

## **Klassereisens sosiale og kulturelle koder**

En kvalitativ studie av klassereisende kvinner uten en akademisk stamtavle

**Eli Vibeke Eriksen**  
Masteroppgave i pedagogikk

Mai 2019  
Emnekode: 3900





© Eli Vibeke Eriksen, 2019

Klassereisens sosiale og kulturelle koder

<http://munin.uit.no>

Trykk: Open Research Archive, Universitetet i Tromsø

*Nøkkelord: Oppadgående sosial mobilitet, identitet, tilhørighet, akademia som felt, kapital, habitus*

## SAMMENDRAG

Dette er en kvalitativ studie som søker å utvikle kunnskap omkring klassereisens sosiale og kulturelle overganger. Ved å ta i bruk semistrukturerte intervjuundersøkelser av 10 kvinner som har egne erfaringer knyttet til klassereisen, belyses noen av de mest sentrale aspektene og mekanismene som har hatt innflytelse under de overgangsprosessene som har foregått på reisen. Problemstillingen var som følgende: *“Hvordan kan klassereiser påvirke identitet og opplevelsen av tilhørighet blant utdanningsmobile kvinner?”*.

I forbindelse med konstruksjonen av identitet og tilhørighet, har jeg vært opptatt av å undersøke hvordan klassereisen kan oppleves som en indre utviklingsprosess og en ytre sosial forandring av klassetilhørighet og sosial posisjon. Det teoretiske fundamentet har derfor bestått av Urie Bronfenbrenners’ utviklingsøkologiske modell (1979) og George Herbert Meads’ speilingsteori (1934). Til sammen har teoriene belyst de ulike dimensjonene ved sosial mobilitet, og hvordan dette kan påvirke identitet og relasjoner på individnivå.

For å få frem mangfold og nyanser i overgangsprosessene, har det blitt utført en tematisk analyse av to utvalg bestående av: i) Kvinner mellom 25-34 år, og ii) Kvinner mellom 35-50 år. Dette har gjort det mulig å forske på klassereisen i et lengre tidsforløp, noe som gav interessante perspektiver i analysen av det empiriske datamaterialet.

Mange av mine funn stemmer overens med tidligere studier og litterære bidrag av klassereisende. Informantene fortalte om følelsesmessige konflikter i møtet med akademia, hvor flere gav uttrykk for at det har vært vanskelig å håndtere to identiteter i overgangen til en kultur som i stor grad avviker fra det en er vant med. Dette medførte et behov for å “justere” sitt bilde av seg selv, for å fjerne seg fra følelsen av å være en “outsider” i akademia. Informantene fant med andre ord nye signifikante andre å speile seg i, og disse kompenserte for deres “begrensninger” på det nye feltet.

Videre handlet klassereisen om å både få noe og miste noe - I erobringen av det nye feltet, der de har mestret oppgaven og overkommet vanskelighetene, måtte informantene gi slipp på sider av seg selv. De ble på denne måten en litt annen enn de pleide å være, samtidig som de like fullt ut var den samme personen som de alltid har vært. Her delte de enkelte erfaringer, mens andre ting har de opplevd på sin helt spesielle måte.

Et av hovedfunnene i analysen var at det eksisterte betydelige forskjeller på hvordan informantene fra de ulike utvalgene har tilpasset seg, og hvorvidt de opplevde tilhørighet i mikromiljøene de ferdes i. Utvalg 2 gav uttrykk for å håndtere identitetsutviklingen i spennet mellom to ulike kulturer, mens utvalg 1 opplevde en komplisert blanding av både troskap til og avskjedigelse av tidligere klasse, da denne overgangen har gjort relasjoner med tidligere venner vanskeligere å opprettholde. Til forskjell fra utvalg 2, fortiet de sin sosiale bakgrunn.

## ABSTRACT

This is a qualitative study, which seeks to examine how women from lower social classes experience upward social mobility through higher education. By utilizing semi-structured interview surveys of 10 women, the focus is how social mobility can be experienced as an inner development process and an outer social change. The topic of research has been the following: “*How does upward social mobility affect the identity and sense of affiliation among educationally mobile women?*”

The theoretical foundation for the study is based on models of explanations, which include both individual and structural factors, and the interactions between these. I have used Urie Bronfenbrenners’ ecological systems theory (1979) and George Herbert Meads’ theory about “taking the attitude of the other” (1934). Together, these two theories shine light on the different dimensions of social mobility, which emphasizes how they experience and perceive moving across social borders, and how this influences identity and relationships on an individual level.

To show diversity and nuances in the transition process, there has been conducted a thematical analysis of two selections: i) Women in the ages of 25-34, and ii) Women in the ages of 35-50. This has made it possible to study social mobility over a longer period of time, which gave interesting perspectives in the analysis of the empirical data material.

Most of my findings correlates with earlier studies and literary contributions about social mobility. The informants told stories of emotional conflicts in their meetings with the academic world, where many expressed difficulties in dealing with the transition to a culture, which greatly deviates from what they are used to. This has resulted in a need to “adjust” their sense of self, in order to distance themselves from the feeling of being an “outsider” at the university. In other words, the informants found new significant others to reflect themselves in, which compensated for their “limitations” in the new field.

The transition process was about gaining something while losing something else, when conquering the new field. In a way, they became someone different than they used to be, while at the same time being themselves fully.

One of the main findings in the analysis was that there existed major differences in how the informants from the different selections adapted the transition process, and how they experienced affiliation in the microsystems they were in. Selection 2 expressed that they managed to deal with the differences in identity between new and old cultures, while selection 1 experienced a complex mix of allegiances to, and dismissal of, their working-class root, as many recognize this transformative process as having made relationships with former friends and peers more difficult.

## FORORD

Min tid som pedagogikkstudent ved UiT går nå mot slutten. Det har vært en glede å fordype meg i en tematikk som opptar meg, selv om arbeidet mot målet riktignok har kostet sin dose med både tid og frustrasjon. Til gjengjeld sitter jeg igjen med en enorm faglig og personlig utvikling, hvor jeg i løpet av min studietid har lært mye om meg selv som person, hvordan jeg er i relasjon med andre, og ikke minst fått en dypere forståelse av ulike tilnærminger knyttet til læring, utvikling, oppdragelse og sosialisering som vil være verdifullt å ta med videre.

Det er mange som fortjener en takk for verdifulle bidrag. En stor takk rettes først og fremst til mine informanter som har stilt velvillig opp til intervju og bidratt til å levendegjøre tematikken omkring klassereiser. Det er deres refleksjoner og erfaringer som har gjort denne masteravhandlingen mulig å gjennomføre.

Takk til min dyktige veileder Andrew Kristiansen for oppmuntring og støtte gjennom hele prosessen fra start til slutt. Jeg setter pris på din innsats, og er veldig takknemlig for at du har vært så tilgjengelig for meg.

Jeg vil også gi en takk til studieleder Ellen Karoline Dahl for at jeg har fått muligheten til å presentere prosjektet mitt på *NERA – Education in a globalized world* ved universitetet i Uppsala. Det har vært stor stas å kunne belyse et tema som kan være til nytte for videre kunnskapsutvikling og faglig belysning.

Til slutt en personlig takk til alle mine nære som har bidratt til at jeg har fått dette til, med en ekstra takk til min far og mor som på hver sine måter har stilt opp for meg i alle disse årene. Tusen takk!

Eli Vibeke Eriksen  
Tromsø, 15. Mai 2019



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>II</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>III</b>
<b>KAPITTEL 1: INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
INNLEDNING .....	1
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	3
PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	4
STUDIENS DISPOSISJON .....	5
<b>KAPITTEL 2: METODISK TILNÆRMING.....</b>	<b>6</b>
INNLEDNING .....	6
REFLEKSJONER OVER STUDIENS METODISKE TILNÆRMING .....	6
<i>Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode .....</i>	<i>6</i>
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet.....</i>	<i>7</i>
<i>Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming.....</i>	<i>8</i>
DATAINNSAMLING OG BESKRIVELSE AV PROSESSEN.....	10
<i>Studiets forskningsdesign og fremgangsmåte .....</i>	<i>10</i>
<i>Valg og rekruttering av informanter .....</i>	<i>11</i>
<i>Utarbeidelse av intervjuguide.....</i>	<i>14</i>
GJENNOMFØRING OG ETTERARBEID AV DET EMPIRISKE DATAMATERIALET .....	14
<i>Gjennomføring av intervjuene .....</i>	<i>14</i>
<i>Fra tale til tekst.....</i>	<i>16</i>
<i>Bearbeidning av data og analyse.....</i>	<i>16</i>
VURDERING AV STUDIENS FORSKNINGSKVALITET .....	18
<i>Generalisering .....</i>	<i>18</i>
<i>Validitet og reliabilitet.....</i>	<i>19</i>
<i>Forskningsetisk refleksjon og rolle som forsker .....</i>	<i>21</i>
<b>KAPITTEL 3: UTDANNINGSSAMFUNNET .....</b>	<b>23</b>
INNLEDNING .....	23
DEL I – FRA PRIVILEGIUM TIL NØDVENDIGHET .....	23
<i>Individualisering i det senmoderne.....</i>	<i>25</i>
<i>Kvinnerevolusjon i høyere utdanning .....</i>	<i>27</i>
<i>Sentrum og periferi .....</i>	<i>28</i>
DEL II - KLASSEREISENS KJENNETEGN.....	30
<i>Sosial mobilitet og klassereise.....</i>	<i>30</i>
<i>Klasseanalyse og kategorisering av klasser.....</i>	<i>32</i>
<i>Klassesamfunnet som en kulturell konstruksjon .....</i>	<i>34</i>
DEL III - UTDANNINGSMOBILITET I ET KLASSEPERSPEKTIV .....	37
<i>Mellom tradisjon og modernitet.....</i>	<i>38</i>
<i>Sosial reproduksjon .....</i>	<i>40</i>
<i>Mønsterbrytere i utdanningssystemet .....</i>	<i>44</i>
<b>KAPITTEL 4: TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>47</b>
INNLEDNING .....	47
EN UTVIKLINGSØKOLOGISK TILNÆRMING .....	47
<i>Klassereisens økologiske overganger .....</i>	<i>50</i>
SELVET OG DETS SOSIALE ROLLER .....	52
<i>Kryssing av sosiale grenser .....</i>	<i>55</i>
OPPSUMMERING AV TEORETISK RAMMEVERK .....	57



<b>KAPITTEL 4: MØTET MED DE KLASSEREISENDE .....</b>	<b>59</b>
INNLEDNING .....	59
STARTEN PÅ REISEN .....	59
<i>Å oppleve verden utenfor</i> .....	59
<i>Møtet med academia</i> .....	62
<i>Oppmuntring til et bedre liv</i> .....	64
FRA PRIMÆRSOSIALISERING TIL SEKUNDÆRSOSIALISERING.....	66
<i>Ønsket om å bli sett</i> .....	66
<i>Strategier for tilpasning</i> .....	68
<i>Kunsten å balansere</i> .....	71
REISENS RESULTAT.....	73
<i>Brudd eller kontinuitet</i> .....	73
<i>Klassebevissheten</i> .....	78
<i>En (ut)dannelse</i> .....	82
<b>KAPITTEL 6: DISKUSJON OG AVSLUTNING .....</b>	<b>86</b>
INNLEDNING .....	86
EROBRINGEN AV ET NYTT FELT .....	86
<i>Bevegelser i det sosiale rommet</i> .....	87
GAMLE RELASJONER OG NYE MIKROMILJØ.....	89
<i>Tokulturell kompetanse</i> .....	91
OPPSUMMERENDE KONKLUSJON .....	93
VEIEN VIDERE.....	94
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>92</b>

## FIGURER

FIGUR 1. DEN HERMENEUTISKE SIRKEL.....	9
FIGUR 2. ORDC-SKJEMAET (HANSEN ET AL. 2009).....	35
FIGUR 3. BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL.....	48
FIGUR 4. TIDSDIMENSJON I EN ØKOLOGISK OVERGANG .....	51
FIGUR 5. KONSTRUKSJONEN AV SELVET .....	53
FIGUR 6. SELVET I DEN UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELLEN .....	56
FIGUR 7. OPPADGÅENDE SOSIAL MOBILITET I DET SOSIALE ROMMET .....	87
FIGUR 8. TIDSDIMENSJONEN I KLASSEREISEN .....	91

## TABELLER

TABELL 1: ANTALL STUDENTER TOTALT OG ANTALL NYE STUDENTER (SSB 2018).....	24
TABELL 2. MENN OG KVINNER I HØYERE UTDANNING 1973-2016 (SSB 2018) .....	27
TABELL 3. HØYERE UTDANNING FORDELT PÅ GEOGRAFI OG KJØNN, 2017 (SSB 2018) .....	29
TABELL 4. ANDEL AV BEFOLKNINGEN I UTDANNING ETTER FORELDRENS UTDANNINGSNIVÅ (SSB 2013, REFERERT I EKREN 2014). .....	39

## VEDLEGG

VEDLEGG 1: TILBAKEMELDING PÅ BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER .....	100
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	102
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE .....	104



# KAPITTEL 1: INTRODUKSJON

## Innledning

Denne masteravhandlingen omhandler brudd på de reproduserende strukturene i det norske samfunnet med hensyn til utdanning og klassestruktur, og har som hensikt å undersøke hvordan det oppleves for utdanningsmobile kvinner uten akademisk stamtavle å foreta en såkalt *klassereise*. Klassereise er en sosiologisk og litterær betegnelse som brukes av blant andre forfattere og journalister for å omtale sosial mobilitet, og er tidligere forbundet med folkeeventyr, skjønnlitteratur, film og under senere år også i samfunnsvitenskapelig forskning (Dahlgren & Ljunggren 2015, 14). Det vil være interessant å undersøke hva klassereisen kan innebære i dagens utdanningssamfunn, samt hvor de sosiale og kulturelle skillelinjene går.

Utgangspunktet for denne studien baserer seg på utdanningsekspansjonens betydning for ungdoms utdanningsnivå i etterkrigstiden. Tradisjonelt har kjønn, etnisitet, sosial bakgrunn, økonomi og geografi hatt mye å si for tilgangen til utdanning. I det førindustrielle samfunnet var utdanning i hovedsak familiebasert eller direkte yrkestilknyttet (Tønnessen 2011, 121), og siden den gang har det skjedd store endringer. Satsing på utdanning og kompetanseheving ble ansett som en grunnleggende del av det vestlige samfunnets produksjonsform, der utdanning skaper og sertifiserer fremtidens *humankapital*<sup>1</sup>. Utdanningsekspansjonen har på denne måten bidratt til et kollektivt løft, som har gitt en generell økning i utdanning, inntekt og muligheter for sosial mobilitet (Aamodt & Vabø 2005, 81). På sikt har dette ført til at det norske utdanningssystemet har utviklet seg til å bli mer åpent, inkluderende og mangfoldig, hvor adgangen til privilegerte posisjoner i samfunnet skulle bestemmes av evner og innsats, ikke av arv eller tilskreven status.

Den store utdanningssatsingen har dermed ført til at utdanning er blitt tilgjengelig for flere, og som et resultat av dette har studenttallet blitt mer enn tidoblet i løpet av 50 år (ibid.). Denne overgangen blir ofte omtalt som overgangen fra et elite- til et massesystem i høyere utdanning, som har medført at flere ungdommer i etterkrigstiden reiste forbi sine foreldre både med henblikk på kulturell dannelse og sosial posisjon, herav begrepet klassereise.

Tidligere mobilitetsforskning som har fokusert på akademiske klassereiser i Norge, har hovedsakelig basert seg på statistikk ved hjelp av registerdata for å undersøke hvor sterk sammenheng det er mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning (jf. Statistisk sentralbyrå [SSB] 2018a; Ekren 2014; Hansen & Wiborg 2010). Når det dreier seg om rekruttering til og

---

<sup>1</sup> Humankapital viser til verdien av menneskelig kunnskap, ferdigheter og kompetanse i et samfunn, og har stor betydning for økonomisk vekst og velstandsutvikling (NOU 1976, 46)

gjennomføring av høyere utdanning, viser undersøkelsene at det fortsatt eksisterer betydelige forskjeller i utdanningsutbytte basert på sosial bakgrunn. Det vil med andre ord si at til tross for at det generelle utdanningsnivået i befolkningen stiger, har altså individers sosiale bakgrunn fremdeles betydning for hvordan det går med en i utdanningssystemet: det påvirker blant annet karaktersnitt i grunnskolen, valg av studieretning, frafall i videregående opplæring, utdanningsretning og gjennomstrømming i høyere utdanning (SSB 2018).

På bakgrunn av dette sitter vi igjen med mye kunnskap om hvor mange studenter som tar høyere utdanning i Norge, men mindre om hvilke opplevelser de studentene som foretar en klassereise har i sitt utdanningsløp. Dette betyr at det eksisterer mangler i kunnskapen om hva som faktisk foregår i utdanningsløpet, ettersom kvantitative undersøkelser i liten grad fanger opp prosessene og overgangene som medvirker individers handlingsvalg og egenutvikling (Olsen 2013). Den kollektive bevisstheten omkring de sosiale og kulturelle prosessene som klassereiser innebærer, er dermed svak i forhold til dens potensial for refleksjon, og ulike former for klassereiser er derfor et erfaringsområde vi kan reflektere atskillig mer over i norsk forskning (Gullestad 2002). Når det gjelder hva klassereisebegrepet representerer av teoretisk nyvinning i norsk klasseforskning, har det trigget en offentlig debatt i klassereiselitteraturen, som også samfunnsvitere har engasjert seg i:

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

Manglende forskningsbasert kunnskap om hva klassereiser innebærer, har gjort alternative kunnskapskilder viktige: Det er her klassereiselitteraturen kommer inn. I tekstutdraget fra boken *Fornavnet mitt er Ronny* (2005, utgitt for første gang i 1996) gir den svenske professoren Ronny Ambjörnsson en personlig beretning om sin opplevelse av klassereisen som startet i etterkrigstiden. I likhet med Ambjörnsson finnes det flere bidrag omkring klassereiser som har vekket oppmerksomhet rundt klasse i den norske offentligheten, slik som Lars Ove Seljestads' *Blind* (2005b), Karin Sveens' *Klassereise – et livshistorisk essay* (2001) og den norske oversettelsen av Åsa Linderborgs' selvbiografi *Meg eier ingen* (2014).

Et kjennetegn ved disse bøkene er at de kaster lys over de kulturelle, geografiske og sosiale overgangene som en klassereise kan innebære, og viser samtidig at klassesamfunnet ikke bare er en økonomisk størrelse, men også en kulturell konstruksjon. Avhengig av reisens

omfang<sup>2</sup>, viste dette seg for mange å bli en reise for livet, ettersom de livet gjennom risikerer å komme til kort når de skal lese hva som er de “riktige” preferanser, holdninger og verdier i den sosiale klassen de har beveget seg inn i. Det handler i disse bøkene om å forlate det miljøet en er vokst opp i, ved å gi avkall på et sett av innarbeidede verdier, og det å skulle forme en ny identitet. Slik fremstår den sosiale mobiliteten som et livsforandrede valg, enten det tas med glede eller av nødvendighet. Til sammen reises de eksistensielle spørsmålene: Hvem er jeg? Hvor hører jeg hjemme?

## **Bakgrunn for valg av tema**

Med utgangspunkt i den overnevnte klassereiselitteraturen, sikter denne studien seg inn på å undersøke hvordan klassereisens sosiale og kulturelle overganger kan oppleves i dagens utdanningssamfunn. De nevnte bøkene kommer til å danne et bakteppe for studien, der de bidrar til å gi en refleksjon over klassegrensenes motsetninger og beskriver forfatterens opplevelser fra forsøk på å krysse slike grenser. Utdragene er på denne måten ment å være et supplement for studiens teoretiske perspektiver, i tillegg til å fungerer som selvstendige bidrag som begrunner seg selv.

Min hovedinteresse for fagfeltet retter seg mot hvordan kvinnelige klassereisende opplever denne overgangen, ettersom kvinnelige studenter utgjør en stadig større andel av studentmassen i høyere utdanning. De har gått fra å ha en marginalisert posisjon i utdannings-systemet, til å både få høyere gjennomsnittskarakterer og ta høyere utdanning i større omfang enn menn (jf. SSB 2018; Reisel & Brekke 2013). Dette betyr riktignok ikke at funnene som fremkommer i denne studien kun gjelder for kvinner. Det at sosial mobilitet kan endre relasjonelle forhold, og det å tilegne seg utdanning og delta i nye sosiale sammenhenger kan endre en som person, gjelder for både menn og kvinner. Samtidig viser tidligere studier at påvirkningen hjemmefra, og grunner til å søke seg bort fra oppvekstmiljøet, kan preges av kjønn (jf. Sørensen 2016; Bæck 2004; Wennerström 2003).

Klassereiselitteraturen og samfunnsdebatten omkring temaet er omfangsrikt, men det eksisterer likevel mangler som denne studien har som hensikt å utfylle. Først og fremst vil den kunne bidra til å nyansere bildet av det klassereiselitteraturen har fargelagt fra etterkrigs-tiden. Felles for de litterære og biografiske bidragene er at forfatterne var med i en tidlig fase av utdanningsekspanjonen, og det er derfor interessant å undersøke hvordan dagens klasse-reisende opplever denne overgangen. Som tidligere nevnt har det skjedd store forandringer over tid, og dagens unge vil trolig møte helt andre utfordringer enn det disse forfatterne har gjennomgått. I dag er det for eksempel ikke lenger et spørsmål om en skal ta videregående

---

<sup>2</sup> “Reisens omfang” viser til avstanden mellom foreldrenes og ens egen nyervervede sosiale posisjon.

opplæring eller ikke. Reformene de siste tiårene har gitt oss en obligatorisk grunnskole og en rett til tre- eller fireårig videregående opplæring (LK06; R94). Dette har ført til at de fleste sitter på skolebenken, og i takt med at utdanningssamfunnet fortsetter å vokse frem, kan det tenkes at flere opplever å ha langt høyere utdanning enn sine lavt utdannede foreldre.

I lys av den manglende empirien som eksisterer om akademiske klassereiser i Norge, har vi i tillegg lite forskningsmessig belegg til å kunne si noe om hvilke immaterielle kostnader dette kan ha medført for de som foretar en klassereise i dag. Det vil si at etnografiske studier av individer som beveger seg fra en samfunnskonstruert klasse til en annen, vil gi en ny dimensjon til begrepet om sosial mobilitet, en dimensjon som til nå i stor grad har vært forbeholdt klassereiselitteraturen (jf. Olsen 2013; Jordahl 2003; Gullestad 2002). For å få tak i denne opplevelsen, har denne studien utført 10 kvalitative intervjuundersøkelser av utdanningsmobile kvinner som har egne erfaringer knyttet til klassereisen. Denne studien kan dermed bidra til mer kunnskap rundt et tema som har vært relativt lite forsket på fra før, og som kan være til nytte for videre kunnskapsutvikling og faglig belysning.

## **Problemstilling og forskningsspørsmål**

Slik klassereiselitteraturen impliserer, kan det å foreta en klassereise innebære en overgang fra sine nære omgivelser til et nytt sosialt miljø. En slik overgang kan videre føre til en form for identitetsproblematikk, ettersom en reiser fra ett miljø med visse kulturelle og sosiale koder, til et annet med andre kulturelle og sosiale koder. Den overordnede problemstillingen for denne studien er derfor formulert på følgende måte:

*Hvordan kan klassereiser påvirke identitet og opplevelsen av tilhørighet blant utdanningsmobile kvinner?*

For å besvare problemstillingen tas det utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Hvilken betydning har kvinnenens sosiale bakgrunn hatt for deres opplevelse av tilhørighet i akademia?
- Har det skjedd noen endringer i kvinnenens identitetsoppfatning etter at de tok høyere utdanning?
- Hvilke strategier har kvinnene tatt i bruk for å tilpasse seg en ny rolle, samtidig som de skal forholde seg til sitt opprinnelsesmiljø?

Studiens innfallsvinkel stammer hovedsakelig fra klassereiselitteraturen, der forfatterne har tegnet et sterkt bilde av den klassereisende som “dobbelthjemløs”. Den klassereisende vil alltid være en fremmed i sitt nye miljø, og den klassereisende vil heller aldri føle seg helt hjemme i sitt oppvekstmiljø – de innehar en såkalt *tokulturell kompetanse*<sup>3</sup>, “[...] og i det ligger en evig form for fremmedarthet, eller kall det gjerne eksil” (Seljestad i Klassekampen 29.07.2005c).

På bakgrunn av dette tar denne studien sikte på å undersøke om vante og internaliserte kategorier blir utfordret når kvinnene forflytter seg fra en samfunnskonstruert klasse til en annen. Mine antakelser er at kvinnene kan bli påvirket av den nye sosiale klassens diskurser, noe som videre kan føre til at vedkommende endrer holdninger og grunnsyn. Dette kan gjøre at de til en viss grad føler seg fremmede i den sosiale klassen de kommer fra, samtidig som at de kan oppleve at siden de i utgangspunktet ikke tilhører den nye sosiale klassen, vil de føle seg fremmede der også. I dette skjæringspunktet er jeg opptatt av å studere den kvinnelige klassereisen ut fra at det beveger seg som en indre utviklingsprosess og en ytre sosial forandring av klassetilhørighet og sosial posisjon.

## Studiens disposisjon

Disposisjonen i denne studien er organisert som en integrert fremstilling, der kapitlene er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå en samlet forståelse av studiens problemstilling:

*Kapittel 1* setter leseren inn i bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, mens *kapittel 2* reflekterer over studiens metodiske fremgangsmåte. Dette inkluderer det vitenskapelige utgangspunktet for studien, valg av design og metodeverktøy, gjennomføring av selve undersøkelsen og epistemologiske refleksjoner.

Videre bidrar *kapittel 3* og *4* til å danne et kontekstuell bakteppe for studiens problemstilling, hvor det vil bli lagt vekt på teori, tidligere forskning og faglig debatt. Dette vil senere anvendes som konkrete analyseverktøy i møtet med empirien i *kapittel 5*.

*Kapittel 5* utgjør studiens empiriske hoveddel, og intervju materialet fortolkes og presenteres i fortellinger knyttet til informantene før det avsluttes med et sammenhengende og temabasert tverrsnitt. Til slutt anvendes studien i *kapittel 6* med en analyse og avsluttende bemerkninger angående klassereiser ut fra et generelt og fremtidsrettet blikk.

---

<sup>3</sup> Betegnelsen tokulturell kompetanse viser til en dobbelt erfaring av å tilhøre ulike sosiale lag (Seljestad i Klassekampen 09.02.2005).





## KAPITTEL 2: METODISK TILNÆRMING

### Innledning

I dette kapitlet presenteres den metodiske framgangsmåten som egner seg for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet starter med en refleksjon rundt studiens metodiske tilnærminger, her vil det bli redegjort for kjennetegn ved kvalitativ og kvantitativ metode, og begrunnelser for det semistrukturerte forskningsintervjuet.

Deretter vil datainnsamling og beskrivelse av prosessen bli presentert, før det går videre til gjennomføring og etterarbeid av det empiriske datamaterialet. Avslutningsvis følger en forskningsetisk refleksjon, dette inkluderer studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

### Refleksjoner over studiens metodiske tilnærming

#### Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode

Det kan være mange ulike grunner og årsaker bak vitenskapelige undersøkelser, men et felles mål i dem alle er å fremskaffe kunnskap (Jacobsen 2011, 14). *Metode* er et redskap forskere bruker for å kunne beskrive sider ved virkeligheten gjennom innsamling av data. Som samfunnsforsker ønsker en å gjøre oppdagelser i den menneskeskapte verden, og ved å ta i bruk ulike metoder kan en forske på årsaker bak hendelser, meninger bak handlinger og samhandlinger, og kollektivens og sosiale- materielle strukturers betydning for individers- og gruppers meninger og handlinger (Postholm 2010, 33). Svært vidt definert er metode en fremgangsmåte til å komme frem til ny kunnskap, og kan i hovedsak undersøkes ved hjelp av to ulike metoder: *kvantitativ metode* og *kvalitativ metode* (Jacobsen 2011, 16). Hvilken metode en velger, avgjøres ut fra det formål og problemstilling det arbeides med.

Kvantitative forskningsmetoder egner seg godt dersom forskeren har utformet en problemstilling med hensikt å kartlegge utbredelsen eller hyppigheten av et fenomen (ibid.). Det kan for eksempel innebære sammenhengen mellom sosial bakgrunn, geografisk område og ulike smakspreferanser, som videre kan brukes som analyseredskaper til å undersøke om det eksisterer kulturelle skillelinjer i befolkningen etter sosial klasse. På denne måten ser vi at kvantitativ forskning forholder seg til kvantifiserbare størrelser som systematiseres ved hjelp av ulike former for statistisk metode. Forskeren samler inn et stort materiale, eksempelvis gjennom spørreskjemaer, slik at han eller hun kan se sammenhenger og tendenser, med formål om å generalisere til en større populasjon (Jacobsen 2011, 16).

Kvalitative forskningsmetoder inntar på den andre siden et dybde- og detaljfokus, og søker ikke å finne generaliserende svar på en problemstilling eller et forskningsspørsmål (Postholm 2010, 33). Den kvalitative forskeren undersøker med andre ord ikke utbredelsen av

noe, men forsøker heller å avdekke mønstre i menneskelige forståelser og praksiser, og hvordan de henger sammen med de situasjoner de forekommer i. Formålet med å benytte kvalitativ metode er når forskeren ønsker tak i den innholdsmessige dimensjonen hos informantene, slik at en i større grad kan ta deres perspektiver. Den omfatter ulike former for systematisk innsamling og bearbeiding av analyse av for eksempel intervju, observasjon eller skriftlige tekster (Kvale & Brinkmann 2015, 26). Slik egner metoden seg godt til å studere temaer som omhandler private forhold i informantenes liv.

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål var bestemmende for valget av vitenskapelig metode. Som spørsmålene impliserer, søker studien kunnskap om kvinners opplevelser, refleksjoner, erfaringer og meninger knyttet til klassereisen. Det ble derfor klart at et kvalitativt forskningsdesign ville være mest hensiktsmessig for å belyse dette. Ved å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode lar forskeren informantene i større grad bruke sine egne ord på å skildre opplevelser, og ved dette oppnå et større fokus på meningsdimensjonen i deres erfaringer av sentrale faktorer som oppvekst, allmenn skolegang og høyere utdanning, noe som anses som essensielt for denne studien. Mening er derfor et nøkkelord i kvalitative studier, fordi forskeren bestreber seg på å forstå et fenomen (handling eller ytring) gjennom menneskers øyne (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010, 82).

I denne studien var det nødvendig med fyldige og prosessuelle data, fremfor presise og representative data. Den kvalitative forskningsmetoden er en egnet metode for denne type kunnskap, og til sammenligning ville jeg ikke fått et tilsvarende rikt datamateriale ved bruk av kvantitative forskningsmetoder.

### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

I studiens innledende fase, ble det tydelig at jeg var interessert i selve opplevelsen til kvinner som har foretatt en klassereise, og at intervju var en mulig inngang til deres meninger og refleksjoner. I boken *Det kvalitative forskningsintervjuet* skriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, 3) at “det å samtale er en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på”. Med et kvalitativt forskningsintervju ønsket jeg å lære noe av kvinnenens opplevelser, og ikke minst så jeg en mulighet til å få besvart spørsmål som kanskje ikke forskningslitteraturen eller klassereiselitteraturen hadde omtalt tidligere.

For å finne svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, anså jeg det som nødvendig å ta i bruk en intervjuform som var fleksibel. Studiens empiriske datamateriale består derfor av et *semistrukturert intervju*, det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, 27) en “planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervju-personens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir

beskrevet”. Det som kjennetegner denne formen for datainnsamling er at informantene vil bli stilt tilnærmet de samme spørsmålene, samtidig som det inngir mer tillit og skaper en rolig atmosfære (Postholm 2010, 43). Intervjuformen legger på denne måten til rette for innblikk i en mangfoldig menneskelig verden, og den vil dermed kunne fange opp variasjoner i informantenes oppfatninger om et tema.

Med utgangspunkt i denne forståelsen skiller ikke intervjuet seg nevneverdig fra en vanlig samtale, men i forskningssammenheng foreligger det en vis struktur og hensikt, der forskeren i stor grad definerer og kontrollerer samtalen og situasjonen (ibid.). Ved denne type datainnsamling fikk informantene mulighet til å fortelle om sin oppvekst, hvordan deres vei mot utdanning var, om de hadde møtt motgang rundt sine valg, og på hvilke måter klassereisen kan ha påvirket individuelle og relasjonelle forhold. Det åpnet også muligheter for å få innblikk i hvilke refleksjoner de hadde gjort seg underveis eller i ettertid av utdanningen. Intervjuet gir på denne måten et godt grunnlag til å stille spørsmål om hvordan informantene, gjennom språket, presenterer og forstår seg selv og sine liv. Dette gir i tillegg anledning til å oppklare uklarheter og muligheter til å følge opp informantenes beskrivelser med oppfølgingsspørsmål.

### **Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming**

Samtidig som forskeren må ta stilling til og gjøre valg på et konkret og metodisk nivå med hensyn til hvilken metode som skal benyttes, må en også ta valg og forholde seg bevisst til et mer overgripende tenkesett om hva vitenskap er, noe som grunnleggende sett handler om filosofiske posisjoner om forutsetninger for kunnskap (Gilje & Grimen 1993, 158).

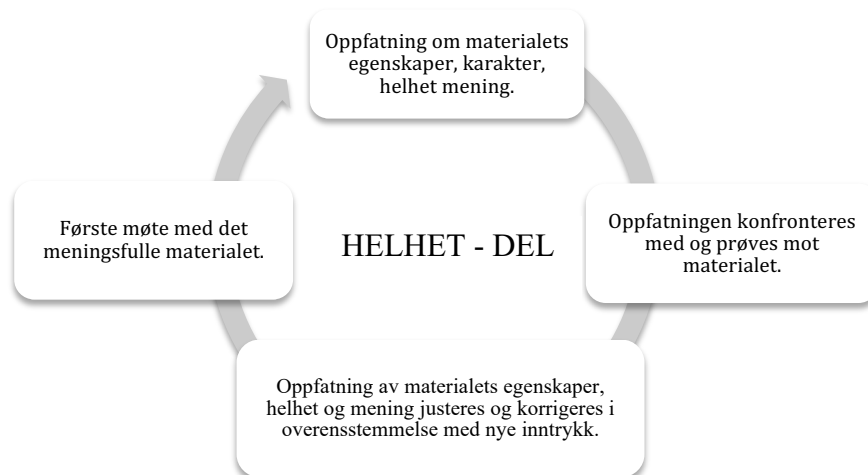
For å undersøke studiens problemstillinger, har jeg valgt å støtte meg til Kirsti Malterud (2013, 44) som mener at den kvalitative forskeren tar i bruk både *beskrivelser* og *tolkninger* i sin forskning. Det betyr at det ikke er mulig å ta i bruk den ene uten å bruke den andre, noe som vil si at enhver beskrivelse er farget av fortolkninger, og enhver fortolkning bygger på beskrivelser. Studien plasseres derfor innen en *hermeneutisk* forskningstradisjon.

Ordet *hermeneutikk* stammer fra det greske “hermenéuein”, som betyr å tyde, oversette og utlegge (Gilje & Grimen 1993, 158). Grunlaget for å trekke inn hermeneutikk i menneske- og samfunnsvitenskapen dreier seg om å gripe fatt i et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Hermeneutikken representerer dermed et radikalt brudd med den positivistiske, induktive samfunnsvitenskapen som forklarer sosiale fenomener ut fra en empirisk induksjon til universelle kausale lovmessigheter (Schaanning 2010, 34). I motsetning til naturvitenskapen, som baserer sin kunnskapsforståelse på objektive, konkrete og observerbare fenomener, søker en gjennom hermeneutikk etter forståelse av meningsfulle

fenomener som ikke fullt ut kan identifiseres eller beskrives ved fysiske kriterier, slik som menneskelige handlinger og sosiale relasjoner (Nilssen 2012, 18).

Filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) forbindes spesielt til den filosofiske eller ny-hermeneutiske retningen innen hermeneutikken<sup>4</sup>. Et av grunnprinsippene i hermeneutikken er ifølge Gadamer (1989) at forskeren alltid har en *forforståelse*, det vil si at forskeren kommer til teksten, handlingen eller saken med en tankemessig og erfaringsmessig “bagasje”, som er med på å bestemme det en forstår og fortolker. Denne forståelseshorisonten er farget av forskerens kulturelle bakgrunn, erfaringer, holdninger og oppfatninger, både bevisste og ubevisste (Gadamer 1989, 24). Essensen i dette er å erkjenne at forskeren aldri er forutsetningsløs. Alle fordommer, både sanne og usanne, skaper en forståelseshorisont.

Denne prosessen kaller Gadamer for den *hermeneutiske sirkel*. Den “[...] betegner det forhold at all forskning består av stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det skal fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse” (Gilje & Grimen 1993, 153).



FIGUR 1. DEN HERMENEUTISKE SIRKEL

Den hermeneutiske sirkel illustrerer hvordan sirkelvandringen starter, ved at forskeren møter fenomenet med de fordommer som inngår som en del av forskerens forståelseshorisont. Dette møtet gir forskeren behov for å revidere sine fordommer, og den videre forskningen skjer med en utdypet forståelse og ny horisont. Dette kjennetegnes av en såkalt *dobbelt hermeneutikk*, der aktørene tolker sin situasjon, og forskeren fortolker dette i neste omgang (Gadamer 1989, 4). Det vil med andre ord si at forskeren inntar rollen som fortolker, og deretter forstår noe

---

<sup>4</sup> Hermeneutikken utviklet seg fra den tradisjonelle hermeneutikken som hadde fokus på fortolkning av juridiske, religiøse og litterære tekster, til å inneholde diskurs og meningsfull handling gjennom metodisk hermeneutikk og filosofisk hermeneutikk (Kvale & Brinkmann 2015, 74).

som allerede er fortolket. “Forståelse innebærer altså at to horisonter som er bestemt av hver sin periode, nærmer seg hverandre. Leseren justerer sin horisont ved å trenge dypere inn i verkets opprinnelige forestillingsverden” (Gilje & Grimen 1993, 154).

Dette kaller Gadamer for en *horisontsammensmelting*, og det er en slik tilnærming mellom forskerens og verkets horisont som er det endelige resultatet av at forståelsen beveger seg i sirkelen (ibid.). Han understreker videre at den sirkulære bevegelsen ikke bare går fra fortolker til gjenstanden som skal fortolkes, den virker også tilbake til fortolkeren selv. Forståelseshorisonten er i konstant bevegelse, og forståelse og mening oppstår dermed i sammensmelting av ens egen og den andres forståelseshorisont. Dette betyr nødvendigvis ikke enighet i forhold til meninger, men at en er i stand til å forstå hva den andre kommuniserer om (Gadamer 1989, 25).

