



UiO • Universitetet i Oslo

Mellom «press» og «harmoni»

En kvalitativ studie av fire ungdommers opplevelse av foreldreinvolvering i framtidsorientering

Elin Tegnander-Rønning

PED4391 – Masteroppgave
Allmenn studieretning 60 studiepoeng

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
IPED

30.07.20

Mellom «press» og «harmoni»

En kvalitativ studie av fire ungdommers opplevelse av foreldreinvolvering i framtidsorientering

© Elin Tegnander-Rønning

År 2020

Tittel: Mellom «press» og «harmoni»

En kvalitativ studie av fire ungdommers opplevelse av foreldreinvolvering i
framtidorientering

Forfatter Elin Tegnander-Rønning

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

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Mellom «press» og «harmoni»

En kvalitativ studie av fire ungdommers opplevelse av foreldreinvolvering i framtidsorientering

AV: Elin Tegnander-Rønning

EKSAMEN: PED4391

SEMESTER: Vår 2020

STIKKORD: *kvalitativ, modernization as lived experience, ungdomsforskning, livshistorieintervju, foreldreinvolvering, foreldrepraksiser, klasse, , framtid, utdanning, høyere utdanning, kunnskapssamfunnet, sosialisering*

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av fire ungdommers opplevelse av foreldrenes involvering på framtidsorientering. Empirien i oppgaven er livshistorieintervjuer av ungdom, som i utgangspunktet samlet inn som en del av «modernization as lived experience». Det er et forskningsprosjekt ledet av professor Fengshu Liu, som sammen med kollegaer undersøker tre generasjoner opplevelse av oppvekst og globalisering, i Norge og Kina.

For å forstå de fire ungdommene sine intervjuer bedre, har jeg valgt å se de i lys av et sosiologisk perspektiv. Samfunnet ungdom vokser opp i kan beskrives som et «kunnskapssamfunn» med lite jobber for de uten formell kompetanse og høyere utdanning (Frønes, 2013; Hegna, Ødegård, & Strandbu, 2013). Senmoderne teoretikere som Giddens (1991) beskriver samfunnet som forandret fra tidligere, der tradisjonelle strukturer er mindre avgjørende og individet står friere til å foreta livsvalg uten å begrenses av for eksempel «klasse». Samtidig ser man at klasse kan vise forskjeller

mellom mennesker på en rekke områder, som skoleresultater, utdanningsvalg, utdanningslengde, og helse (Stefansen, 2007). Internasjonale forskerne har funnet ulikheter mellom arbeiderklasse og middelklasse, i deres syn på oppdragelse (Lareau, 2011; Reay, 2005; Vincent & Ball J. , 2007). I Norge er det også forskning som ønsker å sette søkelyset på familieforhold og foreldrepraksiser som kan være med på å gi, og opprettholde forskjeller mellom klasser, som for eksempel ulike læringsstrategier i middelklassen (Aarseth, 2014). Det kan se ut som om disse ulike foreldrepraksisene kan være med å gi middelklassebarna en fordel i skole og arbeidsliv (Stefansen, 2007).

Problemstillingen: Hvilken betydning har foreldrenes involvering i utdanningsvalg for ungdoms framtidorientering?

Jeg ønsket å se på hvordan ungdommene vurderte sin framtid og hva som var viktig for dem. «Framtidorientering» forstår jeg som hvordan de ser for seg utdanning og arbeid etter videregående, med fokus på om de er opptatt av høyere utdanning for seg selv. Ungdoms utdanningsvalg kan forstås på ulike måter, for eksempel i hovedsak individuell og rasjonell, eller påvirket av ulike forhold som sosial bakgrunn (Hegna, 2013). I Norge kan man også beskrive det slik at det er norm at ungdom skal velge utdanning selv (Hegna & Smette, 2016). I denne oppgaven undersøker jeg hvordan de fire ungdommene opplever å skulle navigere i det å finne seg en framtidorientering, og hvordan foreldrenes involvering spiller inn i dette i lys av forskjeller i foreldrepraksiser i ulike klasser.

Jeg foretok en vurdering av ungdommenes klassebakgrunn ved hjelp av sosiologisk faglitteratur, og informasjon som jeg fant i intervjuene. Utvalget fordelte seg mellom to jenter fra arbeiderklassen og to gutter fra middelklassen. Tre av ungdommene hadde en tydelig orientering mot høyere utdanning, mens en ungdom hadde ikke det. Arbeidet med teorien, empirien og analysen avdekket foreldreinvolveringen som både *direkte* og *indirekte*. Den direkte involveringen i ungdommenes fortellinger var *oppfølging av skolearbeid* og *direkte ytringer* om framtidorientering og høyere utdanning. Jeg kunne også finne spor etter foreldrepraksiser som var *indirekte*, disse var *involvering i aktiviteter*, og *nærhet mellom foreldre og ungdommen*. Analysen avdekket ungdommenes opplevelse av å navigere i framtidorientering og foreldrenes involvering

til å variere mellom; «stress», «rådvillhet» og «harmoni». Jeg vurderer studien til å ikke være generaliserbar.

I analysen så jeg at to av ungdommene hadde stor grad av «harmoni» i utdanningsvalg. Foreldrene var veiledende i ytringene til ungdommene, men hadde også indirekte involvering i forming av ungdommens framtidorientering. Jeg drøfter om; enigheten mellom ungdom og foreldre kan være et produkt av sosialisering i familien (Hegna & Smette, 2016, p. 1122). En av ungdommene opplevde «stress» og «press» muligens fordi foreldrene hadde mange krav til utdanningsretning og lengde. Den siste ungdommen opplevde «rådvillhet» fordi foreldrene muligens ikke involverte seg tilstrekkelig i hennes navigering i framtidorientering. Foreldreinvolvering kan være nødvendig for ungdom for å hjelpe dem å orientere seg i valget, eller den kan være til hinder og skape konflikt (Hegna & Smette, 2016).

I drøftingen diskuterer jeg funnene med særlig fokus på å belyse hvordan foreldrepraksiser kan gi ulike vilkår til å lykkes for ungdommen, hvordan intimitet kan sees å spille inn i framtidorientering og sosialisering, og hvordan forstå foreldreinvolvering i sammenheng med ungdommens autonomi og selvstendighet.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang og lærerik reise. Det har vært faglig, og personlig berikende å arbeide med intervju av ungdom fra «modernization as lived experience»-prosjektet, samt å bli bedre kjent med ungdomsforskning og sosiologi.

Takk til min første veileder førsteamanuensis Kristin Beate Vasbø for introduksjonen til «modernization as lived experience», og for hjelpen til å starte på dette prosjektet.

Til min veileder, professor Kristinn Hegna. Din tålmodige og vennlige veiledning har betydd mer enn du kanskje aner. Du har spilt en stor rolle i at jeg kom i mål med dette prosjektet. Tusen takk!

Takk til min elskede Bjørnar, livsledsager og bestevenn, for støtte og utholdenhet. Dette gikk til slutt, og det er en delt seier.

Takk til de fire ungdommene som er blitt intervjuet, som jeg føler jeg har blitt litt kjent med, men aldri har møtt. Jeg heier på dere, og håper dere har funnet gode løsninger på livsprosjektet!

En spesiell takk til Pierre Bourdieu, og andre sosiologer, for arbeidet med å sette fingeren på hva som gir forskjeller i samfunnet og hvordan forstå dette. Det vi veit om, er det lettere å gjøre noe med.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	11
1.1 Innledning og tema	11
1.1.1 Bakgrunn	11
1.2 Forskningsfeltet	12
1.2.1 Hvorfor studere ungdom?	12
1.2.2 Hva er ungdom?	12
1.2.3 Teorier på utdanningsvalg	15
1.3 Relevant empiri for oppgaven	17
1.3.1 Utdanningsvalg i Norge – sentrale studier	17
1.3.2 Ulike foreldrepraksiser -sentrale studier	20
1.4 Oppsummering og aktualisering	22
1.5 Analyseenhet og problemstilling	24
1.5.1 Presisering av sentrale begreper	24
1.5.2 Avgrensning	25
1.6 Oppgavens forskningsdesign	25
1.7 Oppgavens oppbygning og struktur	26
2. Teoretisk rammeverk	27
2.1 Del 1: Samfunnet i utvikling - Senmodernitet som ramme for ungdomstid	27
2.1.1 Den refleksevene biografien	27
2.1.2 Det refleksevene prosjekt og ungdom	28
2.1.3 Ungdomstid i kunnskapssamfunnet	29
2.1.4 Den seriøse ungdommen	30
2.2 Del 2: Faktorer i oppvekst og utdanningsvalg - sentrale studier	31
2.2.1 Klasse og foreldrepraksiser	31
2.2.2 Ulike foreldrepraksiser	32
2.2.3 Økonomimiddelklassen og kulturmiddelklassens ulike læringskulturer	34
2.2.4 Nærhetsoppdragelse i middelklassen	36
2.2.5 Ulike oppdragerstrategier – ulike fordeler	37
2.3 Oppsummering	37
2.3.1 Konkretisering av forskningsspørsmålet	38
3 Metode	39
3.1 Valg av kvalitativt forskningsdesign	39
3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	39
3.1.2 Tilgang til forskningsfeltet	39
3.2 Forskningsstrategi	40
3.2.1 Intervjotype og fremstilling	40
3.3 Bearbeiding av datamaterialet	40

3.3.1 Utvalg og koding	40
3.3.2 Metoder for analyse av materiale – Tematisk analyse	42
3.3.3 Utgreiing om analysebegreper	44
3.3.4 Avgrensing	46
3.4 Reliabilitet, validitet, generalisering	46
3.4.1 Validitet	46
3.4.2 Reliabilitet	48
3.4.3 Generalisering	49
3.5 Etske overveielser	50
3.5.1 Forskerrolle, forforståelse og bias	51
4. Presentasjon av empiri og analyse	52
4.1 Høyere utdanning som framtidsoverveiering	52
4.2 Påvirker foreldre ungdommers utdanningsvalg og framtidsoverveiering?	56
4.2.1 Direkte foreldreinvolvering	56
4.2.2 Indirekte foreldreinvolvering	64
4.3 Hvordan opplever ungdommen foreldreinvolveringen?	71
4.3.1 Stress, press og rådvillhet	71
4.3.2 Støtte og harmoni	74
4.4 Oppsummering av empiri og analyse	78
5 Drøfting i lys av studiens forskningsfunn	79
5.1 Valg av utdanning og foreldreinvolvering	79
5.1.1 Direkte og indirekte foreldreinvolvering i skolearbeid	79
5.1.2 Direkte og indirekte foreldreinvolvering i forming av framtidsoverveiering	81
5.1.3 Direkte og indirekte foreldreinvolvering: intimitet og innflytelse	86
5.2 Begrensinger	89
5.3 Avslutning	92
5.3.1 Hvem er ungdommen og hvilken familiebakgrunn har de?	92
5.3.2 Hva slags framtidsoverveiering har ungdommene og hvordan opplever ungdommene det eventuelle valget om høyere utdanning?	92
5.3.3 Hvordan opplever ungdommen foreldrenes involvering i framtidsoverveiering og hvor autonom er ungdommen i valg av høyere utdanning og framtidsoverveiering?	93
Litteratur	97

1. Introduksjon

1.1 Innledning og tema

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av fire livshistorieintervjuer av ungdom. Intervjuene er ikke utført av meg. Jeg ser på ungdommens livsfortellinger i lys av samfunnsteori, og i hovedsakelig sosiologisk fagretning. I deres fortellinger er jeg særlig opptatt av hvordan de ser for seg framtiden med tanke på utdanning, og hvordan de opplever foreldrenes involvering i dette. Jeg er nysgjerrig på om de har ulike opplevelser av det å finne ut av sine ønsker, om de synes høyere utdanning er noe å trakte etter og hvordan de opplever å ha autonomi i dette.

1.1.1 Bakgrunn

I denne oppgaven har jeg fått benytte datamateriale samlet inn for ett prosjekt som heter «Modernization as lived experience». Prosjektet ønsket å se på hvordan unge menn og kvinner skaper sin identitet i Norge og Kina, ved å intervju mennesker over tre generasjoner begge steder. Det var 25 ungdommer i Norge, en av deres foreldre og en av deres besteforeldre som ble intervjuet om hvordan de hadde opplevd sin ungdomstid. Prosjektet ble ledet av professor Fengshu Liu og er finansiert av Norges forskningsråd. Forskningen hadde et særlig fokus på at globalisering og modernisering gjør at unge i dag har andre forhold rundt seg en generasjonen før dem. Interkulturell kontakt, felleskapstenking og demokrati er noe av det som er under endring (UiO, 2014).

Jeg har fått benytte datamaterialet fra de norske ungdommene som er intervjuet i dette prosjektet. Det er livshistorieintervjuer som favner over barndom, ungdomstid, framtid, hva de tenker og bryr seg om, familie og venners betydning, hva de er redde for, opptatt av og hvordan de forholder seg til kjønnsroller og likestilling for å nevne noe. De er intervjuet av førsteamanuensis Kristin Beate Vasbø.

I mitt prosjekt bruker jeg intervjuene til fire av de norske ungdommene. Jeg ønsker å se på hva jeg kan lære av ungdommenes opplevelse av navigering i framtidsorientering, og hva slags rolle foreldrene deres spiller i det. Dette er sett fra ungdommenes sin side. Senmoderne teoretikere som Giddens (1991) beskriver samfunnet som mer endret i form av at tradisjonelle strukturer er blitt mindre styrende for individene. Samtidig så ser en at for eksempel sosial klasse, som er en av disse tradisjonelle strukturene, viser forskjeller mellom folk i utdanningsretning, resultater på skolen og helse også i dag (Stefansen, 2007). Før jeg går

nærmere inn på dette, skal jeg presentere ungdomsforskningsfeltet og presentere to perspektiv på ungdomstid.

1.2 Forskningsfeltet

1.2.1 Hvorfor studere ungdom?

Ungdomsforskning er interessant av mange grunner og i flere forskningsfelt, som for eksempel sosiologi, kriminologi, politikk og psykologi. Ofte er forskere da opptatt av forhold som er spesielt konsentrert i ungdomstid, som å bli ferdig utdannet, få betalt arbeid og å finne ut av seksuell identitet (Furlong, 2013). Mange er også interesserte i å finne ut om ungdom som gruppe har holdninger og erfaringer med spesielle tema, som for eksempel det å stemme ved valg eller arbeidsledighet. Ofte er det, skriver Furlong (2013) en særlig interesse for å studere ungdom på områder der det anses å være problematferd eller muligheter for problemer, enten for samfunnet eller for individet (Furlong, 2013, p. 5).

Andre igjen er opptatt av å studere ungdom for å se på temaer som omhandler sosiale forandringer (Furlong, 2013). De unges liv kan gi innsikt i prosessene til sosial og økonomisk forandring. Dette er fordi at ungdoms møte med institusjonene i samfunnet som enten bygger opp under sosial endring eller styrker sosiale forskjeller blir avgjørende for alle samfunn. Studier av ungdom på denne måten kan si noe om de faktiske kostnader og fordeler i de politiske og sosiale systemene i hvert samfunn (Furlong, 2013, p. 5).

1.2.2 Hva er ungdom?

I de kommende avsnittene skal jeg presentere to ulike perspektiver på ungdom. Det første er ungdomstid i et psykologisk perspektiv, deretter ungdomstid i et sosiologisk perspektiv. Jeg viser på denne måten at det finnes ulike måter å forstå ungdom på, og at det kan prege hvilken kunnskap og forståelse man får.

Psykologisk perspektiv

Ungdomsforskning innenfor psykologien konsentrerer seg om ulike ting ut ifra spesialiseringsområder. I kognitiv psykologi er de for eksempel interessert i å finne ut hjernens utvikling og om kognitive lidelser. Sosialpsykologer er ofte opptatt av mange temaer som sammenfaller med sosiologien, som erfaringer med utdanning, arbeid, familie og konsum. Likevel er det innenfor denne tradisjonen et særlig søkelys på identitet, relasjoner, seksualitet, og psykososiale problemer. En ungdomsforsker innenfor den psykologiske

tradisjonen, er Jeffrey Jensen Arnett (2004) som hevder man kan beskrive det unge går igjennom innenfor termen «emerging adults». Tiden fra en er tenåring til en har voksenstatus kan beskrives med fem hovedpunkter som kjennetegner ungdomstid: identitetsutforskning, ustabilitet, selvfokus, en følelse av å være imellom, og følelse av muligheter (J. J. Arnett, 2004). Kort sagt kan en si at det handler om en periode der en har et ekstra fokus på selvet, i prosessen mot å bli selvstendig (J. Arnett, Kloep, Hendry, & Tanner, 2011). Dette er en måte å forstå tiden etter tenårene, der unge verken er voksne, men heller ikke bare tenåringer, fordi puberteten er tilbakelagt. Arnett et al. (2011) mener at det er så mange likheter blant unge i dag, at «emerging adults» er en ny og distinkt periode i livet hos 18-29 åringer i den industrielle verden.

Arnett (2011) hevder at er det flere funn som tyder på at vi har ett nytt utviklingsstadium. Ett av disse funnene er at personligheten til de i 18-26 er mindre stabil enn de som er yngre og de som er eldre. Arnett har blitt mye kritisert. Blant annet at de fem hovedpunktene som Arnett beskriver som kjennetegn på ungdomstid, er noe mennesker opplever når det er endring i alle aldre (Hendry & Kloep, 2010, p. 11). Kritikere hevder videre at Arnett sin teori bare passer på middelklasseungdom, de som har tid og ressurser til å oppleve stor grad av valgfrihet (Hendry & Kloep, 2010). Han imøtegår kritikken ved å se på et av nøkkelpunktene i teorien, det at stadiet er en periode der ungdom opplever håp og forventninger. Dette er en periode med mye optimisme fordi det er en tid der ungdom tenker over hvordan deres voksne liv skal være, men avgjørelsene og endringene har enda ikke skjedd. Arnett (2011) hevder at en slik optimisme finnes hos emegring adults i alle sosiale klasser i mange ulike land og at denne optimismen kjennetegner stadiet. Han påpeker at optimismen ikke forutsetter at det går bra for ungdommen på det tidspunktet, men at de ser lyst på framtidsutsiktene uansett (J. Arnett et al., 2011).

Sosiologisk perspektiv

Sosiologi handler om å analysere, evaluere og kritisere sosiale strukturer (Dillon, 2014). Den tar sikte på å være en generell samfunnsvitenskap, med fokus på samspill mellom samfunnets ulike elementer (Skirbekk, Kjølrsrød, & Tjora, 10.04.19).

Ungdomstiden i et sosiologisk perspektiv kan beskrives som en sosialt konstruert fase der en står mellom barndom og voksen (Furlong 2013). I kontrast til Arnett (2004) skriver Furlong (2013) at ungdomstiden ikke er en fase som kan forbindes med spesielle aldre eller

aktiviteter, som for eksempel betalt arbeid. Ungdomstid er et bredere konsept enn tenåringstid som starter med puberteten og ender med fysisk og emosjonell modning. Han beskriver at i sosiologisk tradisjon har ungdomsforskere alltid vært opptatt av hvordan erfaringer er avgjørende for definisjoner av ungdom, noe som igjen varierer med tid og sosiale grupper. Ungdomstid, som sosialt konstruert kategori er vanskelig å definere. Enkelt sagt er det en periode med delvis avhengighet, som faller mellom den totale avhengigheten fra barndommen og selvstendigheten til voksenlivet. Å se ungdomstid på denne måten gjør at det kan være store svingninger mellom samfunn og over tid (Furlong, 2013).

I sosiologisk perspektiv ser forskerne de unges liv i sammenheng med hvordan ungdommen må forholde seg til strukturelle forhold de vokser opp med, samt mulighetene de har for å være aktører og aktive i eget liv (Furlong, 2013). Forskere ser på dette på et teoretisk plan, men også i observasjon av unge og de muligheter og begrensinger som de møter. De unge vokser opp med ulike vilkår for valg i livet. Ett eksempel er i perioder med høy arbeidsledighet, sammenlignet med tider der det er lett å få jobber. Det finnes også andre faktorer som påvirker livene deres, som velferdssystemer eller kulturelle fordommer som enten gi muligheter for handling eller øker passivitet. Slike forhold vil påvirke de unges muligheter til å være aktører i eget liv. Furlong (2013) bruker metaforen «pathways» eller individuelle veier/traseer på norsk. I dette ligger ideen om at selv om individet struktureres på sin ferd av for eksempel sosial klasse og kjønn, så er det muligheter for hver enkelt å ta valg på veien. Eksempler på dette er for eksempel å velge å ta lengre utdanning. Dette er en metafor som belyser både det med struktur og aktør i de unges liv. Her skriver Furlong (2013) at biografisk forskning prøver å representere denne tosidigheten i livene. Ungdomsforskere innenfor en sosiologisk tradisjon, ser på ungdomstiden som en «choice biography» der ungdom tar valg og reflekterer kontinuerlig over livet og valgene. Det at ungdom reviderer og omtolker eget liv gjør det vanskeligere å sette slutt punkt på perioden. Dette forklarer Furlong i sin bok ved hjelp av Henderson og kollegaer; ungdomstid er problematisk fordi voksenstatus også er det (Furlong, 2013, p. 10).

I denne oppgaven har jeg valgt å se på ungdom i et sosiologisk perspektiv. Jeg er interessert i å se ungdomstid i et samspill med strukturelle forhold, og ikke utelukkende med individfokus. Ungdom er ikke like, og de har heller ikke like vilkår, skriver Furlong (2013). Det opplever de samme skillene som i eldre aldersgrupper, som for eksempel klasse, kjønn og etnisitet. Selv om det i mange land arbeides for å gi ungdom like muligheter, så ser en at sosiale ulikheter

reproduseres over generasjoner. Ungdom finner roller som er i tråd med sosial og økonomisk bakgrunn. Klasse er fremdeles i stor grad gjeldene som et skille mellom de unge hevder Furlong (2013), som har forsket på dette i britisk kontekst.

Det samme gjelder på norsk jord. I norsk samfunnsforskning finner man ulikheter mellom klasser i skoleprestasjoner, utdanningsvalg, helse og fritidssysler for å nevne noe skriver Kari Stefansen (2007) i artikkelen «Familiens rolle i reproduksjon av ulikhet». Hvorfor en finner disse forskjellene er imidlertid ikke belyst i noen særlig grad i norsk kontekst skriver Stefansen (2007), mens det internasjonalt finnes nyere kvalitativ forskning på foreldreskap og klasse. Forskere med dette som tema er interessert i å se om mekanismer i familien kan forklare sosial reproduksjon (Stefansen, 2007).

I det neste avsnittet vil jeg gi en kort redegjørelse på hva som kan påvirke ungdoms utdanningsvalg, med fokus på at valgprosessen ikke nødvendigvis er individuell og utenfor kontekst. Deretter beskriver jeg relevante funn fra studier som handler om hvordan foreldrepraksiser i ulike klasser kan beskrives og forstås. I teorikapittelet går jeg grundigere inn i dette fagstoffet for å vise relevans til hvordan en kan forstå intervjuene i kontekst av samfunn og klasse.

1.2.3 Teorier på utdanningsvalg

Høyere utdanning er noe et rekordstort antall unge har ambisjoner om (NOVA, 2014). Studenttallet i 2005 var åtte ganger høyere enn i 1960 (Vabø og Amodt, som referert i, Askvik, 2015, p. 452). I teoridelen skal jeg legge frem mer utdypende teori som kan si noe om denne ekspansjonen og hvordan det påvirker ungdoms liv. I dette underkapittelet skal jeg presentere noen sosiologiske perspektiver på hva som påvirker unges valg av utdanning og yrke. Ofte er teoretikerne og forskerne opptatt av *sosial reproduksjon*, det vil si at selv om samfunnet etterstreber like muligheter for alle, uansett bakgrunn, så er ikke den sosiale mobiliteten så stor man ønsker. En ser for eksempel at det er en forhøyet andel av de med middelklassebakgrunn som tar høyere utdanning (Askvik, 2015).

Pierre Bourdieu har gitt et betydelig bidrag til forståelsen av relasjonen mellom *sosiale strukturer* som institusjoner, ideologier og diskurser, over til folks *praksiser*. Det vil si hva folk gjør, og hvorfor (Webb, Schirato, & Danaher, 2002). Sosial stratifisering eller lagdeling,

kan forstås ved konseptene om «økonomisk», «kulturelt» og «sosialt» kapital, med ulik mengde og sammensetning av disse kapitalformene (Dillon, 2014). Med tanke på hvordan unge velger utdanning, hvordan de gjør det på skolen og klasseforskjeller i dette, er konseptet hans om og «kulturelt kapital» sentralt (Andersen & Hansen, 2011). Det er klassene med mest makt som har definisjonsmakt på «riktig» kultur. Kulturell rikdom, skriver Bourdieu (1973) er i teorien tilgjengelig for alle, men er egentlig bare innenfor rekkevidde for de som innehar kodene til å forstå det. Barn av de øvre klassene har vokst opp med slik kultur og mestrer den godt. Skolesystemet anerkjenner mest denne kulturelle kapitalen, og arbeiderklassebarn har dermed en ulempe i møte med skolen. Middelklassebarn og høyere klasser får bedre resultater på skolen og har større sannsynlighet for akademisk suksess på grunn av dette (Bourdieu, som referert i, Andersen & Hansen, 2011, p. 607).

Bourdieu er også mye kritisert, noe av kritikken handler om at teoriene hans forklarer mekanismer i sosial reproduksjon, men ikke har noen god forklaring på at mange fra arbeiderklassen har tatt utdanning. I teorien om «rasjonelle valg», er valg forstått som at individet ser kostnad og nytte opp mot hverandre, og så faller valget på det som gir best utslag slik som personen oppfatter det (Breen og Goldthorpe, som referert i, Reisel, Skorge, & Uvaag, 2019, p. 21). En måte for individet å vurdere valget sitt rasjonelt er å ta utgangspunkt i sine «relative fortrinn». Da tar de utgangspunkt i de fagene en interessert i og føler at de behersker. En annen faktor som ifølge denne teorien er en del av en rasjonell vurdering, er at folk blant annet prøver å opprettholde sin sosiale status. Ungdommen vil da prøve å få utdanning og jobb som er på samme nivå eller bedre enn sine foreldre (Reisel et al., 2019). I denne teorien vektlegges individet som en rasjonell, tenkende aktør, der sosiale forhold spiller en mindre rolle. Teorien setter søkelys på utdanningsekspansjonen og hvordan sosiale forskjeller faktisk er endret, ved for eksempel kvinners deltagelse i utdanning og yrkesliv (Breen & Goldthorpe, 1997).

Boudon (2003) på sin side, kritiserer teorien om rasjonelle valg. Han utvikler Bourdieu sin teori om ulike kapitalformer til å forstå individers vurderinger. I hans teori er klassepåvirkning på utdanning tosidig, der «primary and secondary effects» er med på å påvirke sosial reproduksjon (Boudon, som referert i, Liu, 2019, p. 527). Med «primære» effekter menes her den påvirkningen familiens kulturelle kapital har på barnet og dets muligheter for å prestere i skolen (Liu, 2019). Med «sekundære» effekter menes hvordan den kulturelle kapitalen forflyttes til de valgene barn og ungdom tar av utdanning og hva slags

muligheter den tidligere påvirkningen har gitt dem (Jackson, Erikson, Goldthorpe, & Yaish, 2007). Ungdom fra privilegert bakgrunn tar oftere mer ambisiøse utdanningsvalg enn de mer mindre privilegert bakgrunn, selv med samme karakterer (Jackson et al., 2007). En person påvirkes i sine rasjonelle valg av sosialkulturelle forhold, dermed er ikke den økonomiske vurdering helt rasjonell og økonomisk (Boudon, som referert i, Liu, 2019, p. 527).

I sosiologien er det uenighet mellom forskere og teoretikere om hvor stor rolle individets rasjonalitet, og de sosiale strukturene spiller på utdanningsvalg. Pierre Bourdieu (1973) forklarer med konseptene med økonomisk, kulturelt og sosialt kapital hvordan sosial reproduksjon kan foregå. Han blir kritisert fordi teoriene derimot ikke forklarer sosial mobilitet på en tilfredsstillende måte. Teorien om rasjonelle valg ser på individet som en mer aktiv og handlende aktør, der sosiale forhold spiller en mindre rolle (Breen & Goldthorpe, 1997). En kan også forstå klassepåvirkning på utdanningsvalg med «primary» og «secondary effects», med hvordan kulturelt kapital først preger barnet direkte, og deretter «forflyttes» til for eksempel valg og muligheter (Jackson et al., 2007). I det neste kapittelet presenterer jeg relevant empiri, der først del handler om sentrale studier om ungdoms utdanningsvalg i Norge. Deretter presenterer jeg en oversikt over sentrale studier omhandlende klasse og foreldrepraksiser, som også blir utdypet i teoridelen.

1.3 Relevant empiri for oppgaven

1.3.1 Utdanningsvalg i Norge – sentrale studier

I dette avsnittet vil jeg presentere noen relevante studier som sier noe om forhold som kan påvirker norske ungdommers utdanningsvalg.

I artikkelen «Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth» drøfter Kristinn Hegna (2013) hva som kan påvirke ungdoms ambisjoner for utdanning i overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Studier i USA har vist at når unge har ambisjoner om høyere utdanning har dette vist seg å være av betydning for å søke seg til, og å fullføre høyere utdanning skriver hun. I artikkelen beskrives ungdoms ambisjoner som «personens subjektive oppfatning av personlige egenskaper og eksterne muligheter, som igjen er påvirket av

personlige og samfunnsmessige faktorer som kjønn, rase/etnisitet og sosioøkonomisk status» (Hegna, 2013, p. 593).

