



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for samfunnsvitenskap

**Utdanningsorienteringer hos rural og urban ungdom – et resultat av
refleksivitetsprosesser eller determinerende disposisjoner?**

Stine Agnete Ingebrigtsen

Masteroppgave i sosiologi SOS-3900 Juni 2020

Sammendrag

Denne studien undersøker ungdoms utdanningsorienteringer og hva som former dem. Studien tar utgangspunkt i undersøkelser som finner sosial ulikhet innenfor utdanningssystemet. Blant annet blir sted pekt på som en relevant faktor som har fått for lite oppmerksomhet innen forskningsfeltet. For å undersøke dette benyttes en sosiologisk kvalitativ analyse av 10 intervjuer med elever, der 5 er samlet inn i en distriktskommune og 5 er samlet inn i en bykommune. Elevene har blant annet svart på spørsmål om hjemsted, skolehverdagen og fremtidsplaner. Målet med studien er å undersøke hvordan ungdommene orienterer seg i forhold til utdanning. For å undersøke dette søker oppgaven å svare på hvilke utdanningsorienteringer elevene gir uttrykk for, hva som former disse og om sted kan være relevant for å forklare eventuelle ulikheter i utdanningsorienteringene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene belyses teoretisk gjennom Pierre Bourdieus habitusbegrep, Margaret S. Archers refleksivitetsbegreper, og gjennom mulighetsstrukturer som analytisk tilnærming.

Studien finner at elevene i all hovedsak ikke orienterer seg så ulikt hverandre. Elevene fra begge stedene uttrykker alt fra lav til høy motivasjon og mestring, og kjønn og etnisitet ser ikke ut til å spille en vesentlig rolle. Et interessant funn er at overvekten av elevene ser ut til å velge lignende yrkesretninger som foreldrene sine. Til tross for at elevene uttrykker relativt like utdanningsorienteringer, finnes det likevel noen stedsspesifikke særpreg. For eksempel uttrykker noen av distrikts elevene en spesiell tilknytning til hjemstedet og har sterke ønsker om å bli ved, eller vende tilbake hjemstedet etter utdanning. Når det kommer til hva som former utdanningsorienteringene ser elevene ut til å befinne seg i en posisjon der både familien, jevnaldrende, skolen og hjemstedet påvirker deres utdanningsorienteringer. Her pekes det blant annet på begreper som akademisk sosialisering, signifikante andre, jevnalderperspektivet, relasjonskompetanse og mulighetsstrukturer som mulige forklaringer på hvorfor akkurat disse ser ut til å være viktige når utdanningsorienteringer formes. Det settes også lys på hvordan stedsspesifikke mulighetsstrukturer gjør at distriktsungdommen står ovenfor en rekke hindre gjennom utdanningsløpet som ikke er like aktuelle problemstillinger for ungdom fra byen, for eksempel på grunn av fravær av videregående skoler i lokalmiljøet. Oppgaven diskuterer også hvorvidt elevene utøver refleksivitet eller ser ut til å være styrt av habitus når de orienterer seg. I forhold til dette konkluderes det at begge begrepene ser ut til å være relevante for å forklare elevenes situasjoner.

Forord

Da er endelig masteroppgaven ferdigstilt, og tiden min som sosiologistudent er snart ved veis ende. Jeg har lært mye og er stolt over egen innsats. Jeg har imidlertid ikke vært alene gjennom studietida, og i den forbindelse ønsker jeg å rette en liten oppmerksomhet til noen av dem som har betydd mest for meg gjennom prosessen.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Unn-Doris Karlsen Bæck. Takk for at jeg fikk være med på prosjektet ditt og for innholdsrik veiledning. Takk for at du har presset meg til å gjøre det beste av evnene mine samtidig som du har vært svært forståelsesfull ovenfor min mildt sagt stressede sinnstilstand. Det har vært et utrolig lærerikt år.

Takk til elevene som stilte opp til intervju. Dere er modige som har fortalt så mye om livene deres, og til tross for at jeg ikke har møtt dere selv føles det ut som jeg kjenner dere. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Takk til deg, min venn og navnesøster Stine, for all motivasjon du har gitt meg. Jeg er glad for at vi kunne være der for hverandre gjennom denne tiden. Det har betydd mye for meg. Jeg vil også takke deg, Venil, for at du har hatt troa på meg og vært en rasjonell og rolig støttespiller, i tillegg til at du alltid er en stødig og god venn.

Takk til alle mine medstudenter – dere har gjort studietida lærerik, og jeg har hatt det utrolig gøy med dere alle sammen. Her ønsker jeg ikke å nevne navn, foruten om ett. Andreas, min kjæreste – takk for at du har vært der for meg, trøstet meg, støttet meg og kommet med verdifulle innspill til oppgaven. Takk for at du har vært et fristed for meg der jeg kunne søke tilflukt når jeg tvilte på meg selv. Glad for at jeg møtte deg.

Til min familie, takk for all oppmuntring og støttende ord. Takk for at dere alltid heier på meg. Jeg er utrolig heldig som ble født inn i nettopp vår familie. En spesiell takk til min sterke, godhjertede og kunnskapsrike bestemor Randi Sofie. Det bor mye av deg i meg, noe jeg alltid vil ivareta og være stolt av. Vi savner deg dypt.

Stine Agnete Ingebrigtsen,

Tromsø, juni 2020.

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.1	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	2
1.2	<i>RUR-ED prosjektet.....</i>	2
1.3	<i>Tidligere forskning.....</i>	3
1.4	<i>Oppgavens struktur.....</i>	5
2	Teoretisk rammeverk.....	7
2.1	<i>Bourdieu: kapital, sosiale rom, sosiale felt og habitus.....</i>	8
2.2	<i>Archer: refleksivitetsprosesser.....</i>	13
2.3	<i>Mulighetsstrukturer.....</i>	16
3	Metode.....	19
3.1	<i>Studiens metodiske rammeverk.....</i>	19
3.2	<i>Utvalg, rekruttering og fremgangsmåte.....</i>	21
3.3	<i>Etiske problemstillinger.....</i>	23
3.4	<i>Analyseprosessen.....</i>	24
3.5	<i>Reliabilitet.....</i>	25
3.6	<i>Validitet.....</i>	25
3.7	<i>Ytterligere refleksjoner.....</i>	27
4	Empiri og analyse – hvilke utdanningsorienteringer gir elevene uttrykk for og hva påvirker utdanningsorienteringene?	29
4.1	<i>Presentasjon av informantene med fokus på deres forhold til utdanningssystemet.....</i>	29
	Elever med ruralt hjemsted.....	29
	Elever med urbant hjemsted.....	33
	Utdanningsorienteringer hos rural og urban ungdom	37
4.2	<i>Betydningen av familien</i>	40
	Å lære seg verdien av utdanning: engasjement, motivasjon og forventinger.....	40
	Å bli påvirket av foreldrenes interesser og yrker	42
	Foreldrenes støtte og opplevelsen av å gjøre utdanningsvalg	43
	Habitus som påvirkende faktor for utdanningsorientering	44
	Utdanningsorienteringer som uttrykk for kommunikativ og autonom refleksivitet.....	46

4.3	<i>Betydningen av jevnaldrende</i>	49
	Nærhet til venner som faktor i valg av videregående skole	49
	Vennegjengens innflytelse.....	50
	Kartlegging av egen posisjon i utdanningsfeltet.....	51
	Jevnaldersporspektivet.....	53
	Guttenes lave vektlegging av venner	54
4.4	<i>Betydningen av skolen</i>	57
	Relasjonen til lærerne	57
	Relasjonskompetanse.....	59
	Skolens tilbud	61
	Utdanningsorienteringer i lys av kommunikativ refleksivitet og mulighetsstrukturer.....	63
4.5	<i>Betydningen av sted</i>	65
	Valg av videregående og manglende muligheter ved hjemstedet.....	65
	Tilfredshet med hjemstedet.....	68
	Tilknytning til hjemstedet og ønsket om å vende hjem.....	68
	Det urbane ethos og kollektive identiteter	71
	Sted, mulighetsstrukturer og refleksivitetsprosesser.....	73
5	Diskusjon – hva driver frem elevenes utdanningsorienteringer?	77
	Refleksive eller strukturstyrte individer?	77
	Kan refleksivitet og habitus kombineres?	79
	Mulighetsstrukturer som en vesentlig del av elevenes beslutningsprosesser.....	80
6	Konkluderende avslutning	83
	Referanseliste	87
	Vedlegg 1	93
	Vedlegg 2	95
	Vedlegg 3	98

1 Bakgrunn for oppgaven

I dag er det det er bred politisk enighet om at den norske skolen skal være universell. Lik rett til utdanning uavhengig av bosted, kjønn, spesielle behov og sosial og kulturell bakgrunn beskrives som en grunntanke i norsk politikk (Kunnskapsdepartementet, 2007). Lik rett til utdanning ses altså på som viktig for å utjevne sosial ulikhet i befolkningen. På bakgrunn av dette har vi i Norge en rekke lovfestede rettigheter når det kommer til utdanning. Blant annet har man rett på tilpasset opplæring, rett (og plikt) til grunnskoleopplæring og rett til videregående opplæring. Til tross for at det er et felles politisk mål at utdanning skal være for alle, finnes det enda ulikheter i utdanningsresultater på bakgrunn av blant annet sosial og kulturell bakgrunn, kjønn og bosted. Ekren (2014) slår fast at barn av foreldre med lav utdanning i gjennomsnitt har 12 grunnskolepoeng mindre enn barn av høyt utdannede foreldre, at 80 % av guttene på yrkesfag med lavt utdannede foreldre ikke fullfører videregående opplæring på normert tid, og at sosial bakgrunn gir oss ulike forutsetninger for hvordan vi klarer oss i utdanningssystemet.

Flere studier peker på at også sted er en viktig faktor når det kommer til utdanningsulikhet (Berg, 1998; Bæck, 2004; 2016; 2019b; Corbett, 2007; Farrugia, 2016). Bæck (2019b) peker blant annet på at elever i tidligere Troms Fylke hyppigere dropper ut av videregående skole og at dette kan ha å gjøre med den konteksten de vokser opp i og lever sine liv. Selv om geografiske ulikheter er godt dokumenterte, har de fått relativt lite oppmerksomhet både fra utdanningsmyndighetene og av forskere (Bæck, 2016). Forskning som er relevant for å forklare geografiske utdanningsulikheter har ikke nødvendigvis geografiske utdanningsulikheter som problemstilling, og funnene som har med regional variasjon som variabler er ofte ikke kommenterte, siden de ikke er hovedfokuset i analysene eller studiene (ibid).

Det å forske på geografiske utdanningsulikheter kan sees som viktig fordi det kan være av betydning både for en gruppe samfunnsmedlemmer og for samfunnet som helhet. Dette fordi ulikhet innenfor utdanning både er et rettferdighetsspørsmål og et spørsmål om vekst for samfunnet for øvrig: ulike muligheter basert på hvor man bor i landet er ikke forenelig med ambisjonene om et universelt utdanningssystem, og en utjevning i utdanningsulikhetene kan tenkes å bidra til økonomisk vekst. Det kan også være et viktig bidrag til å bedre forstå hvorfor det «universelle» utdanningssystemet ikke fungerer optimalt til å utjevne sosial ulikhet. Temaet i oppgaven er på bakgrunn av dette geografisk utdanningsulikhet. Mitt

prosjekt vil kunne bidra til økt forståelse av elevers utdanningsorienteringer hos både urban og rural ungdom, og hvordan disse orienteringene kan påvirke elevers utdanningsløp og fremtid.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som vi har sett er rural utdanning som et forskningsfelt viktig av flere grunner, og trengs å utforskes videre. Denne oppgaven vil ta for seg både urbane og rurale elevers opplevelser og erfaringer rundt det å skulle gjøre videre utdanningsvalg. Min hovedproblemstilling er som følger: «*Hvordan orienterer ungdom i ulike geografiske kontekster seg i forhold til utdanning?*». Videre har jeg formulert følgende forskningsspørsmål som prosjektet skal besvare:

1. Hvilke utdanningsorienteringer gir elevene uttrykk for?
2. Hva former elevenes utdanningsorienteringer?
3. Kan hjemsted påvirke elevenes utdanningsorienteringer?

I begrepet «utdanningsorienteringer» legger jeg hvordan elevene forholder seg til utdanningssystemet. Det kan dreie seg om hvilken verdi de tillegger skole og utdanning, hvordan motivasjon og mestring de gir uttrykk for eller hvilke utdannings og-fremtidsplaner de har. Jeg vil presisere at det tredje forskningsspørsmålet er et slags underspørsmål til det andre forskningsspørsmålet. Siden sted er et viktig tema for denne oppgaven ønsker jeg å sette ekstra fokus på nettopp dette. Jeg vil belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom Pierre Bourdieus teorier om sosial kapital og habitus, og Margaret S. Archers teorier om refleksivitetmoduser. I tillegg til dette vil jeg benytte meg av mulighetsstrukturer som analytisk verktøy. Sammen vil dette teoretiske rammeverket forsøke å bidra til økt forståelse av hvordan elevene orienterer seg rundt utdanning som de gjør, og hvorfor.

1.2 RUR-ED prosjektet

Jeg deltar med min masteroppgave på et prosjekt som heter RUR-ED Spatial Inequalities and Spatial Justice in Education. Prosjektet styres av UiT Norges Arktiske Universitet i samarbeid med Universitetet i Oulu og Acadia University. Temaet for prosjektet er utdanning i rurale og urbane strøk. Grunnen til at vi ønsker å undersøke dette temaet er at utdanningsresultatene for

elever i rurale områder er gjennomgående lavere enn for studenter i urbane strøk. Dette fører til ulike muligheter for individer basert på hvor de bor. Prosjektet forsøker å bidra til å sørge for et rettferdig utdanningssystem for alle, uavhengig av om man bor i rurale eller urbane områder. Prosjektets overordnede mål er å undersøke om det at skolens praksis og rurale individers sosiale og kulturelle ressurser ikke stemmer overens kan være en årsak til den observerte ulikheten mellom rurale og urbane studenter. Jeg har fått tilgang til allerede innsamlet datamateriale, men har selv formulert problemstillingen min.

1.3 Tidligere forskning

Som nevnt i oppgavens innledning, viser forskning at det finnes geografiske forskjeller med hensyn til utdanningsprestasjoner og utdanningsvalg. Til tross for dette har, som Bæck (2019b) påpeker, utdanningsforskningen ikke vært spesielt opptatt av å problematisere stedets vesentlige betydning. I det følgende vil jeg presentere et knippe av forskningsbidrag hvor *sted* er en viktig variabel for å forstå utdanningsmessige fenomener. Formålet med dette er å gi et innblikk i forskningen på feltet og for å gi en forståelse av hvordan sted kan påvirke hvordan elevene forholder seg til utdanning.

Canadiske Michael Corbett har et omfattende forfatterskap på feltet (Corbett, 2007; 2013; Corbett & Gereluk, 2020; Corbett & Green, 2013). I boka «learning to leave» (2007) forsøker han å svare på hvorfor noen mennesker blir igjen i rurale kystsamfunn i Canada, mens andre forlater. Studien finner sted i Digby Neck, Nova Scotia, som har et arbeidsmarked som i stor grad er sentrert rundt fiskerinæringen. Studien finner at kvinnene i større grad passet inn, klarte seg bedre og var mer mobile innen utdanningssystemet enn mennene. En mulig grunn til dette var at det å ta utdanning for kvinner også var relevant i lokalsamfunnet så vel som i andre samfunn, noe som gjorde kvinnene mer disponerte til å ta utdanning. Mennene derimot hadde ikke noen lignende disposisjoner knyttet til utdanningssuksess i og med at de i større grad var knyttet til fiskerinæringen, og mange av de droppet ut av «upper secondary school», som i Norge vil tilsvare videregående skole. Blant de kvinner og menn som forlot området var utdanningsnivået høyere, og Corbett (ibid) omtaler dette som at de har lært å forlate. Boka diskuterer hvordan utdanningssystemet er bygd opp på en slik måte at de som velger å følge videre utdanning må flytte fra sitt rurale hjemsted. Dette er særlig relevant for min oppgave i og med at den setter lys på hvordan sted kan påvirke individers forhold til utdanningssystemet, noe som speiler mitt tredje forskningsspørsmål.

Når det gjelder forskning i Norge har blant annet Gry Paulgaard bidratt med en rekke studier som omhandler ungdom, identitet og lokalitet (Paulgaard, 2000; 2006; 2017). Paulgaard (2006) argumenterer for at individer, på tross av at teorier av individualisering har stått sterkt i flere tiår, fortsatt er bundet av sosiale og kulturelle føringer når de skaper sine identiteter. Det gjøres rede for at det finnes noen grunnleggende konstruksjoner der noen oppfattes som gjensidig utelukkende, og med dette er vanskelige å forandre. For eksempel kan vi snakke om konstruksjonene «mann og kvinne», eller som denne artikkelen tar for seg «moderne» og «umoderne». Det har nemlig vært tradisjon for å stemple nordlendinger som enkle, naive og til en viss grad noe mer usiviliserte enn majoritetsbefolkningen (ibid). Det males med dette et bilde av den umoderne nordlending, som skiller seg fra den moderne sørlending. Vi snakker her om at det finnes en rekke kollektive identiteter som skaper noen rammer for hvem man kan være. Stereotypier som «umoderne» kjenner ikke nordnorsk ungdom i Paulgaards studier seg igjen i (ibid), og de er opptatte av å fremstå som moderne. Behovet for å fremstå som moderne kan igjen føre til at kollektive identiteter skapes i det stedet de befinner seg i, der de søker avstand fra nærliggende småsteder gjennom å omtale dem som mindre moderne enn det de selv er. Paulgaard argumenterer gjennom oppgaven for at geografi og plassering i forhold til verden utenfor er av betydning for individers identitetskonstruksjon. For min oppgave er Paulgaards artikkel relevant i og med at den forteller noe om hvordan sted påvirker individers identiteter. Hvem vi er, eller ønsker å være, kan tenkes å påvirke våre handlingsmønstre, også i en utdanningskontekst.

Unn-Doris K. Bæck har publisert flere forskningsbidrag som tar for seg hvordan sted påvirker hvordan rural ungdom forholder seg til og beveger seg i utdanningssystemet (Bæck, 2001; 2004; Bæck & Paulgaard, 2012). Jeg ønsker først og fremst å trekke frem artikkelen «Spatial Manoeuvring in Education: Educational Experiences and Local Opportunity Structures among Rural Youth in Norway» (2019b), som jeg også nevnte innledningsvis. Artikkelen baserer seg på en intervjustudie av elever ved videregående skole i Nord-Norge og statistikk over «dropout», og tar for seg på hvilken måte sted er viktig når man skal undersøke ungdoms erfaringer rundt overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Elevintervjuene viste blant annet at det å flytte ut hjemmefra og bo for seg selv for noen av elevene var den største utfordringen. Dette er særlig viktig med tanke på at rurale elever ofte befinner seg i lokalsamfunn som har færre muligheter enn byene tilbyr. Det å flytte kan med dette være uunngåelig for å oppnå den utdanningen og den fremtiden man ønsker. Dette er problematisk i seg selv, og spesielt når man tar i betraktning at elevintervjuene viste at elevene opplevde

videregående som mer faglig krevende enn ungdomsskolen. Rurale elever kan med dette ende opp i en krevende overgangssituasjon der de både må tilpasse seg en ny skolehverdag og en ny hjemmesituasjon med økt personlig ansvar. Som nevnt innledningsvis har geografiske ulikheter fått lite oppmerksomhet til tross for at de er godt dokumenterte (Bæck, 2016). Bæck (ibid) peker videre på at rural utdanning som et forskningsfelt ikke må anses som et felt fra fortiden, og at man ikke må ta utgangspunkt i urbanitet når man forsker på utdanning. Dette fordi det fører til ulemper for elever som vokser opp og bor i andre kontekster i rurale settinger. Bæck (ibid) konkluderer med at det å forske på interseksjonalitet mellom sted og sosial klasse, etnisitet og kjønn er nødvendig for å skaffe seg kunnskap på feltet, som trengs for å fremme endringstiltak innen utdanningssystemet. I disse to artiklene som jeg har valgt å trekke frem benytter Bæck (2016; 2019b) mulighetsstrukturer som analytisk verktøy, noe jeg også har valgt å gjøre i denne studien.

