjonsstudenter og deres familier. Studiene er grunnlag for teorier de har utviklet om førstegenerasjonsstudenter. Kupfers fokus ligger på studentenes identitet, mens Spiegler har kommet fram til noen krav han mener må oppfylles for at sosial mobilitet i utdanningssystemet skal kunne gjennomføres. Jeg vil først redegjøre for Kupfers teori.

Kupfer hevder at førstegenerasjonsstudentene kommer fra ulike og sammensatte bakgrunner. Det er likevel noe som er felles for alle. «However, despite this variety, there is a similarity in all cases which can be identified as a constitutive rule for educational upward mobility: the working-class individual's need for higher education to express and develop identity» (Kupfer, 2012, s. 62). Hun hevder at klassereisendes identitet må knyttes til høyere utdanning

for at de skal lykkes. Denne identiteten må være sterkere enn andre identiteter dersom personer med arbeiderklassebakgrunn skal lykkes med høyere utdanning. Hun deler forholdet mellom identitet og høyere utdanning i tre ulike typer.

Den første er «self-confident student» eller den selvsikre studenten. Felles for disse studentene er at de kommer fra støttende familier. Familiene ser på høyere utdanning som et naturlig valg heller enn noe fjernt eller noe som er vanskelig å oppnå (Kupfer, 2012, s. 64) og støtter valget på en kjærlig måte. Gjennom oppveksten gir de barna støtte i form av å legge til rette for lekselesing eller andre tiltak for at barna skal klare å gjennomføre skolen. Gjennom tiltakene viser de barna at de har tro på deres akademiske prestasjoner og utstyrer på denne måten barna med en selvtillit som er viktig i høyere utdanning. Kupfer hevder at den sosiale konteksten til disse familiene som tilhører den selvsikre studenten viser typiske middelklassetrekk, med fedre som har stabil inntekt og en mamma som ikke har inntektsgivende arbeid eller arbeider deltid for å ha tid til å hjelpe barna med lekser.

Den neste gruppen førstegenerasjonsstudenter Kupfer beskriver er «the self-affirmative student» eller den selvbekreftende studenten. Den selvbekreftende studenten har vokst opp under marginaliserte vilkår, som fattigdom, vold eller tap av en forelder. De søker en type bekreftelse som de ikke finner annet enn i universitetsstudier. Behovet for å stille personlige spørsmål og finne svar blir møtt gjennom universitetsstudier, hevder hun. Denne typen studenter er avhengig av en økonomisk frihet, slik at det er mulig å gjennomføre studier. Den siste og tredje gruppen mener Kupfer først og fremst er en historisk gruppe og kaller dem «The future breadwinner student» eller den framtidige hovedforsørgerstudenten.

Motivasjonen for å studere har her vokst fram som en del av en mannsidentitet for arbeiderklassen, hvor tanken er at mannen skal forsørge sin familie. En måte å bli hovedforsørger er å sørge for en høyere lønn. Denne høyere lønna anses oppnådd gjennom høyere studier. For den framtidige hovedforsørgerstudenten er ikke studiene en avslutning av en identitetsdannelse, en del av identitetsdannelsen. Denne identiteten er avhengig av høyere studier for å dannes.

Kupfer mener at denne teorien viser at førstegenerasjonsstudenter fortsatt diskrimineres i utdanningssystemet og at klassereisende er avhengig av et sterkt forhold mellom identitet og høyere utdanning for at hindringer skal overkommes. Samtidig kan denne teorien si noe om hvorfor en rekke tiltak rettet mot førstegenerasjonsstudenter ikke har særlig effekt. Det kan hende at disse tiltakene ikke strekker seg langt nok i forhold til å overkomme hindringer fordi

de ikke relaterer seg sterkt nok til de ulike arbeiderklasseidentitetene knyttet til høyere utdanning som driver klassereisende (Kupfer, 2012, s. 70). Den viser også at barna av arbeiderklassen kan fatte interesse for høyere utdanning på ulike måter. Utdanningssystemet må fortsatt endre seg slik at de med arbeiderklasseidentiteter kan relatere seg til bedre til det, hevder Kupfer. Hun mener altså at klassereisende er avhengige av en identitet som har sterke bånd til høyere utdanning for at de skal lykkes. Reay (2001) hevder også at studentene med arbeiderklassebakgrunn må finne en balanse mellom den nye identiteten i et akademisk miljø og den gamle som er rotfesta i det som har vært når de studerer. Hun sier at det i større utfordringer for førstegenerasjonsstudentene knyttet til det å skape en identitet som student. «Underlying feelings of hopeful anticipation there are confusions and ambiguities about the sort of self they are seeking» (Reay, 2001, s. 337). For middelklassestudentene er rollen knyttet til å være student klarere, slik også Morgan og Collier viste ved å knyttet kulturell kapital til det å mestre studentrollen (2008) referert i 1. kapittel.

2.3.3 Suksesskriterier

Spiegler har et annet fokus enn Kupfer for teorien han har dannet på bakgrunn av studier av førstegenerasjonsstudenter. Han hevder at det er noen krav som må innfris for at sosial mobilitet skal finnes sted. Dess flere av kravene som innfris på et tidlig tidspunkt, dess enklere blir det å gjennomføre. Derfor kalte jeg dette underkapittelet for suksesskriterier. Tre sentrale krav lister Spiegler opp som må innfris eller være tilstede i større eller mindre grad dersom en skal oppnå suksess; evne, motivasjon og mulighet. Evne blir i denne sammenhengen ansett som ferdigheter og kunnskap, som anerkjennes av det sosiale miljøet og utdanningsinstitusjoner i særdeleshet (Spiegler, 2018, s. 6-7). Motivasjon handler i Spieglers teori om viljen til å investere tid og energi i læring og inkluderer også ambisjoner om å nå et visst mål. Aspirasjoner er også en del av motivasjonen i denne teorien og viser til det å forfølge en utdanningsgrad som er høyere enn foreldrenes og som ofte krever at klassereisende må bryte sterke mønstre som finnes i deres opphavsmiljø. Det siste og tredje kravet handler om muligheter, muligheter for å utvikle evner og motivasjon.

Ved å se på disse tre teoretiske kravene i intervjuer av klassereisende, finner Spiegler fram til tre ulike typer klassereisende som i sterkere eller svakere grad innfrir disse tre kravene. Den første typen, «the envoy» eller «utsendingen» har foreldre som verdsetter utdanning høyt og tanken om mobilitet er nedfelt allerede tidlig i livet. Noen ganger har de selv en historie med

et ønske om høyere utdanning som aldri ble oppfylt og de ønsker noe bedre for barna. Foreldrene til disse barna har klare preferanser for sterkt yrkesrettete studier, gjerne med høy status. Selv om foreldrene ikke er i stand til å hjelpe barna med lekser, hvert fall på høyere stadier, legger de til rette for lekselesing og sørger for at barna gjør det. Det ligger i familiens habitus å studere. «Envoybarna» har høy indre motivasjon for å løse oppgaver og gjøre så godt som mulig. De viser gode evner allerede på barneskolenivå. De har også klare mål med skolen og studiene sine (Spiegler, 2018, s. 9). «The envoy» oppfyller altså alle kravene om evne, motivasjon og muligheter på et tidlig tidspunkt i livet og har på denne måten gode sjanser til å utvikle dem. Kanskje kunne disse studentene ligne litt på Kupfer selvsikre student.

Den andre typen kaller Spiegler for «the backpacker». Han sammenligner backpackeren med en faktisk reisende backpacker for eksempel på tur i Asia, som gjerne hører på andres erfaringer og reiser dit han/ hun vet det kan være bra å reise. Hos backpackeren er både evne og motivasjon utviklet tidlig, men mulighetene har vært dårligere enn hos «the envoy». Foreldrene er åpne for ideen om høyere utdanning. De har ikke like høye forventinger til prestasjoner som foreldrene til «the envoy», men særlig mødrene sørger for at barna gjør lekser. De lytter gjerne til lærerens råd i forhold til valg av gymnas kontra yrkesfag som er et tidligere valg i Tyskland. Søsken, eldre venner som studerer kan være rollemodeller med innflytelse, som forteller dem om muligheter og gode veier å velge. Backpackeren har ikke like klare mål som «the envoy», men lærer og påvirkes av erfaringer underveis.

Den tredje typen klasereisende kaller Spiegler for «the emigrant» eller emigranten og denne består av flere undertyper. Felles for emigrantene er særlig at mulighetene mangler i større grad enn for de andre gruppene. I familiehabitusen ligger en liten grad av orientering mot skole og utdanning (Spiegler, 2018, s. 10) og foreldrene har lave forventinger til barnas skoleprestasjoner. Foreldrene til emigrantene foretrekker at barna velger en form for yrkestrening og anser gymnaset for å være en for stor risiko (jf. Goldthorpe, 2000). For emigrantbarna er det også ofte slik at skolen ikke anbefaler gymnas til tross for at de har gode karakterer. Emigrantbarna ender derfor gjerne ikke opp med gymnas i første omgang og må gå andre veier for å komme inn i høyere utdanning. Felles for emigrantene er at de må bryte eller komme ut av den habitusen de har blitt sosialisert inn i. Det er en konflikt mellom foreldrenes preferanser og barnas aspirasjoner. Studentene i denne gruppa opplever at de emigrerer fra en gammel til en ny verden.

2.3.4 Oppsummering sosial mobilitet i utdanningssystemet

Hensikten med dette underkapittelet var å gjøre rede for noen teorier knyttet til det å være klassereisende eller foreta sosial mobilitet i utdanningssystemet. Furlong og Cartmel hevder at overganger mellom utdanningsinstitusjoner er viktig for den sårbare gruppa første generasjonsstudenter er. De hevder også at lærerens anerkjennelse og elevenes mestringfølelse er viktig for å skape en god holdning til skolen blant første generasjonsstudentene slik at de forblir i skolesystemet lenger. Kupfer hevdet at det er spesielt viktig for første generasjonsstudenter å knytte sin identitet opp mot det å være student dersom de skal lykkes med utdanningsprosjektet. Spiegler gjorde rede for ulike krav som må oppfylles for at sosial mobilitet skal finne sted og dannet et bilde av ulike typer første generasjonsstudentene. Disse teoriene kan hjelpe oss å forstå utfordringer første generasjonsstudenter møter.

Både Kupfers og Spieglers teorier viser at det er mange årsaker som spiller inn på sosial mobilitet i utdanningssystemet. Både teorien om identitet og de ulike kravene som må innfris, viser at familien har stor betydning for den enkeltes muligheter. Som Kupfer påpeker, viser også de ressurssterke familiene som muliggjør sosial mobilitet for sine barn mange middelklassetrekk. Reay (2018) påpeker derimot nettopp dette at mange studier om første generasjonsstudenter handler om arbeiderklassebarn fra familier med middelklasseaspirasjoner, mens første generasjonsstudenter i virkeligheten er en svært sammensatt gruppe med svært ulike bakgrunner og forutsetninger. Prieur (2003) har også påpekt at det er viktig at ikke ansvaret blir liggende på individet, men at det er strukturelle og systemiske mekanismer som må endres på samfunnsnivå, om sosial mobilitet skal være mulig i større grad.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for min metode i dette prosjektet. Jeg begynner med å si noe generelt om dette forskningsprosjektet før jeg redegjør for fenomenologi som er mitt vitenskapelige utgangspunkt. Jeg gjør deretter greie for utvalg av informanter før jeg forklarer mer om livshistorisk tilnærming som er metoden for innsamling av data. Under dette har jeg også med en del om gjennomføring av intervjuer og forskerrollen. Den siste delen av metodekapittelet handler om prosjektets kvalitet, pålitelighet og gyldighet, herunder generalisering. Til slutt avslutter jeg metodekapittelet med noen etiske betraktninger.

3.1 Om forskningen

Dette prosjektet er en kvalitativ studie av livshistorier fra personer som er den første i sin familie til å ta høyere utdanning. Jeg har samlet livshistoriene eller skildringene av klassereiser gjennom intervjuer. Skildringene ble produsert av personer med høyt utdanning innen fagfelter som til dels berørte temaet sosial mobilitet. De var produsert og fortolket på forhånd og i møte med meg som forsker. Min analyse av skildringene har også vært en prosess. Jeg har lest litteratur om emnet i en periode før, under og etter at jeg har intervjuet informantene. Det har påvirket innholdet i intervjuet og min analyse av fortellingene.

Selv om jeg ønsket å la informantene formidle sin genuine fortelling uten min inngripen, var det grunn til å ha med i tankene at jeg hørte fortellingene gjennom et slags filter dannet av den teorien og forskningen jeg leste på forhånd. Jeg stilte også spørsmål som var påvirket av den litteraturen jeg hadde lest eller svarene tidligere informanter hadde kommet med. Samtidig som jeg hadde med meg et teoretisk grunnlag på forhånd ønsket jeg at det jeg fant i analysen av intervjuene skulle være ledende for funnene i denne studien. Jeg ønsket ikke at intervjuene skulle bli et sted hvor jeg bare lette etter bekræftelser på teorien jeg hadde lest. På dette grunnlaget får studiet både en induktiv og en deduktiv inngang (Tjora, 2012). Eller som i hermeneutikken når teorien leder til en forståelse av dataene jeg samler inn som igjen leder til en dypere forståelse av teorien.

For å forstå denne typen vitenskap som dette studiet inngår i vil jeg redegjøre for fenomenologi.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er et aktuelt vitenskapelig utgangspunkt som kan passe for denne typen studier. I følge Aspers (2009) kan fokuset til fenomenologi kort forklart sies å være «that which appears» (s. 1) altså slik noe ser ut for å være. Det handler om å forstå noe, et fenomen, ut fra erfaringene til de som er vitner til eller har opplevd fenomenet (Postholm, 2005). Mitt fenomen er klassereisen. Det jeg har tilgang til er informantens fortelling og deres forståelse av sin klassereise. Jeg vil altså se på klasereisefortellinger slik de blir fortalt av et utvalg informanter.

Den moderne fenomenologien ble grunnlagt av Husserl (1859-1939) og muliggjorde en vitenskapelig forankring av datainnsamlinger som ikke var basert på den objektive verden, det observerbare, men heller det som foregår bak, det mentale eller betydningen av det som skjer (Aspers, 2009). Flere har påvirket fenomenologien senere og som vitenskap har den til dels tatt ulike retninger. Aspers bruker begrepet «empirisk fenomenologi» om antagelsen av at en vitenskapelig forklaring må forankres i meningsstrukturene til de som studeres. På denne måten får informantene eller de som studeres en viktig rolle. Aspers bruk av begrepet stemmer godt overens med Kvale og Brinkmanns definisjon.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45)

Et fenomenologisk perspektiv på klassereiser innebærer å studere de klassereisendes egne perspektiver og opplevelser, og det harmonerer dermed godt med mitt eget utgangspunkt i dette prosjektet. Jeg ønsker å forstå et sosialt fenomen som jeg har tilgang til gjennom informantens perspektiver og deres egne opplevelser av. Mine informanter har en opplevd fortelling.

3.2 Utvalg av informanter

Da jeg skulle finne informanter til prosjektet kom jeg fram til at det kunne være interessant å finne informanter som har gjort et stort sprang utdanningsmessig sammenlignet med foreldrenes utdanningsnivå. For eksempel kan en på grunnlag av Bourdieus kapitaltenking (1995) si at spranget fra å vokse opp med foreldre med grunnskoleutdanning til selv å ta en

Phd er et større sprang enn fra eksempelvis håndverker til ingeniør. Jeg tok kontakt med noen institutter ved HF og ved SV. Der fant jeg noen personer som kunne videresende en forespørsel til Phd-studenter. Jeg fikk umiddelbart positiv respons fra flere Phd-studenter og bestemte meg for å begynne med å intervju dem.

Jeg fant raskt fire Phd-kandidater som gjerne ville stille til intervju. Opprinnelig hadde jeg kontakt med noen flere, men de falt fra av ulike årsaker. De fire som gjenstod i første runde virket derimot veldig ivrige etter å fortelle sin historie og viste interesse for prosjektet mitt. Jeg bestemte meg for å gjennomføre de fire intervjuene og transkribere dem før jeg eventuelt lette etter flere informanter. Av flere årsaker fant jeg dette gunstig. Ettersom forskningsarbeidet er nytt for meg tenkte jeg at det var godt å starte i ro og mak med dem jeg hadde. Under det tredje intervjuet slo det meg at jeg kanskje skulle forsøke å få tak i noen litt andre informanter til et par siste intervju.

Jeg ville intervju noen som ikke tok Phd, men holdt på med eller hadde avsluttet en master. En informant ble rekruttert via kjente. Denne informanten var en bekjent, vi hadde imidlertid ikke et nært forhold. For å få tak i ytterligere et par informanter tok jeg kontakt med en studentforening for historiestudenter. Her fikk jeg etter hvert en ganske overveldende respons og jeg måtte bare velge ut et par informanter.

Informantene i utvalget mitt var eller hadde vært studenter universitetet i Oslo. De hadde studert eller studerte alle humanistiske eller samfunnsvitenskapelige fag. Alle har tatt mesteparten av studiet sitt på universitet, de fleste på universitetet i Oslo, et par hadde noe studier fra høyskole først. Fire holdt på med eller hadde nylig levert Phd, mens 3 holdt på med eller hadde tatt hovedfag eller master i historie. Informantene var spredt i alder og kjønn, med yngste informant i midten av tjuetårene og eldste i sekstiårene. Noen vokste opp i Oslo, mens andre er fra mindre byer eller bygda, ulike steder i landet, men alle fra sørlige deler av Norge. Jeg spurte ikke informantene om alder, det var ikke viktig i dette prosjektet. Nedenfor følger en kort oversikt over informantene.

Arne: Mann i 60-årene fra vestkanten i Oslo, i ferd med å avslutte en Phd. Har tatt utdanning spredd gjennom livet. Har ikke gått direkte fra skole og inn i høyere utdanning. Artium fra kveldsskole. Har tatt alle studier ved Universitet i Oslo. Har jobbet på ulike arbeidsplasser mellom og under studiene.

Even: Mann, rundt tretti, kommer fra en by nord for Oslo. Holder på med en Phd i sosiologi. Har flere bachelorgrader og har studert mye før han begynte på doktorgrad. Gikk rett fra videregående og inn i høyere utdanning. Har tatt alle studier ved Universitetet i Oslo.

Linda: Kvinne i slutten av trettiårene, kommer fra østkanten i Oslo, er i ferd med å avslutte en Phd i samfunnsgeografi. Forteller om en lang vei til Blindern. Har tatt en bachelor i design på en privat høyskole og jobbet før hun begynte på studier på universitetet. Har og fått barn underveis i studieløpet.

Vilde: Kvinne i andre halvdel av tjuårene som tar Phd i sosiologi. Kommer fra tettbygd strøk vest for Oslo. Har gått direkte fra videregående og inn i høyere studier og ganske raskt videre til Phd.

Simen: Mann i 40-årene, har hovedfag i historie, kommer fra liten by et stykke sør for Oslo. Har i etterkant av hovedfag tatt en etterutdanning ved universitetet og jobbet i flere år. Gikk direkte fra videregående og inn i høyere utdanning. Har studert ved flere universitet og en høyskole.

Silje: Kvinne i tjuårene fra bygd på Vestlandet, som holder på å ta master i historie, har tatt to bachelorgrader ved et annet universitet før hun flyttet til Oslo. Har gått direkte fra videregående og inn i høyere utdanning. Har studert ved flere universitetet.

Terje: Mann på rundt 50, kommer fra bygda på Østlandet, holder på å ta en master i historie, har fra før en bachelorgrad som han avslutta for ca. 10 år siden. Begynte å studere rett etter videregående, men ga opp og begynte å jobbe. Etter mange år i arbeidslivet tok han opp studier. Han tok en bachelorgrad delvis på deltid og delvis heltid. Har siden tatt ytterligere studiepoeng på deltid og tar nå en master ved siden av jobb.

Det var ikke viktig for dette prosjektet å ha et representativt utvalg av informanter. Jeg ville analysere fortolkninger av klassereiser og dybden i intervjuene er det viktige. Min opplevelse var at informantene alle har delt ærlige og til dels såre fortellinger om utfordringer ved å ta høyere utdanning og om det ikke å passe inn enten i miljøet og livet knyttet til universitetet eller det å være eller bli fremmed i sin egen familie som følge av studier. Det så for meg ut som om alle informantene var glade over å få dele fortellingen sine med noen som anerkjente opplevelsen av at de skilte seg ut fra de tradisjonelle studentene på en måte. Deres tolkninger og refleksjoner har blitt en del av mitt prosjekt.

3.3 Livshistoriske intervjuer

Her vil jeg forklare hvilken metode jeg har brukt for innsamling av data og hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Jeg avslutter dette underkapittelet med noen refleksjoner rundt min rolle som forsker.

3.3.1 Livshistorisk tilnærming

I mitt prosjekt er livshistorisk tilnærming en gunstig metode. Derfor bestemte jeg meg for å benytte et åpent intervju slik en gjerne gjør når en bruker livshistorisk tilnærming. Dette ligner også metoden Stuart benyttet i hennes studie av klassereisende (Stuart, 2012). Hun skriver (2012, s. 28):

Life history methodology is based on a belief that subjects seek to make sense of their own lives and can provide, through linking life experience with particular events, deep insight into life choices and chances as well as providing explanations for social change.

For meg som skal undersøke klassereisen som fenomen, passet det bra å høre hvordan klassereisende satte begivenheter i sine liv i sammenheng med valg og gjennomføring av høyere utdanning. Jeg opplevde at «life history method» åpnet for betydningen av informantenes egen fortolkning. Deres livserfaring og innsikt formet åpenbart den fortellingen de fremførte for meg og slik fikk jeg fram informantens fortolkning av sin klassereise som er verdifull i seg selv. Oppstarten av livshistorisk tilnærming regnes av mange å være i 1958, da det ble publisert en studie om polske immigranter i Chigaco. Thomas og Znaniecki ønsket å forstå hvordan de reagerte på møtet med en ny verden. I deres studie fant de også lenker til samfunnsmessige forhold (Fosslund & Thorsen, 2010, s. 20). Etter dette har interessen for livshistorier variert. En økt interesse fra 70-tallet førte til det som siden ble hetende «den biografiske vendingen».

På norsk brukes begrepene biografisk og livshistorisk tilnærming litt om hverandre uten noe klart skille. Jeg valgte å bruke termen «livshistorisk tilnærming» da denne også ligner mest på «life history method» som jeg leste om på et tidlig stadium i arbeidet mitt i studiet til Stuart (2012) og som jeg også ble inspirert av. I følge Fosslund og Thorsen (2010) ligger det mange ulike varianter av teoretiske og empiriske fremgangsmåter i begrepet livshistorisk tilnærming. Felles for disse er likevel at «... man samler inn personers beretninger om livsløp over tid. Metoden gir inntak til å studere personers fortellinger om endringsprosesser over tid, noe som

er relevant i en rekke sammenhenger (Fossland & Thorsen, 2010, s. 25)». Når en jobber med livshistorisk tilnærming er det viktig å se på sammenhengen historien tilhører. Jeg ønsket å høre livshistorier om veien fra barndommen og fram mot utdanning. Historiene jeg har hørt tilhører en sosial og en historisk kontekst som jeg ikke kan utelate. Setter man livshistorier i denne sammenhengen kan en også se samfunnsmessige trekk. Livshistorier gjenspeiler endringer og trender i samfunnet forøvrig. Min hensikt er å se etter likheter, fellestrekk og forskjeller i informantens fortellinger. Derfor vil jeg ikke sette informantenes fortelling opp mot aktuelle tidsepoker spesielt.

«Life history method» deler likheter med et narrativt intervju hvor forskeren søker å få fram informantens egen fortelling (Riessman, 2008). Det minner mye om det semi-strukturerte dybdeintervjuet som Kvale og Brinkmann skriver om (2015). Der en forsøker å skape en naturlig samtaleform heller enn en repetitiv «spørsmål-svar-form». Jeg ønsket at informanten i stor grad skulle ta den ledende rollen som forteller uten at jeg grep inn med mange spørsmål. Som forsker må jeg i intervjuet ta rollen som den aktive lytteren og stille oppfølgingsspørsmål der det er naturlig, påpeker Kvale og Brinkmann. Det er imidlertid informanten som er fortelleren og får konstruere sin fortelling i møte med meg og blir derfor en slags dramaturg og driver fortellingen framover. Siden stilles oppfølgingsspørsmål med formål om at informanten skal utdype fortellingen ytterligere. Mine spørsmål vil også påvirke konstruksjonen av fortellingen.