Skoleambisjoner kan forstås foranderlig underveis i ungdomstiden skriver Hegna (2013), det påvirkes av ungdommens vurdering av evner, ressurser og utfordringer, samt rammene ungdommen har i oppveksten. Hun skriver også at man kan forstå skoleambisjoner som i hovedsak aktive og rasjonelle, eller som en blanding av rasjonalitet og strukturelle begrensinger. Hun trekker her frem Erikson og Rudolphi, som mener at mekanismene bak skoleambisjoner og valg best forstås som en konsekvens av aktiv og rasjonell vurdering av unge og deres foreldre (Erikson og Rudolphi, referert i Hegna, 2013, s593). Hodkinson og Sparkes (1997) kritiserer på sin side idéen om valg uten å ta høyde for den kulturelle og strukturelle konteksten individet lever i. Deres syn på utdanningsvalg tar inspirasjon fra Bourdieu og prøver å integrere sosiale og kulturelle faktorer, personlige og rasjonelle preferanser. Denne forståelsesmodellen vektlegger at individer tar pragmatiske rasjonelle valg, men de formes av sin oppvekst slik at det farger deres verdensbilde (Hodkinson & Sparkes, 1997). I sin studie fant Hegna (2013) at ungdom fra arbeiderklassebakgrunn senket sine utdanningsaspirasjoner mer enn det som kunne forklares med nedgang i resultater og innsats ved studiet de hadde valgt, enten det var studiespesialiserende eller yrkesfag de gikk på (Hegna, 2013, p. 606) Et Bourdieu-inspirert syn på utdanningsvalg synes derfor å være egnet til å forstå ungdoms endring i skoleambisjoner ved å ta inn sosial klasse, familiens kapital og familiens strategier (Hegna, 2013). Skolevalg i Norge er ment å være fritt opp til ungdommen selv, med fokus på individets ønsker, personlighet og behov. Fokus på evner og resultater, og sortering av ungdom etter disse kriteriene, er ikke vektlagt (Hegna, 2013, p. 595). Kanskje er det «frie utdanningsvalget» med på å gi mer rom for identitet og påvirkning fra individets bakgrunn, drøfter Hegna (2013) mot slutten av artikkelen. Ungdommen har skoleambisjoner som er påvirket både av fortid og fremtid og har ambisjoner som er forankret i rase, klasse og bakgrunn. Individet velger nok ikke på bakgrunn av én enkelt mekanisme, men heller en kombinasjon av flere (Hegna, 2013).

I artikkelen «Parental influence in educational decisions: young people's perspectives» av Kristinn Hegna og Ingrid Smette (2016), problematiserer de ungdoms frihet til å velge som særlig interessant i det norske skolesystemets der individets valgfrihet står sterkt som norm. Dette gjør de ved hjelp av både kvantitative og kvalitative metoder. Utdanningsvalg påvirkes av utdanningssystemet, foreldreinvolvering og ungdommens behov for autonomi og

individualitet. Foreldres involvering kan både hindre ungdoms valg og skape konflikt, men kan også være en forutsetning for at ungdom kan ta et selvstendig valg, i tilfeller der ungdommen trenger veiledning og støtte (Hegna & Smette, 2016). Studien hadde særlig interesse av å se på om minoritetsforeldre presset sin egen agenda på ungdommen på bekostning av deres valgfrihet. De fant ikke noen ulikhet på foreldreinvolvering med tanke på sosial klasse, men at minoritetsforeldre i større grad enn majoritetsforeldre påvirket ungdommen. Dette var likevel ikke noe de fleste minoritetsungdom syntes å være problematisk. Generelt var det få unge i studien som følte at foreldrene hadde prøvd å påvirke valget deres eller hadde sterke meninger om det. Den viktigste faktoren som de unge rapporterte som grunnlag for deres valg, var deres egne preferanser. I tilfeller der det var uenighet mellom foreldre og ungdom ble det imidlertid vanskeligere og det kvalitative materialet viste at unge kan ha problemer med deres egne vurderinger, under påvirkning og i sammenligning med foreldrenes rasjonalitet. I tilfeller der foreldre prøvde å styre ungdommen bort fra en avgjørelse ble det konflikt og store problemer med avgjørelsen (Hegna & Smette, 2016).

Autonomi i utdanningsvalg avhenger både av at den unge kan velge uten å oppleve innblanding fra andre skriver de, men også at ungdommen er i stand til å ta avgjørelser basert på kunnskap om seg selv. Foreldre kan være sterkt på banen for å hjelpe deres unge å «finne seg selv» i en sosialiseringssprosess, eller de kan utøve press for å få ungdommen til å velge ut i fra deres egne verdier og holdninger (Hegna & Smette, 2016). Hegna og Smette (2016) fant som nevnt ingen signifikante forskjeller mellom foreldreinvolvering i de ulike sosiale klassene. Det er i kontrast til britiske studier der middelklassen ble funnet til å være strategiske på barna sine vegne, mens arbeiderklassen fulgte de unges ønsker i større grad. Denne store ulikheten fra britisk forskning, kan forstås som et bevis på den kulturelle normen om valgfrihet i Norge, kan legge begrensninger på foreldrene (Hegna & Smette, 2016). Det kan også sees som at det er likhet mellom klassenes utdanningsstrategier i Norge som er funn Aarseth har (Aarseth, referert til Hegna og Smette, 2016). Hegna og Smette (2016) beskriver imidlertid noen viktige nyanser om funnene:

«However, it is important to remember that our data on parental involvement reflect young people's experiences of how the parents related to their educational decision. Their experience of parental influence is likely to be influenced by the degree of agreement between parents and children in the process. This agreement may also in itself be a product of socialization in the family.» ((Hegna & Smette, 2016) s 1122

Kan enighet om utdanningsvalg mellom foreldre og ungdom være et produkt av sosialisering i familien? Hvordan er det dette i så fall foregår? I de neste avsnittene skal jeg presentere sentrale studier innenfor sosiologisk ungdomsforskning som kan si noe om dette.

1.3.2 Ulike foreldrepraksiser -sentrale studier

I sosiologiske teorier og litteratur er det ulik forståelse av hvordan individ foretar valg, og hvilke faktorer som spiller inn på dette. Utdanningsvalg kan forstås med ulik vekt på det individuelle og rasjonelle, og påvirkning av foreldres meninger og bakgrunnsfaktorer som sosiokulturell klasse. I dette kapittelet presenterer jeg sammendrag av sentrale studier på foreldrepraksiser i ulike klasser.

I en omfattende etnografisk studie fant Anette Lareau (2011) ulikheter i nordamerikanske familiers samhandlingsmønster. I arbeiderklassen fant hun ett mønster der barnet ble sett på som i en naturlig og organisk prosess, som utviklet seg godt når rammene var gode, med for eksempel mat på bordet og tak over hodet. Mønsteret kalte hun «the accomplishment of natural growth». Kommunikasjonen mellom voksne og barn var gjerne preget av korte beskjeder og barna var forventet å adlyde, heller enn å bli resonnert med. Barna hadde lite aktiviteter utenfor skolen og familienettverket spilte en stor rolle. I kontrast fant Lareau (2011) og medarbeiderne hennes ett mønster i middelklassen der foreldrene så det som sin plikt å hjelpe barna å nå sitt potensiale som mennesker. Utviklingsprosjektet krevde mye overvåking fra foreldrene, med mye aktiviteter og voksenstyring. I kommunikasjonen hjemme ble barnet oppfordret til å danne meninger og komme med synspunkter, og fikk begrunnelser for foreldrenes beslutninger. Hun kaller mønsteret «concerted cultivation» (Stefansen, 2007).

Et annet sentralt bidrag fra internasjonal forskning er fra Diane Reay (2005), som fant ulike strategier for oppfølging av skolegang mellom arbeiderklasse mødre og middelklasse mødre i britisk kontekst. Det er økte krav til at foreldrene skal følge opp skolegang skriver hun, og dette var begge mødregruppene opptatt av. Likevel var det ulikheter i hvordan de vektla involveringen, og ulike vilkår i utføringen. Arbeiderklasse mødrene var opptatt av både det akademiske og praktiske ved barnas skolegang, men med vekt på det praktiske som matpakker og rene klær. Dette mener Reay (2005) blant annet handlet om at mødrene var presset på tid og gjerne hadde dårlige skoleerfaringer selv. Middelklasse mødrene hadde stort fokus på å følge opp barna akademisk. De hadde gjerne gode skoleerfaringer, gode økonomiske ressurser og hadde frikjøpt tid ved hjelp i eget hjem. Det å støtte barnas skolegang var lettere for de med materielle og kulturelle ressurser. Mødre gjorde det som «kom naturlig» som følge av en blanding av personlig skoleerfaringer, eget arbeid, betalt hjelp i eget hjem og personlig kompetanse, dannet både i arbeid og utenfor. Dette kan gi kraftige reproduserende tendenser i klasser (Reay, 2005, p. 112).

Beret Bråten (2014) presenterer funn hun har gjort i intervjuer med norske foreldre med kort utdanning, vedrørende deres holdninger til egne barns skolegang. Foreldrene som deltok i studien hadde enten påbegynt eller fullført videregående skole. Hun fant at de hadde en instrumentell holdning til utdanning, i betydningen at skolegang var noe barna «måtte ha», der målet var et selvstendig liv med eget bosted og inntekt. Denne holdningen synes å speile samfunnet i den forstand at samfunnsendringer har ført til mindre arbeid for ukvalifisert arbeidskraft, og at foreldrene syntes å være klar over dette. De investerte tid og krefter i barnas lekselesing og progresjon, men fokuset var på plikt, fremfor leselyst og dannelsesmotiver. Beret Bråten (2014) fant også et samspill mellom plikt og glede, i retning av at hvisplikten ble for dominerende i barnas liv så ble de forsøkt bremsset.

Helene Aarseth (2014) tar til orde for at det er fruktbart å ikke se på middelklassen som en enhet, men at det finnes ulike fraksjoner i den. Hun fant at foreldre fokuserte ulikt på læring i hjemmet. «Den økonomiske middelklassen», var foreldrene som hadde arbeid med forvaltning av penger eller av teknisk karakter, gjerne det øvre sjiktet av privat næringsliv. Kulturmiddelklassen var foreldre som hadde arbeid med forvaltning og produksjon av kunnskap og ideer. Begge gruppene investerte mye tid og innsats i oppfølging av barna, men for «kulturmiddelklassen» var barnas interesser i fokus. Hva som var interessen var ikke så farlig, men engasjementet ville gi positive opplevelser og gi grobunn for læringslyst.

Foreldrene ønsket også å vektlegge felles interesser med barna sine. Aarseth (2014) kaller denne læringskulturen «lyst til læring». I kontrast til dette var «økonomimiddelklassen» i større grad opptatt av måloppnåelser og gode resultater både i skolearbeid og idrettsaktiviteter. Der var det fokus på hardt arbeid i ukedagene og hygge med familien i helgene, særlig i de familiene der mødrene hadde tilpasset sitt arbeid for familien og mannens karriere (Aarseth, 2014). Målet var å at barna skulle være best mulig «fit» for skole og arbeidsliv, de blir ansett som ivrige og flinke, men at det ikke «kommer av seg selv». Det fokuset på lyst, samvær og læring som var i «kulturmiddelklassen» var ikke vektlagt i «økonomimiddelklassen» (Aarseth, 2014).

Stefansen og Aarseth (2011) har fordypet seg i det emosjonelle og relasjonelle i middelklassens oppdragelsesfokus. De fant at foreldrene hadde et spesielt fokus på at hverdagslig samvær hadde spesielle kvaliteter med nærhet, berikelse og gjensidighet. Foreldre søkte det forskerne kaller «berikende nærhet». De beskriver dette videre som en type intimitet som er basert på en gjensidig deling av berikende aktiviteter. Det kan forstås som intimitet for selvet og ikke kroppen, basert på at man legger frem den indre personen i seg. Dette bidrar til at barnet danner muligheten til å fokusere på en slik måte at det lar seg oppsluke av aktiviteten. Dette mener forskerne gir et godt læringsgrunnlag, og grunnlag for videre utvikling, samt at det føles berikende for barnet (Stefansen & Aarseth, 2011, p. 400).

Disse studiene har til felles at de peker på prosesser innad i familien som kan si noe om hvordan klasse overføres fra generasjon til generasjon, og hvordan det preger ungdommens oppvekst og muligheter. De sier også noe om hvordan foreldrepraksiser kan gi ungdom føringer ved hjelp av sosialisering og at dette påvirker deres vurderinger av framtid. Jeg skal greie nøyere ut om disse studiene i teoridelen.

1.4 Oppsummering og aktualisering

Hvis en forstår ungdomstid i et sosiologisk perspektiv, ser man at ungdommers oppvekst, liv og fremtid preges av den tiden de lever i. For ungdom i dag kan det være viktig å være orientert om at de lever i et samfunn som er ulikt det foreldrene deres vokste opp i. Denne endringen er det flere teoretikere som prøver å beskrive. Giddens (1991) kaller det senmoderne samfunnet for mer «løsrevet» fra de mer tradisjonelle strukturene som kjønn og klasse. Individet er nå i en refleksiv prosess der en ikke bare kan se til foreldrene sine for en

løsning skriver han. Samfunnet kan også ses på som et «kunnskapssamfunn» der økonomien er basert på bruk og produksjon av kunnskap, og ikke objekter som i «industrisamfunnet» (Frønes, 2013). Dette gir andre krav til kvalifikasjoner og utdanning. Framtidsorientering hos ungdom kan sees på som påvirket av konteksten de vokser opp i, som for eksempel endring i arbeidsmarkedet og at de vokser opp i et «kunnskapssamfunn». De har færre muligheter til å på arbeidsmarkedet uten høyere utdanning enn sine foreldre, og det er interessant hvordan ungdommene forholder seg til dette og om det gjenspeiles i deres framtidsorientering. Jeg ønsker å se ungdommenes framtidsorientering i lys av samfunnsteori og er da særlig interessert i om de har en orientering mot *høyere utdanning*. Dette er samfunnsmessige forhold som kan tenkes å påvirke ungdommens «pathways» som er begrepet Furlong (2013) bruker for å beskrive hvordan individet kan struktureres, men samtidig være aktører i eget liv. Man kan forstå framtidsorientering og utdanningsvalg som påvirket av både individuell rasjonalitet, men også påvirket av for eksempel klasse (Hegna, 2013). Sosiologiske teorier på stratifisering og sosial reproduksjon, som gir perspektiver på hvordan utdanningsvalg foregår, har ulik grad av vekt på hvor stor rolle individuell rasjonalitet og strukturer påvirker individet.

1.5 Analyseenhet og problemstilling

- **Hvilken betydning har foreldrenes involvering i utdanningsvalg for ungdoms framtidsorientering?**

I min problemstilling ovenfor ser man at det er flere elementer. I formuleringen «betydning» er det muligheter for å prøve å forstå prosesser og dybde i ungdommens fortellinger. «Framtidsorientering» og «foreldreinvolvering» må jeg beskrive nærmere, for det er ulike måter å forstå dette på. For å forstå bedre hva som påvirker ungdoms framtidsorientering ønsker jeg å ta perspektiver fra senmodernitet og kunnskapssamfunnet inn i forståelsen av intervjuene av ungdom. I denne oppgaven skal jeg ha et særlig fokus på på hvordan klasse kan gi ulik foreldreinvolvering.

1.5.1 Presisering av sentrale begreper

Klasse

«Klasse» er en av de flittigst brukte sosiodemografiske variablene både i sosiologien og andre samfunnsvitenskaper (Nadim, 2015), som defineres og forstås på flere måter. Stefansen (2011) forstår klasse i sin avhandling inspirert av Bourdieu som en organiserende struktur for sosiale erfaringer og «practices of living». Videre forstår hun «Arbeiderklasseforeldre» som de som jobber faglært eller ufaglært i manuelle yrker eller med underordnet kontorarbeid. «Middelklasseforeldre» forstår hun som foreldre med yrker som krever høyere utdanning og med en form for ekspertise og ansvar som typiske arbeiderklasseyrker ikke har (Stefansen, 2011). Det finnes ulike modeller på klasse. Stefansen drøfter ved hjelp av Crompton om ulike klassemodeller har betydning for de empiriske analysene. Stefansen skriver:

Crompton skiller mellom tre hovedbetydninger av klassebegrepet: (1) «klasse» som prestisje, status, kulturer og livsstiler, (2) «klasse» som strukturert ulikhet (i tilgangen til makt og økonomiske ressurser) og (3) «klasser» som faktiske eller potensielle sosiale aktører (Crompton, som referert i, Stefansen, 2007, p. 260).

Stefansen (2007) konkluderer imidlertid med at det i empirisk forskning synes å ha lite praktisk betydning i hvilken modell man velger, fordi det er stort sammenfall mellom dem. Jeg greier mer utdypende ut om klasse i metodedelen.

Foreldrepraksiser og foreldreinvolvering

I intervjuene begynte jeg å se på hvordan ungdommene beskrev forholdet til foreldrene sine og deres daglige liv sammen. Inspirert av Stefansen (2011), Aarseth (2014; 2011), Lareau (2011) begynte jeg å forstå dette som «foreldrepraksiser» og «foreldreinvolvering».

Foreldrepraksiser kan forstås som handlinger og praksiser som former barns hverdagsliv, og er svært mangfoldige. Begrepet er ikke entydig og i noen studier brukes ikke «foreldrepraksiser» som begrep, men som studerer sider ved foreldrerollen som kan forstås som å handle om dette (Stefansen, 2007).

Framtidsorientering

Framtidsorientering forstår jeg som ungdommenes planer etter videregående med tanke på utdanning og arbeid. Jeg er spesielt interessert i om de ser for seg høyere utdanning, og hvordan de har tenkt til å gå frem for å oppnå det. Dette er fordi kunnskapssamfunnet gir økte krav til kvalifikasjoner (Frønes, 2013; Hegna et al., 2013). Jeg ønsker å se hvordan ungdommene forholder seg til dette. Jeg har presentert noen sosiologiske teorier på utdanningsvalg der man er uenige om hvor mye individet styres av rasjonelle valg og strukturelle forhold. Jeg skal undersøke om jeg kan se spor etter foreldrenes foreldrepraksiser, i hvordan ungdommene ser for seg sine ønsker for fremtiden.

1.5.2 Avgrensning

I denne oppgaven har jeg fokus på hvordan ungdom opplever innvolving fra foreldrene sine på framtidsorientering. Jeg fokuserer ikke på hvordan andre, som øvrig slekt, skoleansatte eller jevnaldrende, kan påvirke ungdommene. Kjønnsperspektiv på utdanningsvalg og forming av framtidsorientering har jeg heller ikke med. Oppgaven handler heller ikke om minoriteter sin opplevelse av dette. Jeg diskuterer noen av disse begrensningene på slutten av oppgaven.

1.6 Oppgavens forskningsdesign

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse av fire ungdommers livshistorieintervjuer. I metoddelen redegjør jeg for hvorfor kvalitativ metode har vært en egnet strategi for å undersøke ungdommenes fortellinger og deres opplevelse av foreldrenes innvolving i framtidsorientering. Jeg har fire livshistorieintervjuer av ungdom. I min presentasjon av

empiri og analyse, benytter jeg meg av en tematisk og tverrgående analyse for å se fortellingene deres i lys av sosiologisk faglitteratur.

1.7 Oppgavens oppbygning og struktur

Det neste kapitlet i denne oppgaven er det *teoretiske rammeverket*. Det er delt i to deler, der den første delen handler om ungdomstid i samfunnskontekst og ulike måter å forstå hva som kan sies å prege ungdoms oppvekstvilkår. Den andre delen utdypet jeg den empirien som jeg kort presenterte i introduksjonen, som handler om foreldrepraksiser i ulike klasser. På slutten av dette kapitlet oppsummerer jeg fagstoffet, og deler forskningsspørsmålet opp i underspørsmål med det teoretiske fagstoffet som veiledende i underspørsmålene.

Deretter kommer *metodekapitlet* der jeg beskriver forskerprosessen og utviklingen av analysekategoriene som jeg bruker til å forstå ungdommenes intervjuer. De påfølgende kapitlet er *presentasjon av empiri og analyse* der jeg presenter ungdommenes intervjuer i en tematisk og tverrgående analyse ved hjelp av underspørsmålene, og til slutt *drøfting og avslutning*. I avslutningen svarer jeg på problemstillingen ved hjelp av underspørsmålene, og ytterligere sosiologisk faglitteratur.

2. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket er delt i to deler. Jeg vil først presentere teorier som setter ungdomstid inn i samtidas kontekst. Dette er for å beskrive samfunnsstrukturer som ungdom lever med, og som kan prege deres valg og vurderinger. Den andre delen tar for seg forskningsbidrag om foreldrepraksiser som har vært viktige for videre i analysearbeidet i denne oppgaven

2.1 Del 1: Samfunnet i utvikling - Senmodernitet som ramme for ungdomstid

Samfunnet er i endring og dermed er ungdommens oppvekst det samme (Furlong & Cartmel, 2007). Videre skal jeg se på en del teori som tar sikte på å drøfte effektene av endringene i samfunnet og dermed folks liv. Mange teoretikere har prøvd å beskrive både modernitet og senmodernitet, jeg skal i avsnittene som følger konsentrere meg om Giddens (1991). Han er opptatt av hvordan tradisjonelle sosiale skiller, som for eksempel kjønn og sosial klasse er i endring. Dette er spesielt interessant når en studerer ungdom i et sosiologisk perspektiv.

2.1.1 Den reflekssive biografien

Giddens (1991) mener at det ikke lenger er slik at en kan kopiere foreldre eller andre voksne for å løse livsprosjektet, fordi tradisjoner og kjønnsroller er i endring. Vi må hele tiden ta valg og bestemme hvem vi er, hva vi skal og hva vi står for. I det «løsrevede» og «utleirede» samfunnet, der kunnskap hele tiden blir stilt spørsmål ved, så er dette en utfordring. Selvets reflekssive prosjekt blir da en prosess der identiteten lages av en reflekssiv organisering av narrativer. Identiteten skapes av fortellinger av selvet, som ordnes i rekkefølge. Disse fortellingene og ordningen er hele tiden under reflekssiv påvirkning, det skapes og er ikke statisk (Giddens, 1991). Selv om modernitetens institusjoner er globale, er ikke individet selv uten påvirkning. Giddens (1991) mener at det er nye mekanismer til selv-identitet som formes, men selvet også er med på å forme modernitetens institusjoner. Giddens (1991) mener at selvet ikke er en passiv enhet som bare påvirkes av eksterne krefter. Selv om individene beveger seg i lokalmiljø, så vil de direkte bidra til sosiale påvirkninger som er globale i sine virkninger, hevder han.

Denne endringen i samfunnet og individene, gjenspeiles også i relasjonene mellom mennesker. Ved at deler av familielivet blir avkjønnet er det mer plass til det som Giddens beskriver som «pure relationships» skriver Aarseth (2018). Med avvikling av tradisjonelle

roller i parforholdet kan det oppstå et følelsesfellesskap mellom mennesker. Dette er en kjærlighetskraft som skapes på grunnlag av en gjensidig relasjon (Aarseth, 2018). Denne utviklingen i relasjoner skjer også innad i familien, i forhold mellom foreldre og barn. Forholdet mellom hvert enkelt barn og forelder fremheves som noe som er viktig i seg selv, ikke bare familien som en kollektiv enhet. Dette kalles en «dyadisk vending» (Dermott 2008, som lest i, Aarseth, 2018, p. 90).

2.1.2 Det refleksive prosjekt og ungdom

Giddens (1991) er en interessant teoretiker i ungdomsforskning fordi han er opptatt av hvordan tradisjoner og samfunnsinstitusjoner er i endring. Enda mer interessant er det når man tar inn kritikken på hans beskrivelse av modernitet, ved å tenke over om individer egentlig har kontroll. Er det refleksive prosjekt noe folk bedriver uten egentlig å ha noe særlig innvirkning på eget liv? Henderson (2007) trekker frem at Giddens beskriver senmoderniteten som et sted der voksenlivet ikke eksisterer, det må finnes opp og det er ikke noe enkel destinasjon for tradisjonene er oppløst. En kan ikke bare gjøre som far eller mor, eller besteforeldre før der igjen. Vi kan forstå ungdom som i en meget krevende posisjon. Forholdene de vokser opp i er meget endret fra deres foreldre, og foreldrene deres holder også på med et refleksivt prosjekt uten en klar løsning. Deres verden er i stor grad global, skiftene og krevende (Henderson, 2007).

Giddens (1991) teorier har hatt stor betydning for sosiologien og samfunnsforskning, men han har også blitt mye kritisert. Kritikken har blant annet gått på at ideene har vært både vært for enkle og for å undervurdere motstandskraften til tradisjoner, ulikhet og sedvane i folks moderne liv (Henderson, 2007). I denne forbindelse trekker jeg frem Furlong og Cartmel (2007) som ikke er overbevist om at verden er så annerledes enn før. Samtidig som at de anerkjenner de endringer i samfunnet som utdanning og tilgang på jobber uten spesielle kvalifikasjoner gir, så er det fremdeles kraftige bånd til fortiden, mener Furlong og Cartmel (2007). Kulturelle og økonomiske ressurser er fremdeles viktige for å forstå ulikheter i livserfaringer og muligheter. Strukturene som fremmer eller begrenser muligheter og opplevelser er fremdeles gjeldende, men de er mer skjulte. Individets ansvar blir løftet frem, samtidig som for eksempel klassestruktur muligens blir sett på som gammeldags og ikke anerkjennes (Furlong & Cartmel, 2007). I neste kapittel skal jeg gå dypere inn i samfunnsutvikling og konsekvensene det har for ungdom i dag.

2.1.3 Ungdomstid i kunnskapssamfunnet

Dagens ungdom lever i et kunnskapssamfunn, skriver Frønes (2013), noe som preger deres oppvekst i stor grad. Kunnskapssamfunnet har en økonomi basert på bruk av kunnskap for å gi økonomiske fordeler og arbeidsplasser. Produksjon av objekter er erstattet med produksjon av informasjon (Frønes, 2013). Kunnskapssamfunnet griper om seg, inn i organisasjoner, fritid og familien. Foreldre ønsker å få til en oppdragelse rettet mot stimulering og utvikling. Ungdomstiden går fra å være en venteperiode til en kvalifiseringsperiode. Videregående skole blir i kunnskapssamfunnet en slags testdistanse, der frafall blir forstått som en slags epidemi, et av de store ungdomsproblem skriver han. Dette eksisterte ikke som problem i industrisamfunnet, der nesten ingen tok høyere utdanning og det var flust med jobber å få uten utdanning hevder Frønes (2013). Utdanning har stor betydning for videre livsløp, politisk betraktes det som en grunnleggende faktor for sosial eksklusjon i dagens samfunn. I kontrast så krevde industrisamfunnet lite navigering for de fleste, mens kunnskapssamfunnet har økt kravene for mobilitet, kommunikasjon og emosjonelle relasjoner (Frønes, 2013).

Utdanningsinstitusjonene former livsløpet for de som er unge nå, ved å organisere hverdagen, men også fordi årene brukt på utdanning øker utdanningssystemenes grunnlag for vellykket sosialisering. Ungdomstiden strekker seg for de fleste opp mot 30-årsalderen. Det finnes selvfølgelig individuelle forskjeller, men bevegelsen mot en utdanningsrettet ung-voksen kultur er dominerende i kunnskapssamfunnet. Den økte struktureringen av unges oppvekst gjør imidlertid ikke livsløpene standardiserte. En ser heller at risikoen for marginalisering øker, og at risikoen øker i visse perioder. Den lange ung-voksen perioden er en gradvis overgang til voksenstatus, med arbeid og etablering som mål for mange (Frønes, 2013). Det kan være risiko i kompetansekrav, for det forutsetter deltagelse i de tidlige fasene og skolesituasjonene. Det finnes få arbeidsplasser som en kan gå til uten utdanning, slik en kunne i industrisamfunnet. Ungdommens hovedoppgave blir å mestre kvalifiseringssystemene og de kan oppleve en frihet til å velge veien videre. Denne friheten gir store krav til navigering. Det at ungdomsperioden består av mye kvalifiseringssjag gir et paradoks skriver Frønes (2013), siden fasen også er sterk rettet mot øyeblikket og det sosiale liv. Det er krav til ungdommen om planlegging, navigering og langsiktighet, mens ungdomssamfunnet og media trekker dem mot øyeblikket. I industrisamfunnet var fokus på øyeblikket en del av det å vente på det å bli voksen, mens i dagens ungdomstid kan det forstyrre kvalifiseringsoppgaven de har foran seg (Frønes, 2013).

Formell utdanning utdanner ikke bare individene, men endrer samfunnet hevder Baker (2009). i artikkelen «The educational transformation of work: towards a new synthesis» Det skolerte samfunn, der massene er utdannet, endrer igjen arbeidsplassene:

As educational expansion, most recently the expansion of mass higher education, continues unabated into the twenty-first century, formal education not only transforms individuals, it reconstitutes the very foundations of society through a pervasive culture of education with a legitimate capacity to reconstruct work and its central components such as ideas about human productive abilities, new organizations and management, widespread professionalism and expertise, and the emerging educated workplace (Baker, 2009, p. 163).

Utdanning endrer ikke bare individer, men endrer samfunnsstruktur og arbeidsplasser (Baker, 2009). En kan snakke om en «Utdanningsekspløsjon» skriver Hegna, Ødegård og Strandbu (2013) i artikkelen «En sykt seriøs ungdomsgenerasjon?». Denne eksplosjonen kan ha endret hva som er relevant kunnskap og hva som er personlig suksess, samt premissene for sosial mobilitet skriver de. Et viktig poeng er at denne utdanningsnormen også kan gi individet selv sterkt press. Takler man ikke skolekravene som enkeltindivid, kan veien stenges videre for mange yrker, og ungdom i dag kan ikke reise til sjøs eller med letthet finne annet arbeid om en ikke mestrer kravene eller er skoletrøtte (Hegna et al., 2013).

2.1.4 Den seriøse ungdommen

Hva kjennetegner ungdom i dag? Undersøkelser blant unge i dag gir inntrykk av tendenser til at de er mer lovlydige, hardtarbeidende og skikkeligere enn før (Hegna et al., 2013). Andelen av de som bruker rus er gått ned, det er høyere karaktersnitt hos mange i skolen, og mange rapporterer at de har et nært forhold til foreldre. Det å ikke bestå videregående kan stenge veien til høyere utdanning og videre yrker. Dette kan ha skapt en mer konform ungdomsgenerasjon, der unge forvalter ungdomstida som en kapital for fremtiden og er redde for å havne utenfor (Hegna et al., 2013).