Forskningen jeg har lest i forbindelse med oppgaven har altså gjort meg oppmerksom på hvordan lokale arbeidsmarkeder kan påvirke individers bevegelser i utdanningssystemet. Jeg har sett hvordan sted kan påvirke ungdoms identitetskonstruksjoner gjennom kollektive identiteter til tross for individualiseringen som anses som utbredt i moderne tid. Videre har jeg sett eksempler på hvordan sted kan være av betydning for utdanningsulikhet i Norge, og hvordan mulighetsstrukturer som analytisk verktøy kan være relevante for å forklare hvordan disse oppstår. Til slutt har vi sett at forskning på sted og sosial bakgrunn i forbindelse med utdanning er nødvendig for å sikre økt kunnskap og strukturell endring. Litteraturen har med andre ord hjulpet meg å orientere meg på feltet, samtidig som den bekrefter at studien min er av relevans.

1.4 Oppgavens struktur

I sin helhet består denne oppgaven av 6 kapitler. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her vil jeg starte med å gjøre rede for Pierre Bourdieus teorier om kapital, sosiale rom, sosiale felt og habitus. Deretter vil jeg kort gjøre rede for Margaret S. Archers SAC-begrep, før jeg går dypere inn på hennes teorier om refleksivitetsmoduser. Til sist vil jeg gjøre rede for mulighetsstrukturer som analytisk tilnærming, og hvordan individers handlingsrom kan bli påvirket av disse.

Kapittel 3 vil ta for seg oppgavens metodiske bakgrunn. Jeg vil starte med å redegjøre for de metodiske beslutningene som ble tatt og begrunne disse valgene. Deretter vil jeg redegjøre for styrker og svakheter ved metoden, der jeg blant annet vil ta for meg etiske problemstillinger knyttet til det å forske på mindreåriges erfaringer. Videre vil jeg forklare hvordan studien ble gjennomført, både i forhold til innsamling og bearbeidelse av data. Til sist vil jeg kommentere og diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, før jeg helt avsluttende presenterer ytterlige refleksjoner knyttet til oppgavens metodiske rammeverk.

I kapittel 4 vil jeg presentere funnene i datamaterialet samtidig som jeg vil foreta en empirisk og teoretisk analyse av disse funnene. Jeg vil starte med å gjennomføre en kort presentasjon av elevene slik at leseren vil få et inntrykk av hvem elevene er: deres sosiale bakgrunn, deres mestring og motivasjon på skolen og deres videre fremtidsplaner. Dette kapitlet vil imidlertid også søke å gi et innblikk hvilke utdanningsorienteringer elevene gir uttrykk for. Videre følger et kapittel som konkretiserer funnene og som med dette søker å svare på det første forskningsspørsmålet, altså hvilke utdanningsorienteringer elevene gir uttrykk for. I de følgende underkapitlene vil jeg forsøke å svare på de resterende forskningsspørsmålene: hva former utdanningsorienteringene og kan sted påvirke elevenes utdanningsorienteringer? Dette gjør jeg gjennom å ta for meg sentrale temaer i datamaterialet: familie, venner, skolen, og til slutt hjemsted. I noen tilfeller vil de sentrale temaene overlappe hverandre, på grunn av samspillet mellom dem. Det er også verdt å poengtere at sted ikke vil være et gjennomgående tema i alle kapitlene: jeg undersøker også hvordan de andre temaene påvirker elevenes utdanningsorienteringer individuelt.

I kapittel 5 vil jeg gjennomføre en mer konkret analyse der jeg vil se funnene i sin helhet, og diskutere i hvilken grad man kan bruke det teoretiske rammeverket for å forstå elevenes utdanningsorienteringer.

Kapittel 6 inneholder oppgavens konklusjon og avslutning. Her vil jeg oppsummere studiens funn og konkret svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2 Teoretisk rammeverk

Helland (2013) beskriver sentrale forklaringer av sosiale forskjeller i utdanningsvalg som, noe forenklet, delt i to. Det ene perspektivet ser valg som nyttemaksimerende rasjonelle handlinger som individet gjør tilnærmet uten føringer fra kultur og struktur. Det andre perspektivet vektlegger omgivelsenes påvirkning gjennom internaliserte normer og verdier. Forklaringer av denne typen har blitt kritisert for å legge for stor vekt på omgivelsene med null vekt på individets rasjonalitet. Begge perspektivene er altså «enten-eller», skriver Helland (ibid). Vi snakker her om det som kan betegnes som aktør/struktur-problemet. Aktør/strukturproblemet handler om å finne ut av hva som har kausal forgang i samfunnslivet (Aakvaag, 2008), noe som er en viktig teoretisk oppgave for sosiologien. Vi snakker altså om det å utvikle en teoretisk tilnærming som gjør det mulig å forklare hvordan aktørers handlinger og strukturer henger sammen. Dette sosiologiske prosjektet har en lang rekke teoretikere forsøkt å løse, men resultatet er ofte, som Helland (2013) også problematiserer, at de tillegger enten struktur eller aktør for stor betydning Gambetta (1987), som referert i Helland (2013), mener på sin side at det ikke finnes en enkelt forklaringsmekanisme, og han selv kombinerer tre synspunkter i sin teori. Andre forskere konkluderer med det samme som Gambetta (1987): det trengs flere perspektiver for å besvare utdanningsulikhetene (Helland, 2013).

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven består av tre deler. Først og fremst vil jeg gjøre rede for Bourdieus teorier om hvordan samfunnet er bygd opp på en slik måte at individer får tildelt et sett med klassespesifikke disposisjoner som legger føringer for individers handling, og hvordan visse disposisjoner blir belønnet over andre. Avsluttende vil jeg presisere hvordan Bourdieu løser aktør/struktur-problemet. Redegjørelsen for Archers teoretiske tilnærming starter med en redegjørelse av hvordan hun løser aktør/struktur-problemet. Deretter vil jeg ta for meg Archers teorier rundt hvordan individer tar valg og handler gjennom ulike refleksivitetsprosesser som virker førende for ulik sosial mobilitet. Avsluttende vil jeg trekke inn sted, og gjøre rede for hvordan mulighetsstrukturer i ulike lokalsamfunn kan legge føringer for individers handlingsmønstre, og hvordan individer forholder seg til disse.

2.1 Bourdieu: kapital, sosiale rom, sosiale felt og habitus

Pierre Bourdieu (1930-2002) var gjennomgående opptatt av sosial ulikhet, makt og dominans (Joas & Knöbl, 2009). Han anså strid om ressurser og tilknyttede konflikter som en konstant del av menneskeheten. Han hadde med andre ord en kritisk tilnærming, og kan kategoriseres som konfliktteoretiker. Bourdieu mente at det foregår en klassekamp der det strides om *kapital*. Denne kampen finner sted i det *sosiale rom* innenfor *sosiale felt*. Hvor man befinner seg i det sosiale rom avgjør hvilken klasse man tilhører, og med hver klasse følger det spesifikke disposisjoner for handling, også kalt *habitus*. Jeg vil nå gjøre rede for hvert av disse begrepene og deres relevans i forhold til oppgaven.

Bourdieu forkaster ideen om at de knappe godene individer (eller agenter, som Bourdieu kaller dem) konkurrerer om i et samfunn kun omhandler økonomiske ressurser, og ønsker å vise at det også innebærer andre typer ressurser (Joas & Knöbl, 2009). Han opererer med et firedelt kapitalbegrep som tar for seg fire ulike typer kapital: økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk (Bourdieu, 1986/83). Med **økonomisk kapital** mener Bourdieu alle former for økonomiske ressurser som kan investeres og gi økonomisk avkastning (Aakvaag, 2008). Økonomisk kapital kan ta mange former, men det dreier seg først og fremst om materiell rikdom som penger, hus, landområder, bedrifter og lignende (Bourdieu, 1986/83; Wilken, 2011). Dette er den aller viktigste kapitalformen (Wilken, 2011; Aakvaag, 2008). **Kulturell kapital** dreier seg om hvorvidt man som agent er i stand til å tilegne seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet – altså mener Bourdieu at det finnes en kultur i samfunnet som er hierarkisk overordnet lavere stilte kulturer i samfunnet (Aakvaag, 2008). Kulturell kapital finnes i tre former: kroppsliggjort, materiell og institusjonell (Bourdieu, 1986/83). *Den kroppsliggjorte formen* handler om internalisering av langvarige disposisjoner i sinn og kropp. Slike disposisjoner anskaffes gjennom sosialisering, primært i familien, og handler om hvilken sans man har for verdier og goder, og hvordan man er i stand til å uttrykke disse kroppslig, mentalt og sosialt (Bourdieu, 1983/86). Det kan for eksempel dreie seg om hvilke manerer man har, hvordan man snakker og hvilke verdier og holdninger man står for. Jo mer av den dominerende kulturen en agent får internalisert gjennom sosialiseringprosessen, jo mer sannsynlig er det at agenten vil takle høyere kulturelle settinger (Wilken, 2011). Vi kan for eksempel snakke om at noen er bedre rustet enn andre til å takle rollen som elev eller student på grunn av at de gjennom primærsosialiseringen i familien har fått tilegnet seg talemåter, språk og kulturelle verdier som er i overenstemmelse

med utdanningssystemets kulturelle kode. *Den materielle formen* handler om å eie objekter som er av kulturell verdi. Her kan vi snakke om bøker, instrumenter, malerier og andre kunstverker (Bourdieu, 1986/83). Denne typen kulturell kapital er nært knyttet opp mot økonomisk kapital på grunn av at man kan kjøpe kulturelle objekter dersom man har penger. Man kan også dra nytte av kulturelle objekter gjennom å inneha disposisjoner som gjør deg i stand til å sette pris på og tilegne seg kunnskap om nevnte objekter (Wilken, 2011). Å kunne skille mellom ulike typer kunst er også en form for kulturell kapital. Til slutt finnes kulturell kapital i en *institusjonalisert form*. Den tilegner man seg gjennom blant annet vitnemål, diplomer og kursbeviser. Vi snakker med andre ord om å tilegne seg formell kunnskap. Den institusjonaliserte kulturelle kapitalen er med på å legitimere den makten høyere klasser har over de laverestående klassene gjennom å belønne en viss type handlinger (for eksempel å gjennomføre høyere utdanning) og ikke andre (for eksempel å velge praktiske yrker som ikke krever formell utdanning) (Bourdieu, 1986/83). **Sosial kapital** henviser til de fordelene en agent kan tilegne seg gjennom de sosiale nettverkene og relasjonene den tar del i (ibid). Slike nettverk og relasjoner kan være familien, venner eller medstudenter, professorer, naboer og så videre. Vi snakker altså om alle sosiale relasjoner som kan gi individer fordeler i en eller annen form, for eksempel jobbtillbud, penger, sosial status eller kunnskap. For eksempel kan kollokviegrupper ansees som en kilde til sosial kapital som man kan benytte seg av i kraft av å være student. **Symbolisk kapital** er en betegnelse på hvordan økonomisk, kulturell og sosial kapital sammen legger grunnlaget for individets omdømme og prestisje i samfunnet, som dermed bestemmer aktørens sted i det sosiale hierarkiet (Joas & Knöbl, 2009). Vi snakker altså om immaterielle goder som man tilegner seg gjennom å investere kapital.

De ulike typene kapital påvirker hverandre. Har man mye av en type kapital vil man lettere kunne tilegne seg en annen. For eksempel kan økonomisk kapital investeres i bøker, instrumenter eller privat hjelpelærer, og på denne måten omsettes til kulturell kapital. Har man mye sosial kapital, for eksempel i form av høyt utdannede foreldre, kan man få leksehjelp og faglig kompetanse gjennom å dra nytte av foreldrenes kunnskaper og på denne måten få økt kulturell kapital. Har man mye kulturell kapital, for eksempel i form av høyere utdanning, stiller man sterkere på jobbmarkedet og kan på denne måten få tilgang på økonomisk kapital. Og så videre. Det å være i besittelse av en viss mengde kapital åpner med andre ord opp muligheter for å anskaffe seg mer kapital, noe som gir «høyerestående» samfunnsgrupper fordeler over «laverestående» samfunnsgrupper.

I følge Bourdieu befinner samfunnsmedlemmene seg i **det sosiale rom**. Det sosiale rom er en betegnelse han bruker om klassestrukturen i samfunnet som helhet. Rommet kan beskrives som en struktur av objektive sosiale posisjoner som er hierarkisk ordnet basert på kapitalmengde (Aakvaag, 2008, s. 151). Individuer som befinner seg på noenlunde samme sted i det sosiale rommet, og som på grunn av dette lever under lignende kår og utvikler lignende disposisjoner og praksiser, kan defineres som konstruerte klasser (Bourdieu, 1987). Grunnen til at han betegner det som konstruerte klasser er at klassene i hovedsak er teoretisk forankret, og med dette en analytisk konstruksjon. Dette betyr ikke at de ikke har en reell sosial forankring: klassene omfatter mennesker som objektivt sett har noe til felles, men de er ikke nødvendigvis mobiliserte som klasser (Wilken, 2011). Vi snakker altså om at agentene ikke trenger å ha utviklet klassebevissthet eller en følelse av et «vi» mot «dem» (Bourdieu, 1987; Aakvaag, 2008). Bourdieu operer i hovedsak med tre klasser: den dominerende, middelklassen og den dominerte klassen. Alle klassene ønsker å beholde eller forbedre sin posisjon, og relasjonen mellom klassene er basert på konflikt. Dette fører til at den dominerende klassen forsøker å beholde sine store mengder kapital og gjøre de utilgjengelig for både middelklassen og den dominerte klassen. I tillegg til dette ønsker de også å tilegne seg mer kapital, noe de har gode forutsetninger for å gjøre siden de allerede er i besittelse av mye kapital. Middelklassen på sin side må både kjempe for å beholde sin kapital unna den dominerte klassen, samtidig som de prøver å tilegne seg mer kapital «fra» den dominerende klassen. Den dominerte klassen befinner seg nederst og har dermed ikke mer å miste: de søker å tilegne seg det de kan av kapital og å kjempe mot de overordnede klassene eksempelvis gjennom politisk organisering.

Det foregår altså i følge Bourdieu en slags kamp om kapital innenfor det sosiale rom der den dominerende klassen og middelklassen utøver makt over den dominerte klassen (Aakvaag, 2008). Det sosiale rommet består imidlertid av flere deler som kan Bourdieu kaller **sosiale felt**. Et sosialt felt er en arena, sfære eller institusjon innenfor det sosiale rommet (Aakvaag, 2008). Det finnes mange ulike sosiale felt innenfor det sosiale rommet, for eksempel det kulturelle felt og det akademiske felt (Bourdieu, 1985; Bourdieu, 1988). Bourdieu definerer et felt som et system av posisjoner som er relatert til hverandre og som får deres betydning gjennom relasjoner til andre posisjoner i feltet (Bourdieu, 1993). Disse posisjonene er ikke bestemte gjennom agentenes totale sum av kapital, men gjennom deres besittelse av de kapitalformene som er gjeldende på det spesifikke feltet (Aakvaag, 2008). På hvert felt pågår det en kamp om ressursene blant agentene (Bourdieu, 1993) der agentene, i likhet som i det

sosiale rommet, forsøker å forsvare eller forbedre sine posisjoner. Vi kan for eksempel se utdanningssystemet som en del av det akademiske feltet innenfor det sosiale rom, der kulturell kapital er den gjeldende ressursen. På grunn av begrensede plasser og karakterkrav i høyere utdanning vil ikke alle kunne oppnå like høy institusjonalisert kulturell kapital, og det sosiale rommet vil derfor produsere «vinnere» og «tapere» innenfor det akademiske feltet. Dermed oppstår det en kamp mellom agentene der formell utdanning er en av de knappe godene de kjemper om. Agentene vil forsøke å opprettholde eller forbedre sin kulturelle kapital, som vi tidligere har sett i stor grad vil være nedarvet fra foreldrene sine. De vil med andre ord forsøke å unngå nedadgående sosial mobilitet, og derfor ta samme eller lignende nivå utdanning som foreldrene deres.

Strukturer i ulike miljøer skaper varige disposisjonssystemer som strukturerer agenters handlinger (Bourdieu, 2005). Disse disposisjonssystemene kaller Bourdieu habitus. Habitusbegrepet beskriver hvordan vi oppfatter og vurderer våre omgivelser og hvordan vi handler (Bourdieu, 1999). Vi snakker om en slags praktisk sans som gjør oss i stand til å handle uten at vi må tenke oss om – vi bare vet hvordan vi skal oppføre oss i en gitt situasjon (Aakvaag, 2008). Habitus formes gjennom sosialiseringprosessen og særlig i primærsosialiseringen gjennom være foreldre, søsken og besteforeldre. Som barn internaliserer vi ubevisst strukturene rundt oss gjennom erfaring. Vi lærer hvordan man går, står, hvordan man snakker, hva som er bra og hva som er dårlig. Vi imiterer andre og lærer oss på denne måten å oppføre oss gjennom å tilegne oss sosiale disposisjoner (Bourdieu, 2005; Wilken, 2011). Siden habitus er et produkt av de sosiale omgivelsene våre og de sosiale omgivelsene varierer ut fra hvor man befinner seg i det sosiale rom, finnes det ikke én spesifikk habitus i et samfunn: det finnes flere, de er klassespesifikke og blir konstant reproduserte (Joas & Knöbl, 2009). Det kan for eksempel være stor forskjell på disposisjonene til en professor ved universitetet i byen og en bonde på bygda, på grunn av de ulike mengdene kapital de besitter og de strukturerende strukturene som følger som en konsekvens av dette. Til tross for at habitus er et strukturtungt begrep beskrives habitus som «trege men foranderlige» (Bourdieu & Wacquant, 1992). Med dette menes det at habitus i all hovedsak reproducerer seg selv, men at forandring er mulig. Det betyr at vi ikke er predeterminert til å havne i samme klasse som foreldrene våre, men at vår habitus i stor grad legger føringer for at dette vil skje. Vi er med andre ord i stand til å tilegne oss andre typer kulturer og dermed legge til nye elementer i vår habitus.

Innledningsvis i dette kapitlet ble aktør/struktur-problemet nevnt. Det handler om hvordan individ og samfunn står i forhold til hverandre. Bourdieu løser aktør/struktur-problemet på den måten at klassespesifikke habituser og de handlingsbetingelsene vår sosiale posisjon i sosiale rom og felt skaper, er strukturert av sosiale strukturer. Likevel er også disse sosiale strukturene skapt av, og fortsetter kun å eksistere gjennom å bli produsert av, handlingsdyktige aktører (Aakvaag, 2008). Til tross for at Bourdieu har lagt frem en teori som søker å svare på problemet, har teorien hans blitt kritisert for en rekke ting. Blant annet har den blitt kritisert for å være for strukturtung. Strukturen er i hans teori blitt en del av aktøren, gjennom habitus. I tillegg til dette befinner aktøren seg i det sosiale rom der strukturer legger føringer for aktørens handling. Bourdieu legger mye vekt på reproduksjon, og hans begreper er med dette gode verktøy for å forstå nettopp hvordan reproduksjon kan skje. Dette vil være viktig i forhold til min analyse. Likevel gjør dette fokuset på at habitus som en hovedregel virker reproduserende at det blir vanskelig å forklare sosial endring med Bourdieus teorier.