Det har av den grunn vært et mål å oppnå en horisontsammensmelting i denne studien. I studien har det blitt benyttet mange beskrivelser, både kvalitative, kvantitative, litterære og biografiske bidrag. Når verbalspråk og andre menneskeskapte ytringer skal analyseres, innebærer det i stor grad tolkning eller fortolkning. Slik knyttes hermeneutikken til studiens metode. I kvalitativ forskning er det viktig med kritisk refleksjon og bevissthet, og det kan være utfordrende å tolke tekster og fenomener med et nøytralt blikk uten å trekke inn egne meninger og erfaringer. Min forforståelse kan også sies å være preget av hvilke teoretiske rammeverk eller bakteppe jeg velger å sette fokus på. Forforståelse har dermed innvirkning på forskningen i sin helhet, og forskeren må være konstant bevisst på dette. I denne prosessen har jeg forsøkt å være bevisst på min egen rolle som forsker og fortolker, og at jeg er en del av min samtidig og min kulturhistoriske kontekst. For å realisere en horisontsammensmelting var det viktig at jeg stilte meg åpen og empatisk overfor det som var nytt og annerledes.

## **Datainnsamling og beskrivelse av prosessen**

### **Studiets forskningsdesign og fremgangsmåte**

Et forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan en undersøkelse skal gjennomføres, og denne studien har plassert seg innenfor et *eksplorerende* forskningsdesign med en *abduktiv* fremgangsmåte. Herbert Blumer (1986) skrevet følgende om hvordan eksplorerende forskning utføres:

Exploration is by definition a flexible procedure in which the scholar shifts from one to another line of inquiry, adopts new points of observation as his study progresses, moves in new directions previously unthought of, and changes his recognition of what are relevant data as he acquires more information and better understanding (Blumer 1986, 40).

I samsvar med en hermeneutisk forskningstradisjon, foregår tolkning og analyse gjennom hele forskningsprosessen. Blumer forteller at mange av veivalgene utføres underveis, samtidig som problemstillingene justeres og nyanseres i takt med at forskeren oppnår ny innsikt (ibid.).

Det kan leses som at det ligger en forståelse av at en forsker ikke nødvendigvis vet hva en leter etter før en har startet, og at oppdagelser og nye funn kan skje tilfeldig eller spontant. Problemstillingene er på denne måten mer åpen og utforskende enn ved andre forskningsdesign, og den egner seg ifølge Blumer spesielt til å utdype eller fortolke sosiale fenomener som har vært til gjenstand for lite systematisk empirisk undersøkelse, eller overveiende blitt undersøkt ved hjelp av prediksjon og kontroll, fremfor fleksibilitet eller “open-mindedness” (Blumer 1986, 41). Designet har naturlig nok sine fordeler og ulemper, slik beskriver De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) om dette på sin nettside:

Sett fra et naturvitenskapelig ståsted kan dette oppfattes som valg som truer forskningens validitet og reliabilitet. Sett fra et annet vitenskapsteoretisk ståsted er det imidlertid denne fleksibiliteten som er ett av de fremste fortrinnene ved ulike kvalitative tilnærminger. Fra sistnevnte ståsted kan det tvert imot utgjøre en trussel mot kvaliteten på en kvalitativ forskningsstudie dersom alle valg er tatt på forhånd. En av de store fordelene ved anvendelse av kvalitative forskningsmetoder er at de kan åpne for ny og uventet kunnskap, som på sin side danner grunnlag for nye problemstillinger (NESH, 2013).

Denne studien er knyttet til mine antakelser om at sosial mobilitet innebærer komplekse forandringsprosesser, som dreier seg om både en indre utviklingsprosess og en ytre sosial forandring av klassetilhørighet og sosial posisjon. Slik blir et eksplorerende forskningsdesign aktuelt i jakten på svarene. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er relativt åpen og gir rom for vurderinger av relevante funn underveis – noe som videre er forenelig med en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming plasseres mellom induksjon og deduksjon, der det fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri (Danemark 1997, 26). Det innebærer å “fortolke og rekontekstualisere enkelthendelser ut fra en tenkt sammenheng eller mønster. Å kunne forstå noe på en ny måte gjennom å betrakte noe i en ny idesammenheng” (ibid.). Det betyr at forskeren pendler mellom etablert teori og egen empiri i prosessen, noe som blir gjort i denne studien.

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

Kvalitative forskningsmetoder baserer seg ifølge Tove Thagaard (2009, 56) på *strategiske utvalg*, det vil si at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiv(er). For å kunne

belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål, ble valg av informanter dermed foretatt ut fra strategiske og intensjonale hensyn. Hensikten var å finne informanter som kunne gi et bilde av hvordan det er å foreta en klassereise, og derfor ble utvalget avgrenset og selektert strategisk etter noen utvalgte kriterier:

- Kvinner som er ferdigutdannet med en universitetsutdanning på mastergradsnivå eller høyere.
- Kvinner med foreldre uten høyere utdanning.
- Kvinner som hadde flyttet fra sitt hjemsted for å ta en høyere utdanning.
- Kvinner mellom 25 - 50 år.

Informantene i denne studien var kvinner med universitetsutdanning på mastergradsnivå eller høyere. Ni av ti informanter har utdanning på mastergradsnivå, der én av dem har fullført både en master- og en bachelorgrad. Den siste av de ti informantene har en utdanning som tilsvarer en mastergrad i forhold til hvor lenge hun har studert.

Felles for informantene er at de har foreldre uten høyere utdanning, og her defineres dette som grunnskole eller tilsvarende som høyeste oppnådde utdanning. I utvalget ville jeg også ha informanter som hadde flyttet vekk fra hjemstedet sitt for å starte på høyere utdanning, dette var for å undersøke hvilket forhold de har og har hatt til oppvekststedet sitt både før og etter utdanningsløpet. Et siste hensyn var ønsket om en viss spredning i alder. For å få frem mangfold og nyanser i informantenes fortellinger, valgte jeg å ta utgangspunkt i to aldersgrupper:

*Utvalg 1.* Kvinner mellom 25-35 år som nesten nettopp var ferdige med sin utdanning.

*Utvalg 2.* Kvinner mellom 35-50 år som var ferdige med sin utdanning for en stund siden og hadde etablert seg i arbeidslivet.

Jeg antok at utvalg 1 kunne bidra til å gi en større og fyldigere innsikt i hvordan de opplevde overgangen til academia, og hvordan de hadde det i studietiden ettersom dette ikke var så lenge siden. Når det gjelder utvalg 2, tenkte jeg at disse kunne bistå med å gi innsikt i hvordan denne prosessen har vært, og i tillegg gi en utdypet refleksjon over klassereisen i et lengre tidsforløp. Denne aldersspredningen kunne derfor gi nyttige perspektiver på analysen.

Materialet ble dermed rikt og variert. Samtlige utvalgs-kriterier er oppfylt på alle informantene. For å ivareta informantenes anonymitet har det blitt brukt pseudonymer, som refererer til fiktive navn i stedet for å bruke informantenes faktiske navn i analysen:

### Utvalg 1: Kvinner mellom 25-34 år gammel

Informant	Alder	Utdanningsbakgrunn
Anita	30 år gammel	Mastergrad i pedagogikk og et årsstudium i ledelse.
Janne	27 år gammel	Mastergrad i odontologi (tannlege)
Inger	34 år gammel	Mastergrad i grunnskolelærer 1-7. Trinn
Linn	25 år gammel	Bachelorgrad i pedagogikk og mastergrad i spesialpedagogikk
Rachel	25 år gammel	Mastergrad i rettsvitenskap (jus)

### Utvalg 2: Kvinner mellom 35-50 år gammel

Informant	Alder	Utdanningsbakgrunn
Karine	37 år gammel	Mastergrad i fiskeri- og havbruksvitenskap (fiskerikandidat)
Henriette	37 år gammel	Mastergrad i akvamedisin (fiskehelsebiolog)
Louise	35 år gammel	Årsstudium i psykologi og bachelorgrad i ledelse, innovasjon og marked
Solveig	50 år gammel	Mastergrad i økonomi og administrasjon (siviløkonom)
Unni	44 år gammel	Bachelor i sykepleierutdanning og videreutdanning til helsesøster

Den praktiske orienteringen omkring det empiriske datamaterialet startet med en utlysning av forskningsprosjektet på sosiale medier. Etter hvert som interessen meldte seg, ble flere informanter rekruttert gjennom den såkalte *snøballmetoden*<sup>5</sup>, det vil si at informantene ble spurt om de kjente noen som oppfylte kriteriene jeg hadde satt, som kunne være aktuelle for meg å intervju. Denne metoden viste seg å være nyttig, ettersom jeg havnet i kontakt med flere informanter som jeg trolig ikke ville fått kontakt med ellers.

Når jeg kom i kontakt med informantene, utdypet jeg prosjektets hensikt og spurte om de kunne tenke seg å stille som informant til intervju. Etter samtalen og samtykke, sendte jeg et informasjonsskriv (vedlegg 2) med utfyllende informasjon om taushetsplikt og godkjenning av NSD (vedlegg 1). Vedlagt dette var en samtykkeerklæring som informanten skulle signere og ta med seg på intervjuet.

<sup>5</sup> Snøballmetoden er en fremgangsmåte hvor en først rekrutterer noen få personer med egenskaper som passer til de bestemte utvalgsriteriene, og deretter ber disse personene om navn på andre med tilsvarende egenskaper (Thagaard 2009, 62).



## **Utarbeidelse av intervjuguide**

I forkant av intervjuene ble det utviklet en tematisk guide (vedlegg 3) med spørsmål som var utformet med henblikk på eksisterende teori innenfor feltet, samtidig som det ble lagt opp til en eksplorerende tilnærming. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at klassereiselitteraturen skulle fungere som et bakteppe for spørsmålene. Det å bruke litterære verk i forskningen er ingen ny tanke, Sigmund Freud (1907) var blant annet opptatt av å forene psykoanalyse og skjønnlitteratur: “[...] De er i sin kunnskap om sjelelivet langt foran oss hverdagsmennesker, fordi de øser av kilder som vi ennå ikke har fått åpnet for vitenskapen” (Freud i Engelstad 1985, 24). Freud hentet inspirasjon fra litterære verk, og anbefalte andre å ta i bruk litteraturen dersom teoriene ikke strakk til (ibid.).

Videre er spørsmålene i intervjuguiden utformet med tanke på å fange opp mulige kilder til innflytelse i henhold til utdanningsvalg og aspirasjoner. Arenaer som skolegang, familie og sosiale nettverk er sentralt i dette henseende. Utover dette er informantenes refleksjoner rundt holdninger til utdanning, status, kultur og relasjonelle forhold av betydning. Dette gjelder også eventuelle betraktninger omkring klassebakgrunn, identitet og opplevelse av tilhørighet.

Intervjuguiden skulle fungere som en fleksibel huskeliste for forslag til spørsmål under intervjuet, ikke som en fastlagt mal for hva jeg skulle spørre om eller rekkefølgen på dette. Hensikten var å frembringe så fyldige data som mulig, for å få frem informantenes egne tanker og refleksjoner omkring spørsmålene som ble stilt.

Før intervjuene startet, ble to testintervju utført sammen med en tidligere medstudent. Dette viste seg å være nyttig ettersom jeg fikk innblikk i hvilke spørsmål som la opp til korte svar, og hvilke en i større grad måtte reflektere rundt. I testintervjuene oppdaget jeg også at enkelte spørsmål førte til at atmosfæren ikke ble så avslappet som jeg ønsket å ha den, og la derfor i etterkant vekt på å omformulere spørsmål slik at det ble lettere å forstå. Dette gjaldt blant annet å erstatte faguttrykk med hverdagslige begreper. I forbindelse med denne prosessen ble jeg også bevisst på at jeg måtte utforme åpne spørsmål, slik at informantene fikk muligheten til å svare fritt. Mange spørsmål ble også formulert på andre måter, slik at eventuelle uklarheter kunne bli løst opp eller utdypet. Slik ble intervjuguiden korrigert og tilpasset før intervjuene med informantene startet.

## **Gjennomføring og etterarbeid av det empiriske datamaterialet**

### **Gjennomføring av intervjuene**

Forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysning må meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette ble sendt inn, behandlet og godkjent før jeg startet

med intervjuene (vedlegg 1). Intervjuene ble tatt opp i tidsrommet oktober – november 2018, og hadde en varighet mellom 40-70 minutter.

I den grad jeg kunne kontrollere hvor intervjuene foregikk, var det avgjørende at det skulle foregå i en kontekst hvor vi ikke kunne bli forstyrret. Dag I. Jacobsen (2011, 43) understreker i denne sammenhengen viktigheten med valget av intervjusted, hvor forskning viser at denne faktoren kan påvirke innholdet og kvaliteten av intervjuet. Det vil si at kunstige steder kan medføre kunstige svar hos informantene. Konteksteffekten kan reduseres dersom en gjennomfører intervjuet i omgivelser som i større grad er naturlig for informanten (ibid.).

Det er likevel viktig å påpeke at ingen kontekster vil være helt naturlige, ettersom intervjusituasjonen i seg selv er “kunstig fremstilt” av forskeren. Som vi har sett skiller en vanlig samtale seg fra et intervju fordi det foreligger en viss struktur og hensikt, der forskeren i stor grad kontrollerer og definerer samtalen og situasjonen (Postholm 2010, 43). Det er derfor viktig at forskeren er kjent med den påvirkningen konteksten kan ha i intervjuforløpet.

Alle intervjuene, med unntak av tre, ble utført på et forhåndsbestilt grupperom ved universitetet i Tromsø. Av praktiske grunner ble de tre intervjuene utført på et rom på informantens arbeidsplass, hvor vi heller ikke kunne bli forstyrret. Jeg startet intervjuene med å stille noen oppvarmingsspørsmål som var enkle å svare på. Dette var korte spørsmål som angikk bakgrunnsinformasjon, slik som alder, sivilstatus og utdannings- og familiebakgrunn. Deretter fortsatte jeg med spørsmål som i større grad inviterte til refleksjon og utdypende svar. Noen av spørsmålene som ble stilt hadde ikke informantene reflektert over, og derfor var enkelte spørsmål vanskelig å svare på. Dette gjaldt blant annet spørsmålet om utdanningen hadde endret dem som person, og hvilket syn og forhold de har til sine gamle barndomsvenner som ikke tok høyere utdanning. Ved å bruke oppfølgingsspørsmål eller en omformulering av spørsmålet der det falt seg naturlig, forsøkte jeg å få informantene til å se spørsmålet eller temaet fra en annen vinkel, slik at de lettere kunne besvare spørsmålet.

Samtlige av intervjuene ble med godkjenning av informantene registrert gjennom opptak. Opptak av intervjuene muliggjorde et friere samtaleforløp enn hva som hadde vært tilfellet dersom en skulle belaget seg på å notere ned store mengder informasjon. Det kan imidlertid tenkes at en opptaker kan representere et fremmedelement for informanten, som i sin tur kan frembringe nøling eller sjenanse. Dette fremstod ikke som et problem i intervjusituasjonene. Selv om flere av informantene kommuniserte at de opplevde situasjonen som ny og fremmed, forløp samtlige intervjuer uten problemer av denne typen.

Intervjuene ble avsluttet ved å spørre om informantene hadde noe de ville legge til, eller om det var noe de følte at de ikke hadde fått sagt i løpet av intervjuet som kunne være relevant. Dette viste seg å være virkningsfullt, da flere av informantene fulgte opp svarene de

hadde gitt tidligere i intervjuet og utdypet dette ytterligere med tanker de hadde fått i ettertid av refleksjonen. Noen brukte også denne muligheten til å rette opp i enkelte uttalelser de hadde gitt, og andre brukte denne muligheten til å gi en helt overordnet refleksjon over sin egen klassereise i et lengre tidsforløp. Her kom det altså frem ny informasjon som senere ble viktig i arbeidet med analysen.

### **Fra tale til tekst**

Etter at intervjuene ble gjennomført, skulle det empiriske datamaterialet omgjøres fra tale til tekst. Transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen, og ifølge Malterud (2013) er det en styrke at forskeren selv har utarbeidet sine transkripsjoner, ettersom forskeren kjenner best til ulike nyanser ved intervjuene og kan dermed mest presist gjengi opptak fra samtaler i transkribert form (Malterud 2013, 78).

Jeg transkriberte selv alle intervjuene i sin helhet før videre analyse. Dette arbeidet tilstrebet jeg å gjøre like etter at intervjuene ble foretatt, mens inntrykkene jeg hadde fått, fortsatt satt friskt i minne. Dette viste seg å være fordelaktig på flere områder: Først og fremst fordi jeg i større grad ble i stand til å leve meg inn i intervjusituasjonen, som førte til at stemning og følelser omkring intervjuet ble overført til teksten. Det var også fordelaktig i henhold til at jeg fant forbedringspotensialer i intervjuguiden og min egen rolle som forsker. Jeg fant eksempelvis ut at enkelte spørsmål førte til svar som ikke var relevante for studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og at jeg som intervjuer måtte være litt mer avventende med å gå videre til neste spørsmål. Ved å starte transkriberingen like etter intervjuene ble foretatt, økte kvaliteten for hvert intervju.

Videre brukte informantene mange virkemidler når de fortalte om sine opplevelser, blant annet kroppsspråk, ansiktsuttrykk, ironi, gestikulering og variert tonefall. Dette blir ikke formidlet gjennom transkripsjonene av intervjuene. Transkripsjonene blir heller et forsøk på å overføre fra muntlig til skriftlig språk, de blir derfor kunstige konstruksjoner av intervjuet som fant sted (Malterud 2013, 78). Skriftlig og muntlig språk bygger på ulike normer og regler, og det er omtrent umulig å bevare hele meningen ved det som ble sagt i et intervju ved transkripsjonen. Jeg prøvde likevel å gjenopplive intervjuets virkemidler ved å legge til pauser i form av prikkete linjer, og jeg noterte også med latter. Intervjuene ble i tillegg transkribert på bokmål, da dette, ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bidrar til å anonymisere informantene.

### **Bearbeiding av data og analyse**

Målet med analyse i kvalitativ forskning er ifølge Vivi Nilssen (2012, 85) “å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra det enormt store datamaterialet,

som gir svar på forskningsspørsmålene”. Det å analysere et forskningsintervju innebærer dermed å redusere datamaterialet ved å dele teksten inn i ulike elementer.

Da min forskning bygger på en kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming, benyttet jeg analysestrategier som ivaretok dette. I analyseprosessen støttet jeg meg også til enkelte prinsipper fra *Grounded Theory*<sup>6</sup>, hvor koding og kategorisering har en sentral plass. Innen grounded theory skjer datainnsamling og analysen parallelt, der forskeren går frem og tilbake i datamaterialet gjennom hele prosessen for å finne likheter og forskjeller, og få frem nyanser og variasjoner i datamaterialet (Dalen 2011, 17).

Selve analysearbeidet har vært tidkrevende og medført mange forsøk på kategorisering. Hvordan fremstille resultatet av intervjuene på en måte som gir mening? Som innfallsvinkel i henhold til grounded theory ble *åpen koding* benyttet, hvor jeg foretok en komprimering av utsagnene fra informantene til formuleringer og helhetlige setninger (Dalen 2011, 63). Dette førte til at intervjuene ble enklere å lese, og jeg kunne identifisere og bryte ned enhetene, og navngi dem etter tematikk eller begrep som var tilpasset meningsinnholdet.

Da jeg etter hvert begynte å jobbe mer inngående med analysen, ble datamaterialet delt opp med fokus på to utvalg: (i) kvinner mellom 25-34 år og (ii) kvinner mellom 35-50 år. Deretter fordelte jeg intervjuene i ulike sekvenser ved informantenes fortellinger, slik som utdanning, arbeid, selvoppfatning og oppvekst. I takt med denne prosessen har jeg vært bevisst på intervjuene i sin helhet, da uttalelser på et tidspunkt i intervjuet er avhengig av tidligere uttalelser i intervjuet. Det å dele opp datamaterialet på denne måten førte likevel til at det var lettere å sammenligne utvalgene i analysen. Når dette var gjort, forsøkte jeg å tydeliggjøre sammenhengene mellom spørsmål, svar og påfølgende kategorier:

Starten på reisen	Fra primærsosialisering til sekundærsosialisering	Reisens resultat
Å oppleve verden utenfor	Ønsket om å bli sett	Brudd og kontinuitet
Møtet med akademia	Strategier for tilpasning	Klassebevisstheten
Oppmuntring til et bedre liv	Kunsten å balansere	En (ut)dannelse

I tråd med dette stiller grounded theory krav til forskerens *teoretiske sensitivitet*, det dreier seg om evnen til å gi innsikt og mening til data, og forstå dem på abstrakte måter, samt skille vesentlig fra uvesentlig (Dalen 2011, 61). Analysen og kategoriseringen har derfor tatt sikte på å belyse studiens problemstillinger, hvor samspillet mellom datamaterialet og studiens

<sup>6</sup> Grounded Theory er en tilnærming som fremhever betydningen av å forankre teoriutvikling i en konkret, empirisk forskningsvirksomhet. Den egner seg til kvalitativ forskning, utforskende forskning, studier av samspill mellom mennesker og til studier der det finnes lite empirisk forskning fra før (Dalen 2011, 17-18).

teoretiske perspektiver blir sett i sammenheng med hverandre. I denne prosessen har jeg tatt i bruk en kombinasjon av tema- og personsentrert analyse, hvor jeg har sammenlignet både informasjonen fra alle informantene og nyansene i hvordan informantene selv opplever sin historie (Thagaard 2009, 165). Noen ganger har jeg latt en informants stemme representere flere, og andre ganger representerer de bare seg selv.

En fare med den temasentrerte tilnærmingen er imidlertid at temaene kan bli løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng i intervjuene. Kvalitative kategorier formidler et meningsinnhold og kan dermed ikke deles inn i eksempelvis variabler som betegner klart avgrensede og enhetlige kategorier (ibid.). Det er derfor viktig å ta vare på den forståelsen informantene har gitt uttrykk for, og ikke løsrive denne fra den sammenhengen det ble sagt i. For å ivareta både de helhetlige perspektivene, og nyansene i den enkeltes informants historie, anså jeg en vekslning mellom tema- og personsentrerte analyseformer som hensiktsmessig. På denne måten ble underkategoriene i stor grad styrt av empirien, det vil si at informantene formet underkategoriene gjennom sine svar i intervjuene. Vekslingen mellom både tema- og personsentrert analyse har gjort det mulig å se på den overordnede forståelsen av helheten, og på de enkelte delene.

## **Vurdering av studiens forskningskvalitet**

### **Generalisering**

*Generalisering* kan ifølge Postholm (2010, 79) defineres som påstander om at det som gjelder på ett sted eller én tid, også vil gjelde et annet sted eller til en annen tid. Spørsmålet om hvorvidt, og eventuelt hvordan, det er mulig å generalisere i kvalitativ samfunnsforskning, er imidlertid gjenstand for opphetet debatt. I kvalitative forskningsmetoder er ikke nødvendigvis utgangspunktet å søke en mulighet for generalisering eller statistisk representativitet. Det som fremgår som viktig er derimot mangfold og nyanser, og hvilke opplevelser og erfaringer den enkelte har (ibid.). Etersom dette er en kvalitativ studie, vil derfor ikke hensikten være å generalisere til å gjelde hele populasjonen. Denne studien har som nevnt et strategisk utvalg, basert på 10 informanter som er trukket ut fordi de er spesielt interessante for studiets formål.

I forlengelsen av dette kan en ifølge Robert K. Yin (2014) snakke om det han kaller for *analytisk generalisering*. Det vil si at resultater som er funnet i én kvalitativ undersøkelse, kan være gyldig i en annen sammenheng (fra helhet til del). Den skiller seg på denne måten fra en *statistisk generalisering*, som på sin side er en induktiv slutning (fra en del til helhet) – om delen representerer helheten, er slutningen gyldig (Yin 2014, 40-41). I en analytisk generalisering er det dermed ikke snakk om en del som skal representere, men forskeren har helheten for seg, og så undersøker han eller hun om delen passer inn under helheten.

Denne studien berører mange områder, både teoretisk og empirisk, og gjennom analytisk generalisering kan funnene som fremkommer i denne studien brukes til videre kunnskapsutvikling og faglig belysning i andre sammenhenger. Som nevnt innledningsvis har forskning behandlet mekanismer knyttet til sosial reproduksjon i utstrakt grad, men tilfanget av det som belyser bruddene på de reproduserende strukturene er i langt mindre grad vektlagt (jf. Olsen 2013; Jordahl 2003; Gullestad 2002). Det er dermed tenkelig at denne studien har en overføringsverdi i henhold til videre forskning på sosial mobilitet og ulike former for klassereiser. En beveger seg fra en forforståelse til en etterforståelse og deretter nye forforståelser. Denne prosessen kan dermed gi grunnlag for generalisering, i den forstand analysen skaper nye identifiserbare meningsstrukturer.

Likevel er det viktig å poengtere at min tolkning og forståelse er én av mange mulige tilnærminger og forståelser. Andre forskere kan vektlegge andre perspektiver og dimensjoner ved klassereiser enn det som blir gjort i denne studien. Et annet utvalg ville kanskje også gjort min forståelse annerledes. Det er imidlertid dette som er gangen i en kvalitativ forskningsprosess - puslespillet er stort, og det må ofte mange til for å få brikkene på plass.

### **Validitet og reliabilitet**

Flere forskere mener at kravene til *reliabilitet* og *validitet* er vanskelig å etterkomme i kvalitativ forskning, fordi møtet mellom forsker og forskningsdeltakeren er unikt (jf. Postholm 2010; Kvale 1997). Etersom dette er en kvalitativ studie som har tatt i bruk et semistrukturert intervju, vil reliabiliteten i undersøkelsen svekkes fordi det kan være vanskelig å gjenskape informantenes beskrivelser, tolkninger og opplevelser i en annen forskningsbasert sammenheng. Reliabilitet består med andre ord i hvorvidt forskningen vil gi det samme resultatet dersom en annen forsker skal undersøke det samme (Postholm 2010, 126).

Validiteten i undersøkelsen refererer til hvorvidt det som undersøkes, faktisk gir informasjon om det forskeren skal undersøke. Validiteten i en undersøkelse vil ifølge Kvale (1997, 164) alltid fungere som en "kvalitetskontroll gjennom alle stadier av undersøkelsen". Forskerens forforståelse kan i denne sammenhengen farge feltet og svekke undersøkelsens validitet. Det er også fare for at forskeren ender opp med å undersøke informantenes evne til å verbalisere sine tanker og reaksjoner, i stedet for innholdet i tankene og reaksjonene (ibid.).

Denne studien bygger derfor på en erkjennelse av at det finnes mange måter å forstå virkeligheten på, og det vil finnes ulike oppfatninger om hva som er "sann" forskning vedrørende et fenomen. I stedet for å bygge på de tradisjonelle kriteriene (generalisering, validitet og reliabilitet), tar den kvalitative forskeren i bruk en rekke andre kriterier for

vurdering i forskningen (Postholm 2010, 127-128). Betegnelsen kriterier betraktes ikke som en absolutt “standard” eller som universelle kriterier, men noe som endres og utvikles.

For å sikre validiteten i undersøkelsen har jeg vært oppmerksom på at mine forforståelser og tolkninger bygger på min egen erfarings- og kunnskapsbakgrunn. På den andre siden peker Cato Wadel (1991) på at forskerens forforståelse også kan utgjøre en *kilde til innsikt*, han kaller dette for “å være sin egen informant”:

Å være sin egen informant innebærer at en som feltforsker utnytter den informasjonen en får gjennom selv å ha ulike roller på feltet. Det handler også om å bruke det en selv erfarer og kjenner på kroppen (Wadel 1991, 66).

Å være sin egen informant betyr at forskeren bruker egne erfaringer, og refleksjoner over disse, som en del av eget datamateriale i forskningsprosjektet. Forskeren bruker sin egen bakgrunn som en styrke, noe som vil gjøre det lettere å forstå hva som skjer på feltet (ibid.).

Til tross for min egen bakgrunn med foreldre som har fullført en middels høy utdanning, har jeg en god del erfaringer som gjør meg i stand til å være min egen informant. Historien om klassereiser ligger nært meg, som for mange andre. Alle har nok kjent på en følelse av å ikke passe inn, eller at overganger eller deler av livet er en slags reise. Jeg tar blant annet en høyere utdanning enn det mine foreldre har tatt, og kan derfor kjenne meg igjen i hvordan det kan være for informantene å bryte et mønster i familien. I tillegg kommer jeg, i likhet med informantene, fra en liten plass hvor det er et lavt utdanningsnivå. Her har jeg gått på skole med andre som har hoppet av utdanningsforløpet, og sett hvordan *sted* i seg selv har en betydning for mulighetsstruktur. Avgjørelsen om å forlate utdanningssystemet tas altså ikke i et vakuum, men er heller et resultat av mange sammensatte faktorer, som blant annet geografiske distanser til utdanningssted, arbeidsmarked og tilbudsstruktur. Denne likheten kan føre til at den sosiale “nærheten” mellom forsker og informant blir større (Postholm 2010, 127), noe jeg anser som en styrke i møtet med informantene.

Denne studien har altså vært preget av nærhet. Nærhet til fenomenet kan videre karakteriseres gjennom min bakgrunn i form av utdanning – jeg har tatt en 5-årig master i pedagogikk som har bidratt til at jeg har god kjennskap til hvilken betydning sosial bakgrunn har i utdanningssystemet. Det å gjennomføre semistrukturerte intervjuer på en god måte, forutsetter ifølge Kvale (1997) inngående kjennskap til feltet og fenomenet som skal undersøkes. I den forbindelse har jeg kjennskap om, og innsikt i hvordan og hvorfor noen studenter opplever overgangen til høyere utdanning som uproblematisk. Jeg anser det derfor som en stor fordel at jeg er kjent med fenomenet gjennom tidligere erfaringer og kunnskap.

Wadel (1991, 66) understreker samtidig at dette kan by på vanskeligheter. Når en studerer

sin egen kultur, er det lett å ta sosiale og kulturelle forhold for gitt og selvsagte. Med dette i bakhodet har jeg opprettholdt et kritisk og annalistisk perspektiv på fenomenet. Jeg har klargjort egne perspektiv, samtidig som jeg har vært på vakt mot forutinntatthet i forhold til hva analysen skal frembringe. Drøftinger med veileder har også bidratt til å skape en avstand, i tillegg til å oppdage nye dimensjoner og nyanser ved fenomenet.

Videre har kravene til reliabiliteten blitt ivaretatt ved å gjøre rede for de ulike valgene og vurderingene som er tatt underveis i prosessen. Studien har også sammenlignet seg med andre undersøkelser på tilsvarende problemområde, slik at det har vært mulig å trekke linjer og finne likheter i beskrivelsene til informantene. For å sikre reliabiliteten har det også vært viktig for meg å eksperimentere med ulike tilnærminger for å frembringe en annen type kunnskap om fenomenet. Jeg har tatt i bruk litterære verk fordi jeg mener at det er en god måte å rekonstruere levde erfaringer på – dette gjør det mulig å formidle kunnskap om en kompleks virkelighet på en kort, og ikke minst forklarende måte (Engelstad 1985, 24).

Dette krever imidlertid en viss fortolkning fra leserens side, og en bevissthet om at tekster kan ha flere tolkninger, avhengig av hvem og fra hvilket ståsted det leses fra (Nilssen 2012, 74). Min egen forskerrolle og forforståelse er dermed av stor betydning for den kunnskapen som produseres. Denne forskningen er basert på mitt vitenskapsteoretiske ståsted som en fortolkende forsker, der min kompetanse, forforståelse og analyse influerer på den kunnskapen som utvikles og formidles.

### **Forskningsetisk refleksjon og rolle som forsker**

Kvale (1997) hevder at forskning krever en høy grad av etisk bevissthet i alle deler av forskningsprosessen, nettopp fordi dette har etiske konsekvenser. Etiske dilemmaer er mer eller mindre til stede i all forskning, der “forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og etiske beslutningene som treffes” (Kvale 1997, 108). Gjennom hele arbeidet med forskningen er det derfor viktig å stille spørsmål og reflektere over de valg og overveielser en gjør. Mine etiske refleksjoner og overveielser i dette prosjektet har sitt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer (NESH), med en erkjennelse av at forskningsetikken er kompleks og innebærer mange dilemmaer.

*Informert samtykke og frivillighet* handler om at informantene må få tilstrekkelig informasjon om prosjektet for å kunne vurdere hvorvidt de ønsker å delta eller ikke. I kvalitativ forskning kan imidlertid informert samtykke være et problem, ettersom forskeren ikke kan gi detaljert informasjon på forhånd om de spørsmålene som skal stilles i intervjuet, da mange av spørsmålene skapes i selve intervjusituasjonen (Kvale 1997). I denne prosessen har jeg vært opptatt av å gi tilpasset informasjon til informantene, og utarbeidet derfor et



informasjonsbrev (vedlegg 3). Jeg har også vært tydelig på at deltakelsen i prosjektet var frivillig, og at de kan trekke seg når som helst uten at dette skal få noen konsekvenser.

Videre handler *konfidensialitet* og *anonymitet* seg om å sikre at informantene ikke kan identifiseres av andre underveis i forskningsprosessen, i avhandlingen og i andre publikasjonsformer (muntlig og skriftlig) etter prosjektslutt. Postholm (2010) peker på at det kan oppstå et tillitsforhold mellom forsker og deltaker, og at det derfor er viktig at forskeren gjør etiske betraktninger og behandler informasjon og deltakernes interesser på en god måte. Her har jeg reflektert mye over hva slags type opplysninger som skal beholdes, og hva som må endres for at deltakerne ikke skal kunne identifiseres av andre. For å ivareta informantenes interesser og personvern, har alle informantene blitt anonymisert og alle stedsnavn har blitt fjernet i analysen. Dette har blitt erstattet med [hjemsted] og [byen].

*Konsekvenser av deltakelse og nytteverdi* dreier seg om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningen, og hvorvidt deltakerne opplever det som verdifullt og nyttig. Her erfarte jeg at mange av informantene gav uttrykk for at de opplevde det som positivt å delta i prosjektet. Mange fortalte at de var stolte og entusiastiske over at jeg var interessert i å få kunnskap og lære av deres erfaringer. Enkelte trakk frem at de anså prosjektet som særdeles viktig, og jeg fikk inntrykk av at de hadde et sterkt ønske om å bidra til å synliggjøre de utfordringene som forekom i klassereisen. I denne prosessen opplevde jeg at deltakerne åpnet seg opp og delte ærlige og til dels sårbare skildringer i intervjuene. Noen ba meg også utelate noe av informasjonen som forekom i løpet av intervjuene, dette har jeg tatt hensyn til. I de situasjoner der deltakerne formidlet negative erfaringer, har jeg forsøkt å være støttende uten at intervjusituasjonen skal gå over til å bli terapeutisk (Kvale 1997).

Det å utforske både positive og negative sider ved fenomenet har vært viktig i møtet med informantene. Selv om enkelte fortellinger var av sensitiv karakter, opplevde jeg at flere av informantene hadde en åpen agenda og et ønske om at deres levde erfaringer skal kunne bidra til økt fokus rundt problematikken omkring fenomenet. Her anså jeg det som sentralt, og ikke minst etisk anliggende, at informantene fikk komme "til ordet", slik at de ses på som kompetente bidragsytere i kunnskapsproduksjonen. Etter transkripsjonen fikk dermed alle informantene muligheten til å lese gjennom min tolkning av deres intervju. Det var ingen som valgte å benytte seg av dette tilbudet, men gav uttrykk for at de gledet seg til å lese avhandlingen når den var blitt publisert.



# KAPITTEL 3: UTDANNINGSSAMFUNNET

## Innledning

Vi er en del av en samfunnsutvikling som ikke bare handler om den enkeltes flid og dyktighet, men som er et villet politisk prosjekt: velferdsstaten. Klasseklatrere har alltid eksistert, men klassereisende er en stor sosial bevegelse som sier noe om tiden etter andre verdenskrig, som er verdenshistoriens mest progressive periode (Linderborg 2014, 4).

Dette kapittelet skal med hjelp av utvalgt teori, tidligere forskning og faglig debatt bevege studien inn i forskningsfeltet. Kapittelet er delt inn i tre sammenhengende deler, der hensikten er å komme inn på de ulike diskurser som danner bakgrunnen for studiens problemstilling og forskningsspørsmål, fortrinnsvis med utgangspunkt i klassereiselitteraturen.

Opprettelsen av studieplasser og bakgrunnen for denne utviklingen vil bli presentert først, da dette er med på å danne et kontekstuellet bakteppe for klassereisens begynnelse. Deretter rettes oppmerksomheten mot klassereisens kjennetegn, med fokus på klassesamfunnet som en kulturell konstruksjon. Til slutt diskuteres dette i lys av et klasse- og reproduksjonsperspektiv innen høyere utdanning.

## Del I – Fra privilegium til nødvendighet

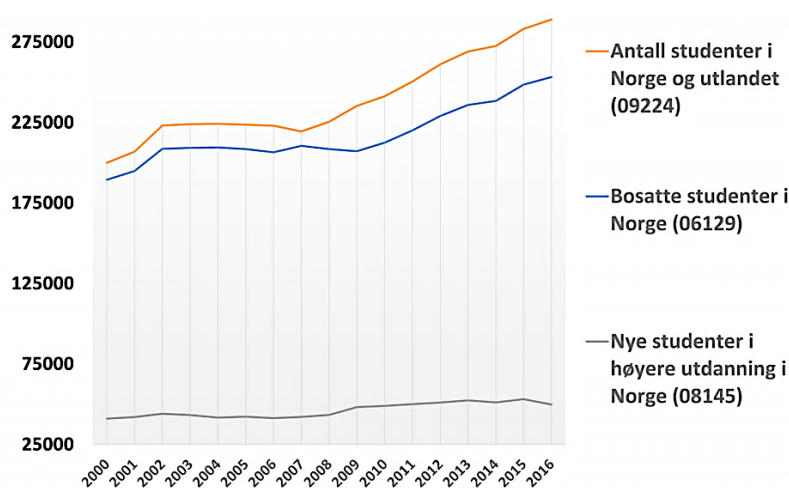
Etter andre verdenskrig fulgte en periode med omfattende oppreisningsarbeid, hvor det å ta høyere utdanning ble ansett som å ha en positiv effekt på arbeidernes marginalproduktivitet (Heggen, Helland & Lauglo 2013, 18). De viktigste drivkreftene i samfunnet var dermed ikke lenger bare styrt av kapital, bygninger eller utstyr, men også menneskene selv.

Når forandringene er store, er det viktigere enn noen gang tidligere å satse på utdanning. Utdanning skal gjøre enkeltmenneskene bedre rustet til å utnytte de mulighetene et mer åpent samfunn og den raske teknologiske utviklingen gir. I informasjonssamfunnet er den enkeltes muligheter mindre avhengig av sosial eller gruppetilhørighet, og mer av individuelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (St. Meld nr. 230, 2000-2001).

Ifølge humankapital teorien forklares vekst i høyere utdanning ved at utdanning betraktes som en investering: Studenten investerer i sin egen fremtid ved å ta en utdanning, og forventer en gevinst primært i form av økt livsinntekt. Samtidig foretar også samfunnet en investering, ved at utdannet arbeidskraft antas å være mer produktiv (Heggen et al. 2013, 19). De politiske visjonene for høyere utdanning er dermed preget av en forståelse av at utdanning skal være samfunnsøkonomisk lønnsomt, det vil si at samfunnet skal få tilbake et utbytte i form av kvalifisert arbeidskraft. Utdanning blir på denne måten ikke bare forstått som en arena for

læring, men også et steg videre mot å bli en del av det globaliserte og høyteknologiske samfunnet. Det går nærmere bestemt ut på å tilegne seg en kapasitet som gjør den enkelte i stand til å være tilpasningsdyktig og i en konstant omskoleringsprosess - dette blir betraktet som nødvendig for å kunne møte de utfordringer som samfunnet har behov for (St. Meld nr. 230, 2000-2001). Slik sett blir utdanningssystemet en slags “inngangsbillett” for barn og unge til å forme sin egen fremtid.