Hva slags konsekvenser får dette? Befolkningsstudier som ser på de unges psykiske helse, som Ung i Oslo 2012 viser at bekymringer, søvnløshet, og håpløshet med tanke om fremtiden er noe som øker blant unge (Hegna et al., 2013). Undersøkelsen UNGDATA nasjonale resultater 2013 viser at psykiske plager blant ungdom er urovekkende vanlig. Det er særlig

stress-symptomer som ungdom rapporterer at de plages av, tre av ti har den siste uka vært plaget av tanker som «alt er et slit» og «de bekymrer seg for mye om ting». 12 % svarer at de har vært ganske eller veldig mye plaget av depressive symptomer, og jentene er mer utsatt sammenlignet med guttene (NOVA, 2014).

Ungdom som vokser opp i dag forventes å ta utdanning utover grunnskole og det finnes lite jobber for de som ikke gjør det (Baker, 2009). Det er ikke lenger slik at man er tvunget til å ha samme yrke som foreldrene sine eller velge yrke basert på kjønn fordi det ikke er lov til noe annet (Giddens, 1991). Utdanning er nøkkelen til å sikre seg jobb med bedre inntekt. Ungdom kan velge mellom et utall av ulike retninger å gå og mange er optimistiske med valgmulighetene foran seg. I dagens samfunn er det mer og mer fokus på individualitet og valgfrihet, mens det i bunn og grunn kan være vanskelig for mange å bryte ut av rammer og forutsetninger som en har fra fødselen av (Henderson, 2007). Jeg skal se nærmere på ungdom i sosiologisk perspektiv for å utdype dette videre.

2.2 Del 2: Faktorer i oppvekst og utdanningsvalg - sentrale studier

I neste del av teorikapittelet ønsker jeg å undersøke videre hva som kan påvirke ungdoms oppvekst og fremtidsutsikter. Er det slik at individet ikke er løsrevet fra strukturer som for eksempel klasse, fordi mekanismene er mer skjulte som Furlong og Cartmel (2007) hevder? I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale studier som belyser mekanismer i oppvekst som kan ha innvirkning på framtidorientering.

2.2.1 Klasse og foreldrepraksiser

Studiene jeg nå skal presentere har klasse som bakgrunn for å forstå familiens rolle i utforming av ungdoms muligheter og aspirasjoner. I norsk samfunnsforskning er klasse brukt for å beskrive forskjeller mellom folk på en stor mengde områder. Noen eksempler på dette er skoleprestasjoner, utdanningsvalg og helse skriver Kari Stefansen (2011) i «Familiens rolle i reproduksjon av ulikhet: Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap». Hun hevder at klassebegrepet har blitt en faktor som det sosiologiske miljøet både i Norge og verden har fått en økt interesse for de seinere årene. Interessen er også blitt mer fokusert på hva som foregår innad i familiene som gir forskjeller, for eksempel klasserelaterte foreldrepraksiser. Foreldrepraksiser kan forstås som handlinger og praksiser som former barns hverdagsliv, og er svært mangfoldige. Begrepet er ikke entydig og i noen studier brukes ikke

begrepet «foreldrepraksiser», selv om det fokuseres på sider ved forelderollen som kan forstås slik (Stefansen, 2011).

Studiene jeg presenterer videre i kapitlet har alle Bourdieu som modell for klassebegrepet.

2.2.2 Ulike foreldrepraksiser

Annett Lareau (2011) gjennomførte et stort etnografisk feltarbeid som bygger på Bourdieu sin teori om ulike kapitalformer. Hun følger 12 familier fra ulike klasser, med både intervjuer av barn og voksne, samt at hun og hennes medarbeidere fulgte familiene i deres daglige liv. Familiene er plassert i ulike klasser ut ifra foreldrenes utdanning og yrke. Hun deler i arbeiderklasse og middelklasse, og familiene har relativt stor variasjon seg i mellom når det kommer til for eksempel økonomiske ressurser innad i klassene (Stefansen, 2007). I middelklassefamilier er det foreldrepraksiser med fokus på «concerted cultivation» eller intensiv foredling (Stefansen, 2007). Dette innebærer at foreldrene følger opp barna tett og legger til rette for utviklende aktiviteter som er med på å «ressursbygge» barna (Lareau, 2011). «Ressursbyggingen» av barn i middelklassen kan bestå av flere foreldrepraksiser og jeg skal gå nærmere inn på det senere i teorikapittelet.

I arbeiderklassen hevder Lareau (2011) at foreldrene vektlegger «accomplishment of natural growth», som kjennetegnes av lite ekstra aktiviteter utenfor skoletid og fritid uten innblanding fra voksne. I arbeiderklassefamiliene var det et mer klart skille mellom voksne og barn, og barn var forventet å adlyde beskjeder mer enn å bli diskutert og resonnert med (Lareau, 2011). Her tenker foreldrene at utvikling skjer av seg selv med nødvendigheter på plass som tak over hodet og mat på bordet (Stefansen, 2007). Beret Bråten (2014) ser på hvilke rolle utdannings spiller i oppdragerstrategier til norske foreldre med kort utdanning, i betydningen enten påbegynt eller fullført videregående utdanning. Disse forstås som arbeiderklasse i denne oppgaven. Det som blant annet karakteriserer disse familiene er at foreldrene uttrykker en instrumentell holdning til utdanning. En slik holdning kjennetegnes ved en tro på at utdanning er noe man må ha i dagens samfunn, da det er nødvendig for å få jobb og å kunne ha et selvstendig liv, med egen inntekt og eget bosted. Dette speiler samfunnsutvikling som er annerledes enn da foreldrene selv var unge, noe de formidler at de er klar over. Denne holdningen preger også foreldrenes holdning til ungdommenes læring, det er fokus på forventninger og plikt. Dannelsesmotiver og leselyst er for eksempel ikke så til stede i foreldrenes intervjuer, men heller investering i innsats med lekser og oppfølging av

skolearbeid og progresjon. Beret Bråten (2014) finner en dynamikk mellom plikt og glede, der hvor ungdom som presterer så mye at det går utover gleden, blir de forsøkt bremsset. Et godt liv kan være for disse foreldrene en jobb som gir mulighet for selvutvikling, men er i større grad formet av relasjoner og kan leves uten å la seg forføre av jobber som er langt opp på statushierarkiet (Bråten, 2014).

Internasjonal forskning kan gi viktige perspektiver i dette med skoleoppfølging og klasser. I Diane Reay (2005) sin studie skriver hun at det i økende grad er påkrevd at foreldrene utfører «educative work» i hjemmet i England. Hun skriver at læringsaktiviteter lenge har blitt bedrevet i middelklassehjem, og i mange arbeiderklassehjem. Det er imidlertid blitt en intensivering av dette. De unges arbeidsmengde har vokst og ansvaret er ikke bare lærerens, det er også foreldrenes. Foreldre skal utføre flere oppgaver; følge opp skolearbeid, møter på skolene, og støtte skolegang helhjertet. Middelklassehjem og arbeiderklassehjem er ulikt rustet til dette. I Reay (2005) sitt studie fant hun at mødre hadde hovedansvaret både med det praktiske i det daglige og skoleansvaret, både i middelklassen og arbeiderklassen. Barnas skolegang var viktig for mødre i begge klassene, men forskjellen lå i type involvering og hva slags hindringer de hadde for å involvere seg. For eksempel hadde flere arbeiderklasse mødre negative skoleerfaringer, noe som påvirket deres involvering i egne barns skolegang. Til sammenligning hadde middelklasse mødre oftere positive skoleerfaringer og hadde selv hatt foreldre med tid og ressurser til å følge opp skole. Kulturell kapital gjennomsyrrer middelklasse mødrenes fortellinger, for der de fremhevet akademisk støtte til barna, vektla arbeiderklasse mødrene mer den praktiske siden med rene klær, matpakker og det å komme i tide. De jobbet ofte mye og var presset på tid i dagliglivet. Middelklasse mødre vektla læring sammenvevd i det daglige og praktiske livet, og de hadde dessuten oftere hjelp i hjemmet som frigjorde tid til å følge opp barna akademisk. Begge mødregruppene involverte seg både i akademiske og praktiske aktivitet, men de vektla det ulikt. Barna ble dermed ulikt rustet med ferdigheter og oppfølging hjemmefra noe som synes å bidra til kraftige reproduserende tendenser (Reay, 2005).

Disse tre studiene gir ett bilde på klasserelaterte foreldrepraksiser, som gir innsikt i oppvekst og oppfølging av skolegang med særlig vekt på hva som kan være viktig i arbeiderklassen. Videre skal jeg presentere to studier som gir innsikt i foreldrepraksiser om læring og skolegang i middelklassen.

2.2.3 Økonomimiddelklassen og kulturmiddelklassens ulike læringskulturer

«Ressursbygging» er som nevnt noe Lareau fant som et kjennetegn i middelklassens familiekultur (2011). Jeg skal nå se på foreldrepraksiser i middelklassen som kan sies å være «ressursbyggende». Helene Aarseth (2014) gir et innblikk i middelklassefamiliers læringskulturer, som kan forklare systematiske forskjeller i skoleprestasjoner. Familiens rolle handler om noe mer enn fulle bokhyller og kvalifisert leksehjelp skriver hun og tar til orde for å se på ulike fraksjoner i middelklassen. I hennes arbeid har hun sett på foreldrepraksiser i to typer av middelklassefamilier som hun kaller «den kulturelle middelklassen» og «den økonomiske middelklassen». Ved hjelp av disse praksisene får barna en «følelsesmessig internalisering av en bestemt læringsmotivasjon». Den ene fraksjonen av foreldrene i middelklassen er utdannet og jobber med produksjon og forvaltning av kunnskap og ideer, heretter referert til som «kulturmiddelklassen». Den andre gruppen med foreldrene har jobber tilknyttet det øvre sjiktet av privat næringsliv og jobbene er mer tekniske eller økonomiske, heretter referert til som «økonomimiddelklassen» (Aarseth, 2014).

Felles for begge disse foreldregruppene er at det investeres mye i barna sine liv, både mentalt, praktisk og emosjonelt. Foreldrene er bevisste på å stimulere til nysgjerrighet og læring i hverdagen. I «kulturmiddelklassen» engasjerer foreldrene seg i det barna viser interesse for. Hva de er interessert i er ikke så viktig, men det at de viser engasjement er desto viktigere. Det er barnets lyst til læring som kulturmiddelklasseforeldrene er opptatt av, dette er grunnlaget for både læring og personlig vekst. Når foreldrene følger opp denne lysten vil det føre til nye erfaringer og mer læring. Kulturmiddelklasseforeldrene er også på søken etter felles interesser med barna sine, både interesser de har selv som de engasjerer barna i eller at de blir interessert i noe barna har tatt initiativ til. Foreldrene er opptatt av å være til stede hos barna og ha tid, men samtidig gi dem plass og rom og være lydhøre. De ønsker ikke «å dytte noe» på barna eller presse dem for mye. Det skal være en positiv interesse og støtte, ikke forventningspress. Dette er en vanskelig balanse og foreldrene forteller om et ønske om «emosjonelt gehør» og å være nær og til stede slik at de kan fange opp om noe er galt. Hos tenåringsforeldrene beskrives strategien med egenmotivasjon med litt blandet suksess, der kampen mot spill og TV går igjen. De har lagt vekt på indre styring, men ønsker gjerne noe annet for barna en mye skjermtid (Aarseth, 2014).

I den økonomiske middelklassen forteller foreldrene om en hverdag med struktur og systematikk (Aarseth, 2014). I denne fraksjonen er det også flere mødre som har tilpasset sitt

arbeid til familielivet og har hovedansvaret for familien. De vektlegger det å arbeide hardt for å møte krav i skole og idrettsaktiviteter, og for å nå mål man setter seg. Det er fokus på å følge opp barna med lekser og at barna er ivrige og flinke, men det kommer ikke av seg selv. I kulturmiddelklassen er samspillet mellom lyst og læring viktig, mens i økonomimiddelklassen synes læring å være mer uavhengig av lyst. Barna skal være «fit» til å møte krav fra skole og idretten. Ved å hjelpe barna med gode rutiner og ha en høy standard for arbeidet vil de være rustet og ha fått en god start. Foreldrene i denne fraksjonen forteller om klare mål i det faglige og det handler ikke om å ligge rundt gjennomsnittet, men for eksempel heller å sikte seg inn mot toppen av karakterskalaen. I disse hjemmene begrenses også skjermtid, særlig i ukedagene. I ukedagene er det fokus på hardt arbeid og måloppnåelse, men i helgene snakkes det mer om avslapping, kos og felleskap. Dette tydelige skillet mellom ukedag og helg er tydeligst i de familiene der mødre har tilpasset jobben sin, har mye tid med barna og fedrene er mye borte i uka. Da er det lek, avkobling og hyggelig samvær som er fokus i helgene. Foreldrene snakker lite om andre fritidsaktiviteter som musikk og teater, og det samspillet mellom lyst, samvær og læring som er viktig i kulturmiddelklassen vektlegges ikke (Aarseth, 2014).

Disse ulike familiekulturene sin tilnærming til læring handler om ulike forbindelser til læring, samvær og lyst skriver Aarseth (2014). Middelklassens bidrag til barnas skolefaglige utvikling handler dermed om noe mer en leksehjelp. Kulturmiddelklassens fokus på læring, lyst og selvutvikling handler om å overføre livskraft og kompetanse til barna. I stedet for selvdisiplin og forsakelse gir lysten næring til å forfølge prosjekter, og selvskapingen har verdi i seg selv og er et mål i seg selv. Dette kan sies å ligne skolens dannelsesideal med svake grenser mellom arbeid og lek, og fokus på selvstendighet eller «invisible pedagogic» (Aarseth, 2014, p. 183). Aarseth ser en parallell til kulturmiddelklassens fortellinger om jobbene deres og samhandling i familien, de ønsker å være i vekst og lære, utrykke seg og sette sitt personlige preg på ting (Aarseth, 2014).

Den økonomiske middelklassen er opptatt av «en best mulig start» og en sunn kropp som har evne til å jobbe hardt og målrettet. Det er om å gjøre og være best mulig «fit» for å gjøre det bra, med tydelige mål og grenser. Igjen ser Aarseth paralleller de de type jobbene disse foreldrene har. De er også opptatt av trygge rammer og et godt fundament slik at barna kan hente næring fra for å nå sine mål. Det er en slags dobbelt investering med psykisk og fysisk velvære på en side og fokus på innsats og mål på en annen side. Disse «modusene» blandes

ikke. Aarseth (2014) ser en parallell til «visible pedagogic» der det er tydelige mål, og grenser mellom arbeid og lek. Hun ser også en parallell til arbeiderklassens syn på verden som «krevende», og familiens sfære som en skjerming for barnet. Det er imidlertid forskjell ved at i økonomimiddelklassen til forskjell fra arbeiderklassen ikke ønsker å skjerm barnet fra verdens krav, men å gi de ett solid fundament til å gjøre det bra, være robuste og «gi jernet» (Aarseth, 2014, p. 185).

2.2.4 Nærhetsoppdragelse i middelklassen

Kari Stefansen og Helene Aarseth (2011) ser nærmere på rollen som intimiteten mellom foreldre og barn spiller for «ressursbyggingen» av middelklassebarn. Forfatterne legger frem termen «berikende nærhet» som et forsøk på å beskrive dette fenomenet hos middelklasseforeldres oppdragerstil. De bygger på Vincent og Balls tilnærming med «fun with a purpose», prinsippet om at foreldre vektlegger aktiviteter som bidrar til at barn lærer seg å like aktiviteter som er bra for dem. Stefansen og Aarseth mener at ved å legge til «berikende nærhet» sammen med lek med mening, så blir det virkelig et viktig hjelpemiddel for å «ressursbygge» barna (Stefansen & Aarseth, 2011). Disse perspektivene bygger på Bourdieus sitt arbeid, der familien sees på som den viktigste arenaen for «akkumuleringen av kapital» i ulike former og i overføringen mellom generasjoner. Hans arbeid går ikke inn i det emosjonelle arbeidet og omsorgsarbeidet som er avgjørende for overføringen av privilegiene mellom generasjoner skriver forfatterne, og har ønsket å undersøke dette.

Stefansen og Aarseth (2011) har fordypet seg i det emosjonelle og relasjonelle i middelklassens oppdragsfokus. Analysen bygger på to separate studier av middelklasseforeldre. Forskerne fant at foreldrene tok valg som harmonerte med det andre forskere har funnet før dem, som for eksempel at de mente at barna deres hadde talenter og evner som de som foreldre hadde et moralsk ansvar for å følge opp. Deres fokus på kultivering ble reflektert i deres valg rundt barnepass, skole og fritid. I tillegg til dette fant forskerne at foreldrene hadde et spesielt fokus på at hverdagslig samvær hadde spesielle kvaliteter med nærhet, berikelse og gjensidighet. Foreldre søkte det forskerne kaller «berikende nærhet». De beskriver dette videre som en type intimitet som er basert på en gjensidig deling av berikende aktiviteter. Det er intimitet for selvet og ikke kroppen, basert på at man legger frem den indre personen i seg. Det å legge frem den indre personen i seg er her ikke basert på snakk om følelser eller kvaliteten på det emosjonelle båndet, men en prosess som næres av delte aktiviteter og interesser der både barnet og den voksne kan uttrykke den de

er. Det er forhold som er grunnlagt i kontakt mellom likeverdige, og som de beskriver at harmonerer med Giddens ide om «pure relationships». Intimiteten krever at den voksne ser på barnet som et komplett individ, noe som bidrar til en demokratisk familieorden (Stefansen & Aarseth, 2011). Dette bidrar til at barnet danner muligheten til å fokusere på en slik måte at det lar seg oppsluke av aktiviteten, noe de hevder danner et godt læringsgrunnlag og grunnlag for videre utvikling, samt at det føles berikende for barnet (Stefansen & Aarseth, 2011, p. 400).

2.2.5 Ulike oppdragerstrategier – ulike fordeler

Arbeiderklassens foreldrepraksiser kan gi barna god kompetanse til å underholde seg selv, men de oppdras også til en mer underdanig holdning ovenfor autoriteter til forskjell fra middelklassebarna som oppdras til å «hevde seg med en rett» (Lareau, 2011). Disse ulikhetene i klassepraksiser bidrar til å øke ulikhetene mellom barna fra arbeider- og middelklassen fordi de får ulike ferdigheter med seg i skole og arbeidsliv, samt at middelklassebarna hadde foreldre som i større grad kunne involvere seg i barnas skolegang på en hensiktsmessig måte (Stefansen, 2007). Middelklassebarn har en «hjemmefordel» som arbeiderklassebarn ikke har skriver Stefansen (2007), som handler om økonomiske og materielle ressurser på en side, men mest om foreldrenes evne til forberedelse av deres unge på fremtiden. De navigerer i systemer som skolen for å sikre barna sine den påkrevde oppmerksomheten for å lykkes, og de er trygge på hvem de er og hva de kan kreve på vegne av barna (Stefansen, 2011).

2.3 Oppsummering

I introduksjonen startet jeg med å se på hvordan man kan forstå ungdom. Det psykologiske perspektivet til Arnett og Tanner (2011) ble her tatt med som et interessant, men likevel ikke tilstrekkelig nyansert bilde på ungdommers rammevilkår og hvordan det kan påvirke livene deres. Det sosiologiske perspektivet der «ungdomstid» sees på som en sosialt konstruert fase, og utfordringer ungdom møter i det senmoderne kunnskapssamfunnet gir et bilde av en innfløkt verden som ungdom skal navigere i (Frønes, 2013; Furlong & Cartmel, 2007; Hegna et al., 2013). Derfor ønsker jeg å se intervjuene i lys av den sosiologiske faglitteraturen jeg har presentert. Samfunnet er endret på en slik måte at det er problematisk å se til foreldrene sine for en måte å løse livet sitt på skriver Giddens (1991), med modernitetsteorier som både er mye støttet og kritisert. Kunnskapssamfunnet gjør at det ikke er behov for mye ukvalifisert arbeidskraft og ungdomstiden kan forstås som en slags kvalifiseringsperiode der

ungdommenes hovedoppgave er å kvalifisere seg til videre utdanning (Frønes, 2013). Det kan virke som om ungdom er klar over dette og viser tegn til å være hardtarbeidende og lovlidige, de er opptatt av skolegang, med gode forhold til foreldrene sine og med lite bruk av rus (Hegna et al., 2013). Dermed tenker jeg at det er særlig interessant å se på hvordan ungdommene vurderer høyere utdanning i sin framtidssorientering.

Med sosiologisk ungdomsforskning viser jeg i del to av teorien, hvordan klasse kan virke inn på oppvekst og muligheter, noe som kan påvirke framtidssorientering, Ungdoms valg av utdanning kan sies å være påvirket av flere forhold som av utdanningssystemet, foreldreinvolvering og ungdommens behov for autonomi og individualitet (Hegna & Smette, 2016). Foreldreinvolvering fremstår her som en interessant dimensjon, da studier blant annet viser at klassepregede foreldrepraksiser kan gi middelklassebarna en fordel i skole og arbeidsliv (Aarseth, 2014; Lareau, 2011; Stefansen, 2011). Jeg ønsker å undersøke om klassepreget foreldreinvolvering er en faktor i ungdommenes muligheter og vurderinger av framtidssorientering. Å se på foreldreinvolvering fra ungdommenes perspektiv kan være nyttig for å gi innsikt i den komplekse dynamikken mellom foreldre og barn, når ungdom skal velge utdanning (Hegna & Smette, 2016). Med tilgang til intervjuer av ungdom som forteller om livene sine i detalj, så jeg det som fruktbart å se etter om jeg kunne forstå noe av foreldrenes involvering fra ungdommenes perspektiv.

2.3.1 Konkretisering av forskningsspørsmålet

Med dette teoretiske rammeverket i ryggen deler jeg opp forskningsspørsmålet fem underspørsmål. Dette er for å lettere kunne vise de ulike elementene i arbeidet mitt, og svare på forskningsspørsmålet:

Hvilken betydning har foreldrenes involvering i utdanningsvalg for ungdoms framtidssorientering?

- Hvem er ungdommen og hvilken familiebakgrunn har de?
- Hva slags framtidssorientering har ungdommene?
- Hvordan opplever ungdommene det eventuelle valget om høyere utdanning?
- Hvordan opplever ungdommen foreldrenes involvering i framtidssorientering?
- Hvor autonom er ungdommen i valg av høyere utdanning og i framtidssorientering?

3 Metode

3.1 Valg av kvalitativt forskningsdesign

Dette prosjektet er en kvalitativ studie av livshistorieintervjuer av fire ungdommer. Grunnen til at jeg har valgt denne tilnærmingen vil jeg gjøre nærmere rede for i avsnittene som kommer.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Hva er et kvalitativt forskningsprosjekt? Kvalitet handler om egenskapene eller karakteren hos noe, så kvalitativ forskning er ute etter å klargjøre et fenomens karakter eller egenskaper. Et begrep som er brukt for å beskrive kvalitativ forskning er at den er innholdssøkende (Widerberg & Bolstad, 2001). Det rike materialet jeg fikk tilgang til ga meg lyst til å fordype meg og finne prosesser i ungdommenes fortellinger. Dermed passet kvalitativ metode til dette prosjektet, fordi jeg er interessert i å undersøke deres opplevelse av foreldrenes involvering i framtidorientering. Jeg trengte dermed en metode som gir meg muligheten til å gå i dybden i fortellingene deres. Involveringen er ikke nødvendigvis noe ungdommen er klar over selv, og er dermed kanskje ikke utalt eksplisitt. I kvalitativ metode er flere ulike metodologier å jobbe ut ifra. Naturalisme og konstruktivisme er to alternative måter å prøve å forstå den sosiale verden på. En naturalistisk tilnærming handler om å studere det som utspiller seg naturlig. Konstruktivisme er imidlertid egnet til å undersøke hvordan sosial samhandling er produsert, konstruert og opprettholdt, fordi man er opptatt av «hvorfor» ting er slik det er og ikke bare «hva skjer her» (Silverman, 2014).

I kvalitativ forskning er det ofte slik at hypoteser genereres fra analysen i stedet for å være ferdig på forhånd (Silverman, 2014). Dette passet meg godt fordi jeg var ny i ungdomsforskningsfeltet og åpen på hva slags temaer som kom frem i intervjuene og hva som kom til å bli interessant å jobbe med. Kvalitativ metode er ofte godt egnet til en slik induktiv tilnærming, fordi metoden gir fleksibilitet i arbeidet med empirien (Silverman, 2014). I teoridelen har jeg greid ut om sentrale kvalitative studier innen sosiologisk ungdomsforskning som jeg skal benytte meg av til å forstå ungdommenes opplevelse av deres prosess og foreldrenes involvering i deres framtidorientering.

3.1.2 Tilgang til forskningsfeltet

Vårsemesteret 2013 var jeg på et møte der ulike forskergrupper og forskere la frem prosjekter og arbeidsområder. Kristin Beate Vasbø la frem prosjektet «modernization as lived

experience» som jeg har beskrevet innledningsvis. Jeg fikk tilgang til intervjumaterialet av de norske ungdommene, ferdig transkribert. Formålet med studien var å samle inn intervjuer av tre generasjoner som beskriver og reflekterer over sin ungdomstid, og sitt liv. Dermed så måtte ungdommen som ble intervjuet også ha en forelder og en besteforelder som var villig til å la seg intervjuet. Det samme ble gjort i Kina, i Beijing-regionen. Studien er dermed krysskulturell, og med ett stort datasett i kvalitativ forskningssammenheng.

3.2 Forskningsstrategi

3.2.1 Intervjuetype og fremstilling

I kvalitativ forskning er det ofte ønskelig å gå i dybden med noen strategiske utvalgte enheter. Bruk av case er en vanlig måte for avgrensning i kvalitative studier, med da eksisterende grenser for hva undersøkelsen inneholder (Tjora, 2017). Caser kan være intervjuer, en bedrift, avdeling eller organisasjon for å nevne noen (Silverman, 2014; Tjora, 2017). Intervjuene av ungdommene er livshistorieintervjuer. Hvert intervju kan sees på som en case.

Dybdeintervjuer er intervjuer der en ønsker å skape en situasjon med en relativt fri samtale som kretser rundt spesifikke temaer, som er bestemt på forhånd. Med romslig tidsramme er det muligheter for informanten å reflektere og komme med utdypende meninger om tema (Tjora, 2017, p. 113). Livshistorieintervjuer, er som det ligger i ordet, intervjuer som er ment å favne over en persons liv. Slike intervjuer prøver å få innsikt i menneskeliv ved å undersøke og prøve å forstå andres erfaringer (Cole & Knowles, 2001, p. 13). Datamaterialet er rikt, intervjuene er mellom 60 og 100 sider lange.

Denne studien er basert på caser, og fremstilles tematisk med tverrgående analyse av temaer. Jeg skal beskrive tematisk analyse nærmere i neste underkapittel.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

3.3.1 Utvalg og koding

Jeg fikk tilgang til alle intervjuene av norsk ungdom i «modernization as lived experience», 25 totalt. I første omgang leste alle intervjuene for å gjøre meg kjent med dem. For å kunne se empirien i sammenheng med teori, måtte jeg også gjøre meg kjent med ungdomsforskningsfeltet. En viktig målsetning i dette arbeidet var å finne temaer i intervjuene å arbeide videre med. Man kan velge empiri-nær metode, teori-nær metode for å velge seg ut

temaer, eller en kombinasjon av begge (Widerberg & Bolstad, 2001). Det er også mulig å bruke «stegvis deduktiv-induktiv metode» som innebærer å ha tro på empirien, unngå premature konklusjoner og ha en god systematikk på gjennomgåingen. Metoden har vekt på induksjon der målet er å redusere materialets volum, finne essensen i det empiriske materialet og legge til rette for generering av ideer på bakgrunn av empirien (Tjora, 2017). Rendyrket induksjon er ikke mulig skriver Tjora (2017), men en kan med kodingsarbeid basert på empirisk fin-lesing gi muligheter for en så induktiv førstefase som mulig. Dette er med på å kunne redusere påvirkning fra ulike forventinger som en har med seg som forsker (Tjora, 2017). Jeg hadde muligheten til å benytte meg av denne metoden, også fordi jeg hadde fått intervjumaterialet ferdig transkribert, og ikke var så godt kjent med ungdomsforskningsfeltet. Jeg var både ivrig og uerfaren, og jeg ser i ettertid at jeg kunne hatt mer tro på at empirien ville gi meg det jeg trengte. Likevel har jeg hatt en empiri-nær tilnærming der intervjuene har stått sentralt og analysekategoriene har falt på plass underveis i arbeidet. Jeg gjennomgikk alle intervjuene flere ganger, og på bakgrunn av dette valgte jeg ti intervjuer.

Intervjuene ble valgt ut ved «theoretical sampling», en metode som Silverman (2014) beskriver til å velge ut caser med bakgrunn i at det er elementer eller prosesser der som en finner interessante. Samtidig må utvalget være teoretisk guidet, i kvalitativ forskning føler man en teoretisk, og ikke en statistisk logikk. Generaliserbarheten fra casene handler om teoretiske egenskaper, i stedet for populasjon (Silverman, 2014). Jeg utarbeidet kategorier som jeg skulle bruke til koding, ved å ta utgangspunkt i sosiologisk faglitteratur om ungdom, og det som jeg synes virket spennende å arbeide videre med. Jeg begynte å tuskode etter følgende kategorier som gikk igjen i både empirien og i teorien jeg leste: ungdomstid, foreldrerelasjon/familiens betydning, skoleerfaringer, «jeg» og fremtid. Dermed har jeg funnet temaer med en kombinasjon av empiri-nær og teori-nær metode som Widerberg og Bolstad beskriver (2001).