Oppsummering

Oppsummert mener Bourdieu at samfunnet i sin helhet kan betegnes som det sosiale rom. Her foregår det en kamp mellom ulike samfunnsklasser om å være i besittelse av mest mulig kapital. Bourdieu opererer med et firedelt kapitalbegrep som omfatter økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital. Det finnes også sosiale felt innenfor det sosiale rom der det kjempes om feltspesifikk kapital: for eksempel foregår det innenfor utdanningssystemet en kamp om kulturell kapital. Hvor mye kapital man er i besittelse av avgjør ens posisjon i det sosiale rom, og agenter som befinner seg i noenlunde samme posisjon former sosiale klasser. I ulike klasser finnes det klassespesifikke handlingsdisposisjoner som styrer hvordan vi oppfører oss og hvordan vi handler. Dette betegnes som habitus, og er selve løsningen på aktør/struktur-problemet hos Bourdieu. Likevel har teorien blitt kritisert for å være for strukturtung og med dette ha vanskelig for å forklare hvordan sosial endring kan finne sted.

2.2 Archer: refleksivitetsprosesser

Amerikanske Margaret S. Archer slutter seg til kritikken mot Bourdieu, og mener at hans løsning på aktør/struktur-problemet er for strukturtungt. Som tidligere påpekt er det vanskelig å bruke Bourdieus teorier for å forklare sosial endring. Archers teorier vektlegger også strukturer, men hun er opptatt av at aktører er refleksive når de handler. Handlingen foregår med andre ord som konsekvenser av bevisste tankerekker, noe som står i motsetning til Bourdieus teori om at vi «bare vet» hvordan vi skal handle i gitte situasjoner. Archers løsning på aktør/strukturproblemet blir med dette *refleksivitet*. Archer har utviklet et komplekst nett av teorier som i sin helhet faller utenfor denne oppgavens kapasitet. Jeg vil likevel ta for meg en rekke elementer fra hennes teoretiske verk. Først vil jeg kort forklare hva hun legger i SAC-begrepet og hvordan hun mener kultur og struktur påvirker handlende aktører. Deretter vil jeg gjøre rede for Archers refleksivitetsbegreper, som er sentrale deler av oppgavens empiri- og analysekapittel.

Archer opererer med det tredelte SAC-begrepet. Hver bokstav i dette begrepet er et akronym, og vi snakker her om «structure», «agency» og «culture» - struktur, handling og kultur. Archer mener at det i sosiologien har vært vanlig å se disse tre som flere sider av samme sak, og at dette fører til at man ikke lenger kan studere forholdet mellom dem. Ved å slå sammen viktige analytiske enheter mener hun at man begår «the fallacy of conflation» (Archer, 1995; 2000; Archer & Morgan, 2020). I stedet foreslår hun en analytisk dualisme. Analytisk dualisme hevder at struktur og handling foregår på «ulike tidspunkt», og at strukturen ligger forut for handlingen (Skinningsrud, 2012). På et analytisk nivå er vi nødt å skille mellom struktur, handling og kultur for å kunne studere forholdet og samspillet mellom dem (Archer, 1995; Archer, 2000; Archer, 2003; Archer & Morgan, 2020; Vandenberghe, 2005). Videre mener Archer at kultur og struktur utøver sine kausale krefter på aktørers handling gjennom å legge til rette for hindre og muligheter. Disse kausale kreftene blir kun aktiverte når aktøren forholder seg til hindre og muligheter for å oppnå sine mål. Hvis aktøren ikke har noen mål kan ikke muligheter og hindre eksistere, og på denne måten er aktøren selv en aktiv komponent i forholdet mellom struktur, kultur og aktør (Vandenberghe, 2005).

Hvordan aktører går frem for å oppnå sine mål er, for denne oppgaven, det viktigste elementet i Archers teorier. Archer mener at individer i stor grad er refleksive, og at refleksivitetsprosesser skjer gjennom individers indre samtaler hvis nøkkelfunksjon er å stille en selv spørsmål og å svare på dem, samtidig som vi spekulerer om oss selv, miljøet rundt oss

og forholdet mellom disse (Archer, 2007). Individuer definerer og sorterer altså sine bekymringer for så å definere hva som er viktigst for dem. Videre hjelper indre samtaler dem å ta det beste valget for å realisere sine mål. Dersom jeg for eksempel går siste året på videregående der jeg skal fatte en beslutning om videre utdanning kan jeg definere et problem gjennom å oppdage at karakterene mine per dags dato ikke holder mål for å komme inn på legestudiet. Videre utdanning er viktig for meg, og må prioriteres. Deretter vil jeg ta et valg gjennom å vurdere meg selv og mitt miljø og finne en måte å nå målet mitt på – noe som for eksempel kan innebære å legge inn en ekstra innsats de resterende månedene på skolen slik at jeg får gode nok karakterer til å komme inn på ønsket studie. Vi tar altså valg basert på hva vi ønsker å realisere (ibid). Majoriteten av denne beslutningsprosessen skjer gjennom indre samtaler. Indre samtaler hjelper oss med andre ord å finne vår plass i verden. Å finne vår plass er også delvis knyttet opp mot vår sosiale posisjon i samfunnet, fordi vi alltid må ta vårt miljø med i beregningen. Dette innebærer at vi må ta stilling til våre livssjanser, ressurser, tilgjengelighet av roller og posisjoner og institusjonelle konfigurasjoner (ibid). Archer fornekter altså på ingen måte at strukturer er av betydning for individene, som vi tidligere har sett. Hun er likevel av den oppfatning at individer til en viss grad er refleksive helt fra de blir selvbevisste, noe som fører til at aktører ikke har en passiv barndom der samfunnet former dem fra starten av (for eksempel gjennom dannelse av habitus) og på denne måten determinerer fremtiden deres. Struktur og miljø kan uansett påvirke ungdom, men de er likevel i stand til å se for seg dem selv i en annen kontekst enn den de er født inn i, og å ønske seg til et annet sted i livet. Som Archer selv oppsummerer det: disposisjoner og refleksivitet er ikke separate, men skapes samtidig og i samspill med hverandre (ibid).

Videre gjør Archer (ibid) rede for fire typer refleksivitet: kommunikativ, autonom, meta-refleksivitet og brutt refleksivitet. Alle individer utøver de tre første jevnlig og til en viss grad, mens vi gjerne har en type som dominerer de andre, noe Archer refererer til som refleksivitetsmodus. *Kommunikativ refleksivitetsmodus* er når individer fullfører tankerekken om seg selv og omgivelsene gjennom å ha en ytre dialog med andre før en endelig handlingsplan er lagt. Samtalepartnerne deres er gjerne noen de stoler på, for eksempel foreldre og andre signifikante andre. Behovet for å diskutere handlingsplaner betyr ikke at de ikke er refleksive alene – de tenker mye for seg selv. Men likevel har de et behov for å dele disse tankene med andre for å komme til en beslutning om hva de skal gjøre. Dette kan dreie seg om et behov for bekreftelse av egne tanker eller for å forsikre seg om at man har sett problemstillingen fra alle vinkler før man tar et valg. Archer mener at individer med

kommunikativ refleksivitetsmodus gjerne ender opp med sosial immobilitet fordi de blir påvirket av omgivelsene i stor grad: de tar avgjørelser sammen med andre – for eksempel foreldre – noe som holder kan føre til at de ender opp med å sette lavere mål for seg selv enn de hadde planlagt (Archer, 2007; Archer, 2009). Individer med *autonom refleksivitetsmodus* uttrykker selvtillit i større grad, og stoler mer på seg selv og sin egen evne til å ta valg. Slike individer legger handlingsplaner basert på indre samtaler uten å diskutere med andre, fordi de ikke føler at de trenger noen andre til å bekrefte tankene sine eller for å forsikre seg om at de har vurdert saken fra alle sider. Det betyr ikke at de aldri benytter seg av kommunikativ refleksivitet, men de gjør det av andre årsaker enn behov, for eksempel for å lytte til andre som blir påvirket av valgene deres. I Archers datamateriale beskrev de med autonom refleksivitetsmodus at de ikke trengte andres meninger og var fornøyde med sine egne og at de ønsket å holde tankene sine privat. Valg tatt på denne måten er ofte innovative, risikable og i noen tilfeller hensynsløse (Archer, 2007). Likevel kan også slike valg være særdeles veloverveide, siden aktøren ikke er avhengig av andre for å diskutere problemstillingene sine og dermed er frie til å gjøre det hvor som helst og når som helst. Siden aktørene er avhengige og motiverte av seg selv kan de tendere til å være villige til å legge ned mer arbeid i sine prosjekter, og med dette vil oppadgående sosial mobilitet som regel følge (ibid). Individer med *meta-refleksivitet* som dominant refleksivitetstype reflekterer over sine egne refleksive handlinger. Vi snakker altså om en aktør som aktivt vurderer seg selv, for eksempel gjennom å tenke over om den er slik den ønsker å være og hvilke omstendigheter som kan hjelpe eller hindre en fra å nå sine idealer. Slike tanker er ofte selvkritiske hos meta-refleksiver. Meta-refleksiver kan ha vanskeligere for å gjøre valg og legge handlingsplaner enn andre, fordi de ikke har de fordelene som kommunikative (meninger fra signifikante andre) eller autonome (selvtillit til å gjøre egne valg) refleksiver har. Meta-refleksivitet vil ifølge Archer føre til sosial volatilitet (Archer, 2007), noe som betyr at utfallet kan være variabelt. Det å ha en *brutt refleksivitetsmodus* produserer en «passiv agent» der deres interne samtale kun bidrar til å skape sterkere forvirring rundt deres sosiale orientering (Archer, 2007). De interne samtalene bidrar ikke til å legge en meningsfull handlingsplan som vil kunne løse problemene deres. De er med andre ord ikke i stand til å legge handlingsplaner basert på refleksivitet. I denne studien vil kommunikativ og autonom refleksivitet vise seg å være mest anvendelig på datamaterialet.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at Archer mener at struktur, handling og kultur må skilles fra hverandre på et analytisk nivå for å kunne studere dem og samspillet mellom dem. Hun mener at struktur og kultur skaper muligheter og hindre for aktørene, men at disse kun aktiveres gjennom at aktørene tar stilling til dem gjennom å sette seg mål og lage prosjekter, og å vurdere omgivelsene og alternativene sine gjennom indre samtaler. Det finnes i hovedsak tre ulike moduser å utøve indre samtaler på som fører til ulik sosial mobilitet: kommunikativ refleksivitet og sosial immobilitet, autonom refleksivitet og oppadgående sosial mobilitet og meta-refleksivitet og sosial volatilitet. I tillegg kan individer være preget av en brutt refleksivitetsmodus som gjør at individet ikke er i stand til å legge handlingsplaner basert på refleksivitet.

2.3 Mulighetsstrukturer

Til nå har vi tatt for oss Bourdieus teorier som er gode verktøy for å forklare reproduksjon, og Archers teorier som er gode verktøy for å forklare handling. Som nevnt innledningsvis er jeg opptatt av å undersøke betydningen av sted når det kommer til ungdoms utdanningsorienteringer og valg. For å undersøke dette vil jeg ta utgangspunkt i mulighetsstrukturer som analytisk tilnærming.

Begrepet «mulighetsstruktur» ble først utarbeidet av Cloward & Ohlins (1960) analyser av kriminelle gjenger, som referert i Bæck (2016). De pekte på at begrensede muligheter for legitim suksess kunne føre til avvikende kriminell atferd. Mulighetsstrukturer handler på bakgrunn av dette om at forskjellige strukturer kan gi ulike forutsetninger for valg og handling. Mulighetsstrukturer kan også sees i forbindelse med sted. Dette fordi ulike forhold, som både kan legge til rette for og hindre muligheter, varierer med sted – noe som igjen kan påvirke elevers motivasjoner og valg i en utdanningskontekst (ibid). Slike forhold, eller strukturer, omfatter en rekke forskjellige ting, for eksempel nærhet til utdanningsinstitusjoner, tilgjengelige studieretninger og kvalitet på undervisning. Det er for eksempel vanlig at både universiteter og et større utvalg linjer ved videregående skoler befinner seg i urbane kontekster over rurale. Det betyr ikke at det er umulig for mennesker fra rurale kontekster å ta høyere utdanning, men at de må overkomme en rekke hindre som for eksempel det å flytte fra venner og familie og skaffe seg nye sosiale nettverker og ny boplass. Slike hindre kan oppleves som en belastning for den enkelte. Slike hindre er ikke like mye til stede for urban

ungdom som kan ta videre utdanning på hjemstedet og dermed gjerne har muligheten til å bli boende hjemme og beholde sitt sosiale nettverk der de er, noe som kan gi urban ungdom en fordel over rural ungdom når det kommer til utdanning.

Mulighetsstrukturer gjør seg også gjeldende når det kommer til lokale arbeidsmarkeder. Det å bo i et område med et presset arbeidsmarked kan påvirke hvordan ungdom vurderer sine fremtidsmuligheter. Motivasjonen bak valgene til elever i ulike kontekster kan variere på grunn av at de lokale arbeidsmarkedene er forskjellige (ibid) – det å se til nærmiljøet når man skal gjøre valg kan påvirke handlingsmønstrene til ungdom. Vi snakker altså om det å orientere seg i forhold til det arbeidsmarkedet man ser i nærmiljøet. For eksempel kan en elev ønske å jobbe innen høyere utdanning fordi hen vokser opp i en kontekst der slike stillinger er både verdsatte og tilgjengelige. Vi kan også snu på det og si det samme om mer praktisk orienterte yrkesretninger i en annen kontekst. Lokale arbeidsmarkeder som ikke krever formell utdanning kan også føre til at elever dropper ut av skolen fordi de tilbyr et lett tilgjengelig alternativ til skolen. De kan også føre til at elever blir i skolen, da områder med et mangelfullt arbeidsmarked og høy arbeidsledighet har lite å tilby elever som dropper ut av skolen (Bæck, 2019b).

Oppsummering

Strukturene rundt oss legger altså føringer for oss i form av hindre og muligheter, noe som kan påvirke våre valg og handlinger. Disse strukturene, som kan betegnes som mulighetsstrukturer, varierer med sted, og betyr derfor forskjellige ting for ungdom i ulike kontekster. I en utdanningssammenheng kan dette påvirke hvordan man ser for seg fremtiden sin og hvordan man tenker og gjør valg ut fra de strukturene man må forholde seg til. Mulighetsstrukturer vil med andre ord kunne påvirke hvordan elever orienterer seg i forhold til fremtid og utdanning.

3 Metode

Dette kapitlet vil gjøre rede for mine metodiske valg og presentere en begrunnelse av refleksjon rundt disse. Jeg vil starte med å presentere og begrunne oppgavens metodiske tilnærming. Videre vil jeg kommentere hvilken rolle RUR-ED prosjektet spiller for studien. Deretter vil jeg redegjøre for hvilke metodiske valg jeg selv måtte fatte. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan innsamlingen av datamaterialet foregikk, før jeg vil peke på etiske problemstillinger i forbindelse med studien. Jeg vil så gjøre rede for hvordan jeg gikk frem under analyseprosessen, før jeg vil diskutere studiens validitet og reliabilitet. Avsluttende vil jeg komme med ytterligere refleksjoner.

3.1 Studiens metodiske rammeverk

Min problemstilling er, som tidligere nevnt «*hvordan orienterer ungdom i ulike geografiske kontekster seg i forhold til utdanning?*» Videre følger to forskningsspørsmål:

1. Hvilke utdanningsorienteringer gir elevene uttrykk for?
2. Hva former utdanningsorienteringene hos elevene?
3. Kan sted være en årsak til ulike utdanningsorienteringer?

Jeg har altså i denne studien undersøkt hvordan ungdom i ulike geografiske kontekster orienterer seg i forhold til utdanning, hva som former disse utdanningsorienteringene, og om sted kan være en årsak til ulike utdanningsorienteringer blant elevene. For å svare på problemstillingen min har jeg benyttet meg av intervjuer av ungdommer i alderen 15-16 år, som er samlet inn i to ulike geografiske kontekster. I denne studien er elevenes tanker, følelser og erfaringer rundt det å være elev og skulle gjøre utdanningsvalg sentralt. Kvalitative metoder tillater oss å fordype oss i de sosiale fenomenene vi studerer, gjennom å gi oss muligheten til å anskaffe oss en dyp forståelse av individers erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2009). Med bakgrunn i dette vil en kvalitativ tilnærming være passende til å besvare min problemstilling.

RUR-ED prosjektets rolle

Som tidligere nevnt har jeg deltatt i RUR-ED prosjektet i forbindelse med gjennomføringen av denne studien. RUR-ED prosjektet var allerede godt i gang på det tidspunktet jeg ble en del av det, og jeg fikk med dette muligheten til å benytte meg av allerede innsamlet datamateriale. Jeg fikk tildelt to datamaterialer som bestod av 18 transkriberte intervjuer av elever i alderen 15-16 år. Vi intervjuer mennesker for å få innblikk i deres opplevelser fra deres ståsted, og når det er utført på rett måte er det en av de mest effektive måtene vi kan forstå mennesker på (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg anså derfor intervju som passende metode for denne studien. Det ene datamaterialet var samlet inn i en distriktskommune, mens det andre var samlet inn i en by-kommune. For å finne ut om datamaterialene var relevante for min problemstilling, som jeg hadde begynt å utforme, leste jeg nøye gjennom intervjuene flere ganger. Det var tydelig at intervjuene kunne benyttes, da de i stor grad tok for seg temaer tilknyttet til det jeg ønsket å undersøke. Likevel hadde vi planer om å gjennomføre andre elevintervjuer i tillegg til disse, i en annen distriktskommune. Vi møtte imidlertid på hindre i forbindelse med rekruttering. Når man jobber med en masteroppgave har man strenge tidsfrister å forholde seg til. På bakgrunn av dette tok jeg en avgjørelse om å benytte meg av det allerede innsamlede datamaterialet. Denne avgjørelsen kan det knyttes ulike fordeler og utfordringer til. Det at noen andre enn meg selv har gjennomført intervjuene kan ha hatt betydning for spørsmålene som ble stilt. Dersom det var meg selv som intervjuet elevene kan det tenkes at jeg ville ha forsøkt enda å få en enda dypere forståelse nettopp rundt elevenes orienteringer, i og med at dette er mest relevant for akkurat min egen problemstilling. I bearbeidelsen av datamaterialet har jeg i noen tilfeller ønsket at intervjueren hadde stilt oppfølgingsspørsmål som kunne vært relevante for min problemstilling. Dette oppdaget jeg særlig da jeg så behovet for å vite mer om utdannelsesnivået til elevenes foreldre. Elevene blir kun spurt om foreldrenes yrke i intervjuene, noe som muligens førte til at jeg mistet et viktig element i min teoretiske analyse. Til tross for dette opplevde jeg at datamaterialet i sin helhet har fungert svært godt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre kan det også tenkes at jeg ville fått en dypere forståelse av hvem elevene er dersom jeg selv hadde gjennomført intervjuene. Det å se noen og å snakke med dem kan gi et annerledes inntrykk enn å lese transkripsjoner. Hvis vi snur på det kan dette også sees som en mulig styrke. Det at jeg kun får informasjon om det elevene selv forteller om sine liv og erfaringer, kan gjøre at jeg ikke blir påvirket av ting som klær, utseende og tonefall, og med dette uforstyrret tar til meg den informasjonen elevene faktisk formidler.