Skildringene av klassereiser jeg har samlet, er konstruksjoner formet i informantens tanker og i samtale med meg. I noen tilfeller var det tydelig at informantene allerede hadde tenkt på dette selvopplevde fenomenet i flere år, mens andre hadde begynt mer bevisst tankevirkosomheten rundt temaet da de leste e-posten fra meg. Som Riessman skriver: «historier faller ikke ned fra himmelen».

Stories don't fall from the sky (or emerge from the innermost 'self'); they are composed and received in contexts— interactional, historical, institutional, and discursive— to name a few. Stories are social artifacts, telling us as much about society and culture as they do about a person or group. (Riessman, 2008, s. 105)

Skildringene om klassereiser konstrueres i informantenes indre og i møte med meg. Skildringene er en del av kontekst som forteller om informantens erfaringer, men også om et fenomen; klassereiser og samfunnsmessige aspekter som sosial bakgrunn, utdanningssystemet

m.m. Fortellingen kan også konstrueres på grunnlag av hva informanten tror jeg som forsker ønsker å høre.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuer

I forkant av intervjuene var jeg spent. Jeg kunne ikke vite hvor fortrolig tone jeg ville få med informantene og hvor mye de ville dele. Jeg ønsket ganske enkelt at de skulle fortelle om sin vei til høyere utdanning. Det var ikke sikkert at dette ville være nok til å få noen skildring av klassereise eller sosial mobilitet. Dersom fortellingen ikke kom etter en åpning av meg, ville jeg stille noen flere spørsmål. Jeg laget derfor en intervjuguide (vedlagt), hvor jeg også listet opp noen temaer jeg kunne stille spørsmål om, dersom jeg ikke kom på naturlige oppfølgingsspørsmål i farta. Det er viktig å understreke at i den grad jeg har spurt informantene direkte om deres forhold til begreper som klasse eller klassereise, er dette stilt mot slutten av intervjuet etter at informantene først hadde fortalt sin historie. Dette var viktig fordi jeg ikke ønsket å legge føringer på historien de fortalte. Det var ikke jeg som skulle definere informantenes sosiale bakgrunn og hvorvidt de hadde beveget seg fra en klasse til en annen. I alle intervjuene var det et mål å vente med oppfølgingsspørsmål til informantene hadde fått forme sin fortelling uten så mye inngripen fra meg.

Ettersom jeg hadde lest noen studier av klassereisende, var det vanskelig ikke å la seg påvirke i oppfølgingsspørsmål. Dersom informantens fortelling var tynn og kort, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte å formulere oppfølgingsspørsmål av typen: Du nevnte ... kan du fortelle mer om det? Etter hvert ble også noen oppfølgingsspørsmål preget av tidligere informanternes svar. De ble gjerne nokså direkte. Eksempel på dette var følgende spørsmål som ble formulert spontant under et av intervjuene: «Hvor mye leste, har du lest, eller leste du mye som barn eller var du interessert i lesing?» Informantene framsto for meg som veldig ærlige med sine skildringer. Flere ganger da jeg hadde stilt direkte spørsmål, fikk jeg svar som: « nei, det har ikke hatt betydning for meg». Andre ganger kunne de svare: «Det har jeg ikke tenkt på før, men det tror jeg var viktig» eller lignende. Jeg har forsøkt å være ærlig i min bruk av disse svarene ved å få tydelig fram om dette var noe informantene selv kom opp med eller om det var noe som framsto som viktig etter at jeg hadde poengtert det. Jeg anser at det er forskjell på hva informanten selv tar opp som ledende faktorer i sin fortelling og hva jeg stiller spørsmål om på bakgrunn av fra teorien jeg har lest. Samtidig hadde noen av informantene ikke tenkt så mye på sin fortelling og hadde i utgangspunktet ikke så mye å si.

Intervjuet frambrakte da en del refleksjoner som jeg opplevde informantene synes var godt og riktig å få fram.

Jeg gjennomførte intervjuer fra oktober 2017 til februar 2018. Til hvert intervju satte jeg av god tid til gjennomføring. Intervjuene varte fra ca. 45 minutter til en time, hvor selve lydopptaket varte i 30-45 minutter. For å skape en god atmosfære ville jeg gjerne foretatt intervjuene på en kafe over en kopp kaffe, men jeg slo dette raskt fra meg da lydopptaket ville bli veldig komplisert med mye bakgrunnsstøy.

Jeg booket ulike kollokvierom på Blindern og avtalte å møte informantene ved inngangsdøra. Ideen min var å starte med en tur til kaffebaren/kafeen, og hvor jeg spanderte en kaffe eller lignende og fikk i gang litt uformell oppvarmingsprat. Turen til kaffebaren skapte en uformell stemning og ble en slags «icebreaker». Mens vi handlet i kafeen spurte jeg litt om hva de drev med og arbeidssituasjon o.l. Ingenting eller minimalt av denne informasjonen ble med i oppgaven da jeg ikke opplevde det som relevant for fortellingen. Vel inne i kollokvierommet var min intensjon å si så lite som mulig. Etter å ha fortalt litt om formelle sider ved intervjuet og prosjektet mitt, startet jeg intervjuet. Hverken i e-postforespørselen eller i informasjonen om prosjektet mitt nevnte jeg ordet klassereise eller sosial mobilitet, men snakket om å være den første i sin familie til å ta høyere utdanning. Jeg gikk ut med et svært bredt og åpent spørsmål omtrent slik: «Du holder på å avslutte en Phd eller har tatt en mastergrad i... kan du fortelle om veien dit?»

I flere av tilfellene var dette enkle spørsmålet nok til å sette i gang en monolog på minst tjue minutter hvor jeg noterte litt, fulgte ivrig med, nikket og kom med noen helt korte kommentarer for å anerkjenne det som ble sagt og vise at jeg lyttet og var interessert. Noen syntes det var et for åpent spørsmål og ønsket mer rettleiding på hva de skulle snakke om. Jeg omformulerte det samme spørsmålet og brukte litt flere ord og det var nok. I flere av intervjuene var fortellingene som kom litt korte og jeg stilte en del oppfølgingsspørsmål, slik jeg forklarte over. På denne måten håpet jeg at det var informantene som fikk lede og forme fortellingen i de retningene som var viktige for han/ henne. Noen informanter ga uttrykk for at det kunne jo være viktige momenter de overså, men jeg forsøkte å supplere med spørsmål om jeg opplevde at jeg hadde fått en tynn fortelling.

På denne måten begynte en informants fortelling den dagen informanten ble født, mens en annen begynte etter at videregående skole var avsluttet. Ved de supplerende spørsmålene fikk

jeg likevel utjevnet litt, slik at jeg fikk noe informasjon om det som skjedde før selve reisen begynte. Dersom jeg hadde stilt flere spørsmål og vært mer konkret kunne jeg kanskje fått likere fortellinger, men samtidig ville jeg kanskje fått fortellinger hvor min rolle som dramaturg ville vært sterkere. Under analysen tok jeg meg selv i å tenke: «Skulle ønske jeg hadde spurt mer om dette hos denne informanten». Ettersom jeg var opptatt av at informanten skulle gjøre et utvalg av hva som var viktig i hans/ hennes fortelling, tror jeg likevel det var riktig at jeg ikke hadde for mange spesifikke spørsmål.

3.3.3 Forskerrollen

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ettersom mitt prosjekt handler om fortellinger som til dels er konstruert i møte med meg er min rolle betydelig. Det er ikke til å unngå at jeg har påvirket dataene jeg har samlet inn. Jeg har allerede skrevet om at jeg ønsket at informantene skulle ha ledende roller som dramaturger i sine fortellinger. I et par tilfeller hadde derimot informantene en ganske kort og tynn fortelling. Etter å ha foretatt tre intervjuer hvor alle informantene fortalte at bøker hadde vært en veldig viktig del av deres oppvekst, var det vanskelig å unngå å stille spørsmål om dette til den fjerde informanten da hennes fortelling var atskillig tynnere enn de foregående. På denne måten påvirket jeg hvilken informasjon jeg samlet. Samtidig var det interessant for meg å høre alle informantenes synspunkter knyttet til bøker og lesing ettersom dette stod fram som et viktig poeng hos mange.

Min rolle som forsker har påvirket innholdet og framstillingene av fortellingene. Skildringene jeg samlet er konstruerte fortellinger. Kanskje startet konstruksjonen av disse fortellingene tidligere, bevisst eller ubevisst i hodene til informantene. Deler av fortellingene ble også konstruert i møte med meg i kollokvierommet, gjennom spørsmålene jeg stilte og gjennom forventningene informantene hadde til hva jeg ønsket å høre. Etterpå har også mine tolkninger og refleksjoner påvirket måten innholdet blir framstilt i denne oppgaven. I mitt prosjekt var det innholdet i skildringene som var viktig.

I følge Postholm (2005) begynner en kvalitativ analyse i mitt tilfelle ved det første intervjuet. Kanskje begynte egentlig analysen allerede da jeg utarbeidet den første intervjuguiden som jeg også forkastet før jeg laget en ny. Til tross for at jeg forsøkte å gå inn i intervjuene med et

åpent sinn var jeg påvirket av teori jeg hadde begynt å lese. Det kan være både fordeler og ulemper ved dette. På den ene siden kan for sterk påvirkning fra tidligere forskning føre til feiltolkninger. Samtidig er det mye forskningsarbeid som er lagt ned på feltet og det vil være en fordel å dra nytte av dette og bygge videre på dette. Som forsker har en også etiske hensyn å overveie. Dette vil jeg komme tilbake til under etiske betraktninger. I neste kapittel vil jeg skrive mer om analysen.

3.4 Metode for analyse.

Jeg ønsket å foreta en tematisk analyse. Det var flere grunner til at jeg fant dette gunstig. For å tegne et bilde av hva mine informanter mente var viktige momenter i sine klassereiser virket det fornuftig å ordne momenter fra fortellingene etter tema for å strukturere dette bildet. Fossland og Thorsen (2010) kaller dette å søke «på tvers» i livshistorier. Når en søker på tvers ser man ulike livshistorier i forhold til hverandre og kan på denne måten lete etter likheter og ulikheter.

Det ble artikkelen til Braun og Clarke (2006) «Using thematic analysis in psychology» som hjalp meg å finne en god framgangsmåte for analysen. Følgende definisjon av tematisk analyse er hentet fra Clarke og Braun (2006, s. 86): «To sum up, thematic analysis involves the searching across a data set – be that a number of interviews or focus groups, or a range of texts – to find repeated patterns of meaning». I en tematisk analyse kan jeg altså se etter repeterte mønstre av mening på tvers av informantenes fortellinger. Dette gir meg mulighet til å se etter likheter og ulikheter i fortellingene og sammenligne skildringene.

I artikkelen skisserer de to forskerne en oppskrift på seks punkter for en tematisk analyse. Jeg brukte omtrent denne framgangsmåten og tar her utgangspunkt i den for å beskrive min analyse. For det første anbefaler Clarke og Braun å lese gjennom hele materialet og bli godt kjent med det før en begynner koding. I min analyse brukte jeg god tid på å bli kjent med materialet. Jeg brukte lang tid på å transkribere alle lydopptakene, fordi jeg ønsket å være grundig med dette arbeidet. Ettersom jeg ikke hadde transkribert før ville jeg få med alt og være sikker på at jeg ikke utelot noe. Dette førte til en transkripsjon med en del «eee» og ufullstendige setninger og påbegynte ord. I sitatene i analysekapittelet har jeg imidlertid valgt å skrive ut ordene, sløyfe noen «eee» og gjentakelser der jeg opplever at det fører til større leservennlighet uten å ødelegge meningen med sitatet. Jeg brukte programmet F5 for

transkripsjon. Dette fant jeg svært nyttig. Det gjorde det enkelt å gå tilbake å høre deler av lydopptaket på nytt dersom jeg trengte det, en mulighet jeg benyttet flere ganger. Etter at all transkripsjonen var ferdig, skrev jeg ut alle intervjuene slik at jeg hadde dem på papir, leste dem flere ganger og tok noen notater. I analysekapittelet har alle informantene blitt anonymisert og fått andre navn. Eventuelle stedsnavn har blitt byttet ut eller fjernet.

Den andre fasen kaller Clarke og Braun (2006) «generating initial codes», det å sette navn på ulike deler av datasettet. Jeg var usikker på om jeg skulle bruke Nvivo til dette, som var det programmet jeg hadde tilgjengelig for koding. I første omgang bestemte jeg meg for å kode med blyant og papir. Det endte opp i et vell av «post it lapper» som jeg forsøkte å legge utover gulvet for å få oversikt. Etter å ha rotet rundt i «post it lapper» forkastet jeg disse og forsøkte å kode på nytt i Nvivo. Jeg var fortsatt ikke fornøyd og kom ikke videre i prosessen. I Tjora sin bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2012) leste jeg om viktigheten av tekstnære koder. Dette ga mening i forhold til mitt prosjekt og jeg forsøkte å kode en tredje gang. Denne gangen endte jeg med atskillige flere ulike koder enn i de tidligere forsøkene, men kunne komme videre i prosessen. Fase tre hos Braun og Clarke er å lete etter temaer. Å lete etter temaer handler om å forsøke sette sammen flere koder, finne ut hvilke koder som handler om det samme. For å gjøre dette brukte jeg både tankekart med fargeblyanter og Nvivo. Dette var også en fase jeg ble nødt til å jobbe med flere ganger før jeg ble fornøyd. Det ble til slutt Nvivo jeg ble sittende med og samle flere koder til ulike temaer. En stor fordel med å bruke Nvivo viste seg å være at det var veldig lett å finne tilbake til sitater i etterkant. Dersom jeg trengte å gå tilbake å se mer på konteksten rundt sitatet, var det enkelt å finne tilbake ved hjelp av kodene.

I sin fjerde fase anbefaler Clarke og Braun (2005) at man gjennomgår kodene på nytt. For meg gled den tredje og fjerde fasen over i hverandre ettersom jeg i utgangspunktet jobbet i flere runder med å finne temaer før jeg ble fornøyd. Jeg ble sittende igjen med tre hovedtemaer og flere undertemaer til hvert av disse. Jeg har likevel omarbeidet temaene flere ganger både før og etter at jeg begynte skrivearbeidet. Dette er også resultatet av en hermeneutisk prosess hvor en kontinuerlig lesing av litteratur stadig har gitt nye innspill som har påvirket det empiriske arbeidet. I den femte fasen får temaene navn, i følge Clarke og Braun. Kanskje har temaene allerede arbeidstitler, men i denne fasen skal de navnes og defineres. Innholdet i hvert tema skal kunne beskrives med et par setninger. Hvert tema skal fortelle en historie, men de skal også passe inn i en større historie. Dette valgte jeg å løse ved

å bruke reisemetaforer som titler på det som ble de tre hovedtemaene: «utgangspunktet», «forberedelser til reisen» og «på reise».

Siste og sjette fase i Braun og Clarkes analyseoppskrift er skriving av rapport. «...your analytic narrative needs to go beyond description of the data, and make an argument in relation to your research question» (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Aspers (2009) bruker begrepene «first-order construct» og «second-order construct» om de ulike delene i analysen. I «first-order constructs» ligger analysen tett opp til informantenes egne utsagn. En vitenskapelig konklusjon kan bare nås dersom forskeren forstår informantene sine, hevder Aspers. Han fortsetter:

In order to accomplish this, the researcher must find ways of studying the actors that enable her to understand them (step four). This implies reaching the levels of actors' first-order constructs, where the researcher explicates the actors' meaning structure and the ideal types they use, but avoids reading in the theories. (Aspers, 2009, s. 6)

Først må en altså forsøke å hente ut meningen uten at teori er involvert. Tolkningen skal ligge nært det informantene sier. Fenomenologi skal derimot ikke bare være en beskrivelse av det informantene har sagt. For å skape forståelse og gi forklaringer må tolkningene bindes sammen med teorien. Dette er «second-order constructs». De skal både ha en forbindelse til teori og være forståelig for både aktørene og personer i fagfeltet, mener Aspers. I mitt analysekapittel har jeg både «first-order constructs» og «second-order constructs». Jeg har forsøkt å tolke ut fra den meningen jeg tror informantene hadde, samtidig forsøker jeg også å knytte det opp mot relevant teori og skaper slik en forståelse av utsagnene. Dette var altså slik min tematiske analyseprosess foregikk. Prosessen var krevende, men også svært spennende.

3.5 Hvilken kvalitet og relevans har denne forskningen?

Dette spørsmålet opplever jeg er viktig å stille. Kvaliteten til forskningen har jeg forsøkt å ivareta ved blant annet å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, slik at den er mulig å etterprøve. Relevansen av forskningsarbeidet har flere sider. Det ene er at dette er en del av en utdanning. Prosjektet har stor egenverdi for meg fordi den inngår som en del av en mastergrad. En annen side av relevansen handler om forskningens funn. Jeg skrev i innledningen at jeg opplevde at det er et hull i norsk forskning på kvalitative studier av klassereisende. Vi har en del forskning på reproduksjon i utdanningssystemet og da særlig

kvantitativ forskning, men det er langt mindre på klassereisende. Jeg vil skrive mer om prosjektets relevans under generalisering nedenfor.

3.5.1 Pålitelighet og gyldighet i prosjektet

I følge Postholm (2005) er kravene til reliabilitet vanskelig å etterkomme i kvalitativ forskning ettersom møte mellom forsker og informant er unikt. Det er vanskelig å gjenskape den eksakt samme situasjonen og få nøyaktig den samme informasjonen. For informantens del ville det også være vanskelig eller umulig å si akkurat det samme selv under lignende omstendigheter. Reliabilitet handler særlig i kvantitative studier om nettopp dette: å kunne gjenta og reprodusere den samme dataen. I fenomenologi brukes derimot heller betegnelsen pålitelighet. Fossland og Thorsen (2010) bruker også begrepet pålitelighet i forbindelse med livshistorieintervju som metode. Pålitelighet handler da om hvor troverdig funnene er. «Det dreier seg om kvalitetskontroll av produktet som kommer ut av en forskningsprosess. En skal ha gitt belegg for at undersøkelsen, framgangsmåten og funnene er pålitelige og gyldige» (Fossland & Thorsen, 2010, s. 200). Dette kravet forsøker jeg å etterkomme ved å ha en gjennomiktig forskning og gjøre rede for de ulike valgene jeg har tatt underveis i prosessen.

Reliabilitet kommer inn i analysen og handler om hvor godt analysen forsvarer fortolkningene (Postholm, 2005). Dataene skal også kunne bekreftes. Påliteligheten kan for eksempel reduseres ved at informantene ikke vil dele sensitiv informasjon eller har behov for en positiv selvrepresentasjon og bare legger fram positive hendelser (Postholm, 2005, s. 170).

Nøyaktighet er et annet viktig moment for å sikre pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om viktigheten av å være nøyaktig ved for eksempel transkripsjon, for å sikre at en tolker på rett grunnlag. Små detaljer, som hvor punktum er, skaper meningsforskjeller. Samtidig finnes det ingen regler for hva som er en riktig transkripsjon og ikke. Et viktig spørsmål er «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212)». I kvalitative studier som mitt er det vanlig å snakke om gyldighet likeså gjerne som validitet.

Gyldigheten (validiteten) gjelder hvor dekkende de tolkninger og konklusjoner en trekker, er for materialet og problemstillingene. Gyldighet i livshistoriestudier dreier seg til sist om hvorvidt intervjumaterialet, bearbeidet og analysert, med solid belegg kan si noe om det feltet en studerer. (Fossland & Thorsen, 2010, s. 202)

Den første delen av sitatet fra Fosslund og Thorsen handler om den indre validiteten, gyldigheten i mitt arbeid om klassereiser. Hvorvidt det er samsvar mellom de tolkninger og konklusjoner jeg gjør og min problemstilling; Hvordan beskriver førstegenerasjonsstudenter utdanningsløp og oppvekstbakgrunn? Den andre delen handler om den ytre validiteten, i hvilken grad det er mulig å overføre eller generalisere funnene. Det siste vil jeg skrive mer om i neste underkapittel.

3.5.2 Generalisering

Allerede tidlig i prosessen med denne masteroppgaven begynte jeg å tenke på generalisering og overførbarhet i kvalitativ forskning. I følge Tjora (2012) er det viktig å tenke på generalisering tidlig i forskningsprosessen fordi det blant annet vil påvirke forskningsdesign. Nadim (2015) hevder at vi alle gjør generaliseringer, men at de ofte gjøres mer eller mindre ubevisst. Hun ønsker å formidle at dersom vi likevel skal generalisere gjelder det å ha bevisste tanker rundt måten dette gjøres på. Hver og en av informantene sitter på sin fortelling som representerer en sannhet for dem. Det er mulig at dette prosjektet har en overføringsverdi. Beskrivelsene av klassereiser kan gi forklaringer på hvordan en kan gjennomføre sosial mobilitet og medvirke til å forklare hvorfor klassereiser kan oppleves utfordrende. Ved å finne annen teori og forskning som støtter mine tolkninger vil det kunne bidra til en slags form for generalisering. Fosslund og Thorsen skrev at gyldigheten ved livshistoriestudier dreier seg om tolkninger med støtte i teorier som kan si noe om feltet. Overførbarhet kan altså knyttes til tolkninger og kan underbygges ved å vise til andre studier eller teori. Gjenkjennelse er en annen form for overførbarhet i livshistoriestudier. Leseren kan gjenkjenne forhold og erfaringer, hevder Fosslund og Thorsen.

I følge Nadim (2015) har de kategoriene vi velger mye å si for muligheten til å generalisere. Allerede tidlig i studiet når vi velger kategorier bestemmer vi hvem funnene kan overføres til. Jeg har hatt tatt for meg ulike perspektiver knyttet til begrep som sosial bakgrunn, klasse og førstegenerasjonsstudenter. Jeg fant det vanskelig å være for kategorisk i bruk av begrepet klasse. Samtidig er jeg klar på at jeg var interessert i personer som var den første i sin familie til å ta høyere utdanning og dette setter selvfølgelig begrensninger for hvem dette arbeidet handler om. Begrep som fanger opp sentrale trekk i funnene kan være en annen måte å generalisere på og gi dataene en slags validitet utover seg selv. Tjora (2012) skriver om

konseptuell generalisering, som handler om nettopp dette; å stille spørsmålet – hva handler dette egentlig om dersom man ser generelt på det.

3.6 Etiske betraktninger

Som forsker blir en nødt til å gjøre etiske betraktninger hele veien i forskningsarbeidet. Det dreier seg både om etiske retningslinjer fra NSD og mer private og moralske spørsmål. Da jeg hadde kommet i gang med dette prosjektet søkte jeg NSD om tillatelse til kvalitative intervjuer med lydopptaker. Når en tar lydopptak skal ikke navn eller andre persongjennkjennende trekk kunne kobles med lyd. Jeg stilte ikke personidentifiserende spørsmål i lydopptaket, det var heller ikke viktig for meg å få denne typen informasjon. Lydopptaket ble oppbevart innelåst og slettet etter at det ble overført til datamaskin for transkripsjon. Datamaskinen har også vært på innelåst rom og lydopptaket ble også slettet på denne da analysearbeidet var ferdig.

En annen oppgave en forsker har er å ivareta prosjektdeltakernes interesser og personvern. Alle informantene har blitt anonymisert i analysen. Ingen av deltakerne har oppgitt eksakt alder da det heller ikke er viktig for funnene i oppgaven. Alle stedsnavn er fjernet eller endret til større geografiske områder eller fiktive navn. Noen ganger har deltakerne delt informasjon av sensitiv karakter. Noen deltakere kom også med kommentarer som: «ja, dette trenger du kanskje ikke ha med i oppgaven». Det har jeg tatt hensyn til. Jeg er klar over at det et par steder er noe som kan oppfattes som sensitiv informasjon. Jeg opplever likevel at personvernet er godt ivaretatt da det ikke er mulig å spore disse utsagnene tilbake til navngitte eller gjenkjennelige personer. Deltakerne har også blitt informert om prosjektet og samtykket muntlig til å delta med anonymisert data. Postholm (2005) sier at en forsker kan oppleve at informantene åpner seg opp og at det oppstår et tillitsforhold mellom forsker og deltaker. Da er det viktig at forskeren gjør etiske betraktninger og behandler informasjonen og informantens interesser på en god måte. Jeg opplevde at mine deltakere åpnet seg opp for meg og delte ærlige og til dels såre skildringer. I mitt arbeid har jeg forsøkt å ivareta disse delene av skildringene på en god og respektfull måte.