Neste steg var å begynne å avgrense studien ved å bli mer fokusert på det jeg så etter i intervjuene og ønsket å forstå bedre. Dybde, heller enn bredde er et mål i kvalitative studier skriver Silverman (2014), og utdyper at datasettet bør være lite nok til å kunne være effektivt i den tiden man har tilgjengelig. Jeg hadde et rikt materiale tilgjengelig og det var derfor vanskelig å bestemme for hvor stort utvalget skulle være. Dataene betyr imidlertid ingenting før en har analysert dem er Silverman (2014) tydelig på, og jeg måtte begrense meg for å få til den dybden jeg ønsket. Kvalitativ forskning er ofte induktiv, så en kan ikke

forhåndsbestemme utvalget før man har funnet frem til fenomenet man vil studere (Silverman, 2014). Jeg fant at det var særlig «foreldrerelasjon/familiens betydning» og «fremtid» som jeg ville undersøke nærmere. Dette kom jeg frem til etter å ha blitt godt kjent med intervjuene og var tett på empirien, samtidig som jeg fant frem til den riktige litteraturen å forstå intervjuene i lys av i denne oppgaven, ved hjelp av at min veileder Kristinn Hegna. Hun introduserte meg for litteratur om utdanningsvalg i Norge og ulike oppdragerstiler som jeg har greid ut om i teoridelen. Dermed var det mulig å ta neste steg i prosessen, velge ut caser. I denne utvelgelsen så brukte jeg også teoretisk sampling som beskrevet ovenfor.

Det er flere måter å velge case på. En kan ønske å velge de casene som er *ekstreme* eller *avvikende* for å synliggjøre tematikk, velge for å få *maksimal variasjon*, eller etter et *kritisk prinsipp* der en forventer å ikke finne det en leter etter. Det kan også velges på en *paradigmatisk* måte, der det er ønskelig å gjøre en metaforisk eller prototypisk generalisering (Flyvbjerg, som lest i Tjora, 2017, p. 42). I utvalget har jeg to jenter og to gutter. Alle er snart ferdig med studiespesialiseringslinjen på videregående skole idet de intervjues. De har vokst opp i ulike deler av Oslo. Ingen av de har minoritetsbakgrunn, fordi det var ingen av ungdommene som hadde det i datasettet fra «modernization as lived experience». De har alle litt ulike opplevelser av foreldreinvolvering og valg av framtidorientering, så valget falt derfor på dem. Samlet sett satt jeg dermed igjen med et utvalg som viser variasjon i opplevelser. Jeg valgte å ha med to gutter og to jenter fordi jeg hadde planer om å se på kjønnsperspektivet, men valgte å ikke gå videre med dette. Jeg diskuterer begrensinger, som det å ikke ha med kjønnsperspektivet og minoriteter i utvalget i slutten av oppgaven. Den ene casen av en jente så en stund ut til å være en «deviant case» og passet ikke helt med teorien jeg leste, jeg var veldig nysgjerrig på å finne ut mer om denne fortellingen og se om jeg kunne forstå det.

3.3.2 Metoder for analyse av materiale – Tematisk analyse

Jeg ønsket å se etter temaer og forståelse av ungdommenes valg av framtidorientering og foreldreinvolvering på tvers av materialet, det vil si at jeg ville se etter i ungdommenes fortellinger om det var noe felles, ulikt, eller en overordnet forståelse av dette. Tematisk analyse, det vil si en «metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i dataene» (Braun & Clarke, 2006, p. 79), syntes derfor å passe godt. Braun og Clarke (2006) skriver i sin artikkel om tematisk analyse i psykologi at det er en metode med stort potensiale, men det mangler kjørelinjer for bruk. De sier også:

Thematic analysis can be an essentialist or realist method, which reports experiences, meanings and the reality of participants, or it can be a constructionist method, which examines the ways in which events, realities, meanings, experiences and so on are the effects of a range of discourses operating within society. It can also be a 'contextualist' method, sitting between the two poles of essentialism and constructionism, and characterized by theories, such as critical realism (eg, Willig, 1999), which acknowledge the ways individuals make meaning of their experience, and, in turn, the ways the broader social context impinges on those meanings, while retaining focus on the material and other limits of 'reality' (Braun & Clarke, 2006, p. 81).

Det er imidlertid viktig å gjøre sine vurderinger av teoretisk standpunkt tydelige skriver de, for en god tematisk analyse vil være transparent på dette (Braun & Clarke, 2006). Jeg prøver å se intervjuene i den sistnevnte kategorien kontekstualisme, det vil si mellom essentialisme og konstruktivisme. Hvordan skaper individer mening i sine opplevelser, med sosial kontekst som ramme og begrensing? Jeg ønsker å gjøre en tematisk analyse av ungdommenes fortelling for å se noe om hvordan jeg kan forstå deres framtidsorientering og foreldreinvolvering, med en særlig interesse for hvordan dette blir til i sammenheng med sosiale forhold. Kontekstualisme, essentialisme og konstruktivisme er teoretiske begreper, med hårfine nyanser, og det kan være vanskelig å omsette til praksis. Jeg må imidlertid komme med forbehold om at dataene og analysen i denne studien ikke er generaliserbare, slik jeg vurderer det. Oppgaven sine begrensinger på dette kommer jeg tilbake til, men jeg ønsket å gjøre dette klart her. Formålet med å drøfte teoretisk standpunkt er for å vise transparens på dette, ikke for å generalisere oppgavens funn.

Jeg arbeidet videre med analysekategoriene, for å finne temaer jeg kunne bruke i analysen. «Et tema fanger noe viktig i dataen i relasjon til forskingsspørsmålet, og representerer ett mønster eller mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, p. 82)». Det var arbeidsomt å gå fra de empirinære kodene som var «foreldrerelasjon/familiens betydning» og «framtid», til å videreutvikle til temaer som jeg kunne forstå på tvers av dataene. Her ble det nødvendig med en deduktiv strategi for å få tydeliggjort hvordan jeg kunne forstå dataene i sammenheng med teorien. Dette ga resultater, jeg fant sammenheng mellom intervjuene innenfor temaene som var «klasse», «foreldrepraksiser og foreldreinvolvering» og «framtidsorientering».

3.3.3 Utgreiing om analysebegreper

Klasse

Jeg ønsket å bruke «klasse» som et tema for å forstå ungdommenes prosesser, og derfor er det nødvendig å gjøre en vurdering av klassetilhørighet av ungdommene i utvalget. Klasse kan forstås med ulike modeller, men jeg velger å følge Stefansen (2011) sitt eksempel. Hun forstår klasse i sin avhandling inspirert av Bourdieu som en organiserende struktur for sosiale erfaringer og «practices of living» (Stefansen, 2011). Videre forstår hun «Arbeiderklasseforeldre» som de som jobber faglært eller ufaglært i manuelle yrker eller med underordnet kontorarbeid. «Middelklasseforeldre» forstår hun som foreldre som har yrker som krever høyere utdanning, med da en form for ekspertise og ansvar som typiske arbeiderklasseyrker ikke har (Stefansen, 2011).

Når forskere beskriver ungdoms ulike vilkår og sosiale klasse, så baserer de seg ofte på klassifiseringen av arbeidsforholdene til ungdommens foreldre. Selv etter at ungdommen selv tar betalt arbeid så kan dette gjelde, det er fordi at unge ofte starter i dårlig betalte, lavstatus jobber med lite krav til kompetanse. Det tar tid før de når de bedre betalte jobbene, ved å for eksempel ta ferdig utdanning (Furlong, 2013, p. 29).

Ungdommenes klassebakgrunn har jeg vurdert på bakgrunn av teorien og hvordan de forklarer foreldrenes arbeid og utdanning i intervjuet. Jeg har også informasjon fra intervjueren, Kristin Beate Vasbø, som har informasjon om fars utdanning og yrke for guttene, og mors utdanning og yrke for jentene fordi hun har intervjuet de respektive foreldrene.

Foreldrene til ungdommene har følgende utdanning og yrke:

	Fars utdanning og yrke	Mors utdanning og yrke	Klassebakgrunn
Jente 1 (Ulrikke)	Videregående skole Aktivitør	Videregående skole/fagbrev Aktivitør	Arbeiderklassebakgrunn
Jente 2 (Maren)	Videregående skole/fagbrev rørlegger Usikkert yrke	Videregående skole /fagbrev som frisør Arbeider som resepsjonist	Arbeiderklassebakgrunn

Gutt 1 (Bjørn)	Høyere grad universitet samfunnsfag Arbeider i NAV	Høyere grad høyskole (Arbeidsted anonymiseres)	Kulturmiddelklasse
Gutt 2 (Tore)	PhD universitet (fagretning anonymiseres) Eget firma	Høyere grad universitet Yrke uvisst	Økonomimiddelklasse

Tabell 1: Oversikt over informantene og foreldres utdanningsbakgrunn

De to jentene har foreldre med videregående skole og/eller fagbrev. De jobber faglært eller med underordnet kontorarbeid, og har dermed arbeiderklassebakgrunn. Denne konklusjonen baserer jeg på den beskrivelsen som jeg gjengir fra Stefansen (2011) i begynnelsen av kapitlet. De to guttene har foreldre med høyere utdanning på masternivå eller høyere, og arbeid med tilhørende ekspertise og ansvar. De har dermed middelklassebakgrunn. Aarseth (2014) tar til orde for at middelklassen ikke er en ensartet gruppe, men at det finnes fraksjoner i den. Hun beskriver en orientering mot å investere i barns utvikling, potensiale og handlekraft som kommer tydelig til syne i middelklassen som helhet. Det er imidlertid ulikheter mellom læringskulturen i en foreldregruppe hun kaller «kulturmiddelklassen» som har jobber som innebærer forvaltning av kunnskap, og «økonomimiddelklassen» der det er foreldre som jobber med forvaltning av penger og kapital. Hun baserer disse mønstrene på Bourdieu (Stefansen, 2011). Jeg ønsker å se etter om jeg kan finne tegn til ulike læringsmotivasjoner i beskrivelsene fra guttene som har middelklassebakgrunn, fordi foreldrenes bakgrunn og yrke kan indikere at de kan forstås som å tilhøre disse ulike fraksjonene. Delingen ønsker jeg å gjøre fordi ulikheten i læringsmotivasjon som Aarseth (2014) beskriver vil kanskje gi ulikt innhold i foreldreinvolvering i utvalget, og det er jeg interessert i å undersøke nærmere.

Foreldrepraksiser og foreldreinvolvering

I intervjuene begynte jeg å se på hvordan ungdommene beskrev forholdet til foreldrene sine og deres daglige liv sammen. Inspirert av Stefansen (2011), Aarseth (2014; 2011) og Lareau (2011) begynte jeg å forstå dette som «foreldrepraksiser». Foreldrepraksiser kan forstås som handlinger og praksiser som former barns hverdagsliv, og er svært mangfoldige. Begrepet er ikke entydig og i noen studier brukes ikke «foreldrepraksiser» som begrep, men som studerer sider ved foreldrerollen som kan forstås som å handle om dette (Stefansen, 2007).

Framtidsorientering

Framtidsorientering forstår jeg som ungdommenes planer etter videregående med tanke på utdanning og arbeid. Jeg er spesielt interessert i om de ser for seg høyere utdanning, og hvordan de har tenkt til å gå frem for å oppnå det. Dette er fordi kunnskapssamfunnet gir økte krav til kvalifikasjoner (Frønes, 2013; Hegna et al., 2013). Jeg ønsker å se hvordan ungdommene forholder seg til dette. Jeg skal undersøke om jeg kan se spor etter foreldrenes foreldrepraksiser i hvordan ungdommene ser for seg sine ønsker for framtiden.

3.3.4 Avgrensning

I denne oppgaven har jeg vært nødt til å gjøre vurderinger på hva jeg ikke skal undersøke i ungdommenes fortellinger. Denne oppgaven handler ikke om kjønnsperspektiv på utdanningsvalg og ikke om involvering utenfor familien, fra for eksempel venner eller øvrig slekt, eller skoleansatte på utdanningsvalg. Den handler ikke om tidligere skoleerfaringer og har ikke perspektiv på minoriteters valg av utdanning og framtidsorientering. Jeg diskuterer noe av disse begrensingene i slutten av oppgaven.

3.4 Reliabilitet, validitet, generalisering

Ved å bruke metoder som er tilpasset, samt det å være gjennomførte, objektive og kritiske i behandling av data, så kan samfunnsvitenskapen være vitenskapelig (Silverman, 2014, p. 81). Jeg skal i denne delen av oppgaven forklare hvordan jeg vurderer generaliseringen, validiteten og reliabiliteten i dette arbeidet.

3.4.1 Validitet

Med validitet i kvalitativ metode menes i hvilken grad studien fremviser det sosiale fenomenet det er ment å undersøke (Silverman, 2014, p. 90). Dette er det flere utfordringer med i denne oppgaven.

Utfordringer med å ikke intervju selv

Intervjuene ble tatt opp med lydfil og transkribert i etterkant. En ulempe med å ikke intervju selv, er at det finnes ikke en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale, som referert i, Tjora, 2017, p. 173). Teksten fra intervjuet er derfor noe løsrevet fra den intervjusituasjonen som foregikk. Det er ikke så etablert tradisjon for gjenbruk av kvalitative datasett. Mange innenfor denne tradisjonen mener at forskningen er for interaktiv mellom

forsker og informant, og plassert i relasjon til forsker og forskningsfelt (Tjora, 2017, p. 192). Denne begrensingen var jeg nødt til å akseptere, og gjorde det for å ha mulighet til å arbeide med et rikt datasett.

Jeg har hatt tilgang til intervjuene på lydfil, og har hørt igjennom intervjuene i utvalget i sin helhet. Dette vurderer jeg å være en styrke for validiteten i denne oppgaven. Det er en sjanse for at man mangler informasjon når man analyserer intervjuer man ikke har foretatt selv, som kan ha betydning for resultatet (Tjora, 2017, p. 175). Jeg fikk hørt igjennom om transkriberingen var korrekt og hørt de delene som var utelatt på grunn av at transkribenten synes det var uklart lyd og fikk skrevet inn eller rettet opp. En annen ulempe ved å ikke ha intervjuet ungdommene selv er at jeg ikke har fått ta del i det nonverbale i samtalen. Det nonverbale hører med til en samtale og det bidrar til helheten skriver Widerberg og Bolstad (2001). Ved å høre intervjuene fikk jeg høre stemme, taleflyt, ordforråd og humor på en annen måte enn bare tekstlesing ville gjort, og bidro til min forståelse av ungdommenes liv og fortelling.

Utfordringer med utvalgsstørrelse

En svakhet med denne studien er antall intervjuer som jeg endte opp med å benytte meg av. Kvalitativ metode gir muligheter for å ikke bestemme utvalget på forhånd. Med «teoretisk sampling» har man mulighet til en teoretisk guidet fleksibilitet underveis i arbeidet med casene (Silverman, 2014). Hvis man for eksempel finner overraskende generaliseringer i løpet av analysen av data, kan man følge det opp ved å lete etter såkalte «deviant cases», og dermed se om man kan finne ut mer. Man kan også se på mer data underveis for å se om det endrer eller bygger på de funnene man har, dette kalles «data saturation» (Silverman, 2014, p. 65). Hvis jeg hadde benyttet meg av dette hadde det kunne styrket validiteten i arbeidet mitt. I det jeg hadde fått grep om analysekategoriene var det imidlertid for sent å fylle på med ytterligere caser. Det hadde vært spennende å jobbe videre med disse analysekategoriene på et senere tidspunkt.

Utfordringer med analysekategorier

Marjan Nadim (2015) trekker frem utfordringer ved bruk av sosiodemografiske variabler som kjønn, etnisitet og klassebakgrunn. Mange studier bruker slike sosiodemografiske variabler, også innenfor kvantitativ tradisjon. I kvalitativ forskning kan slike kategorier brukes for å forstå casene, og til å kunne relatere utover det som er studert. Etnisitet, kjønn og klasse er

muligens de mest brukte for utvalg og analyse i sosiologien og kalles ofte «de tre store» (Nadim, 2015, p. 138). Disse kan forstås enten som analytiske kategorier slik forskere gjør, eller som praktiske kategorier som folk bruker i hverdagsforståelse og praksis. De analytiske kategoriene former hvordan vi forstår det vi studerer og hvordan vi ser på utvalget, for eksempel hvor typisk eller utypisk det er. I den sosiale verden er det ikke ferdige kategorier for disse er sosialt konstruert, og ikke naturgitte. Kategorier som klasse får innhold og mening i en konkret kontekst. Grupper som i praktiske kategorier har sosial relevans og som gir mening for de som er involvert. Det kan for eksempel være felles identitet, anerkjennelse og gjensidig interaksjon. Dette gjelder ikke kategoriene som brukes analytisk, de kan danne grunnlaget for grupper, men i hvilken grad blir et empirisk spørsmål (Nadim, 2015). Samtidig trenger man kategorier i forskning for å bidra med noe annet enn hverdagsviten og systematisere det man finner ut i noe større (Silverman, 2014). Nadim (2015) skriver også at bruken av kategorier er nødvendig, men trekker frem to problemer som kan utfordre validiteten i generaliseringene i kvalitative caser:

1) Vektleggingen av en analytisk kategori kan fortrenge oppmerksomheten om andre relevante kategorier, og 2) når vi bruker standardkategorier i stedet for analytiske kategorier som fremtrer som teoretisk relevante i empirien, undergraver vi fordelene med kvalitativ forskning, nemlig muligheten til å studere prosesser og lokale kontekster (Nadim, 2015, p. 140).

Utfordringer med analysekategorier er viktig å ha meg seg i arbeidet og når man skal vurdere validitet og generaliserbarhet. Jeg bruker klasse som analysekategori og prøver å beskrive nøye hvordan jeg forstår det i denne oppgaven. Det betyr ikke at det ikke er andre måter å forstå klasse eller de andre analysekategoriene på. Dette er noe man som forsker må være seg bevisst i arbeidet, både med tanke på validitet og generalisering, men også etisk. Jeg kommer tilbake til dette i slutten av oppgaven, der jeg trekker frem begrensinger, og der bruken av analysekategorier er noe av det jeg diskuterer.

3.4.2 Reliabilitet

I kvalitativ forskning er det i hovedsak to måter å tilstrebe reliabilitet. Den ene tilnærmingen er å gjøre forskningsstrategien transparent ved å beskrive den, og dataanalysen på en grundig og detaljert måte. Den andre er å strebe etter «teoretisk transparens» ved å være eksplisitt på det teoretiske standpunktet man bruker i sine tolkninger og vise hvordan de gir noen

tolkninger og utelater andre (Silverman, 2014, p. 84). Vedrørende reliabilitet har jeg vært nøye på «teoretisk transparens» ved å være klar på hvilke måter jeg forstår dataene på, og å fremstille funnene systematisk. Dette har jeg for eksempel gjort ved å presentere intervjuutdragene som jeg har brukt som bakgrunn av tolkning først, og så min tolkning etterpå. Jeg har også vært nøye på å beskrive utfordringer med analysebegrepet «klasse» og beskrive hvordan ungdommenes klassebakgrunn forstås i denne oppgaven.

3.4.3 Generalisering

I artikkelen «Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning» av Marjan Nadim (2015) gir hun innsikt i debatten om kvalitativ samfunnsforskning er mulig å generalisere. Hun skriver at mange kvalitative forskere forsøker å berolige leserne sine med å fremheve at forskningen deres ikke er «representativ», men at mange likevel generaliserer funnene sine, bare uten å diskutere grunnlaget. Det er mangel på uttalt refleksjon rundt dette temaet hevder hun. Generalisering kan forstås som: «(...) påstander om at det som gjelder på ett sted eller en tid, også vil gjelde et annet sted eller til en annen tid». (Payne og Williams som referert i, Nadim, 2015, p. 130) Hun diskuterer tre posisjoner til generalisering langs en akse der «generalisering verken er ønskelig eller mulig» til at «generalisering er mulig og nødvendig».

I perspektivet om at generalisering «ikke er ønskelig eller mulig» mener forskerne at hvert emne har sin egen «logikk, sammenheng, struktur og mening» (Nadim, 2015, p. 132). Kvalitativ forskning er da noe som er konkret og unikt. Guba og Lincoln er velkjente tilhenger av dette perspektivet. De mener at generalisering bygger på en rekke uakseptable forutsetninger, validitet kan for eksempel ikke være uavhengig av kontekst skriver Nadim. Det er heller ikke mulig å generalisere i samfunnsforskningen fordi den sosiale verdenen er ikke styrt av «lover» (Nadim, 2015). Isteden ønsker de å snakke om «arbeidshypoteser og overførbarhet». Istedenfor generalisering er arbeidshypoteser utprøvende, og de holder muligens ikke for casen som blir undersøkt, eller andre situasjoner som skal undersøkes. Spørsmålet er om arbeidshypotesen som utvikles i en kontekst er gyldig i en annen. Overførbarheten i en arbeidshypotese er en direkte funksjon av likheten (fit) mellom disse kontekstene, og på denne måten kan en arbeidshypotese brukes for å forstå andre caser om det er likt nok (Nadim, 2015, p. 133)

En moderat posisjon i denne debatten om gyldighet er at det finnes ulike former for generalisering, en som kan passe for kvantitativ forskning og en som kan passe for kvalitativ forskning. Ett begrep på dette er «teoretisk generalisering» som jeg også var inne på i avsnittet om utvalg. I stedet for empiriske generaliseringer så gjør man teoretiske generaliseringer om prosesser eller mekanismer, mellom sett av teoretisk signifikante elementer. Det er den logiske styrken i argumenter som gir grunnlaget for argumentene om at prosessene finnes i den større populasjonen (Nadim, 2015, p. 133).

Det siste standpunktet i debatten er at kvalitativ forskning både «kan og bør» benytte både teoretisk generalisering og empiriske generaliseringer. Forkjempere for denne posisjonen hevder at det er for snevert å tenke på representativitet på den måten de gjør i den moderate posisjonen og at det er en misforståelse at generalisering er avhengig av statistiske utvalgsriterier. Selv om statistikk er effektivt som grunnlag til generalisering er det ikke nødvendig. For å gjøre empiriske slutninger på bakgrunn av case må man bruke informasjon om casene man har og sammenligne med populasjon for å vurdere hvordan det kan være typiske eller utypiske på en relevant måte, eller for hvilken populasjon. Man må også være systematisk på utvalg av caser ved for eksempel; å velge avvikende caser for å teste teorier og hypoteser, velge caser for maks bredde og å sammenligne, eller velge caser med fellestrekk for å representere kjennetegn ved et fenomen (Nadim, 2015, p. 135).

Generalisering i casestudie i kvalitative studier handler da om både en teoretisk posisjon om generalisering er mulig eller ikke, samt studiens kvalitet med tanke på validitet og reliabilitet. Denne oppgaven vurderer jeg som å ikke ha grunnlag til generalisering på grunn av utvalgsstørrelse, og at jeg ikke har hatt mulighet til å teste funnene videre ved hjelp av for eksempel «data saturation».

3.5 Etiske overveielser

Det etiske ansvaret bør gjennomsyre alt i forskningsprosessen og er spesielt viktig i kvalitativ forskning (Widerberg & Bolstad, 2001). Jeg har aldri møtt de ungdommene som er intervjuet, men likevel må jeg være meg bevisst å opprettholde anonymiteten deres. Jeg har for eksempel valgt å ikke ha med sitater som jeg tenker kan være med på å stille anonymiteten i fare. Ungdommene hadde fått pseudonym, men deres egentlige navn sto noen ganger i intervjumaterialet, noe jeg var nøye på å endre. Jeg valgte å ikke legge frem den ene ungdommens engasjement i offentlig samfunnsdebatt på grunn av anonymitetshensyn. Jeg tok

heller ikke med hvilke områder i Oslo ungdommene bodde og skolenavn, selv om de snakker om det i intervjuet. I to tilfeller valgte jeg å anonymisere foreldrenes arbeidsted og fagretning på grunn av fare for at dette kunne bidra til å avdekke identiteten til informantene. På denne måten har jeg ivaretatt nødvendige etiske forhold.

3.5.1 Forskerrolle, forforståelse og bias

I samfunnsforskning er det viktig å reflektere over om det er fare for at informanten kommer til skade. I en intervjusituasjon handler dette om mulig skade eller ubehag med tanke på følsomme temaer, og uten terapeutisk bearbeiding av dette (Tjora, 2017). Jeg var ikke tilstede under intervjuene, så min vurdering av dette handler om måten jeg behandler informasjonen i etterkant. Det er flere av intervjuene som handler om følsomme temaer, også deler av intervjuene som jeg hadde med i utvalget berørte sensitive og personlige temaer, selv om vanskeligheter i livet ikke var det de snakket mest om. Min vinkling med foreldreinvolvering og utdanningsvalg gjorde at jeg ikke brukte de mest følsomme temaene i analysen i denne oppgaven. Dette lettet den etiske vurderingen noe, fordi jeg ikke skrev om særlige sensitive situasjoner eller forhold, for eksempel seksualliv. Likevel var det hensyn å ta i forbindelse med etikk og følsomhet med tanke på informantene og måten jeg beskriver dem og deres familier. Et objektivt blikk er ikke nødvendigvis et mål eller mulig, i sammenheng med at i kvalitativ forskning baserer seg på fortolkende tradisjon (Tjora, 2017, p. 235). Etikk og respekt er derimot meget viktig.

Stefansen (2017) beskriver at det er en økende «middelklassenorm» på foreldreskap i Norge og internasjonalt. Dermed, målt mot middelklassen kan arbeiderklassen sine strategier kanskje bli sett på som mangelfulle (Stefansen et al., 2017). Dette kan jeg også preges av. Jeg har prøvd å forstå ungdommenes fortellinger i lys av teorien, uten å dømme og ved å prøve å belyse det fra flere sider der det er mulig. To av ungdommene har opplevelser av foreldrenes involvering, som jeg beskriver på en måte som kan sees på som negativ. Maren og Tore i utvalget, har fortellinger der jeg beskriver opplevelser som «stress» og «rådvillhet» og ser det i sammenheng med deres klassebakgrunn. Det er viktig å ikke stille informantene i et dårlig lys skriver Tjora (2017). En mulighet er å gi informantene innsyn og sitatsjekk (Tjora, 2017). Det var ingen kontakt mellom meg og informantene, så jeg hadde begrensede muligheter til å benytte meg av dette. Jeg har måtte stole på meg selv og veileder min med hensyn til dette.

4. Presentasjon av empiri og analyse

4.1 Høyere utdanning som framtidorientering

- Hvem er ungdommene og hva slags familiebakgrunn har de?
- Hva slags framtidorientering har ungdommene?
- Hvordan opplever ungdommene det eventuelle valget om høyere utdanning?

Høyere utdanning er noe som et rekordstort antall unge i dag har ambisjoner om (NOVA, 2014). Dette handler om at Norge er et kunnskapssamfunn med få jobbmuligheter uten de som har høyere utdanning (Hegna et al., 2013). Høyere utdanning gir også muligheter for arbeid med mer ansvar, lønn og autonomi (Baker, 2009). Det å være ungdom kan sees på som utfordrende i dette perspektivet fordi en kan se et spenningsforhold mellom ungdomskultur og øyeblikket, i motsetning til at de også er i en kvalifiseringsperiode der de legger grunnlaget for videre mestring (Frønes, 2013). Vi skal møte fire ungdommer som er intervjuet i deres siste år på videregående skole. De går alle på studiespesialiseringslinjen. Jeg ønsker å se hva slags framtidorientering de har og særlig om de har ambisjoner om høyere utdanning. Jeg er særlig interessert i om de orienterer seg mot å ta høyere utdanning nettopp fordi Norge er et kunnskapssamfunn og jeg ønsker å se om ungdommene påvirkes av dette. I denne oppgaven ønsker jeg å se på klassebakgrunnen til ungdommen for å se om det kan gi innsikt i ulikheter eller likheter i framtidorientering og foreldreinvolvering. Jeg bruker informasjonen i intervjuene til å vurdere om ungdommene har økonomimiddelklassebakgrunn, kulturmiddelklassebakgrunn eller arbeiderklassebakgrunn som jeg har greid ut om i metodekapittelet.

Tore intervjues rett før søknadsfristen for høyere utdanning. Foreldrene til Tore har begge høyere grad fra universitet. Faren er både professor og driver eget firma. Jeg vurderer at foreldrene tilhører økonomimiddelklassefraksjonen. Tore har gode karakterresultater og tar studiespesialisering med fordypning i realfag.

K: er det den største utfordringen tenker du? Det der hva du skal gjøre, hva du skal velge av utdanning?

T: det er kanskje det altså. Det er ganske drøyt luksusproblem. Rett og slett tror jeg faktisk det er det største problemet jeg har. (Tore, økonomimiddelklassebakgrunn)

Her kommer det fram at for Tore er høyere utdanning noe han har planer om, men valg av utdanning er problematisk. Grunnen til dette er at han og foreldrene er uenige om hva han skal gjøre:

K: tenker du at du burde sånn «burde» gjøre en akademisk karriere?

T: ja jeg tenker faktisk det, selv om jeg eventuell ikke vil det så føler jeg på en måte at jeg burde gjøre det føler at jeg må gjøre det på måte. Og det er litt stressende, absolutt. Men jeg altså jeg har ikke noe imot det å gjøre heller.

Tenker jeg. Nå vet jeg ikke helt hva jeg vil så da, men hadde jeg kunne velge absolutt som jeg ville så kan det hende at jeg hadde gått en annen vei (Tore, økonomimiddelklassebakgrunn)

Tore forteller om en ambivalens, det er avgjørende for han at foreldrene synes han skal ta en lang høyere utdanning og han syns dette er stressende. Men han har heller ikke noe imot dette forteller han, og vet ikke helt hva han ville gjort i stedet. Han viser ambivalens på egne ønsker og foreldrenes involvering.

T: Nei det gjør meg litt, eh stressa holdte jeg på å si. Det er ikke, det er jo press. Uansett om de mener eller ikke de, jeg tror ikke de mener å presse meg, men jeg føler meg press på det uansett egentlig. Så det er ikke, det er ikke veldig koselig. Men. (Tore, økonomimiddelklasse)

Tore opplever en del stress når det kommer til å bestemme seg for framtidorientering og høyere utdanning. Han har en tydelig orientering mot høyere utdanning, men han opplever press fra foreldrene sine om hva han skal velge. Videre i analysen skal jeg undersøke Tore sin opplevelse i lys av foreldreinvolvering og klasseteori og det om det kan gi innsikt i dette.

For Bjørn er høyere utdanning i likhet med Tore en selvsagt vei videre i livet. Foreldrene til Bjørn har begge høyere utdanning på masternivå. Faren til Bjørn har mastergrad i samfunnsfag. Bjørn har foreldre med kulturmiddelklassebakgrunn. Bjørn forteller: «men det er jo sånn, at du har en utdanning og det viser seg jo at det er på en måte det man må ha ikke sant». Bjørn forstår høyere utdanning som noe man trenger i dagens samfunn.