Valg av metode

Til tross for at jeg fikk tilgang på allerede innsamlet datamateriale måtte jeg fatte en rekke metodiske valg. For det første hadde jeg, som tidligere nevnt, på forhånd startet med å forme min problemstilling, og gikk med dette inn i RUR-ED prosjektet med et ønske om å undersøke elevenes opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til det å være elev og å måtte forholde seg til utdanningssystemet. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å benytte meg av kvalitative metoder. Som tidligere nevnt tillater kvalitative metoder oss å fordype oss i de sosiale fenomenene vi studerer (Thagaard, 2009). Slike metoder passer bedre for min studie enn kvantitative metoder, som tar for seg talldata for eksempel for å studere sammenhenger (Ringdal, 2013). For det andre kunne velge om jeg bare ville benytte meg av ett av datamaterialene eller av begge to. Jeg besluttet å gjennomføre en komparativ analyse av de to datamaterialene. Dette fordi jeg ønsket å undersøke om utdanningsorienteringer varierer med sted, og jeg anser det som en styrke å ha to datamaterialer fra ulike kontekster når temaet skal belyses. Komparative analyser åpner opp for en sammenlikning av to datamaterialer som er samlet inn på samme måte, men på to ulike steder. En slik tilnærming kan tenkes å føre til en dypere forståelse av funnene.

3.2 Utvalg, rekruttering og fremgangsmåte

Datamaterialet jeg fikk tilgang på bestod som nevnt av transkriberte intervjuer av elever i alderen 15-16 år. I forbindelse med rekrutteringen av informantene gikk all kontakt gjennom rektorene ved de aktuelle skolene, og kontaktlærerne i de aktuelle klassene. I forkant av intervjuene arrangerte representanter for RUR-ED prosjektet møter med rektor og kontaktlærere for å fortelle om prosjektet og snakke om deres forventninger til deltakelse. I den rurale kommunen fikk alle elevene i en klasse med underkant av 15 elever tilbud om å delta, hvorav 8 takket ja. Disse intervjuene tok sted i november 2017. I den urbane kommunen fikk én av klassene med rundt 25 elever tilbud om å delta, hvorav 10 takket ja. Elevene gikk i 10. klasse når intervjuene tok sted. De var altså avgangselever, noe som kan sees som en styrke i sammenheng med min problemstilling. For det første har de har vært elever i snart 10 år og har derfor relevante erfaringer for problemstillingen. De er også eldre enn andre elever i grunnskolen, og det kan derfor tenkes at de er mer reflekterte rundt temaet enn yngre elever hadde vært. I tillegg til dette står avgangselever i en posisjon der de snart skal gjøre eller nylig har gjort valg i forhold til fremtiden sin gjennom valg av eventuelle

videregående skoler, eller gjennom å velge å ikke ta videre utdanning. Informasjon om elevenes fremtidsplaner kan vise seg å være viktige for å få en forståelse av elevenes utdanningsorienteringer. Som nevnt ovenfor var intervjuene gjort i to ulike kommuner: en urban og en rural. Den urbane kommunen er en relativt stor kommune, og elevene bor i en by innad i kommunen. Det er en by i vekst med et relativt høyt innbyggertall og et stort arbeidsmarked. Elevene i den rurale kommunen bor i en bygd med et lavt innbyggertall, en høy andel minoritetsbefolkning og et svært begrenset arbeidsmarked. Det at kommunene er såpass ulike hverandre og at de speiler det typisk urbane og rurale kan sees som en styrke i og med at studien søker å få innblikk i hvordan sted påvirker elevenes utdanningsorienteringer.

Utvalget består altså av elever i tiende klasse på ungdomsskolen, både i et ruralt og et urbant område. Som tidligere nevnt ble det gjennomført til sammen 18 intervjuer, 8 i den rurale kommunen og 10 i den urbane. 18 intervjuer viste seg å være mye materiale og jeg har på grunn av oppgavens begrensede omfang tatt en beslutning om å ta for meg 10 av disse intervjuene. Det å velge bort noen informanter over andre var ikke en lett beslutning, da jeg anså alle elevenes opplevelser og erfaringer som relevante og verdifulle. Likevel så jeg det som nødvendig for å kunne få et dypere innblikk i elevenes erfaringer. På grunn av dette har jeg forsøkt å løse problemet på en slik måte at variasjonen i opplevelsene på best mulig måte ville bli representert. Jeg så det derfor som nødvendig å kategorisere elevene etter aspirasjonsnivå. Jeg leste nøye igjennom alle intervjuene flere ganger, før jeg undersøkte hva de ga uttrykk for angående mestring, motivasjon og fremtidsplaner, og rangerte dem deretter. Jeg forsøkte så å velge ut på en slik måte at alle kategoriene ble jevnt representert i begge datamaterialene. Jeg har også tatt høyde for kjønn gjennom å velge ut like mange jenter som gutter. 5 av intervjuene jeg har trukket ut er gjennomført i en rural kommune med en stor andel etnisk minoritetsbefolkning. Her er 2 av informantene jenter, og 3 er gutter. De andre 5 intervjuene er gjennomført i en urban kontekst, altså i en større by. Her er 3 av informantene jenter, og 2 av dem er gutter.

Intervjuene ble som nevnt ovenfor samlet inn i løpet av høsten 2017 og våren 2018. Intervjueren benyttet seg av semistrukturerte intervjuer som metode. Det betyr at hen hadde en forhåndslaget intervjuguide med spørsmål som skulle stilles, men at det var åpent for å stille flere spørsmål dersom det var nødvendig for å innhente verdifull informasjon. Intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter, og ble tatt opp med lydopptaker for så å bli transkriberte.

3.3 Etske problemstillinger

Utgangspunktet for forskningsetikk er at man skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Ringdal, 2013). I mitt datamateriale er det personer under 18 år som er intervjuet, og det er det viktig å huske på at disse ifølge loven er barn. I De nasjonale forskningsetiske komiteenes «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (2016) finner vi at forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull, og barn og unge er sentrale bidragsytere i forskningen. Det oppstår likevel en rekke etiske problemstillinger man må ta hensyn til når man studerer barn. Det må gis alderstilpasset informasjon om forskningen og dens konsekvenser, om frivillig deltakelse og at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Siden barn gjerne er mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne, er det viktig å gi dem full informasjon om deres rett til å ikke delta, og til å trekke seg når som helst. Dette ble understreket overfor elevene av både kontaktlærer og av intervjuer. Som en hovedregel kan mindreårige som er fylt 15 år selv gi samtykke til at forskeren kan samle inn og anvende deres egne personopplysninger. Elevene i mitt prosjekt er som sagt mellom 15 og 16 år, og foreldrene deres fikk anledning til å reservere seg mot at deres barn ble intervjuet. Det var ingen foreldre som valgte å reservere seg, og elevene kunne derfor selv velge om de ville la seg intervjuet eller ikke. Det er også viktig å huske på at kravet om konfidensialitet er særlig viktig når man undersøker barn – men at man har meldeplikt hvis man som forsker får kjennskap til at barn utsettes for mishandling, overgrep eller omsorgssvikt. I studiet mitt har det ikke blitt innhentet spesielt sensitiv informasjon da intervjueren i all hovedsak har snakket med ungdommene om deres skolehverdag. Likevel er også hjemmesituasjonen et tema, og dersom noe som er verdt å melde fra skulle dukke opp er det viktig å være forberedt på dette. Det er også viktig å ikke gjengi sensitive opplysninger som kan gjøre det sannsynlig at intervjuobjektet kan bli gjenkjent av andre, for eksempel gjennom en nøye detaljering av for eksempel familierelasjoner, vennekrets og sosial bakgrunn. Datamaterialet mitt var grovt anonymisert da jeg mottok det, gjennom at alle navn var tatt bort. Selv har jeg sørget for å anonymisere ytterligere ved å ikke formidle nøyaktig hvilke stillinger elevenes foreldre er ansatte i, og å sensurere stedsnavn og diverse elementer i elevenes uttalelser som kan identifisere dem.

RUR-ED studien var tilrådd av Personvernombudet for forskning. Siden jeg som masterstudent benyttet datamateriale som var samlet inn til prosjektet og dessuten kun benyttet dette i anonymisert form, behøvde jeg ikke å ha egen tillatelse fra Personvernombudet.

3.4 Analyseprosessen

I og med at jeg fikk tildelt et ferdig innsamlet og transkribert datamateriale var det første jeg gjorde, som tidligere nevnt, å lese nøye igjennom materialet flere ganger, for så å trekke et utvalg. Jeg stod nå igjen med 10 intervjuer. Det å følge med på datamaterialet uten navn på elevene gjorde det vanskelig for meg selv, og antakelig også for potensielle lesere, å følge med på funnene mine. Jeg gav derfor elevene fiktive navn for å bidra til en mer oversiktlig analyse av datamaterialet.

For å analysere datamaterialet har jeg benyttet meg av tematisk analyse. Tematisk analyse handler om å se etter temaer i datamaterialet. Temaer refererer her til grupperinger av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2018). Johannessen et al. (ibid) bygger på Braun & Clarke (2006) og gjør rede for fire steg i en tematisk analyse. Det første steget er forberedelse: her skaffer man oversikt over data. Dette var også det første jeg gjorde, gjennom å lese nøye gjennom datamaterialet flere ganger. Ut fra dette utkrystalliserte det seg en del temaer som framstod som sentrale i materialet, og disse noterte jeg ned. Dette førte til neste steg: koding. Koding handler om å sette ord på viktige poenger i datamaterialet. Koder er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for å identifisere dem (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg leste over materialet en gang til, mens jeg kodet viktige poenger inn i et program som heter Nvivo. Nvivo gir god oversikt over datamaterialet gjennom at koder og tilhørende sitater fra datamateriale struktureres i ulike mapper. Eksempler på koder i mitt datamateriale var rurale/urbane «relasjoner», «skolehverdag», «tilhørighet», «motivasjon», «mestring» og «fremtidsplaner». Det neste steget i tematisk analyse er kategorisering, som handler om å dele de kodede dataene inn i mer generelle temaer. På bakgrunn av kodene kom jeg frem til følgende hovedtemaer: Fremtidsplaner, familie, jevnaldrende, skolen og sted. Disse hovedtemaene var med på å forme store deler av oppgaven. Dette bringer oss videre til det fjerde steget, rapportering, hvor man rapporterer innholdet i temaene. Rapportering handler om å skrive frem temaene man har kommet frem til. I denne oppgaven skjer rapporteringen i kapittel 4, der jeg gjør rede for empirien og analyserer den.

Stegene i tematisk analyse kan overlappe hverandre, og man kan gå frem og tilbake mellom dem (Johannessen et al., 2018). Analyseprosessen har for min del ikke vært en kronologisk prosess, men en prosess der jeg har gått frem og tilbake mellom stegene ettersom jeg har oppdaget mangler og funnet nye temaer underveis.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig. Selve begrepet reliabilitet refererer til hvorvidt en annen forsker som benytter seg av de samme metodene vil komme frem til samme resultat. Et slikt krav er mer relevant for kvantitative tilnærminger, og det er et spørsmål om det er relevant i kvalitativ sammenheng (Thagaard, 2009). Noen kvalitative forskere har avvist begreper som validitet, reliabilitet og generalisering og kritisert dem for å hindre kreativ kvalitativ forskning (Kvale et al., 2015, s. 275). Når man bruker intervju som metode for å avdekke individers opplevelser vil det være vanskelig å få nøyaktig samme resultat hvis man gjentar studien – informantens dagsform og opplevelse i øyeblikket kan endres fra dag til dag, særlig når man intervjuer barn og unge (Arntzen et al., 2010). Det er likevel vanlig å bruke begreper som reliabilitet, eller pålitelighet, når en snakker om kvalitativ forskning, men i stedet for å vurdere om studien vil føre til samme resultat dersom den blir gjennomført av andre må vi sikre at studien er gjennomført på en måte som vekker tillit (Thagaard, 2009). I den forbindelse er det i en kvalitativ studie særlig viktig at forskeren redegjør godt for hvordan datainnsamlingen og gjennomføringen av studien for øvrig har foregått (Arntzen et al., 2010). Gjennom dette kapitlet har jeg forsøkt å gjøre rede for dette så godt jeg kan til tross for at jeg selv ikke deltok under datainnsamlingen.

RUR-ED-prosjektet har også gjennomført en rekke tiltak for å sikre oppgavens pålitelighet. Det ble blant annet gjennomført pilotintervju for å kvalitetssikre intervjuguiden. De som gjennomførte intervjuene hadde tidligere gjennomført kvalitative intervju og var med dette relativt erfarne. I tillegg hadde de de god kjennskap til tematikken i studien på forhånd, og var slik i stand til å stille oppfølgingsspørsmål der dette kunne være relevant. Det at jeg er en del av et prosjekt der jeg har en veileder som leser over og gjør kritiske vurderinger av analysen underveis kan også tenkes å styrke oppgavens reliabilitet (Thagaard, 2009).

3.6 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt tolkningene undersøkelsen fører til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009). Dette kan blant annet påvirkes av forskerens egen posisjon i forhold til miljøet som studeres. Det er forskjell på å være utenforstående eller å ha en form for tilknytning til miljøet. Jeg har selv vært elev i grunnskole, som alle andre, og sitter med dette igjen med erfaringer fra den tiden. Dette kan betegnes som førforståelse. Førforståelse er meninger og oppfatninger vi har på forhånd om

det fenomenet vi skal studere (Dalen, 2011, s. 16). Jeg husker både egne utfordringer og mine klassekameraters fordeler og ulemper i skolen. Det kan med dette tenkes at jeg sitter igjen med en viss forhåndsdømming basert på egne erfaringer. Jeg kan for eksempel tenke at eleven som er urolig i en skolesituasjon har lese- og skrivevansker fordi dette gjaldt for en av klassekameratene mine. Jeg har vært opptatt av å gjøre mitt beste for å ikke la egne erfaringer gå ut over hvordan jeg tolker datamaterialet, og har fokusert på det som faktisk blir fortalt i intervjuene fremfor de slutninger jeg personlig kunne trukket i en uprofesjonell setting. Man kan imidlertid også trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den kan bidra til økt forståelse av informantenes erfaringer (ibid). Det å ha en tilknytning til utdanningssystemet og skolehverdagen kan også sees som en styrke, i og med at det kan føre til en bedre forståelse av det elevene forteller.

Det å studere barn og unges erfaringer byr på en rekke tilleggsutfordringer når det kommer til validitet. Barn og unge kan ha helt andre forståelser av en situasjon enn voksne, noe som kan føre til økt usikkerhet rundt hva vi virkelig observerer (Arntzen et al., 2010). Det er i forbindelse med dette viktig å sørge for at intervjuer og informant snakker om samme fenomen, og at de har samme forståelse av begrepene som tas i bruk (ibid). Som tidligere nevnt har RUR-ED prosjektet blant annet gjennomført pilotintervju for å sikre at intervjuguiden var god nok, og under bearbeidelse av datamaterialet var det i stor grad hverdagslige spørsmål og problemstillinger som ble tatt opp. Datamaterialet gir inntrykk av en god forståelse fra både intervjuer og informantenes side, men det er viktig å ta slike problemstillinger med i beregningen når man skal tolke datamaterialet.

Validitet kan også handle om hvorvidt lignende studier kan bygge opp under egne funn (Thagaard, 2009). Som vi skal se videre i oppgaven kan mange av funnene mine sees i sammenheng med lignende studier, noe jeg anser som en viss bekreftelse på studiens validitet.

Det er verdt å merke seg at dette er en kvalitativ studie med et smalt datamateriale. Jeg vil med andre ord ikke kunne generalisere funnene mine, noe som heller ikke har vært målet med studien. Fenomenet geografisk utdanningsulikhet er hovedinteressen, og er viktigere enn å kunne generalisere funnene (Arntzen et al., 2010). Målet er, som vi vet, å kunne bidra til økt forståelse av hvordan elevene i mitt datamateriale orienterer seg i forhold til utdanning, og hvordan sted kan påvirke elevenes utdanningsorienteringer. Min oppfatning er at studien gjør nettopp dette.

3.7 Ytterligere refleksjoner

Som tidligere nevnt er de to datamaterialene samlet inn på to forskjellige tidspunkter. Disse tidspunktene er ikke langt fra hverandre i det store bildet, men for elevenes situasjon kan det være av stor betydning. Elevene i den rurale kommunen er intervjuet på høsten 2017, mens elevene i den urbane kommunen er intervjuet på våren året etter. De urbane elevene har med dette allerede søkt skole og gjort framtidsvalg på det tidspunktet de blir intervjuet, mens elevene i den rurale kommunen enda har flere måneder på å bestemme seg for hva de ønsker å gjøre videre. Dette kan tenkes å påvirke resultatene i og med at de rurale elevene enda kan ombestemme seg når det kommer til hvor de skal søke seg til i fremtiden. Det kan med andre ord hende at de rurale elevene vil gjøre andre valg enn det blir gitt uttrykk for i resultatene mine. Likevel oppfattet jeg de rurale elevene som ganske bestemte i sine fremtidsplaner når det kom til valg av videregående skole, men det er uansett verdt å nevne problematikken.

4 Empiri og analyse – hvilke utdanningsorienteringer gir elevene uttrykk for og hva påvirker utdanningsorienteringene?

Dette kapitlet tar for seg datamaterialets empiriske funn. Jeg innleder med et kapittel som for det første gir en introduksjon av informantene. Fokuset vil imidlertid være på deres forhold til utdanningssystemet, i og med at kapitlet for det andre søker å svare på hvilke utdanningsorienteringer elevene gir uttrykk for. I de videre underkapitlene går jeg dypere inn i datamaterialet der jeg vil presentere og analysere om hverandre. Formålet med disse kapitlene er å undersøke hva som former elevenes utdanningsorienteringer. Følgende temaer kom tydelig frem i datamaterialet, og vil bli gjennomgått systematisk: betydningen av familien, betydningen av jevnaldrende, betydningen av skolen og betydningen av sted.

4.1 Presentasjon av informantene med fokus på deres forhold til utdanningssystemet

Jeg vil presentere informantene gjennom å ta for meg det de har uttrykt angående motivasjon og mestring innenfor skolen, og hvilke fremtidsplaner de har når det gjelder valg av videregående skole og eventuelle fremtidige yrker. Videre vil jeg kommentere hvilke utdanningsorienteringer de har uttrykt, der jeg også vil ta for meg i hvilken grad sosial bakgrunn ser ut til å påvirke deres forhold til utdanningssystemet.

Elever med ruralt hjemsted

Vilde

Foreldrene til Vilde kommer fra den rurale kommunen. Moren hennes har en pedagogisk stilling mens faren har et praktisk yrke. Vilde går periodevis på en skole i en større, urban kommune et annet sted i landet i samarbeid med den rurale skolen¹. Hun vil definere seg selv som samisk, selv om hun ikke snakker samisk. Hun begrunner dette med at hun har samisk

¹ På grunn av hensyn til anonymitetsprinsippet kan ikke Vildes situasjon utdypes. Situasjonen er ikke av betydning for oppgaven. Hennes tilknytning til to ulike steder er det sentrale ved henne i forbindelse med analysen.

slekt. Hun tror ikke at etnisiteten hennes kommer til å ha noe innvirkning på yrkesvalgene hennes.

Vilde beskriver seg selv som en elev som følger med på det læreren sier, og som prøver å jobbe så mye som mulig. Hun sier likevel at det avhenger av oppgaven, og at det ikke er alltid at hun «orker» å jobbe. Vilde uttrykker at hun føler at hun gjør det ganske bra på skolen. Hun kunne nok ha gjort det bedre, men er fornøyd med det hun gjør. Hun beskriver mestringsnivået som midt på treet, og sier at hun har rundt karakter 4 i kjernefagene². Vilde synes det er viktig å jobbe med skolearbeidet, og tar imot beskjeder fra lærerne.