4 Analyse

I teorikapittelet forsøkte jeg å lage et teorigrunnlag rundt emner knyttet til forskningsspørsmålene mine. Jeg skrev om sosial bakgrunn, hindringer, utfordringer og muligheter knyttet til sosial mobilitet i utdanningssystemet. Nå er intensjonen min å gi flere svar på spørsmålene med empiri. Etter å ha sett på, lest og jobbet med materialet over en tid, fant jeg fram til tre temaer jeg har delt analysekapittelet i. Jeg har knyttet temaene til fenomenet klassereise og kaller dem «utgangspunktet», «forberedelser til reisen» og «på reise».

4.1 Utgangspunktet – fortellinger om sosial bakgrunn og ulikheter

Denne første delen av analysen handler om hva informantene fortalte om bakgrunnen sin, om hva de kom fra - deres klassemessige utgangspunkt. Tidligere i oppgaven har jeg skrevet at et av de sentrale emnene når en studerer klassereise er sosial bakgrunn eller klasse. Et av mine forskningsspørsmål er: Hvilke aspekter av sosiale forskjeller eller ulikheter finnes i førstegenerasjonsstudentenes fortellinger? Da jeg skulle gjennomføre intervju var jeg opptatt av at informantene i størst mulig grad skulle legge føringene for innholdet i sin fortelling. Jeg kunne ikke vite om de hadde noe forhold til begrepet klasse eller om det var et begrep de ville bruke. Derfor unngikk jeg stort sett å spørre om dette, særlig i begynnelsen av intervjuet. Noen brukte ordet klasse. Andre snakket om opplevelser knyttet til sosial bakgrunn uten å bruke merkelappen klasse.

Gjennom arbeidet med datamateriale som handlet om utgangspunktet for deres reise, forstod jeg at informantene på ulike måter beskrev emner som kan knyttes til forskjeller i samfunnet eller sosial bakgrunn. De hadde erfaringer eller brukte ord som viste at de opplevde at det finnes forskjeller i samfunnet. Noe av det de fortalte om utgangspunktet kan sies å være objektive strukturer, noen er subjektive oppfatninger og noe handler om klassebevissthet. Samtidig handler utgangspunktet om økonomiske og kulturelle aspekter.

4.1.1 Symbolske tegn på objektive forskjeller

I dette undertemaet har jeg valgt ut sitater som kan knyttes til objektive strukturer rundt sosial bakgrunn eller klasse. Sitatene inneholder ord for symbolske forståelser av objektive strukturelle ulikheter i sosial bakgrunn som blant annet arbeiderklasse, arbeiderklassefamilie, storbønder, husmannsbakgrunn, lut fattig og lavt på stigen. Disse utsagnene viser at vi har mange markører i språket vårt for å snakke om ulik sosial bakgrunn i samfunnet og at vi har en bevissthet om klasseforskjeller. Noen av disse begrepene eller språklige markørene ble introdusert uten at jeg stilte direkte spørsmål om det, mens andre begreper var et svar på spørsmålet jeg stilte mot slutten av intervjuet om informantene definerte seg som klassereisende.

Først ut er bruk av begrepet arbeiderklasse i ulike former. Jeg spurte Linda om foreldrenes utdanning. Hun inkluderte familien med et sett besteforeldre og en onkel. Det var ingen av dem som hadde høyere utdanning. De fleste hadde grunnskole eller folkeskole, mens mora hennes hadde påbegynt videregående og tok etter hvert noe form for kveldskurs. Hun fortalte om bestefaren: «Og i den familien, jeg er fra arbeiderklassefamilie, så begynte man å jobbe når man var tolv, elleve - tolv år. Da begynte han på spikerverket. Så han har jo aldri fått gått noe skole.» Linda brukte altså ordet «arbeiderklassefamilie» og var helt klar på at hun definerte sin bakgrunn til å være arbeiderklasse. I en bisetning kom forklaringen «jeg er fra arbeiderklassefamilie» som en oppklaring. Alle familiemedlemmene hadde begynt å arbeide i ung alder og det hadde vært lite skolegang. Her ble det gitt en slags forklaring på noen av aspektene som ligger i det å tilhøre arbeiderklasse. Disse aspektene passet med tradisjonelle klassedefinisjoner av arbeiderklasse (Marx, 1935).

Terje vurderte også sin egen klassebakgrunn til å være arbeiderklasse. Jeg spurte han direkte hvordan han definerte sin egen klassebakgrunn fordi han allerede hadde vært innom temaet sosial bakgrunn uten at han brukte ordet klasse. Han sa om sin egen klassebakgrunn: «Veldig arbeiderklasse. Nei det er ikke noe å lure på.» Samtidig som han kjente på en tydelig klassetilhørighet, handlet hans klassereise også om geografiske forskjeller. Da jeg et godt stykke ut i intervjuet spurte han om han definerte seg som klassereisende sa han blant annet:

Jeg kommer fra bygda, skikkelig bygda (legger trykk). Mora mi kommer fra en sånn typisk husmannsbakgrunn. Hun har en eldre søster som vel oppfatter seg sjøl som lut fattig på grunn av den bakgrunnen der. Faren min var litt mere, satt litt bedre i det for å si det sånn. Veldig lavt på stigen for å si det sånn.

Terje knyttet geografi til sin egen klassereise. Han kom fra «skikkelig bygda» og er nå er bosatt i Oslo. For Terje handlet ikke nødvendigvis klasseforskjeller om hvor du bor i landet. For han var det likevel slik at under oppveksten hans i en bygd, var han knyttet til et annet sosialt lag eller klasse enn det han er i dag. Terjes klassebakgrunn ble noe han la igjen i bygda han reiste fra. På den ene siden hadde Terje en kobling til bondestanden med en mor med husmannsbakgrunn. Samtidig definerte han seg selv til å ha arbeiderklassebakgrunn og hadde en far som var sjømann. Stuart (2012) fant også at hennes informanter knyttet klasse til geografi. De kunne starte dagen i et område av byen de definerte som arbeiderklasse for så å dra til skolen eller studier som befant seg i et annet område de definerte som middelklasse.

Terje brukte også flere begreper som viste til forskjeller i samfunnet og viser til objektive strukturer. Begrepet husmannsbakgrunn er ikke det samme som arbeiderklasse, men viste likevel tydelig til en posisjon i samfunnet. Han hadde og en tante som oppfattet seg som lut fattig på grunn av husmannsbakgrunnen. Tantas oppfattelse av sin økonomi var basert på statusen hun hadde som barn og den fortsetter hun å ta med seg. Kanskje var det hennes klassebevissthet eller det at hun kom fra en definert husmannsbakgrunn som påvirket hennes syn på egen økonomi hele livet. Bakgrunnen og barndommen ble noe hun bar med seg hele livet. Kanskje objektive strukturer er noe som kan legge føringer for hvordan vi oppfatter oss selv. Terje var tydelig på at han kom fra en bakgrunn som var «lavt på stigen». Stige ble et bilde for lagdeling (Goldthorpe, 2000), klasser (Savage, 2015) eller posisjoner i det sosiale rommet (Bourdieu, 1995).

Et stykke ut i intervjuet med Arne, kom han selv til å nevne utdanningsekspløsjonen fra 1960-tallet og utover (Sejersted, 2005). «Mm, ja altså utdanningsekspløsjonen bare gikk forbi meg. Jeg hørte den ikke. Den ekspløsjonen hørtes ikke i gata mi.» Utdanningsekspløsjonen er et ord som beskriver en økning i antallet som tar høyere utdanning. Arne hadde god oversikt over dette fenomenet, men regnet seg ikke som en del av denne bevegelsen. Hans formelle utdanning har foregått spredd gjennom livet. Arne fortsatte fortellingen:

Jeg vokste opp vest i Oslo. Jeg gikk på «Klokkeløkka skole» og der var det bare rike folk rundt meg og utrolig teite folk som havna opp som jurister. Altså skjønner du, altså virkelig sånn rike folk. Folk som kommer fra overklasse eller sånn fra... de klarte seg. Men de, vi som arbeidergutter, hvor ble det av oss lissom?

Arne brukte i dette utsagnet flere språklige markører for sosial bakgrunn eller klasse, som igjen viser til objektive strukturer i samfunnet. Han befinner seg stadig mellom sosiale

kontraster. For det første var det strøket han vokste opp i, Oslo Vest, som gir sterke indikasjoner på et ressurssterkt område i lang tid tilbake (Ljungren & Andersen, 2018). Videre fortalte han at det var bare rike folk rundt han. Måten han sa «altså virkelig sånn rike folk» indikerte at dette ikke var positivt ment. Han skapte også kontraster ved å vise til overklassen, som var de andre og vi - arbeiderklassegutter. Han snakket om en gruppe mennesker som det virket som han ikke identifiserte seg med, mens han selv tilhørte gruppa «arbeidergutta». Han hadde tydelige skillelinjer mellom «vi» og de andre, «de rike og utrolig teite folkene». På måten han sa dette indikerte han at det var statusforskjeller mellom gruppene. Det er også ulik sosial status knyttet til begrepene overklasse og arbeiderklassegutter. Her kom det altså fram både en opplevd forskjell og objektive strukturelle ulikheter knyttet til overklasse, rike, jurister, vest i Oslo og arbeiderklassegutter.

Even begynte sin fortelling om veien til høyere utdanning og fortalte at han ville «opp og fram»:

I den perioden så var det veldig sånn tegn på at jeg kanskje ville opp og fram sammenligna med mamma og pappa fordi jeg tenkte veldig mye på det å gå i dress og være advokat eller forsker, argumentere, gjøre verbale ting, kreative ting.

For Even var det et tydelig barndomsminne at han ville «opp og fram» sammenlignet med foreldrene. Dette ønsket om høyere status forbandt Even som gutt med å gå i dress, være advokat eller forsker og gjøre noe verbalt. Forskjeller i samfunnet handlet her om synlige uttrykk som klær. At han ville opp og frem kunne kanskje også være en slags metafor på et driv eller en motivasjon som fikk han framover. Opp og fram så ut til å være et uttrykk for endringer i sosial posisjon. Å gjøre verbale ting kan være en kontrast til manuelle yrker som ofte er klassifisert som arbeiderklasseyrker. Goldthorpe (2000) har «nonmanual» og «manual labour» som et skille i sin lagdelingsstruktur av samfunnet.

Et stykke ut i intervjuet med Silje fikk hun spørsmålet om hun definerte seg som klassereisende. Etter å ha snakket litt om klassereise var hun opptatt av å formidle at det å ta utdanning eller ikke var like bra: «Men jeg føler det er rart å snakke om klasse i dag og det er ikke noe jeg ser på som noe bedre heller, jeg kunne godt tenkt meg å leve det samme livet som foreldrene mine.» Det så ut som at klassebegrepet ikke var like aktuelt for Silje som det var for noen av de andre informantene. For henne var ikke det ene noe bedre enn det andre. Jeg opplevde at Silje på den ene siden sa at klassebegrepet var utdatert, men på den andre siden anerkjente at det finnes sosial ulikhet da hun slo fast at det ene ikke var bedre enn det

andre. Hun så ingenting i veien med å ende opp på samme sted som foreldrene og var opptatt av å formidle at det å studere ikke gjør at du ender opp noe bedre sted. Hun passet på denne måten inn i Skarpenes (2007) beskrivelser av den norske befolkningen sine kulturpreferanser hvor middelklassen er opptatt av at det ene ikke er bedre enn det andre. Alle har rett til å ha sin smak. Samtidig sa Silje indirekte at det fantes forskjeller. Det kunne tyde på at hun opplevde at det var slik at de som hadde tatt en utdanning så på seg selv som bedre. Eller at personer uten høyere utdanning opplevde at de med høyere utdanning anså seg selv som bedre personer. Litt senere i intervjuet presiserte hun at det å studere ikke var noe statusgreie.

På spørsmål om hun ville definere seg som klassereisende svarte Linda blant annet følgende: «Men klassemessig, sosioøkonomisk så har det jo også vært en dannelse. Fra å komme fra en enslig mor på østkanten i Oslo.» Det å vokse opp på Østkanten i Oslo med en enslig mor på 80-tallet var ikke forbundet med en høy sosial posisjon. Hun uttrykte det også direkte gjennom å bruke begrepet sosioøkonomisk i forbindelse med klassereise. Det hadde vært en sosioøkonomisk endring. Linda fortalte videre om hvordan hennes sosioøkonomiske situasjon var endret:

Men jeg har jo giftet meg med en som kommer fra Oslo, ikke vestkant, men Oslo Nord i hvert fall, hvor jeg også bor i dag i et stort hus. Jeg mener det er jo også helt utenkelig at jeg skulle, det ville jeg aldri drømt om. Jeg vokste opp i en gammel bygård. Besteforeldrene mine bodde i sånn drabantbyblokk. Moren min bor i drabantbyblokk.

Dette delkapittelet i Lindas skildring sa noe om endringer hun hadde opplevd i sitt liv og om sosiale forskjeller i samfunnet. Hun fortalte også om hvordan geografien i Oslo sier noe om din sosioøkonomiske status. Dette stemmer for øvrig med undersøkelse av befolkningen i Oslo (Ljungren & Andersen, 2018). Østkanten i Oslo er både statistisk et område med lavere sosioøkonomisk status, men samtidig ord i språket som sier noe om forskjeller. De ulike boformene indikerer endringer, fra bygård hvor hun vokste opp til et stort hus hvor hun nå bor. Ordvalget bygård og drabantbyblokk framfor leilighet var også språklige valg som viste sosiale forskjeller. Hun brukte flere ord for objektive strukturer bevisst.

Sammen viste informantene at vi har mange objektive strukturelle ulikheter i samfunnet vårt. Språket vårt inneholder en rekke ladete ord som indikerer at det er sosiale forskjeller. Her var forskjellene opplevelser informantene hadde kjent på kroppen, men opplevelsene viste også objektive ulikheter.

4.1.2 Fortellinger om økonomi

I denne delen ville jeg vise hvordan informantene hadde ulike fortellinger om økonomi. Det var både fortellinger om bakgrunner med dårlig økonomi og fortellinger hvor økonomien hadde vært god og utdanningen ikke førte med seg noe høyere lønn.

Linda fikk spørsmålet om hun definerte seg som klassereisende og fortalte da litt om økonomiske aspekter: «Vi sleit mye altså, det er ikke det altså, men det ble jo bedre etter hvert som jeg ble eldre. Jeg vet hva det vil si å gå uten mat liksom.» Linda beskrev en oppvekst med til dels lite penger. Det var vanskelig å få det til å gå rundt. For henne var dårlig økonomi en del av hennes sosiale bakgrunn. Videre fortalte Linda om endringer som har skjedd for henne:

Så jeg har havnet i et annet sjikt enn det jeg var. Så ja, det stemmer jo det. Jeg tenker på det at barna mine vokser jo opp i en helt annen setting enn det jeg har gjorde. Som bor da i et veldig privilegert strøk, går på gode, offentlige skoler da, men veldig gode skoler. Har foreldre med god helse, gode jobber, god inntekt, kanskje ikke så trygg inntekt lenger, men sånn er det for alle i dag. Så de har jo andre forutsetninger da.

Linda satte altså ulik inntekt i sammenheng med forskjellige sjikt i samfunnet. Her kan tenkes en parallell fra sjikt til klasse, lag eller sosiale posisjoner. Hun valgte å bruke «privilegert strøk» om området hun bor i. Slik jeg forsto henne betydde det at en stor del av befolkningen i området hadde gode inntekter og høyere utdanning. I dette sitatet fant jeg også flere ord som kunne vært omhandlet under forrige tema: sjikt, privilegert strøk, god helse, gode jobber, god inntekt.

Arne beskrev også en oppvekst i fattigdom: «Jeg vokste opp under veldig dårlig forhold, veldig fattigslig, veldig lite, ja veldig fattigslig rett og slett. Det var det.» Arne forbandt det å være fattig med bakgrunnen sin. Som jeg trakk fram tidligere snakket han også om nabolaget hvor det bodde mange rike personer. For ham var kontrastene klare, mellom han som var fattig og trangbodd og store deler av nabolaget som var langt bedre stilt. Både Linda og Arne forbandt inntekt og sosial bakgrunn. Deres utsagn passer med klasse eller lagdelinger basert på blant annet tilknytning til yrke og arbeidsmarked hos Goldthorpe (2000) eller Savage som også har inntekt og eiendom som et av momentene i klassesdeling (2015). Bourdieu (1995) på sin side knytter økonomisk kapital til sosiale posisjoner i det sosiale rommet. Slik er deres utsagn også beskrivelser av objektive strukturer.

Mens disse informantene fortalte om en klassereise som innebar bedring i økonomien var det ikke slik for alle. Utsagnene som følger videre i dette underkapittelet viser at ikke alle opplevde at det var noen økonomiske forskjeller før og etter deres utdanning. Vilde fortalte at hun vokste opp i et område med mange ressurssterke familier, hvor mange foreldre hadde høyere utdanning. Jeg spurte henne om hun hadde kjent eller tenkt på noen forskjeller mellom seg selv og andre mens hun vokste opp. Vilde fortalte: «Mamma har jobbet deltid eller nå etter hvert som hun ble eldre nå fulltid og pappa har hatt sånt malerfirma som har gått veldig bra, så vi har alltid lissom hatt det vi trenger.» Vilde kom fra en familie hvor de hadde tilstrekkelig med penger. Faren var maler, selvstendig næringsdrivende og gjorde det godt. For Vilde var ikke økonomiske aspekter noen sentral del av fortellingen om hennes bakgrunn. Dette poenget kom også først opp etter at jeg spurte henne direkte om det. Hennes bakgrunn skilte seg fra noen av de andre informantenes ved at hun hadde en forelder med fagutdanning. Mot slutten av intervjuet spurte jeg Vilde om hun definerte seg som klassereisende. Hun sa da først at hun ikke gjorde det, men så på en måte at hun likevel hadde gjort en klassereise:

Nei, jeg føler ikke at jeg har gjort en klassereise, men jeg skjønner at jeg har gjort det, fordi (ler) det har man kanskje litt når man går på sosiologi. At hvis foreldrene dine ikke har høyere utdanning og du får det så har man det per definisjon, men det føles ikke helt sånn ut. Og hvis det føles som jeg har gjort en klassereise så handler det mere om hva jeg har fått i min kulturelle bagasje mer enn økonomisk kapital da. For sånn sett kommer jeg ikke til å gjøre en klassereise, tror jeg.

Vilde trodde ikke at hun kom til å sitte igjen med bedre økonomi sammenlignet med farens inntekt etter å ha tatt en Phd. Hun forbandt ikke høyere inntekt med høyere utdanning. Hun sa at hun forsto at hun på en måte hadde gjort en klassereise teoretisk sett, men det var ikke hennes personlige opplevelse. Kanskje var det opplevelse av en barndom med god økonomi som gjorde at hun først ikke omtalte det som en klassereise. Da kan en i så fall tolke det dit hen at klasse eller sosial bakgrunn ikke er knyttet til økonomi for Linda. For henne handlet klassereise om noe kulturelt snarere enn økonomi. Tre av informantene hadde fedre som hadde fagbrev av ulike slag. Ingen av disse uttrykte å ha gjort noen klassereise økonomisk.

Etter å ha spurt Silje om hun var klassereisende snakket hun blant annet om framtidig lønn: «Fordi jeg tror nok at brødrene mine kommer til å, har fått jobb lettere og kommer sikkert til å ha høyere lønn, så den statusen med høyere lønn synes jeg kanskje er litt, ikke stemmer helt overens med virkeligheten.» Silje hadde flere brødre som alle hadde tatt ulike fagbrev. Hennes erfaringer tilsa at de tjente eller kom til å tjene vel så godt som henne når hun blir

ferdig og at det sannsynligvis ble enklere for dem å finne jobb, særlig i nærmiljøet. Silje anså det derfor ikke som økonomisk gunstig å studere på sikt. Hun opplevde også at det finnes en myte om at høyere utdanning gir høyere lønn, men hun trodde ikke dette stemte med virkeligheten.

Jeg spurte Simen om han definerte seg som klassereisende. Han svarte blant annet: «Så for min del har det vært en veldig, veldig tydelig klassereise. Ikke økonomisk, over hodet, fordi mine søsken tjener sannsynligvis mer enn meg, men en sosial klassereise.» Simen fortalte om lønn på lignende måte som Silje. Han opplevde at søsknene som hadde enten kun grunnskole eller allmenn videregående tjente mer enn det han gjorde. Økonomisk sett hadde han ikke kommet noe bedre ut av det.

Verken Vilde, Simen eller Silje hadde økonomiske motiv for å studere. De hadde ikke utsikter til bedre lønn og et mer behagelig liv økonomisk som følge av utdanning. I følge Goldthorpe (2000) og Boudon (1974) er jo nettopp valget om å studere eller ikke et regnestykke med kostnader og fordeler. De som kommer fra lavere sosiale lag ville måtte vurdere tapet av arbeidsinntekt og kostnader knyttet til studiet opp mot eventuelle fordeler. Disse informantene valgte altså høyere utdanning selv om det ikke var økonomisk gunstig for dem. Dette at inntekten ikke øker med utdanning er kanskje noe som er spesielt for Norge. I de fleste land er det slik at gjennomsnittsinntekten øker ved høyere utdanning (Goldthorpe, 2000; Kupfer, 2012; Savage, 2015).

Samtidig som Vilde, Silje og Simen sa at de selv ikke hadde endret status i forhold til inntekt, sa de indirekte at det var en sammenheng mellom klasse eller sosial posisjon og økonomi. En snakket om «den statusen med høyere lønn» og en annen brukte begrepet «økonomisk klassereise». Men de hadde ikke selv opplevd å tilhøre en klasse eller gruppe i samfunnet med dårlig økonomi. Derimot uttrykte de at det hadde vært en endring kulturelt eller sosialt. Jeg vil i neste underkapittel redegjøre for temaet knyttet til det kulturelle utgangspunktet.

Noen av sitatene som fortalte om sosial bakgrunn og sosiale ulikheter hadde både objektive og subjektive sider ved seg. At Linda fortalte om dårlig økonomi i oppveksten viste til objektive strukturer, samtidig som det var en opplevelse hun hadde kjent på kroppen. For noen av informantene var dårlig økonomi knyttet til utgangspunktet, mens det for andre var et poeng at økonomien ikke hadde eller ikke ville endre seg til det bedre, kanskje heller tvert i mot.

4.1.3 Fortellinger om kultur

I dette undertema ville jeg beskrive hvordan informantene opplevde at kultur eller kulturell kapital var en del av sosiale forskjeller i samfunnet. Det handlet både om opplevelser som gjorde dem klar over at det var forskjeller mellom deres familie og andre familier i barndommen og om forskjeller de opplevde som følger av utdanningen de har tatt eller tar.

Jeg spurte Even om han definerte seg som klassereisende, noe han svarte et klart ja på. Da jeg spurte han om hva det betydde for ham, hadde han mye å si. Etter hvert begynte han å snakke om kulturelle forskjeller: «Jeg føler ikke at forskjellen er så stor. Den ligger mer i subtile detaljer. Også synes jeg den lå veldig mye i: hva er det de hadde tilgang på hjemme? Jeg hadde ikke tilgang på noe av det samme. Så jeg måtte finne det selv.» Det var ikke først og fremst de store tingene, men subtile eller spissfindige forskjeller på detaljnivå som var sentrale for Even. Han snakket om at forskjellene lå i hva de og han hadde tilgang på hjemme. «De» var her klassekamerater med foreldre som har høyere utdanning. Klassekameratene med middelklassebakgrunn hadde tilgang på noen ting i hjemmet som han ikke hadde. I andre deler av intervjuet nevnte han «Se og hør» og «Newsweek» som eksempler på blader som fantes i henholdsvis hans hjem og i noen av hjemmene til kameratene. Dette var eksempler på små subtile forskjeller. For Even kom altså klasseforskjellene til uttrykk i små ting, som kulturelle detaljer i fysisk form (Bourdieu, 1995).

For Simen handlet det derimot om de store linjene. Da jeg var i ferd med å avslutte intervjuet og spurte Simen om han hadde noe å tilføye kom denne betraktningen:

Det har vært ganske tøft å være så forskjellig fra familien min. Eee, å føle manglende bekreftelse og anerkjennelse for det jeg har gjort. Og jeg har søsken som er veldig flinke på praktiske ting og som får eller fikk masse ros for det de fikk til, mens jeg aldri fikk ros for det jeg fikk til. Fordi de skjønnte ikke hva jeg holdt på med. Og veldig fokus på det jeg ikke fikk til. Så det som ble familiefortellingene var det jeg ikke klarte. Det var aldri det jeg faktisk fikk til. Så jeg har tenkt veldig mye på det faktisk at min identitet hjemme har vært den jeg ikke er. Og ikke den jeg er.