I takt med oppreisningsarbeidet i landet, har Norge gått fra å være et utdanningsfattig til et utdanningsrikt samfunn. Endringene som forekom i utdanningssektoren fra 70-tallet og utover, beskrives gjerne som en utdanningseksplasjon, hvor stadig flere tar utdanning på universitets- og høgskolenivå (Tønnessen 2011, 122). Det økende antallet studenter innen høyere utdanning var ikke bare en trend som har pågått siden i etterkrigstiden i Norge, men også i de fleste vestlige og velstående stater i verden (ibid.). Når samfunnene både blir rikere og mer teknologisk avanserte, viser forskning at både antall studenter og studieår i befolkningen øker:



TABELL 1: ANTALL STUDENTER TOTALT OG ANTALL NYE STUDENTER (SSB 2018)

Tabellen fra Statistisk sentralbyrå viser at omlag 277.500 studenter studerte ved universiteter og høyskoler i Norge høsten 2016, og at dette er en økning på rundt 4000 studenter siden høsten 2015 (SSB 2018, 9). Til sammenligning hadde kun 13 prosent av befolkningen tatt utdanning i 1985 (SSB 2014b). Noe av veksten skyldes at eksisterende utdanningstilbud har blitt oppgradert til høyere utdanning, mens det meste av veksten kan tilskrives utbygging og utvidelser av utdanningstilbudene, enten gradvis eller gjennom større reformer (Tønnessen 2011, 123). Antall nye studenter har i samme periode vært mer stabil, på 40.000 til 50.000 studenter årlig (SSB 2018, 9). Det vil med andre ord si at økningen i antall studenter i midten

av 2000-tallet kommer av at studentene studerer i flere år enn tidligere. Flere studenter studerer altså til master- og doktorgrader, og/eller bruker lengre tid på å oppnå gradene.

Det virker dermed som at dagens unge har oppfattet alvoret: Ta en høyere utdanning. Studietilbøyeligheten øker, både som en respons på nye krav fra arbeidslivet, men også som et resultat av stadig høyere velferdsnivå. Manglende utdanning gir derfor problemer på arbeidsmarkedet, og en kan derfor risikere å bli utestengt fra fremtidig yrkeskarriere, mens en vellykket skolegang anses på den andre siden som inngangsporten til et vellykket voksenliv.

### **Individualisering i det senmoderne**

Den eksplosive veksten i høyere utdanning, sammen med de politiske visjonene om høyere utdanning som et hjørnesteinforetak i vårt utdanningssamfunn, utgjør en sentral del av den samfunnsmessige konteksten unge mennesker møter i dag. Flere modernitetsteoretikere har av den grunn vært opptatt av denne utviklingen (jf. Archer 2010; Ziehe 1993; Giddens 1991).

Et gjennomgående tema i disse forståelsene er at individet anses som mer refleksivt og autonomt, som følge av de globale og teknologiske samfunnsendringene, der “avstanden” mellom individene er blitt mindre. For å forstå dagens unges handlingsrom i forhold til utdanning, vil det bli redegjort for tre fundamentale trekk ved det moderne samfunnet:

- Refleksivitet
- Gjørbarhet
- Individualisering

Begrepet *refleksivitet* viser til å “kaste tilbake, gjenspeile, stråle tilbake”, mens å reflektere oppgir som å “tenke, overveie, spekulere på”. Slik refleksivitet benyttes i sosiologien, er det en kombinasjon av disse betydningene (Giddens 1991, 36). Det er nærmere bestemt et begrep som blir brukt om den type selvrefleksjon som individet gjør bruk av i den kontinuerlige formingen av sin egen identitet og biografi. Sosiologen Anthony Giddens (1991) peker på at det finnes en større grad av refleksivitet blant dagens unge enn tidligere, og at dette kommer av at samfunnet gir individet flere muligheter til å uttrykke og fundere over seg selv og sin identitet (Giddens 1991, 37). Det refleksive består altså i at hvert enkelt individ er nødt til å ta stilling til hvem det skal være, hva det skal gjøre og hvordan det skal handle.

I et posttradisjonelt samfunn preget av utleiring og institusjonell refleksivitet, fremstår derfor “tilskrevne” tradisjonelle og kollektive identiteter som en mangelvare. Giddens hevder at dagens ungdom ikke lenger arver en ferdig identitet basert på sosial posisjon, slik en gjorde i det førindustrielle samfunnet (ibid.). Ansvaret for å etablere og vedlikeholde en helhetlig identitet faller i stedet på den enkeltes skuldre. Refleksivitet viser dermed til noe mer enn

tankevirksomheten refleksjon, den viser til en måte å forholde seg til omverden på, som en kontinuerlig bevissthetsprosess.

Videre baserer vår tids automatiserte selvforståelse og bærende ideologi seg i stor grad om det frie mennesket. Dette skaper en økt forestilling om det sosiologen Thomas Ziehe (1993, 85) kaller for *gjørbarhet* (do-ability), det vil si at det virker som at alt er mulig å skape selv. Fremtiden er ikke lenger sosialt nedarvet eller naturgitt, for eksempel ved at kvinner blir hjemmeværende og tar hånd om familien. Tidligere ble rollene tildelt ved fødselen, mens i dag erverves de i langt større grad gjennom egen vilje og innsats. Sosiologen Ulrich Beck (1997) beskriver individets “refleksive arbeid” slik:

Tradisjonelle samfunn blir man født inn i (omtrent som i en stand eller en religion). Stilt overfor de nye føringene må man derimot selv gjøre noe, bli aktiv, oppfinnsom og smart, utvikle ideer, være raskere, smidigere, mer kreativ, for å vinne fram i konkurransen – og det er ikke bare én gang, men hele tiden, hver dag. Alle og enhver blir aktører, konstruktører, sjonglører, iscenesettere av sin egen biografi, sin identitet, men også av sine sosiale bånd og nettverk (Beck 1997, 23).

I likhet med Giddens og Ziehe, fokuserer Beck på refleksive valg og hvordan individet både blir påvirket av, og selv påvirker det posttradisjonelle samfunnet. Han forteller at det er en slags kulturell kraft som fører til refleksiviteten ikke bare retter seg utover individets omverden og de alternativene som finnes der, men også et tilsvarende refleksivt forhold til seg selv (Beck 1997, 20). Det vil si at individet ikke lenger kan lene seg til tradisjoner og selvfølgeliggjorte posisjoner, men blir i stedet tvunget til å skape sin egen identitet i et hav av muligheter og tilbud. Samfunnet viser på denne måten en holdning om at “alt er mulig”, og en kan “bli sin egen lykkessmed”.

Som et resultat av dette, tilsier *individualiseringen* at alle må og kan velge på de fleste områder, eksempelvis utdanning, livsstil og identitet (Ziehe 1993, 86). Ziehe beskriver denne utviklingen med begrepet *kulturell frisetting*, som i hovedsak innebærer at biografiske utkast hviler på færre “etterkonstruksjoner” (ibid.). Det betyr at dagens ungdom beskrives som kulturelt fristilte, i den forstand at de former sine egne liv og er i mindre grad avhengige av den stillingen i samfunnet foreldrene deres har. Det biografiske utkast i tidligere tider var den subjektive etterkonstruksjonen av det som alltid var objektivt oppstukket på forhånd, gjennom klassetilhørighet og andre sosiale kategorier (Dahlgren & Ljunggren 2015, 12). Mangel på disse sosiale strukturene, som gir dagliglivet et forutsigbart og kontinuerlig preg, tvinger eller fristiller individet til å ta hånd om struktureringen av sitt eget dagligliv i et refleksivt prosjekt.

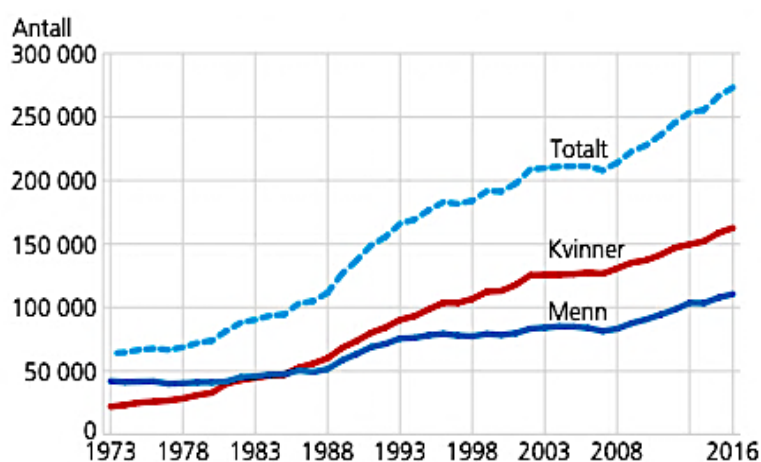
Slik sett ligger det mye positivt i dette, for eksempel større muligheter for sosial mobilitet

ved at flere velger høyere utdanning, til tross for at familien ikke innehar en akademisk bakgrunn. Her er det viktig å understreke at klassereiser sannsynligvis kan oppleves som overveiende positivt for vedkommende som er i den, ettersom dette gir en mulighet til å realisere drømmer knyttet til utdanning og arbeid. På den andre siden må den enkelte, i fraværet av tilskrevne posisjoner og klare forventninger fra sine omgivelser, selv ta ansvar for å regulere sitt livsløp og etablere en solid og sammenhengende identitet. Vår tid krever “biografiske løsninger på systematiske motsigelser”, slik Beck (1997, 22) forteller. Individualiseringsprosessen er altså ikke bare et resultat av at alle “plutselig” finner ut at de skal og vil “velge selv”, samt “leve sitt eget liv”, men av den strukturelle tvangen i et samfunn som overlater den enkelte til å løse identitetsproblemet selv. Dagens unge er med andre ord dømt til å velge, og stå til ansvar for sine refleksive valg.

### **Kvinnerevolusjon i høyere utdanning**

Innen utdannings- og mobilitetsforskningen har kvinneperspektivet tradisjonelt vært mindre fremtredende. Dette skyldes i hovedsak det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret, der menn var forsørgere og kvinner ofte var hjemmeværende (Ziehe 1993, 86). Kvinners adgang til examen artium og philosophicum ble vedtatt allerede i 1882, men det gikk likevel mange år før det ble vanlig at kvinner tok eksamen (Frønes 1996, 70).

I forbindelse med dette hevder Ziehe (1993) at utdanningsekspansjonen har omformet den sosiale strukturen i det industrielle samfunnet, som har medført at tradisjonelle tilknytninger og tilskrevne kjønnsroller har fått mindre betydning for kvinnes livsløp (Ziehe 1993, 86). Frem til 70-tallet var det en stor overvekt av menn på universiteter- og høyskoler, men i forbindelse med utdanningsekspansjonen samme tiår begynte kvinners inntog til høyere utdanning på alvor:



TABELL 2. MENN OG KVINNER I HØYERE UTDANNING 1973-2016 (SSB 2018)

I overgangen fra 80- til 90- tallet skjedde det markante endringer i likestillingsfeltet for kvinnene, der kvinners inntog til utdanningsinstitusjonene, deltakelse i organisasjonslivet og politikken økte betraktelig (Ziehe 1993, 89). På 80-tallet var kvinneandelen blant studenter i høyere utdanning 49 prosent, og “[...] allerede i 86 var det nesten nøyaktig like mange kvinner som menn i høyere utdanning” (Aamodt & Stølen 2003, 74). Ivar Frønes (1996) kaller dette tiåret for starten på den moderne kjønnsrevolusjonen, ti år etter det store kjønnsopprøret (Frønes 1996, 70).

Etter utdanningsekspansjonen har andelen steget sakte, men sikkert, utover 90-tallet, der 58 prosent i 1995 og for så å stige til 61 prosent i 2008 (Aamodt & Stølen 2003, 75). Dette har resultert i at flere kvinner i dag er heltidsarbeidere, og der antall kvinner som betrakter seg selv som husmødre også er blitt halvert (ibid.). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2018) viser i tillegg at kvinner gjør det generelt bedre i utdanningssystemet enn menn, og de velger også oftere høyere utdanning. 6 av 10 studenter ved universiteter og høyskoler er i dag kvinner (SSB 2018, 10), og slik sett har utdanningsekspansjonen påvirket kvinner i større grad enn menn, ettersom det er kvinners inntog til utdanningssystemene som kan svare på den store økningen i antall studenter frem til i dag.

Kvinneflertallet innen høyere utdanning er imidlertid ikke noe spesielt for Norge. Den internasjonale OECD-rapporten *Education at a Glance* (2018) viser at de fleste studentene i dag er kvinner. Rapporten forteller også at kvinner utgjør flertallet blant de uteksaminerte kandidatene, der de stod for 58 prosent på høyere nivå (mer enn 4 år ved universitet/høgskole) og 63 prosent på lavere nivå (inntil 4 år ved universitet/høgskole) (OECD 2018, 152).

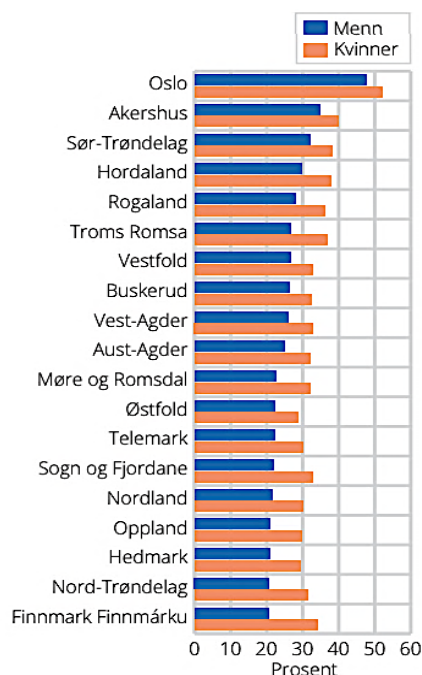
### **Sentrum og periferi**

På omtrent samme tidspunkt som kvinners inntreden til utdanningssystemene, fikk også menn fra grupper utenfor den norske eliten ta høyere utdanning. Tidligere var det store motsetninger mellom bonde- og embetsmannkulturen, og romanen *Bondestudentar* (1883) av Arne Garborg baserte seg blant annet på den økende studentgruppen med bondebakgrunn som på denne tiden begynte å innta universitetet: “Daniel vart forundra. Men glad og; no visste han, at han kunde bli baade Skulemeistar og Prest for den skuld” (Garborg 1883, 4).

Den geografiske rekrutteringen til høyere utdanning er et tema som lenge har vært omfattet av politisk interesse, selv om dette aldri har fått den store utbredelsen sammenlignet med forskning knyttet til sosial bakgrunn og kjønn (Frønes 1996, 84). Både prinsippet om at det er viktig å øke rekrutteringen til høyere utdanning i deler av lander der rekrutteringen er lav, og mangel på høyere utdannede i enkelte regioner, har likevel stått sentralt i utformingen av den norske utdanningspolitikken. Forskning viser imidlertid at det fremdeles eksisterer



forskjeller i befolkningens utdanningsnivå basert på fylker, og dette betyr at enkelte fylker fortsatt har et utdanningsmessig etterslep:



TABELL 3. HØYERE UTDANNING FORDELT PÅ GEOGRAFI OG KJØNN, 2017 (SSB 2018)

Statistisk sentralbyrå lager årlig oversikter over utdanningsnivået i befolkningen, og tabellen overfor viser at utdanningsnivået blant innbyggere i byer er langt høyere enn i spredtbygde strøk av landet. Blant annet har Nord-Norge gjennom hele etterkrigstiden vært på sisteplass når det gjelder befolkningens utdanningsnivå (SSB 2018, 47).

Det er et komplisert sett av faktorer som kan medføre geografiske skjevheter i rekrutteringen til høyere utdanning. Flere har pekt på at nærhet til utdanningsinstitusjonene er av stor betydning (jf. Wiborg 2003; Paulgaard 2012). Forskjeller i tilgjengelighet til lærested og ulikheter i jobbtillbud i ulike deler av landet er deriblant noe som har blitt trukket frem som sentrale innfallsvinkler. Unn-Doris Bæck (2004) hevder blant annet at ungdom fra rurale strøk er i mindre grad fortrolige med et vidt spekter av karrieremuligheter, sammenlignet med ungdom fra urbane strøk, og at deres valg av karrierer ofte er begrenset (Bæck 2004, 37).

Andre forskere igjen har også funnet et motsetningsforhold mellom skolens kultur og nordnorsk kultur. Edmund Edvardsen (1990) har spesielt vært opptatt av de konsekvensene dette har for studentenes møte med utdanningssystemet, der tesen har vært at det oppstår en kollisjon mellom institusjonen og nordnorsk kultur (Edvardsen 1990, 21). Han hevder at utdanningssystemets verden er fremmed, fordi de unges identitet er forankret i lokalsamfunn og primærnæringer, og at deres erfaringsverden derfor er forskjellig fra det skolen forutsetter og baserer seg på (ibid.). Av nyere forskning finner også Kåre Heggen, Gunnar Jørgensen og Gry Paulgaard (2007) at sted i seg selv spiller en signifikant rolle i forhold til hvilke

muligheter for utdanning ungdom ser: “Stedets særegne næringsliv, kulturhistorie og befolkningssammensetning ser ut til å bidra til særegne oppvekstforhold og marginaliseringsprosesser” (Heggen et al. 2007, 208). De oppfatter med andre ord mange distriktsungdommer sine muligheter som begrenset, noe som vil influere dem i retning av å bli mindre mobile.

Videre kan vi se at disse faktorene slår ulikt for menn og kvinner. Kjetil Sørli (1993) utførte en omfattende undersøkelse av flyttemønsteret for kullene 1949-1946 når de var i alderen 15-35 år, og finner at kvinner har vært mer mobile når det gjelder å flytte fra sitt oppvekststed, men at utdanning kan se ut til å ha betydd mer for menns enn for kvinners tendens til å flytte (Sørli 1993). Denne undersøkelsen omhandlet riktignok respondenter som var student i en periode da menn var i flertall innen høyere utdanning, og det er derfor ikke utenkelig at flyttemønsteret for både menn og kvinner i forbindelse med utdanning har endret seg vesentlig siden den gang. Bæck og Paulgaard (2004) fant imidlertid lignende mønster i sin undersøkelse, der de konkluderte med at både sosiale relasjoner og fritidsaktiviteter har stor innvirkning på om individene blir igjen eller flytter fra oppvekststedet. De finner at kvinnene fortsatt var med tilbøyelig til å flytte, hvor de i større grad orienterte seg mot “moderne” og kreative jobber. Tilsvarende finner Agnete Wiborg (2003) at distriktsungdom vurderer utdanning som et middel til å ta over sin fremtid, og at manglende tilfredsstillende arbeidstilbud preget kvinner i større omfang enn menn (Wiborg 2003).

## **Del II - Klassereisens kjennetegn**

Middelklassen har lenge vært voksende og i forandring, [...]. For de som kommer nedenfra og opp gjennom utdanningsinstitusjonene, og for eksempel har søkt et tradisjonelt middelklasseyrke som lektor i skoleverket, framstår det med all tydelighet at reisen ikke har hatt retning opp, men vekk. For håndverkeren bor i byens beste strøk. Han lever et middelklasseliv hva penger angår, men ikke når det gjelder kultur (Sveen 2001, 86).

Det norske samfunnet presenteres gjerne som egalitært, hvor den sosialdemokratiske staten tar sikte på at alle har like muligheter og mottar belønning etter innsats (Dahlgren & Ljunggren 2015, 2). Samtidig finnes det et stort antall studier som slår fast at individuelle muligheter knyttet til for eksempel inntekt, status og utdanning må ses i sammenheng med bakgrunnsvariabler som klasse, kjønn og etnisitet (jf. Devine & Savage 2000; Crompton & Scott 2000).

For å forstå de kulturelle prosessene, dilemmaene og den ambivalensen en klassereisende kan oppleve, er forståelsen av klassesamfunnet som en *kulturell konstruksjon* helt avgjørende.

### **Sosial mobilitet og klassereise**

Til å begynne med handler *sosial mobilitet* og *klassereise* hovedsakelig om at en beveger seg fra en samfunnskonstruert klasse til en annen (Dahlgren & Ljunggren 2015, 24). Slik sett kan

sosial mobilitet og klassereise virke som to sider av samme sak, men det er likevel noen forskjeller som er verdt å peke på: Der sosial mobilitet primært viser til strukturelle muligheter og sosiale prosesser på et overordnet nivå, viser ofte klassereisebegrepet til den subjektive erfaringen av å bevege seg mellom to klasser (ibid.).

Sentrale spørsmål i studier av sosial mobilitet dreier seg om hvordan forskjellige former for sosial ulikhet reproduseres eller endres, innad i et livsløp (intragenerasjonsmobilitet) eller på tvers av generasjoner (intergenerasjonsmobilitet) (Skilbrei 2003, 25). I henhold til dette kan det videre skilles mellom *horisontal*- eller *vertikal* sosial mobilitet. Horisontal sosial mobilitet handler om at en beveger seg fra én sosial gruppe til en annen som befinner seg på det samme nivået. Dette kan for eksempel være et individ som skifter fra en arbeidsplass til en annen, og fortsatt innehar den samme posisjonen på sin nye arbeidsplass. Individet endrer ikke sin sosiale posisjon, men endrer derimot felt. Vertikal sosial mobilitet betyr på den andre siden et større skifte, hvor individet skifter fra å tilhøre et sosialt sjikt til et annet (ibid.).

Betegnelsen klassereise kan på bakgrunn av dette virke litt feilaktig i den forstand det gir inntrykk av at det kun dreier seg om en lineær bevegelse fra ett miljø til et annet. Selv om betegnelsen vanligvis brukes om forflytningen fra en lavere til en høyere sosioøkonomisk klasse i samfunnet, viser samtidig betegnelsen til komplekse og motsetningsfylte prosesser når det gjelder hva slags “reiser” det er snakk om, kombinasjoner av identiteter og den ofte synkretiske utformingen av ulike roller (Dahlgren & Ljunggren 2015, 25). I klassereisens møtepunkter oppstår det nye selvbilder, kulturmøter og nye handlingsmønstre hvor reisene kan være både geografiske, sosiale og kulturelle.

Følgene av oppadgående sosial mobilitet for enkeltindividet og familien er som tidligere nevnt hyppig skildret i klassereiselitteraturen, men det er viktig å understreke at en klassereise også kan tas i omvendt retning, og at disse kan få like store følger (Newman 1999). En erkjennelse av hvor belastende nedadgående sosial mobilitet er for enkeltindividet ligger ifølge John H. Goldthorpe og Richard Breen (2000) til grunn for en av de mest kjente, og omdiskuterte, nyere teorier om sosial mobilitet. De forteller at individers primære mål når de foretar sine utdannings- og yrkesvalg, er å unngå nedadgående sosial mobilitet, mens det sekundære målet er å realisere stigende sosial mobilitet (Goldthorpe & Breen 2000, 189). Fall fra privilegerte posisjoner kan oppleves som skambelagt, og vedkommende det gjelder kan være forhindret å videreføre en livsstil eller et forbruksmønster som de har vokst opp med, eller nyte den samme anseelse som foreldrene gjør i kraft av deres utdanning eller yrke.

Til tross for at nedadgående sosial mobilitet kan oppleves som belastende, er det samtidig en forutsetning for det som gjerne blir betegnet som et åpent samfunn hvor makt og privilegier ikke uavbrutt reproduseres over til neste generasjon, men er tilgjengelig for

individer fra lavere sosiale lag (Hjellbrekke & Korsnes 2010, 45). Dette er imidlertid en annen form for klassereise enn det denne studien har valgt å konsentrere seg om. I denne studien ligger fokuset på etniske norske kvinner som har foretatt en klassereise oppover i det sosiale systemet, og deres personlige opplevelser med å erobre et nytt felt.

### **Klasseanalyse og kategorisering av klasser**

Spørsmålet om en skal forstå individers mobilitetsjanser primært som et produkt av materiell ulikhet, eller om også kulturelle forskjeller er av betydning, står sentralt i diskusjonen rundt sosial mobilitet og klassereiser (Dahlgren & Ljunggren 2015, 16). Grunnlaget for dette spørsmålet stammer hovedsakelig fra marxistisk klasseteori, og danner mye av grunnlaget for debatten omkring klasse- og eliteproblematikken som pågår i dag.

I boken *Kapitalen* (2005, utgitt for første gang i 1876) betraktet Karl Marx (1818-1883) klasser og dynamikken mellom dem som hovedårsaken til samfunnsendringene han observerte i forbindelse med fremveksten av det moderne, kapitalistiske samfunnet. Marx forklarer at dette kommer av *utbyttingsforholdet*<sup>7</sup> mellom proletarene og kapitalistene, som henholdsvis de dominerte og de dominerende<sup>8</sup>. I marxistisk klasseteori er motsigelser og konflikt mellom klassene hovedelementer, og dette antas å føre til klassekamp, etterfølgende revolusjon, der resultatet er det klasseløse samfunn (Goldthorpe & Breen 2000, 23). Fra marxistisk standpunkt beskriver dermed ikke klassebegrepet selve individet, men posisjonen en har i samfunnet. Klassetilhørighet blir på denne måten forstått som fundert i individenes tilknytning til maktrelasjon og eiendomsforhold. Sosial lagdeling eksisterer fordi individene har ulike tilganger til disse ressursene, og dette resulterer ifølge Marx at det finnes et hierarki av sosiale posisjoner, der noen befinner seg “høyt oppe”, “i midten” og “langt nede” (ibid.).

I dagens Norge fremstår imidlertid klassestrukturer som langt mindre fremtredende, og ikke så lett identifiserbare som de var under de samfunnsforholdene Marx tok utgangspunkt i. I stedet fremstår klasseskiller og klassestrukturer som utydelige, noe som har endret diskursen omkring klasse betraktelig (Hjellbrekke & Korsnes 2006, 19). Klassereiselitteraturen forutsetter at det eksisterer betydningsfulle forskjeller mellom ulike samfunnslag, men det er vanskelig å anslå i hvilken grad det finnes store sosiale lagdelinger i Norge. Dette kommer blant annet av utviklingen knyttet til vekst i utdanningssystemet, utvidelsen av det indre arbeidsmarkedet og en vekst en har hatt i service sektoren og i det offentlige, som følge av etterkrigstidens modernisering og utbygging av velferdsstaten (Dahlgren & Ljunggren 2015).

---

<sup>7</sup> Utbyttingsforholdet gikk ut på at proletarene utbyttes og kapitalene utbytter, i kraft av å eie produksjonsmidler (Goldthorpe 2000, 22).

<sup>8</sup> Marx opererte likevel i sine teorier med tre klasser: arbeiderklasse (proletarene), overklassen (kapitalistene) og småborgerskapet som et slags mellomstilt (Goldthorpe, 2000: 23).

Arbeiderklassebevegelsen i Norge var på denne måten ikke bare et politisk prosjekt, men også et (ut)danningsprosjekt. I dette danningsprosjektet inngikk organisering som en viktig aktivitet med ambisjon om å utvikle solidaritet og legge grunnlag for sosial mobilitet (Hjellbrekke & Korsnes 2006, 18). I takt med denne utviklingen har en ved institusjonene for høyere utdanning dermed produsert et stort antall mellomsjikt av individer som er disponert til å knytte mye av deres identitet til utdanning, spesielt fordi en betydelig andel av dette mellomsjiktet har vært et resultat av oppadgående sosial mobilitet i utdanningssystemene (ibid.). Det vil si at barn av fiskere, bønder og arbeidere utdannet seg på universiteter og høyskoler, og bega seg ut på det som har blitt beskrevet som en klassereise.

Den sosialdemokratiske staten og dens liberalistiske tenkemåte har på bakgrunn av dette konkludert med at arbeiderklassen ikke lenger er slik den en gang var. Det nye samfunnet er heller preget av at arbeiderklassen har mistet sin gamle identitet, og at de fleste anser seg som tilhørende i “midten”, det som er det “normale” og dermed “normen” (Skilbrei 2003, 41). Som et resultat av dette vil mange hevde at vi ikke lenger lever i et klassesamfunn, og at studier av klasser og klassebegrepet dermed ikke er relevant i dag (jf. Colbjørnsen, Birkelund, Hernes & Knudsen 1987).

Folk har alltid inntrykk av at klasseskille er noe man ikke har i landet sitt. Jeg drar til Norge og de sier: “Interessant, men vi har ikke noe klasseskille i landet vårt”. Da forteller jeg at jeg var på hotellet mitt, og der var det noen som vasket toalettet mitt. Kaller du ikke det et klasseskille? Det er det samme i Frankrike – i 20 år har folk sagt at klasseskiller ikke eksisterer lenger (Edouard Louis<sup>9</sup> i intervju med NRK, 24.02.2017).

Ettersom vi bruker betegnelsen klassereise, og godtar uttrykket sosial mobilitet som et karakteristisk trekk ved et åpent og egalitært samfunn, impliserer dette paradoksalt nok en godkjenning av klassebegrepet også. Andre studier mener i denne sammenhengen at det er for tidlig å felle en dødsdom over begrepet, og snarere er det heller slik som blant andre Rosemary Crompton (1993) hevder, at klassebegrepet bare har fått et nytt innhold, med delvis nye variabler som må tas i betraktning, slik som kjønn, forbruk og kultur (Crompton 1993, se også Beck 2005b). Dette kommer blant annet av at vi ofte ser at det tas for gitt at det finnes forskjeller i form av smak og verdier (Engelstad 1986), og andre forskere igjen har hevdet at klasseforskjeller ikke bare eksisterer, men er viktige (Flemmen 2011).

Dette tyder på at klasseanalysen har tatt en *kulturell vending*, hvor fokuset er forflyttet fra spørsmålet om hvorvidt individet forstår seg selv og sin situasjon i klassetermer, til hvorvidt subjektive erfaringer, livsstil, selvforståelser og livsanskuelse er klassebetingede (Flemmen

---

<sup>9</sup> Edouard Louis er en fransk forfatter som har skrevet en selvbiografi om sin egen klassereise i Frankrike.

2011, 109). May-Britt Skilbrei (2003) forklarer at forestillingen om hvilken plass en “faktisk” har i klassehierarkiet og egen klasseidentifikasjon nødvendigvis ikke er det samme.

Dette kommer også frem hos Sveen (2001) når hun uttaler seg om sin egen klassereise: “Så lenge det finnes mennesker som mener de tilhører middelklassen, må det nødvendigvis også finnes dem som tilhører både overklassen og underklassen. Likevel liker vi ikke tanken på de øvre og nedre kategorier” (Sveen 2001, 87). Kenneth Dahlgren og Jørn Ljunggren (2015, 14) argumenterer for at hvorvidt folk flest identifiserer seg med en klasse, eller i det hele tatt er opptatt av klasse, trenger ikke å være et kriterium for at klasseperspektivet og analysen er viktig. Det er relativt små inntektsforskjeller mellom faglærte og ufaglærte i Norge, noe som nødvendigvis ikke trenger å bety at klasseforskjellene forsvinner, men at de har fått et kulturelt innhold (Skilbrei 2003, 43).

Det vil si at klassebegrepet har endret seg, der kultur og utdanning er blitt nye indikatorer på klassetilhørighet, ettersom en antar at individer i samme yrkesgruppe har lignende sosiale fordeler og ulemper, samt holdninger og verdier, og er derfor mer relevant for studier av klasseforskjeller enn penger og eiendom.

### **Klassesamfunnet som en kulturell konstruksjon**

Når det dreier seg om hvordan sosiale klasser skal analyseres, og hvilke classeskjema som bør benyttes, har en rekke tilnærminger blitt brukt og foreslått (jf. Hjellbrekke & Korsnes 2006b; Goldthorpe 2007; Wright 2008), og har vært gjenstand for mye debatt (jf. Hjellbrekke & Korsnes 2010a; Birkelund 2006). Denne studien tar utgangspunkt i klassesamfunnet som en kulturell konstruksjon, og den baserer seg derfor på classeskjemaet som gjør seg gjeldende hos Marianne Hansen, Magne Flemmen og Maren Andersen (2009) når de gjør en analyse av klasse- og eliteproblematikken i Norge:

En fellesnevner for informantene som undersøkes i denne studien, er at de regnes å komme fra arbeiderklassen, i det såkalte *ORDC-skjemaet*<sup>10</sup>. Skjemaet er utviklet ved institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved UiO, og er ment å speile klasseinndelinger i Norge basert på befolkningsregistre tilrettelagt fra Statistisk sentralbyrå:

---

<sup>10</sup> Registeret er et resultat av flere databaser som inkluderer hele befolkningen: Norsk utdanningsbase (1974), Ligningsregisteret – lønn og næringsinntekt (1967), Inntektsregisteret – lønn, næring og kapitalinntekt (1993), Arbeidstakerregisteret (2000) og Sosialhjelperegisteret (1992). Med to hovedkriterier: 1) yrke 2) type- og mengde inntekt.

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

FIGUR 2. ORDC-SKJEMAET (Hansen et al. 2009)

Den teoretiske tilnærmingen til studiet av klasser som dette skjemaet bygger på, ved å ta utgangspunkt i symbolske grenser og klasser som kulturelle konstruksjoner, er inspirert av den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) og hans forståelse av sosiale klasser. Dette skjemaet vil også bli benyttet i studiens empiriske del, og i det følgende vil det derfor bli redegjort for det teoretiske grunnlaget for skjemaet.

Bourdieu's store prosjekt var, med utgangspunkt i empiri fra Frankrike på 70-tallet, å avdekke ulikhetsforhold, undertrykking og mekanismene som gjorde slike overgrep mulig. I boken *Distinksjonen* (1995b, utgitt for første gang i 1979) bygger Bourdieu på utgangspunktet om de klassesdifferensierende kulturelle disposisjoner, innen verden for smak og kulturell praksis. For Bourdieu var klasse, i likhet med Marx (2005), noe relasjonelt i den grad ulike faktorer og egenskaper alltid står i relasjon med hverandre (Bourdieu 1995, 17). I motsetning til marxistisk klasseteori, opererer Bourdieu med den grunnleggende forutsetningen om at den sosiale virkeligheten ikke bare består av fenomener som er tilstede i individenes bevissthet, men også i de objektive maktrelasjonene mellom individene (ibid.).

I marxistisk klasseanalyse stod utbyttingsforholdet sentralt, og motsatt utleder Bourdieu

gjennom sine studier et nyansert klassebegrep, basert på en forståelse av samfunnet som et mer komplekst og flerdimensjonalt rom, bestående av *kapitaltype*, *kapitalmengde* og *bevegelser i det sosiale rom* (Bourdieu 1995, 12). I et samfunn eksisterer det i følge Bourdieu mange former for kapital som er virksomme på ulike *felt*<sup>11</sup>, og disse kapitalene eksisterer i tre hovedformer: *økonomisk kapital* (penger og materielle ressurser), *kulturell kapital* (titler, diplomer og utdanning) og *sosial kapital* (de ressurser et individ har i form av at det er medlem av en spesifikk gruppe). Over dette kommer det han kaller for symbolsk kapital, som en slags overordnet kapitalform som de andre kapitalformene transformeres til når de oppfattes som legitime på et felt (ibid.).

Sett i forhold til ORDC-skjemaet hevder Hansen et al. (2009, 30) at en kan bruke betegnelse høy- og lavkulturell i det sosiale rommet, og dette bygger på en tanke om at klasser kan avgrenses vertikalt (basert på mengden ressurser eller kapital) eller horisontalt (basert på typen ressurser eller kapital). Individene plasseres dermed inn i to klasser langs to fraksjoner (kulturell og økonomisk), basert på informasjon om yrkesstatus og ender totalt opp med 13 klasser (ibid.). De høykulturelle er individer som befinner seg høyt oppe i skjemaet, og her skiller det på den ene akse mellom bedriftsledere og andre med ledende posisjoner i den økonomiske fraksjonen, og på den andre siden akademikere og andre med mer kulturell enn økonomisk kapital. De som har mindre kapital, for eksempel ufaglærte arbeidere, plasseres lengre ned i klasseskjemaet. Skillet mellom de ulike kapitalformene vil være av mindre betydning, fordi disse har mindre av begge deler (Hansen et al. 2009, 31).

Ettersom kapital og ressurs genererer makt, mener Hansen et al. (2009) at makten vil sentrere seg på toppen av skjemaet, innenfor øvre middel- og overklassen. Individene som tilhører de ulike klassene trenger imidlertid ikke å ha en klassebevissthet, slik marxistisk klasseteori argumenterer for, men de vil ha like verdier og preferanser. Bourdieu (1995, 83) hevder at ens kulturelle preferanser formes gjennom ens klassesetilhørighet. Det betyr at de som befinner seg langt fra hverandre i det sosiale rommet (ORDC-skjemaet), vil sosialiseres inn i forskjellige miljøer og oppleve verden på forskjellige måter, mens de som befinner seg nærmere hverandre vil ha likere preferanser i eksempelvis klesstil, utdanning, verdier og politisk ståsted (Hansen et al. 2009, 33).

Bourdieu (1995) betegner den kulturelle, økonomiske og sosiale kapitalen en tilegner seg gjennom sosialiseringen som ens *habitus*, det er den mentale og kroppsliggjorte disposisjonen for tenkning og handling, og som kommer til uttrykk både som bestemte måter å tolke verden på, samt vanemønstre som individet ikke trenger å være seg bevisst (Bourdieu 1995, 83). På

---

<sup>11</sup> En sfære, en arena og institusjon innenfor det sosiale rommet (Aakvaag 2008, 155)



denne måten vil smak, en tilegnet form for kulturell kompetanse, bli brukt til å legitimere sosiale ulikheter og skape sosiale distinksjoner.

Hensikten med å konstruere et kulturelt samfunn slik Bourdieu gjør, er å vise hvordan enkeltindividens estetiske preferanser er bestemt gjennom klasses tilhørighet og sosial plassering. I forlengelsen av dette må det likevel presiseres at det finnes mange ulike tilnærminger til hvordan en søker å gjenspeile et bilde av den sosiale virkeligheten, slik som her ved inndeling av samfunnet i ulike klasser basert på kapital og ressurser i det sosiale rommet. Dette vil riktignok bare være en forenkling av virkeligheten, og den kan ikke gi et eksakt bilde av hvordan det faktisk er.

Det er også viktig å understreke at det finnes betydningsfulle forskjeller mellom dagens Norge og Frankrike på 70-tallet i forhold til sosial ulikhet. Bourdieu har forøvrig fått stor innflytelse på moderne klasseforskning og har bidratt til at kulturelle spørsmål har møtt fornyet interesse (Hansen et al. 2009, 30). Lennart Rosenlund (2015) har eksempelvis benyttet Bourdieus analytiske rammeverk empirisk, og han bekrefter nytten av Bourdieus modell av det sosiale rommet hvor han finner at sosiale og kulturelle skillelinjer skapes og forsterkes både hierarkisk og horisontalt. Jørn Ljunggren (2014) undersøker den norske kulturoverklassen og finner på lignende vis at det trekkes symbolske grenser både horisontalt og vertikalt. Tilsvarende finner Vegard Jarness (2013) at det sosiale rommet sammenfaller med norske forhold, hvor han gjennom dybdeintervju finner klasserelaterte smaksforskjeller i henhold til hvem en omgås med og tar avstand fra, hva en verdsetter og hvordan en forholder seg til kultur. Han finner i tillegg også at det trekkes symbolske grenser, men at skillelinjene opptattes som uproblematisk så lenge individer øverst i hierarkiet unngår å være “snobbete” eller “elitistiske”. Dette viser at en rekke norske studier har avdekket hvordan Bourdieus teoretiske perspektiv også er aktuelt og treffende for norske forhold.