Når det kommer til fremtiden er Vilde noe usikker. Hun vet ikke hva hun har lyst til å bli og synes det er for tidlig å bestemme det. Ønsket om å jobbe med mennesker står likevel sterkt. Vilde har bestemt seg for å gå på videregående i den kommunen hun i perioder går på skole. Hun har vært på hospitering ved denne skolen og er «så og si» bestemt på at det er her hun vil gå, på studiespesialiserende linje. Dette velger hun fordi hun synes det er vanskelig å skulle velge en yrkesfaglig linje. Slik hun ser det, vil det å velge yrkesfag låse henne for mye til å jobbe innen visse yrker, og hun er ikke klar for å velge yrke enda:

«Nei, fordi at jeg følte vel kanskje at det var litt vanskelig å velge en linje. For eksempel helse og oppvekst. Da blir det jo liksom jobb innen det. (...) Så det var liksom sånn, hva om jeg valgte det, og så fant jeg ut at det var ikke det jeg ville. Da tenkte jeg heller å gå studiespes. da, for da kan jeg heller bli det jeg vil etterpå, jeg kan liksom studere.»

Etter videregående har Vilde planer om å studere. På spørsmål om hvor hun er om ti år svarer hun at hun enda er i byen der hun skal gå videregående og at hun kanskje studerer eller er ferdig å studere.

Marte

Foreldrene til Marte kommer fra hjemstedet hennes, og jobber som bønder. Marte vil definere seg selv som norsk og samisk. Hun har mye samisk familie og har samisk på skolen, noe hun har tenkt til å fortsette med på videregående. Hun tror ikke samisk etnisitet har så mye å si for interesse og motivasjon for utdanning.

² Kjernefagene omfatter norsk, engelsk og matematikk.

Marte beskriver seg selv som en elev med store ambisjoner som gjør leksene grundig. Hun synes hun gjør det bra, men at hun kunne gjort det litt bedre. Likevel er hun ikke interessert i å bruke all tiden sin på skolearbeid, fordi hun vil ha litt fritid. Hun forteller at hun har gode karakterer, for det meste 5 og 6 i kjernefagene. Hun sier at hun av og til lager uro i klassen, men at hun jobber godt. Hun er særlig konsentrert i matematikken, der hun av og til bruker å hjelpe de andre jentene i klassen med oppgaver fordi hun har jobbet seg frempå.

Favorittfagene hennes er matte og naturfag.

Marte vil bli lege, og planlegger å gå studiespesialisering i nabokommunen. Hun er reflektert rundt hva hun må gjøre for å oppfylle ønskene sine:

«Jeg skal jobbe like godt som jeg jobber nå, for det går jo ganske greit. På videregående blir det litt vanskeligere fag som kjemi og sånt. Da tenker jeg at jeg går gjennom de temaene for meg selv også, før vi begynner på temaet. Det bruker jeg å gjøre nå også da. (...) Da kan jeg være muntlig i timene og få bedre karakterer. Jeg trenger gode karakterer for å komme inn på medisin. (...) Dersom jeg bare vil det, så klarer jeg det, tenker jeg iallfall.»

Om ti år ser Marte for seg at hun bor i den urbane kommunen og studerer medisin. Hun kunne egentlig tenke seg å bo på hjemstedet, men det kan bli vanskelig på grunn av det pressede jobbmarkedet.

Kim

Foreldrene til Kim kommer fra hjemstedet. Faren er håndverker og moren jobber innenfor helse- og omsorgssektoren. Kim snakker ikke samisk, og tror han vil beskrive seg selv som norsk:

«A: Jeg tror nå jeg er norsk, tror jeg. Jeg kan ikke samisk. Eller må man kunne samisk for å være samisk? (...) Nei, jeg tror jeg er norsk.»

Kim gir uttrykk for at han ikke liker skriving og annet teoretisk arbeid. Han sier at han ikke jobber konsentrert i timene, og at han «av og til» skaper uro i timene. Når det kommer til muntlig deltakelse i timene, sier han at det er sjeldent at han er engasjert, noe lærerne også har gitt han beskjed om at han må forbedre. Kim sier at grunnen til at han ikke deltar muntlig er at han ellers ikke følger nok med til å vite svaret. Han oppgir selv at han tror han er litt lei av skolen. Når det kommer til mestring sier han at han kunne gjort det bedre, men at han ikke er motivert for å legge inn en ekstra innsats. Karaktermessig ligger han på mellom 2 og 3 i

kjernefagene. Han liker «ingen» fag best, men hvis han må velge så er det duodji, mat og helse og gym – de praktiske fagene.

Kim vet enda ikke hva han har lyst til å jobbe som i fremtiden, og han har heller ingen drømmer angående fremtidig yrke. Han oppgir likevel at han skal gå teknikk og produksjon i nabokommunen på videregående, fordi det er det som er mest interessant og fordi det er praktisk undervisning. Etter videregående ønsker Kim å få en jobb i hjemkommunen og tjene penger.

Elias

Elias har alltid bodd på hjemstedet, hvor faren hans kommer fra. Moren kommer fra et ruralt sted i nærheten. Faren hans jobber innen statlig forvaltning, og moren har en pedagogisk stilling. Elias definerer seg som en blanding av samisk og norsk, der norsk dominerer. Han tror ikke en samisk etnisitet vil påvirke noens utdanningsvalg foruten om de skulle ønske å bli «ordentlig» same og drive med reindrift. Det ser med andre ord ikke ut som at Elias tror dette vil legge føringer på egne utdanningsvalg.

Elias vil beskrive seg selv som en flink elev, men ikke «ultraflink». Han jobber godt i timene, men ikke helt konsentrert og stille. Når det kommer til mestring synes han at det går bra, men at han kan gjøre forbedringer og bli litt flinkere. Elias liker å være i fysisk aktivitet, og oppgir gym som et av favorittfagene. Han er også glad i engelsk. Disse to fagene føler han at han mestrer godt, og han har fått gode tilbakemeldinger fra lærerne. Han synes undervisningen i naturfag er gøy, noe som gjør at han liker faget. Han ligger for det meste på karakter 4 og 5 i kjernefagene, men får av og til 6.

Når det kommer til fremtiden vet ikke Elias hva han skal bli, men vil gjerne bli noe han kan jobbe med på hjemstedet. Han har planer om å ta studiespesialisering ved en skole i den urbane kommunen. Etter videregående vet han ikke hva han skal. Det kan hende han vil studere for å bli lærer slik at han kan få jobb hjemme, men drømmeyrket er egentlig å bli profesjonell fotballspiller.

Sivert

Sivert bodde i den urbane kommunen til han var seks år og skulle begynne på skolen. Da flyttet de tilbake til det rurale hjemstedet, der begge foreldrene hans kommer fra. Faren jobber i barnehage, mens moren jobber innen statlig forvaltning. Sivert vil definere seg selv som norsk på tross av at han har samisk på skolen og har mye samisk familie:

«A: (...) Jeg tror ikke jeg har bruk for å snakke samisk i fremtiden og sånn. Så jeg ser liksom ikke helt nødvendigheten.»

Sivert tror lærerne vil beskrive han som en helt grei elev, og at de har gitt uttrykk for at de stort sett er fornøyde. I en vanlig skoletime vil han beskrive seg som rolig og konsentrert. Han forteller at han er ganske motivert, og mener at det er viktig med skole fordi det er sånn man får seg jobb. Sivert liker matte fordi han synes det er enkelt, og er glad i gym fordi han får være i fysisk aktivitet i timene. Karaktermessig ligger Sivert på 5 og 6, og mener selv at han gjør det «helt greit», men kunne gjort det bedre. Likevel vet han ikke om det er nødvendig fordi han ikke trenger så høyt snitt for å komme inn på den videregående skolen han har tenkt å søke til.

Sivert ønsker å gå toppidrett med studiespesialisering. Han vil helst søke i den urbane kommunen på grunn av at det er større fotballmiljø der, men kanskje også i nabokommunen. Sivert har både lyst på høyere utdanning og å komme fort ut i arbeidslivet. Dette kan bli vanskelig å kombinere siden han vurderer å bli ingeniør, noe han vurderer en femårig utdanning innen. Sivert kan gjerne tenke seg å flytte hjem etter studiene fordi han trives på hjemstedet.

Elever med urbant hjemsted

Ylva

Foreldrene til Ylva kommer fra to forskjellige rurale steder. Faren eier en bedrift som driver med håndverk, og moren hennes er sykemeldt og har derfor ikke jobbet på en stund. Det blir ikke utdypet hvilket yrke hun er sykemeldt fra. Ylva gir uttrykk for et noe lavt motivasjonsnivå. Hun synes det er slitsomt å gå på skolen, og sier at hun skulle ønske det var flere fridager utenom helgene. Hun føler seg sliten og usikker på seg selv. Hun sliter også når det kommer til mestring:

«Q: Hvordan synes du at du mestrer fagene?

A: Jeg gjorde det bedre før, men nå gjør jeg det jævlig dårlig. Det er liksom.. Når man begynner å dette ut, og ingen hjelper deg, så mister du motivasjonen. Og når du mister motivasjonen og ingen hjelper deg, da mister du viljen til å prøve. Da gir du opp.»

Ylva forteller at hun har ADHD og at dette er utfordrende i forhold til skolearbeidet. Hun oppfatter oppgavene hun får på skolen som for åpne, og sier at hun trenger mer konkrete oppgaver for å kunne løse de. Hun sier også at hun mister motivasjonen fordi hun ikke klarer å få gode karakterer. Hun oppgir et karaktersnitt på 3,5.

Når det kommer til fremtiden er Ylva usikker. Hun har ingen planer for fremtiden, og hun har ikke funnet noen yrker som virkelig har hørtet interessante ut. Hun har likevel søkt videregående i en annen rural kommune. Her har hun søkt naturbruk, men er likevel noe usikker på om hun egentlig vil gå denne linja. Hun bekymrer seg også over at det er langt hjemmefra. Om 10 år skulle hun ønske at hun hadde reist til Japan, lært seg japansk og opplevd forskjellige kulturer. Det hun sier at hun tror blir å skje er at hun vil motta sosialstønad fra NAV. Hun tror hun vil ha dårlig råd og ende opp med å være økonomisk avhengig av foreldrene sine. Når hun blir spurt om hvorfor hun tror det sier hun at det er fordi hun ikke finner ut hva hun har lyst til å jobbe med, og fordi hun ikke har gode nok karakterer.

Tiril

Foreldrene til Tiril kommer fra to forskjellige rurale steder. Faren jobber med vedlikehold og hun tror moren er sykemeldt og derfor uten jobb for øyeblikket. Tiril er en elev med mye tanker. I en vanlig skoletime oppgir hun at hun sitter og tegner eller ser på mobilen. Tiril har konsentrasjonsproblemer. Hun oppfatter undervisningen som litt for avansert, og forteller at det er en utfordring i de timene hun ikke har hjelpelærer tilgjengelig:

«Noen ganger sier de veldig vanskelige ord og forventer at alle andre kan det. Jeg har ikke lyst å rekke opp hånden og "hva betyr det der", da virker jeg som en idiot.»

Tiril sier at hun skulle ønske det fantes en pauseknapp i livet, og gir generelt et inntrykk av lav motivasjon. Dette forklarer hun som et resultat av at hun har «ramla av toget»:

«A: (...)Når du først har ramla av toget, så er det litt vanskelig å springe etter det og hoppe på.

Q: Skulle du ønske at du fikk hjelp til å rekke det toget?

A: Ja. En hest eller et nytt tog hadde fungert fint.

Q: Hvordan skulle det nye toget ha vært?

A: Har ikke peiling. Med glitter på (ler).»

For å få opp motivasjonen igjen sier hun at hun trenger ytre motivasjon, for eksempel et kompliment eller en premie. Hun føler ikke at mestring er en god nok motivasjon i seg selv. Videre beskriver hun seg selv som den dumme i vennegjengen. Hun sier at vennene hennes får fem og seks, mens hun selv er «nede» på 3, 4 og 5. I kjernefagene ligger hun an til å få karakter 3. Hun liker kunst og håndverk fordi hun er flink i det. Resten av fagene liker hun ikke, og begrunner det med at man må gjøre lekser. På spørsmål om hvordan hun ser for seg livet sitt om ti år svarer hun at hun ikke vil tenke på det:

«A: Jeg vil ikke tenke på det engang. Jeg er fattig på gata (ler).

Q: Og så ler du litt, du tror egentlig ikke at det blir..

A: Nei, jeg kan også bare gå inn til tante og overnatte der. I 15 år. (ler).»

Tiril vet ikke hva hun har lyst til å bli. Hun kunne tenke seg å bli animatør fordi hun er flink å tegne. Hun har søkt på design og håndverk-linje på videregående som førstevalg. Når hun igjen blir spurt hvor hun er og hva hun gjør om 10 år svarer hun at hun ikke har jobb og ligger hjemme i senga.

Daniel

Daniel har alltid bodd på hjemstedet hvor begge foreldrene hans er fra. Begge foreldrene hans har relativt høye stillinger innen helse-og omsorg. Daniel beskriver seg selv som en vanlig elev, og befinner seg midt på treet når det gjelder motivasjon. Når det kommer til innsats sier han at han kunne gjort mer, men han gjør det han får beskjed om, og synes han gjør det ganske bra på skolen. Han skulle gjerne ønske det var mindre teori og mer praktisk arbeid, da dette er noe han føler han mestrer bedre. I kjernefagene ligger han på høy måloppnåelse. Fremtidsplanene er enda noe uklare, men han har lyst til å gjøre noe annet enn det som er vanlig i familien:

«A: Jeg er ikke helt sikker på hva jeg har lyst til å bli, men jeg har lyst til å jobbe innenfor økonomi. Det er jeg ganske sikker på. Jeg har lyst til å gjøre noe annerledes enn det som har vært vanlig i familien min. Vanligvis er det mye helse og sånt.»

Daniel har søkt ekstrem sportlinja i hjemkommunen, fordi han da kan kombinere fysisk aktivitet med studiespesialiserende. Etterpå har han tenkt å studere økonomi. Om ti år ser han for seg en lys fremtid med stabil jobb, god lønn, eget bosted og god råd. Han vet ikke hvor han bor, men vil gjerne bo nært familien.

Ida

Ida har foreldre av både urban og rural bakgrunn. Faren kommer fra hjemstedet, mens moren kommer fra en annen rural kommune. Faren jobber innen en praktisk yrkesretning, mens moren jobber innen helse og omsorg. Ida jobber mye med fag, både hjemme og på skolen. Av og til synes hun det er for mye lekser, men sier det er positivt å lære nye ting. Hun tror lærerne vil beskrive henne som en fin elev som gjør det hun skal når hun får beskjed om det. Hun beskriver seg selv som en av de mest motiverte elevene som er snill med alle, og som behersker de aller fleste fagene. Ida sier at hun mestrer fagene ganske greit, og ligger på høy måloppnåelse i norsk og matte, mens hun ligger på middels i engelsk. Ida synes engelsk er litt utfordrende, og føler selv ikke at hun mestrer det så godt.

På fritiden driver Ida med skyting, og har ambisjoner om å bli god i det. Hun har søkt videregående på hjemstedet, der hun skal gå studiespesialiserende. Etter videregående planlegger hun et år på folkehøyskole, der moren hennes gikk. Hun vet likevel ikke hva hun skal bli, og det er ingenting hun synes er interessant foreløpig. Det som er viktig når hun skal velge yrke er at hun vil trives i det hun gjør og på arbeidsstedet. Hvis hun må peke ut en drømmeutdanning ville hun «kanskje» utdannet seg til naturfotograf, men det er ikke dette hun har tenkt til å bli:

«Q: Hvorfor ikke?

A: Fordi jeg kjenner en som har utdannet seg til fotograf, eller vet om en, og det er ganske dyrt studielån og sånt. Så jeg har helst ikke lyst å ta så veldig mye lån.»

Om ti år ser hun for seg at hun enda bor på hjemstedet, og forhåpentligvis har kommet seg i jobb.

Isak

Foreldrene til Isak er av utenlandsk opprinnelse. Isak har i hovedsak vokst opp i en annen rural kommune, før han flyttet til hjemlandet til foreldrene i noen år. Til sist endte de opp i den urbane kommunen. Faren jobber med IT, mens moren innehar en administrativ stilling. Isak beskriver seg selv som en normal elev og tror lærerne stort sett er fornøyde med han. Han synes det går bra i de fleste fagene. Han ligger på rundt karakter 3 i norsk og matte, mens han ligger på 5 i engelsk. Han skulle ønske at det var mer praktisk opplæring i naturfag med flere forsøk, da han synes det teoretiske er kjedelig. Isak har en sterk interesse for data og programmering:

«A: (...) jeg liker det veldig godt. For eksempel, jeg har lært meg Photoshop, jeg har lært meg selv Unity og det å programmere. Men jeg er ikke så godt i det da, jeg lærer fortsatt. Det er hobbyen.»

Interessen for programmering ser ut til å være viktig for fremtidsplanene hans. Han oppgir selv at han har to alternativer. Det ene er å gå elektro og påbygg, for så å begynne på universitetet og studere programmering. Det andre er å gå elektro og bli elektriker eller lignende. Han har søkt elektro på førstevalg og studiespesialiserende som andrevalg. Selv om han vurderer å bli elektriker er han ganske klar på hva som er drømmeutdannelsen:

«Drømmeutdanninga mi ... Det er litt usikkert, det er så mange valg. Men hvis jeg ville ta én, så ville det kanskje være å gå på universitetet og ta programmering, tenker jeg.»

På spørsmål om hva han tror han gjør om ti år svarer Isak at han tror han bor på hjemstedet, eller en annen by lengre sør for å gå på universitetet. Han tenker at han i fremtiden vil jobbe med å lage webdesign for selskaper eller lage spill.

Utdanningsorienteringer hos rural og urban ungdom

I datamaterialet finner vi altså både veldig motiverte elever med høyt mestringsnivå, elever som befant seg på midten og elever med relativt lavt motivasjons- og mestringsnivå. Elevene med lavt mestringsnivå hadde til felles at de ikke visste hva de ville bli. Elevene som uttrykte middels motivasjons- og mestringsnivå hadde til felles at de var usikker på hva de ønsket å jobbe med i fremtiden, men de var ganske sikre på at de ønsket å ta høyere utdanning. De gav uttrykk for at de hadde søkt eller kom til å søke videregående med studiespesialisering for å

holde mulighetene åpne. To av elevene befinner seg på et middels til høyt motivasjons- og mestringsnivå. Begge to har søkt studiespesialiserende som førstevalg. Noen uttrykte høye motivasjons- og mestringsnivåer. Disse elevene hadde tydelige planer om høyere utdanning, og hadde med dette søkt studiespesialiserende linjer ved videregående.

Den rurale kommunen er som tidligere nevnt et sted med høy andel etnisk minoritetsbefolkning. Elevene uttrykte ulike synspunkter vedrørende sin etnisitet, der noen uttrykte at de følte seg samisk mens andre stilte seg mer tvilende til om de virkelig var samiske. Det alle hadde til felles var at de ikke gav uttrykk for at det å identifisere seg som samisk ville være av betydning for deres fremtidsplaner.

Videre var elevenes forhold til utdanning spredt. Elevene uttrykte forskjellige motivasjons- og mestringsnivå, der noen var svært motiverte mens andre stilte seg noe mer passive ovenfor utdanningsløpet sitt. De rurale elevene hadde varierte fremtidsplaner. Noen ønsket å ta høyere utdanning mens andre så for seg en praktisk yrkesretning. Alle hadde til felles at de planla å søke videregående skole etter grunnskolen, noe som for de rurale elevene innebærer å flytte hjemmefra eller å pendle til og fra nabokommunen. Overvekten av elevene uttrykte at de kunne tenke seg å etablere seg ved hjemstedet i voksen alder.