K: ja, eh, - du har sagt litt om drømmene du har om framtida, du har lyst til å gå på maritim høyskole og kanskje – men du har ikke sagt så mye om – om akkurat hva du har lyst til å jobbe med?

B: nei, jeg tenker å – jeg er jo liksom i den tiden hvor man liksom nå må begynne å ta de valgene

K: *

B: og jeg er egentlig veldig usikker,

K: ja

B: og de, den ideen jeg hadde der – maritim høyskole, det var jo en jeg hadde fått av pappa

K: *

B: og jeg tenkte, ja det kan jo hende det, på grunn av jeg har jo på en måte ikke noe klare ting jeg vil gjøre. (Bjørn, kulturmiddelklasseforeldre)

For Bjørn er høyere utdanning noe som han forstår som noe han må ha. Her kommer det frem at Bjørn er usikker på valget av utdanning og fremtidig arbeid. Han har fått en ide om utdanningsretning fra faren som han syns er aktuelt. Prosessen rundt dette skal jeg undersøke nærmere i kapitlene som kommer.

Planen til Ulrikke om høyere utdanning er en tydelig fortelling gjennom intervjuet hennes. Ulrikke har foreldre med arbeiderklassebakgrunn. Begge foreldrene jobber som aktiviteter, moren har fagbrev i dette. Ulrikke ønsker å ta sykepleierutdanning med fordypning som jordmor, dette har vært en barndomsdrøm. Hun har så gode skolerresultater at hun er blitt oppfordret til å ta medisinstudier av lærere, rådgivere og medelever, men hun forteller:

Og jeg hadde egentlig håpet på at jeg ikke skulle komme på medisin bare for å komme inn på sykepleier og bli jordmor så egentlig var det masse sånn småting som gjorde at jeg bare «nei vet du hva jeg skal bli jordmor, jeg bryr meg ikke om hva andre sier ..så sier jeg det liksom» (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

Ulrikke har tydelige planer om høyere utdanning, og har bestemt seg for hvilken retning hun vil gå. Hun har en tydelig framtdorientering mot høyere utdanning med meget gode resultater, noe som skiller seg fra en del av den teorien jeg har lagt frem i tidligere kapittel. Hun har opplevd mye press fra jevnaldrende og skoleansatte, men har landet på et valg som ikke er like høyt oppe på statushierarkiet som hun kunne ha valgt. Kan foreldreinvolvering si noe om hvordan Ulrikke har navigert i dette valget?

Maren har også foreldre med arbeiderklassebakgrunn. Faren hennes er utdannet rørlegger, men jobber som noe annet nå. Det er litt uklart hva. Moren hennes er utdannet frisør, men jobber som resepsjonist. Maren har i forskjell fra de andre ikke så gode karakterresultater på skolen. Hun har heller ikke like tydelig framtdorientering mot høyere utdanning som de andre:

K: Hva gjør du til neste år da? M: Det vet jeg ikke. (...) K: Ehm, kan du fortelle meg litt om, asså, tankene du har om framtida, har du noen drømmer, hva har du lyst til å bli, har du, har du noe mål, har du noe ambisjoner for voksenlivet ditt?

M: Eh, jeg tenker jo på at, det jeg vil jobbe med, enten så vil jeg jobbe med mat eller noen sånt eller noe sånt media greier, det vet jeg ikke enda hva, jeg vet ikke, men, jo så tenker jeg på at jeg vil ha, jeg vil jo ha barn og ektemann og sånt da, jeg vil jo ha barn (ler), jeg vil ha barn før jeg blir eh, hva er det jeg har sagt da, før jeg blir tjuefem har jeg sagt. (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Maren har ikke noe tydelig plan om hva hun skal etter videregående. Hun har ønsker om å jobbe med to ulike fagfelt, «mat» eller «media», men har ikke lagt noen planer på hvordan hun skal jobbe med dette. Hun har en tydeligere framtidorientering mot familieliv enn de andre ungdommene i studien her ved at hun ønsker seg familie og barn før hun er 25.

K: Eh, hvordan, ser du for deg no, arbeidssituasjon, hva kunne du tenke deg å jobbe med hvis det var mat som var involvert?

M: mhm, jeg tenker å stå på et kjøkken å lage mat og ja, liksom lage mat da, det er det jeg tenker. (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Maren går på studiespesialiseringslinjen, men uttrykker ønske om å arbeide med produksjon av mat. Hun har tydeligere orientering mot fagutdanning eller arbeid enn høyere utdanning på det tidspunktet hun intervjues. Hun er rådvill i møte med spørsmål om fremtid, jobb og utdanning.

I dette innledende møtet med ungdommene viser jeg at Ulrikke, Tore og Bjørn har høyere utdanning som en tydelig framtidorientering. Dette ser de for seg å begynne på rett etter videregående, med unntak av at begge guttene ønsker seg i militæret først. Ulrikke og Bjørn har bestemt seg for hvilken retning av høyere utdanning de skal velge. Bjørn har tilsynelatende hatt lite vanskeligheter med å bestemme seg. Ulrikke derimot har møtt en del motstand for sitt valg, men bare utenfor familien. Tore strever med valget og opplever stress. Maren har ikke planer om hva hun skal etter videregående og har ikke planer om å ta høyere utdanning på intervjuetidspunktet. Hun har orientering mot selvstendighet og familieliv, men ingen tydelige planer for hvordan hun skal oppnå dette.

Ungdommenes opplevelse av navigering i framtidorientering varierer mellom harmoni, til stress og rådvillhet. I de påfølgende kapitlene skal jeg undersøke om foreldreinvolvering kan si noe om ungdommenes orientering mot høyere utdanning. Kan klasserelaterte

foreldrepraksiser i ungdommenes fortellinger kaste lys over deres opplevelse av framtidorientering, og valg av høyere utdanning?

4.2 Påvirker foreldre ungdommers utdanningsvalg og framtidorientering?

- Hvordan opplever ungdommen foreldrenes involvering i framtidorientering?

Som beskrevet i introduksjonen så er det en sterk norm at unge selv skal få velge utdanning i Norge (Hegna & Smette, 2016). Ungdom står i hvert fall i teorien fritt til å kunne bestemme valg av høyere utdanning selv. I teorikapittelet redegjorde jeg for flere studier som kaster lys over denne såkalte valgfriheten. Klasse er en faktor som er med på å påvirke ungdoms skolerestater og valgmuligheter (Stefansen & Aarseth, 2011). Det er med på å forme både ungdoms framtidaspirasjon og deres sjanser. Stefansen (2007) skriver at i en rekke studier viser det seg at middelklassebarn får en fordel med seg fra hjemmet. Foreldrepraksiser innenfor ulike klasser kan være med på å belyse hva som gir disse fordelene og sosialiseringsmekanismer kan si noe om hvorfor ungdom velger som de gjør. Her har arbeidet til Hegna og Smette (2016), Stefansen (2007), Stefansen og Aarseth (2011) og Lareau (2011) vært av særlig betydning og åpnet opp et perspektiv i mitt arbeid som er meget viktig og spennende for å forstå ungdoms utdanningsvalg og framtidorientering. Jeg skal se om Tore, Ulrikke, Bjørn og Maren forteller om foreldreinvolvering som kan gi innsikt i deres valg av framtidorientering og prosessene rundt det. I arbeidet med intervjuene har jeg blitt oppmerksom på at ikke all foreldreinvolvering er direkte og tydelig. Jeg ønsker å se på om direkte involvering, som leksehjelp, og om mer subtile foreldrepraksiser kan være med på å påvirke framtidorientering. Derfor er dette kapitlet delt opp i *direkte* og *indirekte* foreldreinvolvering.

4.2.1 Direkte foreldreinvolvering

Direkte foreldreinvolvering forstår jeg som hjelp og engasjement i skolegang og skolehverdag, som for eksempel involvering i lekser og skolearbeid. Involvering i skolearbeid har betydning for læringsutbyttet til de unge. Studier viser for eksempel at graden av læringsaktiviteter i hjemmet har stor betydning for barn og unges leseferdigheter (Frøyland & Gjerustad, 2012).

I dette kapitlet om direkte foreldreinvolvering, ser jeg på om foreldrene har *direkte ytringer* som omhandler valg av utdanning og fremtidsplaner. Jeg ser etter om det er *veiledende ytringer* eller eventuelt *åpenlyst press* fra foreldrene relatert til skole og utdanning. Jeg ser også etter om det er *fravær* av ytringer om framtidorientering og utdanningsvalg fra foreldrene til ungdommene.

Direkte foreldreinvolvering: skolearbeid

Ulrikke har arbeiderklassebakgrunn og hun er skolefaglig sterkt som jeg skrev innledningsvis i forrige kapittel. Hun har resultater i toppen av karakterskalaen i alle fag.

Ja når jeg var mindre så var det alltid pappa som alltid hjalp meg med skolearbeidet og sånt fordi han er flinkere til det enn mamma, husker mer og sånn. Så han var alltid den som hjalp oss med lekser, han hjelper broren min og liksom...men jeg trengte egentlig ikke så mye hjelp for jeg klarte stort sett det helt alene. Det gikk veldig bra på skolen liksom og det eneste jeg trengte hjelp med var matte for det var det jeg hadde mest problemer med...ikke store problemer, jeg har 5 i karakter liksom. Og han klarte alltid da å forklare ting på en måte som ikke lærer'n klarte å forklare det på men jeg skjønnte det. Jeg skjønnte ikke når lærer'n forklarte men jeg skjønnte når pappa forklarte det.»
(Ulrikke, Arbeiderklassebakgrunn)

Foreldrene til Ulrikke har vært direkte involvert i skolearbeid ved hjelp med lekser og at de har vært opptatt av at hun skal ha lite fravær. Det hun har trengt av hjelp har hun fått. På videregående er hun stort sett selvgående. «Det er alltid han som hjalp til med skole og var på skolesamlinger og sånt...han var med inn på skolen». Faren er den som har fulgt opp skolegangen mest. Ulrikke har hatt involvering i skolegangen sin, og fått støtte og hjelp når hun trenger det.

Tore har foreldre med økonomimiddelklassebakgrunn. Tore gjør det godt på skolen, men i motsetning til Ulrikke så får han mye hjelp til skolearbeidet enda:

«K: Hva gjør dere sammen, a'? Nå?

T: Nå? Eeeh... Han hjelper meg mye med skolearbeid-, eller en del med skolearbeid. * Hvert fall kjemi, for (fniser) det er han jo god i * . og mer ting, foran prøver og så videre, så pleier han å ha lest igjennom det stoffet, og så

pleier han å snakke gjennom med meg om det, da, og det sette jeg veldig stor pris på. * Det er jo helt fantastisk å kunne gjøre det.» (Tore, økonomimiddelklassebakgrunn)

Tore blir spurt om hva han og faren gjør sammen, og det å få hjelp av faren til skolearbeidet er en hovedaktivitet. Måten han beskriver hjelpen han får viser at han er takknemlig for dette og setter stor pris på det. Han forteller imidlertid et annet sted i intervjuet om det er viktig å tilfredsstillere foreldrene sine: «ja føler faktisk at det er, iblant, men som skolemessig også videre jeg liker jo ikke å komme hjem og si at jeg gjorde det dårlig på en prøve også videre, i alle fall hvis pappa hjalp meg med det.» (...) «da syntes jeg ikke det er noe koselig, og det er rett slett, det er ikke nødvendigvis fordi jeg er skuffet over meg selv men jeg er liksom føler at jeg skuffet dem også.» Skoleprestasjonen er noe som vektlegges hjemme, og det å ikke gjøre det godt vekker skuffelse hos foreldrene. Foreldrene til Tore er tydelig opptatt av skolearbeidet hans og han får mye hjelp, selv på slutten av det videregående løpet. Både Ulrikke og Tore gjør det godt på skolen, men hos Tore er det gjenstand for skuffelse med dårligere resultater enn forventet.

Maren har foreldre med arbeiderklassebakgrunn sånn som Ulrikke, men hun gjør det ikke noe godt på skolen resultatmessig.

«K: Snakker du med mamma og pappa om skolearbeid da eller?

M: Ikke så mye egentlig, men det kan, det hender at jeg spør dem om noe, hva er det hvis det er et fag som, så skjønner jeg ikke det ordet så finner jeg ikke noe forklaring eller noe sånt da spør jeg mamma eller pappa om ”hva betyr det”. Jeg snakker med dem om skole, men jeg snakke ikke om det faglige, jeg snakker om hva som har skjedd på skolen og i dag gjorde vi ditten og datten, også snakker jeg om hva vennene mine gjorde.» (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Maren snakker lite med foreldrene om innholdet i skolehverdagen og skolearbeidet. Hun snakker med foreldrene om skoledagen sin, men hun vektlegger at hun ikke snakker om fag med foreldrene sine. Videre forteller hun om at skolearbeid har vært lite prioritert i mange år:

Mhm, det er, ja fra åttende til tiende så bare ble jeg helt sånn derre ”skole, eh” (negativ tone) 1:23:29). Men nå, når jeg går i tredje klasse og sånn, da, eller ja, vi sier alle, vi sier på skolen at nå må jeg satse på skolen.» (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Hun har fra åttende klasse på ungdomskolen ikke prioritert skolearbeid, samt at hun har skulket mye i 1. og 2.klasse på videregående. I tredjeklasse prøver hun å prioritere

skolearbeid, men strever med å hevde seg karaktermessig og får ofte resultater i den nedre delen av karakterskalaen forteller hun senere i intervjuet. Videre forteller hun at det «ikke er krise» hjemme at hun gjør det dårlig på prøver. Hun forteller at hun og moren har hatt en del konflikter fordi Maren har vært treg med å stå opp på morgenen. Dette har vært fordi hun har sittet lenge oppe på natta. Noe mer utdypende om foreldrene har vært bekymret for skulking eller om det har vært konflikter mer direkte knyttet til skolearbeidet eller resultatene hennes forteller hun ikke om.

Ulrikke og Tore forteller om en oppvekst og hverdag der foreldrene har hjulpet dem med lekser og vært involvert i skolearbeidet. De har gode karakterer. Tore har stor grad av involvering i skolearbeidet selv helt på slutten av det videregående løpet. Hvis han ikke gjør det bra, blir det skuffelse hos foreldrene. Ulrikke er stort sett selvgående i skolearbeidet på slutten av det videregående løpet. Foreldrene følger opp det som trengs. Maren har ikke hatt en slik oppfølging fra foreldrene som Ulrikke og Tore. Maren prøver å fokusere mer på skolen på slutten av videregående, men sliter med å hevde seg. Hun har resultater i den nedre delen av skalaen.

Hittil har jeg vist at det er stor forskjell på oppfølgingen som Ulrikke og Tore har, til sammenligning med Maren. Jeg viste i forrige kapittel at Tore og Ulrikke har tydelig orientering mot høyere utdanning, mens Maren har ikke det. Bjørn, som har foreldre med kulturmiddelklassebakgrunn forteller imidlertid lite om foreldreinvolvering i skolearbeidet, men har likevel en tydelig orientering mot høyere utdanning og gode resultater. Jeg skal se nærmere på om det finnes noe i foreldreinvolveringen som kan forklare hans ambisjoner om høyere utdanning likevel.

Direkte foreldreinvolvering: veiledning eller press

Jeg skal undersøke hva ungdommene forteller om foreldrenes direkte ytringer når det kommer til skolegang og framtidorientering. Med «direkte ytringer» mener jeg det foreldrene sier høyt, slik ungdommene oppfatter det. Jeg ønsker også å se om ungdommene opplever foreldrenes ytringer som veiledende, eller om de opplever å presses til å gjøre som foreldrene sier. I tillegg er det interessant om ungdommene ikke opplever at foreldrene har ytringer om skolegang og framtidorientering. Om ungdommene opplever *indirekte* påvirkning skal jeg utdype i neste kapittel.

Tore sine foreldre har mange ytringer om skole og framtidorientering. Før intervjuetidspunktet har Tore og foreldrene vært uenig om valg av videregående utdanning, han ønsket å velge musikklinja på videregående: «de påpeker fortsatt det at musikk kan du spille på hobbybasis. Ved siden av mens ordentlig jobb må du skaffe deg som (..) ..». Tore forteller at foreldrene mener at han skal ta en lang høyere utdanning: «jeg må søke eller må ta mastergrad. Kan ikke ta noe annet». Når det kommer til hva Tore skal ta mastergrad i, er han og foreldre også uenige: «jeg sa at jeg egentlig var interessert i å studere journalistikk. Men det mente de jeg ikke bør gjøre.» Tore forteller at han også er interessert i psykologi og medisin, men har ikke gode nok karakterer «Mine foreldre driver og maser på at ja, ja du må studere medisin og bla, bla, bla. Men Jeg har jo ikke sjans. Det er 5,7 i snitt og det er noe helt ekstremt». Tore sine foreldre er betydelig involverte med direkte ytringer om hvilken utdanning han skal ta og lengden på den, samt at de ønsker at han sikter seg inn på utdanningsretninger med høye krav til å komme inn og høy status. Han har fått tydelig beskjed om at musikkinteressen ikke er grunnlag for ett arbeidsliv, det samme med journalistikk.: «Jeg føler faktisk litt press derifra altså. Kanskje mest fordi begge har høyere utdanning. Og fordi pappa er professor liksom. Så jeg vet ikke jeg føler faktisk ganske mye press fra den siden der altså.» Ytringene er så tydelige og forlangende at de går over i «press».

Bjørns fortelling inneholder også elementer med direkte ytringer fra foreldrene. I motsetning til Tore så opplever imidlertid ikke Bjørn dette som «press». Bjørn forteller at han tenker å søke på maritim høyskole etter å ha vært i militæret. «Jeg har ikke hatt noen klare ideer så når faren min sa det så tenkte jeg at det var greit». Bjørn uttrykker dette som forslag fra faren, ikke som et krav om at dette må han gjøre. Han forteller videre at: «der følger jeg på en måte faren min sine fotspor på en måte» og «jeg har fått interessen fra han.». Det gir mening for Bjørn å ta råd fra faren om dette, han har fått en interesse for et fagfelt fra faren som han ser muligheter i. Han forteller at: «jeg har ikke akkurat studert så veldig nøye hva som skjer på den skolen da og hva man gjør der og sånne ting». Bjørn velger høyere utdanning på bakgrunn av det faren har foreslått. Det er interessant at han forteller om at han ikke har studert så mye hva som skjer på skolen og hva man gjør der. Dette forslaget fra faren blir tilsynelatende godtatt uten motstand og så mye ettertanke. Bjørn får et forslag fra faren om høyere utdanning og kan tenke seg det som sin framtidorientering uten å sjekke så mye om skolen, fagene og yrkesveier. Dette viser stor tillit til faren sine meninger om studieretning som kan passe for han. Det er ikke slik at Bjørn er lite reflektert over sin egen fremtid, han utaler i intervjuet at han har vært bevisst på å ta studiespesialiserende for å gjøre det bra på skolen og han ønsker

seg i militæret, for blant annet få flere konkurransepoeng til innsøking. Videre i analysen skal jeg se nærmere på denne måten han aksepterer forslaget for å se om jeg kan forstå det bedre.

Ulrikke har meget høyt karaktersnitt og har i motsetning til Tore muligheten til å komme inn på medisnutdanningen. Hun er blitt oppmuntret til å velge medisnutdanning av lærere og medelever. Fra barndommen har hun imidlertid hatt en drøm om å bli jordmor. Hjemme opplever hun ikke at foreldrene har noen ytringer om medisinstudier eller jordmorstudier. Hun forteller:

«Mamma er alltid sånn «gjør hva du vil liksom men du må tenke gjennom er det det du virkelig vil» som ser på de forskjellige delene og jobb og hvor mye tjener du, altså lønn er ikke så viktig men hvis du tjener skikkelig skikkelig dårlig må du tenke på at du må kunne leve av det også. Så hun har stilt liksom litt sånn...ikke kritiske spørsmål, men «har du tenkt deg gjennom dette her og det der?». Så hun støtter meg med det liksom.» (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

Moren til Ulrikke har ingen direkte ytringer om valget mellom sykepleierutdanning eller medisnutdanning. Ulrikke forteller at hun har sagt om jordmor-yrket: «ja det er jo et fint yrke det». Hun har imidlertid bedt henne tenke igjennom valget sitt og gitt henne noen råd om å tenke igjennom noen økonomiske hensyn for eksempel. Lønn er imidlertid ikke viktig, en skal bare kunne leve av det. Ulrikke opplever at moren har noen direkte ytringer om valg av videre utdanning, men på en veiledende måte. På valget mellom medisnutdanning og sykepleierutdanning, har ingen av foreldrene noen direkte ytringer slik Ulrikke forteller om det.

Maren forteller om veldig lite ytringer fra foreldrene sine. Hun blir spurt om hva slags tanker om fremtiden hun har, hva slags drømmer og ambisjoner: «Eh, jeg tenker jo på at, det jeg vil jobbe med, enten så vil jeg jobbe med mat eller noen sånt eller noe sånt media greier, det vet jeg ikke enda hva, jeg vet ikke». Maren blir spurt om hvordan hun tenker hun skal gå videre med å kunne jobbe med «mat» eller «media»:

«Jeg aner ikke, eh, siden jeg tenker at, nå går jeg på studiespesialisering så da kan jeg liksom ja, sånn som stemoren min ser da ”da har du åpningen til hver eneste dør” sier hun hele tiden, eh, men jeg vet ikke helt ennå, jeg må bare se hva som skjer. (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Maren har ikke noen tydelig framtidorientering eller plan etter videregående. Det at stemoren har sagt at hun har mange muligheter med studiespesialisering virker som et generelt utsagn. Hun har noen fag som interesserer henne, «mat» og «media», men dette er mer generelle kategorier enn noe spesiell framtidorientering. Hun kunne tenkt seg å jobbe på kafe eller på kjøkken, men da hun skulle velge videregående var hun ikke så interessert i dette forteller hun. Hun snakker ikke med foreldrene sine om dette. I Maren sin fortelling er det fravær av direkte ytringer om framtidorientering fra foreldrene.

For å oppsummere kapitlet om direkte foreldreinvolvering så viser jeg at Ulrikke og Tore har foreldre som er direkte involverte i skolegangen, de får hjelp med lekser og foreldrene har fulgt opp skolegangen deres. Ulrikke får ikke så mye hjelp med lekser på slutten av videregående. Til sammenligning så trekker Tore frem at en av hovedaktivitetene han gjør sammen med faren er å få hjelp med skolearbeidet. Han ble rådet av foreldrene sine, og særlig faren å ta studiespesialisering med fordypning i realfag for det ville gi mest muligheter. De har styrt Tore bort fra musikklinjen, inn på studiespesialisering med fordypning, samt at de oppmuntrer han til å ta mastergrad videre. I middelklassen er foreldrene også ofte sterkt på banen i veiledning i skolearbeid og de er «tett på» livene til barna sine (Stefansen, 2007). Foreldrene til Tore viser å ha stor grad av involvering i skolearbeidet, samt mye ytringer. Disse ytringene er så tydelige at de kan sies å gå over i press. Hos Tore ser jeg spor etter «økonomimiddelklassen» sine oppdragsstrategier. Foreldrene er tydelig opptatt av resultater og skoleprestasjoner og har høye ambisjoner på hans vegne. Dette kan minne om foreldrepraksiser som Aarseth (2014) skriver om når hun beskriver økonomimiddelklassefraksjonen. I økonomimiddelklassen kan foreldre være opptatt av gode resultater og å «sikte mot toppen». Videre i oppgaven skal jeg se nærmere på hvordan Tore opplever disse ytringene og presset.

Ulrikke og Bjørn opplever ikke så mye press fra foreldrene sine, foreldrene deres er involverte på en mer veiledende måte. Det er det mer forslag og oppmuntring til å tenke gjennom ting slik ungdommene forteller om det. Bjørn på sin side har fått ett forslag fra faren som han velger, tilsynelatende uten å undersøke det så mye eller tenke så nøye over det. For Ulrikke, Bjørn og Tore er høyere utdanning en tydelig framtidorientering.

Maren har en annerledes involvering sammenlignet med de andre. Hun forteller om at hun snakker mest om det sosiale mellom jevnaldrende som skjer på skolen og hun forteller ikke

om noen av foreldrene har ytringer eller råd om framtidsorientering etter videregående. For Maren er ikke framtidsorienteringen så tydelig når det kommer til utdanning. Hun har ønsker om jobb, familie og trygg inntekt. Hun har interesser for å jobbe med «mat» eller «media», men ikke noen spesielt tydelig plan for hvordan hun skal oppnå dette. I arbeiderklassen er det tradisjonelt vært fokus på at det er et skille mellom arbeid og hjemmet, og skole og hjemmet. Hjemmet er mer et fristed for verden utenfor (Lareau, 2011). Barn er også blitt oppmuntret til å være autonome og styre sin egen tid (Lareau, 2011). Maren sin opplevelse av at hun og foreldrene ikke snakker så mye om skolearbeid, men noe om det sosiale på skolen gir mening i dette perspektivet.

Ulrikke sine foreldre har også arbeiderklassebakgrunn, men i motsetning til Maren beskriver hun foreldreinvolvering i skolearbeidet og har resultater og motivasjon til høyere utdanning. Dette kan komme av at det kan være tendenser som tilsier at økt involvering er begynt å bli mer generalisert over klassene (Vincent & Maxwell, 2016). Beret Bråten (2014) sier også noe om dette når hun beskriver arbeiderklasseforeldre sin holdning til skole og skolearbeid. De involverer seg fordi de forstår skolegang på en instrumentell måte, videre skolegang er noe barna «må ha». Det er elementer i ungdommens opplevelser som skiller seg fra teorien jeg har lagt frem i teorikapittelet. Ulrikke har arbeiderklassebakgrunn, men presterer på topp resultatmessig og har ambisjoner om høyere utdanning. Selv om argumentene om økt involvering ovenfor kan forklare noe av det så må jeg undersøke dette nærmere.

Bjørn har foreldre med kulturmiddelklassebakgrunn, men snakker lite om skoleinvolvering og hjelp til lekser i sitt intervju. Han har likevel gode resultater og har en tydelig høyere utdanning som framtidsorientering. Faren har foreslått en utdanningsretning for Bjørn som han har godtatt. Jeg er interessert i å se på om det er noen annet enn leksehjelp og involvering i skolearbeid fra foreldrene som har hjulpet Bjørn med å stake ut sin kurs mot høyere utdanning. Jeg ønsker å se om å undersøke spor etter indirekte foreldreinvolvering i ungdommenes fortellinger kan forklare noe mer om denne variasjonen.

I dette kapitlet om direkte foreldreinvolvering har jeg vist at i prosessene som ungdommen er i, med tanke på framtidsorientering, er det spor etter klasserelaterte foreldrepraksiser. I middelklassen er ofte foreldre opptatt av å følge opp barna tett, både praktisk, emosjonelt og faglig (Aarseth, 2014). Direkte involvering i skolearbeid er med på å hjelpe ungdommen å hevde seg resultatmessig. Resultater er en faktor når ungdom vurderer høyere utdanning

(Hegna, 2013). Direkte ytringer som involvering er også med på å forme ungdommens framtidorientering. Ungdommenes opplevelse varierer fra direkte press, til veiledende ytringer, men også til fravær av veiledning og involvering.

4.2.2 Indirekte foreldreinvolvering

Jeg forstår *indirekte foreldreinvolvering*, som foreldrepraksiser som bidrar til internalisering og overføring av verdier, og dermed påvirker ungdommenes framtidorientering. I en sosialiseringssprosess kan unge internalisere verdier som påvirker deres valg (Hegna & Smette, 2016). Forskning gjort i amerikansk kontekst har vist at foreldrenes bakgrunn, utdanning og yrke påvirker hva de selv ser på som viktig, og preger oppdragelse og de valg foreldrene har gjort på vegne av ungdommene sine (Lareau, 2011). I oppdragelse og sosialisering legges grunnlaget for overføringer av verdier og holdninger, og i teorikapittelet har jeg sett på mekanismer som er med på å skape denne overføringen som for eksempel «ressursbygging» (Lareau, 2011) og «berikende nærhet» (Stefansen & Aarseth, 2011). Derfor skal jeg videre i analysen undersøke hva ungdommene forteller om *aktiviteter* sammen med foreldrene og hva slags implikasjoner dette kan ha for framtidorientering. Jeg skal også undersøke hva slags *nærhet* ungdommene beskriver til foreldrene sine og om det kan ha noe å si for framtidorientering.

Foreldreinvolvering: aktiviteter

Jeg er interessert i foreldreinvolvering i aktiviteter fordi dette er en av mekanismene som kan bidra til overføring av klassestruktur og verdier. I middelklassen kan dette brukes for å hjelpe barn å «nå sitt potensial», lære seg ferdigheter som blir nyttige for senere arbeidsliv, eller oppleve en lyst til læring (Aarseth, 2014). I teorikapittelet viste jeg til at det er forskjeller i ulike fraksjoner i middelklassen om hva som vektlegges. Aarseths (2014) analyser viser at i kulturmiddelklassen er det viktigst at barna føler et engasjement og lyst til læring, men i økonomimiddelklassen er det mer fokus på oppnå resultater og å være rustet til det som måtte komme av utfordringer i skole og arbeidsliv. I arbeiderklassen er det viktig for foreldrene at barna lærer seg å styre sin egen tid og at hjemmet er et «fristed» fra skole og arbeid (Lareau, 2011).

Bjørn har vært aktiv i idrett fra han var barn. Han har spilt både innebandy og fotball og faren var involvert i disse aktivitetene: «jeg husker alltid at når jeg hadde kamper og sånn så var det nesten alltid faren min som var der da». Bjørn har mange minner og opplevelser fra at faren

har vært på kamper i oppveksten. Hans idrettsaktiviteter har vært nøye fulgt opp av faren spesielt: «men faren min, når jeg først er med han, og når jeg var ung så – når jeg var ung så var det det med at han kom på fotballkamper og tok meg med på kino». Bjørn og faren har vært mye sammen med gjensidig hyggelige aktiviteter. Han og moren har delt mer hverdagsaktivitet: «de tingene gjorde jeg ikke alltid med moren min, men for eksempel – på – jeg pleier å kjøre mye båt med faren min og sånne ting så det er en ting vi pleier å gjøre da, på sommer'n». Bjørn har hatt mye oppfølging i idrettsaktiviteter, samt at de har delt mye lystbetonte aktiviteter og interesser som kino og båtliv. Med moren har han delt mer hverdagsliv, det er faren som har fulgt opp aktivitetene.