### **Del III - Utdanningsmobilitet i et klasseperspektiv**

Korta er delt ut på forhånd i dette spelet, gutten min. Og du har ikkje dei beste korta. Vel, det er godt mulig at du sit der med to par eller ein tress, men du kan ta deg faen på at det e noen som sit der med fulle hus eller royal straight flush. Slik er det i storsamfunnet. Og slik er det her i Odda. Husk det (Seljestad 2005, 43).

Når vi spør om dagens samfunn er preget av større sosial mobilitet enn tidligere, så spør vi om de gamle sosiale skillelinjene har endret seg, og hva som fremmer eller hemmer sosial mobilitet (Dahlgren & Ljunggren 2015, 16). Sosial mobilitet innebærer derfor et spørsmål om sosial rettferdighet, og i dag blir utdanningssystemet ansett som det viktigste virkemiddelet for økt sosial mobilitet i befolkningen (Heggen et al. 2013, 18).

Formålet med denne delen av kapittelet er å bygge videre på de ulike diskursene som danner bakgrunnen for studiens problemstilling, denne gang ved å se hvordan sosial mobilitet gir utslag i utdanningssystemet.

### **Mellom tradisjon og modernitet**

Individualiseringsperspektivet er trolig det som mest direkte utfordrer den tradisjonelle forståelsen, som legger vekt på individenes fortid og familiebakgrunn når det gjelder å forstå hvordan ulike livsløp utvikler seg. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er derfor om endringene av utdanningssystemet og den store økningen i antall studenter på universiteter og høyskoler virker til sosial utjevning, eller om vi fremdeles finner gamle sosiale skillelinjer som er blitt ført videre. Premissene for en slik tankegang er, som vi tidligere har vært innom, ideen om samfunnet som hierarkisk inndelt etter ulike sosiale posisjoner, hvor tilgang til makt, goder og innflytelse har sammenheng med ens kulturelle og økonomiske kapital.

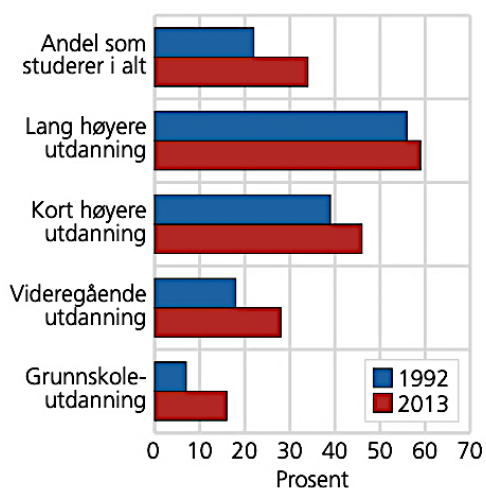
Om dagens unge er fullstendig determinert av deres sosiale bakgrunn, eller om de er blitt autonome selvrefleksive individer, er blant annet noe sosiologene Andy Furlong og Fred Cartmel (1997) har forsøkt å svare på. I sine studier har de tatt i bruk metaforer for å undersøke om de ulike sosiale bakgrunnsforholdene har mistet sin betydning, der de sammenligner livsløp før (tradisjonell) og nå (modernitet), som forskjell mellom å reise med tog og bil. I lys av en tradisjonell forståelse vil individets inntreden i utdanningssystemet ses som å stige ombord på et tog som er på vei til ulike destinasjoner. Hvilket tog den enkelte skal gå ombord på, er bestemt av faktorer som sosial klasse, foreldrenes utdanningsnivå og kjønn, selv om fordeling og tildeling av billetter samtidig er bekreftet på grunnlag av utdanningsmessige prestasjoner. Når reisen først har startet, er det vanskelig å skifte bestemmelsessted. Det kan ifølge Furlong og Cartmel være mulig å oppgradere billetten fra 2. til 1. klasse, eller en kan velge å gå av på en mellomliggende stasjon. Ettersom togene følger forskjellige spor, forteller de at det er få reelle sjanser til å bytte tog (Furlong & Cartmel 1997, 98).

Motsatt illustrerer de livsløpene som bilreiser i det moderniserte samfunnet. Ethvert veikryss kan den enkelte velge annerledes. En tvinges til valg, og akkurat denne tvangen er sentral hos Giddens, Ziehe og Beck når de snakker om individualisering, refleksivitet, gjørbarhet og kulturell frisetting. Individet preges ikke lenger av tradisjoner, men må i større grad forme seg selv, og samtidig stå for sine refleksive valg (Furlong & Cartmel 1997, 100).

Til tross for forestillingen om at individet er kulturelt fristilt, konkluderte Furlong og Cartmel (1997, 100) i sine studier med at “although the collective foundations of social life have become more obscure, they continue to provide powerful frameworks which constrain

young people's experiences and life chance". Konklusjonen deres er at sosial bakgrunn fremdeles har betydning, til tross for at det pågår en institusjonell individualisering.

I norsk sammenheng finner vi tilsvarende forskjeller mellom studentene ved universiteter- og høyskoler etter sosial bakgrunn:



TABELL 4. ANDEL AV BEFOLKNINGEN I UTDANNING ETTER FORELDRENE'S UTDANNINGSNIVÅ (SSB 2013, referert i Ekren 2014).

Av personer i alderen 19-24 år som har foreldre med høyere utdanning, befinner 59 prosent seg på universitetet eller høyskole. Til sammenligning er det bare 16 prosent av dem som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, som studerer (Ekren 2014, 23). Ulikhetene ser ut til å være størst innen såkalte elitefag, og Nordli Hansen (1999) har vist at sosiale rekrutteringsforskjeller er særlig sterke i profesjonsstudier som medisin, jus, siviløkonom, arkitekturutdanning og sivilingeniørstudiene.

På denne måten ser vi at moderniteten også har sine klare begrensninger, blant annet i forhold til hvor frie valgene en tar faktisk er. Ziehe (1993, 80) forteller at de økte mulighetene kan kollidere med samfunnets objektive betingelser, det vil i dette tilfellet si at individene kan ha et ønske om en utdanning, for så å oppleve at de ikke har gode nok karakterer til å komme inn på studiet. Den kulturelle frisettingen kan dermed være en motsetning til hva individene faktisk har ressurser, midler og muligheter til. Dette kan ifølge Ziehe resultere i at den enkelte blir nødt til å konfronteres med sin egen utilstrekkelighet (ibid.).

Alle mulighetene kan skape et press på individene, og de har ikke bare mulighetene, men også plikt til å gjøre og bli noe, og må stå til ansvar for de valgene en gjør underveis. Det er mange valg som må tas, og gapet mellom virkeligheten og forventningene kan føre til at individet enten får motivasjon til å gjøre noe med livet, til å iverksette drømmene sine, eller det kan forårsake en opplevelse av tapt mestring og lav motivasjon til å fullføre sin utdanning.

## Sosial reproduksjon

Til tross for politiske enigheter og målsettinger, viser altså forskning at det fortsatt eksisterer tunge, reproduserende mekanismer som legger sterke føringer i forhold til hvem som faktisk tar høyere utdanning, og hva slags utdannelse de tar. Flere samfunnsforskere, nasjonalt så vel som internasjonalt, har av den grunn vært opptatt av klasseteorier med ulike forklaringer på utdanningsforskjeller (jf. Goldthorpe 2000; Bernstein 1974; Aakvaag 2008).

Den faglige interessen for utdanning var særlig stor etter utdanningsekspansjonen. I Frankrike kunne en eksempelvis finne at studenter fra de øvre klassene tok i større omfang høyere utdanning og fikk de beste karakterene (Bourdieu & Passeron 1979e). I USA fant en også at utdanningssystemet var med på å bidra til sosial reproduksjon av klassesamfunnet (Bowles & Gintis 1976), og i Norge har en i lang tid kunne vise til tilsvarende mønster. Innen høyere utdanning kan en se at studenter fra høyere sosiale lag får de beste karakterene (jf. Hansen & Wiborg 2000; Hansen & Mastekaasa 2003), og selv om mange studier ikke anvender klassebegrepet, finner forskerne at høyt utdannede foreldre er positivt korrelert med de beste karakterene (SSB 2018). Disse mekanismene tilsier at både klasseposisjoner og utdanningsnivå fremdeles går i arv, selv om Norge har et åpent utdanningssystem.

Det er dermed lite som tyder på at klasseforskjellene har endret seg over tid, og klasseforskningen viser fortsatt sin relevans når samfunnets strukturer favoriserer, gjennom å gjøre bestemte muligheter lettere tilgjengelige for noen sosiale lag fremfor andre (Dahlgren & Ljunggren 2015, 23). For å kunne realisere målet om å skape bedre læringsarenaer for alle, og bidra til at flere presterer bedre, er det derfor nødvendig med en forståelse av de mekanismer som gjør at de ulike læringsarenaene oppleves som forskjellige for studenter med ulik sosial bakgrunn, og slik skaper sosiale prestasjonsforskjeller:

### *Kulturelle mekanismer*

Kulturelle mekanismer har lenge blitt brukt for å forklare sosiale prestasjonsforskjeller i utdanningssystemet. I norsk kontekst har dette blitt belyst av flere ved hjelp av Bourdieus' begreper (jf. Hjellbrekke & Korsnes 2014; Aakvaag 2008; Bæck 2004). Professor Annick Prieur (2009; 2002) fra UiO har eksempelvis ledet et forskningsprosjekt om sosiale forskjeller og betydningen av klasser i dagens samfunn, og hun skriver følgende:

Skolen analyseres som en institusjon som reproduserer ulikhet gjennom at skolearbeidets form, de kravene skolen stiller og dens prinsipper for verdsettelse begunstiger de elevene som har med seg hjemmefra en væremåte (habitus) som passer til skolen, sammen med et sett prinsipper for verdsettelse som er i overensstemmelse med skolens – kort sagt elever som kommer fra hjem med kulturell kapital. Eksamener og opptaksprøver er mekanismer for sortering som anvender de i kulturell forstand privilegertes kriterier for bedømmelse, og

dermed medvirker de til å reproducere den etablerte orden. Å lykkes i skolen fremstår som en individuell prestasjon, men Bourdieu viser hvordan sosial bakgrunn er medvirkende til suksess eller fiasko (Prieur 2002, 1).

Et gjennomgående tema hos Bourdieu er at utdanningssystemet har en *sorteringsfunksjon*. Her viser han til hvordan klassekampens logikk griper inn i rommet for smak og livsstil, og at symbolske klassifikasjoner er nøkkelen til reproduksjon av klasseprivilegier (Bourdieu 1984d, 13). Utdanningssystemet utgjør på denne måten et redskap for de dominerende klassene, når disse skal befestes og legitimere sin privilegerte posisjon (ibid.).

Pensum, innhold og eksamener i utdanningssystemet er, slik Prieur (2002) påpeker, basert på de dominerende klassenes kultur, eller det Bourdieu (1995, 28) kaller for den *legitime kulturen*. Det vil si at den dominante gruppen definerer den “gode smaken”, og videre utfører det han kaller for *symbolsk vold*. Symbolsk vold viser til at en påtvinger en spesifikk mening som legitim, samtidig som de skjuler maktrelasjonene som er grunnlaget for deres kraft. Det innebærer at eierne av sosial, kulturell og økonomisk kapital legger premissene for innholdet i utdanningssystemet (ibid.). De verdier og kunnskaper som utdanningssystemet formidler, er på denne måten bygget på de øvre klassenes idealer.

Individets habitus og den kulturelle kompetansen som befinner seg i den legitime kulturen er imidlertid ikke noe som er tilfeldig fordelt, men som tilegnes gjennom læring i form av sosialisering i familien (Bourdieu 2005a, 41). Etersom studenter, alt etter deres klassebakgrunn, har ulik kjennskap (kulturell kapital) og tilnærming (habitus) til en slik kultur, blir resultatet at skolegangen fortøner seg ulikt for barn fra høyere sosiale lag sammenlignet med barn fra lavere sosiale lag. Den kulturelle kapitalen viser seg her som en institusjonell side, som handler om å anvende og forstå kulturelle koder og praksiser (ibid.). En student som kommer inn med en sterk kulturell kapital i utdanningssystemet, vil derfor ha større mulighet til å bli anerkjent i dette feltet, og på denne måten være med på å reproducere.

Dette viser også klassereiselitteraturen til, der blant andre Ambjörnsson (2005) tematiserer hvor krevende det var for en arbeiderklassegutt å ta steget inn på den fremmede arenaen i academia. Som barn av arbeiderklassen ble han ufrivillig en “outsider” i academia, hvor han aldri klarte å føle seg helt hjemme. Det var ifølge Ambjörnsson en sosial kode og en sosial rolle som en fra lavere sosiale lag ikke fullt ut mestrer og kjenner seg hjemme i.

I likhet med Bourdieu, mente også Basil Bernstein (1974) at arbeiderklassens nederlag i utdanningssystemene ikke skyldtes manglende evner, men snarere var det et resultat av deres miljøbetingede språk som de hadde med seg hjemmefra (Bernstein 1974, 94). Basert på engelske studier fra 70-tallet la Bernstein vekt på den språklige sosialiseringen som foregår i ulike samfunnslag. I sine studier observerte han at barn fra arbeiderklassen gjorde det markant

dårligere enn middelklassebarn i IQ-tester der språklige ferdigheter ble målt, sammenlignet med testene som ikke omhandlet språk (Bernstein 1974, 92). Han hevder at middelklassebarn brukte en utvidet språkkode (eksplisitt, lange setninger, rikt ordforråd), mens arbeiderklassebarn brukte en mer begrenset språkkode (implisitt, korte setninger, lite bruk av begreper). Barn av arbeiderklassen vil på bakgrunn av dette oppleve en diskontinuitet mellom hjem og skole, og de vil som følge av dette oppleve vanskeligheter med å leve opp til skolens krav og forventninger, forteller Bernstein (1974, 94).

Et norsk bidrag i denne konteksten er Anton Hoëm (1976), som har argumentert for at skolen fungerer som en formidler av en dominerende kultur som en må være sosialisert inn i for å kunne lykkes innenfor (Hoëm 1976, se også Hansen & Mastekaasa 2003). Tilsvarende viser også Wolfgang Lehmann (2009b) at kanadiske studenter fra arbeiderklassen ofte føler seg som kulturelt utenforstående i møtet med *akademia*, og at de i større grad enn studenter med annen sosial bakgrunn vil se på universitetet som en fremmed arena på bakgrunn av sin *habitus* (Lehmann 2009, 142). Vi kan utfra Bourdieus' og Bernsteins' perspektiv forvente at elitepregede utdanningsinstitusjoner er preget av strenge, underforståtte koder og en hierarkisk kultur, noe som studenter fra høyere sosiale lag er bedre rustet til å mestre. Ens sosiale posisjon blir dermed internalisert, og individet styrer seg selv i situasjoner som bekrefter eller avkrefter denne posisjonen.

Individets *habitus* og utdanningssystemet kan på denne måten ses som to virkeligheter: *habitus* operer på innsiden, mens utdanningssystemet operer på utsiden. I hvilken grad disse to virkelighetene sammenfaller, kommer an på om individet ser på det sosiale feltet som meningsfullt. Vi kan derfor se studentenes handlinger som subjektivt motiverte, men de er motiverte ut fra en virkelighetsforståelse, en *habitus*, som er formet ut fra individets plass i det sosiale feltet.

### *Sosiale mekanismer*

I tillegg til de kulturelle mekanismene, har også sosiale mekanismer blitt lansert som en forklaring på utdanningsulikhet. Mens Bourdieu og Bernstein viser til hvem som har makt i *akademia*, og hvordan maktforhold vedlikeholdes, forsøker Raymond Boudon (1974) å forklare hva som er drivkraften bak individenes utdannings og yrkesvalg. I forhold til tematikken omkring klassereiser, er Boudon relevant fordi han viser til hvor stor betydning familietradisjoner har i utdanningssammenheng. Disse forklaringene bidrar også til å belyse at individenes forestilling om fremtid, hva som er oppnåelig, og hva som representerer det "selvfølgelige valg", er svært forskjellig i de ulike oppvekstmiljøer.

Slik Boudon ser det, innebærer utdanningsvalg sosiale kostnader og belønninger. Disse er

forskjellige alt etter individets plassering i stratifikasjonssystemet (Boudon 1973, 3). For barn fra høyere sosiale lag, kan det å velge bort høyere utdanning innebære sosiale kostnader i form av sosial degradering og tap av venner fra samme bakgrunn, dersom de ikke har valgt det samme. For barn fra lavere sosiale lag, vil det samme valget bety å beholde sin sosiale utgangsposisjon, og også beholde kontakten med venner som trolig har valgt det samme.

Det å velge høyere utdanning vil derimot kunne bety tap av vennekontakt og stigmatisering for barn fra lavere sosiale lag (Boudon 1974, 4). Å bryte med tradisjoner kan være risikabelt i den forstand at en forkaster det etablerte, noe som ikke uten videre kan bli akseptert av omgivelsene. Selv om et slikt mønsterbrudd kan bli akseptert, er det ikke uproblematisk å være den som bryter med tradisjonen, ettersom personer i de nære omgivelsene ikke har tilstrekkelig kunnskap og/eller interesse for utdanningsvalget. Boudon (1974, 4) viser at barn fra høyere sosiale lag vil gjennom de samme valgene beholde kontakt med venner og beholde sin sosiale prestisje.

Dette belyser fellesnevneren i klassereiselitteraturen, der forfatterne uttrykker at de ikke føler seg som et fullverdig medlem i akademien, til tross for at de eksempelvis er anerkjente akademikere. Sveens (2001) bok *Klassereise – et livshistorisk essay* handler blant annet om hennes ungdomstid, hvor ungdom fra enkle kår for første gang fikk muligheten til å ta en høyere utdanning. Hun viser til konsekvensene av den såkalte utdanningsekspløsjonen i form av sosial usikkerhet. Selv om hun har hatt suksess i utdanningssystemet, klarer hun ikke helt å forsone seg med sitt nye akademiske liv. I tillegg opplever hun at avstanden til sitt opphavsmiljø også har endret seg gjennom klassereisen.

### *Økonomiske mekanismer*

Sosiologiske perspektiver rundt sosial reproduksjon peker også på et *ressursperspektiv*. Selv om høyere utdanning er tilnærmet gratis i Norge, er det ifølge Hansen (1997) mye som taler for at dette også gjelder i Norge. I denne sammenhengen er Boudons' (1974) *Marked Model* en sentral forklaringsmodell. Han mener at den økonomiske tradisjonen for utdanningsvalg er basert på en rasjonell kalkulasjon, der individet vurderer fordeler og ulemper ved de ulike utdanningsvalgene i henhold til fremtidig nytte. Videre velger individet det alternativet som gir mest nytte, i henhold til prinsippet om nyttemaksimering innenfor visse ressursmessige rammer (Boudon 1974, 30). Han forteller at ungdom fra hjem der ingen av foreldrene har høyere utdanning, vil generelt overvurdere kostnadene ved en slik utdanning, og vil samtidig undervurdere gevinstene ved denne. For ungdom som er vokst opp i hjem der foreldrene har høyere utdanning, vil det derimot være motsatt: her vil kostnadene undervurderes og gevinstene overvurderes.

I andre økonomirelaterte forklaringer har spørsmålet om preferanse fått større relevans, for eksempel slik vi finner det uttrykt hos Paul Willis (1979). Grunnen til at unge fra arbeiderklassen ønsker å forlate utdanningssystemet tidlig for å begynne å jobbe, kan ifølge Willis' forklares gjennom at de tidlig ønsker å oppnå en voksenstatus og de økonomiske kapasiteter som forbindes med det. For å kunne opprettholde en bestemt livsstil, er behovet for penger så stort at det er med på å dytte dem ut av utdanningssystemet og inn i en arbeidssituasjon.

I norsk setting mener blant andre Eifred Markussen, Mari Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008) at barn og unge fra distriktene ofte velger bort utdanning, fordi det fremdeles eksisterer et arbeidsmarked der de kan gå rett fra skolebenken og inn i en godt betalt jobb (Markussen et al. 2008, 24). I distriktene eksisterer det altså et arbeidsmarked for ungdom sammenlignet med andre steder i landet, og de hevder at det derfor kan eksistere en større aksept til å slutte på skolen. I undersøkelsen kommer det også frem at ungdommene selv begrunner frafallet med individuelle forhold som i stor grad var preget av selvstendige valg knyttet til økonomi og arbeid.

### **Mønsterbrytere i utdanningssystemet**

Til nå har vi sett at sosiologisk teori og forskning har behandlet mekanismer knyttet til sosial reproduksjon i utstrakt grad. Tilfanget av det som derimot belyser det motsatte – bruddene på de reproduserende strukturene, er i langt mindre grad vektlagt både når det gjelder teori og empirisk forskning (jf. Olsen 2013; Jordahl 2003; Gullestad 2002). Vi har også sett at hypotesene i henhold til modernismen også har møtt sine klare begrensninger, blant annet i forhold til hvor frie valgene en tar, faktisk er (Ziehe 1993). Dette er med på å bekrefte at individenes sosiale bakgrunn fremdeles har betydning, til tross for en pågående institusjonell individualisering i samfunnet.

Likevel er det rimelig å anta at individet til en viss grad er i stand til å handle kalkulert, samtidig som det struktureres av habitus (se Lee & Kramer 2013; Wentworth & Peterson 2001). Hvordan kan vi ellers forklare informantene i denne studien sitt brudd med de reproduserende strukturene, med hva vi kan forvente ut fra deres sosiale- og kulturelle bakgrunn, uten at vi tillegger teoriene om individualisering noe form for forklaringsverdi? Dersom vi sammenligner oss med det før-industrielle samfunnet, har vi på mange måter gått i en positiv retning, hvor utdanning blir ansett som selvsagt og som en del av en nedfelt tradisjon blant dagens ungdom (Kristiansen 2007b, 67). At ungdom er preget av tradisjoner og den kulturen de vokser opp i, trenger nødvendigvis ikke å være ensbetydende med at de følger opp gamle mønstre.

Når det gjelder å forklare sosiale mobilitetsmønstre knyttet til utdanning, har blant andre



sosiologen James S. Coleman (1988) og hans forståelse av sosial kapital blitt hyppig brukt. I samsvar med Bourdieu (1995), innehar Colemans' konseptualisering av sosial kapital visse likheter. Som vi har sett hevder Bourdieu at sosial kapital er *kollektive ressurser* – disse utgår fra varige sosiale nettverk, og et slikt medlemskap vil gi individene fordel til å benytte seg av ressursene som befinner seg i gruppen (Bourdieu 1995, 12). Coleman ser også på sosial kapital som en produktiv og genererende ressurs, som muliggjør visse måloppnåelser som ellers ikke ville vært tilgjengelige (Coleman & Hoffer 2009, 98). Til forskjell fra Bourdieus' klasseanalytiske fokus, har Coleman i større grad interessert seg for den sosiale kapitalens innvirkning på individenes utdanningsprestasjoner.

I motsetning til for eksempel kulturell- og økonomisk kapital, gir sosial kapital, slik Coleman bruker begrepet, lite viten om individers klasseposisjon eller status. Coleman er hovedsakelig opptatt av hva sosial kapital betyr for individet, og han argumenterer for at det er knyttet til en kognitiv og sosial utvikling i samhandling med andre (Coleman 1988, 100). Hans tilnærming til sosial kapital ble utviklet på bakgrunn av en rekke undersøkelser som sammenlignet utdanningsressurser og prestasjonsforskjeller i et utvalg av offentlige og private skoler i USA. Sammen med Thomas Hoffer (2009), kom de fram til at elever fra de religiøse skolene presterte bedre enn elever fra offentlige og private skoler (Coleman & Hoffer 2009).

De mente først og fremst at forskjellene ikke hang sammen med skolens materielle ressurser, men at skolen, foreldrene og elever gjennom sin tilknytning til en felles menighet, inngikk i relativt tette sosiale nettverk - det var altså familiene og lokalsamfunnet som var av betydning for elevenes skoleprestasjoner. De viser i sin empiriske tilnærming at også barn i familier som flytter mye, har større tendens til frafall i skolen. Dette forklares med at slike barn og familier har færre sosiale bånd til andre på skolen og i nærmiljøet (ibid.). Coleman og Hoffer har gjennom dette vist at sosial kapital ikke er begrenset til de ressurssterke, men kan derimot også benyttes for å bedre forhold i fattige og ressursvake samfunnslag.

Lignende funn viser Ulla-Britt Wennerström til. Hun har i sin doktorgradsavhandling *Den kvinnliga klassresan* (2003) intervjuet klassereisende kvinner som har vokst opp i typiske arbeiderklasse miljøer i Sverige, og finner blant annet at informantenes mødre har fungert som viktige støttespillere for deres mobilitetsprosjekt. Informantene i denne studien forteller at mødrene ønsket noe bedre for sine døtre, og dette fremheves som en avgjørende del for deres utdanningssuksess og oppadgående sosiale mobilitet.

Når det gjelder Bourdieus' teori om habitus, har Lehmann (2014a) gjort en annen kvalitativ intervjuundersøkelse med kanadiske studenter med arbeiderklassebakgrunn. Som vi tidligere har sett, fant Lehmann (2009) at studenter fra arbeiderklassen vil se på universitetet som en fremmed arena på bakgrunn av sin habitus. I den nye empiriske studien tar han skrittet

videre, og undersøker om individets habitus kan endre seg over tid. Funnene viser at informantenes bakgrunn ikke ble betraktet som en barriere, men heller en pådriver til å begynne å studere. Det kom av at de hadde opplevd oppmuntring fra foreldrene, samt at de selv hadde ønsker om en høyere utdanning (Lehmann 2014, 11). Informantene pekte også på hvor mye de hadde utviklet seg som person i løpet av studietiden, og at dette var noe venner og familie fra oppvekststedet gikk glipp av å oppleve. Lehmann mener i denne sammenhengen at mange av informantene opplevde et betydelig brudd med sin tidligere habitus, som individer fra middelklassen ikke opplever på samme måte (ibid.).

Det at informantene flyttet vekk for å studere, førte til et oppbrudd med samfunnet og den livsstilen de hadde vokst opp med, hevder Lehmann. Selv om de fremdeles hadde kontakt med den gamle omgangskretsen, så de i større grad på dem som lite ambisiøse og mer trangsynte enn tidligere. Informantene fortalte at de følte kunnskapen de hadde tilegnet seg gjennom studiene var mer verdifull enn kunnskapen de hadde fra oppveksten, og at denne kunnskapen bidro til å skape en avstand mellom seg selv og dem (Lehmann 2014, 14). Til tross for at informantene i stor grad endret habitusen i løpet av sin studietid, mener Lehmann at de likevel, i voksenlivet, vil befinne seg i situasjoner der de føler seg utenfor – at de ikke hører til i den verdenen de kommer fra, men heller ikke i den nye verdenen de prøvde å bli en del av (Lehmann 2014, 18).



# KAPITTEL 4: TEORETISK RAMMEVERK

## Innledning

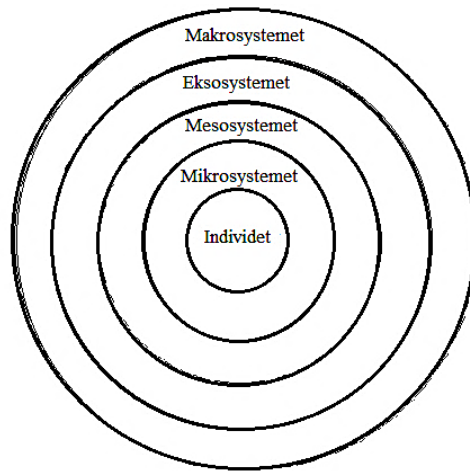
Det er en del av den reisendes frihet jeg har erobret, den frihet som oppstår når man passerer miljøer og tilstander passasjen gjør det mulig å se både det man legger bak seg og det man kommer til. Tilgangen til to verdener skapte på denne måten en distanse til begge, en distanse som muliggjorde refleksjon og på lengre sikt selverkjennelse. Jeget gikk ikke opp i miljøet på den selvfølgelige måten som var mulig innenfor klassen, det skilte seg ut fra omgivelsene, sårbart, men også bevisst i sin eksistens (Ambjörnsson 2005, 100).

I dette kapittelet vil det bli redegjort for teoretiske modeller som kan være anvendelig å bruke til å undersøke hvordan akademiske klassereiser kan forstås som en indre utviklingsprosess og en ytre sosial forandring av klassetilhørighet og sosial posisjon. Det ble derfor naturlig å ta utgangspunkt i forklaringsmodeller som inkluderer både individuelle og strukturelle faktorer, og ikke minst samspillet mellom disse.

Først presenteres Urie Bronfenbrenners' (1981-2005) *utviklingsøkologiske modell* (1979). Denne modellen vil bli benyttet som en forståelsesramme i studien, som bidrar med en systematisk oversikt over individers sosiale og mellommenneskelige forankring i et systemperspektiv. Deretter vil George Herbert Meads' (1863-1931) teorier innen symbolsk interaksjonisme utgjøre en sentral del i studien. Mead har utarbeidet en *speilingsteori* (1934) som bygger på noen av de samme antagelsene vi finner hos Bronfenbrenner, men bidrar imidlertid med et begrepsapparat som gir et egnet utgangspunkt til å analysere individers selvreflekterende virksomhet og dens sosiale forankring.

## En utviklingsøkologisk tilnærming

I sitt hovedverk *The Ecology of Human Development* forteller Urie Bronfenbrenner (1979b) hvordan han ble oppmerksom på den sosiale kontekstens betydning da han deltok i ulike forskningsprogram og opplevde variasjoner i forskjellige oppvekstvilkår i vest og øst Europa, Sovjetunionen, Kina og Israel (Bronfenbrenner 1979, 12). Den enkeltes utvikling var drevet frem av variasjon av både prosesser og resultater på tvers av disse sosiale og kulturelle skillelinjene, og innad i hvert enkelt samfunn. På bakgrunn av dette utviklet Bronfenbrenner en systematisk tilnærming til påvirkningsfaktorer i et oppvekstmiljø og sosialt samfunn som grunnlag for en helhetsmodell hvor han beskriver menneskelig utvikling i samspill med omgivelsene, kjent som den *utviklingsøkologiske modellen*.



FIGUR 3. BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL

Selve betydningen av begrepet *utviklingsøkologi* assosieres vanligvis med naturens økosystem, hvor dyr og natur utvikler seg i samspill med omgivelsene. I et økologisk perspektiv kan endringer i et økosystem påvirke hele naturens økosystem (Gulbrandsen 2017, 63). Bronfenbrenner utvikler dette ved å legge vekt på at menneskets utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykologiske utviklingen henger sammen som gjensidige påvirkningsprosesser. Han beskriver den utviklingsøkologiske modellen på følgende måte:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human-being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by larger contexts in which the settings are embedded (Bronfenbrenner 1979, 21).

Bronfenbrenner mener at utviklingsøkologi handler om det vitenskapelige studiet av stadig bedre tilpasninger mellom en aktiv, voksende person og de miljøene, også de i forandring, som den utviklende personen lever i<sup>12</sup>. På denne måten raffinerte den utviklingsøkologiske modellen et økologisk og dynamisk perspektiv på individets utvikling gjennom hele livsløpet, og Bronfenbrenner beskrev hvordan sosial interaksjon blir formet av gjensidig samhandling mellom fire økosystemer, omtalt som *mikro-*, *meso-*, *ekso-* og *makrosystemet* (Bronfenbrenner 1979, 22). I denne rekkefølgen er systemene delt inn fra innerst til ytterst.

<sup>12</sup> Bronfenbrenner bruker uttrykkene “developing person” og “growing human-being” som viser til at utvikling finner sted i alle faser av livet, både hos barn og voksne (Gulbrandsen 2017, 63)

### *Mikrosystemet*

Bronfenbrenner definerer *mikrosystemet* på følgende måte: “A micro system is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (Bronfenbrenner 1979, 22).

Bronfenbrenner forteller at mikrosystemet forstås som forskjellige arenaer individet deltar i, og beskriver det som et miljø med mønstre av sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner i en kontekst som enten inviterer, tillater eller hemmer interaksjon og aktiviteter (ibid.). Mikrosystemet regnes med andre ord som et komplekst samspill mellom individet og den konteksten individet befinner seg i. Her skjer det ulike prosesser som han deler inn i aktiviteter hvor en deltar i relasjoner og samhandler med andre. Det betyr også at et individ kan ha flere mikrosystemer, der eksempelvis foreldre og søsken danner et mikrosystem, mens medstudenter på akademia danner et annet. Dette kan være en forelesningssituasjon hvor individet knytter relasjoner til andre medstudenter og forelesere, samtidig som en blir utsatt for nye sosiale mønstre ved akademia.

### *Mesosystemet*

Som illustrert i det foregående utgjør mikrosystemet et nettverk av relasjoner som individet er en del av, og dette nettverket blir ifølge Bronfenbrenner omsluttet av det han kaller for *mesosystemet*. Han gir mesosystemet følgende definisjon: “A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates” (Bronfenbrenner 1979, 25).

Mesosystemet beskrives her som et nettverk av flere mikrosystemer som individet “pendler” mellom. Som pedagogisk ressurs legger Bronfenbrenner spesielt vekt på mesosystemet og forteller at mesosystemet kan være like avgjørende for utviklingen som hendelser innenfor ethvert mikrosystem (Bronfenbrenner 1979, 26). Med akademia som eksempel, kan en undersøke hvordan relasjonen mellom mikrosystemet akademia og mikrosystemet familie påvirkes dersom mikrosystemet familie har en positiv eller negativ innstilling til det å ta høyere utdanning. I denne situasjonen kommer det tydelig frem hvordan mesosystemet kan fungere som forbindelser mellom de ulike mikrosystemene, og en kan undersøke hvordan endringer i ett mikrosystem kan påvirke et annet.

### *Eksosystemet*

“An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that effects or are affected by, what happens in the setting containing the developing person” (Bronfenbrenner 1979, 26).

Slik Bronfenbrenner forklarer det, innebærer *eksosystemet* koblinger mellom to eller flere kontekster, hvor minst en av disse må være en kontekst som ikke direkte involverer individet, men påvirker det indirekte. Eksempler på slike kontekster for studenten kan være sensorer som vurderer eksamener, kunnskapsløftet i form av nye læreplaner eller lånekassen. En ser med andre ord fortsatt på relasjonen mellom flere kontekster, slik vi finner i meso-systemet, men eksosystemet tar også for seg systemer der individet fysisk ikke befinner seg.

### *Makrosystemet*

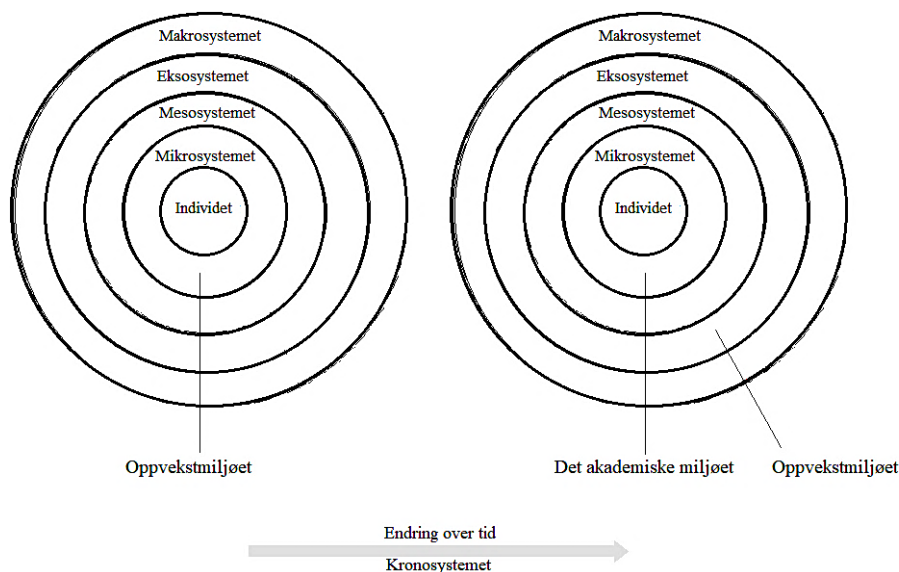
*Makrosystemet* er ifølge Bronfenbrenner det overliggende systemet av de tre foregående. Dette refererer til de overensstemmelser vi finner i form og innhold i mikro-, meso- og eksosystemene på kultur eller subkulturnivå (Bronfenbrenner 1979, 26). Fibrene fra dette mønsteret går inn i de øvrige systemene og binder det hele sammen, og setter preg på alt i individenes samhandling og omgivelsene rundt. Slik sett virker makrosystemet primært å spille en stabiliserende rolle: Det bidrar til å stadfeste og vedlikeholde velkjente sosiale mønstre og etablerte væremåter.

Med makrosystemet mener dermed Bronfenbrenner at det ikke er et økosystem som omgir seg med de andre økosystemene, men gjennomsyrrer de andre øvrige systemenes prosesser. De kommer til uttrykk i dagliglivets begrunnelser og forklaringer, i sosiale forhandlinger om mening, i gjensidige forventninger og vurderinger, og i selvfølgeliggjorte væremåter og praksisformer (Gulbrandsen 2017, 63). Sett fra et makroperspektiv kan en si at høyere utdanning er samfunnsmotivert, det vil si at det er i samfunnets interesse at mange velger å ta og klarer å fullføre høyere utdanning. Sett fra et mikroperspektiv kan en si at individet samtidig har ønsket om å ta høyere utdanning for å stå sterkere på arbeidsmarkedet.

## **Klassereisens økologiske overganger**

Klassereisen var ikke noe bevisst oppbrudd, men heller en prosess igangsatt av faktorer utenfor vår kontroll, en slags skjebne som tilhørte en verden i forvandling (Ambjörnsson 2005, 23).

I sin siste versjon av den utviklingsøkologiske modellen, legger Bronfenbrenner (2005a, 28) til det femte systemet, omtalt som *tidssystemet* eller *kronosystemet*, for å synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling og livsløp. Dette refererer til hvordan hendelser og endringer i livsløpet kan påvirke individets utvikling samt ett eller flere av de andre økosystemene i modellen:



FIGUR 4. TIDSDIMENSJON I EN ØKOLOGISK OVERGANG

I figuren overfor kan vi først og fremst se hvordan Bronfenbrenner sammenfatter de innvirkende systemene i et oppvekstmiljø, og at disse til sammen utgjør en dynamisk helhet som flyter langs tidsaksen. Når individets sosiale roller er stabile over tid, kommer det blant annet av at individet opplever repeterende rolleskifter ved at en “pendler” mellom faste mikro- og mesosystemer hvor en møter beslektede signaler i oppvekstmiljøet. Individet møter på denne måten stabile mikromiljø, og stabile andre vil i sin tur vedlikeholde individets identitet, roller og andre sider ved personligheten.