Datamaterialet fra den urbane kommunen var ikke umiddelbart ulikt det rurale datamaterialet. Også her uttrykker elevene ulike motivasjons og mestringsnivå, der elevene gir uttrykk for alt fra å være svært motiverte til å være preget av lav motivasjon. Det er likevel noen elever her som utmerker seg med svært lav motivasjon, noe vi ikke så i det rurale datamaterialet.

Datamaterialet mitt er imidlertid ikke stort nok til å kunne trekke konklusjoner rundt om dette er stedsspesifikt generelt sett. Når det kommer til fremtiden ønsket noen av elevene å ta høyere utdanning mens andre var mer praktisk orienterte og ville søke seg til en yrkesfaglig linje ved videregående, noe som også var tilfellet i det rurale datamaterialet. I likhet med det rurale datamaterialet var det ingen av de urbane elevene som hadde planer som innebar å avslutte utdanningen sin etter grunnskolen, og de fleste uttrykte at det å etablere seg ved hjemstedet var en attraktiv mulighet.

Når det kommer til kjønn og foreldrenes sosiale posisjoner uttrykte de to datamaterialene omtrent samme tendenser. Både jentene og guttene uttrykte lignende motivasjons- og mestringsnivå, og så ut til å orientere seg noenlunde likt i forhold til utdanning og fremtid. I det rurale datamaterialet så imidlertid begge jentene for seg en fremtid i en urban kontekst,

mens guttene så ut til å være mer åpne for å etablere seg hjemme. Datamaterialet viser at noen av elevene ser ut til å ha fremtidsplaner som vil føre til at de ender opp i lignende sosiale posisjoner som foreldrene sine. Det kan altså se ut til at de av elevene som har foreldre med yrker som typisk krever formell utdanning har lignende planer for seg selv. Det samme gjelder for de med foreldre i yrker som tradisjonelt sett ikke krever formell utdanning. Imidlertid finnes det unntak, og jeg vil igjen presisere at datamaterialet mitt er alt for lite til å fastslå mønstre slik en kvantitativ undersøkelse kunne gjort.

Oppsummering

Datamaterialet rommer mange ulike elever, og elever med både lav, høy og middels motivasjon og mestring er representerte. Fremtidsplanene deres er også varierte: noen vil ta yrkesfaglig linje, andre vil ta studiespesialiserende og studere senere. Noen har konkrete planer om hva de vil bli, mens andre er usikre. Det er heller ingen umiddelbar forskjell mellom de rurale og de urbane elevene, og orienteringene ser heller ikke ut til å være sterkt preget av hverken etnisitet eller kjønn. Vi finner altså elever med ulike utdanningsorienteringer i begge datamaterialene. Det kan imidlertid se ut til at elevene gjør lignende valg som foreldrene når det kommer til fremtid.

4.2 Betydningen av familien

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan familien kan være av betydning for elevenes utdanningsorienteringer. Jeg vil først ta for meg hvordan familien kan videreføre verdier rundt utdanning og yrke til barna sine og hva dette kan bety for elevene, hvordan foreldrene inspirere barna sine og hvordan det å få støtte eller mangel på støtte fra familien kan påvirke elevenes opplevelse av å gjøre utdanningsvalg. Deretter vil jeg drøfte hvordan man kan anvende habitusbegrepet for å forklare familiens påvirkning på elevenes utdanningsorienteringer. Avsluttende vil jeg ta for meg hvordan flere av elevene ser ut til å benytte seg av kommunikatív refleksivitet i samspill med familiemedlemmer når de skal gjøre utdanningsvalg.

Å lære seg verdien av utdanning: engasjement, motivasjon og forventninger

Familien ser ut til å være en viktig del av prosessene knyttet til det å orientere seg rundt utdanning for de aller fleste elevene. Mange av elevene gav uttrykk for at de hadde verdier som speilet foreldrenes. Flere av dem fortalte at de ville ta videre- og høyere utdanning, noe som blant annet ble begrunnet med at utdanning er viktig. For eksempel forteller Elias at han tror han vil få bruk for det han lærer på skolen og sier: «som mamma bruker å si: ingen utdanning er bortkastet». Sivert forteller at han er motivert av den grunn at det er viktig med skole, fordi «det er sånn man får seg jobb». Han forteller også at han og foreldrene ikke har snakket noe særlig om fremtidig yrke, men at fokuset har vært på valg av skole. Dette kan tyde på at det er selve utdannelsen som tillegges vekt av foreldrene, og ikke nødvendigvis spesifikke yrker som sådan. Martes foreldre har ikke høyere utdanning selv, men hun forteller at de likevel motiverer henne til å gjøre det bra på skolen gjennom å oppmuntre henne når hun får gode karakterer. Foreldrene hjelper henne med skolearbeidet, og tar mye initiativ rundt det å snakke om fremtiden og utdanningsvalgene som skal tas. Marchant et al. (2001) fant i sin studie at foreldre har en viktig rolle i forhold til elevenes utdanningsoppnåelse. Foreldrenes verdier og vektlegging av skoleprestasjoner var særlig viktig da elevene internaliserte foreldrenes verdier, noe som var av betydning både i forhold til elevenes motivasjonsnivå og prestasjoner. Bæck (2017; 2019a) omtaler det samme fenomenet som akademisk sosialisering. Akademisk sosialisering er internalisering av normer, verdier og kunnskaper som er relatert til utdanning. Denne sosialiseringen skjer først og fremst gjennom primære omsorgspersoner gjennom kommunikasjon av forventninger og viktigheten av skolen ifølge

Hill & Tyson (2009), som referert i Bæck (2019a). Som Bæck (ibid, s. 47) selv oppsummerer det:

«Den akademiske sosialiseringprosessen innebærer å overføre til barn og unge visse utdanningsmessige verdsettninger og standarder, og en internalisering av disse vil øke deres motivasjon for og forståelse av det som skjer på skolen.»

Vi ser med andre ord at foreldrenes verdier kan overføres til barna og at dette kan ha effekt på deres utdanningsprestasjoner på flere måter. Vilde tar også opp dette med forventninger. Hun forteller at særlig moren har «ganske høye» forventninger til henne, og at hun krever litt ekstra siden hun vet hva Vilde er i stand til. Akademisk sosialisering kan også sees fra Bourdieus perspektiver om tilegnelse og reproduksjon av kapital og habitus: barn av foreldre som selv anser skolen som viktig og som har viktige verktøy for å takle skolesituasjonen tilegner seg selv disse verktøyene, noe som har positiv effekt på skoleprestasjoner og dermed vil føre til økt kapital hos barnet. Det å legge ned innsats i utdanningen blir internalisert hos barnet, det blir kroppsliggjort, og blir på denne måten en del av barnets habitus.

Noen av elevene så også ut til å være påvirket av foreldrenes verdier, men ikke i den grad at de tiller utdanning spesiell verdi. De var heller påvirket av foreldrenes interesser, hobbyer, eller arbeidsmoral. For eksempel uttrykker Kim at han ikke har snakket noe særlig med foreldrene sine om veien videre når det kommer til utdanning:

«A: De ønsker vel at.. (...) På tull så har de sikkert bare ønsket at jeg skulle bli lege eller noe sånt (...) Men det skjer ikke.

Q: (...) Men du tror at de har ønsker om at du skal få deg en utdanning?

A: Ja, at jeg får meg en jobb og sånn, det ønsker de.»

Det som er interessant å merke seg er at Kim uttrykker at utdanning ikke er noe de snakker så mye om, men han vet at de synes det er viktig at han får seg jobb. Dette er noe Kim også selv legger vekt på i intervjuet. Han vet ikke hva han skal bli men han er tydelig på at han ønsker å få seg jobb og tjene penger. Det er mulig at verdien jobb tillegges er internalisert hos Kim gjennom foreldrene hans (Marchant et al., 2001). Dersom dette er tilfellet kan det tenkes at disse verdiene er noe som preger hans orientering rundt utdanning. I det urbane datamaterialet kan vi bruke Tiril som eksempel på en elev med familie som ikke ser ut til å tillegge utdanning spesiell verdi. Tiril er svært glad i kunst og liker å tegne, og sier at hun muligens kunne tenke seg å gjøre karriere ut av det. Det kommer også frem at interessen hennes ser ut til å stamme fra familien. Hun forteller at de alle er kunstneriske og maler mye, og at familien

har forståelse for at hun kan tenke seg å bli kunstner. Høyere utdanning ikke ser ut til å være et tema i intervjuet til Tiril, og heller ikke når hun forteller om hvordan hun og familien diskuterer valg av skole. I flere av de andre intervjuene er dette, som vi så ovenfor, et gjennomgående tema som vektlegges. Det kan med andre ord se ut til at Tiril, i likhet med Kim, ikke har vært gjennom en lignende akademisk sosialisering som for eksempel Elias har. Marchant et al. (2001) fant også at elevenes innsats og karakterer øker dersom de opplever at foreldrene mener utdanning er viktig. Det kan med andre ord tenkes at elever med foreldre som vektlegger utdanning i større grad enn Kim og Tirils foreldre tilsynelatende gjør, vil legge inn en ekstra innsats og prestere bedre. Sammenlagt kan elevenes ulikheter når det kommer til hvor mye verdi de tillegger utdanning sees som et resultat av deres ulike sosiale bakgrunner der foreldrenes posisjon innen det sosiale rom påvirker elevenes habituser.

Å bli påvirket av foreldrenes interesser og yrker

Tiril ble som vi så blant annet påvirket av familiens kunstneriske side. Det å bli påvirket av foreldrenes interesser og yrker var også en gjenganger i datamaterialet mitt. Likevel var det, interessant nok, kun Vilde som direkte fortalte at foreldrene var forbilder for henne når det kom til mulig fremtidige yrke. Hun ble inspirert både av farens praktiske yrke og av morens pedagogiske stilling, og hun syntes begge deler virket spennende. Hun fortalte også at hun hadde klare planer om å ta høyere utdanning, noe som kan sees i sammenheng med morens tidligere nevnte høye forventninger til henne og det at moren selv har høyere utdanning. Til tross for at Vilde var den eneste som direkte fortalte at hun så opp til foreldrene, gav flere av elevene et helhetsinntrykk av at dette var tilfellet for dem også. Selv om de ikke direkte omtalte familiemedlemmer som forbilder var det tydelig at de hadde vært av betydning for dem når det kom til fremtidsplaner. Dette er Isak et godt eksempel på. Han har som tidligere nevnt planer om å ta videre, og eventuelt høyere utdanning innen programmering. Vi ser også at denne interessen kan ha blitt dyrket i samspill med faren, som jobber innen IT:

«A: (...) jeg liker å spesialisere litt på datamaskiner og vi har ingen fag om det, så jeg får egentlig ikke lært noe, lese noe eller bli bedre i det. (...) for eksempel mange skoler har startet med programmering som valgfag. Men (urban kommune) har ikke det, så man får ikke like mange sjanser kan du si. (...) Og så måtte jeg også lære meg selv programmeringsspråk, som faren min hjalp meg med, siden han jobber med PC.»

Han forteller altså at faren hans kan hjelpe han med å lære seg diverse innen programmering, noe skolen han går ved ikke har kompetanse til. Farens kompetanse blir med andre ord en ressurs for Isak, og vi kan snakke om at faren er en kilde til kulturell kapital. Det kommer også tydelig frem at de har felles interesser til grunn. Det kan altså tenkes at yrket til faren hans har påvirket hans store interesse for og utdanningsplaner innen programmering.

For Isak og de andre elevene i denne studien utgjør familien, og særlig foreldrene, ungdommenes signifikante andre. I følge Berger & Luckmann (2000) er signifikante andre individer som har ansvaret for andre individers (barns) sosialisering. Signifikante andre formidler deres objektive sosiale verden, som blant annet er nært forbundet med deres sosiale posisjon, til barnet. Dette fører til at barnet internaliserer en rekke roller og holdninger fra sine signifikante andre. Familiemedlemmene til elevene i denne studien er altså deres signifikante andre, som ifølge Berger & Luckmann (ibid) vil ha stor innflytelse over elevenes identitetsdannelse. Vi kan også trekke en rekke linjer mellom begrepet «signifikante andre» og habitusbegrepet, som også omfatter hvordan blant annet familien overfører en rekke disposisjoner til barnet. Vi snakker med andre ord igjen om en verdioverføring fra innflytelsesrike personer til barnet.

Foreldrenes støtte og opplevelsen av å gjøre utdanningsvalg

Blant flere av elevene var foreldrenes støtte et gjentakende tema. Det var varierende hvordan de opplevde dette – de fleste gav uttrykk for at foreldrene var støttende med tanke på fremtiden, mens noen var mindre tydelige på dette. Daniel er en av de som opplever støtte fra foreldrene. Han skiller seg ut i mengden. Han sier at han ønsker å gjøre noe helt annerledes enn familien hans. Foreldrene hans jobber som tidligere nevnt innen helsevesenet. Daniel har som vi vet ganske klare planer om å ta en universitetsgrad innen økonomi på grunn av det «luksuriøse» livet som følger med. Han ønsker å tjene godt med penger og til en viss grad ha en økonomisk overflod i sitt voksne liv. Til tross for at Daniel ønsket å gå en annen retning enn foreldrene sine opplever han at de har et sterkt engasjement i utdanningen hans. Han sier at foreldrene hans var kritiske til hvorfor han skulle søke studiespesialiserende med ekstremспорт i stedet for vanlig studiespesialiserende, men at de ble med han på åpen dag ved den aktuelle videregående skolen. Han føler at de interesserer seg for utdanninga hans, noe han er glad for. En elev som derimot ikke opplever samme støtten fra foreldrene, er Ylva. Hun føler at de på mange måter er imot ønskene hennes:

«A: Det jeg har lyst å gjøre ... Jeg vet ikke, liksom. Måten jeg vil se ut, hvordan jeg vil kle meg og sånne ting er de veldig imot. Og vennene mine, jeg får ikke velge de selv liksom. (...) Men med utdanning og sånt, jeg hadde tenkt å velge (teknikk og produksjon) på (skole i urban kommune) (...). Men da jeg sa til foreldrene mine at jeg hadde tenkt å søke på det før jeg fikk vite om (naturbrukslinja i annen rural kommune), så ble de sure og sa at "nei, det der skal du ikke søke på og du får finne noe annet".»

Ylva føler at foreldrene ikke ser hennes behov i forhold til valg av utdanning, og gir uttrykk for at foreldrene har negative holdninger til hennes utdanningsønsker. Som vi tidligere har sett opplever også Ylva det som vanskelig å skulle ta valg i forhold til videre utdanning, noe som kan tenkes å ha en sammenheng med at hun opplever foreldrene sine som negativt innstilt til hennes ønsker. Hegna & Smette (2017) finner i sin studie av foreldres innflytelse når det kommer til utdanningsvalg at hvordan man opplever foreldrene sine har sammenheng med å oppleve valg av utdannelse som vanskelig. Det å oppleve foreldrene som positive og støttende førte til at utdanningsvalg var mindre krevende for elevene. Å oppleve foreldre som negative og bestemte hadde sammenheng med det å oppleve utdanningsvalg som vanskelige. Daniel og Ylvas erfaringer rundt det å gjøre utdanningsvalg kan sees som eksempler på det samme. Vi ser altså at foreldrenes støtte eller fravær av dette kan være av betydning for hvordan elever opplever det å gjøre eller skulle gjøre utdanningsvalg. Påvirkning fra signifikante andre kan være noe barnet føler det må ta i betraktning når de skal gjøre utdanningsvalg. Det kan tenkes at slike innvendinger kan påvirke både refleksivitetsprosessene til barnet og dets endelige handlingsplaner.

Habitus som påvirkende faktor for utdanningsorientering

Bourdieu mener som vi vet at hvert individ innehar et sett med disposisjoner som styrer hvordan vedkommende oppfatter, vurderer og handler (1999; 2005). Gjennom sosialiseringprosessen skapes vår identitet. Dette skjer gjennom at vi internaliserer en rekke verdier, holdninger, handlingsmønstre og kunnskap som vi tilegner oss gjennom livsløpet. Primærsosialiseringen er grunnmuren i denne prosessen. Med andre ord er familien viktig for barnets identitet. I mitt datamateriale har vi også sett at familien er viktig for elevenes utdanningsorienteringer – de fleste elevene gav uttrykk for å være påvirket av foreldre eller søsken til en viss grad. Blant annet når det kommer til akademisk sosialisering ser det ut til at foreldrene lærer barna sine betydningen av utdanning, noe som kan påvirke elevenes innsats i egen utdanning. Vi kan med andre ord snakke om at foreldrene overfører sin kulturelle kapital

til barna, noe som gjennom Bourdieus teorier som en hovedregel vil føre til sosial reproduksjon.

Som vi så tidligere kan det se ut til at noen av elevene blir direkte påvirket av yrket til foreldrene, og vurderer å følge i samme fotspor som dem. Et interessant funn er at de elevene som planlegger høyere utdanning har foreldre som i all hovedsak er ansatt i stillinger som gjerne krever formell utdanning, eller som har yrker av en viss status i samfunnet. Samtidig viser datamaterialet at de av elevene som planlegger yrkesfaglige videregående og praktiske yrker gjerne har foreldre med praktiske yrker. Det er også verdt å nevne at de eneste elevene som nevner NAV når det kommer til mulige fremtidsutfall også har familiemedlemmer som mottar stønad fra NAV. Slike funn kan forklares med bakgrunn i Bourdieus teorier om habitus og sosial reproduksjon: elevene blir påvirket av foreldrenes sosiale posisjon, internaliserer foreldrenes kapital og blir til en viss grad predisponert til å handle slik foreldrene gjør gjennom deres arvede habitus. Som nevnt i metodekapitlet er imidlertid datamaterialet noe utydelig her, og heller ikke stort nok til å slå noe fast med tanke på slike mønstre. Den mulige tendensen er likevel verdt å merke seg.

Det er også interessant å merke seg at noen av elevene hadde uklare fremtidsplaner. Til tross for at de hadde valgt skole og/eller planla høyere utdanning og gav uttrykk for å være refleksive under valgprosessen, var de noe uklare rundt hva de faktisk ønsket å bruke utdannelsen sin til:

«A: Jeg vet ikke hva jeg har lyst til å bli. (...) det er vanskelig. Og så føler jeg at det er litt tidlig å bestemme det ennå.» (Vilde)

«A: Jeg har ingen planer om hva jeg har lyst til å bli i det hele tatt.» (Ylva)

«Q: Er det sånn at du har bestemt deg for hva du har lyst til å bli?

A: Nei, jeg har ingen anelse. (Ida)»

«Q: (...) Hvor ser du for deg at du bor om ti år og hva gjør du?

A: Jeg bor her og jeg jobber.

Q: Hva jobber du med, tror du?

A: Jeg tror jeg jobber med noe.

Q: Ja. som du ikke helt vet ennå?

A: Ja.» (Kim)

Sett gjennom Bourdieus teorier kan dette tolkes som at elevene er styrt av sin habitus: eleven kommer fra en familie der man tar høyere utdanning, derfor skal hen også gjøre det. Hva som er planen videre er eleven heller noe usikker på. På den andre siden er det verdt å huske på at elevene kun er mellom 15 og 16 år. Det at de er usikre rundt fremtidsplanene kan med dette være på grunn av at de ikke er voksne og ferdig utviklet enda, og ikke vet hva fremtiden vil bringe.