Ulrikke har i likhet med Bjørn tilbrakt mye tid med foreldrene sine i oppveksten og gjør det enda:

«Jeg har flere syprosjekter med mamma og så ser vi film sammen. Vi har sånn kosekveld. Jeg og mamma liker veldig mye sushi begge to...eller broren min han går i kirken hver tirsdag, på norsk kirkeklubb fordi broren min er veldig kristen og så da pleier vi å ha huset for oss selv. Da lager vi kakao og sushi og sitter og ser på film, og jentekveld liksom. Det liker vi å gjøre, det gjør vi en del.» (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

Ulrikke har stor glede av å dele aktiviteter med moren. hun beskriver det meg stor vekt på at det er hyggelig med gjensidig glede, og at det er tid for de to sammen uten broren. Hun beskriver syprosjektene nærmere:

«Mamma drev også med sånne hobbyting. For eksempel i fjor eller noe sånt noe, eller to år siden...mamma har en ide for en kjole som er veldig kul så sitter vi og tegner og så syr vi den fordi hun er jo da utdanna innen søm og alt mulig så hun kan dette her. Så hun hjelper meg og sier hvordan det kan gjøres på best mulig måte...sånn og sånn og så har hun jo symaskin og alt mulig sånt. Og hun vet jo hvor man får stoff og alt mulig så da går vi og finner stoff som passer og så syr vi den kjolen så det er veldig kult.» (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

I dette sitatet kommer det frem at Ulrikke lærer av moren sin og har respekt for kunnskapen hennes. Ulrikke har vært mye sammen med moren sin og de tilbringer fremdeles mye tid sammen. Samværet kan både være felles kreative prosjekter som syng eller baking. eller aktiviteter med fokus på hygge dem imellom. De har syprosjekter der de designer klær og der moren lærer bort en del av ferdighetene sine innen søm, noe som Ulrikke er engasjert og glad for.

I forrige kapittel så vi at Tore får mye hjelp med skolearbeidet av faren sin. Dette er en av hovedaktivitetene kan gjør med foreldrene sine. «Ellers så reiser vi ut på hytta og driver å maler bannstoff på båter og fikser opp der og så videre * og så videre. Men eller så er det ikke sånn så mye vi gjør sammen. Enkli.» Han gjør litt praktiske aktiviteter sammen med faren i tillegg til lekser og skolearbeid. Med moren er det mest samvær i hverdagen til middager og reiser på hytta. Tore har spilt fotball store deler av barndommen opp til videregående, men snakker ikke om noe spesiell foreldreinvolvering i det. Det er heller ikke noe fokus på det og delte interesser eller at foreldrene engasjerer seg i musikkinteressen til Tore.

Maren gjør en del sammen med moren sin:

«Ganske mye egentlig, vi drar jo, vi sitter jo i soffaen og ser på tv sammen også drar vi til byen noen ganger og drar til jobben hennes etter skolen og drar til byen etterpå også reiser vi opp til Hamar til søsteren min. Eh, ja vi drar og kjøper ting og sånt da, julegaver og. Ja, jeg blir med på butikken og sånt hvis hun skal det. Så jeg gjør mer med mamma enn det jeg gjør med pappa.» (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Her er det en del felles aktiviteter. Det er imidlertid lite spor etter felles læringsaktiviteter, samt involvering i skolearbeid som jeg viste i forrige kapittel. Hos faren er det på samme måte. Maren har dermed hverken noe særlig oppfølging av skolegang av foreldrene, ingen spesiell involvering i organisert aktivitet opp igjennom oppveksten, eller noe spesiell grad av læringsaktiviteter i hjemmet.

Bjørn, Maren, Ulrikke og Tore snakker om at de er en del sammen med foreldrene sine. Bjørn, Ulrikke og Tore har aktiviteter der de lærer av eller sammen med foreldrene sine. Poenget med dette strekker seg utover aktiviteten i seg selv, om det så er fotball, ski eller syprosjekter som foreldrene involverer seg i. Hos middelklassen kan det tyde på at foreldrene er interessert i å hjelpe barna å fokusere, å følge opp interessene deres slik at de kan lære gjennom egne interesser og på denne måten bli kjent med sine egne styrker og svakheter (Stefansen & Aarseth, 2011). Foreldrene kan hjelpe barna å bli kjent med seg selv i en sosialiseringsprosess der foreldrene absolutt ikke er passive, de legger til rette for aktiviteter som de mener er bra for barna (Aarseth, 2014). Bjørn som har kulturmiddelklassebakgrunn, kan ha lært mye om seg selv ved å ha mye aktivitet ved siden av skolen og å dele disse med faren. Han forteller ikke så mye om involvering i skolearbeid av foreldrene, men desto mer om betydningen av aktivitetene som faren har fulgt opp. I kulturmiddelklassen kan en se et

fokus på lyst til læring som et ideal, der det ikke er så viktig hva man holder på så lenge en er indre motivert (Aarseth, 2014). Kulturmiddelklasseforeldrene kan følge opp initiativ og interesse til barna sine, mens rammene de setter gjør at det ikke er så «farlig» å la barna engasjere seg i noe som de syns i bunn og grunn er oppbyggende aktiviteter (Aarseth, 2014). Det at det er maritime fag Bjørn velger å se framtidsutsikter i, et forslag han har fått fra faren og som er en av interessene de har delt kan være eksempel på at oppfølging av aktiviteter kan ha vært like viktig som oppfølging av skolearbeid for at Bjørn skulle få en orientering til høyere utdanning slik han har.

Til sammenligning så viste jeg i forrige kapittel at Tore som har økonomimiddelklassebakgrunn opplevd mye fokus på å prestere godt på skolen, og opplevd mye motbør for musikkinteressen. For foreldrene til Tore har det ikke vært likegyldig hvor de syns han skulle legge inn ytelse og innsats, skolearbeidet har gått foran. Han forteller ikke om mye andre delte aktiviteter og de engasjerer seg ikke i musikkinteressen. I økonomimiddelklassen kan det være tydeligere fokus på innsats og oppnåelse av mål skriver Aarseth (2014) og i sine analyser finner hun at fokus på kulturelle aktiviteter er påfallende fraværende.

Maren og Ulrikke har begge arbeiderklassebakgrunn, men som kapitlene om direkte involvering og nå foreløpig i indirekte involvering i aktivitet har vist, så er det likevel stor forskjell på graden av involvering de har i skolearbeid og i graden av læringsaktiviteter i hjemmet. Jeg skal komme tilbake til dette i drøftingsdelen.

Foreldreinvolvering: nærhet

Videre i min analyse av ungdommenes indirekte påvirkning fra foreldrene ønsker jeg å se nærmere på nærhet mellom ungdommene og foreldrene. I teorikapittel beskrev jeg Stefansen og Aarseth (2011) sitt arbeid der de så på rollen emosjonell nærhet spilte i «ressursbygging» av barna. De fant at «berikende nærhet» ble særlig virkningsfullt fordi barna ikke bare lærte viktige ferdigheter og læringslyst, men at de ble formet på et identitetsplan og formet «ambisjøse habitus» (Stefansen & Aarseth, 2011). Jeg lar meg inspirere av dimensjonen av «emosjonell nærhet» til å se på hvordan nærhet kan utarte seg som indirekte involvering i prosessen ungdommene er i. Foreldre trenger ikke si spesielt mye direkte til ungdommene, men det betyr ikke at de ikke påvirker ungdommene sine og former valgene i en sosialiseringsspross (Hegna & Smette, 2016). Kan nærhet mellom ungdom og foreldre være

med på å belyse hvordan en slik indirekte og muligens ubevisst påvirkning fra foreldrene kan arte seg?

Bjørn har skilte foreldre. Han beskriver et nært forhold til både moren og faren. Han bor fulltid hos moren, og han forteller at han kan snakke med henne om følelsesmessige ting. I forrige kapittel så vi at Bjørn har deltatt på mye aktiviteter. For Bjørn har det betydd mye at faren har vært så involvert i aktivitetene hans: «og det, i hvert fall det at han kom å så kamper og sånne ting gjorde når han var her, det viser på en måte at – ja han er en veldig god forelder da». Bjørn setter likhetstegn mellom det at faren har vært involvert i aktivitetene hans med det å være en god forelder. Faren til Bjørn har flyttet lengre unna på grunn av økonomiske hensyn og faren kan ikke lenger? komme på kamper og dele aktiviteter med Bjørn på samme måte. Bjørn og faren har snakket om dette: «han savner på en måte det jeg – det jeg også savner, og det viser på en måte – det føler jeg viser jeg at viser hans kjærlyghet da». Bjørn føler seg elsket av faren når han også savner å tilbringe tid med delte aktiviteter og oppfølging av interessene til Bjørn. For Bjørn er delte aktiviteter og nærhet tett sammenvevd.

Ulrikke har skilte foreldre. Fra forrige kapittel så vi at hun har mange delte aktiviteter med begge, men mest med moren. Hun sier om moren: «Sånn typisk at jeg kan snakke med henne om alt, sånn bokstavelig talt så kan jeg ikke huske at vi har krangla en gang...» Hun har et godt forhold til begge foreldrene, men har tettest forhold med moren sin. Hun beskriver moren sin og sitt forhold til henne ved hjelp av morens relasjon til en venninne:

Og hun liker å være hos mammaen min bedre enn sin egen mor liksom fordi mamma er sånn som bare tar henne inn liksom og hver gang de møtes gir de hverandre klem liksom og hun kan også stille mamma spørsmål og mamma dømmer ikke og sånne ting liksom. Det er ikke bare for meg at hun har vært en fin mamma men liksom for andre også. (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

Ulrikke opplever moren sin som en som er åpen og ikke dømmende person, som har gitt støtte og godhet til Ulrikke og venner rundt henne utover familien. Moren er en nøkkelperson i Ulrikke sitt liv og hun trekker moren frem som et ideal.

Maren har også skilte foreldre. Hun har best forhold til moren sin. I forrige kapittel så vi at Maren delte en del aktiviteter med moren, hverdag, TV-titting og handling. Dette er tid Maren setter pris på. Hun beskriver forholdet til moren:

K: Mamma da, hva slags forhold har du til mamma da?

M: Jeg har veldig godt forhold til henne, jeg har, det er mamma, hun er mamma men hun er også en venninne siden jeg kan liksom snakke med henne om gutter og ja, sånne ting. Hun er begge deler, mamma og en venninne. Ja, jeg har ganske godt forhold til henne. (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Hun forteller at moren er en hun kan snakke med og betro seg til. Hun har en vennsksapsrelasjon med henne og kan snakke om følelsesmessige ting. I forrige kapittel viste jeg at Maren og moren deler aktiviteter der de bare «er» sammen. I Maren sitt forhold til moren ser jeg en parallell til Giddens (1991) sin påstand om «pure relationships». Det er når foreldre og barn relasjonen ikke nødvendigvis er så styrt av tradisjonelle føringer, men der en gjensidighet mellom foreldre og barn er viktig (Aarseth, 2018).

Tore sine foreldre er fremdeles sammen. Hovedaktiviteten mellom han og faren er leksehjelp, mens med moren er det mer å møtes til måltider og hverdag. Når det kommer til forholdet til foreldrene sine beskriver han det annerledes enn de andre ungdommene. Der de andre beskriver vennskap og fortrolighet sier Tore: «K: Ehm.. Moren din. Moren din da? Hvordan er hun? T: Hun er hyggelig hun (ler) * for så vidt.» Videre beskriver han at hun er variabel i humøret og litt vanskelig å forholde seg til. Han beskriver forholdet deres nærmere:

T: Jeg vil si jeg har et godt forhold. Kanskje ikke det, det er jo folk som kan snakke med alt med sine mødre, men det, føler ikke at jeg gjør det, men det er kanskje fordi jeg ikke ønsker å gjøre det, fordi.. men, eh, ja. Godt forhold. Vil jeg si. Ikke veldig godt, men godt.

K: Hvorfor har du ikke lyst å snakke med henne om alt, da?

T: Nei, jeg er redd hun oppfatter det på en rar måte kanskje (fniser) Jeg vet ikke helt, for å være helt ærlig. * Jeg vet ikke om jeg vil at hun skal kjenne meg helt som jeg, nei, hun kjenner meg godt, hun kjenner meg godt. Jeg vet ikke jeg, for å være helt ærlig, så * vet jeg ikke, rett og slett. (Tore, økonomimiddelklasse)

Jeg forstår det at Tore er redd for at moren oppfatter det han sier på en «rar» måte, som at han er redd for å ikke bli forstått. Han er også usikker på om han vil at hun skal kjenne han helt. Han uttrykker ambivalens og usikkerhet når han snakker om dette.

K: Har du et annet forhold til faren din, eller er det...?

T: Nei, kanskje litt annet. Føler jeg kan snakke med han om litt mer ting. * Men, eh, ja. Godt forhold til han også. * Men det er jo ikke alt jeg sier * for å si det sånn. Men det gjør vel ikke de fleste ungdommer * regner jeg med. Trukke de, nei. (Tore, økonomimiddelklasse)

Han forteller at han har et nærmere forhold til faren, men at han heller ikke til han kan eller har lyst til å fortelle alt. Han tror de fleste ungdommer har det på denne måten. Både Maren, Ulrikke og Bjørn forteller imidlertid om forhold til foreldrene sine der de kan snakke om det som er viktige for dem og ting som er vanskelig.

Bjørn, Ulrikke og Maren beskriver nære forhold til foreldrene sine. De kan betro seg til dem og få støtte. De tilbringer gjerne tid med foreldrene sine. Tore beskriver en litt mer ambivalens enn de andre. Han synes han har et godt forhold til foreldrene sine, men forteller også at han ikke vil betro seg om alt og at han ikke vil at de skal kjenne han helt. Det er mulig at graden av direkte involvering blir så stort at det går utover forholdet deres. Jeg skal belyse det nærmere i neste kapittel.

Hos Bjørn er aktivitetene han har hatt i oppveksten og faren sin involvering i dem en stor faktor i hans gode forhold og nærhet til faren. I teorikapittelet så vi at middelklassefamilier ofte ønsket å legge til rette for aktiviteter som var bra for barna, etter prinsippet «fun with a purpose» (Stefansen & Aarseth, 2011). Stefansen og Aarseth (2011) fant også i sitt studie av middelklasseforeldrene et spesielt fokus på hverdagslig samvær med vekt på nærhet, berikelse og gjensidighet som de kaller «berikende nærhet». Intimiteten er en prosess som næres av delte aktiviteter og interesser, der både barnet og den voksne kan utrykke den de er. Spørsmålet er om dette er en kalkulert strategi for å reprodusere middelklasseprivilegier? Stefansen og Aarseth (2011) tror ikke det, de ser det heller som en klassespesifikk måte å hjelpe konstruere selvet, som gir et grunnlag for nye typer intimiteter i familien. De ser at i middelklassen kan det være en sammenblanding mellom foreldrenes profesjonelle habituser og den intimiteten man finner i familien, både innad i parforholdet og mellom foreldre og barna (Stefansen & Aarseth, 2011, p. 401). Bjørn kan ha utviklet seg i et slik miljø sammen med faren, der han lærers opp til en profesjonell habitus, med vekt på gjensidig berikelse og nærhet. Når det gjelder Ulrikke setter hun stor pris på samvær med moren, og har mye delte aktiviteter med henne der hun lærer av moren, i neste kapittel skal jeg belyse hvordan dette forholdet påvirker Ulrikke sitt valg av framtidsorientering.

Hittil har jeg vist at ungdommene har ulik grad av klarhet når det kommer til framtidsorientering og valg av høyere utdanning og at de har ulik grad av direkte og indirekte involvering fra foreldrene. Denne foreldreinvolveringen er klassepreget og gir ulikheter i

skoleprestasjoner, press og bevissthet rundt muligheter. Hvordan spiller dette inn i ungdommenes opplevelse av autonomi i valget av høyere utdanning?

4.3 Hvordan opplever ungdommen foreldreinvolveringen?

- Hvor autonom er ungdommen i valget?

Videre i analysen skal jeg se hvordan den direkte og indirekte foreldreinvolveringen påvirker ungdommens valg og opplevelse av autonomi. I de tidligere kapitlene har jeg vist at ungdommene har ulik foreldreinvolvering både av direkte og indirekte type. Kan dette spille inn i ungdommenes opplevelse av framtidsorientering og hvor autonome de kan sies å være i valget? Ungdommen i utvalget har opplevelser som kan deles i to, to av de opplever stress, press og rådvillhet med bakgrunn i foreldreinvolvering, og to opplever støtte og harmoni med bakgrunn i foreldreinvolvering.

4.3.1 Stress, press og rådvillhet

I de tidligere kapitlene har jeg vist at Tore opplever mye direkte ytringer på valg av høyere utdanning. Dette er så direkte at det synes å gå over i «press». Jeg skal se nærmere på hvordan han opplever dette. For Tore er det avgjørende at foreldrene har mange direkte utalte meninger om valg av utdanning og lengde: «Jeg er ikke veldig opptatt av det med å at du skal ta mastergrad eller bli noe veldig stort innenfor karrieremessig da, men *de* er ganske opptatt av det.» Tore har som framtidsorientering å ta en lang høyere utdanning fordi det er viktig for foreldrene. Han utdyper:

K: men vil det si at du, at det er avgjørende hva foreldrene dine mener om hva slags utdanning du skal ta?

T: jeg hater å si det, men ja. Jeg tror faktisk det jeg ønsker det for meg som en individualist men det er jeg tydeligvis ikke. Fordi jeg blir faktisk påvirket av det de sier om det. Så ja. (Tore, økonomimiddelklasse)

I disse utsagnene kommer det frem at Tore er godt klar over påvirkningen foreldrene har på han. Han forteller om hvordan han reagerer følelsesmessig på dette: «K: Blir du forbanna på foreldrene dine? På grunn av sånt? T: Nei jeg vet at de vil mitt eget beste, men hva som er mitt eget beste er kanskje det de ikke vet.» I kapittelet om nærhet så vi at han også snakket om at han var redd foreldrene oppfattet det på «feil» måte hvis han var åpen om alt, han fortalte

også at han var usikker på om han ville at de skulle kjenne han helt. Det at han er usikker på om de ikke vet hans beste kan tyde på at han er usikker på om de kjenner han på ordentlig.

Tore er på slutten av det videregående løpet. Han viser tegn til slitasje og dalende skolemotivasjon:

K: er du egentlig ikke så opptatt av å gjøre det bra på skolen.

T: eh jeg har begynt å miste litt troa på det faktisk. Og det jeg vet ikke hvorfor.

K: miste troa på?

T: Tro på at du må prestere ekstremt godt på skolen. Jeg føler det liksom går glipp av mye de mer viktige verdiene. Som ikke er penger og karriere. (Tore, økonomimiddelklasse)

Tore opplever mye direkte foreldreinvolvering på valg av framtidsorientering, han er klar over foreldrenes styring og opplever å bli stresset av det. Han har ikke mulighet til å ta et autonomt valg. Han snakker om at han ikke har like verdier som foreldrene sine og at de ikke vet hans beste. Foreldrene hans er lite interesserte og støttende på interessene hans, og ikke særlig lydhøre for utdanningsretninger han er interessert i. Dette kan bidra til at Tore føler at de ikke vet hans beste og at de ikke har like verdier. Kanskje er all den direkte involveringen på det foreldrene synes er riktig vei for han, mens de ikke er særlig lydhøre for hans interesser og verdier, en del av dette.

Maren har i motsetning til de andre lite planer etter videregående og lite oversikt over mulighetene sine. Hun er snart ferdig med videregående, men uten så gode resultater. Hun snakker om å stifte familie før hun er 25, og har ønsker om egen inntekt og bosted.

«K: Eh, er det viktig at du kan drive med noe av det du har lyst til å drive med, i jobbsammenheng, eller er det viktig å, eller er det viktigste å få en inntekt?

M: Jeg tenker mest det viktige er at jeg jobber med noe som jeg liker å gjøre da, sånn at jeg ikke, jeg liksom, det er en bra lønn men jeg kjeder meg, jeg tenker sånn det er, jeg vil helst ha en jobb der hvor jeg liker det jeg gjør å ha en grei inntekt siden ja, mamma jobber, er resepsjonist nå og da tjener hun veldig bra, hun tjener sånn nogenlunde bra, litt over gjennomsnittet, eh sånt da, mens hun, når hun jobba med psykisk utviklingshemmede da hadde hun ikke veldig bra lønn, så ja, men hun liker å jobbe med utviklingshemmede, men ja, hun vil heller ha bra inntekt tror jeg. (Maren, arbeiderklassebakgrunn)

Maren ønsker seg arbeid som er givende og med en grei inntekt, men er ellers ikke bestemt på hvilken retning hun vil gå. Maren sin framtidssorientering med vekt på egen inntekt og eget liv harmonerer med funnene til Beret Bråten (2014) der foreldrene i studien vektla arbeid og inntekt som mål med utdanning. Foreldrene som Bråten intervjuet var klar over utdanning som en nødvendighet i samfunnet. I kapittelet om direkte foreldreinvolveringen kommer det frem at stemoren til Maren har sagt at hun har mange muligheter med studiespesialisering, men at det ikke virket som om det var en samtale rundt dette, men mer en frase. Imidlertid opplever jeg at Maren har et litt vagt bilde av hva arbeidsmarkedet krever nå i forhold til når foreldrene hennes var på hennes alder, og hva høyere utdanning kan gi av fordeler med tanke på jobbmuligheter og lønn. Ønskene hennes er det ikke noe galt i, men veien til arbeid med enten «mat» eller «media» er uklar.

Maren har ikke de samme arbeidsmulighetene som foreldrene hennes hadde til arbeid uten spesielle kvalifikasjoner. Samfunnsendringer har gjort at unge har færre muligheter til dette enn før (Baker, 2009; Hegna et al., 2013). Hun kan ikke løse livsprosjektet sitt på samme måte som foreldrene sine, med samme resultat, men dette er hun ikke helt bevisst. Denne «vagheten» om fordeler med og uten høyere utdanning harmonerer med funnene til Lareau (2011). Hun fant også at arbeiderklassen hadde et mer skille mellom «skole/arbeid» og «hjemmet». I tillegg fant hun at «høyere utdanning» som helhet på mange måter var uklart for arbeiderklassen, hva som krevdes av å velge ut og søke høyere utdanning, samt hva høyere utdanning innebar. I stedet for å involvere seg, så stolte de på at skolen og rådgivere hjalp deres unge. I kontrast hadde middelklasseforeldrene inngående kjennskap ved å ha høyere utdanning selv, og holdt seg oppdatert og involvert i søke- og utvelgelsesprosessen (Lareau, 2011). Om en vokser opp i et hjem der ingen har høyere utdanning og ikke vet hva det inneholder kan det være vanskeligere å forestille seg det for sin egen del. Maren har vokst opp med lite «skoleorientering» fra foreldrene. Det er først på siste året av videregående hun forteller at hun må satse på skole, noe som kommer fra venner og jevnaldrende og ikke hjemmefra. Alternativ for Maren kunne det vært aktuelt med en faglinje og at det hadde hjulpet henne mer mot målet sitt om inntekt og selvstendig liv enn studiespesialiseringlinja. I Maren sin fortelling er lite direkte involvering i skolearbeid, eller yringer som kan veilede henne i navigering mot framtidssorientering. Hun forteller også om et hjemmeliv som er fokusert rundt samvær i familien og lite blanding mellom hjem og skole/arbeid noe som kan tyde på at foreldrene forholder seg til at framtidsvurderinger og eventuelt skolegang er noe

Maren skal få hjelp til på skolen. De følger heller ikke opp om Maren har noe behov for rådgivning og hjelper henne oppsøke det.

Studier har vist at middelklassen ofte er strategiske på barna sine vegne og bruker systemene slik at barna deres får oppfølging (Stefansen, 2007). Arbeiderklassen stoler oftere på at skolesystemer følger opp barna uten innblanding fra dem (Lareau, 2011). På denne måten kan det se ut som om Maren er under påvirkning av direkte og indirekte foreldreinvolvering som er preget av klasserelaterte foreldrepraksiser. Maren er rådvill i valg av framtidsorientering, hun mangler veiledning fra hjemmet eller skolen og har problemer med å få tatt et valg overhode i sin navigering i framtidsvurdering. Hegna og Smette (2016) skriver om at foreldreinvolvering kan være avgjørende for at unge skal få gjort et autonomt valg i tilfeller der ungdommenes usikkerhet og behov for støtte krever det.

Tore opplever stress og press når han skal velge utdanning på grunn av at foreldrenes direkte involvering. Ungdom skal balansere egne ønsker og foreldrenes involvering. Når det er uenighet mellom foreldre og ungdom om skolevalg kan det være kilde til konflikt (Hegna & Smette, 2016). En del av valgprosessen kan være som en personlig introspeksjon, der ungdom tenker over det de er gode til, hva som er viktig for dem og hva som er deres interesser (Hegna & Smette, 2016). Tore har direkte involvering fra foreldrene i så stor grad at det muligens ikke er helt plass til hans introspeksjon. Han forteller også om dalende skolemotivasjon og at foreldrene ikke vet hans beste. Foreldrene kan sies å presse igjennom deres forståelse av hva som er viktig og at dette preger deres foreldrestrategier. Dette kan sees i lys av fagstoffet om klasse, der økonomimiddelklassen kan ha høye ambisjoner på barna sine vegne (Aarseth, 2014). Maren og Tore sine opplevelser kan vise at både for mye og for lite foreldreinvolvering kan være problematisk for ungdom når de skal navigere i valg og finne en passende framtidsorientering for seg selv.

4.3.2 Støtte og harmoni

I motsetning til Tore har ikke Ulrikke og Bjørn foreldre som tydelig ytrer det de mener ungdommene bør velge, eller gir motstand mot noe spesielle veier. I de foregående kapitlene har jeg vist at Bjørn har en tydelig framtidsorientering mot høyere utdanning. Han har imidlertid fått et forslag fra faren som han godtar uten å vite så mye om skolen eller innholdet i utdanningen ifølge han selv. Dette forslaget og måten Bjørn aksepterer må jeg se nærmere på. I forrige kapittel har jeg vist at han har et nært forhold til foreldrene og særlig faren, kan

foreldrerelasjonen påvirke valget han tar på en måte som ikke er til hinder for opplevelsen av autonomi i valget?

Et eksempel på dette er at Bjørn forteller om: «det gir meg motivasjon til å gjøre ting bedre for jeg vet at de blir veldig glad for det.» Bjørn forteller om en internalisert motivasjon for å gjøre foreldrene fornøyde. Videre er foreldrene en stor inspirasjon for han i intervjuet blir han spurt om han har noen idealmann:

B: jeg tenker ofte sånn på en måte hvis du ser på pappa da, ikke sant

K: ja

B: jeg føler liksom han har greid seg bra da

K: ja

B: jeg håper at, at det blir bra hvis jeg på en måte greier meg noe liknende

K: *

B: på en måte får de liknende valgene (...) (Bjørn, kulturmiddelklassebakgrunn)

Bjørn snakker om moren på samme måte som om faren. For Bjørn er foreldrenes liv og deres løsninger et ideal. Hans forhold til foreldrene er nært, med særlig mye delte aktiviteter.

Foreldrenes indirekte påvirkning har mye å si for Bjørn sin orientering mot høyere utdanning og valg av fagfelt. Han har både fått interesse og praksis i maritime ferdigheter ved å få dele tid med faren. Han opplever motivasjon av å glede foreldrene, samtidig som han ser opp til dem og ønsker seg de samme rammene i sitt voksne liv. Den maritime veien gir mening i dette. Med nærheten og innflytelsen mellom Bjørn og faren trenger ikke faren mer enn ett forslag for å vise Bjørn en vei han syns sønnen skal gå. For Bjørn kan forholdet til faren gi mulighet for foreldreinvolvering uten at det går utover Bjørn sin følelse av å være autonom.

Ulrikke har navigert i valget om høyere utdanning lenge, fra ungdomskolen. Dette er fordi hun har opplevd mye press fra skoleansatte og jevnaldrende om å velge medisinstudium. Hun har landet på å velge sykepleieutdanning med jordmor-spesialisering. Jeg ønsker å se nærmere på dette valget og hvordan hun har opplevd det.

K:Hva tror du er det viktigste i et menneskers liv?

(...)

K: Hva er det viktigste for deg da?

U: Ha...det er flere deler på en måte. Ha mennesker rundt seg som man er glad i og stoler på. Og ha frihet og mulighet til å gjøre det man vil i sitt eget liv. Det å velge og ta utdanning...ta egne valg tenker jeg...for da kan du

påvirke selv hvordan du vil...alle vil jo forskjellig, har forskjellige mål her i livet og det å kunne velge selv er det aller viktigste tenker jeg...

K: Og det har du?

U: Ja egentlig. Og samtidig oppleve støtta fra de som er rundt deg og at du ikke bare blir rakka ned på. Det har jeg liksom nå... (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

Valgfrihet står tydelig frem for Ulrikke for å ha et godt liv. Jeg forstår dette som at hun har hatt det krevende i å navigere i det å velge framtidsorientering og høyere utdanningsretning. Ulrikke opplever ikke press eller noe direkte involvering fra foreldrene på dette valget. I kapitlet om direkte involvering kommer det frem at moren er noe veiledende på at Ulrikke skal tenke over noe praktisk med tanke på inntekt. Presset Ulrikke opplever er fra utenfor familien forteller hun, jeg vil påstå at hun imidlertid opplever støtte fra foreldrene på en indirekte måte i denne navigeringen. For Ulrikke er studier en viktig del av livet i den forstand at hun ønsker seg jobb innenfor et fagfelt som hun er interessert i, utover dette er familieliv viktigere enn karriere. Det tok meg litt tid å få øye på dette i arbeidet med intervjuet til Ulrikke fordi hun er veldig skoleflink, samtidig som hun er engasjert i frivillig arbeid og politikk.

K: Hva er viktigst for deg, karriere eller familie?