Simen fortalte om en opplevelse av ikke å høre hjemme i sin egen familie allerede mens han bodde hjemme. I Simens fortelling var resten av familien praktisk anlagt og lagde, ordnet og fikset praktiske ting, mens han selv var en teoretiker. Det han produserte, det han brukte tiden på ble lite synlig for familien. Familien så derimot hans forsøk på å gjøre de praktiske oppgavene som han ikke løste med samme dugelighet som søsknene. Dermed oppsto

fortellingene om den han ikke er. Det han ikke mestret og den praktiske personen han ikke var, ble det familien la merke til. Simen opplevde at han ikke fikk bekreftelse og anerkjennelse av foreldrene, mens søsknene fikk ros for sine prestasjoner. De andre i familien kjente han ikke for det han faktisk presterte og kunne, men for det han ikke mestret og ikke kunne. Litt senere i intervjuet fortalte Simen at dette også ble tema da mora holdt bryllupstale i bryllupet hans. Igjen ble det historien om den han ikke var. For Simen fantes det altså kulturelle forskjeller mellom han og familien allerede i oppveksten.

Silje fortalte også at det har blitt vanskelig å samtale med foreldrene da jeg spurte henne om hun var klassereisende:

Men man lærer jo, når man studerer på universitet eller høyskole lærer man å tenke litt annerledes om samfunnet kanskje og får litt videre perspektiv som gjør at en kan tenke at det kan være vanskelig å holde en samtale med foreldre fordi de kanskje ikke forstår alt da, som jeg mener at jeg har en ja, litt sånn, så sånn sett så kanskje en slags klassereise, fordi de har vel heller aldri vært særlig kulturelt interesserte. Men det er jo noe jeg er veldig da, er på mange debatter og ja, konserter og litteratur og alt som jeg ikke har fått hjemmefra.

Silje fortalte om kulturelle interesser som hun ikke delte med foreldrene. Om det var noe hun har hatt siden barndommen fra skolen eller lignende eller om det er en følge av studiene kom ikke fram av det hun fortalte. Hun var derimot klar på at det ikke var noe hun hadde hjemmefra. Hun benyttet kulturelle uttrykk i langt større grad enn foreldrene og hun hadde en annen forståelse av uttrykkene. Samtidig snakket hun om at man får «litt videre perspektiver» av å studere på universitet eller høyskole. Disse perspektivene gjorde at det var vanskelig å samtale med foreldrene. Når hun snakket om disse samtaltene kom hun fram til at det kanskje hadde vært en klassereise likevel.

Dersom en følger Bourdieus tankegang kan det å benytte kulturelle uttrykk som debatter, konserter og en viss type litteratur forbindes med høy kulturell kapital. Det er også et fysisk uttrykk for kulturell kapital (Bourdieu, 1995). En følge av å oppleve høykulturelle uttrykk er i følge Bourdieu (1986) at det også vil påvirke vår analytiske måte å tenke på. Kanskje er dette noe av det som ligger i «litt videre perspektiver» sammen med det mer åpenbare at det å lese ulikt pensum på studier, gå på forelesninger og inngå i diskusjoner med medstudenter vil kunne gi nye perspektiver. Ulik kulturell kapital kan og knyttes til en tradisjonell form og en mer «cosmopolitan» eller «urban» form (Prieur & Savage, 2011), hvor den siste følger et høyere utdanningsnivå. Det kan tenkes at foreldrene til Silje har en tradisjonell form for

kulturell kapital, mens Silje selv har en «cosmopolitan» eller «urban» form etter flere år med studier på universitet. Alle informantene som fortalte at de ikke hadde gjort noen økonomisk klassereise var samtidig klare på at det hadde vært en kulturell klassereise og at det var flere temaer som var vanskelig å ta opp eller som var vanskelig for foreldrene å forstå. De fortalte også at deres kulturelle interesser var endret.

Linda skilte seg fra de andre informantene når det gjaldt kultur. Hun var opptatt av at hun ikke hadde gjort noen kulturell klassereise. Da jeg spurte henne om foreldrenes utdanning snakket hun også om besteforeldrene og en onkel.

Familien min er sånn bibliofile, så det er litt spennende, for det er ingen andre som har høyere utdanning heller. Det er ingen av de som har videregående heller og det er jo litt sånn tragisk historier da, men min, særlig min bestefar har alltid vært utrolig opptatt av kunnskap og å lese masse og. Han er det eneste menneske jeg har møtt som faktisk har lest leksikon fra A til Å og masse andre bøker. Men ha var jo barn under krigen, så de fikk ikke noe skolegang.

Linda var opptatt av å fortelle at hun kom fra en dannet familie, som satte kunnskap høyt og som var glad i å lese. Hun fortalte seinere om hvordan bestefaren og onkelen åpnet bokverdenen for henne. Etter å ha fått spørsmålet om hun definerte seg som klassereisende kom hun tilbake til dette temaet: «Som jeg sier så kommer jeg jo fra en familie som har lest mye så jeg vil si at det har vært mye dannelse blant min, særlig bestefar da, han er jo kanskje den store inspirasjonen min, men også mamma for så vidt.» Bestefaren til Linda deler likheter med faren til Ronny Ambjørnsen, som fikk innlede denne masteroppgaven. Til tross for at Ronny vokste opp i det som av mange vil kunne klassifiseres som en typisk arbeiderklasse (Marx, 1935) og foreldrene hadde lite skolegang var faren hans svært opptatt av kunnskap. Ambjørnsen fortalte om faren som leste og søkte kunnskap, hørte på radio og leste det første bindet av leksikonet som familien var den stolte eier av, en mann som ikke hadde noen formell utdanning, men som søkte kunnskap og satte denne høyt. Beret Bråten (2014) gjorde meg oppmerksom på at Ambjørnsen satte denne verdsettingen av kunnskap i forbindelse med dannelsesprosjekt fra før- og tidlig etterkrigstid. Et prosjekt hvor nettopp kunnskapens verdi både for enkeltmennesket og for samfunnet ble satt høyt, et prosjekt med utspring i fagbevegelsen, edrskapsbevegelsen og studieforbundene.

For Linda var derfor ikke kulturell kapital i form av litteratur noe hun forbandt med ulike bakgrunner. Hun fortalte at mye av hennes dannelse blant annet kom fra bestefaren og mora. Jeg forstod henne slik at hun opplevde å komme fra en familie med mye kulturell kapital og at

det ikke var dette aspektet som hadde endret seg mest for henne som følge av høyere utdanning. Samtidig bar hun med seg fordelene av å komme fra en familie som verdsette kunnskap og utdanning så høyt. Både Spiegler (2018) og Kupfer (2012) ser det som det beste grunnlaget for å gjøre en klassereise, å komme fra en familie som verdsetter utdanning høyt og hvor foreldre har en tro på at barna kan prestere akademisk.

4.1.4 Klassebevissthet

Noen av informantene hadde en tydelig klassebevissthet. Jeg brukte noen eksempler i første del av temaet utgangspunktet med Linda som fortalte at hun var fra arbeiderklassefamilie og Terje som beskrev seg som «skikkelig arbeiderklasse». Andre hadde et mer ambivalent forhold til begrepet klasse.

Arne fikk spørsmål om han var klassereisende. Han snakket litt rundt dette og kom blant annet med følgende utsagn: «Jeg skjønner at jeg kommer fra arbeiderklassen, men jeg har aldri identifisert meg med en sånn stor bølge som: Hurra! Liksom sånn.» Arne brukte her begrepet arbeiderklasse. På en måte hadde han et rasjonelt bilde av at han måtte tilhøre en arbeiderklasse. Samtidig opplevde han ikke at han identifiserte seg med arbeiderklassen som han definerte som: «en stor bølge som: Hurra». Kanskje refererte Arne her til en tradisjonell måte å definere klassebegrepet på som for eksempel i marxistisk tradisjon. Dette fellesskapet og kampen mot et felles mål hadde han derimot ikke kjent seg som en del av. Eller kanskje han så for seg et 1.maitog han ikke deltok i. På en måte var han arbeiderklasse, det var opphavet hans, men samtidig var han det ikke. På den ene siden brukte han begrepet arbeiderklasse, kanskje også noe motvillig, men det var på en måte ikke så viktig for han.

Jeg spurte Silje direkte om hun ville si at hun kom fra noen bestemt klasse mot slutten av intervjuet etter at jeg hadde spurt henne om hun definerte seg som klassereisende. Hun trakk på det og sa: «Ja, hvis jeg, da definerer jeg meg jo som arbeiderklasse, men jeg synes det litt rart å snakke om klasse.» Silje definerte seg noe motvillig som å tilhøre arbeiderklasse. Verken Arne eller Silje uttrykker at de opplever noe sterk klasseidentifikasjon. De definerer seg i en klasse, men det er ikke viktig for dem. Arne og Silje sier at de på en måte tilhører arbeiderklasse. De passer inn i Furlong og Cartmels (2007) beskrivelser av et moderne samfunn hvor den kollektive følelsen av klasse er svekket og individet tilsynelatende blir tillagt større ansvar i beslutningsprosesser.

Arne fortalte altså selv at han ikke opplevde å være en del av arbeiderbevegelsen. Samtidig fortalte han om en opplevelse der han ble ufrivillig påminnet om sin plass i samfunnet. Jeg siterte tidligere hvordan han snakket om «vi arbeidergutta» og «de rike, utrolig teite i overklassen» Han stilte seg spørsmålet om hvor det ble av oss arbeiderklassegutta før han fortsatte fortellingen:

Husker jeg - var noen få år siden, mens jeg fortsatt jobba i «Stor norsk avis» da, så skulle jeg på en jobb i London. Så ble jeg sittende på fly ved siden av en type som jeg hadde gått på folkeskole med. Som jobber ved, som hvert fall jobba ved på med Den norske ambassaden. Veldig fin familie. Også: -Hva? Er det Arne? Jobber du i «Stor norsk avis»?

I møtet på flyet, hvor den tidligere klassekameraten uttrykte en klar overraskelse over at Arne kunne ha en så bra jobb, i en så stor avis og befinne seg på et fly til London ble han minnet om ulikhetene mellom «vi - arbeiderklassegutta» og «de andre - de utrolig teite og rike folkene» på nytt. Slike opplevelser kan kanskje også ligge til grunn når adjektivet teit brukes om denne gruppen. De andre, «de rike», var personer som i motsetning til han selv, var født inn i familiebakgrunner hvor valget om akademisk utdanning både var sannsynlig og atskillig enklere (Hansen, 2010). Arne fortalte tidligere at han ikke identifiserte seg med arbeiderklassen, her ble han likevel minnet på sin plass i samfunnet av en tidligere klassekamerat. Han hadde selv en bevissthet rundt at han ikke ville være en del av en arbeiderklasse. Samtidig ble han i denne korte samtalen plassert og nedgradert av klassekameraten som viste en tydelig bevissthet rundt klasseforskjellene. Reay (2018) skriver at til tross for økonomiske og politiske endringer består den negativiteten arbeiderklassen blir sett på med (s. 15). Individene i arbeiderklassen opplever stadig å bli dømt og fordømmelsene blir stadig slemmere.

Terje fortalte om minner fra oppveksten da jeg spurte hva han la i klassereise:

Jeg er jo født på 70-tallet, så da liksom, det er jo litt andre forhold da, men det hang faktisk i altså på mange måter. Klasseforskjell blant ja, meg og noen av mine som var på samme nivå og for andre i klassen for eksempel som var skikkelige bønder, til del sånne storbønder oppe på bygda. Der var det klasseforskjeller. Hvem som ble bedt i hvilke bursdager osv. Merka det fortsatt da altså. Noen ble ikke tatt med.

For Terje har opplevelsen av klasseforskjeller satt konkrete spor i minnet med hvem som ble invitert i visse bursdager og hvem som ikke ble invitert. Det handlet om å bli tatt med eller ikke, være utenfor eller innenfor. Han brukte ord som: det å være på «samme nivå» og

«storbønder» og «klasseforskjeller» som begreper for å beskrive samfunnsforskjeller. Samtidig viste han her hvordan personer i hans nærmiljø hadde en tydelig bevissthet om hvem som hadde hvilke sosiale posisjoner og hvem som dermed skulle inviteres i bursdag. Terje beskrev et samfunn med ulike posisjoner som ligner på Bourdieus sosiale rom med ulike posisjoner (Bourdieu, 1995) og dertil tilhørende status. Kanskje viste han her en opplevd forventning om at det i samfunnet finnes rangeringer og ulik status knyttet til ulike posisjoner i samfunnet. Minnet om av at noen er innenfor og noen utenfor i bursdagsfeiringer var også for Terje en konkret opplevelse som styrker forventningen om at ulik status finnes. Terje var samtidig bevisst på at han hadde arbeiderklassebakgrunn. Kanskje en bevissthet som styrkes av slike opplevelser.

På den ene siden hadde informantene en sterk eller svak bevissthet om hvilken klasse de tilhørte, på den andre siden hadde andre personer rundt dem en sterk bevissthet rundt informantenes plass. Arne var ikke så veldig opptatt av hvilken klasse han tilhørte. For han var det et poeng at han hadde gått sin egen vei, at han ikke tilhørte noen klasse som agerte slik eller slik eller holdt han tilbake. «Jeg går min egen vei», sa Arne. Samtidig opplevde han å bli dømt og plassert av folk som den tidligere klassekameraten på flyet. Det handler om hvordan mennesker ser på hverandre, men det handler også om forventninger vi har til måten samfunnet ser på oss og møter oss. Sosial status kan knyttes til den anerkjennelsen man nyter fra andre (Prieur, 2002). Reay (2018) forteller også om hvordan arbeiderklassen fortsatt opplever å bli nedverdiget og dømt av samfunnet og enkeltindivider i middelklassen.

4.1.5 Oppsummering utgangspunktet

Alle informantene fortalte på ulike måter om erfaringer som gjorde at de hadde kjent på noen slags forskjeller i samfunnet. Forskjellene handlet for noen om opplevelser fra oppveksten som tegnet bilder av noen sosiale forskjeller i samfunnet eller kanskje ulike klasser. For andre handlet det om endringer i eget liv, om aspekter som er forskjellige i dag sammenlignet med barndommen. Fortellingene inneholdt også mange ord og begreper som enten direkte eller indirekte er språklige markører for forskjeller i samfunnet. Markørene jeg fant var blant annet arbeiderklasse, arbeiderfamilie, storbønder, husmannsbakgrunn, skikkelig bygda, lutfattig, lavt på stigen, arbeiderklassegutta, overklasse, rike, opp og fram, gå i dress, gjøre verbale ting, Østkanten, bygård, drabantbyblokk. For noen av informantene var økonomi noe som har endret seg til det bedre. Ikke alle informantene opplevde at det var noen sammenheng mellom

utdanning og økonomi. Det vil si flere fortalte at lønnsutsiktene ikke var overveldende og at de tjente eller trodde de kom til å tjene mindre enn søsken som ikke hadde utdanning utover grunnskolen eller hadde fagbrev. De som fortalte om dette hadde en forelder med fagbrev.

De fleste fortellingene inneholder også utsagn om kulturforskjeller. Kultur var kanskje sånn sett i større grad en indikator på at mine informanter hadde gjort en klassereise. Med unntak av en informant opplevde alle at det hadde vært en klassereise kulturelt sett. Flere fortalte at de opplevde at foreldrene ikke forstod hva de holdt på med eller at det var vanskelig å samtale med dem fordi man nå hadde så ulike perspektiver.

Jeg synes disse skildringene bekrefter at det er vanskelig å definere klasse og plassere folk i klasser. Kanskje er det lite hensiktsmessig å diskutere hvilken klasse informantene tilhører. Samtidig beskriver informantene på mange måter at det finnes forskjeller i samfunnet vårt knyttet til bakgrunn enten det heter klasse, lagdelinger i samfunnet eller kapital i ulik form. Forskjellene har betydning for suksess i utdanningssystemet. Gjennom fortellingene sine viser de at ikke alle er så opptatt eller bevisst på å tilhøre en spesiell klasse. I noen av skildringene kom det derimot fram at samfunnet og andre individer fra middelklassen dømte og plasserte dem.

4.2 Forberedelser til reisen – fortellinger om oppvekst

Dersom en skal ut og reise er det visse forberedelser en gjør på forhånd. Kanskje en må søke fri eller ha foreldrenes velsignelse for reisen. En må bestemme hvor en vil reise, kanskje en begynner å spare lommepenger i god tid eller leser seg opp på historiske steder på reisemålet en vil reise til. Under temaet «forberedelser til reisen» ønsket jeg å se nærmere på hva de fortalte om det som skjedde forut for reisen, momenter de kanskje selv vektla som forberedelser. Kanskje var det også hendelser de hadde opplevd som potensielt kunne hindret de i å sette ut på reisen. Undertemaene ble til ved at de er gjengangere i mange av reiseskildringene. Jeg har kalt de for «foreldrenes velsignelse», «valg av reisemål», «kjærlighet for bøker», «evner» og «anerkjennelse».

4.2.1 Foreldres velsignelse

Felles for informantene var at ingen hadde foreldre som snakket direkte negativt om det å ta høyere utdanning. I ulik grad kan det se ut for at informantene fant en slags støtte for valget om høyere utdanning hos foreldrene. Even fortalte uoppfordret om dette temaet som en del av sin fortelling om veien mot høyere utdanning:

Også var det et miljø i familien, et sånt klima i familien at mamma særlig var veldig skuffa for at ikke hun hadde utdanning selv og hun mente at hun hadde skuffa særlig faren sin. Og var veldig opptatt av at vi måtte skaffe oss en utdanning. Det er nøkkelen til suksess. Pappa, han sa aldri noe i mot det. Han var ikke så opptatt av å snakke om det, men det var jo, han utviste en slags støtte av det, vil jeg si både i hva han sa og hvordan han oppførte seg. Han støtta alltid oppunder den typen interesser. Sa på en måte aldri noe om at det var feil da.

Mammaen til Even uttalte seg tydelig sterkt positivt til å ta høyere utdanning. Hun ønsket at barna skulle ta høyere utdanning. Det var nøkkelen til suksess kan Even huske at hun uttalte. I det lå en sterk positiv forventning om at barna skulle gjøre det hun ikke gjorde, nemlig å ta høyere utdanning. Det lå et syn på at det var veien å gå for å få et godt liv. Hun overførte sitt eget ønske om utdanning til barna. Pappaen sa ikke så mye om temaet, men snakket heller ikke negativt. Han sa ikke mot mammaens uttalelser og Even tolket det som en støtte.

Dessuten hadde Even et bilde av at pappaen alltid støtta han i ulike interesser som han tenkte ledet mot akademisk. Foreldrene til Even og særlig mammaen, verdsatte utdanning høyt. Terje spurte jeg direkte om hvordan han hadde opplevd foreldrenes holdning til skole: «De var ganske sånn pro skole, det var de, men jeg vet ikke helt hvor mye og hvorfor. Men jeg fikk alltid beskjed om at jo, du må ta videregående, du skulle ta gymnaset liksom, det var ikke noe å lure på. Og det er jeg veldig glad for.»

På lignende måte som Even beskrev en positiv forventning fra foreldrene i forhold til skole og utdanning sa Terje at foreldrene «var ganske pro skole» og la i det at de var positive til skolegang og anså det som en god investering. De tok det for gitt at Terje skulle ta videregående på tross av at han har to eldre søsken som ikke hadde lyktes med det prosjektet. På denne måten viste de at de var positive til utdanning og at de hadde positive forventninger til at Terje kunne klare videregående skole. Stuart (2012) fant i sine livshistorier at det å bli møtt med positive forventninger til akademiske prestasjoner var viktig for førstegenerasjonsstudentene. Samtidig uttrykte Terje et moment som flere av informantene uttrykker. Foreldrene var positiv til skole og ønsket at barna skulle ta en høyere utdanning,

men involverte seg lite i skolearbeidet og hjalp ikke til med lekser. Følgende utsagn var fortsettelsen av det forrige: «Men det var ikke noe mer oppbakking enn det. Det var ikke noe hjelp å hente til grammatikken i tysk for eksempel. Sånn var det bare. De hadde jo sjuårig. Var ikke niårig en gang.» Terjes foreldre hadde altså positive forventninger til sønnens skoleprestasjoner til tross for at de selv hadde liten utdanning. Det virket for meg som de klarte å overføre en slags positiv tro på at det var mulig å prestere akademisk slik Kupfer (2012) fant i den ene gruppen hun kalte «self-confident students» der familien anså det å gå på videregående skole og studere som normalt heller enn fjernt. Linda snakket også om familiens engasjement i skolearbeidet som en del av spørsmålet: Kan du fortelle hvordan veien til høyere utdanning var?

Jeg har aldri fått noe hjelp til skolearbeidet. Det har jeg aldri. Det har vært krav sånn at du skal gjøre det, at du skal forstå det. Som hvis jeg skulle skrive en stil kunne jeg aldri be om hjelp, det er ikke som min mor kunne kommareglene eller at min mor kunne hjelpe meg med å forme en stil på en måte.

Linda ble også møtt med forventningene om at skolearbeid og lekser var viktig. Det var et krav om at skolearbeidet skulle gjøres. En måtte gjøre en innsats og forstå. Men Linda uttrykte at hun hadde gjort alt dette på egenhånd. Hun hadde ikke fått noen hjelp til leksearbeidet utover at det ble stilt krav til at det skulle gjøres.

På tross av at disse foreldrene selv ikke hadde høyere utdanning uttalte de seg positivt eller til og med oppmuntret barna til at de skulle ta høyere utdanning. Det kunne være slik at foreldre uten høyere utdanning selv vurderte det som mer rasjonelt å komme tidligere ut i arbeidslivet (Goldthorpe, 2000). Likevel støttet de barnas valg om utdanning eller oppfordret de til mer skolegang. Thomas Spiegler (2018) betegner disse barna som «envoy» (se teorikapittelet 2.3.3); foreldrene verdsatte utdanning høyt og hadde ofte ønsker om at barna skulle gjøre det bedre i livet enn de selv gjorde det. At de på den ene siden hadde foreldre som var positive til skolegang, men samtidig ikke involverte seg med leksearbeid, men overlot dette til barna ligner på funn fra Stuart sin studie av sosial mobilitet og høyere utdanning (2012). Hun skrev: «What was essential however, was that the parents provided emotional and aspirational support, believing that ‘bettering oneself’ was an important goal that was achievable for their children (Stuart, 2012, s. 127)» Foreldre kunne altså fungere som en god støtte selv om de ikke hadde den nødvendige kulturelle kapitalen. Kindt (2017) brukte Auerbachs (2007) begrep «moral supporters» da hun fant en lignende foreldrestil blant etterkommere etter innvandrere i Norge på elitestudier. Kanskje var likevel dette et viktig moment; foreldrene

satte krav om at lekser måtte gjøres og på denne måten uttrykte de verdier knyttet til viktigheten av skolegang og innsats. Kindt argumenterte for at det ofte ikke er nok å mase om leksearbeid. Foreldrene må ha kulturell kapital for å hjelpe.

4.2.2 Valg av reisemål – om å velge utdanning

At foreldrene ikke involverte seg så mye med innholdet i skolen gjorde at informantene opplevde at de sto alene om valg av fag, linjer og retning. Terje kom inn på foreldrenes engasjement i utdanningsvalg i forlengelsen av spørsmålet om holdninger til skole:

Var liksom sånn hjemmefra så var det liksom ikke noe drahjelp å få der, liksom i hvilken retning man skulle fra og sånn, for det var ikke noe kunnskap på det. Jeg var den første som gikk allmennfag av søskena mine. Det ble bare litt sånt tilfeldig valg. Første året var likt for alle og andre året liksom hva skal du ta der og ble liksom pensa inn på den linja det var plass på. Og ja, det ble feil på sett og vis. Jeg endte opp på samfunnsfaglig linje med bedriftsøkonomi. Jeg skulle aldri hatt den 'bed. øken' egentlig.