Sammenlagt kan vi gjennom flere av funnene i datamaterialet se elevenes utdanningsorienteringer som et resultat av reproduksjon av foreldrenes habitus – foreldre lærer barn hvordan man skal oppføre seg i utdanningsfeltet, noe som har ulik betydning for elevene basert på deres plassering i det sosiale rom. Mange av elevene gir uttrykk for at de planlegger en utdanningsvei som vil plassere dem i noenlunde samme sosiale posisjon i det sosiale rom som foreldrene deres. Blant annet er Elias og Ida gode eksempler på dette. Likevel er det ikke alle elevene som ser ut til å reprodusere sin sosiale posisjon. Dette er Marte et eksempel på – fremtidsplanene hennes er orienterte rundt høyere utdanning og tar en annen retning enn foreldrene når det kommer til planlagt yrke. For å forklare hvordan en slik endring kan skje, er refleksivitetsbegrepet et godt verktøy.

Utdanningsorienteringer som uttrykk for kommunikativ og autonom refleksivitet

Noe som kommer tydelig frem i datamaterialet er at overvekten av elevene i stor grad snakker med familiemedlemmer om utdanning og fremtid, og de valgene som skal tas i slik sammenheng. De forteller at dette er noe som snakkes mye om hjemme, og det gis et helhetsinntrykk om at fremtidsplanene til en viss grad bestemmes i samspill med familien. Vi kan med andre ord snakke om at elevene i dette tilfellet benytter seg av kommunikativ refleksivitet: de legger en videre handlingsplan i forhold til utdanning basert på indre dialog som konkluderes av samtaler med signifikante andre (Archer, 2007). Dette er Elias et godt eksempel på. Det kommer tydelig frem at han legger særlig vekt på søsteren som en viktig person når det kommer til valg av videregående skole:

«Jeg vil gå en (studiespesialiserende) linje. Og da har jeg tenkt faktisk samme som (søstra). Jeg har hørt mye bra fra ho. (...). Den har jo studiespesialisering, så da tenkte jeg å gå der.»

Elias gir altså uttrykk for at det er søstera hans som har påvirket valget. Han bekrefter også selv at søstera hans har hjulpet han med valget, og forteller at hun har hjulpet han med å finne

ut hva som er bra og ikke. I tillegg til dette er han tydelig på viktigheten av at skolen tilbyr studiespesialiserende linje da dette er retningen han ønsker å gå. Det er med andre ord også viktig at mulighetene er til stede, og han gir et helhetsinntrykk av å være et reflekstivt individ som orienterer seg i forhold til strukturene rundt seg. Også Ida forteller at fremtiden er noe som i stor grad diskuteres med foreldrene hennes. Ikke bare har de snakket mye om hvilken videregående skole hun skal søke på, men de har også bestemt hvor Ida skal søke folkehøyskole etter videregående. Hun og foreldrene har med andre ord planlagt utdanningsvalgene til Ida flere år fremover i tid. Det kan med andre ord se ut til at foreldrene til Ida er svært engasjerte og involverte i utdanningsløpet hennes, og har betydelig innvirkning på hennes forhold til utdanning og hennes fremtidsplaner. Mange av elevene gir uttrykk for lignende erfaringer.

Andre elever gir uttrykk for at utdanningsvalgene deres er en beslutning som de har gjort alene. De forteller at de ikke har fått hjelp av noen til å velge videregående, men at de har tenkt selv. Med andre ord gir de uttrykk for autonom reflekstivitet. For eksempel svarte noen av elevene følgende da de ble spurt om noen hadde hjulpet dem med å gjøre valg:

«Nei, jeg har egentlig tenkt på det selv.» (Isak)

«Nei, ikke egentlig. Foreldrene mine var veldig usikre på det her med ekstremsport og sånt, (...) hvorfor ikke bare ta studiespes. og realfag de andre årene.» (Daniel)

«Nei, jeg har vel egentlig valgt selv.» (Kim)

Interessant nok sier elevene at de «egentlig» har valgt selv. Dette er særlig spennende med tanke på at flere av dem uttrykker at de kan ha blitt påvirket av familien. For eksempel forteller Kim at han har tatt valget selv, men han gir uttrykk for at han og foreldrene er opptatte av at han skal få seg jobb, og at de muligens ikke er så opptatte av selve utdannelsen. Vilde forteller også at hun har valgt selv, men peker samtidig på mulighetsstrukturene som gjør det ideelt for henne å søke seg til nettopp denne skolen med spesiell kompetanse. Isak sier også at det er han selv som har valgt, men gir uttrykk for at faren har vært en viktig inspirasjonskilde for han. Med andre ord kan det se ut til at elevene som gir uttrykk for autonom reflekstivitet ikke nødvendigvis er helt frie fra strukturelle og kulturelle systemer når de skal gjøre valg, noe som er i tråd med Archers teorier.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett hvordan familien kan påvirke elevenes utdanningsorienteringer. Blant annet har vi sett hvordan akademisk sosialisering kan føre til at foreldrenes verdier overføres til elevene. Vi kan også se det som at de overfører kulturell kapital til barna, noe som kan føre til sosial reproduksjon. Overføring av verdier kan tenkes å påvirke elevenes utdanningsorienteringer. Vi så også at noen av foreldrene så ut til å påvirke barna gjennom egne interesser, yrker og hobbyer, noe som kunne se ut til å påvirke utdanningsorienteringene til elevene gjennom at de selv utviklet lignende interesser og ønsker. Vi så også på hvordan det kan oppleves å gå mot foreldrenes ønsker når det kommer til fremtidsplaner – det kan være både relativt uproblematisk og føre til at valget oppleves som vanskelig, noe som kan tenkes å ha en sammenheng med mottatt støtte fra foreldrene. Til sist har vi sett på hvordan habitus og refleksivitet kommer til syne når det kommer til familiens påvirkning på elevenes utdanningsorienteringer. Vi fant at mange av elevene så ut til å være påvirket av foreldrene gjennom det vi kan tolke som deres habitus, mens mange også gav uttrykk for kommunikativ refleksivitet. Flertallet av elevene snakket med foreldre og søsken for å legge fremtidsplaner. Noen uttrykte også autonom refleksivitet, men gav samtidig uttrykk for at de kunne ha blitt påvirket av miljøet rundt dem.

4.3 Betydningen av jevnaldrende

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jevnaldrende, som venner og klassekamerater, kan være av betydning for hvordan elevene i datamaterialet forholder seg til utdanning. Et av funnene er at jentene i større grad enn guttene vektlegger venner når de skal gjøre utdanningsvalg. For guttene var venner en nesten fraværende del av deres refleksivitetsprosesser i forbindelse med fremtidsplaner. Dette kapitlet handler derfor i hovedsak om hvordan jentene vektlegger venner når de orienterer seg i en utdanningskontekst. Jeg vil først ta for meg hvordan venner er av betydning når det kommer til hvor de skal søke videregående skole. Videre vil jeg ta for meg hvordan vennegjengen kan ha innflytelse på eleven. Deretter vil jeg se på hvordan det å sammenligne seg selv med venner kan påvirke elevers utdanningsorienteringer. Til sist vil jeg kommentere guttenes lave vektlegging av venner når de skal orientere seg i forhold til utdanning, og foreslå en mulig forklaring på dette. Avsluttende følger en oppsummering av funnene.

Nærhet til venner som faktor i valg av videregående skole

Alle jentene i datamaterialet gav uttrykk for at vennene var av en viss betydning når de orienterte seg rundt skole og utdanning. Noen av elevene uttrykte bekymring i forbindelse med at fremtidsplanene deres innebar å gå på skoler uten vennene sine. De var i hovedsak redde for å miste kontakten med dem. For flertallet av jentene så vennene særlig ut til å være av betydning for nettopp *hvor* de kom til å søke videregående skole. For eksempel fortalte Vilde at hun ikke har noen nære venner på hjemstedet:

A: (...) jeg har egentlig mer mine venner i (større urban kommune) enn hva jeg har her. (...) Men jeg har liksom aldri (vært) sånn skikkelig opptatt av å ha en god venn i (ruralt hjemsted), for jeg vet at jeg har gode venner andre steder.

Vilde gir et sterkt inntrykk av at de gode vennene hennes trekker henne mot byen de bor i og skolen de går på. Hun er litt annerledes enn de andre informantene i og med at hun trekkes *fra* hjemstedet sitt. For de andre elevene ser vennene ut til å ha motsatt effekt enn for Vilde. For eksempel skal Marte søke videregående i nabokommunen, som også befinner seg i en rural kontekst. Marte fortalte at hun utenom skolen tilbrakte mest tid med sine to bestevenninner som er flyttet for å gå på videregående, så hun ser dem kun i helgene. Da Marte fikk spørsmål om hvor hun skulle gå på videregående svarte hun følgende: «Tror det blir (nabokommune). Det er så nært og jeg kjenner de fleste som går der fra før av». Videre forteller hun at dersom

hun flytter dit vil hun kunne bo på hybel med to venninner. Gjennom dette gir Marte uttrykk for at hun velger videregående på grunn av at hun går til noe som oppleves som trygt for henne på bakgrunn av at hun kjenner mange av elevene som går der. Vi ser også lignende funn hos flere av de andre elevene.

Vennegjengens innflytelse

Datamaterialet i sin helhet gir inntrykk av gode vennegjenger. Noen av elevene forteller om hva vennegjengen deres er opptatte av, og gir et bilde av hvordan ulike vennegjenger kan påvirke ungdom på forskjellige måter. Ida og Ylva forteller spesielt mye om dette. Ida gir generelt et positivt inntrykk av vennegjengen sin – hun forteller at hun er med i en gjeng som ofte henger på biblioteket, leser og snakker om bøker. Videre forteller hun at de tar skolen på alvor: de hjelper hverandre med leksene slik at alle kan forstå og de pugger med hverandre før prøvene. På denne måten kan man se at vennene kan være en god ressurs for eleven, og at de kan gi tilgang på både sosial og kulturell kapital, noe som tenkes å ha positiv effekt på hennes innstilling til utdanning. Venners innflytelse trenger likevel ikke alltid å være positiv. Ylva skiller seg her fra de andre elevene. Ylva har kun venner som er flere år eldre enn henne. Hennes beste venn er åtte år eldre. Vennegjengen hennes bruker å henge i sentrum, og Ylva har vært med dem på bar, men oppgir at hun ikke har drukket alkohol selv om vennene hennes gjorde det. Det som er interessant å merke seg er at Ylva ikke forteller noe om hva vennene jobber med. Dette kan muligens indikere at Ylva ikke er opptatt av dette, at vennene hennes ikke er spesielt karriereorienterte, at de ikke har jobb eller en kombinasjon av disse. Uansett hva årsaken er kan det være relevant å stille spørsmål ved om vennegjengen hennes er dårlig innflytelse for henne. Frønes (2006) peker på jevnaldrende som viktige sosialiseringssagenter, særlig i ungdomstida. Her utvikler ungdom holdninger som vil prege dem for resten av livet sammen med andre på samme alder (ibid). Dersom det er tilfellet at vennene hennes i liten grad er opptatte av utdanning og/eller karriere kan det tenkes at noen av disse holdningene kan bli overført til Ylva. Dette kan igjen tenkes å gå ut over hvordan hun orienterer seg i forhold til utdanning og hvilke planer hun legger i forbindelse med orienteringene. Carol Fuller (2009) finner i sin studie av jenter og utdanningsaspirasjoner at jenter med aspirasjoner på lavt og middels nivå blir påvirket av vennenes utdanningsvalg i større grad enn høyt aspirerende jenter. Dette hadde en positiv effekt for middels aspirerende jenter da de gjerne endte opp med å ta videre utdanning som de ikke nødvendigvis hadde

gjennomført dersom vennene deres ikke hadde slike planer. For jentene med lavt aspirasjonsnivå var effekten derimot negativ i den forstand at de i større grad var tilbøyelige til å avslutte utdanningen etter grunnskolen og følge vennene rett ut i arbeidslivet. Som vi så i eksemplene over i forhold til vennegjengens innflytelse kan man se lignende tendenser i mitt datamateriale. Idas venner påvirker henne på skolen til å gjøre det bedre gjennom å delta i faglige diskusjoner og «arbeidsøkter», mens Ylvas venner er mer orientert rundt det å «henge» sammen for eksempel i sentrum. Ida er tydelig på at hun har relativt høye ambisjoner i og med at hun er motivert for videregående skole og eventuelt høyere utdanning senere. Ylva derimot vet ikke om hun vil klare å fullføre førsteåret ved den videregående skolen hun har søkt på. Dette kan naturligvis være et resultat av helt andre faktorer som for akademisk sosialisering og kulturell kapital, men funnene er likevel verdt å merke seg. Fuller (2009) finner også at jenter med aspirasjoner på høyt nivå blir lite påvirket av vennene sine når det kommer til fremtidsplaner. I mitt datamateriale har Marte de tydeligste og høyeste aspirasjonene i og med at hun vil bli lege og gir uttrykk for å være svært reflektert rundt hva som skal til for å realisere ønsket. Også i hennes tilfelle finner jeg lignende funn. Marte er som vi har sett til en viss grad påvirket av vennene sine når det kommer til valg av videregående skole, men ved spørsmål om hun vet hvilke planer vennene hennes har svarer hun annerledes:

«A: De andre vennene mine er ikke helt sikre på hva de vil bli ennå. Men jeg har liksom hatt lyst til dette siden jeg var i 7. klasse og jeg har fortsatt like lyst til det. Når jeg har så gode karakterer på skolen nå, så kan jeg liksom bli noe stort når jeg har så gode karakterer som jeg har, dersom jeg bare fortsetter.»

Marte sier altså helt uoppfordret at hennes planer ikke har sammenheng med vennenes planer. Hun gir altså et helhetlig inntrykk av at planene hennes når det kommer til høyere utdanning ikke er påvirket av vennene hennes, noe som er i tråd med Fullers (ibid) funn.

Kartlegging av egen posisjon i utdanningsfeltet

Vennene så ikke bare ut til å ha innflytelse på vennenes utdanningsorienteringer i forhold til at man utviklet lignende nivå av motivasjon og fremtidsplaner. Noen av elevene gav også uttrykk av at de sammenlignet seg selv med vennegjengen. Tiril oppga, i likhet med Ida, å være del av en vennegjeng som oppholder seg på biblioteket og som tar skolen på alvor. Hun forteller at alle vennene hennes er veldig skoleflinke, og får både 5 og 6 i karakter. Hun

beskriver også seg selv som «den dumme» i gruppa, da hun får lavere karakterer enn vennene. Tiril kjenner med andre ord på det å ha skoleflinke venner, men å ikke klare å nå opp til deres nivå. Hun er tydelig på at vennene er viktige for henne, men har likevel søkt en annen videregående skole enn dem, og er redd for å miste kontakten med dem. Vi kan med andre ord se at det å være en del av en skoleflink vennegjeng kan bety ulike ting for ulike individer. Ida identifiserer seg med vennegjengen på en helt annen måte enn det Tiril gjør, har høy motivasjon på skolen og har søkt samme videregående skole som vennene, der hun skal ta studiespesialiserende. Tiril derimot føler seg ulik vennene sine, har lav motivasjon og vansker med å orientere seg i forhold til fremtidig yrke. Hun har søkt seg til en yrkesfaglig linje men vet ikke hva hun skal bruke denne videreutdanningen til. Brooks (2003) finner i sin kvalitative studie at elever går gjennom en slags kartleggingsprosess når de forsøker å finne sin posisjon innenfor utdanningssystemet. Denne kartleggingsprosessen innebærer blant annet å sammenligne seg selv med vennene sine når det kommer til utdanningsprestasjoner, for eksempel gjennom innsats og karakteroppgjør. Hvordan man ser seg selv i forhold til andre var av betydning når elevene skulle ta utdanningsvalg, for eksempel valg av skole eller fag, og kunne føre til at man undervurderte seg selv og dermed la mindre krevende planer for seg selv enn man i utgangspunktet hadde tenkt (ibid).

Denne kartleggingsprosessen kan også sees som at elevene vurderer sin kulturelle kapital i forhold til andres, og med dette søker å finne sin plass i utdanningsfeltet, noe som på sikt vil påvirke deres posisjon i det sosiale rom. Som vi har sett uttrykker både Ida og Tiril at de til en viss grad har tatt stilling til deres «rang» i forhold til utdanningsoppgjør i vennegjengen. Ida identifiserer seg med de skoleflinke vennene, mens Tiril føler hun ikke når opp. Brooks (ibid) fant at det å oppleve seg selv som mindre flinke enn vennene sine kunne føre til at man valgte andre, hierarkisk sett lavere, utdanningsveier enn vennene. Dette ser vi også hos Tiril som skal søke yrkesfaglig linje ved videregående mens vennene skal søke studiespesialiserende linje, som også åpner opp for høyere utdanning senere. Dette kan naturligvis også komme av andre årsaker – Tiril gir ikke uttrykk for å være særlig motivert for skole i utgangspunktet. Likevel er det verdt å nevne da kartleggingen kan tenkes å ha påvirket hennes syn på seg selv i en utdanningskontekst.

Jevnalderspesspektivet

Datamaterialet mitt peker i retning av at vennskap er av en viss betydning når jentene skal orientere seg rundt utdanning. Likevel var ingen tydelige på at venner var av avgjørende betydning for dem når de skulle velge videre utdanning, og jentene gav totalt sett uttrykk for at foreldrene var av større betydning under valgprosessen, som vi har sett tidligere. Som allerede nevnt er Frønes (2006) opptatt av jevnaldrendes er av betydning for barns og ungdoms sosialisering. Relasjonen mellom barn og voksen er preget av ulikhet. Foreldre står i en autoritær posisjon i forhold til barnet der de instruerer barnet gjennom enkel og entydig kommunikasjon. En viktig del av sosialiseringprosessen er imidlertid å lære seg å behandle andre som likeverdige, og nettopp her er jevnaldrende viktig da foreldre kun til en viss grad kan formidle slik kompetanse (Frønes, 2006). Relasjonen mellom barn/barn – eller i dette tilfellet ungdom/ungdom – kjennetegnes av deres likhet i utvikling, situasjon og posisjon. I slike relasjoner er kommunikasjonen mer kompleks og åpen for tolkning, og relasjonen er en arena for sammenligning og diskusjon. I slike likeverdige relasjoner lærer ungdom seg blant annet å kommunisere, se andres perspektiver, løse konflikter, fordype relasjoner og å forhandle. Jevnaldrende er med dette sentrale for utvikling av sosial kompetanse (Frønes, 2006). Frønes mener med andre ord at jevnaldrende er av spesiell betydning for barn og ungdoms sosiale utvikling. Med bakgrunn i dette kan man forstå jentenes ønske om å holde seg nært vennene sine i valg av videregående fordi deres sosiale nettverk er viktige for deres sosiale utvikling, og det å bryte med slike nettverk vil kunne bety at de mister en del av sin sosiale kapital. Som tidligere nevnt var jentenes venner av en viss betydning når de skulle orientere seg rundt og ta valg i forhold til fremtid og utdanning. Dette gjaldt særlig i forbindelse med at mange valgte videregående skoler der vennene deres også skulle gå. Imidlertid ser det ikke ut til at vennene påvirket hvilken retning jentene valgte. Ingen begrunnet valg av linje med at vennene skulle gå ta det samme, og noen fortalte at de skulle søke seg til skoler der de ikke kjente noen. I den grad de valgte det samme som vennene ble dette trukket frem som noe sekundært, mens egne interesser og fremtidsplaner ble uttrykt som det primære. Frønes (2006) peker også på at foreldrenes innflytelse er sterkere enn jevnaldrendes når det kommer til fremtid, utdanning og arbeid, noe som er i tråd med mine funn.