U: Egentlig familie. Man må egentlig ha en jobb for å kunne forsørge familien. Man er avhengig av karrierer for å få familie men jeg er ikke veldig sånn karrierekvinne som skal langt opp på toppen...jeg skal holde meg som jordmor og kanskje plutselig være styrmann i en forening...eller representere jobben på fagforening eller noe sånt noe, men ikke noe høyere enn det. Jeg har ikke noen ambisjoner om det. Jeg vet ikke om jeg vil langt oppi administrasjonen heller liksom...så. Karrieren for meg er å ha en vanlig jobb ikke sant og det kan jo kombineres med familie og det er noe man kan bruke til å forsørge familien med tenker jeg. (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

For Ulrikke er ikke karriere så viktig. Jobb er viktig for å kunne forsørge familien, men ikke nødvendigvis noe som brukes til selvrealisering. Selv med fremdragende karakterresultater og mye påvirkning utenfor familien har Ulrikke landet på en familieorientert framtidsorientering. Relasjonen til foreldrene kan si noe om denne holdningen hennes til karriere og familieliv.

K: Hvem av dine foreldre har mest innflytelse på deg syntes du?

U: Mamma. Jeg vet ikke hvorfor. Hvis mamma sier noe så hører jeg på det og følger med på det og sånt...Og så er det sånn at hvis jeg er usikker på en eller annen ting liksom for eksempel... «Skal jeg kjøpe det...eller skal jeg gjøre det

og det...». Hun har som regel [en] god løsning. (Ulrikke, arbeiderklassebakgrunn)

Ulrikke stoler på råd og meninger moren har. For å eksemplifisere hvor stor innflytelse moren har vil jeg trekke fram et sitat fra den delen av intervjuet som handler om bruk av rusmidler:

«K: Når bestemte du deg for det, at du ikke hadde lyst til å drikke? U: Mamma har aldri drukket.» I sitatet svarer ikke Ulrikke egentlig på spørsmålet, men nevner isteden morens alkoholvaner som en «selvfølgelig» forklaring på hennes eget forhold til alkohol.

Ulrikke viser her at hun påvirkes mye av moren sin. Ulrikke opplever imidlertid ikke moren som styrende eller autoritær. Den store innflytelsen moren til Ulrikke har og nærheten de har i relasjonen syns å være med på å forme verdiene med at familie er viktigere en karriere og jobb. Ulrikke får indirekte støtte hjemmefra i sitt valg med jordmor-utdanning. Hun blir heller ikke oppfordret til å strekke seg etter medisinstudier, kanskje jordmorstudier frister mer fordi det harmonerer med de kjente verdiene hun har vokst opp med? Effekten av identitet og bakgrunn har stor innflytelse på ambisjoner om høyere utdanning (Hegna, 2013). Ulrikke har frihet til å velge ut i fra interessen sin, men den er styrt av sosialisering i familien. I teorikapittelet viste jeg at ungdoms valg kan forstås som påvirket av flere faktorer både rasjonelle vurderinger av unge og foreldrene, basert for eksempel på evner og interesser, men også klassebakgrunn (Hegna, 2013). Kvinner i arbeiderklassejobber kan vise avstand til middelklassens karriereorientering som for dem kan fortone seg som en nedprioritering av familielivet og felleskapet i familien, som noe som er viktig i seg selv (Aarseth, 2018). Ulrikke snakker som om hun har internalisert noe av dette når hun snakker om familielivet som ideal, og jobb som noe en trenger for å oppnå dette, men at hun ikke higer etter noe spesielt karrierejag. Ulrikke kombinerer sine faglige evner, sine interesser og sin klassebakgrunn i planlegging av fremtiden. Hvis foreldrene hadde vært mer direkte involverte med ytringer om medisin og jordmor ville kanskje Ulrikke følt seg mindre autonom i valget en det hun gjør når foreldrene har vært indirekte involverte.

Det kan være sosialiseringsmekanismer som forklarer denne enigheten og tilliten Bjørn viser til faren sitt forslag om utdanning. Det kan være nærhet, tillitt og innflytelse som gjør at Bjørn kan ta til seg faren sitt forslag på den måten han gjør. Bjørn er meget reflektert over hva han tenker at han ønsker videre i livet, både når det kommer til utdanning, jobb og personlige relasjoner så det er ikke slik at han blindt følger foreldrene. Ungdom kan være bevisst ungdomstiden som en tid der de må ta valg som påvirker fremtiden deres (Hegna et al., 2013).

Han tar imidlertid sterke føringer fra dem. Det samme gjelder Ulrikke, hun har opplevd press fra lærere og jevnaldrende som stresset henne en stund, men falt tilbake på det som har er drømmeyrket hennes selv om hun har evner og resultater som gjør at hun har muligheter til å satse på et høystatusyrke. Foreldrene ser ut til å være veiledere for Ulrikke og Bjørn, i form av rollemodeller og de har internalisert mye av deres verdier og gjort det til sitt. Her handler det ikke bare om det som sies, men heller hvordan foreldrene veileder, støtter og kjenner ungdommen sin i deres navigering i utdanningsvalg og påvirker med det de har syntes vært viktig i oppveksten. Bjørn og Ulrikke opplever harmoni og får en opplevelse av valgfrihet når de velger utdanning i tråd med sosialisering. Bjørn og Ulrikke er tilsynelatende autonome, men jeg vil likevel påstå at de kan sies å ta valg under sterk innflytelse fra foreldrene sine og klassebakgrunn, på en indirekte måte på grunn av internaliserte verdier. I Bjørns og Ulrikke sitt tilfelle vil jeg hevde at det taler for at enigheten er et produkt av sosialiseringen som er en dimensjon Hegna og Smette (2016) trekker frem i ungdoms utdanningsvalg. Dette handler om at i en sosialiseringssprosess er foreldre tilstede i ungdommens liv og legger til rette og hjelper ungdom å «finne seg selv» (Hegna & Smette, 2016). Samsvar mellom evner, sosialisering og følelse av valgfrihet kan gi harmoni og følelse av autonomi i framtidsorientering, og i valget av høyere utdanning.

4.4 Oppsummering av empiri og analyse

Ungdommene har ulik opplevelse av å navigere i framtidsorientering og foreldrenes involvering i dette. Det viktigste funnet i denne oppgaven er hvordan både direkte og indirekte foreldreinvolvering, påvirker ungdoms framtidsorientering og utdanningsvalg. Dette er i tillegg klassepreget og gir ulike forutsetninger. For Maren og Tore kunne man se at både for lite og for mye direkte involvering syntes å nmedføre problemer for deres navigering. For Bjørn og Ulrikke så var det den indirekte foreldreinvolveringen som hjalp dem i deres framtidsorientering, samtidig som det så ut til å gi dem en følelse av å beholde autonomi.

5 Drøfting i lys av studiens forskningsfunn

I denne delen skal jeg se på prosesser som analysen av ungdommenes fortellinger har vist, og sette det i sammenheng med temaer som jeg har belyst i teorien, og underveis i analysen. Jeg vektlegger at jeg er interessert i å se på prosessene i sammenheng med teorien og trekker ikke generaliserte slutninger på grunn av metode og utvalgsstørrelse. De gangene jeg trekker frem eksempler fra analysen i drøftingen, er det for å se ungdommenes fortellinger i lys av temaene. Dette kommer jeg til å gjenta underveis, slik at leseren er seg bevisst dette. Avslutningsvis svarer jeg på problemstillingen.

5.1 Valg av utdanning og foreldreinvolvering

Klasse og foreldreinvolvering kan være en del av det som påvirker ungdom og dermed deres framtidsorientering og valg av høyere utdanning. Jeg skal drøfte tre perspektiver på dette:

1. Direkte og indirekte foreldreinvolvering påvirker hva slags oppfølging ungdom har hatt i skolearbeidet.
2. Direkte og indirekte foreldreinvolvering påvirker vurderingen av framtidsorientering.
3. Direkte og indirekte foreldreinvolvering kan ha innvirkning på autonomi på grunn av intimitet og nærhet

5.1.1 Direkte og indirekte foreldreinvolvering i skolearbeid

Klassepregede foreldrepraksiser som involverer skolearbeid blir en faktor i ungdoms framtidsorientering fordi dette er med på å forme deres valgmuligheter. Foreldrenes oppfølging av barnas skolegang kan sees på som en forutsetning for læring i skolen (Stefansen et al., 2017). De studiene jeg har referert til i denne oppgaven viser at arbeiderklassen kan verdsette hjemmet som en beskyttet sfære fra verden der ute, og at barn utvikler seg selvstendig og godt hvis rammene er gode (Lareau, 2011; Stefansen, 2007). Middelklassen er gjerne sterkt involvert i barna sine liv og følger dem tett. Kulturmiddelklassen har gjerne et ønske om at barn skal lære gjennom «lyst til læring» og internaliserer en læringskultur der de opplever en stadig sammenheng med læring og glede. Økonomimiddelklassen har ofte en strategi om måloppnåelse og hardt arbeid, og at barna skal være mest mulig «fit» for arbeidslivet (Aarseth, 2014). Felles for begge fraksjonene i

middelklassen er at de er involverte på en sånn måte at barna blir forberedt på høyere utdanning, og at middelklassebarna har en fordel over arbeiderklassebarna. Foreldrepraksisene med direkte og indirekte involvering sier noe om hvorfor dette foregår, i måten foreldre forholder seg til barnas skolegang på. I teorikapittelet trakk jeg frem en britisk forsker, Diane Reay (2005) sitt arbeid, som viser forskjellen mellom arbeiderklasse mødre og middelklasse mødre sin mulighet til å følge opp barnas skolegang. Arbeiderklasse mødrene brukte tid og energi på å følge opp skolearbeidet til barna sine, men vektla det praktiske i oppfølgingen. Flere av dem opplevde utfordringer ved å ha dårlige skoleerfaringer selv noe som kunne hindre dem i å involvere seg på barna sine vegne og flere var presset på tid på grunn av lange arbeidsdager. Middelklasse mødrene vektla det akademiske arbeidet, hadde ofte gode skoleerfaringer selv og hadde frikjøpt tid ved å ha hjelp i huset. Middelklasse og arbeiderklasse mødre «fortsatte» arbeidet sitt i hjemmesfæren og prioriterte det som føltes naturlig. For middelklasse mødre, som mange arbeidet med kunnskap og opplæring så var det veldig naturlig å fortsette med dette i hjemmet. Dette blir da en kraftig mekanisme i reproduksjon av ulikhet (Reay, 2005).

Jeg har funnet spor av både «lyst til læring» og «fit for fight» (Aarseth, 2014) i fortellingene til de to i middelklasseutvalget. Det er imidlertid stor grad av ulikhet mellom de to jentene i arbeiderklassen med tanke på involvering i skolearbeidet. Jeg trekker ikke slutninger eller generaliserer på bakgrunn av disse casene, men vil drøfte denne ulikheten ved hjelp av teorien jeg har tilgjengelig. Noe av dette kan skyldes det som Beret Bråten (2014) skriver om arbeiderklasseforeldres bevissthet rundt det å følge opp skolegang til barna fordi de er bevisste samfunnsendringene og mangel på jobber uten formell kompetanse. Muligens er det slik at den ene familien tar i bruk denne strategien, mens den andre gjør ikke det. Det er heller ikke så enkelt å tenke at noen arbeiderklassefamilier bare «gjør» som middelklassen. I følge Stefansen (2007) så er det ikke så lett for arbeiderklassen å ta i bruk strategiene til middelklassen. Selv med økonomiske ressurser kan de ha problemer med «å gjøre barna gode» på den måten middelklassen kan gjøre fordi de mangler kunnskapen om hvordan dette gjøres. Det er derfor ikke så lett å si noe om hvorfor ulikheten mellom de to arbeiderklassejentenes foreldreinvolvering er så stor.

Imidlertid kan en muligens ikke så lett skille mellom ulike praksiser i oppdragerstiler lenger heller. I artikkelen «Parenting priorities and pressures: Furhering understanding «concerted cultivation» av Vincent og Maxwell (2016) argumenterer de for at «samordnet kultivering» er

i større grad blitt en mer norm for foreldreskap og særlig for mødre. Dette hevder de på bakgrunn av Beck som sier at individer nå er ansvarlige for å skape sine egne livsbaner, og dermed investerer foreldre i barnas intellektuelle, sosiale, kulturelle, fysiske og emosjonelle ferdigheter. Dermed er det blitt en generell norm å være proaktiv på vegne av barna (Vincent & Maxwell, 2016). Stefansen (2011) trekker også frem at det er mangel på forskning om ulike fraksjoner innenfor arbeiderklassen. Det er mulig det er ulikheter i arbeiderklasseutvalget som i større grad kunne forklart noe om ulikhetene og at det er strategier i arbeiderklassen som har endret seg i takt med samfunnsutviklingen og gjør barna mer orientert mot høyere utdanning enn tidligere.

5.1.2 Direkte og indirekte foreldreinvolvering i forming av framtidsorientering

Den andre dimensjonen jeg ønsker å drøfte om klasse påvirker ungdoms vurdering av hva som er kilden til et godt liv og hva slags verdier de skal etterstrebe. Foreldres rolle i ungdommenes forming av framtidsorientering kan handle om foreldrepraksiser som er klassepregede. Sosialisering kan gi internalisering av verdier og holdninger som påvirker de unges vurderinger og valg (Hegna & Smette, 2016) Foreldreinvolvering for å finne en passende framtidsorientering med samsvar mellom ønsker og evner sammen med ungdommen kan være nødvendig for at de skal klare å orientere seg i planlegging som har med høyere utdanning å gjøre. Det vil i alle fall gjøre dem bedre rustet til å ta et bevisst valg. Dette er problematisk fordi klasse har betydning for ressursene familiene har til rådighet og hvordan det brukes (Henderson, 2007; Lareau, 2011).

Foreldre med høyere utdanning kan hjelpe sine unge med å utvikle ferdigheter til høyere utdanning, men kan også prege identitetsbyggingen slik at høyere utdanning blir en del av framtidsorientering uten at det er direkte press. Bjørn sin fortelling kan være et eksempel på dette. Jeg ønsker å se intervjuene i sammenhengen med drøftingen, men ikke for å generalisere, for det har jeg ikke grunnlag til i denne studien. Foreldre kan være tilstede i livet til barna i en sosialiseringssprosess og hjelpe dem å «finne seg selv» (Gullestad, 1996). Foreldrene til Bjørn kan se ut til å være involverte i en forming av hans framtidsorientering ved hjelp av sosialisering, som delte aktiviteter og intimitet. Jeg skal drøfte intimitet, sosialisering og påvirkning grundigere i neste kapittel.

I kapittelet om empiri og analyse trakk jeg frem at Maren hadde problemer med navigering på grunn av lite direkte foreldreinvolvering med oppfølging av skolearbeid og involvering å

navigere i utdanningsvalg. På en måte er hun påvirket av indirekte foreldreinvolvering også. Foreldre som ikke ser på seg selv om selv som involverte i prosessen med å hjelpe barna med å «finne seg selv», er likevel med på å påvirke (Hegna & Smette, 2016). Internalisering av verdier skjer uten en bevisst intensjon. Maren sin historie kan være et eksempel på dette. Kanskje har dette vært på grunn av foreldrepraksiser som harmonerer med arbeiderklassen sitt ønske om «naturlig vekst» (Lareau, 2011). Dette er en indirekte strategi, og mest sannsynlig ubevisst fra foreldrene sin side. Hun er nokså rådvill i valg av framtidorientering og har problemer med å navigere i egnede muligheter for seg selv. Foreldre kan hjelpe ungdom med dette. Siden kunnskapssamfunnet stiller krav til utdanning er det viktig for ungdom å ha bevissthet rundt dette når de skal planlegge fremtiden. Dette er noe mange unge kan virke å være seg bevisst (Hegna et al., 2013). Ungdom kan ikke leve livet på samme måte som foreldrene med samme resultat (Giddens, 1991). Dermed kan lite involvering og oppdatering på tiden de lever i, gi problemer med å orientere i mulighetene. Klassepregede foreldrepraksiser er med på å påvirke dette. Ønsket om å skille «arbeid og hjem» som Lareau (2011) fant som kjennetegn i arbeiderklassen, vil være lite heldig for ungdom sitt behov for hjelp til å orientere seg i muligheter og løsninger for seg selv. Studien viste også at arbeiderklassen stolte mer på at skolen veiledet deres unge (Lareau, 2011). Beret Bråten (2014) fant imidlertid i sin studie at arbeiderklasseforeldre hadde en bevissthet rundt at samfunnet var endret fra deres egen oppvekst og fulgte opp skolearbeidet som et ledd i dette. Det er likevel skjevheter i muligheter for foreldre til å hjelpe ungdommene. Klasse har også betydning for ressursene familiene har til rådighet og hvordan det brukes (Henderson, 2007; Lareau, 2011). Kultiverings*sidealet* har muligens bredt om seg utenfor den ressurssterke middelklassen, mens det å *realisere* kultiveringen krever tid, penger og ressurskunnskap, noe som er skjevfordelt (Aarseth, 2018). Dette kan sies å være urettferdig når samtidsretorikken går på at ungdommene står fritt til å velge selv og det er individet selv som står til ansvar for å lykkes eller feile (Giddens, 1991; Hegna et al., 2013).

Det kan også være ulikheter i hvordan foreldre velger å hjelpe ungdommene når de opplever problemer. Stefansen, Strandbu og Smette (2017) har analysert forskjeller i arbeiderklasse og middelklassestrategier i skoleoppfølging hos norske ungdommer i en studie publisert i boka: «Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid.» De fant at både middelklasseforeldre og arbeiderklasseforeldre var opptatt av at ungdommene deres fulgte noe som forskerne kaller «utvikling på rett spor». Dette handlet om at ungdommene viste utvikling på tre områder: (1) selvstendighet, (2) å regulere seg selv i sammenheng med lyst og

plikt, og (3) sosialt liv. I sum var dette utvikling «på rett spor», mot å være en selvdrevet person, forankret i et sosialt jevnaldersmiljø og med omsorg for seg selv (Stefansen et al., 2017). Forskerne fant et mønster der arbeiderklasseforeldre kunne «velge bort» skoleprosjektet som fokus for ungdommen sin, hvis den unge strevde. I dette så forskerne en strategi der arbeiderklasseforeldrene hadde en mer åpen tilnærming til et godt liv. De så skolen som verdifull for et vellykket liv, men så også muligheter utenfor. Det å senke kravene til skole i en periode, for å få fokuset over på andre ting som hobby, delta i familien eller jobb, så de på som fruktbart for å blant annet øke selvtilliten eller følelsen av å bli verdsatt. Hvis dette er med på at ungdommer får det bedre og klarer seg bedre, så kan det ikke konkluderes med at strategien er feil, selv om det ikke innbefatter skole, skriver forskerne (Stefansen et al., 2017). Dette kan være tilfelle hos foreldrene i Maren sin fortelling, uten at det er kommet frem tydelig for meg. Hun har strevd med skolemotivasjon og konsentrasjon i flere år ifølge henne selv, og foreldrene har muligens hatt en slik strategi. Det er uansett et viktig perspektiv å se intervjuet til Maren i lys av. Foreldrestrategiene kan være lite synlig for meg, uten å være «mindre riktig». Det kan sees i sammenheng med hva som er «norm for foreldreskap». Jeg kommer mer inn på dette avslutningsvis i kapittelet.

I Norge har prinsippet om enhetsskolen, der statlig og likeverdig skolegang er med på å sikre at alle skal ha like muligheter, vært en viktig politisk mål (Aarseth, 2016). Dette er det en bred enighet om at ikke har hatt ønsket effekt for det er korrelasjon mellom foreldres utdanningsnivå og barnas akademiske nivå. Likhetsstanken, er gjennomgående i norske foreldre sine holdninger, også i middelklassen. Likevel er ikke Norge unntatt påvirkning fra globalisering, som har hatt påvirkning på økonomi og utdanning (Aarseth, 2016). Det har skjedd et skifte norsk utdanningspolitikk mot mer målstyring og resultater. Dette kan sies å være en type «visible pedagogy», og med et blikk tilbake på teorikapittelet ser man at «økonomimiddelklassen» sine foreldrepraksiser har likheter med denne pedagogikken. De siste tiårene ser en at andelen av Norges befolkning som kan anses å tilhøre en «økonomisk elite» har økt. De har også i forhold til andre grupper kjøpt eiendommer i samme områder. På denne måten blir det områder, i Oslo for eksempel, der mange har mye økonomisk kapital (Aarseth, 2016). Selv om barna til disse foreldrene fremdeles bruker de statlige skolene så blir sammensetningen av bakgrunnene til barna på disse skolene mer homogen. Globalt har den «økonomiske eliten» blitt sett på som virksomme til det økte konkurransepreget i utdanning. De kan også sies å ha fordeler av det økte fokuset på standardisering fordi de har råd til å betale for privatundervisning og lignende som kan hjelpe på barnas muligheter og resultater

(Aarseth, 2016). Det kan være emosjonelle konsekvenser av økt konkurranse i skole og jobb. Aarseth (2016) viser til internasjonal forskning som sier noe om at foreldre har økt angst for at barna skal mislykkes og det kan gi foreldre trang til å være strategiske på deres vegne: «Preferred strategies include a willingness to trade well-being for school achievement» (Reay, som referert i Aarseth, 2016, p. 81). Tore sin fortelling er et eksempel på at ungdom kan oppleve stress og slitasje av foreldrenes ønske om at de skal lykkes og å «se verden som de ser det», med mye direkte foreldreinvolvering i form av press. «Økonomimiddelklassen» har gjerne ønske om at barna skal prestere og være mest mulig «fit» for skole og arbeidsliv, mens «kulturmiddelklassen» ønsker at barna skal oppleve en «lyst til læring» (Aarseth, 2014). Igjen skriver jeg ikke dette for å generalisere, men for å se intervjuene i sammenheng med drøftingen. Tore og Bjørn har veldig ulik opplevelse av valg av utdanning og foreldreinvolveringen i den. Bjørn sin opplevelse er preget av harmoni, mens Tore opplever mer direkte press og stress. Det å se på middelklassen som delt i «økonomimiddelklasse» og «kulturmiddelklasse» (Aarseth, 2014) har vært nyttig i denne oppgaven for å forstå Tore og Bjørn sine ulike opplevelser.

Klasse kan se ut til å forme oppvekst, valg og valgmuligheter. På mange måter kan det se ut til har barna til middelklassen fordeler som arbeiderklassen ikke har, en «hjemmefordel» skriver Stefansen (2007). Det kan virke som om samfunnsendringer gjør at dette er blitt mindre tydelig. Reay (2001) trekker kritisk frem at bildet på arbeiderklassen historisk, og i samtid, sees på som «en ukritisk masse» som middelklassen kan ta avstand fra (Reay, 2001). Unntaket var en kort periode etter andre verdenskrig, der arbeiderklassehistoriene var mer dominert av positivt innhold skriver hun. Det er skjedd et skifte i Storbritannia etter 1970 med tanke på klasse som en politisk dimensjon. Økt ulikhet mellom fattig og rik er begynt å bli mer akseptert i England skriver Reay (2001). Dette mener hun er på grunn av underforståtte diskurser om individualitet, der ens personlige suksess eller mislykkethet avhenger av talent eller innsats, eller eventuelt en kombinasjon av de to. Individperspektivet i det å mestre livet er fokus for teoretikere som Giddens (1991) som jeg allerede har vært inne på. Ved at individfokus er gjeldende, blir klasse mer usynlig og middelklassen sin identitet blir sikret (Reay, 2001).

En kan lure på om det samme er tilfelle i Norge. Marianne Norli Hansen (2011) trekker frem endringer i synet på arbeiderklassens ressurser i artikkelen: «Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning.» Det er spørsmål i

samfunnsfag og offentlig debatt om det er sammenheng mellom evner og den utdanningen folk tar skriver hun. I årene etter andre verdenskrig var det spørsmål om potensiale hos folk i arbeiderklassen ble utnyttet godt nok, fordi dette ville komme samfunnet til gode. Dette ble kalt en «talentreserve». Nordli Hansen (2011) skriver at også i våre dager er det politisk interesse for sosial ulikhet i utdanning, men dette med «talentreserve» er heller byttet ut med bekymring for «mangel på talent» i arbeiderklassen. I artikkelen problematiserer hun dette og undersøker sammenheng mellom karakterer og sosial klasse på valg av utdanning. Hun trekker frem data der hun har bakgrunnsinformasjon om klasse på besteforeldre og foreldre hos årskull fra 1985-1987, hvilke grunnskolerresultater de har, og hva slags utdanning de har begynt på i starten av tjuetårene. Klasseinndelingen hun bruker er hentet fra Oslo Register Data Class Scheme (ORDC) som deler befolkningen i 13 klasser. Målet er å se på forskjeller mellom klasser som baserer seg på økonomisk og kulturell kapital eller en kombinasjon av disse to. De med særlig høyt økonomisk, kulturell kapital eller høytstående profesjoner, er en eliteklasse. Profesjonsstudier som medisintutdanning kan sies å være i sistnevnte kategori. Skjemaet deler deretter i øvre og nedre middelklasse, samt 4 fraksjoner i arbeiderklassen. Selv der ungdommen har like gode resultater ser hun at klasse påvirker utdanningsvalg. Klasse hadde stor effekt på om de begynte på høyere utdanning, men også for hvilken type utdanning de valgte. Klasse betydde minst for rekruttering til høyskole, mer for rekruttering til universitet og mest for rekrutteringen til profesjonsfag. Hun fant at andelen med 5 i snittkarakter, som søkte seg til profesjonsfag var 5 ganger høyere når foreldre og besteforeldrene hadde elitebakgrunn, mot de med samme karaktersnitt som hadde to generasjoner med foreldre med arbeiderklassebakgrunn (Nordli Hansen, 2011). Rekrutteringen til høyere utdanning er derfor ikke bare basert på evner og talenter i befolkningen, uttrykket «talentreserve» er fremdeles aktuelt. Dette er ikke fremme i offentlig debatt og i tiltak som forsøker sosial utjevning (Nordli Hansen, 2011). I Hegna (2013) sin studie, som jeg beskrev i introduksjonen, fant hun ut at unge med arbeiderklassebakgrunn senket sine ambisjoner mer enn bare karakterresultater skulle tilsi. I min studie så jeg at Ulrikke hadde evner og resultater som gjorde at hun kunne velge hva hun ville av eliteprofesjoner, men valgte en høyskoleutdanning. I analysen viste jeg at Ulrikke lente seg på en mer familieorientert retning, med bakgrunn i sin oppvekst. Hennes valg gir mening i sammenheng med litteraturen, og hennes opplevelser kan si noe om at familiekultur kan være en faktor i denne senkningen av ambisjonsnivå. Teorien kaster lys over Ulrikke sin fortelling, og bidrar til at jeg forstår hennes valg bedre. Dette er imidlertid ikke ment som en generalisering.

At tradisjoner og mønstre er i endring og er «utleiret» som Giddens (1991) trekker frem, er det sikkert mye rett i. Likevel, med dette fagstoffet jeg har presenter er det mye som tilsier at klasse fremdeles er en stor og avgjørende faktor som former ungdoms liv fra barn til voksen, og de valgene de tar for seg selv som for eksempel utdanning. Det at klasse blir mindre synlig som politisk faktor som Reay (2001) og Nordli Hansen (2011) skriver, er bekymringsfullt når en ser hvor mye klasse kan påvirke muligheter med foreldrepraksiser (Aarseth, 2014; Lareau, 2011; Stefansen, 2007) og framtidorientering (Nordli Hansen, 2011; Stefansen, 2007). Den «konforme» ungdomsgenerasjonen som forvalter ungdomstiden sin som kapital for fremtiden (Hegna et al., 2013), gjør dette med ulike forutsetninger.

Middelklasseforeldreskapet kan virke å ha blitt et normativt ideal i den vestlige verden, viser norsk og internasjonal forskning. Dermed, målt mot middelklassen kan arbeiderklassen sine strategier kanskje bli sett på som mangelfulle (Stefansen et al., 2017). At man vurderer foreldre ut ifra middelklassenormen og sammen med at klasse blir mer usynlig som faktor, gjør det ekstra viktig å være sensitiv ovenfor klassebaserte kulturforskjeller. Det at foreldreskap og familieliv skal ha en «fasit» er problematisk for det gir lite rom for respekt for ulike familiekulturer. Middelklassenormen kan heller ikke tas for gitt å være problemfri, heller ikke det å realisere den (Stefansen et al., 2017). Et eksempel er at forskere har funnet trender der foreldres ønske om å være strategiske på barnas vegne kan være angstdrevet, og gå utover barnas velvære (well-being), som jeg beskrev ovenfor i forbindelse med Tore sin fortelling. Det er imidlertid nyere litteratur som finner at foreldre er fokuserte på barnas velvære i hele livsløpet, med et ønske om å ha en balansert tilnærming til læring og utvikling, med intimitet som en faktor i dette (Aarseth, 2016, p. 82). Jeg skal se nærmere på intimitet i det kommende kapittelet.

5.1.3 Direkte og indirekte foreldreinvolvering: intimitet og innflytelse

I de overstående avsnittene har jeg vist at både direkte og indirekte foreldreinvolvering har mye å si for ungdoms sosialisering og orientering om seg selv og verden. Foreldre med høyere utdanning kan hjelpe barna med ferdigheter og «finne seg selv» der høyere utdanning er en del av deres løsning av livsprosjektet. Videre ønsker jeg å se på hvordan intimitet kan spille en rolle i relasjonen mellom ungdom og foreldre og hvordan dette kan virke inn på framtidorientering. Det er flere sosiologiske teorier vedrørende samfunnsmessige endringer i

relasjoner i familien, som også omfatter foreldre-barn forholdet (Aarseth, 2018). Relasjonene kjennetegnes av at nærhet gjennom felles interesser og kommunikasjon er viktigere, mens gjensidige plikter og familiestruktur er mindre viktig. Relasjoner preges samtidig av en «ny intimitet», men også av mindre stabilitet fordi familie kan sies å ikke være bare noe man «har» lenger, men baserer seg på emosjonelle bånd. Noen sosiologiske termer for dette er «pure relationships» eller «disclosing intimacy» (Aarseth, 2018). Jeg beskrev denne teoriserings av endringer i relasjoner i teorikapittelet.