Terje beskrev at han hadde tatt valg av fag og linje på videregående på egenhånd. Samtidig som han uttalte at de på den ene siden var «pro skole» opplevde han samtidig liten støtte i forhold til valg av fag. I ettertid var han ikke så fornøyd med valget, som han mente ikke var riktig for han. At han havna der opplevde han at skyldtes tilfeldigheter. Han ble ledet inn på den linja eller de fagene med færrest søkere. Slik jeg tolket Terje virket han litt frustrert over å ha vært såpass alene om fagvalg. Samtidig uttrykte han en forståelse over at det var slik da det ikke var noe kunnskap om de ulike mulighetene i hjemmet hans. Reay, Crozier og Clayton (2009) hevder også at mens middelklassebarna får en masse eksplisitt støtte, som leksehjelp, mottar arbeiderklassebarna først og fremst implisitt støtte.

Jeg spurte Vilde om det noen gang var noe spørsmål om hvilken videregående hun skulle gå eller om hun i det hele tatt skulle gå videregående. Hun svarte blant annet: «De har liksom aldri hatt noen meninger om hva jeg skulle gjøre annet enn at de har støttet det valget jeg har tatt. Og det er kanskje noe jeg inne i mellom har tenkt sånn, det kunne de godt ha hatt.» Vilde uttrykte på lignende måte at hun har vært alene om sine valg i forhold til videregående og høyere utdanning. Hun opplevde at foreldrene hadde vært støttende og bifalt valgene hennes, men kunne samtidig ønsket at de involverte seg mer i prosessen og hadde noen meninger om valgene. En kunne si at det ikke lå i habitusen til Terjes og Vildes foreldre å involvere seg mye i skolen. Mens noen uttrykte en slags frustrasjon over å stå alene om valgene, så andre

dette som en frihet gitt av foreldrene. Simen var ikke i tvil om at han måtte gå på universitetet. Jeg spurte om det var noen som sa noe eller om han trodde dette ønsket kom fra han selv.

Faktisk mitt inntrykk mitt inntrykk var vel at mine foreldre aldri helt forstod hva jeg holdt på med, men at de hadde tillit til at jeg tok fornuftige valg. Så alle valga jeg tok fra videregående og framover var mine egne. Så jeg kan nesten ikke huske at vi diskuterte det en gang. Det var det jeg ville og det var det jeg gjorde. De var bare opptatt av at jeg gjorde noe som jeg hadde lyst til.

Simen uttrykte også at det å gå på videregående og ta en høyere utdanning var hans eget valg. Han fikk ikke noen hjelp fra foreldrene i valgene. De overlot det til han. Simen formulerte det med en positiv vinkling, nemlig at han var i stand til å ta fornuftige valg. Foreldrene var mest opptatt av at han skulle gjøre noe han hadde lyst til. For dem var kanskje de valgene Simen tok og den verden han befant seg i allerede så fremmed, at de ikke ønsket eller ikke hadde mulighet til å tre inn i den. Foreldrene hadde ikke nok kapital til å ta valgene. Simens foreldre så at han trivdes i «denne andre verdenen» og overlot til han å velge. At Simen opplevde at valg av skole og utdanning var hans eget valg, stemmer også med det Hegna og Smette (2017) la fram i sin artikkel om foreldres innflytelse på unges utdanningsvalg. Informantene deres opplevde i stor grad en følelse av autonomi i forhold til valg av videregående. Dette var et resultat som ble funnet på tvers av klasser.

Jeg spurte Silje om hun noen gang hadde diskutert skole med foreldrene. Silje svarte: «De synes bare det er fint at vi studerer og gjør det vi vil. Men jeg tror nesten uansett hva jeg hadde valgt hadde de syntes det hadde vært flott. Så jeg har ikke følt noe press i noen retning.» Silje var også alene om utdanningsvalg. Mens brødrene valgte forskjellige yrkesfag, var hun den eneste som valgte studiespesialiserende og høyere utdanning. Hun hadde også en positiv vinkling på dette kapittelet i fortellingen sin. Det at hun i sine øyne hadde vært alene om utdanningsvalg gjorde hun til et positivt minne som handlet om at hun ikke var under noe press og at hun dermed hadde frihet i valget sitt. Silje fortalte også siden at hun trodde det kunne være mer press for de som var barn av foreldre med mer utdanning i forhold til å skulle ta en viss type utdanning og opplevde slik at hennes bakgrunn ga henne en større grad av frihet. Hun uttrykte ikke noe savn i forhold til veiledning.

Utsagnene som beskrev Simen og Siljes foreldre delte likheter med arbeiderklasseforeldrene Lareau (2011) beskrev, der de stilte seg åpne overfor barnas yrkesvalg og bare håpet barna fant en jobb de ville trives med. Hegna og Smette (2017) fant også at arbeiderklasseforeldre var åpne og støttende i forhold til barnas utdanningsvalg.

På den ene siden ble ingen av informantenes foreldre framstilt som negative til deres valg om høyere utdanning. Samtidig uttrykte flere at de hadde ønsket at foreldrene var mer involvert i skolearbeid og valg knyttet til fag og utdanninger. Lareau (2011) fant at middelklasseforeldrene i større grad er opptatt av at barna deres skal uttrykke meninger og uttale seg og at det var mindre samtaler for samtalsens skyld i arbeiderklassen. Dermed er også framtidig utdanning og yrkesliv et mer naturlig samtaletema i middelklassehjem. Arbeiderklasseforeldrene var mest opptatt av at barna skulle finne en jobb de ville trives med. For noen arbeiderklasseforeldre vil dette kanskje innebære at barna deres tar en høyere utdanning.

4.2.3 Forberedelser til reisen og kjærlighet for bøker

Lesing og en kjærlighet for bøker var et tema som gikk igjen i mange av skildringene. «Jeg vokste opp under veldig dårlig forhold, veldig fattigslig, veldig lite, jeg var så, ja veldig fattigslig rett og slett. Dysfunksjonell familie, søster som ble narkoman (alvorlig tonefall), men jeg, ja, jeg leste bøker jeg (med lettere stemme)». Bøkene kom inn på et tidlig tidspunkt i Arnes skildring uten at jeg ledet inn på temaet. Han fortalte om en oppvekst under åpenbart vanskelige forhold. Samtidig fortalte han om bøker som en redning og som en aktivitet å holde på med. Kanskje fungerte de som en slags flukt. Da jeg spurte om han kunne fortelle mer om dette etterpå satte han bøkene og biblioteket i sammenheng med sin mor:

Altså. Nei, altså det, ikke sant, mor hadde jo ikke noe utdanning. Hun gikk i femte klasse også ble hun syk. Hun ble da sendt til sanatorium og det gjorde at hun falt helt ut av skolesystemet. Men mor var jo ingen dumming. Hun leste veldig mye. Gikk på biblioteket. Og jeg vokste opp på vestkanten i Oslo. I gamledager så var det eller pøh, det er ikke så veldig mange år siden, men det var bibliotek som lå på hjørnet av to gater. Og det biblioteket, vi vokste opp så utrolig trangt, at jeg ikke hadde noen plass til å kunne lese eller skrive eller noen ting. Så da satt jeg på biblioteket og leste bøker. Jeg leste veldig mye og jeg var jo ekstremt interessert i historie og paleontologi.

I denne delen av Arnes fortelling var det flere poeng som fikk plass. Mora hadde en sentral rolle og ledet vei til biblioteket ved selv å låne og lese bøker. Det kan se ut for at det for Arne var en sammenheng mellom det ikke å være dum, men dermed kanskje smart, og det å lese bøker. Bøker ble en vei til kunnskap og visdom. Institusjonen biblioteket ble et annet viktig moment i denne delen av fortellingen og fikk sammen med bøkene rollen som en slags redningsskøyte. Bibliotekets nærhet ga rom for hyppige besøk og fungerte nærmest som en utvidelse av boligen. Arne fortalte om en kjærlighet for bøker og om at han leste mye. Men

han beskrev også en vitebegjærighet som grunnlag for å søke bøker og lære om ulike temaer. Nærmest en medfødt lyst og motivasjon til å lære. Eller kanskje det er mora som leste og ikke var dum, som fungerte som et forbilde for lesing og det å søke kunnskap.

Flere av de andre informantene fortalte om en kjærlighet for bøker, som for Arne fikk bøker og lesing plass tidlig i fortellingen og var ofte forbundet med kunnskap. Noen av informantene trakk fram dette uoppfordret, som et viktig moment i deres liv, mens det hos andre kom fram som svar på mer direkte spørsmål. Noen sitater var: Linda: «Familien min er sånn bibliofile.» Terje: «Jeg leste ut biblioteket på barneskolen.» Simen: «Det begynte med at jeg alltid har vært veldig glad i bøker.» For Simen kom også fortellingene om bøkene uoppfordret. Simen husket godt sin første bok:

Den aller første boka jeg leste det var Hardyguttene. «Hardyguttene på nye eventyr», nr 2 i serien. Det husker jeg veldig godt. Jeg husker jeg satt meg ned for å lese den. Det var et kjempestort øyeblikk for meg. Jeg husker hvor jeg satt og jeg husker fremdeles første setning i boka. Så det var min første bok som jeg leste på egenhånd. Så det gjorde et veldig stort inntrykk på meg. (...) Jeg husker det som en litt skjellsettende opplevelse, som nå hadde jeg endelig lært nok til å kunne gjøre dette på egenhånd. Og deretter så leste jeg mye hele tida egentlig.

Simen anså lesingen som et viktig moment i sin fortelling. For han var bøkene utgangspunktet for historien hans. Han tilla bøker og leseglede mye av æren for at han var der han var. Bøkene hadde muliggjort hans reise. Minnet om den første boka husket han som en skjellsettende opplevelse. Opplevelsen ble et bilde på åpningen til en ny verden, en boklig verden. I denne verdenen kunne han lese skjønnlitteratur og fag. Han kjente seg umiddelbart hjemme, slik var i alle fall hans minne. Og det fungerte, slik han husket det, som en forklaring på at han senere i livet tok de valgene han gjorde. Denne verdenen delte han for øvrig ikke med resten av familien. Med «Hardyguttene på nye eventyr» satte han et tidspunkt for når forberedelsene til klassereisen begynte. Bøkene fulgte han senere som en rød tråd gjennom livet. På liknende måte som Giddens (1991) snakker om behovet for å skape en sammenheng i livet, en rød tråd i livsbiografien, brukte Simen bøkene som sin røde tråd. Bøkene satte alt i sammenheng og skapte en orden.

Langt de fleste informantene framholdt lesing og kjærlighet for bøker som en viktig del av forberedelsene til reisen. De lånte bøker på biblioteket eller fikk bøker i gave. Noen hadde god tilgang på bøker i hjemmet eller hos naboen som Terje fortalte. Han sa ikke noe om bøker

på eget initiativ, men etter at jeg spurte han om han leste mye i barndommen ble dette et tema vi vendte tilbake til flere ganger i samtalen. Terje fortalte:

Men så fikk jeg noen nye naboer. Da var jeg vel 11-12 eller noe sånt. Et par hvor han var engelsk. Og de flytta til Norge fra England, hadde bodd der noen år, og de hadde med seg en haug med engelsk litteratur. Så da ble jeg bortimot husgjest der i mange år framover og fikk låne masse masse bøker. Så jeg fikk liksom den engelske litteraturen inn tidlig, engelskspråklig. Det har jo vært til stor hjelp sånn sett.

Terje hadde i tillegg til å lese en masse norsk litteratur også lest engelske klassikere på originalspråket. I Terjes fortelling fikk også naboene en rolle ved å ha mengder med bøker som de lånte ut til Terje og som lot han være husgjest for å få tilgang på engelske bøker. I og med at Terje ikke nevnte dette uoppfordret, kan det hende han ikke hadde den samme forestillingen om den smarte leseren som flere av de andre uttrykte. Han hadde kanskje ikke selv vurdert dette som en pilar i sin fortelling på den måten Simen og Arne gjorde det eller satt det i sammenheng med utdanningen han har tatt. Terje fortalte nemlig at stort sett alle søsknene leste mye, men de har derimot ikke fullført videregående eller tatt noen form for utdanning. Etter spørsmålet om lesing sa han derimot: «Det har faktisk gjort en stor forskjell for meg, for min del opp igjennom løpet her.»

Fortellingen om kjærlighet for bøker kan være en måte for informantene å forklare hvorfor akkurat de var egnet til å foreta klassereisen. En måte å legitimere at en er god nok eller har det som trengs for å klare å ta høyere utdanning. Å være en god leser kan være en ferdighet som blir ansett som viktig for å kunne studere. Lesing ble også forbundet med kunnskap gjennom flere av informantenes utsagn. Kanskje handlet det også om en slags kulturell forestilling om den skoleflinke lesehesten som leste med lommelykt under dyna langt etter leggetid og som i voksen alder ble professor. Stuart (2012) fant også at lesing og bøker var et viktig moment i livshistoriene hun har samlet fra klassereisende. Langt de fleste regnet seg som gode lesere og husket lesing som en aktivitet og fornøyelse fra barndommen.

At gode leseferdigheter og det å være en ivrig leser var et viktig moment for å lykkes akademisk understøttes av språkforskning (Burchinal & Forestieri, 2011; Sénéchal, 2011). En kan også se det i lys av at de på denne måten utvidet sin kulturelle kapital (Bourdieu, 1995) og slik økte sine sjanser for å gjennomføre reisen. Kanskje handlet det likeså mye om hva informantene tenkte var viktig når de skildret sine historier. Det å være glad i bøker, å være

vitebegjærlig, ble et av momentene som skapte en rød tråd, en sammenheng i livshistorien (Giddens, 1991).

4.2.4 Forberedelser til reisen og evner

Litt overraskende for meg trakk de fleste informantene gjentatte ganger trakk fram temaer som det å være skoleflink eller ha evner. Det virker som det å ha evner eller være skoleflink ble ansett som en del av inngangsbilletten til høyere utdanning. Evner ble også satt i sammenheng med innsats. Noen ganger i form av at informantene vurderte innsatsen sin som lav og at de mente at de dermed ikke brukte potensialet sitt. Kommentarene om disse temaene kom uoppfordret uten at jeg stilte noe direkte spørsmål til dette.

Terje ga opp høyere utdanning etter første møte med Blindern på 80-tallet. I voksen alder har han først fullført en bachelor før han tok en mengde studiepoeng i historie og nå er i ferd med å fullføre master på Blindern.

K: Ja, for du sier på en måte at det var ikke for vår familie å ta høyere utdanning, men samtidig så har du blitt bevisst på at du selv på en måte er jo-

T: Ja, jeg synes faktisk at jeg skal ha det. Ja, jeg kan ikke se noen grunn til at jeg ikke skal ha det når andre kan ha det. Og jeg har de evnene som trengs for å ta det.

K: Er det noen du har oppdaget i voksen alder?

T: Jeg har vel alltid oppfatta meg som rimelig oppegående. Har alltid funnet folk som er smartere enn meg, men liksom ja, rimelig oppegående har jeg alltid oppfatta meg sjøl som.

I dette lille utdraget av samtalen syntes jeg at jeg så aspekter knyttet til evner. Det ene handlet om at man kan ha evner til å studere eller ikke. Han hadde tidligere sagt at «høyere utdanning var liksom ikke for vår familie». Kanskje ble evnene som trengs for å studere ansett for å være en slags biologisk anliggende, enten noe en hadde eller ikke hadde. Gjennom livet hadde han derimot erfart at han hadde disse evnene som han opplevde som en slags betingelse for å kunne studere. Han sa: «Jeg syntes jeg skulle ha det». En person med hans evner burde etter hans syn inneha en viss formell utdanning. Andre uttrykk for å ha evnene som trengtes for å studere var å være oppegående og smart. Han hadde alltid vært oppegående/ smart, men han hadde fått en forsterket opplevelse av at han derfor burde ha en utdanning over tid.

Da jeg spurte han om noe var endret mellom første gang han begynte på høyere utdanning og andre gang svarte han: «Jeg tror jeg har utvikla en del vrangskap.» Dette kan ligne på teorien om «mindset», som Dweck (2000) skisserer. I løpet av årene i arbeidslivet hadde Terje kanskje erfart at han kunne utvikle seg og at han kunne få til ting når han var åpen for å prøve og la inn innsatsen som krevdes. På lang sikt holder det ikke å anse seg selv som smart for å kunne prestere, man må i tillegg jobbe jevnt og trutt og tørre å prøve seg på ting man i utgangspunktet ikke mestrer (Dweck, 2000).

Jeg spurte Linda om familiens holdninger til skole og lekser og i forlengelsen av svaret på dette kom kommentaren: «Og også den ideen om at familien egentlig er en veldig intelligent familie, bare aldri hatt mulighetene da.» For Linda var det litt annerledes enn for Terje. Hun anså at familien hadde det nødvendige grunnlaget i form av evner, men de hadde ikke hatt muligheten til å bruke disse evnene så langt. Linda ble derfor den første i familien til å gjøre noe med disse evnene, benytte familiens potensiale. Men også i hennes fortelling ble intelligens en grunnleggende faktor for å kunne ta høyere utdanning. En bekreftelse på at en er intelligent eller har de rette evnene vil i så fall kunne fungere som en «port» eller «gateway» (jf. Stuart, 2012) som åpner for høyere utdanning, mens det i det motsatte fall kan føre til at en slår fra seg tanken om høyere utdanning.

Også når jeg gikk på Ringsaker folkehøgskole så av alle verdens ting hadde de en IQ-test der. (...) jeg markerte meg og sånn også IQ-testen. Det var en IQ-test. Hvert fall var det sånn at de som gjennomførte den sa til meg: Du må bare begynne å studere. Du må ta artium. Du må på gymnaset, ta artium.

I fortellingen til Arne, som et svar på inngangsspørsmålet om han kunne fortelle om sin vei til høyere utdanning var intelligenstesten en port som førte til at han tok artium på kveldskurs og gjennomførte på svært kort tid. Siden tok han flere studier spredt gjennom livet. I Arnes fortelling var også dette med evnene en slags forutsetning for å studere. I denne delen av Arnes fortelling var det andre aspekter en kunne grepet fatt i og, som at de som gjennomførte intelligenstesten sa til han at han burde studere. De så han og anerkjente han og ga han eller bekreftet ideen om at han hadde et ufullendt potensial. Men det var fokuset på at han var intelligent jeg ønsket å få fram her. Arne snakket om evner flere ganger under intervjuet:

Altså hadde jeg vokst opp i en annen familie så ville jeg nok antagelig sikkert, men de evnene jeg har, så ville jeg nok, selv om det er mange ting jeg overhodet ikke kan, jeg ville ikke kunne gjøre hva som helst, jeg er ikke akkurat noe geni på noen måte, det er noen visse ting jeg er interessert i, det kan jeg, sånn at, jeg mener under andre omstendigheter, under en annen oppvekst i en vanlig familie så ville jeg

nok helt sikkert både tatt artium før, gått på universitetet før, blitt noe annet enn den jeg er, men jeg tror nok kanskje det hadde blitt noe historie.

For Arne handlet ikke det å studere bare om å ha de medfødte evnene som trengtes, men det handlet også om oppvekstmiljø. Ulike oppvekstsvilkår gir ulik mulighet til utvikling og bruk av disse evnene. Han sa i dette sitatet at ulike oppvekstsvilkår ga ulik mulig til å fylle potensialet sitt eller bruke evnene en er utstyrt med. Lareau (2011) finner i sine studier at måten man ser på barns utvikling er knyttet til klasse. Arne beskrev ikke bare en oppvekst i en arbeiderklassefamilie, men fortalte i tillegg om en oppvekst i en lite velfungerende familie.

Det så ut for at det å ikke være intelligent, smart, oppegående eller ha evner kunne være en slags barriere. De av mine informanter som snakket om evner hadde overkommet denne barrieren ved at de på ulike måter hadde fått bekreftet at de var smarte eller hadde de rette evner for å studere.

Ingen av informantene satte disse evnene i sammenheng med lesingen. De leste mye og søkte kunnskap, men ikke på grunn av de evnene de hadde. Evnene var heller ikke noe som var utviklet av lesingen. Det var to separate ferdigheter slik det kom fram i informantenes fortellinger. Sånn sett kan det se ut for at evnene ble fortolket av flere informanter til å handle om et biologisk anliggende. I flere av intervjuene med informantene var også innsats noe som ble satt i sammenheng med temaet evne. Det handlet om å bruke de evnene man har, om å gjøre en innsats, om ikke å være en underlyter. Flere av informantene opplevde at de hadde vært en slags underlyter på skolen. Med det fremholdt de at innsatsen kunne vært langt bedre, men at de likevel hadde klart seg brukbart. At de klarte seg brukbart til tross for at de gjorde lite lekser kan også settes i sammenheng med sterk interesse for lesing og gode leseferdigheter. Dersom en ser disse resonnementene med et «mindsetperspektiv» (Dweck, 2000) vil en kunne hevde at det er sterkt sammenheng mellom lesing og evner at det å lese vil føre til at du lærer mer, som gir deg bedre ferdigheter som igjen fører deg videre til mer avansert litteratur. Goldthorpe (2000) påpeker behovet for en slags overkompensasjon i skolesammenheng hos de med en vanskeligere klassesituasjon. Kanskje er det ikke nok for førstegenerasjonsstudentene å være normalt intelligent dersom en skal ta høyere utdanning. Det er mulig at det finnes en forventning blant førstegenerasjonsstudentene om at en må være særlig smart for å kunne ta høyere utdanning.

4.2.5 Forberedelser til reisen og anerkjennelse.

Jeg fortalte om Arne som tok intelligenstesten og som fikk anerkjennelse av lærerne på folkehøgskolen pga. sin høye intelligens. Samtidig som det å ha de rette evnene var en forutsetning for at han følte at han kunne begynne med sine studier, var kanskje anerkjennelsen fra lærerne vel så viktig. Stuart (2012) skrev i sin analyse av livshistorier fra klassereisende om hvor viktig det er å bli sett og anerkjent av lærer og skole for første generasjonsstudentene. For mange var det å bli møtt på skolen med positive forventninger til at de hadde mulighet til å prestere akademisk, noe som fungerte som en motivator eller motor for en rask vei inn i høyere utdanning. På den andre siden fortalte en del av informantene om at de hadde blitt møtt med holdninger at de ikke var egnet til å ta høyere utdanning. Denne siste holdningen så ut til å fungere som en brems for veien inn i høyere utdanning. Også mine informanter hadde fortellinger om anerkjennelse som så ut til å være viktige. Da jeg spurte Simen om det var noen personer som hadde vært viktig for hans motivasjon om høyere utdanning, tenkte han en stund før han fortalte om en eldre fetter som var utdannet lærer. Da jeg ba han si mer om sin interesse for lesing kom derimot fortellingen om en annen viktig person, nemlig hans egen lærer:

Og da husker jeg spesielt en lærer som jeg hadde, som var norsklæreren min i sjuende, åttende og niende som tok meg veldig på alvor og anbefalte meg bøker og... Han var en eldre mann som hadde levd under krigen så han kom med tips til bøker fra andre verdenskrig og sånt. Og vi snakka om de etterpå når jeg hadde lest de og jeg tror jeg til og med lånte bøker av han hvis det var noe som ikke var på skolebiblioteket og sånn. Så vi hadde et veldig godt forhold. Han oppmuntret meg veldig til å lese. Så det var nok nesten en sånn -ikke farsfigur, men en som ga meg retning til hva jeg kunne lese og som fant bøker som var tilpasset mitt nivå på en veldig god måte.

Læreren til Simen så ut til å ha vært en viktig person i livet hans. Det er tydelig snakk om en lærer som har sett Simen, sett hans interesse for historie og lesing. Av han ble Simen møtt med helt klare forventninger. Læreren forventet at han var i stand til å delta i lesingen og samtale rundt disse noe spesielle bøkene. Han fikk Simen til å reflektere rundt hva han leste og oppmuntret han til å lese mer. Simen lette etter ord for å beskrive læreren og var innom farsfigur, før han betegnet han som «en som gav meg retning». Stuart (2012) kalte personen som har den rollen for «den signifikante andre» i sine studier av første generasjonsstudenter. Hun hevdet at foreldrene ikke trengte å forstå eller gi akademisk støtte, det kunne andre gjøre, som for eksempel en lærer. Simen vokste ikke opp i et hjem hvor foreldrene leste

skjønnlitteratur i særlig betydning. Gjennom læreren får han tilgang til en kulturell kapital han ikke har fått av foreldrene. Lærere kan også fungere som portåpnere. Jeg spurte Vilde om hun kunne fortelle meg om hennes vei til høyere utdanning. I denne skildringen fantes også fortellingen om de gode lærerne:

Jeg har bare alltid vært, skikkelig elsket å gå på skolen og vært heldig underveis og hatt kjempefine lærere som er ja - motiverte meg til å jobbe hardt og sånn. Så jeg har bare alltid elsket å gå på skole. Også begynte jeg her rett etter videregående.