For personer som foretar en klassereise har imidlertid overganger og overgangssituasjoner spilt en sentral rolle fra de startet på sin utdanning. En klassereisende foretar nemlig det ordet sier, en reise fra en klasse til en annen. Den klassereisende kommer til et nytt “land”, slik Ambjörnsson (2005, 101) beskriver det, med andre verdier, koder og uttryksmåter. De er med andre ord individer som bryter opp, slår seg ned og tilpasser seg et nytt sosialt miljø. Noen av dem har også vært gjennom flytteprosesser opp til flere ganger i løpet av livet. Som følge av dette kan individets mikrosystem og eksosystem endre betydning i det individet utvider sitt mikrosystem og blir utsatt for nye sosiale mønstre ved academia. Academia kan bli en del av individets mikrosystem ettersom individet tilbringer store deler av sin tid her, og hjemmet blir omgjort til et eksosystem som ikke direkte involverer individet, men påvirker det indirekte. I slike overganger kan de oppleve et skifte i rolle og setting, og det kan oppstå nye krav til mestring og tilpasning.

Bronfenbrenner bruker i denne sammenhengen uttrykket *økologisk overgang* som en betegnelse for slike prosesser. En økologisk overgang er ifølge Bronfenbrenner noe som finner sted når ens posisjon i det økologiske miljøet endres som følge av en forandring i rolle,



setting eller begge (Bronfenbrenner 1979, 28). Med utgangspunkt i denne definisjonen finner egentlig en økologisk overgang sted hver gang et individ beveger seg fra en mikrosituasjon til en annen, og det kan derfor skilles mellom flere nivåer av økologiske overganger.

For ordens skyld kan vi skille mellom *horisontal-* og *vertikal sosial mobilitet*. Som vi har sett (se kap. 3) innebærer horisontal sosial mobilitet at en beveger seg fra en sosial gruppe, som i dette tilfellet er et mikrosystem, til et annet som befinner seg på det samme nivået. Dette er overganger som kan skje hver dag, og kan derfor beskrives som vanlige eller rutinemessige. Vertikal sosial mobilitet betyr på den andre siden et større skifte i roller, kontekster og situasjoner hvor det oppstår nye krav til mestring og tilpasning. Det er med andre ord en større overgang der individet opplever en betydelig endring som følge av overgangen. Knyttet til Bronfenbrenners definisjon av økologiske overganger vil individet da oppleve en varig endring i egen rolle og de forventninger det møter i det nye mikrosystemet.

Møtet med *akademia* kan på denne måten oppleves som en vertikal overgang for klassereisende. Det å beherske den nye handlingskonteksten innebærer å lære det nye sosiale spillet og reglene som regulerer spillet i det nye mikromiljøet. Dette kan også innebære å få kontroll på gamle vaner som i den nye konteksten kan fremtre som uvaner. Her kan den gamle sosiale rollen fremtre som en belastning, noe en må frigjøre seg fra for å mestre den nye situasjonen. Slik sett innebærer klassereisen også en geografisk reise, der en reiser inn til byen og bort fra hjemstedet, som et nødvendig ledd i sin sosiale forflytning. Å reise hjem igjen er dermed å bli minnet om sin reise, gjennom konfrontering av det mikrosystemet en forlot, det sosiale miljøet og de menneskene man reiste fra.

## Selvet og dets sosiale roller

I klassikeren *Mind, Self and Society* (1934b) introduserer George Herbert Mead en speilingsteori om dannelsen av *selvet* som en sosial prosess, hvor den gjensidige påvirkningen mellom individet og miljøet vektlegges. Til forskjell fra Bronfenbrenner, var fokuset hos Mead i større grad rettet mot de pågående interaksjonsformer om selvet og dets sosiale roller, enn på utviklingen av slike interaksjonsformer gjennom livsløpet (Gulbrandsen 2017, 268). Han beskriver selvet på følgende måte:

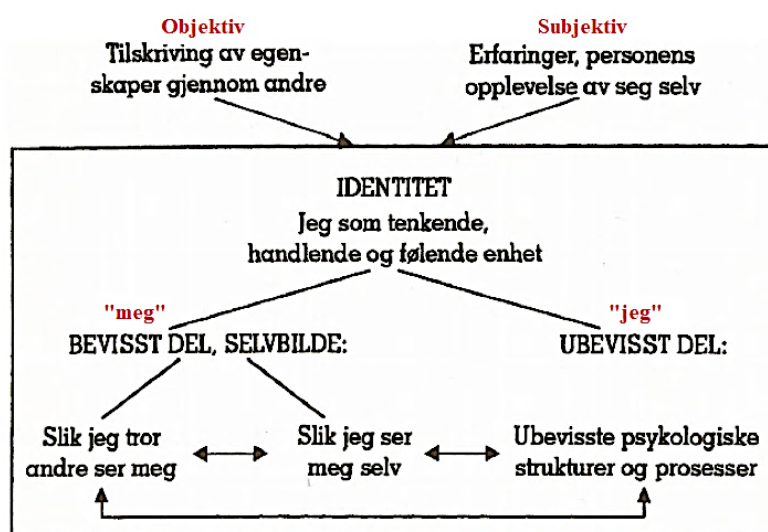
The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the given individual as a result of his relations to that process [...]. So far as I can see, the individual is not a self in the reflexive sense unless he is an object to himself (Mead 1967, 142).

Innen tradisjonen *symbolsk interaksjonisme*, hevder Mead at selvet er uløselig tilknyttet den kommunikasjonen som oppstår mellom individet og omgivelsene (ibid.). Sentralt innen

symbolsk interaksjonisme er individets atferd i en utviklingsprosess som sosiale vesener, det vil si at tradisjonen tar for seg både individet, dets identitet og samfunnet som en kollektiv størrelse. Slik sett blir mening noe som skapes i individenes interaksjon med hverandre.

Dette henviser videre til en *konstruktivistisk* identitetsforståelse, der identiteten anses som en sosial konstruksjon som skapes i sosialt samspill og sosiale relasjoner. Den skiller seg dermed fra en *essensialistisk* identitetsforståelse, som på sin side går ut på at identiteten er statisk nedfelt i individenes faste, uforanderlige og grunnleggende egenskaper (Mæhlum 2003, 107). Forståelsene synes motsetningsfylte i den forstand identiteten er noe fastlagt eller noe en kontinuerlig skaper og former. I en konstruktivistisk forståelse identifiserer individet seg selv og defineres ut fra bestemte kategorier. Sistnevnte handler om likheter og forskjeller i forhold til verdier, symboler og verdensanskuelser – det finnes derfor flere typer identiteter, konstruert fra kategorier som eksempelvis kjønn, klasse, arbeid, alder og legning (ibid.).

I lys av dette argumenterer Mead (1934) for at individet danner seg selv i møtet med andre, og dette gjør at individet har ulike identiteter som er diskursivt betinget. Det vil si at selvet konstrueres ved at individet trer inn i ulike diskurser og identifiserer seg selv med disse. Han kaller dette for “taking the attitude of the other” (Mead 1934, 5), fordi selvet forsøker å forstå sine egne handlinger gjennom perspektivet til den andre. Dette utgjør selve grunnlaget for speilingsteorien, der individet speiler seg selv i andres oppfatninger av en selv, og på den måten utvikler en forståelse av egen identitet. Identitetskonstruksjonen blir på denne måten utkrystallisert i spenningsfeltet mellom det individuelle og det kollektive:



FIGUR 5. KONSTRUKSJONEN AV SELVET

Når individet vokser opp i et samfunn, vil det straks bli utsatt for en rekke impulser fra

omgivelsene. Her skiller Mead mellom det han kaller for *den signifikante andre* og *den generaliserte andre*, der det førstnevnte viser til individets nære personer, som for eksempel foreldre og søsken (primærsosialiseringen), og den generaliserte andre viser til samfunnets forventninger til individet, dette kan være normer, verdier og regler som dette fellesskapet verdsetter (sekundærsosialiseringen) (Mead 1934, 156).

I det individet tar den andres perspektiv, tar en inn deres holdninger, reflekterer over seg selv og ens erfaringer internaliseres. I denne prosessen hevder Mead (1934, 272) at individet tenker og er i dialog med seg selv, både bevisst og ubevisst. Selvet kan derfor deles inn i to aspekter: Den første refererer til måten individet oppfatter og reflekterer over seg selv (den subjektive), mens den andre er samfunnets normer og måten andre oppfatter individet på (den objektive). Selvet forstås på denne måten som et sosialt produkt fra dets sosiale erfaringsdannelse. Med sosial erfaringsdannelse henviser han til den sosiale interaksjonen, mellom mennesker og at individets bevissthet og selv blir skapt gjennom denne (Mead 2005, 171).

Mead fremhever to komplementære begreper i den sosiale erfaringsdannelsen som til sammen utgjør det helhetlige selvet: *I* (jeg) og *me* (meg), der “meg” er den subjektive, individets reaksjon på holdningene til de andre i samfunnet, og “jeg” er den handlende delen av selvet, det er denne som står for initiativet en tar (Mead 1934, 272). Ved fødselen har individet kun et “jeg”, og den kan anses som usosial ettersom individet ikke har internalisert samfunnets koder og verdier enda. Her fremhever Mead at barnets lek og spill (play) fører til at den sosiale reguleringen finner sted og utvikles gjennom rollespill. Etter hvert som individet vokser opp, deltar individet i et mer komplekst rollespill (game), som i større grad handler om å delta i et spill der en gruppe individer er organisert rundt en felles aktivitet (Mead 1934, 151). Ved å orientere seg omkring regler og samspill med andre, forteller Mead at impulsene fra den generaliserte andre vil danne grunnlaget for “meget”:

Only in so far as he takes the attitude of the organized social group which he belongs toward the organized, cooperative social activity or set of such activities in which that group as such is engaged, does he develop a complete self and process the sort of complete self he has developed (Mead 1934, 155).

Mead mener at individet tar holdningene til den generaliserte andre mot seg selv i ulike situasjoner en befinner seg i. En må dermed inneha posisjonen til “meg” dersom det skal være i stand til å reflektere over sine egne handlinger og over seg selv. Det Mead kaller for *gester*<sup>13</sup> er derfor en forutsetning for dannelsen av “meget”, hvor den viktigste gesten er språket, der ord har en gitt mening (Vaage 1998, 115). Individet bruker imidlertid langt flere symboler

---

<sup>13</sup> Betegnelsen gest står for en symbolsk handling (Vaage 1998, 115).

slik som tegn, ansiktsuttrykk og fakter, det Mead betegner som ikke-språklige prosesser. I de verbale- språklige prosessene er imidlertid ordene meningsbærende symboler som har samme mening for andre i gruppen. Når ordene har en felles mening, forstår en språket i gruppen, og en kan kommunisere med andre som tilhører gruppen (ibid.). I dette samspillet får individet stadig flere signaler om hvorvidt dets handlinger og holdninger stemmer overens med kulturspesifikke normer, regler og moraler. I kommunikasjonen forstår dermed individet de andres respons og tar den inn i ens videre identitetsutvikling (Mead 1934, 156). “Meg” er på denne måten en klar motsetning til “jeg”, da den dannes gjennom sosialiseringprosessen med de generaliserte andre.

I denne dynamikken hevder Mead at selvet handler med “jeg”, og reflekterer i neste omgang over handlingene som “meg”. Derfor kan de heller ikke betraktes som isolert, men som størrelser som interagerer i et sosialt nettverk av ulike situasjoner og miljøer som individet til ulike tider deltar i. Forholdet mellom “jeg” og “meg” kan forstås som en pågående vekselvirkningsprosess, et forhold hvor disse to begrepene hele tiden må ses i forhold til hverandre (Vaage 1998, 115). Individet har en indre samtale med seg selv, og slik tar individet i seg holdninger, vaner, ansvar og plikter, en har fått i møtet med de andre. Denne dynamikken med respons, handling og samhandling som internaliseres i individet vil ifølge Mead danne selvet og etter hvert videreutvikle det selvet som allerede er dannet (Mead 1934, 146). En slik forståelse av selvet vil føre til at nye situasjoner utvikler nye “meg”, som igjen vil kunne anspore “jeg” til å søke nye situasjoner som bidrar til en ekspansjon av selvet.

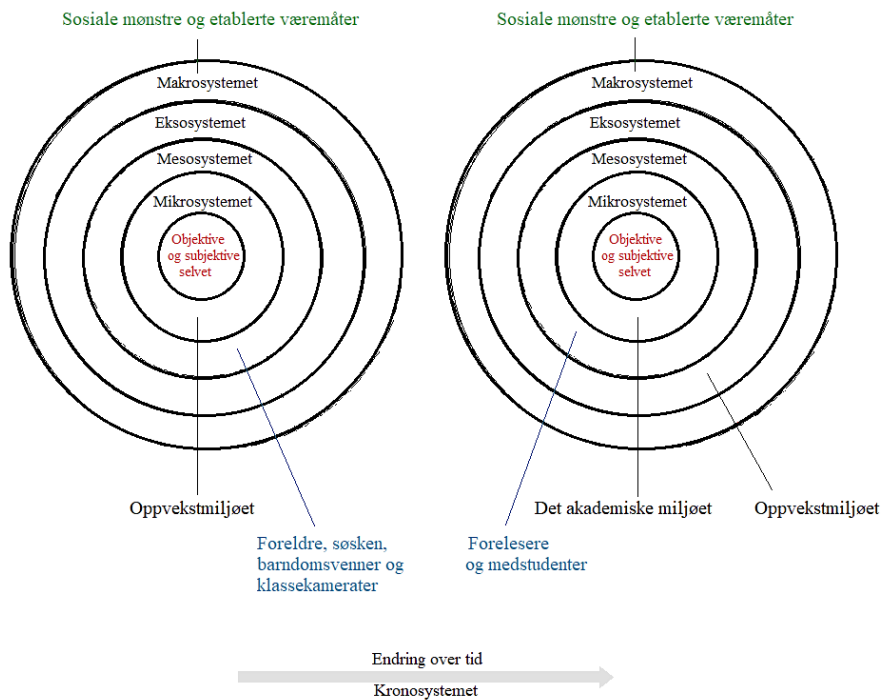
### **Kryssing av sosiale grenser**

Jeg har på flere steder oppholdt meg ved det ytre; klær, stil, gruppeatferd. Det var slik jeg opplevde bevegelsen i klasseskiftet – fra det ytre til det indre – og jeg kan tenke meg at dette har relevans videre: det er slik identitetsskifte skjer (Ambjörnsson 2005, 96).

Når individet beveger seg mellom kjente mikro- og mesosystemer i oppvekstmiljøet, møter den beslektede signaler som er med på å vedlikeholde selvet og dets sosiale roller. Denne dynamikken henger ifølge Mead sammen med ens opplevelse av sammenheng og kontinuitet, når gruppen oppleves som varig og trygg å være i (Mead 2005a, 171). Individet føler dermed en indre sammenheng mellom den subjektive siden av selvet (måten individet oppfatter og reflekterer over seg selv på), og den objektive siden av selvet (samfunnets normer og måten andre oppfatter individet på), og slik forblir selvet stabil ved at en har visse oppfatninger om seg selv og sin rolle i mikrosystemet som vedvarer over tid.

Hos Bronfenbrenner (1979) kunne vi imidlertid se hvordan den klassereisende

gjennomgår en sosial forflytning i det de skifter mikromiljø og blir utsatt for nye sosiale mønstre innen akademia. Det vil med andre ord si at de krysser sosiale grenser, og dette medfører møter med nye fellesskap som de skal bli kjent med og bli en del av: en ny plass, et nytt universitet og den kulturen som preger dette fellesskapet.



FIGUR 6. SELVET I DEN UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELLEN

Som vi tidligere har sett virker makrosystemet primært å spille en stabiliserende rolle (Bronfenbrenner 1979, 26), og i dette tilfellet bidrar de generaliserte andre i det akademiske miljøet til å stadfeste og vedlikeholde velkjente sosiale mønstre og etablerte væremåter som den klassereisende skal kjent med og bli en del av. I møtet med dette miljøet treffer den klassereisende nye medstudenter, forelesere og andre som allerede er vokst inn i kulturen. Det betyr at primærsosialiseringen som fant sted hos de signifikante andre i oppvekstmiljøet, blir erstattet med sekundærsosialiseringen som forekommer i det den klassereisende beveger seg inn i det akademiske miljøet. Sett i forhold til Bronfenbrenners definisjon av en økologisk overgang, kan den klassereisende oppleve en varig endring i egen rolle og de forventninger det møter i det nye mikrosystemet (Bronfenbrenner 1979, 28).

Det er imidlertid ikke gitt at den økologiske overgangen medfører en svekket betydning av de signifikante andre fra oppvekstmiljøet dersom kontakten mellom deltakerne i dette systemet opprettholdes. Men den klassereisende kan likevel oppleve et større skifte i egen rolle hvor det oppstår nye krav til mestring og tilpasning, ettersom bevegelsen mellom de

ulike systemene er preget av forskjellige væremåter, holdninger og verdier (ibid.). Den klassereisende kan også møte mennesker som kan ta rollen som den signifikante andre.

Ved å speile seg i det nye miljøets aktiviteter, innta miljøets holdninger og gi forventet respons på handlingene som foregår i gruppen, vil “jeget” bidra til en ekspansjon av selvet som er med på å videreutvikle nye “meg” (Mead 1934, 156). Ekspansjonen av selvet kan igjen føre til en kritisk gransking av en selv, av det opprinnelige mikrosystemet og reglene som foregikk der. Dette kan i neste omgang føre til at en ser på sin tidligere tilværelse med nye øyner, og det kan resultere i et brudd med ens tidligere selv, ettersom den klassereisende tar i bruk en ny rolle som innebærer å lære seg hva de andre rollene gjør og hvordan en skal opptre i henhold til dette. De ulike responsene en får fra det akademiske miljøet vil med andre ord bidra med på å utgjøre det helhetlige selvet.

## **Oppsummering av teoretisk rammeverk**

I dag plasserer mange teoretiske modeller samspeillet mellom individer som en grunnleggende forutsetning for utvikling: Det er i sosiale møter mellom mennesker at utviklingsprosesser settes i gang, vedlikeholdes, gis kraft og retning til (Gulbrandsen 2017, 23). Når det dreier seg om fenomenet klassereise, har det imidlertid ikke blitt utviklet noen teorier som spesifikt bidrar til en fordypet forståelse av fenomenet (Trondman 1994, se også Skilbrei 2003; Jordahl 2004), det vil si at det ikke er utviklet noen teorier som er bygd på empirien om klassereisende. Det må likevel understrekes at teorier ikke er ment som oppskrifter, og de kan heller aldri bli helt handlingsgivende (Postholm 2010, 18).

I denne studien var det ikke tilstrekkelig å studere et isolert enkeltindivid for å forstå prosessene og overgangene som kan finne sted ved en klassereise. Det var nødvendig å innlemme flere av utviklingsprosessenes deltakere for å skaffe et helhetlig bilde av hvordan reisen kan forstås som en indre utviklingsprosess og en ytre sosial forandring av klasse-tilhørighet og sosial posisjon. Med dette ble det hensiktsmessig å velge forklaringsmodeller som utfyller hverandre, og som videre bidrar til å sette søkelys på de situasjoner og de sosiale systemene som påvirker den subjektive opplevelsen av disse overgangene.

Den tenkemåten Bronfenbrenner introduserer, bygger på en forståelse av at individer kan følge ulike utviklingsbaner i løpet av livet. Utvikling omfatter endring av alle sider ved individets fungering, og er resultatet av et samvirke mellom biologiske og miljømessige forhold (Bronfenbrenner 2005, 18). Modellen representerer en abstrakt forståelse av et eller flere personlighetstrekk eller oppdragelsesstiler hos foreldrene, og kjernen i prosessen er at det skjer en transformasjon: Noe nytt trer frem, noe enkelt blir komplekst, eller at begrensede handlinger blir til avansert mestring. Slik kan klassereisen også ses som en del av denne

utviklingen, ved at individet tilegner seg og tilpasser seg et nytt sosialt miljø samtidig som vedkommende har en annen sosial bakgrunn som “bagasje”. Ut fra en slik tanke vil ikke påvirkning og sosialisering være begrenset til konkrete samspillsituasjoner, men derimot en dynamisk vekselvirkning mellom umiddelbare settinger og mer fjerne innflytelsesfaktorer som kommer fra ulike systemer.

Identitet blir i forbindelse med denne studien definert som relasjonen og tilhørigheten til de sosiale omgivelsene en fungerer innenfor, basert på nåværende, fortidige og forventede erfaringer i et sosialt fellesskap. Mens Bronfenbrenner belyser hvordan opplevelser og hendelser innenfor et system påvirker og henger sammen med de andre systemene, tar Mead et dypere utgangspunkt i relasjonene som befinner seg i de ulike systemene. Symbolsk interaksjonisme trekker seg bort fra begreper som system, institusjon og funksjon. På denne måten unngår de å analysere hvordan eksempelvis mikro- og makrosystem relaterer seg til hverandre i den sosiale konstruksjon av virkeligheten (Gulbrandsen 2017, 64). Derfor kan vi si at det teoretiske rammeverket utfyller hverandre, og dette kan gi nyttige perspektiver på analysen.





## KAPITTEL 4: MØTET MED DE KLASSEREISENDE

### Innledning

Hvordan kan klassereiser påvirke identitet og opplevelsen av tilhørighet hos klassereisende kvinner? I det følgende skal vi se på hvordan dette utspiller seg på individnivå. Informantene forteller om sine egne opplevelser knyttet til klassereisen, med fokus på hvordan de navigerer i forskjellige miljøer og hvordan dette kan sette spill i ulike identitetsprosesser.

Det empiriske datamaterialet vil bli presentert som tre livsløpsstadier i klassereisen, hvor det trekkes vekslinger på samtlige informanter i et sammenhengende og temabasert tverrsnitt. Kapittelet avrundes med en endelig refleksjon over klassereisens resultat, der det blir foretatt sammenligninger mellom utvalg 1 og 2.

### Starten på reisen

Når det gjelder hvordan fortellinger om klassereisen fremstilles, enten det er gjennom selvbiografi, forskning eller skjønnlitteratur, forteller det oss noe om konstruksjonen av både det som reises til og det som reises fra. Det vil derfor være naturlig å starte kapittelet med å kaste lys over de prosessene og overgangene som representerer begynnelsen på informantenes reise.

I det følgende vil det bli lagt vekt på informantenes refleksjoner over klassegrensenes motsetninger, og deres opplevelser fra forsøk på å krysse slike grenser.

### Å oppleve verden utenfor

Utbygningen av utdanningssystemet fra 70-tallet og utover har hatt som målsetting å øke velstanden i samfunnet, samt utjevne forskjeller basert på ens sosiale bakgrunn, geografi og kjønn (Tønnessen 2011). Dette har medført at utdanning er blitt tilgjengelig for flere, og betydningen av ens geografiske bakgrunn skal på papiret ha mindre å si i dag enn tidligere.

Som kjent er ingen av informantene i denne studien oppvokst i by, og det å flytte fra oppvekststedet for å starte på en høyere utdanning, er for personer fra distriktene den første etappen ved klassereisen. I dette avsnittet forteller informantene om sine opplevelser knyttet til denne overgangen:

Jeg flyttet hjemmefra allerede som 16-åring. Det var skummelt, tungt og vanskelig og alt på én gang. Men det var jo noe vi alle måtte gjøre, ellers ville man jo bare havnet på mix kiosken og jobbet der hele livet. Vi hadde jo vel og merke LOSA<sup>14</sup>, men jeg ville ta en annen studieretning, og derfor ble det sånn.

*Inger, 34 år.*

---

<sup>14</sup> LOSA er et tilbud for elever på VG1 som ønsker å ta første året på videregående skole i sin hjemkommune. Undervisningen skjer gjennom video fra faglærere som sitter ved andre skoler i landet.

Til tross for at det har skjedd store endringer som følge av utdanningsekspansjonen, er det fortsatt ujevn utvikling mellom sentrum og periferi områdene, og dette kan skape utfordringer for ungdom fra distriktene når de skal foreta sine utdanningsvalg.

Paulgaard (2012) hevder i denne sammenhengen at ungdom fra ulike periferiområder ofte oppfatter sine muligheter som begrenset, og at dette vil påvirke dem i en retning av å bli mindre mobile (Paulgaard 2012, 94). På den andre siden kan det også se ut som at begrensede muligheter fra oppvekststedet resulterer i at mange ungdommer fra distriktene velger å flytte for å ta en høyere utdanning. Inger måtte ta dette valget allerede etter grunnskolen, ettersom oppvekststedet ikke kunne tilby den studieretningen hun hadde lyst til å gå på. Dette viste også Janne til, som valgte å flytte rett etter at hun hadde fullført videregående opplæring:

Det var jo sånn sett veldig selvsagt å flytte, lærerne snakket om dette hele tiden, at vi måtte flytte for å komme oss videre i livet.

*Janne, 27 år.*

Når Janne uttalte seg om oppmuntringen hun fikk av lærerne til å “komme seg videre i livet”, sikter hun samtidig til de politiske visjonene om høyere utdanning som en grunnstein i dagens utdanningssamfunn. I dag krever arbeidsmarkedet i økende grad høyere utdanning, og dermed vil en gjennom manglende kvalifikasjoner risikere å bli utestengt fra fremtidig yrkeskarriere (Heggen et al. 2013, 19). En vellykket skolegang ses derimot som en inngangsbillett for barn og unge til å forme sin egen fremtid og få et vellykket voksenliv.

I tråd med dette synes det også å eksistere en forestilling om at barn og unge fra distriktene *bør* reise for en periode, for å ta en utdanning, men også for å “se litt av verden”, noe Louise illustrerer i det følgende:

Det har vel egentlig alltid vært snakk om det i vår generasjon, både på ungdomsskolen og videregående, det her med hva man skal gjøre videre. Når folk fra klassen snakket om å ta seg et friår med jobb, så appellerte det bare ikke til meg. Jeg hadde lyst til å oppleve noe nytt.

*Louise, 35 år.*

I likhet med Inger og Janne, var også valget om å ta høyere utdanning en naturlig vei å gå for Louise, det var forankret i et ønske om å skaffe en utdanning som oppvekststedet ikke kunne tilby henne. Hun bestemte seg for å flytte inn til byen for å starte på et årsstudium i psykologi – og det å ha opplevd verden utenfor, virket for Louise å være en viktig verdi. Hun forteller at hun har blitt kjent med nye mennesker, bodd på forskjellige steder og fått mange nye inntrykk og bekjentskap enn det hun ellers ville gjort, dersom hun skulle blitt værende på oppvekst-

stedet. Når Rachel reflekterte over sine utdannings- og flyttevalg, viser hun tilsvarende oppfatning:

Rachel: Den store motivasjonen var vel egentlig å komme meg litt vekk fra bygda. Jeg ville jo ikke bo under nesene på mamma og pappa hele livet heller [Ler]. Men det var noe med det her å se litt av verden, spesielt når du har brukt hele oppveksten til å gå i de samme gatene og se de samme menneskene hver eneste dag. Den ene venninnen min ble igjen på bygda etter videregående, hun kjøpte hus sammen med kjæresten.

Intervjuer: Hva tenker du om valget om å bli igjen?

Rachel: Jeg respekterer det jo selvfølgelig, men jeg kan tenke meg at det må være kjedelig i lengden.

*Rachel 25, år.*

Det synes å eksistere en oppfatning blant informantene om at ens personlige utvikling ellers stagnerer, der en risikerer å bli fanget i en tradisjonell eller “gammeldags” holdning til livet, dersom en bosetter seg raskt og får barn fremfor å ta en utdanning først. Flere forskere har i denne sammenhengen hevdet at ungdom fra distriktene, spesielt når det gjelder jenter, etablerer negative konstruksjoner av det rurale. Undersøkelsene viser at det rurale forbindes med det gammeldagse, tradisjonelle og kjedelige, mens det urbane symboliserer modernitet, muligheter og spenning (jf. Haugen & Villa 2005; Bæck 2004).

I motsetning til de andre informantene i denne studien, valgte derimot Karine å bli igjen på oppvekststedet i et år, hvor hun arbeidet for faren på fiskeriet:

Jeg kunne egentlig ikke se for meg en fremtid i noen utdanningsretninger når jeg gikk å videregående. Jeg var veldig interessert i fiskeri og havbruk, og jeg visste at jeg hadde en jobb å gå til dersom jeg ville det. På dette året kunne jeg tjene opp til 20.000 i mnd, så det var veldig morsomt å kunne tjene så mye penger på egenhånd.

*Karine, 37 år.*

I stedet for å starte rett på høyere utdanning, fikk Karine tilfredsstilt sine interesser samtidig som hun tjente penger på å gjøre det. I samsvar med dette viser forskning at det fremdeles eksisterer et arbeidsmarked for barn og unge uten utdanning i distriktene, der de kan gå rett fra grunnskolen til en godt betalt jobb og på samme tid “leve det gode liv” (Markussen et al. 2008, 177). Det kan dermed hende at mange barn og unge fra distriktene *foretrekker* å bli på oppvekststedet, ettersom de ser en større verdi i dette. Her utgjør Boudons’ (1974) *Marked Model* seg godt, der individenes utdanningsvalg er basert på en rasjonell kalkulasjon innenfor visse ressursmessige rammer. Individet velger med andre ord det alternativet som gir mest nytte, i henhold til prinsippet om nyttemaksimering.

Intervjuet med Karine fortsetter:

Men én dag sa det bare nok. Jeg stod ute i stormen kl. 02 på natten, jeg frøs og var våt, og jeg hadde fremdeles 6 timer igjen før jeg var ferdig [Ler]. Da bestemte jeg meg for å begynne på universitetet, nok var nok.

*Karine, 37 år.*

Til tross for en god økonomi, innså Karine etter hvert at det likevel lå en større verdi i å ta en høyere utdanning. Med sin utdanning fikk hun muligheten til å fortsette å følge sine interesser, hvor hun flyttet inn til byen for å ta en mastergrad i fiskeri- og havbruksvitenskap.

Informantene fra både utvalg 1 og 2 illustrerer på denne måten at utdanning og, i forlengelsen av utdanning, arbeid, skaper en stedstilknytning som er basert på en vurdering over hva stedet kan tilby dem. De reflekterer med andre ord over hvilke muligheter de har, og tar helt bevisste valg etter dette. Fortellingene viser samtidig at det å flytte fra oppvekststedet innebærer noe langt større enn et skifte av geografiske omgivelser, for mange representerer det i tillegg et avgjørende vendepunkt i livet. Valget om å ta en høyere utdanning kan dermed ses som en overgang til en ny *livsfase* – informantene ser seg ferdig med oppvekststedet for denne gang, og søker nye opplevelser andre steder.

### **Møtet med akademia**

Den geografiske reisen som ble belyst i det foregående, representerer det første skrittet mot det som etter hvert skulle vise seg å bli en lang klassereise. I tråd med informantenes avgjørelse om å flytte fra oppvekststedet for å ta en utdanning og søke nye opplevelser, vil reisen også medføre endringer i informantenes forhold til personer på det nye feltet, og dette kan være personer med en helt annen sosial bakgrunn enn de selv har.

I denne delen av kapittelet beveger vi oss til det neste steget i klassereisen, hvor vi ser nærmere på hvordan informantene opplever sitt første møte med akademia som felt, og i hvilken grad sosial bakgrunn hos den enkelte påvirker opplevelsen av tilhørighet.

Da jeg møtte opp på min første dag på universitetet slo det meg først at: “Oi, her var det mye selvstendig arbeid”. Jeg visste ikke helt om jeg var klar for det, og så slo det meg at: “Oi, kanskje jeg ikke passer inn her? Kanskje dette ikke er noe for meg?”.

*Inger, 34 år.*

Inger fortalte om sitt første møte med grunnskolelærerutdanningen i akademia. Ett av de mest sentrale spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om hvilke forventninger informantene hadde til sine egne prestasjoner og ambisjoner, både før og under sitt utdanningsforløp. Dette med tanker om egen mestring anser jeg som et viktig tema å belyse, ettersom det beskriver hvordan informantene reflekterer over seg selv og sine egne evner i møtet med akademia.

I begynnelsen var det veldig mye introduksjon, ikke sant. Litt om hvor du kommer fra, om foreldrene mine også var lærere og så videre. De andre i klassen var liksom sånn: “Ja, mamma jobber som lærer og pappa er rektor”, mens jeg bare: “Nei, mamma er taxisjåfør og pappa er for tiden arbeidsledig”. Det er på en måte min bakgrunn. Ingen av dem har vært lærere, og jeg har heller ingen besteforeldre som har vært lærere. Ingenting. Så jeg kjente litt på det her med at alle har på en måte en bakgrunn som på en måte tilsier at de skal være her, mens jeg har ikke det. Hvordan skulle jeg passe inn? Er jeg god nok for dette? Det var jo litt skummelt og litt rart.

*Inger, 34 år.*

Jeg forstår det som at Inger følte seg underlegen i sitt nye miljø i akademia, og at dette var et resultat av at hun selv ikke hadde foreldre med en akademisk bakgrunn. Et par momenter i utsagnet understreket dette: Hun sammenlignet akademia med et felt som hun ikke var forberedt på å navigere i. Det krevdes blant annet en evne til å jobbe selvstendig, en evne hun følte at hun ikke hadde ervervet seg. Det andre momentet var en underliggende usikkerhet. Når hun vurderte sine medstudenters bakgrunn opp mot sin egen, oppstod det en følelse av å ikke høre til eller være på riktig sted. Dette er tanker som også deles av Linn:

Det skal jo sies at jeg har jo flere ganger tenkt: “Herregud, hva er det egentlig jeg gjør her? Jeg kan jo ingenting. Hvorfor jeg er på universitetet liksom?”, men det er jo bare jeg som begynner å rakke ned på meg selv. Det er jo ingen andre som har sagt noe sånt. Men det kommer kanskje av at jeg har så mange rundt meg som er så flink, som gjør det så bra, så da blir man både motivert, men også litt sånn: “Faen, hvorfor får ikke jeg det like bra til? Jeg vil også få til”.

*Linn, 25 år.*

Akademia tilhørte en annen verden enn den Linn kjente til mentalt sett. Når hun observerte hvor flinke enkelte av hennes medstudenter var, oppstod det en indre konflikt og usikkerhet. Redselen for å ikke være dyktig nok er et gjennomgående tema hos informantene i begge utvalgene når de reflekterer over sitt første møte med akademia, hvor samtlige uttrykker en form for underlegenhetsfølelse på grunn av sin sosiale bakgrunn.

Disse utsagnene passer godt i Bourdieus perspektiv om ulik mengde kulturell kapital knyttet til ulike sosiale posisjoner. I møtet med akademia hadde Solveig lignende erfaringer:

Solveig: Det var jo skummelt, men samtidig veldig spennende. Universitetet var så stort, nytt og flott. Det å være i et auditorium hadde jeg jo aldri vært i før. Så det var jo litt skremmende når vi etter hvert måtte begynne å snakke der.

Intervjuer: Opplevde du at det var vanskelig å ta ordet?

Solveig: Veldig. Jeg var redd for å “trø i salaten” og si noe feil eller gjøre noe som skapte en oppmerksomhet hos de andre.

*Solveig, 50 år.*

Dette er funn som bekrefter tidligere teori og forskning, der blant andre Lehmann (2014) hevder at studenter fra lavere sosiale lag ofte vil føle seg som kulturelt utenforstående i møtet med akademia, og at de i større grad enn studenter fra høyere sosiale lag vil se på akademia som en fremmed arena på grunn av sin habitus (Lehmann 2014, 2).

Som vi tidligere har sett defineres habitus som den mentale og kroppsliggjorte disposisjonen for tenkning og handling, som påvirker individers posisjoner til å oppfatte verden og handle på (Bourdieu 1995). I lys av Bourdieu kan vi dermed forvente at akademia er preget av strenge, underforståtte koder og en hierarkisk kultur, noe som studenter fra høyere sosiale lag er bedre rustet til å møte.

Informantene i denne studien inntreder dermed kulturen i akademia med en annen kulturell kapital og habitus, og derfor vil møtet med akademia trolig fortone seg ulikt for studenter fra lavere sosiale lag. Ambjörnsson (2005) støtter denne påstanden i sin bok, der han skildrer denne opplevelsen som å være en “outsider” i akademia, hvor han aldri følte seg helt hjemme.

### **Oppmuntring til et bedre liv**

Selv om informantenes foreldre ikke har tatt en høyere utdanning, viser det seg at de har hatt en stor betydning for informantenes egen mestring i utdanningssystemet. Foreldrene har imidlertid ikke hatt anledning til å gi råd eller veiledning basert på egne erfaringer, men det er ikke ensbetydende med at de ikke kunne stille krav, ha forventninger eller følge opp sine barn.

Jeg bruker å si, og det skrev jeg faktisk på julegaven til pappa et år: “Til min psykolog, lege, økonomisk rådgiver, ernæringsfysiolog” ikke sant [Ler], jeg ramset opp alle titlene han har i livet mitt. Av foreldrene mine så er det nok han jeg kan snakke med om utfordringene jeg har i livet mitt. Når jeg har hatt det vanskelig på skolen, så har jeg ringt pappa ... Men han skjønner jo ikke, altså han kan ikke sette seg inn i fagene mine for eksempel. Men han husker det jeg har sagt til han fra samtale til samtale, så han følger alltid opp ... Så når jeg selv ikke nevner noe, fordi jeg kanskje unngår å snakke om det, så spør han: “Men hvordan går det med det faget? Har du gjort det du sa du skulle gjøre forrige gang?”.

*Janne, 27 år.*

Janne fortalte at hennes far ikke har vært i stand med å komme med konkrete råd i forhold til hvordan hun skal mestre oppgavene i akademia, men han har funnet alternative løsninger for å legge til rette for henne på andre måter, blant annet gjennom å følge opp samtaler og vise en interesse for hva hun holder på med. Dette belyser Colemans’ (1988) teori om sosial kapital, hvor han understreker at betydningen av familien og lokalsamfunnet vil ha en positiv effekt på individenes prestasjoner i utdanningssystemet, uavhengig av sosial bakgrunn.

I likhet med Janne, delte også Solveig og Rachel disse oppfatningene:

Det var veldig viktig for meg at de støttet meg. Spesielt fordi jeg slet med ... Før kalte vi det for ordblind, i dag kaller vi det for dysleksi. Derfor var dem begge til god hjelp. De stilte opp og oppmuntret meg til å gjøre det bra. Når jeg startet på universitetet ringte ofte mamma for å følge meg opp når jeg hadde skriftlige innleveringer.

*Solveig, 50 år.*

Selv om jeg har hatt et dårlig semester eller ikke klart målene jeg hadde satt meg, så har de alltid vært sånn: "Men herregud Rachel, vi er så stolt over deg og det du gjør".

*Rachel, 25 år.*

Vi kan se at foreldrene til informantene fra begge utvalg har bidratt med mye, selv om de ikke har en høyere utdanning selv. Dette er funn som strider imot klassereiselitteraturen, der blant andre Seljestad (2005) beskrev faren til hovedpersonen i *Blind* som totalt avvisende. Faren var ikke engasjert i skolegangen hans, og viste heller en form for avsky mot utdanningssystemet. Samtlige av informantene i denne studien har derimot vektlagt betydningen av deres foreldre positivt, og foreldrene har særlig påpekt viktigheten med å ta en høyere utdanning. Dette støtter på den andre siden opp funnene til Wennerström (2003), som finner at informantenes mødre har spilt en avgjørende rolle i deres motivasjon og oppnåelser i utdanningssystemet.