I «foreldre og barn»-relasjonen handler det om at de emosjonelle båndene mellom hver enkelt forelder og hvert enkelt barn spiller en stor rolle. Relasjonen er viktig i seg selv og står på egne ben uavhengig av den kollektive familien (Aarseth, 2018). I analysen så jeg en kobling mellom nærhet til foreldrene og måten ungdommen forholdt seg til foreldrene som noen å stole på meningene til, og ta eksempel fra. Undersøkelser viser at ungdom har mer tillitsfulle relasjoner til foreldrene sine enn før og at de setter pris på samvær i familien (Aarseth, 2018). Jeg ser til intervjuene, uten å trekke slutninger, men for å se fagstoffet i lys av ungdommens fortellinger. Bjørn i utvalget, så på foreldrene sine som idealmennesker, og livene deres som et ideal han ønsket for sin egen del. Dette kan speile den utviklingen innad i relasjonene i familien, der delingen av felles berikende aktiviteter, i en «berikende nærhet» (Stefansen & Aarseth, 2011) gir grobunn for konstrueringen av selvet og med en overføring av foreldrenes «profesjonelle habitus». I bunn av dette ligger evnen «the idea of the focused self» skriver Stefansen og Aarseth (2011), der individet får evnene til å la seg fullt engasjere i en aktivitet som gir en mulighet for utvikling og for å like og bedrive slike aktiviteter. Stefansen og Aarseth (2011) tror ikke dette er en bevisst strategi fra foreldrene side for å «ressursbygge» barna med tanke på deres senere muligheter. Måten foreldrene beskrev det å forholde seg til barna sine når de var ufokuserte, ga imidlertid grunn til å tro at de fryktet det om barna ikke greide å leve opp til «the ideal of the focused self» (Stefansen & Aarseth, 2011). Dette er et eksempel på en del av foreldrepraksisene i middelklassen som ikke er så lett å kopiere, for det kan virke ubevisst og heller være en del av hvordan middelklasseforeldre «gjør» profesjonelle habitus hjemme i parforholdet og familien.

Forskning viser en gjennomgående tendens til at ungdom rapporterer bedre forhold til foreldrene sine enn før (Hegna et al., 2013). Det er imidlertid ikke en selvfølge å ha foreldrene sine som idealer slik som Bjørn og Ulrikke i utvalget har. Intimiteten kan kanskje forstås som en faktor i at de har foreldrene sine som idealer. Det kan også muligens gi foreldrene en

mulighet for innflytelse på en indirekte måte. Likevel handler det nok heller ikke bare om en «implisitt strategi» for kontroll. Maren snakker også om å være sammen med foreldrene sine som noe lystbetont og med grunnlag i en gjensidig glede. Dette kan muligens forstås i lys av «ny intimitet» i familien, med vektlegging av følelsesmessige bånd og opplevelse av tilhørighet (Aarseth, 2018, p. 85). De emosjonelle båndene er det relasjonene bygger på, i kontrast til tidligere der familie også handlet om mer arbeidsbasert plikt og ansvar. Den nye intimiteten kan også gi en utrygghet fordi disse båndene må pleies kontinuerlig. Dette skaper også en ny form for emosjonell kompetanse som kan sees på som viktig for å lykkes i dagens samfunn (Aarseth, 2018). Ungdommenes fortellinger om forholdet til foreldrene gir innsikt i familiebånd som viser nærhet, innflytelse og glede over å være sammen, i ett spennende samspill. Det intensiverte foreldreskapet og den generelle trenden om å følge opp barna kan beskrives som et «uendelig ansvar» (Aarseth, 2018, p. 93). Hvis denne tiden og innsatsen gir styrkede familiære bånd, emosjonell kompetanse og sosialisering inn mot verdier foreldrene tenker er viktig, så er ikke det et dårlig utbytte. Giddens (1991) skriver om det refleksive selvet som jeg beskrev i teorikapittelet, som noe både voksne og unge kontinuerlig må bedrive. Han hevder en organiserer narrativer som grunnlag for selvet (Giddens, 1991). Kanskje familiebåndene er med på å gi viktige rammer for dette prosjektet for både voksne og unge. Det er kanskje både en ny verdsetting av emosjonelle bånd innad i familien, og en tydelige forståelse fra foreldrene sin side om at emosjonelle bånd krever tett interaksjon (Aarseth, 2018).

I denne oppgaven har jeg også trukket frem ulikhetene ungdom har i familiekultur og støtte i livsprosjektet og navigering, med tanke på ressurser, men også ulikheter i hvordan familiekultur gir ulike forutsetninger og forståelse av verden. Det ser ut til å kunne formes i familien. En kan spørre seg om individet er fritt til å organisere sine narrativer med fordeler og ulemper det medfører, eller om det er med sterke bånd til klassestrukturer og fortiden som Henderson (2007) og Furlong (2007) skriver. Foreldrepraksisene som jeg har sett på i denne oppgaven er sammenvevd med arbeid, intimitet og identitet. Foreldre kan ta med seg sine «arbeidshabitus» i oppfostring av barna sine (Reay, 2005; Stefansen & Aarseth, 2011). Intimitet kan spille en rolle i denne formingen (Stefansen & Aarseth, 2011). Når en ser på foreldrepåvirkning innad i familien og denne sammenvevingen av arbeid, intimitet og identitet er det muligens ikke så rart at det er utfordrende å utjevne sosiale forskjeller, fordi det som opprettholder den sosiale reproduksjonen, kan se ut til å være både subtilt og komplisert.

5.2 Begrensinger

Det er flere viktige perspektiver jeg ikke har belyst i denne oppgaven. Ett av dem er hvordan kjønn spiller inn på utdanningsvalg. Det norske arbeidsmarkedet er svært kjønnsdelt, noe som innebærer forskjeller mellom menn og kvinner i lønn, arbeidstid og karriereutvikling. Mye av kjønnsdelingen kommer av at gutter og jenter velger ulikt når det kommer til utdanning (Reisel et al., 2019). Kvinner har mer kompleks karriereutvikling enn menn, på grunn av kjønnsrolleorientering, diskriminering og familieansvar hevder noen forskere (Coogan & Chen, 2007). Det norske samfunnet har imidlertid blitt mindre kjønnsdelt de siste årene, mye på grunn av at kvinner har inntatt mer mannsdominerte fagfelt. Det samme har ikke skjedd andre veien, med økning i mannsandel i kvinnedominerte felt (Reisel et al., 2019). Det å se på ungdommenes fortellinger i lys av kjønn kunne gi interessante perspektiver på utdanningsvalget og framtidsorienteringen de beskriver. I denne studien ble det viktig for meg å se på «klasse» som den analysekategorien som kunne brukes til å forstå ungdommenes ulike opplevelser, fordi fagstoffet jeg leste ga meg lyst til å fordype meg i dette. Jeg ser imidlertid at det er vanskelig å se ungdommenes fortellinger som løsrevet fra kjønnsperspektivet.

Psykologen Linda Gottfredson beskriver valg av utdanning og yrke som en «prosess for avgrensning og kompromiss» der både sosial status og kjønn spiller en avgjørende rolle. Hun kaller dette «sonen for akseptable alternativer» (Gottfredson som referert i, Reisel et al., 2019, p. 20). Både kjønn og klasse har spilt en rolle i ungdommenes fortellinger og vurderinger. Jeg skulle gjerne arbeidet videre med å se dette i mer sammenheng, ved en annen anledning.

Ett annet viktig perspektiv som jeg ikke har med er fra unge med minoritetsbakgrunn. I intervjuene jeg fikk tilgang til i «Modernization as lived experience» var ingen av minoritetsbakgrunn, så her hadde jeg ikke noe valg uten å utføre egne intervjuer i tillegg. Barn av innvandrere gjør det ofte bra i det norske utdanningssystemet, selv om de fleste av familiene kan sies å ha lav sosioøkonomisk status, er det flere som går videre til høyere utdanning velger elite og profesjonsutdanninger (Kindt, 2017, p. 72). Kindt (2017) intervjuet barn av innvandrere i Norge som hadde startet på et prestisjefyllt utdanningsløp for å se på deres forståelse av egen og foreldrenes bakgrunn. De som hadde en klassebakgrunnsforståelse som høyere enn det deres sosioøkonomiske plassering i Norge skulle tilsi, opplevde foreldreinvolvering som mer «typisk middelklasse». Familier kan ha opplevd en reduksjon av

status på grunn av immigrasjon, og ved å ta høyde for dette så kan man få et mer realistisk bilde på sosial mobilitet i innvandrer miljøer og hva som påvirker (Kindt, 2017, p. 83).

Det å ha intervjuer av ungdom med minoritetsbakgrunn eller tatt kjønnspektivet med meg i analysen, kunne gjort at jeg hadde fått andre perspektiver, en annen forståelse av intervjuene jeg allerede hadde, eller en annen utforming av analysebegreper på grunn av at empirien kunne gitt meg noe annet å gå videre med.

En annen begrensning som jeg ønsker å trekke frem er bruken av analysekategorier som jeg diskuterer i metodekapittelet ved hjelp av (Nadim, 2015). I denne oppgaven er det en fare at jeg ikke har nødvendig følsomhet og takt når det kommer til å bruke analysekategorier som «klasse». Klasse er problematisk å bruke som analysekategori for det er en fare for å redusere og ikke forstå det som kjennetegner det som kan være «ikke homogene» grupper i realitet (Nadim, 2015). «Arbeiderklasse» har også vært assosiert med negative fortellinger (Reay, 2001) og sett og mot «middelklassenormen» så kan foreldrepraksiser i arbeiderklassen kanskje bli sett ned på (Stefansen et al., 2017). Jeg har prøvd å ikke beskrive foreldrepraksiser for bastant i min tolkning av ungdommenes opplevelser av foreldreinvolvering, og har prøvd å belyse de fra flere sider der det har vært mulig. Jeg skriver om dette også i metodekapittelet om etiske hensyn.

En siste begrensning som jeg ønsker å trekke frem, er at denne oppgaven på mange måter er forankret i empirien og litteraturen som omhandler hvordan man kan forstå familiens rolle i den vedvarende opprettholdelsen av sosial stratifisering. En kritikk mot disse studiene skriver Stefansen (2007, p. 259) er at det ikke er ett eget felt, for forskerne kommer med bidrag fra ulike empiriske tema, som skoleforskning og feministisk kjønnsforskning skriver hun. En begrensning med dette vil da kunne være at er at forskningen ikke beveger seg så mye som hvis det hadde vært et eget felt, og kan oppleves fragmentert. Hun skriver også at det er lite diskusjon mellom forskere med dette interessefeltet, det er heller slik at de bygger på hverandre og bekrefter hverandres funn (Stefansen, 2007, p. 259). I mitt arbeid har jeg i den deduktive delen av analysearbeidet funnet analysekategorier og tverrgående tema, ved hjelp av denne litteraturen. Det er fare for at jeg føyer meg inn i rekken som bekrefter funnene. Jeg savner mer forskning på arbeiderklassens familiekultur, gjerne med fokus på positive sider. Stefansen (2011) trekker også frem, som nevnt før i oppgaven, at det mangler forskning på

om det er finnes ulike fraksjoner i arbeiderklassen. Dette kunne kanskje gitt mer innsikt og nyanser.

5.3 Avslutning

Forskingsspørsmålet i denne oppgaven var som følger:

Hvilken betydning har foreldrenes involvering i utdanningsvalg for ungdoms framtidorientering?

Jeg bruker underspørsmålene som jeg har vist til underveis i oppgaven for å svare på problemstillingen.

5.3.1 Hvem er ungdommen og hvilken familiebakgrunn har de?

I utvalget hadde jeg fire ungdommer som ble intervjuet på slutten av det videregående løpet. Alle gikk på studiespesialiserende linje. De har ulike klassebakgrunn med bakgrunn i foreldrenes ulike utdanning og yrke. Med arbeiderklassebakgrunn menes foreldre som har arbeid, enten faglært eller ufaglært i manuelle yrker eller med underordnet kontorarbeid. Middelklasseforeldre har høyere utdanning med ekspertise og ansvar som typiske arbeiderklasseyrker ikke har (Stefansen, 2011). Maren og Ulrikke har arbeiderklassebakgrunn. Middelklassen kan forstås som å ikke være homogen, men å være delt i to fraksjoner som «økonomimiddelklasse» og «kulturmiddelklasse» som har ulike læringsstrategier (Aarseth, 2014). Guttene i dette utvalget har middelklassebakgrunn og jeg vurderte det til at Tore har økonomimiddelklassebakgrunn og Bjørn har kulturmiddelklassebakgrunn. Vurderingen av ungdommenes klassetilhørighet, gjorde jeg fordi jeg har brukt studier om klassepregede foreldrepraksiser (Aarseth, 2014; Lareau, 2011; Stefansen, 2007; Stefansen & Aarseth, 2011; Stefansen et al., 2017) som bakgrunn for å forstå ulikhet mellom foreldreinvolvering i utvalget.

5.3.2 Hva slags framtidorientering har ungdommene og hvordan opplever ungdommene det eventuelle valget om høyere utdanning?

Ungdommene har ulik grad av klarhet når det kommer til framtidorientering. Ulrikke, Tore og Bjørn har en tydelig orientering mot høyere utdanning. Tore strever med valget av utdanning, og trekker det frem som et stort problem han har på intervjuutidspunktet. Ulrikke

har opplevd press fra skoleansatte og medelever på å søke seg til medisinstudier og har strevd med dette tidligere, men på intervju tidspunktet har hun bestemt seg og er tilsynelatende trygg i valget sitt. Bjørn har valgt seg ut en retning på bakgrunn av faren sitt forslag. Maren har et ønske om arbeid og et selvstendig liv, men ingen tydelig plan for hvordan hun skal oppnå dette. Hun har ingen tydelig orientering mot høyere utdanning. Ulrikke og Bjørn sin opplevelse preges av følelse av harmoni og valgfrihet. Tore sin opplevelse er preget av stress og press. Maren sin opplevelse er av en tilsynelatende rådvillhet.

5.3.3 Hvordan opplever ungdommen foreldrenes involvering i framtidsorientering og hvor autonom er ungdommen i valg av høyere utdanning og framtidsorientering?

I min analyse av ungdommens opplevelse av foreldreinvolvering, valgte jeg å dele opp involveringen i direkte og indirekte type. Tore opplever stor grad av direkte involvering fra foreldrene sine og synes dette er problematisk. Han beskriver opplevelse av stress og press, og dalende skolemotivasjon. Han anerkjenner at de ønsker hans beste. Maren opplever lite involvering fra foreldrene sine, hun virker rådvill og kunne muligens treng støtte. Bjørn og Ulrikke har foreldre som involverer seg på en måte som er indirekte, og som de opplever støttende og hjelpsomt.

Gjennom teorien, empirien og diskusjonen, har jeg vist at ungdom kan påvirkes av foreldrene i betydelig grad når det kommer til framtidsorientering og valg av utdanning. Direkte og indirekte foreldreinvolvering kan sette foreldre i en posisjon ovenfor ungdommen sin som gjør at de kan påvirke ungdommens valg. Måten de involverer seg på gir ungdom ulike forutsetninger i livet. Klassebakgrunn former denne involveringen, unge har ulik grad av involvering og på ulike måter (Aarseth, 2014; Lareau, 2011; Reay, 2005; Stefansen, 2007). Det er med på å prege oppveksten til de unge og hva som er viktig for foreldrene at deres unge behersker, evner og kan se for seg i sitt eget liv.

Valg av utdanning og framtidsorientering påvirkes av flere faktorer, Bourdieu-inspirerte teorier som blant annet fremsatt av Boudon (Boudon, som referert i, Liu, 2019, p. 526) og Hodkinson og Sparkes (1997) gir muligheter for å kunne vurdere ungdommers valg i en senmoderne kontekst, med for eksempel klassepregede foreldrepraksiser som faktor.

Ungdommers valg kan være tett sammenvevd med kulturelle og strukturelle forhold (Hegna,

2013). I denne studien har ungdommene ulik innblanding på valg av høyere utdanning. Foreldreinvolvering kan være nødvendig for ungdom for å hjelpe dem å orientere seg i valget, eller den kan være til hinder og skape konflikt (Hegna & Smette, 2016). Den ene ungdommen, Tore, har foreldre som tydelig forteller hva de syns er best, og han ser ut til å føye seg, selv om han ikke er helt komfortabel med det. Dette er tydelig og lett gjenkjennelig påvirkning og en ser at Tore ikke er autonom i framtidorientering. Jeg har vist til foreldrepraksiser i «økonomimiddelklassen» (Aarseth, 2014), som kan si noe om hvorfor foreldrene til Tore påvirker han på denne måten. Maren har arbeiderklassebakgrunn og her kan det være foreldrenes lave involvering som kan være med på å gjøre Maren rådvill i sin navigering i framtidorientering. Studier har vist at arbeiderklassen oftere stoler på at barna deres får veiledning av skolen (Lareau, 2011), mens middelklassen oftere bruker systemene og er aktive på barnas vegne (Stefansen, 2007). Foreldreinvolvering kan være nødvendig når ungdom er usikre og rådville, for å kunne ta et autonomt valg (Hegna & Smette, 2016). Det kan også være strategier fra foreldrene sin side som ikke har vært tydelig for meg i Maren sin fortelling. Eksempelvis kan foreldre vektlegge andre ting enn skoleprosjektet, når ungdom strever (Stefansen et al., 2017).

Bjørn og Ulrikke hadde ved første øyekast autonomi i deres valg av framtidorientering. Ved hjelp av litteraturen og studiene om foreldrepraksiser så kunne jeg se spor etter det som jeg kalte «indirekte foreldreinvolvering» i deres fortellinger. Denne foreldreinvolveringen var klassepreget. På denne måten viste jeg at foreldreinvolvering kan være subtil, men innflytelsesrik. Det kan sies å være en norm at ungdom skal velge utdanning selv i Norge (Hegna & Smette, 2016). Indirekte foreldreinvolvering gir mening i lys av dette. Normen tilsier at foreldre ikke kan fortelle ungdommene hva de syns er best. Foreldre har likevel ofte et ønske om å påvirke ungdommene sine i viktige valg. I en sosialiseringssprosess kan foreldre forme ungdommers valg av utdanning, og enighet kan være et produkt av dette (Hegna & Smette, 2016).

Indirekte foreldreinvolvering i utdanningsvalg gir også mening i lys av Marianne Gullestad (1996) sitt studie der hun trekker frem endringer i familiepraksiser der barn skal få «finne seg selv» i stedet for å «adlyde». Indirekte involvering gir foreldre mulighet til å legge til rette for utvikling i den retningen de syns er passende, uten å være autoritære. Dette passer også med at i internasjonale studier er nordiske foreldre mer opptatte av demokratiske relasjoner og barnas emosjonelle behov sammenlignet med foreldre fra de fleste andre deler av verden

(Aarseth, 2018). Indirekte foreldreinvolvering er med på hjelpe unge med å utvikle seg og ha en følelse av autonomi, samtidig som foreldre styrer med «usynlige» tømmer. Den indirekte foreldreinvolveringen kan være ubevisst, noe foreldre «gjør» som følge av klasse, samfunnsendringer og normer. På denne måten kan det være vanskelig å vite hvor foreldreinnflytelsen slutter, og ungdommen begynner.

Trenger man å vite hva som er foreldreinnflytelse på utdanningsvalg? Et nyttig perspektiv på ungdommers valgfrihet er et «dialogisk perspektiv». Bell og medforfattere (2014) tar til orde for istedenfor å være opptatt av ungdoms autonomi i valgprosesser bør man heller være opptatt av hvordan ungdom samhandler med foreldrene. Det dialogiske perspektivet handler om hvordan valg formes interpersonlig, i samhandling med andre, men også intrapersonlig med indre dialoger såkalt «I-Other» relasjoner. I-Other relasjoner eller posisjoner, er meninger koblet med følelser. Unge har med seg en indre dialog i seg selv. Dialogene er formet i samhandling med andre, særlig med andre personer, men også med grupper og ideologier. I følge disse forskerne finnes det ikke autonome valg, for mennesket eksisterer aldri uten kontekst (Bell et al., 2014). I dette perspektivet er det kanskje ikke så viktig «hva som er hva» i ungdoms orientering i valg, for det er et samspill uansett, og kanskje umulig å skille.

Autonomi i utdanningsvalg kan også knyttes til selvstendighet i videre forstand. I ungdomsforskning har selvstendighet ofte vært forbundet med løsrivelse fra foreldre (Smette, Stefansen, & Strandbu, 2017). I tråd med nyere tider er identitet og det å «finne seg selv» en del av det å være autonom i det senmoderne samfunn (Gullestad 1996, som sistert i, Smette et al., 2017, p. 139). Foreldre kan være med i denne prosessen. Autonomi kan også forstås som «evnen til selvstyring og handling» i stedet for mer tradisjonell løsrivelse. Autonomi kan dermed oppnås selv om en er bundet til foreldrene sine (Beyers, som referert i, Smette et al., 2017, p. 139). Dagens involverte foreldreskap gjør at foreldre etterstreber å være emosjonelt nære og i beredskap for å støtte barnas utvikling (Smette et al., 2017). Ungdommer kan på samme tid ønske støtte og råd, og også armslag, men dette trenger ikke være motsetningsfylt. Støttestrukturer i ungdomstiden kan være en krevende balanseøvelse for både ungdom og foreldre (Smette et al., 2017, p. 149).

Ungdomstid i et sosiologisk perspektiv ser på ungdomsliv i lys av samfunnskontekst (Furlong, 2013) Innledningsvis viste jeg til forskning som viser at ungdom er hardtarbeidende

og skikkelige, med holdninger som viser at de er opptatte av å gjøre det godt på skolen. Flere er også kanskje redde for å havne utenfor hvis de ikke klarer å henge med på skolekravene, dette kan muligens gi en mer konform ungdomsgruppe og psykiske utfordringer (Hegna et al., 2013). Ungdommenes prosesser for å stake seg ut en framtidorientering er innfløkt, med flere ulike faktorer som spiller inn. Foreldreinvolvering kan ha vært med på å hjelpe dem. Ungdommers valg trenger ikke enten være autonom eller styrt av foreldre i en rak motsetning (Hegna & Smette, 2016). I denne studien har jeg sett nærmere på ungdoms opplevelse av valg av framtidorientering og deres opplevelse av foreldreinvolvering. Det å se nærmere på ungdommenes opplevelse av foreldreinvolvering er verdifullt for å gi innsikt i den komplekse dynamikken mellom foreldre og barn når ungdom skal velge utdanning (Hegna & Smette, 2016). I samfunnet der ungdom tilsynelatende er frie til å velge ut i fra sine individuelle preferanser uten å være styrt av tradisjonelle konvensjoner kan det gi følelser av stress og press for ungdommen. Klasse er mer skjult som politisk faktor og gir individet en følelse av ansvar (Furlong & Cartmel, 2007; Nordli Hansen, 2011; Reay, 2001). Tove Gundersen, generalsekretær i «Rådet for psykisk helse» skriver en oppfordring om å ta vare på ungdommen. En ny WHO-rapport viser at ungdoms psykiske helse har en negativ utvikling i en stor internasjonal undersøkelse, med resultater fra Norge også. Individualitetsperspektivet kan være en del av dette problemet skriver hun. Hun beskriver også at samfunnet er i stadig i utvikling, og at unge har ulike vilkår i oppveksten (Gundersen, 01.07.2020). Ungdom trenger støttestrukturer på familie- og samfunnsnivå, det viser denne oppgaven også. Bevissthet rundt ulikheter i familiekultur og tilgang til ressurser kan være med på å gi ungdom likere muligheter.

Distinksjonen mellom direkte og indirekte involvering ved hjelp av klasserelaterte foreldrepraksiser gir innsikt til de mekanismene som er i spill, og er både eksplisitte og implisitte, i ungdommenes vurderinger. Selv om studien ikke er generaliserbar gir den innsikt i aktuelle prosesser som er kommet frem i intervjuene av ungdom, og ved hjelp av det spennende fagstoffet har det vært grunnlaget for å forstå ungdommenes opplevelser i et sosiologisk perspektiv.

Litteratur

- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller "Fit for fight" Middelklassefamiliens læringkulturer. In H. Bjerrum Nielsen (Ed.), *Forskjeller i klassen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarseth, H. (2016). A sound foundation?: Financial elite families and egalitarian schooling in Norway. In (1 ed., pp. 79-91): Routledge.
- Aarseth, H. (2018). Familie og intimitet i endring – sosiologiske perspektiver. *Fokus på familien*(02), 84-102. doi:10.18261/issn.0807-7487-2018-02-02
- Andersen, P. L., & Hansen, M. N. (2011). Class and Cultural Capital--The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621. doi:10.1093/esr/jcr029
- Arnett, J., Kloep, M., Hendry, L., & Tanner, J. (2011). *Debating emerging adulthood: stage or process?* Oxford: Oxford University Press.
- Arnett, J., & Tanner, J. (2011). Arguments for a stage. In J. Arnett (Ed.), *Debating emerging adulthood: Stage or Process* (pp. 13-30). New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood, The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Askvik, T. (2015). Hva velger de som bryter mønsteret? *Tidsskrift for samfunnsforskning*(4), 450-483.
- Baker, D. P. (2009). The Educational Transformation of Work: Towards a New Synthesis. *Journal of Education and Work*, 22(3), 163-191. doi:10.1080/13639080902957822
- Bell, N. J., Baron, E., Corson, K., Kostina-Ritchey, E., & Frederick, H. (2014). Parent–Adolescent Decision Making: Embracing Dialogical Complexity. *Journal of Family Issues*, 35(13), 1780-1799. doi:10.1177/0192513X13480339
- Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1-21. doi:10.1146/annurev.soc.29.010202.100213
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change : papers in the sociology of education* (Vol. 2). London: Tavistock.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). EXPLAINING EDUCATIONAL DIFFERENTIALS: TOWARDS A FORMAL RATIONAL ACTION THEORY. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. doi:10.1177/104346397009003002
- Bråten, B. (2014). Gangs mennesker og gode liv: utdanning i foreldrenes oppdragerstrategier. In H. B. Nielsen (Ed.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: the art of life history research*. Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press.
- Coogan, P. A., & Chen, C. P. (2007). Career development and counselling for women: Connecting theories to practice. *Counselling psychology quarterly*, 20(2), 191-204. doi:10.1080/09515070701391171
- Dillon, M. (2014). *Introduction to sociological theory : theorists, concepts, and their applicability to the twenty-first century* (Second edition. ed.). Chichester: John Wiley & Sons.
- Erstad, O., & Smette, I. (2017). *Ungdomsskole og ungdomsliv : læring i skole, hjem og fritid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frøyland, L. R., & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner : forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo*. In NOVA-rapport (online), Vol. 5/12.

- Furlong, A. (2013). *Youth studies: an introduction*. London: Routledge.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: new perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gullestad, M. (1996). From obedience to negotiation: Dilemmas in the transmission of values between the generations in Norway. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(1), 25. doi:10.2307/3034631
- Gundersen, T. (01.07.2020). En ungdomstid til bekymring. Retrieved from <https://psykiskhelse.no/nyheter/en-ungdomstid-til-bekymring>
- Hegna, K. (2013). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 1-22. doi:10.1080/13676261.2013.853870
- Hegna, K., & Smette, I. (2016). Parental influence in educational decisions: Young people's perspectives.
- Hegna, K., Ødegård, G., & Strandbu, Å. (2013). En sykt seriøs ungdomsgenerasjon. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(4), 374-377.
- Henderson, S. (2007). *Inventing adulthoods : a biographical approach to youth transitions*. London: Sage Publications.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of Youth Studies*, 13:2, 169-179. doi:10.1080/13676260903295067
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. doi:10.1080/0142569970180102
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment ; the transition to A-level courses in England and Wales. *Acta sociologica*, 50, 211-229.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdrev eller middelklassedrev?: Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 71-86. doi:10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. California: University of California Press.
- Liu, Y. (2019). Choices, risks and rational conformity: extending Boudon's positional theory to understand higher education choices in contemporary China. *Higher education*, 77(3), 525-540. doi:10.1007/s10734-018-0285-7
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*(3), 129-148.
- Nordli Hansen, M. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3), 173-189.
- NOVA. (2014). *Ungdata nasjonale resultater 2013*. Retrieved from
- 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. (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *Sociological Review*, 53(s2), 104-116. doi:10.1111/j.1467-954X.2005.00575.x
- Reisel, L., Skorge, Ø. S., & Uvaag, S. (2019). Kjønnsdelte utdannings- og yrkesvalg: En kunnskapsoppsummering. In: Institutt for samfunnsforskning.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skirbekk, S., Kjølsvold, L., & Tjora, A. (10.04.19). Sosiologi i Store norske leksikon. Retrieved from <https://snl.no/sosiologi>

- Smette, I., Stefansen, K., & Strandbu, Å. (2017). Den lille og den store selvstendige ten - ungdommers fortellinger om å lære seg selvstendighet. In O. Erstad & I. Smette (Eds.), *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stefansen, K. (2007). Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift*(03), 245-264.
- Stefansen, K. (2011). Foreldreskap i småbarnsfamilien : Klassekultur og sosial reproduksjon. In.
- Stefansen, K., & Aarseth, H. (2011). Enriching Intimacy: The Role of the Emotional in the "Resourcing" of Middle-Class Children. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 389-405. doi:10.1080/01425692.2011.559340
- Stefansen, K., Strandbu, Å., & Smette, I. (2017). Foreldre som "bakkemannskap" for ungdomsskoleelever: klasserelaterte forskjeller. In O. Erstad & I. Smette (Eds.), *Ungdomsskole og ungdomsliv : læring i skole, hjem og fritid*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UiO. (2014). Modernization as lived experience. Retrieved from <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/liu-modernization-as-lived-experience/index.html>
- Vincent, C., & Ball J. , S. (2007). 'Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077. doi:10.1177/0038038507082315
- Vincent, C., & Maxwell, C. (2016). Parenting Priorities and Pressures: Furthering Understanding of "Concerted Cultivation". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 269-281. doi:10.1080/01596306.2015.1014880
- Webb, J., Schirato, T., & Danaher, G. (2002). Contexts and Approaches. In *Understanding Bourdieu*. London: London: SAGE Publications Ltd.
- Widerberg, K., & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.