Kanskje var det lett å være positiv til lærerne om man elsket skolen. Samtidig er det enklere å «elske» skolen eller trives der om lærere og undervisning har høy kvalitet. De siste årene har betydningen av læreren og lærerens kvaliteter blitt enhet for forskning. Rowe (2003) finner at det til syvende og sist er læreren og undervisningens kvalitet som har størst utslag for elevens læringsutbytte. Norske studier bekrefter at en god lærer som ser elevene sine er den viktigste faktoren for elevene (Bø & Hovdenak, 2011; Opsal & Toppol, 2011). Det er ulike oppfatninger av hva som ligger i undervisningskvalitet, men Bø og Hovdenak skriver at elevene etterspør den engasjerte og personlige læreren som ser dem, slik Simen beskrev minnet om sin lærer. For klassereisende er læreren viktig (Furlong & Cartmel, 2009). Kanskje er læreren enda viktigere for de klassereisende enn middelklassebarna fordi læreren gir elevene det de ikke får hjemme.

Noen av informantene hadde helt andre opplevelser fra skolen. Det er vanskelig å forklare hvordan vi kom inn på temaet om å bli sett av «signifikante andre» hos Even. Jeg hadde spurt han direkte: «Du snakket litt om selvtillit. Tror du det har noe med bakgrunnen din å gjøre?» Det svarte han et umiddelbart ja på og han snakket i vei om lav selvtillit hos foreldrene, men kom så inn på temaet om «hjelpere» som han selv kalte det: «Vi lever jo i et land hvor mange på veien bidrar til å dyrke frem hvis du merker at du har anlegg for noe da. Jeg synes det har vært mange, jeg har jo nevnt mange sånne hjelpere eller hva jeg skal kalle det, som har sett det.» Even fortalte her først om at han hadde vært heldig og blitt møtt av flere på sin vei som hadde sett han og anerkjent han. Han viste til minner han hadde delt tidligere og «hjelpere» som møtte han med forventinger til at han kunne prestere stort. Foreldrene var ikke i stand til å anerkjenne eller forstå mange av hans mer teoretiske interesser og prestasjoner. Men andre voksne, leirledere o.l. ga han en akademisk anerkjennelse. Videre fortalte han om sine opplevelser fra skolen som ikke alltid var like heldig:

Og selv om jeg var bitter da jeg var yngre for at jeg synes skolen var kjedelig og det var det ingen som så. Det var det ingen som brydde seg noe om, og det tror jeg var et slags hinder da. At jeg ble sett på som vanskelig. Det var aldri noen som sa at jeg tror det her er for lett. De som sa at det her er for lett, det var de som lot meg slippe undervisningen da. Det er litt rart. Også fikk vi flere og flere mattebøker som var helt like hvis vi var ferdige med å regne. Og det førte jo da til at vi ble drit lei av å regne. For de var jo like, og vi fikk sjelden ting på et høyere nivå da. Og de gangene jeg kom opp på et høyere nivå så kunne jeg ofte gå og tenke på det hele dagen. Fordi jeg var ganske nysgjerrig. Så ja.

Han tolket det selv til at ingen så at han syntes skolen var kjedelig. Det kunne blitt et hinder for han. Istedenfor at han ble stimulert og utfordret begynte han å kjede seg og ble en urokråke, det har han også fortalt tidligere. Even illustrerer her hvor viktig det er for førstegenerasjonsstudentene at læreren har mulighet og tid til å se hver enkelt elev og møte dem der de er. I fortellingen om Evens skolegang var det heller ingen foreldre som ringte læreren og sa at sønnen trengte tilpassing i undervisningen. Lareau (2011) har beskrevet hvordan arbeiderklasseforeldrene ikke tok initiativ til ulike tiltak for barna, men forsøkte å følge opp det læreren ba om. Middelklasseforeldrene var derimot mye raskere ut med å kreve utredninger eller tiltak som kunne hjelpe barna sine i skolesammenheng.

Even fortalte også om en spesiell lærer et annet sted i fortellingen. En lærer som var engasjert og «trakk alt opp», var «vitenskapsorientert» som introduserte elvene for ulike teorier i psykologifaget og som traff Even på en god måte. Dette utsagnet kom i en lang fortelling om veien til høyere utdanning:

Så det psykologifaget ga meg skikkelig... for første gang på skolen så ble jeg vel interessert i å lese på et fag av egen interesse da. Ikke for å sikre en grei karakter. (...) Så fra andre klasse var jeg sikker på at jeg skulle ta psykologi og bli psykolog.

Psykologilæreren så Even og inspirerte han til å starte med studier i psykologi. Arne, Vilde, Simen og Even illustrerte alle hvordan de oppmerksomme lærerne fungerte som portåpnere for høyere utdanning. Even hadde også et bittert minne med dårlige opplevelser fra deler av sin skolegang som kunne fungert som en hindring for høyere utdanning. Linda hadde heller ikke så positive opplevelser fra skolen og fortalte hvordan de negative opplevelsene var med på å forsinke veien inn i studiene på universitetet:

Jeg har aldri vært spesielt glad i å gå på skolen. Hatt veldig dårlig lærere, veldig dårlig opplevelse og byttet skole blant annet på grunn av mobbing og så videre. (Svelger) Så når jeg var ferdig på videregående så skulle jeg hvert fall ikke sette min fot på noe skole igjen, det var helt klart.

De dårlige skoleopplevelsene gjorde at Linda ikke ville studere videre. Hun hadde dannet seg et bilde av hva skole var og ønsket ikke å utsette seg for det mer. I Lindas fortelling om skolen var det ingen lærer som så henne og anerkjente henne. Negative minner fra skolen kombinert med at familien manglet oversikt over hvilke studiemuligheter som fantes gjorde at det tok flere år før hun kom i gang med studiene på Blindern. Riktignok tok hun et studie i klesdesign på en privatskole i mellomtiden. Da hun først begynte på universitetet ble hun derimot svært positivt overrasket, som jeg vil vise senere i analysekapittelet. Alle disse fortellingene om gode og dårlige minner fra skolen viser hvor viktig lærerens rolle er for første generasjonsstudentene. Læreren kan kompensere for den akademiske anerkjennelsen første generasjonsstudentene ikke får hjemme.

4.2.6 Oppsummering av forberedelser til reisen.

Jeg hadde forventet at noen av informantene fortalte om foreldre som var negative til at de skulle ta høyere utdanning og anbefalte dem å komme ut i arbeid. «Rational Action Theory», representert ved Goldthorpe (2000) og verditeorier representert ved Boudon (1974) forklarer hvordan det kan være en naturlig anbefaling for foreldre som ikke har høyere utdanning. Derimot fortalte alle informantene at de hadde fått en slags støtte til å ta høyere utdanning, enten det dreide seg om en direkte anbefaling om å gjøre det eller en mer indirekte støtte gjennom at barna måtte gjøre det som gjorde dem lykkelige. Dette kan også speile kunnskapssamfunnets vektlegging av utdanning som viktig for å få jobb i dag. Det kan være vanskelig å argumentere mot at utdanning er viktig for å få en jobb. Samtidig hadde flere av informantene foreldre som kunne ansett det som naturlig å velge et utdanningsløp mot et fagbrev.

Når det kom til det å ta valget om høyere utdanning og utdanningsretning fortalte de derimot at valget var deres eget og at de ikke hadde hatt noe hjelp av foreldrene i denne prosessen. Flere uttrykte at foreldrene ikke var i stand til å hjelpe dem med dette. På den ene siden viser studiet av Smette og Hegna at det er vanlig at ungdom opplever at utdanningsvalgene er deres egne. Samtidig uttrykte flere av informantene et savn etter mer involverte foreldre. Lareaus forskning bekrefter at middelklassebarna inngår i flere diskusjoner med voksne og oftere blir spurt om å uttale seg og mene noe. På denne måten kan middelklassebarna få mer indirekte støtte til utdanningsvalg i tillegg til at de sosialiseres inn i en habitus som er egnet for å ta høyere utdanning.

De fleste informantene skildret noe som kan betegnes som en over gjennomsnittlig interesse for bøker og lesing. Noen fortalte at de tidlig leste fagbøker og opplevde bøker som en vei til å erverve seg kunnskap. Mye språkforskning (Burchinal & Forestieri, 2011; Sénéchal, 2011; Støle & Schwippert, 2017) kan understøtte viktigheten av å være en god leser for prestere godt akademisk. Fortellingen om kjærlighet for bøker kan også handle om en måte å legitimere at en kunne foreta denne reisen. At informantene lot lesingen være et såpass viktig moment i sin historie kan også ha handlet om at de tenkte at det var en sammenheng mellom det å lese mye og ta høyere utdanning. Det så ut for at det å lese var forbundet med det å ha teoretiske interesser i informantenes fortellinger i motsetning til det å være praktisk anlagt. På denne måten ser det ut som fortellingene om kjærlighet for bøker var en måte de legitimerte valget om høyere utdanning.

Å ha evner var også et tema informantene var opptatt av. Flere av informantene la fram evner som noe du måtte inneha for å kunne ta høyere utdanning. Noen informanter la det fram som en slags medfødt evne, men det en fortelling om at evner er noe en kan utvikle mer eller mindre under ulike forhold. Dette temaet ble ikke forbundet med lesing av informantene. De satte ikke leseferdigheter i sammenheng med å ha de rette evnene og fortalte ikke at evner var en følge av å ha lest mye.

Anerkjennelse og det å bli sett var også viktig i klassereiseskildringene. Informantene hadde både positive og negative minner fra skoletida. Noen fortalte om lærere som var viktige for dem, mens andre hadde dårlige minner fra skolen som kunne hinderet dem i å studere. En lærer som ser og anerkjenner førstegenerasjonsstudenter er viktig for deres valg av høyere utdanning (Stuart, 2012).

4.3 På reise

Det tredje temaet mitt handler om hva som skjer på selve reisen. Reisen i min oppgave er det som markerer en overgang eller det å bevege seg over i eller mot en annen sosial klasse eller posisjon. Informantene viste gjennom sine fortellinger at det å være førstegenerasjonsstudent innebærer å bevege seg fra en sosial kontekst til en annen. Dette underkapittelet handler om de opplevelsene informantene skildret knyttet til denne bevegelsen. Reisen bærer i seg både gode og vanskelige reiseopplevelser. Møter med universitetet var vanskelig for noen. Noen av de reisende fortalte hvordan de ikke hadde riktig bagasje og hvordan det var utfordrende å

begynne å studere. For andre ga møtet med universitetet derimot en følelse frihet. Noen av informantene beskrev også en kanskje uventet effekt av reisen. Det handler om hva som skjer med forholdet til familien og utgangspunktet man reiste fra. Et siste tema jeg ønsker å belyse på reisen er knyttet til selvtillit. Spørsmålet om en er god nok og om det en gjør er bra nok fortsetter å følge informantene gjennom livet.

4.3.1 Møtet med universitet – riktig bagasje

Jeg spurte Vilde direkte om hun har tenkt at hun hadde en annerledes bakgrunn da hun begynte på universitetet eller om folk hadde så ulike bakgrunner at hun ikke tenkte noe på det. Da svarte hun fort at: «Nei, det har jeg tenkt mye på», med tydelig trykk på «det». Jeg ba henne fortelle mer:

Det var ganske overgang når jeg begynte på Blindern. Da kom jeg rett fra russetiden (ler) på universitetsplassen hit. Og det var et skikkelig scenskift for meg på veldig mange måter. Ja, som du sier: det er mye forskjellige folk med mange forskjellige bakgrunner, men jeg merket jo plutselig at det var mye jeg ikke hadde med meg i bagasje hjemmefra som veldig mange andre hadde og som de ikke reflekterte rundt at de hadde en gang. Sånne referanser som handler om bøker, musikk, politikk og kultur. De kunne liksom prate om ting som jeg nesten aldri hadde hørt om.

Vilde skildret en stor endring, hun brukte ord som «scenskift» for å beskrive overgangen fra videregående og russetid til det å begynne å studere på universitetet. Vilde opplevde at det var noe hun manglet, noe hun ikke hadde, men som andre hadde. Hun manglet referanser til bøker, musikk, politikk og kultur. Jeg tolket det til en slags underliggende kunnskap som handlet om kulturell kapital. Dette var kanskje en type kunnskap hun ikke har kunnet erverve i timene på skolen, for hun hadde tidligere fortalt at hun var skoleflink og gjorde god innsats gjennom hele skoleløpet. Hun opplevde derimot at det var type lærdom eller kanskje kompetanse de andre studentene hadde. Samtidig noe de andre ikke reflekterte over at de hadde. De andre studentene kunne være i besittelse av kulturell kapital eller en type habitus (Bourdieu, 1995) som Vilde opplevde at hun manglet. Bourdieu sa at kulturell kapital var noe en først ervervet i familien.

Vilde fortsatte skildringen av overgangen til universitetet: «For det var en ny verden. Og det har jeg brukt ganske mye tid på å - jobbe meg igjennom, altså, jeg har følt at jeg må ta igjen en del da. Og... ja. Rett og slett ta igjen en del. Det høres rart ut.» Hun skildret her overgangen til å bli student og møtet med universitetet. Hun opplevde at samfunnet på

Blindern tilhørte en annen verden enn den hun kjente mentalt sett. Selv om Vilde var bevisst på at hun ikke hadde foretatt noen økonomisk klassereise, men kanskje en kulturell, beskrev hun møtet med universitetet som å komme til en ny verden. Vilde passer godt i Bourdieus perspektiv om ulike mengde kulturell kapital knyttet til ulike sosiale posisjoner. Even hadde lignende erfaringer. Jeg spurte han om han definerte seg som klassereisende og han svarte blant annet følgende:

Jeg synes at møte med universitetet var vanskelig, fordi jeg var alltid veldig opptatt av å kunne ting, så møtte jeg plutselig mange som snakka om ting jeg ikke visste noe om og jeg følte nok veldig på det i starten at særlig sosiologi gjorde det tydelig at jeg ikke visste så mye om politiske system og samfunnsspørsmål og sånn. Også var det en forelesning hvor du bare tok utgangspunkt i at du visste hvordan Stortinget, regjeringen, lovgivingsprissesser og sånt funker i grove trekk også satt jeg der som et spørsmålsteget.

Even hadde vært opptatt av kunnskap og å lære seg ting gjennom oppveksten. Plutselig møtte han medstudenter og forelesere som snakket om temaer han ikke kunne noe om, og det var uvant for han. Han opplevde at hans bakgrunnskunnskap ikke var tilstrekkelig for å henge med i forelesning eller delta i samtaler med medstudenter. Samtidig som han hadde ansett seg selv som en person som søkte kunnskap. For Even var det på en den ene siden en erkjennelse at det var mye han ikke kunne noe om, men samtidig var dette et faktum han fant det vanskelig å hvile i. For han ble det en opplevelse av at det var noe han manglet. Han var ikke godt nok forberedt for det som ventet på universitetet. Det han hadde med seg var ikke tilstrekkelig for å oppleve at han er på høyden med de andre studentene.

Både Vilde og Even beskrev at det er viktig å være på høyden med de andre kunnskapsmessig. De opplevde det som ubehagelig at de andre hadde kunnskap de selv ikke har hatt tilgang på. Begge kjente på behov for å tette hullene eller erverve seg denne kunnskapen så de kunne det samme som de andre og ikke følte seg underlegne. Senere i intervjuene fortalte begge at de løste dette ved å jobbe hardt og lese seg opp på forskjellige temaer på ulike måter. Goldthorpe (2000) skriver om behovet for å overkompensere ved ambisiøse yrkesvalg for de som ikke har middelklassebakgrunn. Det ble altså Vildes og Evens måte å løse denne utfordringen. Det å jobbe ekstra hardt for å overkomme manglende habitus var også en strategi Reay, Crozier og Clayton (2009) fant i sin studie. Både Vilde og Even uttrykker at dette har vært en tøff og krevende prosess. Reay et al. hevder at når habitusen møter et ukjent område kan det resultere i endringer, men også i ambivalens og usikkerhet.

Jeg ba Terje om å fortelle om sin vei inn i høyere utdanning. Som en del av denne fortellinga skildret han sitt første møte med universitetet:

Jeg sjøl gikk ut av videregående i 88, russ 88, og da var jeg egentlig veldig gira på at nå skal jeg studere på universitetet osv. Og det gikk fullstendig gærent (ler). Veldig dårlig forberedt på hva jeg hadde i møte. Rådgivinga på videregående var også heller slett vil jeg si. Jeg møtte bare en stor ukjent jungel altså. Jeg var innom her på Blindern og strøyk på forberedende. Liksom det var det jeg gjorde. Det var bare liksom overveldende og veldig mye lagt opp til at man måtte greie seg sjøl. Jeg var ikke moden for det.

Terje ga opp. Det skulle så ta mange år før han igjen travet i gangene på Blindern. Han beskrev møtet med universitet som overveldende. Hans konklusjon på dette kapittelet i hans fortelling var at det var han selv det skortet på. Men han nevnte også at han ikke var godt nok forberedt. Rådgivingen han fikk på videregående var i hans øyne dårlig. Han satte altså ikke det at han feilet på forberedende direkte i sammenheng med bakgrunnen, men anså at det var noe ved ham som feilet. Dette er nettopp Furlong og Cartmels (2007) poeng. Tilsynelatende foregår en individualisering av ansvar for hendelser i samfunnet, mens det i realiteten er slik at klassebakgrunn fortsatt har stor betydning.

Jeg opplevde at Terje her også beskrev en opplevelse av ikke å passe inn og ikke være godt nok forberedt på det som ventet. Et par momenter i utsagnet understreket dette. Han sammenlignet universitetet med en jungel han ikke var forberedt på å navigere i. Han fikk med andre ord ikke orientert seg godt nok om tilbudene som ventet han og fikk ikke benyttet eventuelle tilbud som kunne hjulpet han på veien. Det andre momentet var at det krevdes en evne til å jobbe selvstendig som han ikke hadde ervervet seg. På dette punktet ligner Terje på førstegenerasjonsstudenter som beskrives i flere amerikanske studier (Collier & Morgan, 2008; Dumais & Ward, 2010; Furlong & Cartmel, 2009), hvor blant annet selvstendighet og evnen til å forstå hva som forventes er ferdigheter middelklassestudentene har i langt større grad enn de som er først i familien til å ta høyere utdanning.

Sammen beskriver disse informantene at det er mer krevende å være student når en ikke har den rette kulturelle kapitalen eller den rette habitusen. Vilde og Even overkom hindringene ved å jobbe ekstra hardt og lese ekstra mye. Terje på sin side ga opp. Det ble mer enn han kunne klare. Da han så tilbake forklarte han at han ikke var moden nok, mens Furlong og Cartmel (2009) argumenterer at det er en feilslutning å påstå at klassebakgrunn ikke har betydning.

4.3.2 Møte med universitetet – frihet

Simen skrev at han sleit første året på universitetet, men skildret også møte med universitetet som å komme hjem da vi snakket om klassereise:

Så for meg var det en utrolig frigjørende opplevelse å flytte til Bergen og få avstand til det miljøet som jeg vokste opp i. Så jeg følte egentlig at så fort jeg flytta så hadde jeg fullført den reisen. Altså det var en flyreise. Det var liksom ikke sånn langsom gåing. Så det var umiddelbart at jeg følte meg hjemme i det nye miljøet. Sånn mentalt. Og ja, alltid vært veldig glad i å gå på forelesninger og diskutere i kollokviegrupper og være i en akademisk setting da. Så det var ikke noen sånn gradvis frigjøringsprosess.

Simen brukte begrepene «frigjøring» og «frigjøringsprosess» om det å flytte hjemmefra og begynne på universitetet. Han opplevde det altså som en frihet. Han likte avstanden til miljøet han vokste opp i, som så ut til å være både en fysisk avstand, men også en mental avstand. Denne avstanden, både den fysiske og den mentale, ga kanskje rom for denne frihetsfølelsen. En frihet til å være den han ville. Som jeg vil vise etterpå fortalte Simen om en oppvekst hvor familien ikke forstod hans teoretiske interesser og et hjem hvor dette ikke ble anerkjent. Han følte seg umiddelbart hjemme på universitetet og likte aktivitetene og miljøet, den «akademiske settingen», han møtte der. Derfor oppsto kanskje følelsen av frihet over at han endelig fritt kunne dyrke teoretiske interesser. Og endringene han opplevde inntraff umiddelbart. I det han flyttet hjemmefra var klassereisen fullført for Simen.

En av de andre informantene, Linda, beskrev også noe som kan tolkes som en opplevelse frihet. Lindas skildring av møtet med universitetet kom som en del av en lengre fortelling da jeg spurte henne om hennes vei til Phd. Hun sa:

Og elsket det. Fra første stund. (...) Også var jeg vel nok overrasket over hvor annerledes det er å studere på Blindern enn det er å sitte i et klasserom, som jeg hatet. Det å kunne få lov å sitte, liksom å være så anonym du vil eller være så framtrødende du vil nesten.

Linda var overrasket over at det er så annerledes å studere på Blindern sammenlignet med det å være skoleelev. Mens hun brukte uttrykket at hun «hatet det» om klasserommet sa hun at hun «elsket» å studere fra første stund. Det ble altså en veldig kontrast som overrasket henne. Det hun likte særlig ved å studere på Blindern var selv å kunne velge hvor anonym eller framtrødende hun kunne være. Her lå også en slags frihet som hun ikke opplevde som skoleelev. Hun hadde tidligere i samtalen nevnt at hun hadde dårlige erfaringer fra skolen med

blant annet mobbing. I klassen opplevde altså ikke Linda at hun selv kunne råde over hvordan hun skulle opptre. En annen lignende frihet ble beskrevet da jeg spurte henne om hun hadde opplevd å ha noen annen bakgrunn enn de andre studentene:

Men det er så stort sted ikke sant, du spør jo ikke folk hva foreldrene driver med, altså det er jo ikke det som er hovedfokuset, sånn at det er det som er så deilig med Blindern, at du trenger ikke på en måte å sammenligne deg med andre.

Linda satte pris på at hun ikke trengte å sammenligne seg med andre. Det var ingen som spurte etter bakgrunnen hennes. Hun opplevde at den ikke var av betydning. Det ga en følelse av frihet at du ikke trengte å sammenligne deg med andre, men kunne være den du ville. De to skildret altså et positivt møte med universitetet. Begge opplevde en frihet de tidligere ikke har opplevd, en frihet til ikke å måtte være som andre, en frihet til å være seg selv.

Begrensningene som var satt av enten hjemmemiljø i Simens tilfelle eller klassen for Linda ble opphevet. Både Simen og Linda hadde vokst opp i familier og nærmiljø hvor det ikke var vanlig å ta høyere utdanning. For Silje var det en annen form for frihet som opplevdes:

Jeg vil egentlig bare si, for min del, selv om jeg tar høyere utdanning så, så er jo det på grunn av, altså det er jo på grunn av lånekassa at man har muligheten til å være nysgjerrig og studere det man er interessert i uten å ha noen konkret plan i enden. Mens hvis det ikke hadde vært for det da, men det betyr ikke at jeg ser på det som statusgreie, det er mer frihet, at man har muligheten til å få kunnskap uten at det har noen sånn økonomisk ja begrensninger eller ja.

For Silje hadde frihetsfølelsen andre aspekter. Hun hadde fått en frihet til å studere, en frihet til å følge interesser. Denne friheten var gitt av lånekassa og samfunnet. Studielånet ga frihet til å lære. Hun var ikke begrenset av økonomi. Silje beskriver hvordan alle i samfunnet har de samme mulighetene og illustrerer på denne måten Giddens (1991) og Becks (1992) argumenter om at klassebakgrunn har lite betydning og at vi alle har samme muligheter og at verden ligger åpen foran oss uavhengig av bakgrunn. Fordi hun har fått denne friheten hadde hun mulighet til å være nysgjerrig uten at hun visste helt hvor det vil lede, hun hadde ingen konkret plan for hva hun skulle bli. Sånn sett skiller hun seg fra «førstegenerasjonsstudenter» generelt, som gjerne velger studier som har en tydeligere yrkesorientering (Askvik, 2015). I samme intervju fortalte hun også at hun hadde tatt PPU, kanskje mer som en slags beredskapsplan. Det ga igjen en veldig tydelig yrkesretning.