Videre kommer det frem at foreldrene også har vært gode eksempler på hvordan informantene *ikke* ønsket at deres liv skal være. Når Rachel får spørsmål om hvordan hun vurderer sitt eget liv i forhold til sine foreldres liv, er dette et spørsmål som hun i stor grad har reflektert over:

For meg har det alltid vært viktig med en stabil økonomi. Det har kanskje sammenheng med at jeg har en mor som har vært alenemor for både meg og storebroren min. Da har jeg sett på hvordan det er for henne å ha én jobb som skal få pengene til å strekke til. I motsetning til min mor vil jeg ha flere ben å stå på og vite at jeg er trygg i arbeidsmarkedet.

*Rachel, 25 år.*

Rachels' utsagn bekrefter Lehmanns (2009) funn, der han undersøkte hvordan informantene hans redegjør for grunnen til at de begynte på universitetet. Funnene viste at mange begrunnet ønsket om å begynne på høyere utdanning med at de ville få et bedre liv enn deres foreldre. De pekte også på at foreldrene ville at de skulle ta en høyere utdanning, fordi de selv hadde erfart begrensninger på grunn av manglende formelle kvalifikasjoner (Lehmann 2009, 141), noe Anita også viste til når hun reflekterte over sine utdanningsvalg:

Det er jo klart at i samfunnet så merker man det her snakket om høyere utdanning, hvor viktig det er. Faren min holder på å søke seg ny jobb, etter å ha blitt sparket på grunn av nedskjæring på arbeidsplassen. Han finner seg ingenting fordi alt krever høyere utdanning, og det har han ikke. Så når jeg hører denne frustrasjonen i det at han ikke får seg en jobb, fordi det kreves en

mastergrad innen diverse, for å jobbe med noe helt enkelt, ikke sant, så blir jeg i større grad mer bevisst på det her med at det var viktig at jeg brukte tid på studiene mine slik at jeg ikke havnet der han er.

*Anita, 30 år.*

Det at mange av informantene i dette datamaterialet ser for seg, eller ønsker seg et liv ulikt sine foreldre, vil ifølge Beck (1997b) være typisk i det postmoderne samfunnet. Allerede da informantene valgte å ta en høyere utdanning, forekom det et brudd med hvordan deres foreldre hadde handlet før dem. Dessuten er ønsket om å få seg en stabil økonomi og en interessant jobb, et gjennomgående tema i intervjuene med informantene. Ambisjoner i forhold til utdanning ser ut til å være knyttet til ambisjoner i forhold til arbeid og økonomi.

Lehmann (2009, 142) hevder i sine studier at han kan se en sterkere tendens til ønsker om endring, heller enn sosial reproduksjon i disse tilfellene, både fordi informantene selv har sett på foreldrenes jobber og liv som de selv ikke ønsket, og fordi foreldrene aktivt involverte seg i deres utdanning og karrieremuligheter.

## **Fra primærsosialisering til sekundærsosialisering**

Frem til nå har vi sett at overgangen til academia har vært et vanskelig, men nødvendig og betydningsfullt vendepunkt for informantene i denne studien. Overgangen representerer starten på en klassereise, hvor de foretar valg som ingen andre i familien deres har tatt før. Det vil i lys av Mead (1934) innebære at primærsosialiseringen som fant sted i oppvekstmiljøet, har blitt erstattet med sekundærsosialiseringen i det akademiske miljøet.

Et av forskningsspørsmålene i denne studien gikk ut på å undersøke om det har oppstått noen endringer i informantenes identitetsoppfatning etter at de har tatt en høyere utdanning. Identitet blir i forbindelse med studien definert ut fra det dialektiske forholdet mellom en indre og ytre dialektikk, som er i konstant samspill og forhandling i arbeidet med å konstruere en identitet (Mead 1934, 156). For å kunne si noe om dette, har det vært nødvendig å starte med å kartlegge hvordan informantene reflekterte over sin rolle som student i academia, og hvilke strategier de har tatt i bruk for å bli en del av det nye fellesskapet.

### **Ønsket om å bli sett**

Til tross for at informantene har uttrykt en form for usikkerhet og underlegenhetsfølelse i møtet med academia, opplevde de selve *rollen som student* som en behagelig fase i livsløpet sitt. I denne sammenhengen trakk enkelte informanter frem at en grunnleggende usikkerhet angående fremtiden ble redusert betraktelig, ettersom valget om å ta høyere utdanning innebar en langsiktig plan på hva en skulle holde på med de neste 5 årene. Det er også delte meninger



i forbindelse med det å føle at en gjør noe viktig og hensiktsmessig med livet, noe Anita la stor vekt på:

Anita: Når jeg reiste hjem på juleferie og sånt, så ble jeg jo på en måte en slags "hovedkarakter" [Ler] når jeg møtte på de der hjemme. Det er jo lite folk i [hjemsted], så de merker jo når du har vært borte en stund. Folk du vanligvis ikke snakker med kommer bort og bare: "Heia, studerer du fortsatt?", "Hvordan går det med studiene?" "Hva skal du gjøre etterpå?", "Du har vel tenkt å flytte tilbake igjen når du er ferdig?" Ja, men du blir jo virkelig sett, da. Folk som man knapt kjenner, viser plutselig interesse og sånt.

*Anita, 30 år*

Anitas' beskrivelse er dekkende for hvordan flere av informantene uttrykte seg da de fikk spørsmål om hvordan studenttilværelsen var. Dersom en kommer fra et lite befolket sted, kan trolig det å bryte tradisjonelle mønstre bli ekstra tydelig. Slik Anita fortalte, blir en plutselig "hovedkarakteren" i miljøet, som tar valg og gjør noe annet enn det som kanskje er forventet. Tilsvarende endringer viste også Rachel til:

Rachel: Opplevde at det var litt forskjell, ja. Du gjør jo akkurat det du vil, disponerer tiden din selv og har også ansvaret for at ting skal bli gjort. Du får jo også mange nye folk å forholde deg til, og de kjenner deg jo ikke i det hele tatt, så man starter på en måte på "skratch".

Intervjuer: Opplevde du noen endringer hos deg selv på denne tiden?

Rachel: Vanskelig å sette ord på. Det å være student var jo noe helt annerledes egentlig. Litt sånn.. Jeg lot på en måte "videregående Rachel" bli igjen i [hjemsted], og at det da var "jus-student Rachel" i [byen] som gjaldt.

Intervjuer: Hva vil du si skiller "videregående Rachel" fra "jus-student Rachel"?

Rachel: [Ler] På videregående var jeg kanskje ikke den mest seriøse akkurat. Møtte ikke alltid opp i timene og hadde på en måte den der rollen, da. Folk anser deg jo som mye smartere, kanskje, når du sier at du studerer og gjør noe kult med livet du også.

*Rachel, 25 år*

Rachel og Anita opplevde en uventet effekt av reisen, som handlet om hva som skjer med forholdet til utgangspunktet de reiste fra. Rachel skildret en stor endring, hvor hun brukte ord som å "starte på skratch" for å beskrive denne overgangen. Hun opplevde altså en *frihet*, som ser ut til å både være en fysisk, men også en mental avstand. Denne avstanden gav kanskje rom for denne frihetsfølelsen, en frihet til å forme seg til den hun ønsker å være.

Informantenes refleksjoner omkring deres studenttilværelse er i tråd med forståelsen av en individualisert ungdomsfase, i den forstand de former sine egne liv og er i mindre grad avhengige av den stillingen i samfunnet deres foreldre har (jf. Beck 1997; Giddens 1991).

Informantene forholder seg til et *refleksivt arbeid*, der de former nye “fortellinger” om seg selv etter at de gikk inn i rollen som student. Det kan med andre ord se ut som at de har formet nye idealer som de ønsker å knytte til sin identitet, hvor blant andre Rachel gikk fra å anse seg selv som “ikke den mest seriøse akkurat”, til å identifisere seg som en flittig student som gjør noe hensiktsmessig med livet.

### **Strategier for tilpasning**

Hos Bronfenbrenner (1979) kunne vi se hvordan de klassereisende gjennomgår en sosial forflytning fra et mikromiljø til et annet, og at dette kunne oppleves som en vertikal økologisk overgang. Det nye miljøet innebærer å tilegne seg nye måter å være på, og forstå det sosiale rommets koder. Klassereiselitteraturen skildrer imidlertid denne overgangen som vanskelig, ettersom det forekommer visse kostnader knyttet til endring av sosial posisjon i det sosiale rommet (jf. Ambjörnsson 2005; Seljestad 2005; Sveen 2001).

Tilsvarende problematikk kan vi også finne i samtlige av informantenes fortellinger, der enkelte av dem forteller om hvordan det har vært å tilpasse seg en kultur som i stor grad avviker fra det de er vant med fra sitt oppvekstmiljø. Janne svarer følgende på spørsmålet om hun har endret noe ved seg for å tilpasse seg det nye miljøet:

Janne: Ja [Ler], herregud så mye penger det har gått til merkeklær. Gant, Michael Kors, Marc Jacobs ... Jeg gikk egentlig fra å være hun der som kjøpte det som var billig, 3 for 2 opplegg, til å bruke halve budsjettet mitt på en enkel Ralph Lauren skjorte.

Intervjuer: Hvorfor følte du at dette var viktig?

Janne: Jeg vet ikke helt, men merkeklær viser jo på en måte litt status.

*Janne, 27 år.*

Janne trakk altså koblinger mellom merkeklær og status, der klesstil er overført til hvilken posisjon og status en har i miljøet. Hun illustrerer også at det kan trekkes forbindelseslinjer med et mer overordnet karaktertrekk, som går ut på “hvilken person en er”, der egenskapene til de som bruker mye penger på materielle ting har positive konnotasjoner i akademia, mens “hun som kjøpte det som var billig, 3 for 2 opplegg” har negative konnotasjoner.

I denne sammenhengen har Bourdieu (1984) pekt på at sosiale posisjoner kommer med tilhørende kulturelle koder og praksiser, noe som kan medføre at en vil befinne seg i et miljø der subtile signaler divergerer med det en har internalisert gjennom oppvekstmiljø og tidlig læring. I så henseende spiller kulturell kapital en stor rolle, ettersom tilstrekkelig besittelse av smak eller livsstil ofte fungerer som kriterier for innpass i middelklassemiljøer.

Dette viste også Karine til når hun fortalte om de ulike livsstilsmarkørene som fant sted i

akademia:

Stipendet gikk jo til vinkvelder, kafé turer og alt det her sosiale som studentlivet innebærer. Det var jo en helt annen kultur enn det man er vant til hjemme. Hjemme er det jo ikke normalt å dra på vinkvelder 2-3 ganger i uken, eller sitte på kafé hver dag etter skoletid hvor man sløser bort masse penger. Altså, en bolle og kaffe blir raskt å koste 100 kr.

*Karine, 37 år.*

Er en sosialisert inn i et miljø hvor godene har vært knappe, og derfor blitt opplært til å ta vare på disse, kan en møte problemer med å tilpasse seg en kultur hvor materielle ting og penger tilsynelatende ikke betyr så mye. Som vi har sett hos Janne og Karine, vil en hele tiden være bevisst på sin egen oppførsel i streben etter å gjøre de “rette” tingene og kjøpe de “rette” klærne, i hvert fall unngå å trø feil og bli avslørt som en som later som. Førstnevnte ble illustrert ytterligere i utdraget til Karine, når hun fortalte at pengene gikk til å gli inn i miljøet, selv om hun opplevde dette som å “sløse penger”. Bourdieu (1984) mener at en kan på overflaten late som, men under dette vil en oppleve en følelse av utilpasshet.

Selv om majoriteten av informantene i denne studien uttrykker den ytre tilpasningen i form av klesstil og livsstil som viktig for innpass i det akademiske miljøet, kommer det også frem andre faktorer som spiller inn, og disse har vært minst like avgjørende for opplevelsen av tilhørighet i akademia. Klær og livsstilsmarkører er bare to av flere kommunikasjonsmidler vi benytter oss av (Vaage 1998, 115). I det følgende forteller Henriette at også *språket* har vært en sentral faktor i hennes tilpasningsprosess i det nye miljøet:

Henriette: Det var veldig uvant for meg i starten. Jeg kommer jo fra det miljøet jeg kommer fra. Der er det et ganske “røfft” språk, mye banning og mye rett-frem.

Intervjuer: Gjorde du noe for å tilpasse språket ditt?

Henriette: Jeg gjorde noen endringer i henhold til språket mitt. Jeg måtte legge det litt om, da. For å bli litt “rundere” i språket måtte jeg passe på hvilket ord jeg brukte, slik at jeg for eksempel ikke begynte å banne midt i setningen [Ler]. Jeg kunne liksom ikke kalle en spade for en spade, jeg måtte snakke rundt ting for å unngå å bli sett på som gal. Det følte jeg at jeg ble sett på i starten, fordi de andre hadde et annet språk, rett og slett ... Jeg skjønnte de jo ... Jeg forstod hva de sa, det var ikke det ... Men jeg kom fra et miljø der det å tulle med andre og seg selv, si direkte ting, det passet seg ikke på universitetet rett og slett.

*Henriette, 37 år.*

Henriette uttrykker godt et dilemma den klassereisende kan bli stilt overfor – hun viser at det ikke bare er omgivelsene som endrer seg når en forflytter seg fra et miljø til et annet, men kommunikasjonen gjennom språket tar også nye former. I Norge har vi ingen offentlig vedtatt

normering av talespråket vårt, men det er ifølge Hårstad & Opsahl (2013, 151) mange som oppfatter et bokmålnært talemål som en standard. At talemål blir betraktet som en standard, kan gjøre at det automatisk kan bli mer korrekt enn talemål som ikke er standard. Likeledes viste også Louise til:

Louise: Det var ikke en god følelse. Jeg ble vel kanskje en litt spesiell figur i miljøet, fordi jeg snakket nordnorsk og var ganske brei i dialekten. Så jeg var vel litt “underdog” på grunn av måten jeg snakket på.

Intervjuer: Gjorde du noe for å tilpasse språket ditt?

Louise: Litt, etter hvert. I starten var jeg kanskje den personen i klassen som ble hun der “å nei, ikke hun der igjen” [Ler], fordi jeg stilte spørsmål når jeg ikke forstod. Men av og til følte jeg jo at jeg måtte holde igjen, fordi jeg la merke til at det ikke var noen andre som spurte om ting på samme måte.

*Louise, 35 år.*

I stedet for å gjøre konkrete endringer, slik blant andre Henriette gjorde i form av å bli “rundere” i språket, håndterte derimot Louise situasjonen ved å trekke seg tilbake og ikke stille spørsmål i plenum. Dette konstaterer også tidligere funn og teorier som vektlegger den språklige sosialiseringen som foregår i ulike samfunnslag. Som vi tidligere har sett legger blant andre Bernstein (1974) vekt på dette i sine studier, hvor han argumenterer for at barn og unge som vokser opp i ulike sosiale sjikt, også lærer seg ulike språkkoder som er sterkt påvirket av foreldrenes utdanning og arbeid. Middelsklassens språkkoder kjennetegnes her som utvidet og egnet til å tenke abstrakt, mens arbeiderklassens språkkoder er i større grad begrenset, konkret og egnet til typisk “ute-i-gata” bruk (Bernstein 1974, 91).

Eliten, eller de som har en naturlig tilhørighet til klassen, har ifølge Bourdieu (1995) et avslappet forhold til dette, som til alt annet innenfor sitt felt, fordi de ikke har trengt å bevise sin tilhørighet ettersom de alltid har tilhørt denne klassen. Bourdieu forteller at deres habitus er i samsvar med feltet, de er med andre ord blant “likesinnede” og vet dermed hva som forventes av dem (Bourdieu 1995, 71). De som av ulike grunner har lyst til å være en del av dette miljøet, møter derfor på utfordringer da deres habitus ikke er i overensstemmelse med feltet. Dette kan resultere i at informantene blir usikre på seg selv og sin egen oppførsel, der de oppfatter sine medstudenter som flinkere enn dem selv.

Jeg vil si at jeg endret meg en god del i løpet av min studietid. Både når det gjaldt hvordan jeg kledde meg, oppførte meg, måten jeg ordla meg på. Vi lærer jo også et spesielt språk på sykepleierutdanningen. Vi fikk et eget “sykepleier-språk” på en måte. Plutselig brukte jeg andre ord på ting, på vanlige ting, som vi lærte på skolen.

*Unni, 44 år.*

Sammen beskriver disse informantene at det er krevende å være student når en ikke har den rette kulturelle kapitalen eller habitusen til feltet. Som informantene på forskjellige måter har vist, overkom de hindringene ved å jobbe ekstra hardt slik at de etter hvert lærte seg å håndtere sine “begrensninger” og bli en del av det nye fellesskapet.

Dette er et godt eksempel på klassereisen som en *sosial reise* – det viser til hvilke ulike anstrengelser informantene har utsatt seg for, for å få innpass i det nye miljøet. Det vil i lys av Mead (1934) bety at informantene har fått nye signifikante andre å speile seg i. Fra en oppvekst i primærsosialiseringen, åpnes det dermed opp for at de signifikante andre kan endre seg i deres sekundærsosialisering. Disse andre kan være medstudentene og forelesere, og gjennom disse får informantene tilgang til en kulturell kapital som de trolig ikke har fått tidligere. Disse andre kan videre kompensere for den akademiske anerkjennelsen som informantene ikke har fått i oppvekstmiljøet, og slik fungerer som en portåpner i akademien.

I denne prosessen speiler informantene seg i de andres respons, og tar den inn i ens videre identitetsutvikling. De utvikler det klassereiselitteraturen har omtalt som en *tokulturell kompetanse*, forfatterne skildrer dette arbeidet som å viske ut tidligere lærdom og starte på nytt (jf. Seljestad 2005; Ambjörnsson 2005). De koder, ritualer og roller som er internalisert gjennom oppveksten, må i neste omgang nøytraliseres for å gi rom for nye kommunikative uttrykk og symbolske stikkord. Et eksempel i denne sammenhengen vil være ytre tilpasninger i form av å kjøpe dyre klær av fin kvalitet. Dette kan sies å ha en symbolverdi som skal vise hvilket samfunnslag en ønsker å tilhøre, og slik sett markere et identitetsskifte på.

### **Kunsten å balansere**

Frem til nå har informantene gitt uttrykk for at de, i hvert fall i starten, opplevde et betydelig handicap overfor det akademiske miljøet de hadde beveget seg inn i. Ved å tilpasse og endre sin tidligere rolle fra primærsosialiseringen, har de forsøkt å gjøre et innpass i det nye miljøet.

Et sentralt spørsmål i denne studien er hvordan informantene håndterte denne prosessen, og hvilke strategier de tok i bruk når de skulle tilpasse seg en ny rolle som student, samtidig som at de skulle forholde seg til sitt opprinnelsesmiljø. Når Janne får spørsmål om tiden som student hadde noen utilsiktede konsekvenser, legger hun vekt på følgende:

Janne: Kanskje det her med forståelse rundt den begrensede tidsbruken du har til overs.  
Det var ikke alle som forstod at jeg måtte bruke tid på studiene mine, og mange tok det kanskje litt personlig.

Intervjuer: På hvilken måte tenker du da?

Janne: Jeg kunne jo ikke dra hjem på sommerferie for eksempel. Jeg måtte være i byen for å jobbe. Da opplevde jeg at de fra vennekretsen min kanskje tolket det som at jeg ikke syntes det var viktig å prioritere dem. Dette trur jeg gjaldt mamma og pappa også,

fordi de er jo vant til å ha meg hjemme, mens nå var jeg nesten aldri hjemme. Dette hadde jeg egentlig mye skyldfølelse for. Og når høsten kom, så var jeg jo opptatt med studiene mine igjen.

*Janne, 27 år.*

Da Janne startet på studiet sitt, viste dette seg å handle om noe mer enn et utdanningsvalg, det hadde også sine *sosiale kostnader*. Hun mener at hennes nye prioriteringer og ønsket om å få gode skoleprestasjoner, har medført en skyldfølelse av å være fraværende i sitt gamle miljø. Boudon (1974) hevder at det å velge høyere utdanning kan bety tap av vennekontakt for barn og unge fra lavere sosiale lag, ettersom disse trolig ikke har valgt det samme.

Det å bryte tradisjoner kan være risikabelt i den forstand at en forkaster det etablerte, og Janne konkretiserte at et slikt mønsterbrudd ble problematisk når personer fra det gamle miljøet ikke hadde tilstrekkelig forståelse eller interesse for utdanningsvalget. Når Anita fikk det samme spørsmålet, delte hun disse oppfatningene:

Det var jo litt vanskelig å snakke om mine fremtidsplaner med dem der hjemme. De klarte jo ikke å sette seg inn i hva det vil si, og da er det bedre å heller snakke om det de har lyst til å snakke om. Mens de jeg ble kjent med gjennom studiet forstod jo hva jeg snakket om, og de forstod også hvorfor jeg trengte å bruke tid på “ditten og datten” i stedet for å reise på ferie eller bare ta en uke fri, da.

*Anita, 30 år.*

Informantene trekker altså inn de relasjonelle forholdene når de reflekterer over de utilsiktede konsekvensene som forekom i studenttilværelsen. Tidligere i intervjuet med Anita snakket hun varmt om foreldrene sine, der hun blant annet la vekt på hvor takknemlig hun var for at faren hennes hadde fulgt henne opp og støttet henne. Samtidig kan det virke som at hun savner en forståelse fra sine foreldre, spesielt når det gjaldt hennes prioriteringer og tidsforbruk. Hun forstod at de gjorde det de var i stand til, men det var også litt frustrerende at de ikke kunne ta en større del i det hun drev på med.

I takt med at informantene har gått inn i en ny rolle og etablert nye signifikante andre, kan det dermed se ut som at de erstattet, i hvert fall for en periode, gamle signifikante andre som de har vært nødt til å nedprioritere mens studiene pågikk. De viser også til at den nye rollen ble en del av hvem de anså seg selv som å være, det var med andre ord en viktig del av det Mead (1934) har betegnet som selvet. Informantene har speilet seg i det nye miljøets kultur, noe som har medført en ekspansjon av selvet, som i neste omgang har vært med på å videreutvikle nye “meg” (Mead 1934, 156).

Janne og Anita uttrykte i denne sammenhengen at de balanserte på sett og vis mellom de ulike rollene. Når de reiste hjem igjen, skapte dette kontraster i deres sosiale erfaringsdannelse, der de oppfattet og reflekterte over seg selv med den responsen de hadde fått fra det

akademiske miljøet på den ene siden, og møtte motstridende signaler fra oppvekstmiljøet som de aktivt måtte forholde seg til på den andre siden. Skilbrei (2003) hevder at norsk kultur er fundamentalt individualistisk, men at det også eksisterer en sterk likhetstanke. Hos Anita og Janne kan det dermed virke som at det oppstod en kollisjon, ettersom de på den ene siden ønsker å være en enestående student, og på den andre siden være lik de andre for å ikke fjerne seg selv fra fellesskapet som ønsker likhet. Det kan dermed se ut som at informantene opplever en konflikt mellom den klassen de er vokst opp i, og den nye klassen de har begynt å tilegne seg en kompetanse til å tilhøre.

Disse fortellingene samsvarer med klassereiselitteraturen, der blant andre Seljestad (2005) beskriver hovedpersonen i *Blind* som “dobbelt hjemløs”. Klassereisen har ført til at han opplever en distanse til hans opphavsmiljø, ettersom utdanningen har endret hans habitus. Forflytning oppover (men også nedover) i samfunnshierarkiet kan på denne måten føre til en sosial ubalanse mellom de som reiser og de som blir igjen.

## **Reisens resultat**

Med utgangspunkt i det foregående, sikter denne delen av kapittelet seg inn på å undersøke klassereisens *resultat*. Frem til nå har informantenes fortellinger om klassereisen fremstått som et livsforandrede valg, hvor de blant annet har bekreftet mine antakelser angående det å bli påvirket av den nye sosiale klassens diskurser. Informantene fra begge utvalg har fortalt at de følte seg fremmede i sitt første møte med akademia, og at de har tatt i bruk ulike strategier for å tilpasse seg det nye miljøet. Dette har resultert i at informantene har skapt et nytt narrativ om seg selv, og det har samtidig ført til at mange opplever motstridende signaler fra de ulike miljøene, noe som etter hvert har ledet til en form for ambivalens.

Hovedgrunnen til at jeg valgte å ha en spredning i alder blant informantene i denne studien, var for å få frem mangfold og nyanser i henhold til klassereisens tidsforløp. I det følgende vil derfor klassereisens resultat bli sett i lys av hvordan informantene fra hvert utvalg (kvinner mellom 25-34 år og kvinner mellom 35-50 år) oppfatter og forholder seg til denne situasjonen i dag, og hvilken betydning klassereisen har hatt for den enkelte.

### **Brudd eller kontinuitet**

Wiborg (2003) hevder at de som flytter fra oppvekststedet sitt, gjerne tvinges til å reflektere over sitt forhold til det. Ved å flytte til et annet sted, skapes det kontraster med tidligere bosted og personene som bor der, og det vil på bakgrunn av dette sannsynligvis fremstå på en annerledes måte. Vedkommende det gjelder vil kanskje bli klar over ting en tidligere tok for gitt, men både positive og negative aspekter vil bli tydeligere (Wiborg 2003, 12).

I hvilken grad informantene følte en tilknytning til sitt oppvekststed og personene som

bor der, er derfor interessant med hensyn til hvorvidt nyervervet innsikt er noe som følger en tilbake til hjemstedet eller ikke. Informantene fra utvalg 2 fortalte følgende:

Det ligger liksom der. Alt sammen. Alle barndomsminnene. Begge foreldrene mine har gått bort, så det er jo bare en gravplass å reise tilbake til, men jeg har jo fremdeles kontakter der, og masse gode minner, fra “fjærsteinan” til skolegang. Alt.

*Karine, 37 år.*

Dette er meninger som deles av utvalg 2, der majoriteten fortalte at de gjerne kunne tenke seg å flytte tilbake til hjemlassen sin, og at de fortsatt holder kontakt med sine røtter. I likhet med Karine, uttrykker også Henriette en form for lengsel når hun reflekterer over sitt oppvekststed:

Når noen spør hvor jeg kommer fra, så sier jeg alltid [hjemsted], men at jeg bor i [byen]. Jeg føler jo at det sier noe om personen jeg er. Alle plasser har forskjellige væremåter, føler jeg. Når du kommer til [hjemsted] møter du en mer åpen kultur, mens i [byen] kan man fort bli oversett. De relasjonene jeg har i [byen] i dag er egentlig ikke lokalbefolkning, det er heller de som er tilreisende, akkurat sånn som meg.

*Henriette, 37 år.*

Henriette gav uttrykk for at hun savner kulturen i oppvekstmiljøet, der hun fortalte at “folk bryr seg fint lite om hva du gjør, bare du er en ok person å ha med å gjøre”. Hun viste videre til at det å ha en omgangskrets som deler disse verdiene, oppleves som en mangelvare i byen, hvor man ofte risikerer å bli oversett.

Denne følelsen av å ha felles tenkesett med mennesker fra oppvekststedet, men felles levestil med mennesker i byen, kan ses i sammenheng med at hun har måttet tilpasse seg ulike kulturelle normer og forventninger gjennom oppveksten. Resultatet har gjerne blitt at de internaliserte verdiene og normene hun har fått hjemmefra, er blitt innlemmet i hennes identitet, samtidig som hverdagsliv og levesett i stor grad preges av livet i byen. Dette gjør at hun søker etter mennesker med samme tenkesett og holdninger, noe som for Henriette ofte viser seg å være de som også er “tilreisende”.

Når Solveig fra utvalg 2 reflekterer over spørsmålet angående tilhørighet til sitt oppvekststed, kommer et interessant aspekt frem:

Reaksjonene jeg møtte var egentlig litt sånn: “Trur du at du er så mye bedre enn oss andre? ”. Fordi vi var bare 14 elever i klassen min på barneskolen, der 3 av oss tok gymnaset, og det var bare jeg som fullførte det. Så det var litt negative reaksjoner i forhold til “hvem jeg trur at jeg er”.

*Solveig, 50 år.*



Solveig knyttet først og fremst spørsmålet om tilhørighet til de negative reaksjonene hun fikk fra omgivelsene rundt sine utdanningsvalg. Det at utdanning kan ses som et aspekt med ulike og motstridende signaler, er i samsvar med klassereiselitteraturen når de uttaler seg om janteloven som dominerer i arbeiderklassen:

Du skal ikkje tru at du er noe. Du skal ikkje tru at du er bedre enn oss. Det er slik det er. Det er slik vi overlever. Det er slik vi tenker for å holda ut. Og så støttar vi oss på dei andre som er like som oss. Som tenker på akkurat sama måten. Som står på same plassen i hierarkiet (Seljestad 2005, 53).

Dette viser også Ambjörnsson (2005) til, og forteller videre at kulturen i middelklassen er det motsatte av den som befinner seg i arbeiderklassen. I middelklassen defineres en i forhold til hvilke måter en utmerker seg på - en oppfordres til å rekke opp hånden og vise frem det en kan (Ambjörnsson 2005, 78). Kulturen i arbeiderklassen vil derimot det å være “frempå”, “smart” eller “suksessrik” bli ansett som et negativt trekk.

Intervjuet med Solveig fortsetter:

Intervjuer: Hvordan er ditt forhold til disse menneskene i dag?

Solveig: Det skal jo sies at vi møtes på klasses treff hvert tiende år. Da merker jeg at vi alle har en særlig tilknytning til hjemmeplassen og personene vi har vokst opp sammen med. Det er jo godt å møte på de menneskene du har brukt så mange år sammen med på skolebenken.

*Solveig, 50 år.*

Når alt kommer til alt, snakket Solveig varmt om sitt oppvekststed og personene som befinner seg der. Selv om hun opplevde noen negative reaksjoner på hennes suksess i utdannings-systemet, vektla hun det positive med et lite miljø, der hvor alle kjenner alle, og at hun har fått en fin og trygg oppvekst. Uttalelser fra utvalg 2 er dermed i overensstemmelse med Wennerströms (2003) konklusjoner, der det kommer frem at kvinnene holder kontakt med sitt opprinnelige miljø etter at de har tatt en høyere utdanning. På lignende vis forteller Bæck (2004) at tilhørighet og familie er noe som ser ut til å vektlegges sterkere hos kvinner enn hos menn, og at kvinnene i større grad behersker det å stå med “en fot i hver leir”.

Videre er et interessant funn i denne studien at det eksisterer betydelige forskjeller i informantenes fortellinger basert på generasjon. Utvalg 1 viste nemlig et annet forhold til sitt oppvekststed og menneskene som befinner seg der. Samtlige av informantene i dette utvalget gav uttrykk for at de hadde mistet kontakt med sine tidligere barndomsvenner som selv ikke har tatt en høyere utdanning, og at venner ervervet i den senere tid også er høyt utdannede personer. Det at tidligere nettverk bestående av personer uten utdanning har falt bort, ses i

liten grad på som noe tap. Linn forklarte, i likhet med resten av informantene i dette utvalget, at tap av venner var en naturlig prosess, der det å ikke ha noe til felles som en sentral årsaksforklaring:

Linn: Jeg identifiserer meg svært lite med mine barndomsvenner ... Er det lov å si? [Ler].  
Det er bare så store kontraster mellom de jeg har blitt kjent med gjennom studieløpet mitt og ... Ja, de jeg har gått på grunnskole og videregående sammen med. Det er rart å reise hjem på juleferie og ta den der gjenforeningen.

Intervjuer: Hvilke kontraster er det du føler mellom dere?

Linn: Vi har utviklet oss i så forskjellige retninger. Når jeg ser på de jeg har vokst opp med, som kanskje ... Ja ... Det høres slem ut, men de jobber på Esso. Hvilket liv er det egentlig? Hva får du ut av det? Klarer du å oppfylle dine ønsker og drømmer med å gjøre akkurat det? Det forstår jeg bare ikke ... Når jeg reiser hjem til foreldrene mine så tar jeg meg selv ofte i å tenke: "Å gud, det skal jeg aldri gjøre. Sånn skal jeg aldri bli" når jeg treffer på disse menneskene.

*Linn, 25 år.*

Utsagnet til Linn kan tolkes både bokstavelig og metaforisk, ettersom oppvekststedet er et sted hun ikke lenger liker å identifisere seg med, kan reflektere over en arbeiderklasse-habitus som hun har endret over tid. I henhold til dette har Bourdieu (1992c) brukt metaforen "game" for å forklare forholdene på habitus-feltet. I forenklete termer eksisterer det en kongruens mellom habitus og felt, dersom individet aksepterer og forstår reglene som regulerer spillet. Etter analogien kan en forklare hvorfor studenter fra lavere sosiale lag opplever akademia, som er blitt karakterisert som et middelklassefelt, som problematisk fordi feltene styres av regler som ikke er i overensstemmelse med det de er vant til (Bourdieu & Waquant 1992).

Om vi går ut fra Lehmanns' (2014) perspektiv om endring av habitus hos individer med denne sosiale bakgrunnen, viser Linn at hun har begynt å tilpasse sin habitus etter å ha ankommet et nytt felt, og som etter hvert har mestret reglene i dette nye spillet, møter problemer i sine gamle felt som styres av regler som hun ikke lenger ønsker å følge.

Jeg er glad i [hjemsted], men det er bare fordi jeg har familien min der. Jeg vil dra hjem til mamma og pappa, men hadde det ikke vært for dem så hadde jeg ikke tenkt på [hjemsted] i det hele tatt.

*Linn, 25 år.*

Jeg tolker det som at Linn så på sin tidligere tilværelse med nye øyne, ettersom hun har tatt i bruk en ny rolle som innebærer å internalisere hva de andre rollene gjør, og hvordan en skal opptre i henhold til dette. Som vi har sett hos Mead (1934) kan det å speile seg i det nye miljøets aktiviteter og innta nye holdninger, resultere i en ekspansjon av selvet. Slik Linn illustrerer, kan dette føre til en kritisk gransking av det opprinnelige miljøet og reglene som

foregikk der. I likhet med Linn, delte Rachel denne tanken, og illustrerte videre hvordan det å ta høyere utdanning også kan ha viktige sosiale aspekter ved seg:

Når jeg får høre fra familien min at de er stolte over meg, ikke sant, fordi jeg er den eneste i familien som har tatt høyere utdanning, så føles det godt. Men de meningene jeg bryr meg mest om i dag kommer hovedsakelig fra de jeg ser opp til, egentlig. Og da tenker jeg spesielt på andre som jeg ser, de som gjør det bra på skolen og som lykkes med det de har lyst til. Det er de som studerer eller har studert, de som har oppnådd noe større, som vet litt mer om hvordan det er å være i dette systemet med høyere utdanning.

*Rachel, 25 år.*

Selv om anerkjennelse er verdifullt og viktig, viser Rachel at det ikke er all anerkjennelse som er like viktig. Fordi anerkjennelse er noe relasjonelt, er *hvem* som anerkjenner av stor betydning (Kristiansen 2014a, 54). Det ser ut som at Rachel så på anerkjennelsen hun fikk fra det akademiske miljøet som mer verdifull enn den hun fikk fra oppvekstmiljøet. Kristiansen (2014) hevder i denne sammenhengen at anerkjennerens kunnskap har betydning for hvilken verdi den tillegges – de som har større innsikt, og kanskje holder på eller har holdt på med det samme selv, vil dermed fremstå som en viktigere anerkjenner enn de som ikke har det.

Videre kan det virke som at både Linn og Rachel så på utdanning som en slags identitetsmarkør, der den gir uttrykk for individenes personlighet og egenskaper. Dette er et godt eksempel på en anerkjennelse som er *kulturelt betinget* – verdien av egenskaper, ferdigheter og kunnskaper varierer fra kultur til kultur (Kristiansen 2014, 56). Utdanning vurderes hos informantene med en stor verdi i den kulturen de befinner seg i.

De som tar høyere utdanning er personer de i større grad ser opp til, det er “folk som gjør en innsats for å bli noe”, slik Linn fortalte. Her trekkes det altså nok en gang forbindelseslinjer mellom et mer overordnet karaktertrekk, som viser til “hvilken person en er”, denne gangen i forhold til utdanning og sosial posisjon i samfunnet. De konstruerer symbolske skillelinjer mellom “oss” og “dem”, og i sine beskrivelser av andre mennesker som tar høyere utdanning, fremhever informantene positive egenskaper som å være “ambisiøs”, “flink” og “smart” på de som tar eller har tatt en høyere utdanning, mens de som ikke tar høyere utdanning er mennesker de anser som det motsatte.

Jeg føler kanskje at jeg ser litt ned på mennesker som ... Eller kanskje ikke ser ned på, men jeg føler ikke at jeg ville hatt et bra liv som kassemedarbeider for eksempel. For meg er det viktig å utvikle meg, men i et sånt yrke så kommer du til et visst punkt der utviklingen din stopper og det blir for ensidig. I dag ligger det kanskje også litt mer respekt i å ha en master i noe enn å ikke ha høyere utdanning, folk ser kanskje på deg som at du er smartere, respekterer deg og sånt.

*Anita, 30 år.*

Til forskjell fra utvalg 2, viser dermed informantene i dette utvalget at tap av tidligere barndomsvenner har vært en normal prosess. De oppgir at deres nye omgangskrets har lignende verdier som dem selv, hvor det å omgås med personer de er på samme "bølglengde" med, rapporteres som mer givende enn alternativet.

De gav videre inntrykk for at utdanningen har vært og fortsatt er en stor del av deres liv, og at det derfor er avgjørende at potensielle venner deler denne interessen. Dette bekrefter Lehmanns (2014) studier som har pekt på at studenter som flytter vekk for å studere, fører til et oppbrudd med det livet de har vokst opp med. Selv om informantene i Lehmanns' studie fremdeles hadde kontakt med den gamle omgangskretsen, så de i større grad på de som lite ambisiøse og mer trangsynte enn tidligere. De hevdet videre at kunnskapen de hadde tilegnet seg gjennom studiene var mer verdifull enn kunnskapen de hadde fra oppveksten, og at denne kunnskapen bidro til å skape en avstand (Lehmann 2014, 18).

### **Klassebevisstheten**

Som følge av etterkrigstidens modernisering og utbygging av velferdsstaten, er det mange som hevder at klassestrukturer fremstår som langt mindre fremtredende og ikke så lett identifiserbare i dagens Norge (Hjellbrekke & Korsnes 2010). Ettersom den tradisjonelle arbeiderklassen defineres som noe helt annet i dag enn tidligere, dreide et spørsmål i intervjuguiden seg om hvorvidt informantene identifiserte seg med en klasse, og om de selv anser seg selv som en klassereisende. Dette avsnittet starter med utvalg 1:

Janne: Jeg vil ikke si at det er klasseløst på universitetet akkurat. Alle blir på en måte vurdert ut fra hvor de kommer fra.

Intervjuer: Kan du utdype dette?

Janne: Veldig mange av de jeg anså som mine nærmeste da jeg var student, hadde jeg egentlig fra deltidsjobbene mine. Allerede fra første året var jeg nødt til å ta en deltidsjobb fordi jeg ikke fikk økonomisk støtte hjemmefra. Jeg får julegaver, bursdagsgaver og en liten "bare fordi jeg er glad i deg"-gave fra mamma med sjokolade, ikke sant. Men aldri en fast overføring som veldig mange av mine medstudenter fikk. Så det er kanskje derfor mange fra min omgangskrets var fra deltidsjobber. Og akkurat dette var det mange fra klassen min som ikke forstod. De bare: "Å herregud, får du ikke sommerferie?". Nei. Sånn er det. Jeg måtte ha penger til å betale husleie, fordi den har jeg jo fortsatt selv om jeg ikke får stipend i verken juni eller juli.

*Janne, 27 år.*

Jannes' beskrivelse er dekkende for hvordan flere av informantene fra utvalg 1 har formulert seg, der de gav uttrykk for at de opplevde å tilhøre en klasse, og at de møtte på økonomiske begrensninger i studenttiden som følge av å tilhøre denne klassen. I dag finansierer studentene studiene sine hovedsakelig gjennom lån og stipend fra statens lånekasse, men slik Janne har

forklart, finnes det også studenter som ikke klarer å leve på beløpet de får fra lånekassen, og at dette medfører at mange må ta deltidsjobber ved siden av utdanningen sin.

Bourdieu (1984) hevder i denne sammenhengen at studenter fra høyere sosiale lag kan stille sterkere med økonomisk kapital, ettersom de lettere kan få økonomisk støtte fra sin familie. Janne poengterte videre:

Det kan jo slå ut på veldig mange måter. Men det jeg har opplevd at jeg har vært nødt til, som kanskje mange andre ikke har trengt å tenke på, så er det dette med struktur: "Jeg har jobb kl. 16.00-20.30 på mandag, fredag og lørdag. Så har jeg forelesning den og den dagen, og da sitter jeg igjen med disse dagene til å lese pensum på", og ikke minst "Når kan jeg reise hjem?". De andre kunne dra hjem når som helst, fordi foreldrene kjøper flybilletter og det ikke er noe problem liksom ... Så det er jo litt frustrerende å ikke bli møtt med forståelse når man ikke kan ta det så "chill" da, som de andre.

Janne, 27 år.

Som vi tidligere har sett, trakk Janne frem at hun følte en skyldfølelse av å være fraværende i sitt gamle miljø. Hun var nødt til å jobbe i sommerferiene, og når høsten startet var hun okkupert med skolearbeid igjen. Dette er med på å belyse hvordan den økonomiske kapitalen kan føre til at studenter fra lavere sosiale lag møter på utfordringer og begrensninger i sin studiehverdag, som igjen kan gå utover prestasjoner, relasjoner, innsats og motivasjon.

Studentene som har større økonomisk kapital, har dermed frihet til å legge opp hvordan de skal opprettholde gamle relasjoner og finansiere studieløpet sitt uten en deltidsjobb ved siden av. Dette kan også være en årsaksforklaring på hvorfor mange ungdommer velger bort høyere utdanning, ettersom de ser en større nytteverdi og mindre risiko i å bli hjemme for å jobbe. Når det videre dreier seg om hvorvidt informantene fra utvalg 1 identifiserte seg som en klassereisende, fortalte Rachel følgende:

Rachel: Nei.. Eller.. Nei, egentlig ikke. Helt ærlig så synes jeg det er litt vanskelig å tenke på meg selv som en klassereisende. Jeg har jo nettopp fullført jus-studiet og har fortsatt en periode igjen med praksis før jeg får advokatbevilling. Så jeg har på en måte ikke kommet til den plassen i livet mitt der jeg kan begynne den klatringen, hvis du skjønner hva jeg mener. Fordi én ting er jo at du velger å ta høyere utdanning, men noe annet er jo å gjøre noe med den utdanningen du har.

Intervjuer: Kan du utdype dette?

Rachel: Jeg kan for eksempel fullføre utdanningen min og flytte hjem igjen for å begynne på Rema 1000 hvis jeg har lyst. Så på mange måter er jeg fortsatt i "student boblen" min, der ting er veldig flytende. Du vet ikke hvor du hører til eller hvor du blir å ende opp. Jeg har for eksempel ikke 100% jobb og er heller ikke inne på boligmarkedet. Jeg tenker at dette med klassereisende blir nok mer synlig når jeg har fått jobb og kan starte livet på ordentlig.

Rachel, 25 år.

Jeg mener at Rachels' utsagn bekrefter at det kan være vanskelig å definere klasse og plassere andre personer i klasser. Hun passer godt inn i Furlong og Cartmels' (1997) beskrivelser av et moderne samfunn hvor den kollektive følelsen av klasse er svekket, og individet blir tillagt større ansvar i beslutningsprosesser. Som vi har sett avviser de hypotesen om at det ikke eksisterer sosiale ulikheter i moderniteten, og hevder videre at det problematiske i anvendelsen av strukturelle kategorier, er at differensiering ikke lenger følger statusbaserte klasser og kjønn (Furlong & Cartmel 1997, 100). Klasse har altså fremdeles betydning for livssjanser, men fragmentering av sosiale strukturer har ført til at den kollektive identiteten er blitt svekket. De vektlegger derfor hva den økende betydningen av ulikhet har på et individuelt nivå, ved at refleksivitet ligger til grunn for valg og konstruksjon av eget liv, og ved at risiko individualiseres og gjør livsproblemer et personlig anliggende.

Selv om det på mange måter kan anses som tryggest å satse på utdanning i dagens samfunn, innebærer det dermed en form for *risiko*: Vil en få gode nok resultater, samt få en jobb etterpå? Vil en klare seg økonomisk gjennom studietid, med høyt studielån etter endt utdanning? Individualisering av risiko, slik modernitetsteoretikerne har påpekt, innebærer at individet må bære en risiko i forhold de ulike valg angående ens fremtid (Beck 1997). Lykkes en ikke, er skylden og ansvaret ens egen. Dette blir også synliggjort i klassereiselitteraturen, der blant andre Sveen (2001, 21) skriver: "Den som ikke lykkes i dag, har ikke stort å forklare seg med [...]. Innfrir du ikke forventningene, er det din egen skyld. Da har du ikke satset, da har du ikke karakter, da har du ikke vilje, da er du en taper".

Rachel fortsetter:

Men hvis vi tenker klasse sånn som.. Der jeg er nå, med fullført utdanning, kontra de som ikke har gjort det, så har jeg klatra opp en klasse i forhold til de andre fordi jeg er på tur oppover, mens de forblir i den samme posisjonen. Hvis jeg hadde en større omgangskrets på hjemplassen og endt opp med å flytte tilbake med vitnemålet i hånden, så kan et godt hende at jeg føler at jeg ligger på et helt annet klassenivå enn andre i omgangskretsen min, ikke sant. Men akkurat nå er det veldig vanskelig å plassere seg.

*Rachel 25, år.*

Jeg har inntrykk av at informantene fra utvalg 1 har vanskeligheter med å definere seg selv som en klassereisende, og at dette trolig henger sammen med den usikkerheten som oppstår etter at en er ferdigutdannet og venter på muligheten til å inntre arbeidslivet. Friheten ved å bare kunne ta hensyn til seg selv og sin egen selvrealisering, kan virke både forlokkende og skremmende. Når alt er "veldig flytende" der informantene ikke har fått "startet livet på ordentlig", slik Rachel uttrykte, fremstår utdanning som en situasjon som krever et aktivt valg, og derfor kan beslutningsprosessen bli vanskelig. Det oppstod dermed en ambivalens hos Rachel – ønsket om å treffe de riktige beslutningene av riktige grunner. Samtidig

erkjenner informantene at de på mange måter har “klatret opp en klasse”, dersom de sammenligner seg med andre fra oppvekststedet, samt hvor de var tidligere i livsforløpet.

Når det gjelder utvalg 2, er dette informanter som var ferdige med sin utdanning for en stund siden, og de har etablert seg i arbeidslivet. Da disse informantene får samme spørsmål, viste de til helt andre refleksjoner rundt klassereisen:

Klart, jeg er jo på en helt annen plass enn der jeg startet. Sammenlignet med foreldrene mine så har jeg råd til å dra på ferie for eksempel, og ellers kjøpe det jeg har lyst på uten å hele tiden tenke på å “spare, spare, spare”.

*Karine, 37 år.*

Man vil jo helst ikke at det skal være det, men hallo ... Noen har jo mer å rutte med enn andre. Sånn har det alltid vært.

*Henriette, 37 år.*

Til forskjell fra utvalg 1, viste informantene fra utvalg 2 en større refleksjon over klasseforskjeller i samfunnet. For de aller fleste handlet disse ulikhetene om endringer i eget liv, som aspekter ved livet som er forskjellige i dag, sammenlignet med tidligere.

For Karine og Henriette var blant annet økonomisk kapital noe som hadde endret seg til det bedre. Når Karine sammenlignet sin egen økonomiske kapital med sine foreldres, opplevde hun at det var mindre begrensninger etter at hun hadde tatt en høyere utdanning. Disse tankene deles også av Unni, som også fortalte at hun på mange måter kan identifisere seg selv som en klassereisende:

Ja, jeg har tenkt over dette med klassereisende. Historisk sett har det ikke vært noen i min familie som har tatt høyere utdanning. Jeg er også den eneste av fem søsken som har tatt en høyere utdanning, og jeg trur det er nettopp derfor jeg føler at dette klaseskiftet blir ekstra tydelig. Jeg tjener mer, jeg driver med en jobb jeg synes veldig bra sammenlignet med andre. Jeg vet at brødrene mine har brukt mye tid og energi på å finne en jobb som kan tjene til livets opphold. Dette har aldri vært et problem for meg etter utdanningen min.

*Unni, 44 år.*

Klassereisen har gitt Unni fordeler i form av å ha muligheten til å arbeide med det hun interesserer seg for, og den har gitt en økonomisk gevinst. Selv om de fleste av informantene fra utvalg 2 knytter sin klassereise opp mot økonomiske aspekter, var det ikke slik for alle. For Solveig hadde ikke økonomiske begrensninger spilt noen sentral del i hennes historie:

Foreldrene mine hadde ingen utdanning, men de hadde veldig god råd. Pappa drev en oljebransje, så vi hadde råd til det meste ... Vi var den første på [hjemsted] som fikk en chihuahua. Dette var på 70-tallet, da. Da ble vi intervjuet i lokalavisen [ler]. Og når jeg ser på bilder av meg som barn, så hadde jeg mye fine ting, fine klokker og smykker og sånt.

*Solveig, 50 år.*

Solveigs bakgrunn skilte seg fra de andre informantene i den forstand hun kommer fra et hjem med høy økonomisk kapital. I intervjuet erkjente hun at hun hadde gjort en klassereise, men denne knyttet hun ikke til økonomiske aspekter. Gjennom sin utdanning fikk hun riktignok muligheten til å videreføre et forbruksmønster som hun allerede har vokst opp med, men hun knyttet sin klassereise opp mot å være den første i familien som har tatt en høyere utdanning.

Utvalg 2 bistår på denne måten med en ny innsikt i klassereisen i et lengre tidsforløp. I motsetning til utvalg 1 har informantene fra utvalg 2 “startet livet på ordentlig”, hvor de har etablert seg i arbeidslivet og kjenner til gevinstene som forekommer ved å ta en høyere utdanning. I tillegg bekrefter de at de ser på samfunnet som hierarkisk inndelt etter ulike sosiale posisjoner, hvor tilgang til makt, goder og innflytelse har sammenheng med ens kulturelle- og økonomiske kapital.

### **En (ut)dannelse**

Den mest åpenbare hensikten med å ta en utdanning, var for informantene å kvalifisere seg til arbeider som en ellers ikke ville fått tilgang til. Karrieren kan på samme vis anses som en indikator på hvor en befinner seg i det *sosiale rommet* med henblikk på økonomisk- og kulturell kapital samt mengden av dette (Hansen et al. 2009). Det vil med andre ord si at utdanningen og karrieren til en viss grad kan ha en form for symbolsk aspekt ved seg. Dette viste Unni fra utvalg 2 til, i den forstand hun formet et bilde av seg selv med tanke på hvordan hun fremstår i andres øyner:

Ja, det er helt klart. Utdanningen min har hatt mye å si for meg, både i ettertid og mens jeg studerte. Plutselig var det mamma og pappa som ringte meg for å spørre om hjelp til noe helsemessig, og ikke omvendt. Mamma var en god del syk i løpet av oppveksten min, noe som også var motivasjonen til å ta en utdanning innen medisin- og helsesektoren. Men det var godt å føle at jeg var til nytte, ikke sant. Samtidig føler jeg at jeg er viktig, så det ligger en enorm mestringsfølelse i det hele.

*Unni, 44 år.*

Når Unni fikk spørsmål om hvilke betydninger hennes utdanning har hatt for henne i ettertid, trakk hun frem karrieren som fordelaktig i mange sammenhenger, både offentlig og privat. Det å velge utdanning kan på mange måter ses som et identitetsvalg. Utdannings- og yrkesvalg blir gjort på bakgrunn av hva en kan identifisere seg med. Forventningene til utdanningsvalget er at det skal inneholde elementer som knytter valget til sider av individet, og individet velger en utdanning og et arbeid som stemmer overens med identiteten.

Unni fortalte videre at selvfølelsen hennes er blitt styrket gjennom utdanningen, ved at det viser til et arbeid som hun er stolt over, og at dette har gitt henne tro på henne selv:



Jeg er stolt over å kalle meg for helsesøster til andre mennesker som jeg treffer på, og det gjør meg også selvsikker i situasjoner hvor relaterte temaer kommer opp til diskusjon. Jeg sitter jo med bakgrunnskunnskapen. Men det er jo ikke sånn at det alltid trenger å være “helsesøster-snakk”, det er ikke i alle sosiale sammenhenger det passer seg. Men poenget er at det er fint det her med å føle at man er til nytte, og at andre leter etter meg når de har et problem.

*Unni, 44 år.*

For Unni var utdanningen nært knyttet til opplevelsen av å være til nytte. Her utgjør Bourdieus' (1995) kapitalbegrep seg gjeldende, som i denne forbindelsen viser seg i en institusjonell form. Gjennom utdanningen oppnår Unni en verdiøkning på dette feltet, ved at hun har tilegnet seg kunnskap, og denne formen for kulturell kapital er verdifull innenfor de spesifikke felt hun beveger seg inn i. På samme tid kan en forstå utdanning som en uttrykksfull handling, som forteller noe om hvem en er eller ønsker å være.

I likhet med Unni, var det flere av informantene fra utvalg 2 som mener at utdanningen deres har ført til at de i større grad opplever at de blir hørt og lyttet til. Noen fortalte at de var blitt mer bevisste over sin egen rolle og det ansvaret samt den påvirkningskraften de har i kraft av sitt yrke, og andre siktet i høyere grad på selvtillit og selvbilde. Henriette mente at utdanningen hennes har resultert til begge deler:

Jeg føler meg rett og slett viktig. Når jeg møter nye mennesker, føler jeg at det automatisk sier noe om meg selv som person når jeg forteller om hva jeg jobber- og er utdannet som. Men jeg føler meg også viktig overfor meg selv. Altså min selverdi har økt.

*Henriette, 37 år.*

Henriette anså en høyt verdsatt utdannelse som en indikator på at en har lykket i samfunnet. Utdanningen signaliserer at en ønsker å følge med en samfunnsutvikling, det er et tegn på at en er moderne og “oppegående”. Dette impliserer også at høyere utdanning ikke utelukkende gjennomføres på bakgrunn av ønsket om å få en interessant jobb eller en stabil økonomi, men at utdanning også er innrammet i det bildet informantene skaper om seg selv. Økonomi og lønn fremstår dermed som en viktig kilde til trygghet, men ikke som en motivasjon i seg selv.

Når utvalg 1 får det samme spørsmålet, skildrer de også utdanningen deres som en viktig rolle i utformingen av deres identitet og selvbilde. De har, i likhet med utvalg 2, blitt mer selvsikker og mer bevisste over sin egen rolle i møtet med andre mennesker. I intervjuene kommer det i tillegg frem at de knytter andre aspekter til utdanningen, slik som personlig utvikling og selvrealisering:

Jeg tror at jeg kanskje har blitt mer bevisst over hva jeg står for og hvordan jeg skal leve livet mitt ... Altså ... jeg tenker mer og mer på dette.

*Linn, 25 år.*

Linn gav uttrykk for at hun vil realisere flere sider ved seg selv, oppleve mest mulig og gripe alle livets muligheter. Hun har med andre ord skapt et ideal om selvrealisering som hun navigerer etter, og gir uttrykk for at dette ble aktivert gjennom hennes utdanning. Dette viste også Inger og Anita til:

Jeg har tenkt å ta flere videreutdanninger. Egentlig mest for gøy ... Det er gøy å fordype seg i nye ting, lære mer, få mer kunnskap. Det er på en måte blitt som en hobby. Noen liker å strikke, jeg liker å studere.

*Inger, 34 år.*

Vil si at jeg har fått større sans for reising. Før kunne jeg ta en skikkelig charterferie og brune meg på den samme solsengen i to uker [Ler] ... Mens nå vil jeg se mer, oppleve mer ... Vil besøke gamle bygninger og dra på museum, lære litt om historien og kulturen til det landet jeg besøker rett og slett.

*Anita, 30 år*

Jeg mener at dette er med på å belyse den kulturelle frisettingen, i den grad informantene tar ansvar for å regulere sitt livsløp, og etablerer en sammenhengende og solid identitet. Slik Anita har poengtert, anser hun det som både viktig og meningsfullt å reise ut i verden for å oppleve og lære nye ting – og ikke minst at dette er elementer som bidrar til å danne henne som menneske. Informantene fra utvalg 1 vektlegger med andre ord utdanningen som en del av deres identitet og selvbilde, og i tillegg en nøkkel til selvrealisering.

Oppsummert er forholdet mellom høyere utdanning og økt personlig verdi et gjennomgående tema hos informantene fra både utvalg 1 og 2. Det kan se ut som at det å ta en høyere utdanning har ført til at informantene er blitt mer bevisst over hvem de ønsker og anser seg selv som å være. De forteller at de på ulike måter har endret seg, og har hatt en egenutvikling som følge av studiene. Personlig utvikling og selvrealisering vektlegges i større grad hos utvalg 1, mens økt selvtillit og trygghet vektlegges i større grad hos utvalg 2.

Begge utvalg har vært aktive i møtet med og tilpasningen til nye kulturer, og gjort egne vurderinger og valg i prosessen med å komme inn i det nye fellesskapet. Flere var inne på hvor viktig det er for dem å “bli noe”, og at de oppnår dette ved å tilegne seg ny kunnskap. De får en profesjon, en tittel, som resulterer i at deres status øker, noe som igjen genererer symbolsk kapital. De uttrykker videre at møtene med ulike fellesskap har gitt dem både faglig og personlig utvikling, hvor de har opplevd mestring.

Man begynte jo å tenke på en annen måte. Man lærer jo å tenke litt mer, da. Får litt videre perspektiv på ting. Så det skjer mye når man har studert noen år.

*Solveig, 50 år.*

Mange av informantene forteller at de føler en stolthet over å ha klart studiene, og at de nå sitter igjen med en formell kompetanse som gjør seg gjeldende i mange sammenhenger. Til syvende og sist er det kanskje ikke de faglige kunnskapene de har tilegnet seg som studenter i overgangen mellom akademiakulturen som er det viktigste i denne prosessen, men hvilken identitet og rolle de har utviklet i møtet med de ulike læringsfellesskapene og kulturene, og ikke minst den personlige og sosiale utviklingen dette har gitt dem.



## KAPITTEL 6: DISKUSJON OG AVSLUTNING

### Innledning

Utgangspunktet for denne studien har vært å utvikle kunnskap omkring klassereisens sosiale og kulturelle overganger. Gjennom kvalitative intervjuundersøkelser av 10 kvinner som har egne erfaringer knyttet til klassereisen, søkte jeg å nærme meg problemstillingen: “Hvordan kan klassereiser påvirke identitet og tilhørighet hos utdanningsmobile kvinner?”.

Helt konkret har målet med denne studien vært å undersøke hvordan klassereisen kan oppleves som en indre utviklingsprosess og en ytre sosial forandring av klassetilhørighet og sosial posisjon. Ved å benytte et semistrukturert intervju ønsket jeg å gi rom for kvinnenes egne stemmer og unike historier, og slik få en dypere forståelse av møtet med de ulike fellesskapene, og innsikt i hvilke utviklingsprosesser de mener å ha ervervet seg i overgangene.

I dette kapittelet oppsummeres og diskuteres de viktigste funnene som har forekommet i undersøkelsen, i lys av redegjorte teorier og forventninger knyttet til empiriske funn og forskjeller. Til slutt foreslås andre innfallsvinkler og temaer til videre forskning på feltet.

### Erobringen av et nytt felt

Selv om Norge anses som å være et åpent og egalitært samfunn, og det fra offisielt hold har vært viktig å sikre størst mulig grad av sjanselikhhet, har tidligere forskning konkludert med at det fremdeles eksisterer strukturelle ulikhetsmønstre som bidrar til å forme enkeltindividers livssjanser i utdanningssystemet (jf. SSB 2018; Ekren 2014).

Når muligheter ikke er ensbetydende med resultatlikhet, har det vært interessant å ta del informantenes refleksjoner knyttet til det å erobre et nytt felt. Informantene fra mitt datamateriale har nemlig mestret oppgaven, selv med et dårligere utgangspunkt sammenlignet med de som hadde staket opp veien for seg.

Jeg strøk faktisk 7 ganger på et matematikkfag, det var helt krise. Etter noen forsøk måtte jeg melde meg opp og betale semesteravgift på et annet universitet, fordi det ikke var lov til å stryke så mange ganger. Til slutt satt jeg av et helt semester for å gjennomføre det, da klarte jeg det med karakter C. Jeg holdt på å besvime da jeg så det [ler].

*Karine, 37*

Alle informantene har gitt uttrykk for en sterk vilje til å fullføre sitt utdanningsforløp. Med utgangspunkt i Karine’ utsagn, kan det se ut som at den personlige gleden ved å fullføre en høyere utdanning er større for de som ikke hadde forventninger rundt seg til å gjøre det.

I datamaterialet kom det frem at familien hadde spilt en viktig, og muligens avgjørende

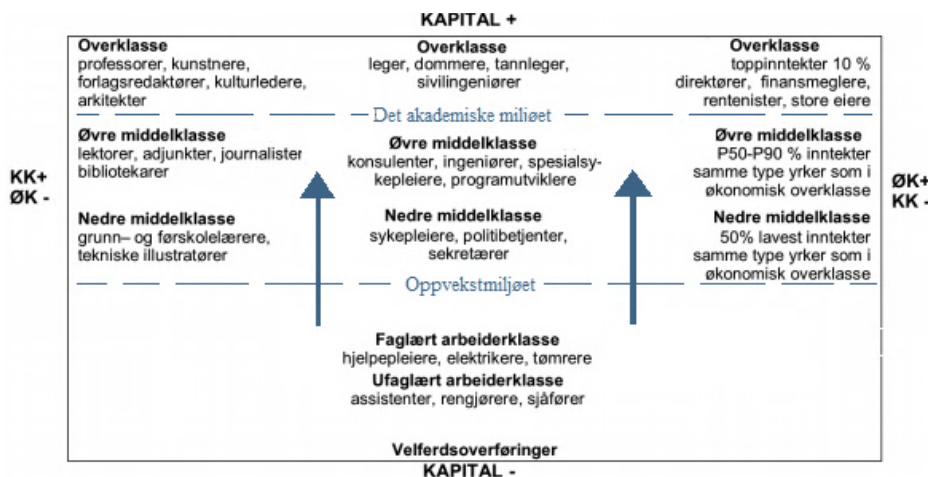
rolle for informantene med henblikk på innsats, motivasjon og prestasjoner i utdannings-systemet. Til tross for at informantenes foreldre ikke har tatt en høyere utdanning, har de fungert som *kilder til støtte og oppmuntring*. Dette er med på å belyse hvilken betydning det sosiale nettverket har. Sett i forhold til utdanning, bekrefter dette Colemans' (1988) teori om at sosial kapital ikke er forbeholdt de ressurssterke, men kan benyttes for å bedre forhold i ressursvake samfunnslag.

Når det gjaldt forholdet mellom sentrum og periferi, kan det virke som at det var ekstra belastende for informantene å komme fra en familie med lavt utdannede foreldre, og samtidig ha vokst opp i en liten bygd. Som flere av informantene har gitt uttrykk for, kan en oppleve seg som marginalisert i forhold til både språkbruk, dialekt og sin ikke-akademiske bakgrunn.

På den andre siden trakk informantene frem at selve *rollen som student* skapte en positiv oppmerksomhet, i form av ros og bekreftelse på at de gjør noe viktig og hensiktsmessig med livet. Dette kan trolig ha noe å gjøre med at de kommer fra en liten plass, og at det å bryte tradisjonelle mønstre kan bli ekstra tydelig på et lite befolket sted. Gode prestasjoner på universitetet kan videre tenkes å ha vært et riktig redskap for å opparbeide en form for synlighet hos informantenes foreldre, og dette kan antas å ha bidratt til økt motivasjon til å fullføre studiene deres.

## Bevegelser i det sosiale rommet

En av mine antakelser i starten av prosjektet var at den klassereisende kunne bli påvirket av den nye sosiale klassens diskurser, noe som videre kunne føre til at de endret holdninger og grunnsyn. Denne tanken stammer hovedsakelig fra Bourdieu (1995) som mente at ethvert individs kulturelle preferanser formes gjennom ens klassetilhørighet. De som befinner seg nært hverandre i det sosiale rommet, vil dermed ha tilsvarende smak og preferanser i form av verdier og holdninger. De som derimot befinner seg langt fra hverandre, vil sosialiseres inn i et annet miljø og således oppleve verden på en forskjellig måte:



FIGUR 7. OPPADGÅENDE SOSIAL MOBILITET I DET SOSIALE ROMMET

I forbindelse med konstruksjonen av identitet, var det teoretiske grunnlaget i denne studien at den klassereisende forholder seg til to rådende diskurser: den ene med utspring i det *akademiske miljøet*, og den andre med utspring i *oppvekstmiljøet*. Informantene fra begge utvalg har bekreftet ulikhetene mellom disse, hvor flere fortalte at det har vært vanskelig å håndtere to identiteter i møtet med en kultur som i stor grad avviker fra det de var vant med.

For meg virket det som at samtlige av informantene ofte hadde stilt seg spørsmålet: “Hva gjør jeg egentlig her?”, “Er jeg god nok til å studere?”. Om denne usikkerheten rammer alle som skal prestere på et høyt nivå, er vanskelig å anslå. Mitt inntrykk er likevel at det dreier seg om opplevelsen av å ha *retten* til en plass i utdanningssystemet – mens studenter fra høyere sosiale lag “eier” en plass til å studere på et universitet, som en selvfølgelighet, er min tolkning at de klassereisende må *legitimere* at de har en plass i det akademiske feltet. Dette kom frem da informantene gav uttrykk for at de følte komplekse og motsetningsfylte inntrykk i møtet med *akademia*, noe som resulterte i en indre konflikt og usikkerhet.

Når felt og habitus flyter sammen, mener Bourdieu (1995) at individet vil kjenne til den etablerte forestillingen om verden og kan handle i henhold til dette. Dersom felt og habitus *ikke* flyter sammen, vil dette få motsatt virkning – en følelse av å være på feil sted.

Det var jo skoleflinke studenter. Det var alltid noen som alltid bare visste hvilket rom vi skulle være på, hvordan eksamen var lagt opp og så videre. For min del hadde jeg egentlig bare nok med meg selv og hele den der tilpasningen.

*Inger, 34 år.*

Skildringene fra informantene i denne studien har på hver sin måte illustrert erfaringer av klasseulikheter, både i *akademia* og i samfunnet forøvrig. Bildet av *akademia* som en tung og tradisjonsbærende institusjon, befolket av de “rette” arvinger fra et intellektuelt elitesjikt, kan derfor sies å fortsatt være levende. Den som, til tross for sine “begrensinger” i sin sosiale bakgrunn, trer inn i det akademiske feltet, kan dermed oppleve å være en usikker “outsider” som bare venter på å bli konfrontert med sin manglende kulturelle kapital.

Informantenes inntreden til *akademia* kan sies å ha vært krevende når en ikke har den rette kulturelle kapitalen eller habitusen til feltet. Jeg tolker det som at det nettopp er denne erkjennelsen som fører til behovet for å “justere” sitt bilde av seg selv, der informantene ønsker å fjerne seg fra følelsen av å være en “outsider”. Min første antakelse viste seg derfor på mange måter å stemme, ettersom flere gav uttrykk for at de nøytraliserte tidligere verdier, koder og roller som var internalisert gjennom oppveksten. På reisen fant de med andre ord nye signifikante andre som de kunne speile seg i. Disse andre kunne kompensere for deres “begrensninger”, og slik fungere som en hjelpende hånd i deres ekspansjon av selvet.

Hos Bronfenbrenner (1979) kan vi se denne prosessen gjennom den økologiske overgangen, der kjernen er at det skjer en *transformasjon*: Noe nytt trer frem og begrensede handlinger blir til avansert mestring. Den klassereisende tilegner seg og tilpasser seg et nytt sosialt miljø, og slik foregår en dynamisk vekselvirkning mellom settinger og innflytelsesfaktorer som stammer fra de ulike systemene i den utviklingsøkologiske modellen. Dette gjorde de først gjennom endringer i form av klesstil, språk og livsstil. Etter hvert tilegnet de seg den kulturelle kapitalen som var gjeldende på feltet, og ved å speile seg i dette miljøet, lærte de seg å håndtere sin “bagasje” og bli en del av fellesskapet.

Dette må riktignok ikke misforstås med at det har vært en enkel prosess, flere hevdet at det skapte en ambivalens med følelsesmessige konflikter i starten. Det hadde først og fremst sosiale kostnader, i form av at informantene måtte ofre tid for å holde på med studiene sine i stedet for å reise hjem. Atferden en lærte seg i oppdragelsen lå også godt forankret i tanke-mønstre, samtidig med at nye vaner måtte etableres for at de skulle få innpass i miljøet. Det betyr med andre ord at informantene måtte aktivt forholde seg til og avdekke regler som regulerte det nye spillet, og dette innebar i tillegg å avdekke det andre tok for gitt eller betraktet som selvfølgelig. Her kunne den gamle sosiale rollen fremtre som en belastning, noe en må frigjøre seg fra for å mestre den nye situasjonen. Det siste kunne innebære en kritisk gransking av en selv, av det opprinnelige miljøet og de sosiale spillene som foregikk der.

## **Gamle relasjoner og nye mikromiljø**

Dersom den første antakelsen skulle vise seg å stemme, antok jeg at dette kunne føre til at informantene ville føle seg fremmede i den sosiale klassen de kom fra, og ettersom de i utgangspunktet ikke tilhørte den nye klassen, ville de føle seg fremmede der også. Som jeg nevnte innledningsvis stammer denne tesen opprinnelig fra klassereiselitteraturen, der forfatterne har tegnet et sterkt bilde av den klassereisende som “dobbel hjemløs”.

I et intervju med Klassekampen, skildret Seljestad (2010b) det han omtalte som den klassereisendes *evige erfaring*:

Du kjem aldri heil fram til den nye plassen, til den sosiale og kulturelle plassen du utdanningsmessig, verdimesig og kunnskapsmessig tilhører, men du kan heller aldri komma heilt heim igjen. Og det siste er det mest smertefulle. Å vera klassereisande er å leve sitt liv i spennet mellom det som var og det som er (Seljestad i Klassekampen 29.20.2010).

Skildringen av avstand mellom arbeiderklassen og middelklassen må leses på bakgrunn av forfatternes tidlige inntog til utdanningsinstitusjonene på 50-tallet og utover. På denne tiden var avstanden til academia langt større enn det den er i dag, og for dagens barn og unge med foreldre uten høyere utdanning, er det trolig et mindre steg å ta (Frønes 1996). En av årsakene



er som nevnt at utdanningssamfunnet tilbyr færre jobber til de som kun tar videregående opplæring eller mindre (ibid.). En annen årsak kan være at kulturforskjellene er blitt mindre, ettersom mange ansatte ved universiteter- og høyskoler selv er klassereisende (Kristiansen 2007b, 71). I denne studien var det derfor nærliggende å undersøke om klassereiselitteraturens tese om å være dobbelt hjemløs fremdeles er relevant i dag.

Til tross for at informantene fra begge utvalg opplevde følelsesmessige konflikter i starten av klassereisen, avkreftet de tesen om å føle seg fremmede i det nye miljøet. Samtlige av informantene fortalte at de følte seg hjemme – de kunne snakke med mennesker som delte de samme interesser, og disse var også i større grad i stand til å vise forståelser rundt deres valg og fremtidsplaner. Når det videre dreide seg om hvordan informantene forholdt seg til sine gamle miljø, viste det seg å eksistere en betydelig forskjell mellom utvalg 1 og 2:

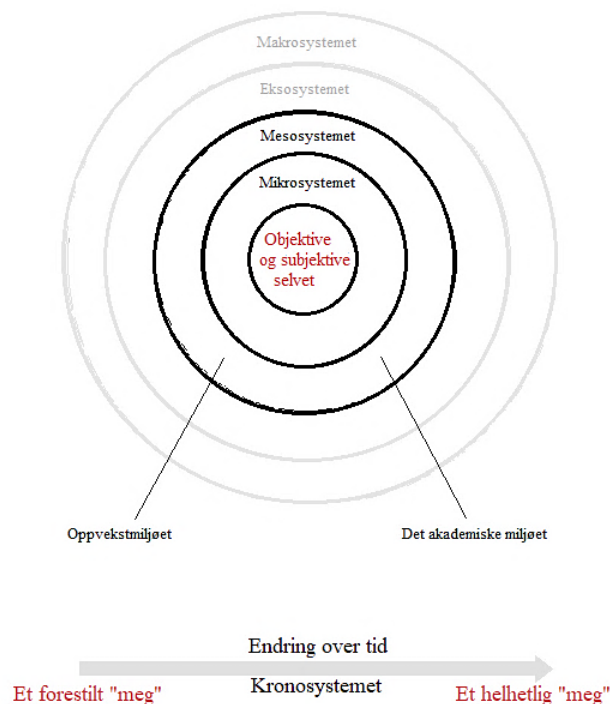
Utvalg 2 beskrev en kontinuitet i klassereisen, der deres erfaringer fra ett miljø kunne overføres og nyttiggjøres i et annet. De gav uttrykk for at de identifiserte seg med det gamle miljøet, men at de hadde felles levestil med menneskene i det nye miljøet. Dette tolker jeg som at den akademiske diskursen synes å være fremtredende i informantenes hverdag, men at de i større grad identifiserer seg selv med hvor de opprinnelig kommer fra. Henriette kom flere ganger inn på dette i løpet av intervjuet: “Når noen spør hvor jeg kommer fra, så sier jeg alltid [hjemsted], men at jeg bor i [byen]. Jeg føler jo at det sier noe om personen jeg er”.

Informantene fra dette utvalget er dermed knyttet til begge diskurser. Det virker som at grensene mellom hvilke kategorier som kommer fra det akademiske miljøet og hvilke som kommer fra oppvekstmiljøet er blitt mer flytende – de lever et bedre og tryggere liv, der utdanningen er fremtredende i deres identitetsgrunnlag, i form av at det er en kunnskapsballast de har med seg som et grunnlag for sine handlinger. Samtidig søker de etter mennesker med samme verdier, holdninger og tenkesett fra oppvekstmiljøet.

Utvalg 1 beskrev på den andre siden en klassereise preget av diskontinuitet, der de beveget seg mellom miljøer som var så ulike at deres erfaringer fra ett miljø, ikke passet inn i et annet. De beskrev et identitetsskifte som følge av å bevege seg inn i det nye miljøet, og at dette førte til at det gamle miljøet til en viss grad gikk tapt. Informantene anså forholdene mellom de ulike miljøene som totalt motstridende diskurser, og noen hevdet at kunnskapen de hadde tilegnet seg i det akademiske miljøet var mer verdifull enn kunnskapen de hadde med seg fra oppvekstmiljøet. I denne sammenhengen gav blant andre Rachel inntrykk av at hun verdsatte anerkjennelsen hun fikk fra det akademiske miljøet i større grad enn den hun fikk fra oppvekstmiljøet. I tillegg skildret flere av informantene en stor endring, hvor enkelte brukte ord som å “starte på scratch”. Det kan se ut som at informantene fra dette utvalget reflekterte over en tidligere habitus som førte til at de møtte problemer i sine gamle felt.

## Tokulturell kompetanse

Datamaterialet har både bekreftet og avkreftet det Seljestad (2010) har omtalt som den evige erfaringen, hvor det eksisterte betydelige forskjeller mellom utvalgene. En slik observasjon sier imidlertid lite og etterlater seg mange spørsmål: Hvorfor finner vi denne forskjellen? Hva slags endringer i livet er det som skaper disse forskjellene? I det foreliggende datamaterialet var det begrenset når det gjaldt hva som var mulig å undersøke, da dette kan være en mengde faktorer som spiller inn. Likevel er det grunn til å tro at deler av de observerte forskjellene skyldes at informantene har endret seg i takt med *livsfaseendringer*:



FIGUR 8. TIDSDIMENSJONEN I KLASSEREISEN

I kapitel 5 ble det empiriske datamaterialet presentert som tre livsløpsstadier, der nettopp *tidsdimensjonen* mellom de ulike utvalgene ble synliggjort. Informantene fra utvalg 1 beskrev sin livssituasjon som veldig flytende, hvor blant andre Rachel uttrykte: “Du vet ikke hvor du hører til eller hvor du blir å ende opp”. Mitt inntrykk er at tvilen og refleksiviteten til sitt eget livsprosjekt, knytter seg til en økende bevissthet om at informantene ønsker å realisere seg selv, egne muligheter og eget potensial. Fremtidsdimensjonen hos dette utvalget er med andre ord veldig stor, hvor de jobber seg fremover mot et tenkt “meg” i fremtiden – mange mulige fremtider og fremtidige “selv” svever rundt i bevisstheten deres.

En konsekvens av å bevege seg i et miljø med en kultur som avviker fra ens oppvekstmiljø, kan føre til at informantene opplever tilhørighet (og ikke tilhørighet) i til dels svært ulike miljøer. Informantene utvikler altså det klassereiselitteraturen har omtalt som en

tokulturell kompetanse, som vi har sett innebærer det en kombinasjon av å tilhøre flere kulturer (Seljestad 2005). Sett i lys av mesosystemet kan dermed dette utvalget oppleve vanskeligheter med å skape kontinuitet i fortellingen om seg selv. Ved å bevege seg i et mesosystem som er preget av diskontinuitet, er det fare for at de blir utsatt for ulike verdimønstre, forventninger og kulturkoder fra ulike sendere. Det kan ifølge Mead (1934) oppstå en spenning mellom selvet, hvor de møter en kontrast i hvem de anser seg selv som å være (den subjektive), og hvordan andre anser en å være (den objektive). Dette gjenspeiler seg hos Seljestad (2010), der den klassereisende navigerer i et fragmentert fellesskap uten noen klare referanserammer å forholde seg til.