4.3.3 Familien forstår ikke hva jeg gjør.

Da jeg gikk til intervjuene hadde jeg en viss forventning om at noen ville fortelle om utfordringer de hadde møtte på da de begynte på universitetet. Jeg var derimot ikke forberedt på historiene om en slags fremmedfølelse i egen familie. De fleste informantene fortalte om denne typen opplevelser i varierende grad. Alt fra at det var en del ting som var vanskelig å samtale om til en ganske total følelse av ikke å passe inn i familien lenger. Dette undertemaet er altså en del av reisen og handler om en bakside ved det å legge ut på klassereisen.

Simens fortelling om hvordan han ikke passet inn i familien har allerede blitt presentert. Han kjente likevel på at han ved å studere hadde gjort en kulturell klassereise som også skapte avstand mellom han og den øvrige familien. Jeg spurte han om hva han la i klassereise og han forklarte:

Jeg legger i det at jeg har beveget meg fra den sosiale klassen som jeg vokste opp i og de verdiene som det miljøet la vekt på og inn i et miljø som legger vekt på helt andre ting. Eee, som ja verdsetter andre ting, er opptatt av andre ting. Bruker tida på andre ting. Så jeg føler meg veldig fremmed fra min egen familie. Ee, på nesten alle områder. Så veldig få punkter - det ble bedre etter at jeg fikk barn, men før det følte jeg at det var ingen ting som var viktig i mitt liv som de skjønnte noen ting av. Ingen ting. Så når jeg kom hjem måtte jeg gå tilbake å være - tilpasse meg deres verden, for det var det de forholdt seg til. Og hadde forutsetninger for å forholde seg til. Og kunne ikke snakke om noe av de tingene som betydde noe for meg.

Simen knyttet forskjellene til ulike verdier som vektlegges eller verdsettes og hva man brukte tiden på. Jeg tolket Simen dit hen at han her brukte ordet «sosial» omtrent på den måten Bourdieu ville brukt kulturell kapital fordi han snakker om «hva de bruker tida på», verdier og at de ikke forsto hva som var viktig i hans liv. Han har også tidligere fortalt at familiens hans var praktisk anlagt og opptatt av å gjøre praktiske ting, mens han var mer teoretisk anlagt og interessert. Det er mulig å tenke at disse verdiene man verdsetter ulikt og det man bruker tida på kunne være ulik habitus og ulik kulturell kapital (Bourdieu, 1995) som igjen gjør at man fyller fritid med annet innhold, leser ulike bøker, ser ulike filmer osv. Lareau (2011) finner også at det kan knyttes ulike verdier til klasse. Slik kan en tenke seg at det kan være vanskelig å finne temaer å snakke om som er av interesse for alle. Han opplevde at det å få barn gjorde det litt lettere. Kanskje ble barna et naturlig felles samlingspunkt. For Simen har utdanningen hans gjort at han opplevde å måtte pendle mellom to verdener, deres verden og hans egen.

Vilde uttrykte at foreldrene ikke forsto hva hun drev med. Dette utsagnet kom inne i hennes fortelling om veien til Phd:

De skjønner ikke helt hva jeg holder på med for eksempel og det er jo inne i mellom litt sånn... Det hadde vært veldig fint, tenker jeg, inne i mellom, når man bruker så mye tid på noe. Så de er sjukt stolt av alt det jeg har fått til og at jeg har skrevet en masteroppgave og de har fått alle ting jeg har skrevet og sånn, men de har jo ikke noe mulighet selvfølgelig til egentlig helt å forstå hva det er jeg gjør, for dette er en helt annen verden og det... Jeg er veldig glad i foreldrene mine og vi er veldig nære. Så det er liksom noe jeg har tenkt sånn å, tsj, det savner jeg kanskje litt inne i mellom da. At de kan forstå litt mer hva jeg gjør i hverdagen.

Vilde uttrykte et savn etter at foreldrene forsto hva hun gjorde. Tonefallet hennes understreket at hun var opptatt av å snakke om foreldrene i et positivt ordelag og at hun var takknemlig for deres støtte og at hun opplevde at de var stolte av henne. Hun forsto at de gjorde det de var i stand til, samtidig var det sårt at de ikke kunne ta del i det hun drev med i større grad. «For dette er en annen verden», sa hun. Hun hadde selv trådd inn i den «nye verden» og forsto at foreldrene befant seg i «den gamle». Hun savnet både at foreldrene kunne forstå noe av det hun hadde oppnådd og det hun presterte, men også at de forsto hva hennes hverdag besto i som Phd-student. Fortellingene til Simen og Vilde viser hvordan det å ta en høyere utdanning gjør at det oppstår en avstand mellom dem som førstegenerasjonsstudenter og familien.

4.3.4 Er jeg god nok?

Arne fortalte om opplevelser av ikke å bli sett for den han var, som opplevelsen på flyet, og om en mann som så potensialet hans og ga han en sjanse. Han fortsatte: «Så folk med min bakgrunn de er egentlig: 'er vi gode nok, er jeg god nok? Er jeg god nok?' Det er det som lammer. Det er liksom arbeiderklassens svøpe, ikke sant? Som har gjort at de ikke har kommet seg videre heller, ikke sant.» Til tross for anerkjennelse og prestisjefylte prestasjoner har Arne hele livet fortsatt å stille spørsmålet om han er god nok. På en måte spurte han om han var verdig. Spiegler betegner også den klassereisende studenten som en som kjenner på det å komme til kort (Spiegler, 2018). Dette kan også handle om det Lareau (2011) kaller «entitlement». En egenskap middelklassebarn lærer gjennom oppveksten, om å eie retten til en plass i et rom. Arbeiderklassebarna har på sin side i større grad lært verdien og betydningen av et fellesskap og å innrette seg i forhold til andre og ta hensyn til andres behov.

Arne sa at det lammer, han sa det er arbeiderklassens svøpe. Kanskje mente han med sitt utsagn at det å spørre: «Er vi gode nok?» gjerne ubevisst, hindret personer med arbeiderklassebakgrunn å oppfylle ønsker om for eksempel utdanning. Arne snakket i intervjuet også om å fylle sitt potensiale og syntes at alle mennesker burde fylle sitt potensiale. Ordet selvtillit var ikke noe som gikk igjen i intervjuene. Det ble nevnt ved et par anledninger. Derimot fant jeg deler av historier jeg tenkte handlet om selvtillit. Jeg fortalte under møte med universitet om opplevelser av ikke å ha nødvendig bagasje. Even snakket om selvtillit og jeg spurte han om han trodde det hadde noe med bakgrunnen hans å gjøre. Han hadde mye å si om dette, og sa blant annet:

Men frykten for å mislykkes har vært minst like viktig som ehm, nysgjerrigheten, men begge har vært betydelige. Så det tror jeg nok har en sammenheng da. Og i min familie kanskje spesielt, både mamma og pappa har ekstremt dårlig selvtillit da. Jeg vil tippe mye mer enn det som er vanlig.

Frykten for og mislykkes anså Even for å ha vært en viktig drivkraft for han.. På den ene siden viste han gjennom sin biografi at han hadde stor interesse for å lære om forskjellige emner. Her uttrykte han samtidig at frykten for å mislykkes var et like sterkt motiv for å studere så hardt og så mye. Der andre hadde nøydt seg med en bachelorgrad hadde Even mengder med bachelorgrader og studiepoeng før han søkte seg til master og siden Phd. Goldthorpe (2000) hevder nettopp det å mislykkes med høyere utdanning er en større risiko for de personene som har arbeiderklassebakgrunn og snakker også om behovet for å overkompensere. I følge Kupfer (2012) er det en måte å oppnå selvsikkerhet på at familien fra et tidlig stadium i livet støtter ideen om høyere utdanning på en kjærlig måte uten press. Ved at foreldrene gjennom støtte viser at de tror på barnas akademiske prestasjoner kan de overføre en form for selvsikkerhet som barna tar med seg inn i høyere studier.

Kanskje var det denne manglende selvtilliten eller frykten for å mislykkes som gjorde at Silje landet på å ta PPU som en slags sikkerhet, fordi valget om å bli lærer var trygt, til tross for at hun selv etter et år med praksis og pedagogiske studier ikke var sikker på om hun ønsket å bli lærer. Jeg spurte Silje om hun kunne fortelle om sin vei til masterstudiet og da kom blant annet følgende:

For jeg tenkte, jeg var fortsatt ikke sånn at jeg ville bli lærer, men tenkte at det var en sikker vei som jeg alltid hadde tenkt kunne være aktuelt for meg da.(...) Etter PPU ble jeg vel litt mer usikker på det eller jeg har, fortsatt usikker, men man må jo uansett nesten ha en master i dag for å få jobb som lærer, så

derfor begynte jeg på master i historie da og jeg trives veldig godt med det og jeg tror nok at jeg kunne, at hvis det går bra med master og jeg synes det er like kjekt på slutten så kanskje, hvis det hadde dukka opp doktorstipend ville jeg kanskje kunne tenkt meg å bli forsker og. Men jeg har egentlig alle dører åpne, egentlig.

For Silje var lærerutdanninga et sikkerhetsnett. Kanskje et nødvendig et for en klassereisende som brukte såpass mange år på studier. Silje tok også flere bachelorgrader og studiepoeng før hun først tok PPU og deretter begynte på master i historie. Hun uttrykte selv en usikkerhet med tanke på hvor veien hennes skulle gå. Foreldrene hadde medvirket til ideen om PPU. Askvik (2015) beskriver også hvordan familien til førstegenerasjonsstudenter kan påvirke til valg av anvendte og gjerne kortere utdanninger. Hun legitimerte også dette valget ved å fortelle om en dyktig lærer som hadde inspirert henne til å ville gjøre det samme for andre. Samtidig uttrykte hun ingen stor entusiasme eller idealisme over det å skulle bli lærer, det så mer ut for å være et sikkerhetsnett, noe å falle tilbake på om den andre utdanninga mislyktes.

4.3.5 Oppsummering av på reise

I denne temadelen ønsket jeg å beskrive hvordan informantene opplevde det å være på reise. Jeg valgte ut ulike aspekter ved det å være på reise. Den ene var opplevelsen av å mangle noe eller ikke ha tilstrekkelig kompetanse i møtet med universitetet. Noen beskrev en opplevelse av ikke å ha den rette habitusen eller ikke ha tilstrekkelig kulturell kapital. Andre informanter beskrev derimot en opplevelse av frihet i møte med høyere utdanning. De opplevde en frihet til å være seg selv, en frihet de av ulike årsaker hadde manglet i hjemmemiljøet. Silje på sin side fortalte om en frihet til å studere framfor å jobbe, en frihet gitt av lånekassa og samfunnet vårt. Parallelt med tilpassinger og justeringer til en ny verden skjedde det endringer i forhold til kommunikasjonen med familien. Mens Simen nok opplevde å skille seg ut allerede før han flyttet hjemmefra fortalte flere av de andre at det kunne være vanskelig å samtale med foreldrene eller at de savnet forståelse for det de drev med. Kanskje var gapet som oppsto til familien en pris å betale for å ta klassereisen. Samtidig som informantene har lyktes med klassereiser fortalte de om en fortsatt opplevelse og usikkerhet rundt om de var gode nok. En følelse Arne har hatt med seg gjennom et langt og variert yrkesliv og til tross for at han har oppnådd store ting i livet.

5 Diskusjon

Jeg var nysgjerrig på hvordan en kan lykkes med klassereiser og formulerte en problemstilling: Hvordan beskriver førstegenerasjonsstudenter utdanningsløp og oppvekstbakgrunn? Informantene fortalte på ulike måter om opplevelser av det å være en klassereisende eller den første i sin familie til å ta høyere utdanning. Jeg begynner dette kapittelet med å oppsummere noen hovedfunn fra analysekapittelet som jeg siden ønsker å ta med i en diskusjon.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Skildringene om klassereiser viser at det finnes sosiale ulikheter i Norge. Informantene fortalte om opplevelser som illustrerte noen ulikheter. Det kom til uttrykk på ulike måter. En del av informantene brukte begrepet arbeiderklassen. Noen brukte det litt halvhjertet da de fikk direkte spørsmål om klassebakgrunn. Andre kjente en klar tilhørighet til arbeiderklassen. For noen handlet ulikhetene om økonomi. De hadde vokst opp under dårlige økonomiske forhold. Andre informanter var derimot opptatt av at dette ikke hadde vært en økonomisk klassereise. Det var ikke utsikter til bedre lønn som var motiv for deres valg av høyere utdanning. Disse informantene beskrev derimot at det var ulikheter knyttet til kultur. Noen fortalte om hvordan deres familie og deres hjem skilte seg fra hjemmene til vennene med utdanning kulturelt. Andre fortellinger handlet om hvordan utdanningen hadde skapt en kulturell avstand mellom deres nye verden og den familien fortsatt befant seg i.

I skildringene fortalte informantene på ulike måter hvordan de forberedte seg til reisen. De var alle opptatt av om de hadde de rette evnene som trengtes for å ta høyere utdanning. På ulike måter fant de bekræftelse på at det var egnet til å ta høyere utdanning. For en av informantene var det familien som bekræftet dette, det var historien om familien som egentlig var veldig intelligent, de hadde bare ikke hatt muligheten. Arne fortalte om hvordan han hadde tatt en intelligensstest og fått tilbakemelding på at han burde studere. En kjærlighet for bøker og glede ved å lese var også noe mange av informantene fortalte om. De fortalte hvordan det å lese hadde stagget en tørst etter kunnskap. For Simen var selve utgangspunktet for fortellingen bøker. Det var leseinteressen som muliggjorde reisen. I fortellingene var det ingen som satte evnene i direkte sammenheng med lesing. Det var ikke lesingen som hadde gjort at de hadde

utviklet evnene til å kunne ta høyere utdanning. Lesingen var mer et bevis på at de var egnet eller utvalgt til reisen.

Til sist hadde jeg valgt ut deler av skildringene som handlet om det som skjedde etter at informantene hadde begynt på høyere utdanning. De fortalte om hvordan møtet med universitetet var. For noen var det veldig utfordrende og de opplevde at det var noe de manglet i sin bagasje hjemmefra, kulturell kapital og den rette habitus. De fant en måte å kompensere for den manglende bagasjen. Noen av fortellingene handlet også om en manglende «entitlement». Denne manglende «entitlement» ble noe informantene måtte overkomme ved å jobbe hardt eller ha back up planer i tilfelle utdanningen ikke skulle føre til suksess.

5.2 Sosiale ulikheter finnes

I innledningen presenterte jeg hvordan Skarpenes (2007) hevder at det ikke finnes et legitimt kulturuttrykk i Norge og at middelklassen er opptatt av at alle har rett til å ha sin egen smak. Han mener at Bourdieus teori om kulturell kapital ikke fungerer som forklaringsmodell i det moderne Norge. Middelklassens omnivoresmak har blitt et populært uttrykk blant flere sosiologer som finner en tydelig tendens i USA og europeiske land mot at høykulturelle uttrykk blir mindre benyttet av middelklassen enn tidligere og dermed hevder at Bourdieus teori ikke er holdbar i 2018. Selv om det kan se ut for at middelklassen i Norge på mange måter er altetende i sitt kulturkonsum (Skarpenes, 2007), er det likevel fortsatt slik at noen kulturelle uttrykk er definert som mer verdt enn andre (Jonvik, 2017) og det er i stor grad de øvre sosiale klasser som kjenner til disse (Savage, 2015). Omnivorehypotesen kaller Prieur og Savage (2011) denne trenden hvor Bourdieus teori om kulturell kapital tilbakevises på grunnlag av middelklassens omnivoresmak og argumenterer for at ulik kulturell kapital fortsatt kan knyttes til sosial bakgrunn. Jonvik (2017), Prieur og Savage argumenterer alle for at Bourdieus teorier må ses i lys av samtiden og samfunnet de anvendes i.

Prieur og Savage (2011) hevder at det fortsatt er slik at kulturell kapital er ulikt fordelt og de finner at dette er forskjeller som gjelder på tvers av landegrenser i Europa. Selv om uttrykkene for kulturell kapital er endret fra de uttrykkene Bourdieu brukte i sine undersøkelser (1995) i det fleste land, er det fortsatt slik at noen besitter en kulturell kapital

som gir fortrinn. Enda er det slik at noen familier har mer kulturell kapital enn andre. Denne kulturelle kapitalen gir fortrinn i skolen.

Skildringene til mine informanter vitner også om at det fortsatt er kulturelle forskjeller. Even viste til hvordan forskjellen lå i subtile detaljer som hva du har tilgjengelig i hjemmet. Han fortalte hvordan bladet «Se og hør» var et vanlig innslag i hans hjem, mens venner med foreldre med høyere utdanning hadde «Newsweek» liggende, som han sørget for å lese da han var på besøk. Simen fortalte at han la i det å ta en klassereise at han hadde beveget seg fra en sosial kontekst som hadde visse verdier og brukte tiden på visse ting og til en annen sosial kontekst med andre verdier og som disponerte tiden annerledes. Flere av informantenes skildringer viser at det finnes kulturelle ulikheter og at disse kan knyttes til sosial bakgrunn.

At flere av informantene ikke beskriver økonomi som en del av klassereisen er ikke et internasjonalt fenomen. Som jeg også skrev i analysekapittelet er det slik at i mange land øker gjennomsnittsinntekten ved høyere utdanning (Goldthorpe, 2000; Kupfer, 2012; Savage, 2015). Kupfer skrev også om «the future breadwinner student», riktignok noe hun anser for å være en historisk identitet, som hadde høyere lønn som motiv for å studere. For en del av informantene i mitt prosjekt ser det ikke ut for at motivasjonen for høyere utdanning er drevet av håp om høyere lønn. Flere av dem poengterte at utdanningen antagelig ikke vil føre til høyere lønn. Simen fortalte at søsknene som enten har grunnskole eller videregående skole som sin høyeste fullførte utdanning antagelig tjente mer enn han gjorde. Likevel var han aldri i tvil om at han skulle studere. Lignende utsagnene ble også ytret av flere av de andre informantene.

Til tross for at Gini-koeffisienten for inntektsforskjeller har økt, er den fortsatt lav i Norge, på 0,25, sammenlignet med mange andre OECD-land (Salvanes, 2017). Det betyr at forskjellene i lønn mellom ulike yrkesgrupper er mindre i Norge enn i andre land. Samtidig er graden av sosial reproduksjonen i utdanningssystemet høy. 73 % av de som tar en høyere utdanning i Norge har foreldre med høyere utdanning. Denne andelen er like høy eller til og med litt høyere enn den er i for eksempel Danmark og USA. Lønna i Norge øker altså ikke som følge av utdanning. Motivasjonen for å studere ligger andre steder slik informantene fortalte det. Kanskje i ønsket om å lære mer, øke den kulturelle kapitalen eller fordi det å ha et praktisk yrke ikke ble ansett som et alternativ.

Giddens (1991) og Beck (1992) beskriver hvordan vi alle har like muligheter og at våre avgjørelser nå er basert på de risikoer vi forholder oss til heller enn klassebakgrunn. De hevder at klassebakgrunn har mindre eller lite å si får valgene vi gjør og handlingene våre. På en side er det kanskje ikke så viktig hvordan informantene identifiserer sin sosiale bakgrunn. Til tross for at forskere som Savage (2015) har vist at de som tilhører arbeiderklasse i dag har andre yrker enn tidligere og slik åpner for et annet innhold knyttet til begrepet arbeiderklasse beskriver Furlong og Cartmel (2009) at den kollektive opplevelsen av klasse er langt svakere i dag. Silje var opptatt av å formidle at alle muligheter lå åpne og at hun hadde en stor frihet. Hennes fortelling illustrerte Giddens påstand om at vi alle står ovenfor de samme mulighetene gjennom globaliseringsprosesser som binder hele verden sammen. Silje så ikke begrensninger, men muligheter og frihet. Til hennes skildring hørte det likevel også med en fortelling om et sikkerhetsnett i tilfelle risikoen ved høyere utdanning skulle bli for stor. Goldthorpe (2000) beskriver hvordan valget om høyere utdanning er et regnestykke med kostnader og fordeler og hvordan det å ta høyere utdanning er en høyere risiko for en med arbeiderklassebakgrunn. Det å ta en lærerutdanning som er en mer anvendt utdanning innebærer dermed en lavere risiko enn det å ta en bachelor eller master i humanistiske eller samfunnsvitenskapelige fag (Askvik, 2015) som ville vært Siljes alternativ. Jeg skrev tidligere om det Furlong og Cartmel (2007) kaller en feilslutning; å tro at betydning av sosial klasse viskes ut. Fortellingen om sikkerhetsnettet viser et behov for å sikre seg mot å feile. Det gir altså mening å snakke om sosial bakgrunn i utdanningsammenheng. Ved å anerkjenne at det er forskjeller, også i Norge, kan en kanskje kompensere eller gjøre noe med forskjellene.

Det var varierende hvor sterkt klassebevissthet informantene hadde og hvor knyttet de var til sin bakgrunn. Noen sa de tilhørte arbeiderklassen med stor selvfølgelighet. Andre nevnte ikke begrepet klasse eller fortalte litt halvhjerta at de hadde arbeiderklassebakgrunn. Mens klassebakgrunn ikke var så viktig for alle informantene hadde de samtidig med seg fortellinger om å bli plassert av andre. Der informantene ikke hadde noe ønske om å identifisere seg med noen spesiell klasse var det andre som sørget for å sette dem på plass og fortelle dem hvor de hørte hjemme, som i fortellingen fra flyturen. Mc Kenzie fant også at hennes informanter ofte opplevde stigmatisering i The Great British Class Survey (Savage, 2015). For Even var det et tankekors at faren ikke hadde noen stolthet over å tilhøre arbeiderklassen slik han opplevde at farens kamerater hadde. Skammen han knyttet til det å tilhøre en lavere klasse i samfunnet ble derimot en viktig motivator for han. Arne beskrev

også at usikkerheten han kjente på også drev han framover. Slik viser de to at de har snudde det som kunne vært stigma til en drivkraft.

5.3 Er jeg god nok?

For meg så det ut som om alle hadde stilt seg spørsmålet: «Er jeg smart nok til å studere?» De snakket om hvorvidt de var skoleflinke eller ikke, flere sa at de egentlig var ganske skoleflinke selv om de kanskje ikke hadde levd helt opp til potensialet. Andre hadde alltid vært skoleflinke. Flere fortalte at de hadde oppdaget i voksen alder at de egentlig var ganske smarte. «Er jeg god nok?» var spørsmålet som fulgte Arne gjennom et liv med til dels store suksesser.

For meg så det ut til å være en sammenheng mellom utsagnene om å være skoleflink, ha evner og det å spørre seg om man er god nok. Noen informanter fortalte at de var skoleflinke og hadde prestert bra. Andre sa at de egentlig var skoleflinke, men ikke helt hadde levd ut sitt potensiale. De kom med forklaringer på at de var egnet til å studere. Arne fortalte at han hele livet hadde spurt seg selv om han var god nok. Alle kan kjenne på dårlig selvtillit i blant. Men denne «entitlement» som Lareau skriver om handler om noe annet enn å være misfornøyd ved sider av seg selv. Det handler om retten til en plass i utdanningssystemet, om retten til en plass ved universitetet. Denne «entitlement» som middelklassebarna har (Lareau, 2011), kommer blant annet til syne når de begynner i høyere utdanning, der middelklassebarna har en annen måte å takle studentrollen enn førstegenerasjonsstudentene, men også når ungdom står ovenfor valget om høyere utdanning eller ikke. Mens middelklassebarna «eier» en plass til å studere ved et universitet som en største selvfølgelighet (Ball, 2003), er min tolkning at førstegenerasjonsstudentene må legitimere at de har rett til en plass i det akademiske rommet. På ulike måter legitimerte førstegenerasjonsstudentene i mitt prosjekt at de eide en plass. Det var fortellinger om at de var smarte nok til å ta utdanning. Lindas fortelling handlet blant annet om hvordan familien egentlig var en veldig intelligent familie, som bare ikke hadde fått sjansen enda og Terje fortalte at han syntes han fortjente en utdanning fordi han hadde de evnene som trengtes. For andre ble klassereisen berettiget med fortellinger om bøker. For Simen var interessen for lesing selve grunnlaget for at han i det hele tatt hadde noe å fortelle meg. Han så for seg øyeblikket han åpnet sin første «Hardyguttbok» og visste at det var da første skritt mot reisen var tatt. I fortellingene som legitimerte retten til å ta høyere utdanning jeg hittil har presentert fant informantene forklaringer i seg selv. Men det var også historier

om hvordan andre personer hadde anerkjent informantene og fikk så en rolle i fortellingen om hvorfor klassereisen ble mulig.