Da datamaterialet rettet blikket mot utvalg 2, kunne det se ut som at identitetsopplevelsen i større grad var rettet mot å finne en sammenheng mellom det som har vært. Informantene fra dette utvalget var bevisste på seg selv, og fortolket fortiden sin og det som har vært, i lys av hvordan og hvem de er i dag. Identitetsprosjektene var dermed både fremtidsrettede og tilbakeskuende, der det lå en rød trå i fortellingene om veien mot klassereisen, utdannelsen, utviklingen og overgangene mellom disse.

Til forskjell fra utvalg 1, klarer informantene i dette utvalget å fremstille seg selv i en helhetlig sammenheng. De opplever med andre ord et helhetlig “meg”, en indre sammenheng mellom den subjektive og objektive delen av selvet. Slik forblir selvet stabilt ved at de har visse oppfatninger om seg selv og sin rolle i de ulike miljøene over tid.

I et overordnet perspektiv kan informantene fra utvalg 2 anses som et *resultat* av klassereisen, et resultat som utvalg 1 fortsatt er på vei til. Klassereisens resultat blir i denne sammenhengen forstått som en slags milepæl eller mestringsprosess i livsløpet, ikke som en avslutning på selve reisen. I denne mestringsprosessen oppleves den tokulturelle kompetansen som overveiende positivt – informantene fra utvalg 2 klarer i større grad å identifisere seg selv som klassereisende, og de gav uttrykk for å ha behersket de ulike diskursene i såpass stor grad at de har blitt en naturlig del av deres hverdag og videre identitetsutvikling.

På bakgrunn av disse funnene forstår jeg betegnelsen tokulturell kompetanse som å inneha to roller eller identiteter med røtter i hver sin kultur, og at de kulturene utgjør det vi kan kalle for én personlig identitet. Dette gjør at den klassereisende både kan bevege seg i og forholde seg til begge diskursene, slik informantene fra utvalg 2 har gitt uttrykk for.

Selv om informantene avkreftet klassereisens tese om å være dobbelt hjemløs, mener jeg at forfatterne har et viktig poeng – hadde en rendyrket kun den ene diskursen, som vi kan se hos informantene fra utvalg 1, vil en få problemer med å oppleve tilhørighet i andre diskurser. Med utvalg 2 som utgangspunkt, er det derfor nærliggende å tro at utvalg 1, som følge av å

etter hvert beherske den tokulturelle kompetansen, vil ligne mer på utvalg 2 over tid – og slik skape en kontinuitet i de ulike diskursene og identitetsprosjektene de skal forholde seg til.

## **Oppsummerende konklusjon**

Til sammen har det empiriske datamaterialet belyst hvordan informantenes klassereise kan anses som et identitetsskifte, og at dette har påvirket opplevelsen av tilhørighet på ulike måter. Tenkesett og vaner fra oppvekstmiljøet er forankret i informantene, samtidig som ny atferd og handlingsmønstre presser frem fordi sosiale- og kulturelle koder i det nye miljøet krever det. Slik jeg ser det, kan overgangene i klassereisen kreve at informantene gir slipp på sider av seg selv – det handler om å finne og skape sin identitet, informantene ser på seg selv i et nytt lys og opplever nye sider av seg selv. De blir på denne måten en litt annen enn den de pleide å være, samtidig som de like fullt ut er den samme personen som de alltid har vært. Reisen innebærer dermed at informantene både får noe og mister noe.

Noe av det mest interessante ved disse observasjonene er at de gir gode indikatorer på at klassereisen kan oppleves som en indre utviklingsprosess og en ytre sosial forandring av klassetilhørighet og sosial posisjon – fra å definere seg selv som noe ressurs svak på grunn av manglende akademisk “bagasje” fra oppvekstmiljøet, kan klassereisen skape en fornyet rolle og identitet. Atferdsformer, språklige uttrykk og andre kulturelle koder som fikk en til å føle seg ubehjelpelig, blir etter hvert noe en behersker og ikke tenker over. Overgangene medfører på denne måten en helt ny livssituasjon som følge av erfaring og læring.

Selv om datamaterialet viser at det eksisterer betydelige forskjeller i forhold til hvordan informantene fra de ulike utvalgene behersker den tokulturelle kompetansen, har alle gitt uttrykk for å ha mestret utfordringene ved overgangen til academia, noe som har ført til at de har troen på at de kan mestre tilsvarende utfordringer igjen. Den kulturelle kapitalen de har ervervet seg gjennom sine erfaringer i utdanningssystemet, har gjort at de har skapt et ideal om selvrealisering som de navigerer etter. Dette gjenspeiler seg i informantenes fortellinger ved at de ønsker å realisere flere sider av seg selv og gripe nye muligheter.

Jeg forstår det som at informantene gjerne kan ha en lav kulturell, sosial- eller økonomisk kapital i forhold til den habitusen som preger den neste kulturen de skal møte. Gjennom klassereisen har de tilegnet seg erfaringer, strategier og kunnskap om hvordan de skal møte og mestre disse utfordringene, og i neste omgang opparbeide seg en slik kapital. Klassereisen ser med andre ord ut som å ha blitt en nøkkel til videre læring og utvikling. Denne egenskapen anser jeg som veldig verdifull i dagens globaliserte verden, som er flytende og i stadig endring, og som stiller krav til fleksibilitet og endringskompetanse.

## Veien videre

I denne masteravhandlingen har arbeidet mot sluttresultatet både vært givende og frustrerende om hverandre. Det har vært frustrerende fordi det har vært vanskelig å velge ut og velge bort materiale, dessuten er det krevende å skrive godt. Til gjengjeld har det vært givende ettersom jeg har fått bekreftet egne forforståelser og tilegnet nye forståelser, og ikke minst har det vært givende å høre historiene som informantene i denne studien har formidlet.

Denne studien var plassert innenfor et kvalitativt forskningsdesign med en hermeneutisk tilnærming. Et hovedanliggende for denne type forskning er å erkjenne at intervjuene er en form for kunnskapsrepresentasjon som tar konteksten på alvor, og de må forstås som et resultat av mine konstruksjoner som forsker, satt sammen med hensikt å belyse min problemstilling og med utgangspunkt i utvalgte teoretiske og analyseverktøy.

Ved å pendle frem og tilbake mellom de ulike teoretiske perspektivene som har blitt brukt i denne studien, mener jeg å ha fått frem kompleksiteten i fenomenet klassereise, og løftet frem noen sentrale aspekter knyttet til de ulike overgangene og identitetsprosessene som kan oppstå. Hvordan den klassereisende tilpasser seg og konstruerer en identitet, vil kunne si noe generelt om hvilke utfordringer og muligheter som gjør seg gjeldende i en klassereise.

Opp til flere ganger i løpet av arbeidet med avhandlingen har jeg imidlertid stilt spørsmål ved institusjonaliserte ordninger og etablerte oppfatninger i academia og samfunnet for øvrig, som jeg mener bør utfordres ytterligere til debatt. Den kollektive bevisstheten omkring de sosiale og kulturelle prosessene som klassereiser innebærer er svak i forhold til dens potensial for refleksjon. Her har jeg ikke presentert alternative løsninger, men jeg anser, i likhet med klassereiselitteraturen, at det er nødvendig med en *bevisstgjøring* – dersom vi avstår å snakke om klassebakgrunnens betydning i utdanningssystemet, er vi med på å holde ulikhetene i livs-sjanser levende. Hvis vi i tillegg ser bort fra at enkelte studenter har en bakgrunn som tilsier at de ikke besitter den vesentlige kulturelle kapitalen og habitusen som Bourdieu har henvist til, samt påstår at alle har like muligheter, bidrar vi også til å legge ansvaret på den enkelte.

Selv om denne studien har belyst hvordan de ulike overgangene og identitetsprosessene som kan settes i spill hos den klassereisende, vil den naturligvis ikke gi svar på samtlige av utfordringer i det senmoderne samfunnet. Den kan derimot bidra til å understreke behovet for et bredere kunnskapsgrunnlag om klassereisende – de er en gruppe mennesker som bryter tradisjonelle mønstre, foretar valg som innebærer risiko, og investerer i høyere utdanning.

En felles interesse, både for utdanningssystemet og studenten, er at studenten fullfører. Slik jeg ser det, er trivsel helt grunnleggende for ens prestasjoner. Funnene i denne studien har avdekket betydningen av sosial kapital, der både medstudenter og forelesere kan fungere som “portåpnere” for klassereisende studenter. Ettersom mange ansatte ved universiteter- og

høgskoler selv er klassereisende i dag, kan det antas at akademia har blitt mer oppmerksomme på kulturforskjeller, og at studenter fra lavere sosiale lag møter på “organiske intellektuelle” forelesere i stedet for “tradisjonelle intellektuelle”<sup>15</sup> forelesere (Gramsci 1989, 112-113).

Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at kulturen i akademia har endret seg, men ikke at kulturforskjellene er blitt mindre, de er bare annerledes i dag enn tidligere. Som data-materialet i denne studien har illustrert, er kravet om tilpasning fremdeles det samme. Dette er imidlertid nødvendig å undersøke nærmere.

Under arbeidet har jeg vært nødt til å la mange spørsmål ligge ubesvart fordi vi mangler forskningsmessig innsikt i dem. Vi burde blant annet se nærmere på *hvorfor* noen fra de underprivilegerte grupper lykkes i utdanningssystemet. Hittil har forskningen vært opptatt av patologien, i det man har sett på de som ikke lykkes og faller ut (jf. SSB 2018; Ekren 2014; Hansen & Wiborg 2010). Et annet felt vi fremdeles vet lite om, er tematikken som denne studien tar for seg. Ved å undersøke hvilke immaterielle kostnader klassereisen medfører, ville det vært interessant å studere overgangene og prosessene med et bredere datamateriale enn det som har blitt brukt i denne studien. Ettersom alle informantene også var kvinner, ville det vært forskningsmessig givende å undersøke samme tematikk med en balanse i kjønn. Dette ville gjort det mulig å se om det eksisterte noen likheter og forskjeller i individenes opplevelser av sentrale aspekter ved klassereisen, slik som fremmedgjøring i akademia.

Videre understreker mine data behovet for å forstå mer av utviklingen av personlig identitet hos de klassereisende. En interessant innfallsvinkel til videre forskning kan derfor være å dykke dypere inn i de strukturelle, sosiale og kulturelle påvirkningene som foregår i en klassereise. Sett i forhold til det postmoderne samfunnet, egner blant andre Erving Goffmans’ (1992) perspektiv på rolleidentitet og Richard Jenkins’ (2004) perspektiv på sosial identitet seg godt i denne sammenhengen. I likhet med Mead (1934) hører disse teoretikerne til den konstruktivistiske identitetsforståelsen, der identitetsperspektivet konstrueres og opprettholdes blant annet gjennom spenninger som *likhet* og *forskjell*. At alle mennesker til enhver tid opptrer i en myriade av ulike roller, samsvarer med en forestilling av menneskets identitet i senmoderniteten som gjenstand for stadig rekonstruksjon (Giddens 1991). Selvet blir erstattet av ulike situasjonsbestemte roller og situasjoner som en glir inn og ut av.

Dette mener jeg ville gitt et fyldigere bilde av hva som egentlig skjer når studenter fra lavere sosiale lag foretar en klassereise gjennom utdanningssystemet, noe som videre kan gi svar på hvordan de forholder seg til sin egen selvpresentasjon og iscenesettelse av ulike roller.

---

<sup>15</sup> Hos Gramsci (1982, 112) tilsvarer den “tradisjonelle intellektuelle” danningsborgerskapet, mens den “organiske intellektuelle” tilsvarer de underordnede klassene (bønder, fiskere, arbeidere). Begge representerer og artikulere synspunkter innen en samfunnsklasse.



## LITTERATURLISTE

- Archer, M. S. (2010). *Can reflexivity and habitus work in tandem?* I M. Archer, (red) Conversations about Reflexivity. USA and Canada: Routledge, (123-143). ISBN: 978-041-555-852-5
- Atkinson, W. (2010). *Class, Individualization, and Late Modernity: In Search of the Reflexive Worker*. Palgrave Macmillan, Houndmills. ISBN: 978-0-230-29065-5
- Aakvaag, G. C. (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag. ISBN: 9788-279-35219-8
- Aamodt, P. O., Vabø, A. (2005). *Læringsutbytte i høyere utdanning - Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. Oslo, NIFU STEP. ISBN: 978-82-7218- 55-7
- Aamodt, P. O & Søren, L.A (2005). *Gjennomgang av MIFU-forskning på området «studierekruttering og gjennomføring av høyere utdanning» i perioden 1991-2004*. Arbeidsnotat 7. Oslo: NIFU STEP. ISBN: 9788-2435-078-91
- Ambjörnsson, R. (2005): *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo: Pax forlag A/S. ISBN: 82-530-2700-1
- Birkelund, G. E. (2006): “*Welfare states and social inequality: Key issues in contemporary cross-national research on social stratification and mobility*” *Research in Social Stratification and Mobility* 24: (333-351). ISBN: 978-820-549-021-5
- Bourdieu, P. (2005a) *Habitus: A sense of Place*. Hiller, J & Rooksby, E. (red). Aldershot: ASHGATE. ISBN: 075-61689-4
- Bourdieu, P. (1995b) *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen: Pax Forlag. ISBN: 978-82530-1721-1
- Bourdieu, P. & Waquant, L. J. D (1992c). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN: 07-45-610-33-1
- Bourdieu, P. (1984d). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press. Social Science. ISBN: 978-067-421-277-0 (elektronisk utgave 02.05.2019): <http://www.mit.edu/~allanmc/bourdieu1.pdf>
- Bourdieu, P. Passeron, J-C (1979e) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications. ISBN: 080-3983-20-4
- Bronfenbrenner, U. (red) (2005a) *Making human beings human*. Thousand Oaks: Sage Publications. ISBN: 97-807-6192-712-9
- Bronfenbrenner, U. (1979b). *The ecology of human development*. Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4
- Bæck, U-D. (2004). *The urban ethos: Locality and youth in north Norway*. London: Sage Publications ISBN: 978-82-15-02819-4
- Beck, U. (2005a) *Power in the Global Age*. Cambridge: Polity Press. ISBN: 97-80-747-563-230-8
- Beck, U. (1997b). *Risiko og frihet*. Bergen: Fagbokforlaget. ISBN: 978-8276-77-251-0
- Bowles, S. og H. Gintis (1979). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books. ISBN: 160-84-613-1-9



- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons Inc. ISBN: 978-047-109-105-9
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control / theoretical studies towards a sociology of language* (2. utgave). New York. ISBN: 04-1530-287-0
- Crompton, R. & J. Scott (2000): *Introduction: the state of class analysis* i R. Crompton, F. Devine M. Savage & J. Scott: *Renewing Class Analysis*. Oxford: Blackwell, (1-15). ISBN: 970-0244-838-13-9
- Crompton, R. (1993): *Class and stratification: An introduction to current debates*. Cambridge: Polity Press. ISBN: 978-0745-638-69-0
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (2009). *Public and private schools: the impact of communities*. New York: Basic Books. ISBN: 978-92-64-17500-6
- Coleman, J. S. (1988). *Social Capital in the Creation of Human Capital*. The American Journal of Sociology, 94. (95-120). (elektronisk utgave. 16.04.2019):  
<https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>
- Colbjørnsen, T., Birkelund, G., Hernes, G., Knudsen, K. (1987) *Klassesamfunnet på hell*. Oslo. Universitetsforlaget. ISBN: 978-82001-8472-0
- Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2015), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. (red). Oslo, Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15-01580-4
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2013). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. (elektronisk utgave. 20.08.2018):  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget. ISBN: 9788-2150-1815-7
- Devine, F. & M. Savage (2000): *Conclusion: renewing class analysis* i R. Crompton, F. Devine, M. Savage & John Scott: *Renewing Class Analysis*. Oxford: Blackwell, (184-199).
- Danemark, B. (1997). *Att förklara samhället*. Lund, Studentlitteratur. ISBN: 9144-027-72-9
- Ekren, R. (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?* i Samfunnsspeilet, no. 5, 2014.
- Edvardsen, E. (1990). *Fra streifyr til standfugl? Identitetsdanning og rekruttering i distriktene*. (rapport nr. 2 i APPU skriftserie) Universitetet i Tromsø, avd. For praktisk-pedagogisk utdanning. ISBN: 978-82-8104-156-1
- Engelstad, I. (1985). *Innledning: Psykoanalytisk litteraturkritikk i Norge*, Irene Engelstad (red.). Skriften mellom linjene, Oslo, Pax Forlag. ISBN: 978-074-561-793-0
- Flemmen, M. (2011) *Luking i overklassen* i Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (red): *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo, Universitetsforlaget (228-239). ISBN: 978-82-15-01580-4
- Furlong, A. & F. Cartmel (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham, Open University Press. ISBN: 978-033-519-464-3

- Frønes, Ivar (1996): *Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN: 9788-2053-9086-7
- Gulbrandsen, L. M. (2017) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (red) (2.utg). Universitetsforlaget AS. ISBN: 978-8215-02693-0
- Goldthorpe, J. H. (2007): *On Sociology: Volume One, Illustration and Retrospect*. Stanford, Calif. Stanford University Press. ISBN: 97-80-804-750-00-4
- Goldthorpe, J. H. & R. Breen (2000): *Explaining Educational Differences: Towards a Formal Rational Action Theory* i John H. Goldthorpe: *On Sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: University Press.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med norske øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget AS. ISBN: 978-821-500-339-9
- Gilje, N & Grimen, H (1993) *Hermeneutikk: forståelse og mening*, i Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi, Oslo: Universitetsforlaget, kap. 7, (142-174). ISBN 8200-02-788-0
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. Et studie av hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag. (2 utg.) ISBN: 978-82-5301-549-1
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge Polity Press. ISBN: 978-080-741-944-5
- Gramsci, A. (1989). *An anthology of western Marxism*. New York: Oxford University press. (elektronisk utgave. 10.05.2019): <http://www.csun.edu/~snk1966/Gramsci%20-%20Prison%20Notebooks%20-%20Intellectuals.pdf> ISBN: 978-019-505-569-6
- Gadamer, H. G. (1989): *Truth and method*, (2. utg), London: Sheed & Ward. (elektronisk utgave. 05.02.2019): <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-method-gadamer-2004.pdf> ISBN: 082-647-69-7
- Garborg, A. (1883): *Bondestudentar*. Bokselskap. (elektronisk utgave. 10.04.2019): <https://www.bokselskap.no/wp-content/themes/bokselskap2/tekster/pdf/bondestudentar.pdf> ISBN: 978-820-335-738-1
- Heggen, K. Helland, H. & Lauglo, J. (2013). *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt Forlag. ISBN: 927-9353-48-8
- Heggen, K., Jørgensen, G., Paulgaard, G. (2003). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering* Bergen: Fagbokforlaget. ISBN: 978-82-7674-729-4
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen: Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget. ISBN: 97-88-245-012-37-8
- Hjellbrekke, J. & O. Korsnes (2010a): *Nedturar. Ein analyse av deklassering i to norske etterkrigs-kohortar* i Kenneth Dahlgren & Jørn, Ljunggren (red.): *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 213-226.
- Hjellbrekke, J. & O. Korsnes (2006b): *Sosial mobilitet*. Oslo: Det norske samlaget. ISBN: 978-825-216-572-2
- Hansen, M. Nordli & Wiborg, Ø. (2010). *Klassereisen – mer vanlig i dag?* i *Klassebilder: Ulikhet og*

- sosial mobilitet i Norge (197-212). Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15-0580-4
- Hansen, M. Nordli, M. Flemmen & P. Andersen (2009): *Constructing Classes in Official Statistics: The Oslo Register Data Class Scheme*. Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. ISBN: 978-11-380-59-19-1
- Hansen, M. Nordli. og A. Mastekaasa (2003): *Utdanning, ulikhet og forandring*, i I. Frønes og L. Kjølørød (red.): *Det norske samfunn*, 4. utgave, Oslo: Gyldendal. ISBN: 1504-789-2018-04-0
- Höem, A. (1976). *Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?* Oslo: Universitetsforlaget. ISBN: 9788-200-061-61-8
- Jarness, V. (2013). *Symbolske skillelinjer*. I O. Korsnes, M. Nordli Hansen & J. Hjellbrekke (red.), *Elite og klasse i et egalitært samfunn* (229-247). Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15-02183-6
- Jacobsen, D. (2011). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høgskoleforlaget (294 sider). ISBN: 82763-4857-2
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Abstrakt forlag AS. ISBN: 9788-2793-5384-3
- Jenkins, R. (2005). *Social identity*. London & New York: Routledge. (2. utg.). ISBN: 97-804-1570-692-6
- Jordahl, Anneli (2003): *Klass – är du fin nog?* Stockholm: Bokförlaget Atlas. ISBN: 978- 9173-893-5
- Järvinen, M. (1996) *Pierre Bourdieu*, I H. Andersen og L. B. Kaspersen (red): *Klassisk og moderne samfunnsteori*. København: Hans Reitzel (342-365). ISBN: 978-874-125-034-2
- Jackson, B. og Marsden, D. (1962) *Education and the Working Class*. Routledge & Kegan Paul. Institute of Community Studies. Penguin, London 1966. ISBN: 0744800463
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo (3 utg.) 2. opplag. ISBN: 9788-2054-6354-7
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, Oslo (1 utg.). ISBN: 97-882-417-0807-7
- Kristiansen, A. (2014a). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget. ISBN: 978-82-32-102-65-5
- Kristiansen, A. (2007b). *Lik rett til kunnskap. En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial reproduksjon i utdanning*. Doktorgradsavhandling. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Universitetet i Tromsø. ISBN: 978-82-91636-67-2
- Kunnskapsløftet (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskolen og videregående opplæring*. (elektronisk utgave. 08.20.2018):  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Linderborg, Å. (2014). *Meg eier ingen*. Gyldendal Forlag AS. ISBN: 9788-2054-724-4
- Ljunggren, J. (2014) *Finnes det en norsk kulturelite?* i Korsnes, O. M, Nordli Hansen & J. Hjellbrekke

- (red.) Elite og klasse i et egalitært samfunn. Universitetsforlaget. (193-210) ISBN: 978-82-15-02183-6
- Lehmann, W. (2014a). *Habitus Transformation and Hidden Injuries: Succesul Working-class University Students*. I: Sociology of Education (volum 87, hefte 1). ISBN: 978-1-138-05407-3
- Lehmann, W. (2009b). *University as a vocational education: working-class students' expectations for university*. I: British Journal of Sociology of Education (volum 30, hefte 2, 137-149) ISBN: 978-82-02-55517-7.
- Lee, E., M. & R., Kramer (2013). *Out with the Old, in with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges*. I: Sociology of Education (volum 86, hefte 1).
- Malterud, K. (2013) *Kvalitative forskningsmetoder i medisin og helsefag*. (4. utg.). Oslo: 49 Universitetsforlaget AS. ISBN: 9788-3150-2828-6
- Markussen, E. Førseth, M. W. Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. (NIFU-Rapport 2008, 13). ISBN: 978-82-7218-586-7
- Mæhlum, B. (2003) *Språk og identitet. I språkmøte: innføring i sosiolingvistikk*. Oslo, Cappelen akademiske forlag. ISBN: 8788-20-228-344-5
- Mead, G. H (2005a). *Sindet, selvet og samfunnet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk forlag. ISBN: 978-8750-05156-5
- Mead, G. H (1934b). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago press. ISBN: 7802-2611-287-9
- NRK (2017). *Intervju med Edouard Louise: Hvem vasket toalettet mitt?* Debattinnlegg 24.02.2017 (elektronisk utgave. 27.01.2019) [https://www.nrk.no/kultur/bok/edouard-louis\\_-\\_hvem-vasket-toalettet-mitt\\_-1.13393906](https://www.nrk.no/kultur/bok/edouard-louis_-_hvem-vasket-toalettet-mitt_-1.13393906)
- Newman, K. S. (1999): *Falling from Grace. Downward Mobility in the Age of affluence*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press. ISBN: 978-05202-1842-0
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget AS. ISBN 978- 82-15-02047-1
- Nordli Hansen, M. (1999). *Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996*. Tidsskrift for samfunnsforskning. (173-203) ISBN: 97-80-41-556-479-3
- NOU (1976). *Levekårsundersøkelse: Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget AS. ISBN: 820-007-0323-1
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018*. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. (elektronisk utgave. 20.09.2018 ) <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> ISBN: 978-82-64-30339-3
- Olsen, B. (2013). *Unge med innvandrerbakgrunn i arbeid og utdanning 2011*. Rapport 36/2013. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. (elektronisk utgave. 25.09.2018) [https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/135521?\\_ts=140bf8ab7d0](https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/135521?_ts=140bf8ab7d0) ISBN: 978-82-537-8734-3.
- Paulgaard, G. (2012). *Sentrum og periferi: Ungdom i mulighetens landsdel*. Stamsund: Orkana

- Akademisk. ISBN: 978-82-8104-218-6. (93-105).
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS. ISBN: 978-821-501-694-8
- Prieur, A. (2009). *Klasse – borte, borte, titt, tei*. Sosiologi i dag, 3/2009 (27-41) Novus Forlag (elektronisk utgave. 10.10.2018) <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1008/999> ISBN: 978-0-415-727272-3
- Reisel, L. Brekke, I. (2013). *Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv. Status og årsaker*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. ISBN: 78-82-7763-408-1
- Statistisk sentralbyrå (2018a). *Fakta om utdanning 2018 – Nøkkeltall fra 2016*. (elektronisk utgave. 24.10.2018): <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/335552?ts=160b65dba20> ISBN: 978-82-537-9649-9
- Statistisk sentralbyrå (2014b). *Befolkningens utdanningsnivå*, 1. Oktober 2013. (elektronisk utgave. 02.05.2019): <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar/2014-06-19#content>
- Sørensen, M. L. (2016) *Nordnorske distriktsjentes utdanningsreise*. Mastergradsavhandling, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Universitetet i Tromsø. (elektronisk utgave, 20.09.2018) <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/12019/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schaanning, E. (2010) *Introduksjon, i Gadamer, H G Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*, Oslo: Pax forlag, (9-19) ISBN 97-88-2530-3232-0
- Seljestad, L. O. (2010a) *Langt frå stammen*. I *Klassekampen*, 29.20.2010: 18-21.
- Seljestad, L. O. (2005b): *Blind*. Oslo: J.W. Cappelen forlag. ISBN: 978-8202-260-118
- Seljestad, L.O (2005c). *Ny smeltedigel?* I *Klassekampen* 29.07.2005 (elektronisk utgave. 08.10.2018) <https://www.klassekampen.no/7001/article/item/null/ny-smeltedigel>
- Sveen, K. (2001): *Klassereise - Et livshistorisk essay*. Oslo: Forlaget Oktober AS. ISBN: 978-82-495-2037-4
- Stortingsmelding nr. 230 (2000-2001). *Mulighetens samfunn*. (elektronisk utgave. 27.12.2018) <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-%20publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2000-2001/inns-200001-230/2/>
- Sørli K. (1993). *Bofasthet, flytting og utdanningsnivå i kommunene Åtte årskull fulgt gjennom aldersfasen 15-35 år. Del 1: Østlandet*. Statistisk sentralbyrå. ISBN: 82-537-3837-0.
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget. ISBN: 978-82-450-1199-9
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. ISBN: 97-88-24-500-738-1
- Trondman, M. (1994) *Bilden av en klassresa*. Stockholm: Carlssons förlag. ISBN: 91-7798-731-4
- Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Herbert Mead i utvalg*. Utdanningsvitenskapelig serie. Oslo, Abstrakt Forlag. ISBN: 978-8279-350-03-3
- Wright, E. O. (2008). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press (157-

- 179). ISBN: 97-80-52-160-381-2
- Wennerström, U-B. (2003). *Den kvinnliga klassresan*. Göteborgs Universitet. Sociologiska institutionen. Docuys, Göteborg. ISBN: 91-974437-5-1
- Wiborg, A. (2003). *En ambivalent reise i et flertydig landskap: unge fra distriktene i høyere utdanning*. Dr.polit. avhandling, Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Tromsø, Tromsø. ISBN: 978-83-933627-1
- Wentworth, P. A & Peterson, B. E (2001). *Crossing the line: Case studies of identity development in first-generation collage women*. Journal of Adult Development, (9-21). (elektronisk utgave. 24.04.2019) <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1026493620218.pdf> ISBN: 878-1-4625-0304-6
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*. Farnborough: Saxon House. ISBN: 023-117-895-6
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. utgave), Los Angeles: Sage Publications Inc. ISBN:978-1-4522-4256-9
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning og modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. ISBN: 917-868-132-4



## VEDLEGG 1: TILBAKEMELDING PÅ BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

En studie om kvinner som tar høyere utdanning uten akademisk stamtavle

#### Referansenummer

510935

#### Registrert

23.08.2018 av Eli Vibeke Eriksen - epe061@post.uit.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Barentsinstituttet

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Andrew Kristiansen, andrew.kristiansen@uit.no, tlf: 77660497

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Eli Vibeke Eriksen, epe061@uit.no, tlf: 41604695

#### Prosjektperiode

01.09.2018 - 15.05.2019

#### Status

15.10.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 15.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 15.10.18. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.



**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING

### **Vil du delta i forskningsprosjektet: «Klassereisens kulturelle dimensjoner – en studie om kvinner som tar høyere utdanning uten akademisk stamtavle»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke utdanningsmobile kvinner uten akademisk bakgrunn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg holder på med en masteroppgave i Pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Formålet med denne studien er å få innblikk i hva slags opplevelser utdanningsmobile kvinner har og/eller hatt i sine klassereiser og hvilke refleksjoner de har gjort seg omkring sine erfaringer ved oppadgående sosial mobilitet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT- Norges Arktiske Universitet, institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Dette er en kvalitativ studie hvor utvalget er selektert strategisk etter spesielle kriterier. Jeg skal foreta intervjuer av et utvalg på 10 kvinner, som enten holder på eller har gjennomført en utdanning på mastergrad/profesjonsutdanning. Kriteriene til disse kvinnene er at de har foreldre som ikke har en utdanning utover videregående opplæring.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som vil vare i ca. én time. Spørsmålene vil omhandle din bakgrunn, oppvekst og utdanning. Data registreres i form av notater og lydopptak som senere vil transkriberes.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Denne studien vil kun bruke opplysninger om deg som samsvarer med studiets formål. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptak fra intervjuet lagres på et sikkert sted med passordbeskyttelse. Deltakerne vil også bli anonymisert i oppgaven og vil derfor ikke være mulig å gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Personopplysninger og opptak ved prosjektslutt skal da bli slettet.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Prosjektansvarlig: Eli Vibeke Eriksen  
e-post: [epe061@uit.no](mailto:epe061@uit.no)  
telefon nr: 416 04 695

Veileder: Andrew Kristiansen  
e-post: [Andrew.kristiansen@uit.no](mailto:Andrew.kristiansen@uit.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

*Med vennlig hilsen*

Prosjektansvarlig  
Andrew Kristiansen

Student  
Eli Vibeke Eriksen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Klassereisens kulturelle dimensjoner – en studie om kvinner som tar høyere utdanning uten akademisk stamtavle*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*oppgi tidspunkt*)

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor gammel er du?</li><li>- Hvilke utdanninge(r) har du?</li><li>- Har du søsken? Hvilke utdanninge(r) har de?</li><li>- Er du gift? Hvilke utdanninge(r) har din mann/kone?</li><li>- Er du oppvokst i by, bygd eller tettsted? // Hvor bor du nå?</li></ul>
Hvilken betydning har kvinnenens sosiale bakgrunn hatt for deres opplevelse av tilhørighet i akademien?	<p style="text-align: center;"><b>Valg og handlinger – høyere utdanning</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du si litt om hva som gjorde at du hadde lyst til å ta høyere utdanning? // Hadde du noen klare ambisjoner?</li><li>- Kan du fortelle om egen tro på at du skulle lykkes med utdanningen i forkant av utdanningsforløpet?</li><li>- Ble du oppmuntret av dine foreldre til å ta høyere utdanning? // Ja: Var de opptatt av hvilken utdanning? // Nei: Var du opptatt av hva du skulle bli?</li><li>- Var det noen andre personer i livet ditt som hadde innflytelse på deg når det gjaldt valget om utdanning? (f.eks. venner, kjæreste, forbilder)</li><li>- Var det mange av dine barndomsvenner som tok høyere utdanning samtidig som deg? // Hva tenker du er årsaken til det?</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Møtet med akademien</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan var det å komme til universitetet? // Fortell litt om de første inntrykkene.</li><li>- Kan du fortelle litt generelt om hvordan det var å være student? // Var det noe du trudde skulle være annerledes? (hva var utfordrende/lett)</li><li>- Følte du noen gang at din sosiale bakgrunn hadde betydning når du startet på universitetet? // I så fall, på hvilken måte?</li><li>- Hadde du underveis i studiet tvilt på at du ville klare å fullføre og om det var verdt strevet? // Hva gjorde at du fortsatte? // Hvorfor var det viktig for deg å fullføre?</li><li>- Måtte du gjøre noen forsakelser i løpet av din studietid? (f.eks. økonomi, venner, aktiviteter, trening)</li><li>- Hvordan fant du deg til rette i den akademiske kulturen på universitetet? // Hvilke tanker hadde du om prestasjonskravene, språket og omgangsformene i forhold til forelesere og medstudenter? // Møtte du noen utfordringer i forbindelse med tekniske løsninger, akademisk skriving, kildebruk eller ordforråd?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplevde du noen gang at det var vanskelig å ta kontakt med lærerne dersom du hadde noen spørsmål? // Hvordan prøvde du å løse dette?</li> <li>- Har du opplevd situasjoner på universitetet hvor du har følt forskjeller i måter å uttrykke seg på, sammenlignet med det du har vært vant til hjemme? (f.eks. klesstil, språk, interesser) // Endret du på noe ved deg selv?</li> </ul>
<p>Har det skjedd noen endringer i kvinnes identitetsoppfatning etter at de tok høyere utdanning?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Hjemsted og oppvekst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplevde du å flytte vekk fra hjemstedet ditt når du skulle ta høyere utdanning?</li> <li>- Hvordan likte du deg på grunnskolen og videregående skole? // Hadde du interesse for fagene? // Trivdes du i klassemiljøet?</li> <li>- Var foreldrene dine opptatt av læring når du var yngre? (f.eks. oppmuntring til å lese bøker, diskutere samfunnsrelaterte temaer).</li> <li>- Har du noen gang registrert noen kulturelle forskjeller på din oppdragelse, og det andre har fortalt om sin oppdragelse? // På hvilken måte?</li> <li>- I hvilken grad vil du si at du identifiserer deg selv med plassen du er vokst opp i? // Hvilke tanker har du om stedet og menneskene som er der? // Føler du en tilknytning? // Kunne du tenkt deg å flytte tilbake?</li> <li>- Hvorfor er du bosatt akkurat der du bor i dag? // Tenker du på status, nærmiljø, skolekretser?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Identitet og kultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplever du at du stiller spørsmålstegn ved tidligere verdi- og tenkesett etter at du tok høyere utdanning? // I så fall, i hvilken form?</li> <li>- På hvilken måte vil du si at du har utviklet deg som person i løpet av tiden som student? // Har du fått andre interesser? (livsstil, verdier) // Snakker du om ting du ikke gjorde før?</li> <li>- Opplever du at du har forandret smak i forhold til kultur? (f.eks. litteratur, kunst, interiør, kosthold, reisemål).</li> <li>- I hvilken grad er din egen klesstil gjennomtenkt? // Hva vil du si at klesstilen din skal signalisere? // Har klesstilen din vært et resultat av hvem du har omgått med? // Er du opptatt av merkeklær? Hvis ja, har du alltid vært det?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du noen fritidsinteresser? // Hvem introduserte deg for aktiviteten? // Har du tenkt over hva en kan signalisere ved valg av fritidsaktiviteter?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Utdanning og selvbylde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vil du si at din utdanning betyr noe for din identitet i dag?</li> <li>- På hvilken måte passer denne utdanningen for deg? // Er det noen karakteristikk som gjør at du passer spesielt til denne utdanningen? // Er det noen egenskaper du liker å bruke, som du får brukt?</li> <li>- Hvilke muligheter åpner seg for denne utdanningen? For eksempel: // Mulighet for personlig utvikling? // Karrieremessig sprang? // Samfunnsmessig betydning? // Bli synlig – trur du noen har endret synet de har på deg/tenker annerledes om deg etter at du tok utdannelsen? // Passer bedre med ønsket identitet?</li> </ul>
<p>Hvilke strategier har kvinnene tatt i bruk for å tilpasse seg en ny rolle, samtidig som de skal forholde seg til sitt oppvekstmiljø?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Forholdet mellom mikro- og eksosystem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Snakket du noen gang om familien din eller oppveksten din med andre medstudenter? // Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>- Snakker du noen gang om utdanningen din med familien eller gamle barndomsvenner? // Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>- Føler du at verdiene du har i dag, verdsettes hjemme?</li> <li>- Hvordan ser du på dine foreldres liv i forhold til ditt eget? (f.eks. oppvekst, kultur, verdier, syn på livet, politikk, økonomi).</li> <li>- Er det viktig for deg å holde liv i tradisjoner som stammer hjemmefra? (f.eks. mat, ritualer, språk). // Er det lett/vanskelig?</li> <li>- Hvordan vil du beskrive ditt forhold til dine foreldre i dag?</li> <li>- Har foreldrene dine noen gang uttrykket noen ønsker eller forventninger om hvordan du skal leve livet ditt? // Er dine ønsker for livet ditt de samme som foreldrene dine ønsker?</li> <li>- Hvilke tradisjoner og verdier synes du er viktigst for deg? // Er dette andre enn de som foreldrene dine synes er viktige? // Hvis ja, har dette noen gang ført til konflikter mellom dere?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flere forfattere som har skrevet om egne erfaringer knyttet til klassereisen beskriver at de føler seg underlegne i sitt nye miljø fordi de ikke behersker de sosiale kodene på universitetet. // Stemmer dette med dine opplevelser?</li> <li>- Hva er dine tanker om middelklassekultur og arbeiderklassekultur i dagens Norge?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>De signifikante andre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kjente du til noen forandringer i din personlige omgangskrets (mor, far, søsken, kjæreste, venner eller andre betydningsfulle andre) når du tok høyere utdanning? // Hvis ja, kan du beskrive forandringene?</li> <li>- Har det å ta høyere utdanning hatt noen utilsiktede konsekvenser? // Har det skjedd noe du ikke forventet skulle skje? (tid, hjem, familie, venner, jobb).</li> <li>- Hvordan er det å treffe og holde kontakt med gamle barndomsvenner i dag? // Har du beholdt dine gamle venner?</li> <li>- Hadde du kjæreste når du startet på høyere utdanning? // Hvis ja, hva gjorde han/hun?</li> <li>- Byttet du noen gang kjæreste mens du tok høyere utdanning?</li> <li>- Som student, hvilken rolle hadde du i denne perioden i forhold til dine omgivelser? // Hvilke utfordringer ligger det i å kombinere de ulike rollene som student, kjæreste, datter, søster, venninne osv.?</li> <li>- Føler du at dine nærmeste venner befinner seg i urbane eller rurale områder?</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Avslutning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke tanker sitter du igjen med etter utdanningen? // Er du fornøyd med utdanningen? // Er det noe som kunne vært annerledes? // Hva vil du si er gevinsten, og hva er tapet?</li> <li>- Før vi avslutter, har du gjort deg noen andre erfaringer som er relevant i denne sammenhengen?</li> </ul>