Alle trenger å bli sett og anerkjent. Kupfer (2012) fant og at de klassereisende som hadde det beste utgangspunktet var de som hadde blitt utstyrt med en selvtillit med hensyn til akademiske prestasjoner hjemmefra. Foreldrene anerkjente disse barnas evne til å kunne prestere faglig. Stuart (2012) skriver at når foreldre ikke kan være den signifikante andre med akademisk støtte kan læreren være det. Det er viktig for klassereisende å ha foreldre som støtter prosjektet om høyere utdanning, men læreren blir den som ser og anerkjenner disse barna akademisk. Førstegenerasjonsstudenter har gjerne ikke foreldre som forstår deres faglige prestasjoner eller ikke er i stand til å hjelpe barna faglig på et høyere nivå. Det betyr at læreren blir en enda viktigere person i disse førstegenerasjonsstudentenes liv om de skal ha reelle muligheter til å velge høyere utdanning. Mine informanter fortalte at foreldrene deres ikke var negative til prosjektet om høyere utdanning, men støttet dem i ulik grad. Få av informantene så ut for å ha ervervet denne selvtilliten som Kupfer skriver om og som trolig ligner på den «entitlement» Lareau beskriver. Simen beskrev derimot hvordan møtet med universitetet var som å komme hjem. Endelig ble han sett og anerkjent for den han virkelig var. Simen beskrev også at han ikke hadde noen annen mulighet enn å studere. Han passet ikke inn i familiens «praktisk anlagthet». Trolig var det ikke gartnerpappaen som hadde gitt han en akademisk selvtillit. Simen fortalte derimot om en ungdomsskolelærer som anerkjente hans interesser for lesing av historisk litteratur, utfordret han og hadde forventninger til hans prestasjoner. Fortellingen om Simens anerkjennelse viser betydningen av den gode læreren som hjalp Simen, kanskje med å gi han en form for «entitlement», eller øke hans kulturelle kapital.

Middelklassebarna inntar en studentrolle som gir dem fordeler og gjør at de presterer bedre enn førstegenerasjonsstudentene til tross for at de var akademisk sidestilt ved inntak (Collier & Morgan, 2008). Også i høyere utdanning må førstegenerasjonsstudentene kompensere. Bagasjen fra noen hjem gir fortrinn i skolen. I middelklassehjemmene består bagasjen av blant annet en kulturell kapital og en riktig habitus i tillegg til «entitlement». Vilde og Even beskrev hvordan møtet med universitetet gjorde dem oppmerksom på at deres bagasje var mangelfull. De fortalte at de møtte kulturelle og politiske referanser de ikke forstod på forelesninger og blant medstudenter. Sammen beskrev de at det var noe de manglet. Mens andre studenter rundt dem hadde en form for kulturell kapital, kanskje en «emerging cultural

capital» kjente de på å mangle noe. «Emerging cultural capital» innebærer en form for selvtillit slik også «entitlement» gjør (Lareau, 2011). Vilde og Even beskrev hvordan de kompenserte for manglende kulturell kapital. På samme måte som Goldthorpe (2000) beskriver første generasjonsstudenters behov for å overkompensere bestemte Vilde og Even seg for at de ikke skulle være dårligere enn studenter med annen bakgrunn og løste det ved å lese seg opp og jobbet hardt for å prestere.

Terje beskrev at hans møte med universitetet ble for utfordrende. Han gav opp. Jungel var ordet han brukte for å beskrive hvordan universitetet opplevdes. Selv konkluderte Terje med at han ikke var moden nok for å studere på universitetet. Hans fortelling gir medhold til påstanden om at ansvaret for handlinger ligger hos individet (Beck, 2014 a) og ikke på et strukturelt nivå. Det var han som feilet og det var hans ansvar. At han ikke hadde den rette form for habitus er en annen måte å forklare at han mislyktes i første omgang. Terje var ikke sosialisert inn i den rette habitus gjennom sin oppvekst, som følge av hans sosiale bakgrunn. Utdanningssystemet sørger for å legge det praktiske til rette ved å tilby lån fra Lånekassen og studentboliger til rimelig leie. Likevel er det andre årsaker som hindrer første generasjonsstudenter i å fullføre høyere utdanning. Det å være student i en høyere utdanning krever mer enn det å være faglig forberedt. Studiene fra USA jeg viste til i første kapittel (Collier & Morgan, 2008; Stephens et al., 2012), beskrev hvordan det er sammenheng mellom kulturell kapital, habitus og det å mestre studentrollen. De som hadde den rette habitusen benyttet seg for eksempel av åpen kontortid hos foreleserne og fikk på den måten ekstra veiledning og oppfølging. Terje klarte ikke å finne fram i den jungelen universitetet var for en 19 år gammel gutt fra bygda. Derimot fant han seg raskt til rette i arbeidslivet som ufaglært og ble boende i byen i mange år før han tok opp studier igjen. Utdanningssystemet verdsetter de verdiene og den kapitalen middelklassebarna har med seg. De verdier og den kapitalen arbeiderklassebarna har er ikke gangbar valuta i skolesystemet i samme grad.

5.4 Manglende utjevning i skolen

Reay (2001, s. 334) skriver: «We still have an educational system in which working-class education is made to serve middle-class interests.» Hun argumenterer for at skolesystemet i Storbritannia er etterlatenskaper av elitistiske fordommer og hevder at påskuddet for å inkludere arbeiderklassen i utdanningssystemet var å få alle til å akseptere sin plass og innordne seg i samfunnet. Slik jeg forstår Sejersted (2005) var hensikten med enhetsskolen at

sosiale ulikhetene i samfunnet skulle minskes, «standsskillene skulle brytes ned (s. 64)». Tanken med norsk skole har vært en sosialt utjevne skole, hvor alle etter endt skolegang står med de samme mulighetene til å velge høyere utdanning. Økonomisk har vi godt utbygde støtteordninger i Lånekassen sammenlignet med mange andre land i den vestlige verden. Likevel er det andre barrierer som gjør at få barn fra arbeiderklassen velger å ta høyere utdanning. Skolen virker ikke sosialt utjevne etter intensjonen og beveger seg kanskje til og med i en retning av mindre utjevning (Bakken & Elstad, 2012).

Reay hevder også at skolen ikke kan utjevne og at det aldri har vært dens mandat i noen større grad enn at den ble etablert for å realisere arbeiderklassens utdanningspotensiale (Reay, 2018, s. 26). En av grunnene til det er at skolen er så viklet inn i og i økende grad drevet av økonomi. I Storbritannia går 7 % av elevene på private skoler (Moe, 2015) mot 3,76 % i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2017a). Kanskje er det slik at flere private skoler fører til at en støtte del av skolemarkedet blir pengedrevet. Samtidig er også den norske skolen i stor grad styrt og begrenset av økonomi. Politikere bevilger skolens økonomiske rammer og legger føringer for hvordan midlene skal brukes. Selv om ikke alt ved reproduksjon i det britiske utdanningssystemet er overførbart til Norge, er det som jeg viste i innledningen en stor grad av sosial reproduksjon i det norske utdanningssystemet. Det er, som jeg har vist, tydelig at den ivaretar middelklassens interesser best. Selv om tanken med den norske skolen har vært at den skulle ha en utjevne funksjon er da altså ikke slik den fungerer i realiteten.

Kanskje er det mulig å tenke seg at skolen eller elementer i skolen kunne endre måten en møter barna på, slik at vi får en mer inkluderende og mer sosialt utjevne skole. Det er mulig for skolen å kompensere (Wollscheid, 2010), men det er krevende og tiltakene krever oppfølging over tid om de skal ha noe utslag. Skolen kan altså kompensere for noen av ulikhetene i bagasjen. Jeg skrev om viktigheten av den anerkjennende læreren. Læreren har en sentral rolle i førstegenerasjonsstudenter vei mot en høyere utdanning. Dersom vi ønsker sosial utjevning, dersom vi ønsker at mulighetene skal være likere for de som ikke har middelklassebakgrunn er det viktig at læreren har nok tid og rom til å se hver enkelt elev.

5.5 Avslutning

Skildringene av klassereiser viser at det er mulig å gjennomføre høyere utdanning til tross for at foreldrene ikke har høyere utdanning og til tross for at en har oddsen i mot seg. Flere

informanter fortalte også om hvordan de ble møtt av individer eller samfunnet på en måte som viser at vi stadig er nedsettende og fordomsfulle ut fra personers klassebakgrunn. Dette er holdninger som kan virke stigmatiserende, men som mine informanter valgte å snu til en drivkraft for og stadig nå lenger.

De fleste informantene forteller at foreldrene var forholdsvis positive til det å ta høyere utdanning. Selv om foreldrene var positive i ulik grad eller på ulike måter er dette en viktig faktor. Det har gjort at informantene hadde mindre motstand til gjennomføring av utdanningsprosjektet hjemmefra. De har fått støtte i at det er verdt å ta den risikoen et studie medfører. Stuart (2012) fant også at dette var en faktor som gjorde det enklere å lykkes. Fortellinger om det å være glad i bøker og det å ha evner blir brukt som forklaringer på hvorfor nettopp disse gjennomførte klassereisen. Som en kompensasjon for manglende «entitlement» legitimerer førstegenerasjonsstudentene i mitt prosjekt på ulike måter. Noen av informantene forklarte at de i tillegg ikke var praktisk anlagt og at de derfor ikke hadde noe annet valg enn å studere. Kanskje var fortellingene om at de var smarte og hadde interesse for lesing og det å søke kunnskap også starten på en konstruksjon av en identitet knyttet til det å være en kunnskapssøkende og teoretisk interessert person. Det er mulig at førstegenerasjonsstudenter forventer at det å ta høyere utdanning innebærer disse egenskapene. Kupfer (2012) fant at det for klassereisende var viktig å knytte identiteten opp mot det å studere og det var ulike måter å gjøre det på.

Noen av informantene fortalte også om hvordan personer utenfor familien kan inspirere til det å studere ved å ha tro på og anerkjenne at de er i stand til å prestere akademisk. Også i Stuart (2012) sin studie var det tydelig at anerkjennelse fra lærere med hensyn til akademiske prestasjoner var viktig. De førstegenerasjonsstudentene som kommer fra familier som har klart å overføre en akademisk selvsikkerhet har det beste utgangspunktet (Kupfer, 2012; Spiegler, 2018), men når foreldrene ikke kan gi denne akademiske støtten kan læreren være en den signifikante andre som gir akademisk støtte (Stuart, 2012).

Jeg finner det tankevekkende at det er vanskelig å skrive om dette uten at en raskt virker nedsettende ovenfor de familiene som ikke pakker den beste bagasjen for å lykkes i skolen. Reay (2018) hevder også at arbeiderklassen opplever manglende respekt for sine verdier og normer og at de ofte blir sett ned på. Det er ikke min intensjon å vise at noen familier gjør noe feil, men det er slik at noen verdier og noen kompetanser verdsettes høyere enn andre i

utdanningssystemet. Jeg håper at man skal anerkjenne de forskjellene som faktisk eksisterer. På denne måten er det mulig å gjøre noe med dem.

Jeg startet denne oppgaven med et sitat av Ambjørnsen (2005) hvor han forklarte hva som ligger i begrepet klassereise. Han beskrev hvordan den gamle verden lever videre med sine tenkemåter som ikke passer inn i den nye verdenen. Ambjørnsen beskriver godt det mine informanter også skildrer, nemlig at det fortsatt er forskjeller knyttet til sosial bakgrunn. Det handler ikke nødvendigvis om økonomiske forskjeller, men om kulturelle forskjeller, som gir noen barn et fortrinn i utdanningssystemet og som førstegenerasjonsstudenter må overkomme dersom de skal lykkes med klassereisen. Det å måtte være i stadig skifte mellom en ny og en gammel verden er kanskje prisen en må betale for en klassereise.

5.6 Videre forskning

Jeg opplever at klassereiser eller sosial mobilitet i utdanningssystemet er et tema som krever mer forskning. Som jeg skrev innledningsvis eksisterer det mer forskning på hvilke mekanismer som hindrer sosial mobilitet og hvilke utfordringer førstegenerasjonsstudenter møter framfor sosial mobilitet. Vi trenger flere studier av de som bryter dette mønsteret for sosial reproduksjon. Jeg skulle gjerne intervjuet et bredere utvalg av førstegenerasjonsstudenter. Det ville være interessant å se om man finner lignende funn i andre typer utdanninger, både mer anvendte fag, som psykepleier og ingeniør og hardere fag (Askvik, 2015) som realfag. Kvantitative studier for å finne likheter blant førstegenerasjonsstudenter ville også være interessant for å få flere svar på hva som skal til for å lykkes med sosial mobilitet. Jeg nevnte også innledningsvis at det å undersøke motivasjon og «mindset» hos førstegenerasjonsstudenter også kunne vært en aktuell vinkling. Det ville være både nyttig og interessant å vite mer om hvordan førstegenerasjonsstudenter tenker om motivasjon og intelligens. Dweck (2000) har vist at skolen kan bidra til at elever utvikler en bedre motivasjon gjennom undervisning av «mindset». Kanskje ville det være mulig å finne ulikheter i «mindset» på førstegenerasjonsstudenter som fullfører høyere studier og de som faller fra i videregående skole.

Litteraturliste

- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller "fit for fight"? I Harriet Bjerrum Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen : nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ambjørnsen, R. (2005). *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo: Pax.
- Askvik, T. (2015). Hva velger de som bryter mønsteret? *Tidsskrift for samfunnsforskning*(04), 450-483.
- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2), 1-12. doi: 10.1080/20797222.2009.11433992
- Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*, 42(3), 250-283. doi: 10.1177/0042085907300433
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? : Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer NOVA-rapport* (online), Vol. 7/2012.
- Ball, S. J. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle calss and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175.
- Beck, U. (1992). *Risk society : towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (2014 a). Beyond Class and Nation: Reframing Social Inequalities IUlrich Beck (Red.), *Pioneer in Cosmopolitan Sociology and Risk Society* (Vol. 18). Cham: Springer International Publishing, Cham.
- Beck, U. (2014 b). Incalculable Futures: World Risk Society and Its Social and Political Implications. I Ulrich Beck (Red.), *Pioneer in Cosmopolitan Sociology and Risk Society* (Vol. 18). Cham: Springer International Publishing, Cham.
- Bernstein, B. (1993). Pedagogic Codes and Their Modalities. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 25(2), 115-134.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality : changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I John G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words : essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Vol. nr 9). Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). Cultural Capital and Pedagogic Communication. I Mike Featherstone (Red.), *Reproduction in Education, Society and Culture* (s. 71-139). London: Sage Publications.
- Bowl, M. (2003). *Non-traditional entrants to higher education : "they talk about people like me"*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bråten, B. (2014). Gagns menneske og gode liv: Utdanning i foreldres oppdragelsesstrategier. I Harriet Bjerrum Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen : nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 189-207). Oslo: Universitetsforl.

- Burchinal, M., & Forestieri, N. (2011). Development of Early Literacy: Evidence from Major U.S. Longitudinal Studies. I Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research. : Volume 3* (Vol. Volume 3). New York, N.Y.: Guilford Press.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte ; om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 11*(1), 69-85.
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). "Is that Paper Really Due Today? ": Differences in First-Generation and Traditional College Students' Understandings of Faculty Expectations. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 55*(4), 425-446.
- Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics, 38*(3), 245-265. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories : their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
- Fossland, T. M., & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change : individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change : new perspectives* (2nd ed. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2009). *Higher education and social justice*. Maidenhead: Open University Press.
- Gambetta, D. (1987). Introduction. I *Were they pushed or did they jump? : individual decision mechanisms in education* (s. 1-6). Cambridge: Cambridge University Press ; Oslo : Norwegian University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goldthorpe, J. E. (2000) *On Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. E. (2007). "Cultural Capital": Some Critical Observations. *Sociologica*(2). doi: 10.2383/24755
- Hansen, M. N. (2010). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 51*(01), 101-133.
- Hegna, K., & Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education, 38*(8), 1111-1124. doi: 10.1080/01425692.2016.1245130
- Holt, D. B. (1997). Distinction in America? Recovering Bourdieu's Theory of Tastes from Its Critics. *Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts, 25*(2-3), 93-120. doi: 10.1016/S0304-422X(97)00010-7
- Jonvik, M. (2017). Diskusjonar om Distinksjonen, og distinksjonar i diskusjonen. *Distinctions in the debate on Distinction, 58*(2), 210-223. doi: 10.18261/ISSN.1504-291X-2017-02-04
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv? *Norsk sosiologisk tidsskrift, 32*(01), 71-86. doi: 10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05
- Kupfer, A. (2012). A theoretical concept of educational upward mobility. *International Studies in Sociology of Education, 22*(1), 57-72. doi: 10.1080/09620214.2012.682795
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods : class, race, and family life* (2nd ed., with an update a decade later. utg.). Berkeley, Calif: University of California Press.
- Ljungren, J., & Andersen, P. L. (2018). Jørn Ljungren (red.): Oslo; ulikhetenes by. I *Oslo ulikhetenes by*: Cappelen Damm Akademisk.
- Marx, K. (1935). *Lønnsarbeid og kapital*. Oslo: Det norske Arbeiderpartiets forlag.
- Mellingsæter, H. (2018, 12.02.18). Flere ungdomsskoler dropper karakterer, *Aftenposten*. Lastet ned fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/9jg0W/Flere-ungdomsskoler-dropper-karakterer>
- Moe, E. (2015, 9.10.2015). Det (stadig) umulige klassespranget, *Aftenposten innsikt*. Lastet ned fra <http://www.aftenposteninnsikt.no/europa/det-stadig-umulige-klassespranget>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*(03), 129-148.
- Opsal, H., & Topphol, A. K. (2011). Kven er det som skal vurdere om matematikklæreren har matematikklærarkompetanse? – Elevar og foreldre sitt syn på matematikklærarane. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(03), 185-119.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Prieur, A. (2002). Firhet til å forme seg selv? : en diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur*.(6).
- Prieur, A. (2003). Senmoderne elendighet ; en kommentar om relevansen av Bourdieus bok *La misère du monde* i Norden i dag. *Sosiologisk tidsskrift*, 11(3), 300-335.
- Prieur, A., & Savage, M. (2011). Updating cultural capital theory: A discussion based on studies in Denmark and in Britain. *Poetics*, 39(6), 566-580. doi: 10.1016/j.poetic.2011.09.002
- Prieur, A., & Savage, M. (2013). EMERGING FORMS OF CULTURAL CAPITAL. *European Societies*, 15(2), 246-267. doi: 10.1080/14616696.2012.748930
- Reay, D. (2001). Finding or Losing Yourself?: Working-Class Relationships to Education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333-346. doi: 10.1080/02680930110054335
- Reay, D. (2018). *Miseducation : Inequality, Education and the Working Classes (21st Century Standpoints)*
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? *Sociology*, 43(6), 1103-1121. doi: 10.1177/0038038509345700
- Richardson, H. (2016, 8.9.2016). Grammar schools: What are they and why are they controversial?, *BBC news*. Lastet ned fra <http://www.bbc.com/news/education-34538222>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rowe, K. (2003). *The Importance of Teacher Quality As A Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling*. Paper presentert ved ACER Research Conference 2003, Building Teacher Quality. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3
- Salvanes, K. G. (2017). Inntektsforskjeller og sosial mobilitet i Norge. I Sverre Helseth Stian Carstens Bendiksen, Charlotte Lundgren (Red.), *Oppvekstrapporten 2017: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet*.
- Savage, M. (2015). *Social class in the 21st century* (Vol. 10). London: Pelican.

- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., . . . Miles, A. (2013). A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219-250. doi: 10.1177/0038038513481128
- Savage, M., Warde, A., & Devine, F. (2005). Capitals, assets, and resources: some critical issues 1. *British Journal of Sociology*, 56(1), 31-47. doi: 10.1111/j.1468-4446.2005.00045.x
- Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder : Norge og Sverige i det 20. århundre* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Pax.
- Sénéchal, M. (2011). A Model of the Concurrent and Longitudinal Relations between Home Literacy and Child Outcomes. I Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3). New York: The Guilford Press.
- Skarpenes, O. (2007). Den «legitime kulturens» moralske forankring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48(4), 562-623.
- Skilbrei, M.-L. (2010). Den som står med begge beina planta på jorda står stille : om kjønn og klassereiser. I Kenneth Dahlgren & Jørn Ljungen (Red.), *Klassebilder, ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 43-57). Oslo: Universitetsforl., cop. 2010.
- Spiegler, T. (2018). Resources and requirements of educational upward mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 1-16. doi: 10.1080/01425692.2018.1425131
- Statistisk sentralbyrå. (2017a). Elevar i grunnskolen. Lastet ned fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b). Gjennomføring ved universitet og høgskole. Lastet ned fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Studenter i høyere utdanning. Lastet ned fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh>
- Stefansen, K., & Blaasvær, N. (2010). Barndommen som klasseerfaring. Omsorg og oppdragelse i arbeiderklassefamilier. . I Kenneth Dahlgren & Jørn Ljungen (Red.), *Klassebilder, ulikheter og sosial mobilitet i Norge* (s. 144-156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., Covarrubias, R., & Simpson, J. (2012). Unseen Disadvantage: How American Universities' Focus on Independence Undermines the Academic Performance of First-Generation College Students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178-1197. doi: 10.1037/a0027143
- Stuart, M. (2012). *Social mobility and higher education : the life experiences of first generation entrants in higher education*. London: Trentham.
- Støle, H., & Schwippert, K. (2017). 3 Norske resultater fra ePIRLS – Online Informational Reading. I *Klar framgang!* (s. 50-74).
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst : tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten : en kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA.

Vedlegg

Intervjuguide

- A. Innledning - uformell prat - informasjon om prosjekt og formelle rammer
- B. Hoveddel - intervju
- C. Avslutning

A. Innledning ikke opptak.

- uformell prat for å «varme opp».
- Informasjon om prosjekt og formelle rammer
- 1. forklare hva prosjektet går ut på og formålet med intervjuet
- 2. Avklare anonymitet og taushetsplikt, forklare mulighet for å trekke seg underveis
- 3. Opplyse om at det er sannsynlig at vi snakker om tredjepart, men at denne ikke må navngis.
- 4. Spørre om informanten har spørsmål
- 5. Spørre om samtykke til lydopptak
- 6. Starte lydopptak

B. Hoveddel – intervju – opptak.

1. Du er utdannet... Kan du fortelle om hvordan du kom dit?
2. Definerer du deg som klassereisende? Hva betyr det for deg?

C. Avslutning

- Oppsummering
- Avklaring
- Har informanten noen spørsmål?

Eventuelle stikkord

Egen utdanning

oppvekstkommune

foreldres yrke og utdanning

søsken

økonomi i oppvekst

holdning skole og lekser

positive/ negative opplevelser fra skolen

opplevelser/ minner fra barndommen som påvirket valg

forventninger fra andre

venner

lærere

bibliotek

lesing

bøker i hjemmet

fritidsaktiviteter

konsserter/ teater/ museum

Eventuelle spørsmål:

Hvor hardt har du jobbet for å komme dit du er?

Hva var din motivasjon for å ta høyere utdanning?

Når bestemte du deg for å ta høyere utdanning?

Definerer du deg som klassereisende? Hva betyr det for deg?

På hvilken måte er du opptatt av bakgrunnen din?



Kristinn Hegna
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 06.10.2017

Vår ref: 55751 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

55751	<i>Hva koster en klassereise?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kristinn Hegna
Student	Katarina Skog Hundal

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Katarina Skog Hundal, katarinh@student.uv.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55751

FORMÅL

Formålet er å undersøke om det finnes noen felles kjennetegn for personer som har tatt en klassereise, altså personer som tar høyere utdanning uten at foreldrene har høyere utdanning.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig (UiO)
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt (01.06.2018)
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

REKRUTTERING

I meldeskjemaet har studenten opplyst om at deltakerne i prosjektet rekrutteres fra eget nettverk. Personvernombudet forutsetter at dere tar hensyn til konfidensialitet og at forespørselen rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

TREDJEPERSONSOPPLYSNINGER

På bakgrunn av intervjuguide kan det framkomme opplysninger om tredjepersoner, for eksempel om foreldre og søsken. Dersom opplysningene ikke er sensitive og av mindre omfang kan forsker fritas fra plikten til å informere tredjepersoner. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student/forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