Guttenees lave vektlegging av venner

Guttene i det rurale datamaterialet uttrykte ikke at vennene deres var av særlig betydning i forhold til hvordan de forholder seg til utdanning. Det betyr ikke at de ikke var viktige for dem på andre måter. Alle forteller at de er mye sammen med vennene sine både på skolen og på fritiden, og at de har ganske mange venner. Kim forteller at han kjenner de fleste siden de har vokst opp sammen og at han har venner å være med på fremtiden. På spørsmål om han vet hvor vennene hans skal gå på videregående svarer han at han ikke vet:

«A: Jeg vet ikke helt hva de har planer om. (...) (...) De har vel ikke helt det samme.. Noen skal vel gå idrett eller (studiespesialiserende) og de greiene. Kanskje ikke alle. (...) Nei, jeg vet ikke.»

De andre guttene forteller også at de ikke er helt sikre på vennenes planer når det kommer til valg av videregående. De uttrykker at fremtidsplanene er noe delte i vennegjengen, og helhetsinntrykket er at vennene ikke er av vesentlig betydning for deres utdanningsvalg. Funnene i det urbane datamaterialet viser samme tendenser. Daniel sier at han har gode venner. De har ikke samme utdanningsplaner som han, og de vil bli ganske spredte da noen skal gå yrkesfag mens andre har tenkt til å studere. Det ser ikke ut til at vennene er av særlig betydning for Daniel når det kommer til videre utdanningsplaner. Isak legger heller ikke mye vekt på vennene sine når han skal velge utdanningsløp. Han sier at han har «ganske mange» venner som han i hovedsak spiller og går på kino med. Isak legger lite vekt på vennene sine gjennom intervjuet, og snakker mest om interessen sin for programmering.

I datamaterialet mitt er altså guttene i bemerkelsesverdig mindre grad tydelige på at vennene er av betydning for dem når de orienterer seg rundt utdanning og fremtid. For å forklare hvordan vennene var av betydning for jentene ble jevnalderperspektivet benyttet. Med utgangspunkt i jevnalderperspektivet kunne man gått ut fra at vennene var like viktige for guttene som for jentene i og med at jevnaldrende beskrives som viktige for ungdoms sosiale utvikling (Frønes, 2006). Et annet perspektiv på dette kan vi få gjennom psykologene Rose & Asher (2017). De argumenterer for at jenter og gutter er venner på ulike måter, og viser til at tidligere studier tyder på at jenter er bedre på å uttrykke omsorg, bekymring, beundring og affeksjon, i tillegg til å hjelpe gjennom å vise sympati og gi råd til vennene sine, enn det gutter er. Til tross for at slike studier tyder på at gutter mangler vennskapelig kompetanse tyder annen forskning også på at gutter er like fornøyde med vennskapene sine og at de har like stabile vennskap som jenter (ibid). På bakgrunn av dette har Rose & Asher (ibid) tatt for

seg andre vennskapsoppgaver som gutter takler like bra som, om ikke bedre enn jentene. Disse oppgavene er mer sentrerte rundt det å ha det gøy, å evne å tilgi hverandre og å kunne kontrollere sjalusi. På bakgrunn av slike funn ser vi med andre ord tendenser til at jenter er bedre til å støtte og ta vare på hverandre, mens gutter er bedre til å være spennende og tilgivende venner. Det kan altså se ut til at gutter er venner på andre måter enn jenter. Sett i sammenheng med funnene i mitt datamateriale kan det tenkes at egenskaper som omsorg, støtte og hjelp fører til at jentene i større grad blir avhengige av hverandre på et emosjonelt nivå enn guttene.

Bæck (2019b) skildrer hvordan en av elevene i hennes studie opplevde det som vanskelig å flytte fra sitt rurale hjemsted for å ta videregående utdanning. Hun mistet sitt sosiale nettverk i overgangen, og følte seg utenfor ved den nye skolen, noe som også påvirket hennes skolemotivasjon og -prestasjoner. Det å ha emosjonell støtte fra venner i en slik situasjon kan tenkes å føles tryggere enn å være helt alene i møte med et nytt miljø. Jentenes emosjonelle kompetanse, og guttenes tilsynelatende «mangel» på dette, kan være en mulig forklaring på forskjellen mellom kjønnene når det kommer til ønsket om å holde seg nært vennene sine gjennom videregående, noe som igjen kan tenkes å påvirke elevenes utdanningsorienteringer.

Oppsummering

Samtlige av elevene i datamaterialet gav uttrykk for at venner var av betydning for dem generelt sett. Imidlertid gav jentene i større grad enn guttene gir uttrykk for at de er påvirket av vennene sine når det kommer til hvor de søker videregående. Blant annet har vi sett at jentene i større grad enn guttene ønsker å søke seg til samme videregående skole som vennene deres skal. Videre så vi at vennegjengen kan tenkes å påvirke elevene i forhold til hvordan de orienterer seg til utdanning gjennom å overføre holdninger til hverandre. Vi så også at elever kan sammenlikne seg selv med vennene sine når det kommer til utdanningsprestasjoner, eller kulturell kapital. Dette kan føre til at elever plasserer seg selv på et lavere sted enn vennene de sammenligner seg med i utdanningsfeltet. Vi undersøkte også hvordan jevnaldrende kan være viktige for ungdoms dannelse av identitet og sosiale kompetanse. Likevel uttrykte guttene i liten grad at jevnaldrende var viktige for dem når de skulle gjøre utdanningsvalg. Som vi så er en mulig årsak til denne kjønnsforskjellen at jenter og gutter er venner på ulike måter som kan føre til at jentene i større grad blir emosjonelt knyttet til vennskapene sine, noe som kan føre til at de ønsker å holde seg nært dem i overgangen til videregående skole. Til tross for at

jevnaaldrende kan være viktig for ungdoms identitetsdannelser mener Frønes at foreldre likevel er viktigere når ungdom skal gjøre utdanningsvalg og planlegge fremtid, noe som er i tråd med mine funn. Det viktigste funnet i dette kapitlet er med andre ord at jevnaaldrende ikke ser ut til å være av vesentlig betydning når guttenes utdanningsorienteringer formes, til tross for at de er viktige for dem på andre måter. For jentene ser de imidlertid ut til å være av en viss betydning for dem i overgangen til videregående skole.

4.4 Betydningen av skolen

Elevenes skolehverdag var et gjentakende tema i intervjuene. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan relasjonen til lærere kan påvirke elevenes motivasjonsnivå. Her er relasjonskompetanse et viktig element. Videre vil jeg se på hvordan skolen som struktur åpner opp en rekke muligheter for elevene, noe som kan hjelpe dem med å orientere seg i forhold til utdanning. Til sist følger en oppsummering av funnene.

Relasjonen til lærerne

Det rurale datamaterialet gir et generelt inntrykk av at elevene har gode forhold til lærerne. Flere av elevene uttalte at de føler at lærerne bryr seg om dem, kjenner dem godt og har tillit til dem. For eksempel forteller Marte at det er fint å gå på skolen og at hun opplever at lærerne bryr seg om henne og er opptatte av at elevene skal forstå fagstoffet. Hun viser høy tillit til lærerne, og sier hun føler man kan snakke med dem både om skolen og ting på hjemmebane. Hun sier også spesifikt at hun stoler på dem. Elias er også svært fornøyd med lærerne. Han synes at lærerne er gode på å gjøre undervisningen morsom. Interessant er det også at Elias drar frem kontaktlæreren sin som et forbilde for han:

«A: (...) Jeg ser jo litt opp til kontaktlæreren hvordan man skal holde en time, hvordan man skal være mot elevene. Hun gjør det veldig bra.»

Dette er spesielt interessant med tanke på at Elias har nevnt lærerutdanningen som mulig studieretning slik at han kan få seg jobb som lærer ved hjemstedet i voksen alder. Kontaktlæreren hans kan med andre ord ha påvirket dette ønsket. Det er imidlertid ikke alle som er like fornøyd med lærerne. Noen stilte seg mer likegyldige til lærerne og skolesituasjonen med uttrykk som «*skole er nå skole*» (Vilde) og «*(Lærere)(...) nei, de er lærere*» (Kim). Til tross for dette gav de også uttrykk for at skolen var helt grei og at de hadde et relativt godt forhold til lærerne.

I det urbane datamaterialet var resultatet variert. Overvekten av elevene var mer nølende på spørsmål om de følte at lærerne brydde seg om dem. Det å ikke ønske å snakke med lærerne om personlige problemer var en gjenganger. De følte i større grad at lærerne var der for det faglige, mens dersom de ville ha noen å snakke med ville de heller gått til vennene sine eller til helsesøstera. Daniel er en av disse elevene. Han var også den eneste som uttrykte

noenlunde like erfaringer som de rurale elevene i forbindelse med hans relasjon til lærerne. Han følte at lærerne bryr seg om han og de andre elevene og at han kjenner dem godt. De andre var mindre sikker på dette:

«Q: Er det sånn at du føler at andre elever og lærerne bryr seg om deg?

A: jaa ...

Q: Du dro litt på den.

A: (humrer) De aller fleste i hvert fall.» (Ida)

«Q: (...) Føler du at medelevene og lærerne bryr seg om deg?

A: Ja, til en grad.

Q: (...) Hva mener du med det?

A: Alle elever trenger jo hjelp, så det tar jo tid å få hjelp mange ganger så..

Q: Av og til må man sitte og vente?

A: Ja, veldig.» (Isak)

«Q: Enn lærerne da, føler du at de bryr seg?

A: Nei.» (Ylva)

Som vi ser her er Ylva veldig tydelig på at lærerne ikke bryr seg om henne. Hun markerer seg blant elevene med en svært negativ opplevelse av skolen. Det er ingen lærere hun liker, men hun misliker noen. Ylva opplever at lærerne har for store forventninger til henne. og at de gir henne for åpne oppgaver som kan være vanskelig for henne å løse på grunn av at hun har ADHD og sliter med konsentrasjonen. For eksempel skulle hun ha en muntlig presentasjon der hun selv følte at hun la inn stor innsats:

«A: (...) Men jeg fikk 2+ fordi jeg hadde for lite fagbegrep og jeg visste ikke at man skulle ha med fagbegrep (...). (...) den læreren vi hadde, (...), hun har aldri.. (...) Brydd seg om å hjelpe meg liksom. (...) (...). Hun ser ikke på mine sterke sider, hun ser kun på de svake sidene og gir meg skikkelig lave karakterer. Da mister jo jeg veldig mye motivasjon og jeg blir jo ganske trist. Når jeg jobber så jævlig hardt med et fag jeg aldri har hatt motivasjon i til å jobbe med og føler at den ble ganske bra, og får 2+, da detter liksom alt ned og jeg orker ikke å jobbe mer med det i det hele tatt.»

Her gir Ylva uttrykk for at hun føler at læreren ikke tar hensyn til ADHD-diagnosen hennes. Hun føler at hun burde se bort fra vanskene hun har på grunn av diagnosen, og at hun fortjener bedre karakterer siden hun har lagt inn høy innsats. Det kommer også klart frem at hun føler at læreren ikke legger nok til rette for henne på andre måter også, noe som gjør henne demotivert. Sammenhengen mellom tilrettelegging og motivasjon er et tema som også blir trukket frem i Tirils intervju. Tiril har hjelpelærer i timene siden hun har

konsentrasjonsproblemer, og her har relasjonen vært av varierende kvalitet. Hun hadde en tidligere som hun opplevde at ikke forstod henne, men kun ba henne om å gjøre oppgaver uten å faktisk hjelpe henne. Hun har fått ny hjelpelærer, noe som fungerer bedre for Tiril:

«A: (...) Men nå har jeg en hjelpelærer som er ganske snill og faktisk hjelper meg. Som faktisk forstår meg, og lærer meg på en sånn måte at jeg faktisk forstår stoffet.

Q: Hva skjer med de fagene da, der du har sånne lærere?

A: Faget blir jo mye bedre.»

Her gir hun uttrykk for at lærernes personlighet har påvirkning for hvordan hun opplever fagene. Det kan med andre ord se ut til at læreren var med på å motivere henne til å jobbe med faget gjennom å legge til rette for henne, noe som igjen kan tenkes å ha en effekt på utdanningsprestasjonene hennes.

Relasjonskompetanse

Frønes (2006) peker på at relasjonen mellom lærer og elev gjennom de siste tiårene har blitt tettere. Han peker også på at dette nærme forholdet og skolesystemets økte betydning også har forsterket pedagogenes betydning i forhold til barnets sosialisering (Frønes, 2003; 2006). Med andre ord har lærerne fått en større innflytelse over elevenes utvikling i moderne tid. Et tema som stod sentralt i flere av elevenes fortellinger om skolehverdagen var som vi har sett deres relasjoner til lærerne. For å forstå elevens erfaringer gjennom faglige begreper kan vi trekke frem Spurkelands redegjørelse for relasjonskompetanse (2005). Spurkeland definerer relasjonskompetanse som «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (ibid, s. 17). Videre gjøres det rede for en rekke dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse, blant annet generell atferd, tillit, relasjonsbygging, prestasjonshjelp og resultatorientering. Et av hovedfunnene i redegjørelsen er at det er sterk sammenheng mellom en leders relasjonskompetanse og underordnedes resultatoppnåelse, noe som peker på at resultatoppnåelse korrelerer med kvaliteten på relasjonene til medarbeiderne som skal skape resultatene. Spurkeland har i hovedsak sett på relasjonskompetanse i forhold til ledelse, men relasjonskompetanse er relevant for alle mennesker som jobber i samhandling og med andre mennesker (ibid). Lærerne faller med andre ord innenfor kategorien begrepet vil være relevant for.

Flere av elevene uttrykker at lærerne bryr seg om dem, viser dem tillit og kjenner dem, noe som er viktige byggeklosser i relasjonskompetanse. Som vi tidligere så var særlig Ylva og Tiril tydelig på at forholdet til lærerne var av betydning for motivasjon og innsats. Ylva var tydelig på at det å ikke bli tatt hensyn til faglig hadde en negativ effekt på motivasjonen hennes. Det samme ga Tiril uttrykk for. Hennes tidligere hjelpelærer forstod henne ikke, men den nye forstår, hjelper og lærer henne ting på en måte som fungerer bedre for henne, som hun igjen sier at gjør faget mye bedre. Det kan med andre ord se ut til at Ylvas lærer og Tirils tidligere hjelpelærer hadde en noe lav relasjonskompetanse. Tirils nye lærer derimot virker å være rustet med en bedre relasjonskompetanse noe som har positiv effekt på Tirils motivasjon og læringsvilje.

Som vi så er tillit en av dimensjonene i relasjonskompetanse, noe som i følge Spurkeland (2005) er selve bærebjelken i en relasjon. Det å skape tillit innebærer å være en forutsigbar leder som skaper trygghet og positive opplevelser hos «medarbeideren» - i oppgavens tilfelle *elev*. Tillit er helt avgjørende for en leders innflytelse og påvirkning (ibid). Marte og Elias tar begge opp det å ha tillit til lærerne og at lærerne har tillit til dem. De uttrykker samtidig forholdsvis høy motivasjon og en positiv innstilling til skole og utdanning som sådan. Til sammenligning finner vi det motsatte hos Kim – han stiller seg relativt likegyldig til lærerne og uttrykker en noe lav utdanningsmotivasjon. Det kan tenkes at gjensidig tillit i lærer-elev-relasjoner kan føre til økt motivasjon og bedre resultater. Spurkeland peker også på at tillit kan gjelde for deler av relasjonen. Man kan for eksempel oppleve høy faglig tillit, men lavere personlig tillit (ibid). Som vi har sett fortalte flere av elevene i det urbane datamaterialet at de helst ville unngå å snakke med lærerne om noe personlig, men at de godt kunne snakke med dem om faglige utfordringer. Det motsatte var tilfellet i det rurale datamaterialet der flere oppga at de gjerne kunne snakke med lærerne om private problemer. Her ser vi et mulig tilfelle av «Gemeinschaft und Gesellschaft», som først utbrodert av Ferdinand Tönnies (1963). Begrepene skiller mellom by og bygd, der det blant annet fremheves at bygda representerer nærhet og trygghet, mens bylivet er upersonlig og utrygt (Bæck, 2002). Elevene i det rurale datamaterialet uttrykker i større grad personlige forhold til lærerne sine. Dette kan være en indikator på høyere tillit i lærer-elev-relasjonene i det rurale datamaterialet enn i det urbane, og man kan på bakgrunn av Spurkelands relasjonskompetansebegrep stille spørsmål ved om dette kan føre til at de rurale elevene i større grad blir påvirket av lærerne sine når det kommer til utdanningsorienteringer. Som vi så tidligere hevder også Spurkeland (2005) at god relasjonskompetanse fører til bedre resultater. Dersom rurale elever har høyere tillit til

lærerne, som kan tenkes å føre til at de i større grad tar imot råd fra lærerne, skulle man tenke at dette også ville føre til bedre resultater, for eksempel i form av økt sosial mobilitet i en utdanningskontekst. Likevel vet vi at det finnes utdanningsulikheter der rurale elever generelt presterer lavere enn urbane elever (se for eksempel Bæck, 2019b), og man kan på bakgrunn av dette stille spørsmål ved om det å ha tillit til lærerne virkelig er så effektivt tross alt. Det er likevel flere sider av en sak – kanskje har det ikke noe med effekten av tillit i seg selv å gjøre, men med lærerne selv og deres verdier. De rurale elevene forteller at noen av lærerne selv kommer fra hjemstedet, og at det er lite utskifting av lærere. Det at lærerne er ansatte over lengre tid kan tyde på at de er en integrert del av det rurale hjemstedet, og det kan tenkes at en rekke av de holdningene og verdiene som kjennetegner stedet også er internaliserte hos lærerne. Dersom de rurale elevene er tar imot råd fra lærere med slike disposisjoner, kan det tenkes at elevenes handlingsplaner vil speile lokalsamfunnets kulturelle normer.

Skolens tilbud

Et sentralt tema i begge datamaterialene var hvordan skolen var med på å forme utdanningsvalgene til elevene på ulike måter. I det rurale datamaterialet skjedde dette blant annet gjennom å snakke med rådgivere eller lærere og ta imot veiledning i forhold til videre utdanningsvalg. Flere av elevene fortalte at ansatte ved skolen hadde hjulpet dem med å velge hvilke videregående linjer de burde søke på gjennom å bidra med god informasjon. For eksempel forteller Marte at hun egentlig hadde tenkt til å velge studiespesialiserende med samfunnsfag når hun skulle på hospitering ved en videregående skole, men at læreren påvirket henne til å velge realfag slik at hun fikk testet ut hvordan det er å ha kjemi, biologi og matte, som hun vil trenge for å komme inn på medisin. Også Elias fortalte at lærerne hadde gitt god informasjon om videregående skoler og linjer. Som vi vet er Marte og Elias elever som uttrykker tillit i relasjonene til lærerne sine. I forbindelse med dette er det også interessant å merke seg at ingen av elevene i det urbane datamaterialet snakket om lærerne sine som viktig når det kom til valg av videregående skole. Som vi så tidligere var det heller ingen av de urbane elevene som uttrykte høy personlig tillit til lærerne. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at lærerens relasjonskompetanse og tilstedeværelsen av tillit i relasjonen kan føre til at elevene blir mer tilbøyelige til å ta råd fra lærerne. Det å ha lærere som er oppmerksomme på elevenes videre planer i tillegg til å ha en relasjon preget av tillit kan med andre ord være viktig når ungdommer skal tilegne seg informasjon og orientere seg i forhold til utdanning.

Flere andre peker også på profesjonelle pedagogers betydning gjennom sosialiseringprosessen og valg av videregående skole (Berg, 1998; Frønes, 2006).

I tillegg til at lærerne kunne tilby informasjon om videregående linjer og skoler, kom det også frem at skolen kunne åpne opp for ulike muligheter. Flere av elevene trekker blant annet frem hospitering som en positiv opplevelse i forbindelse med valg av videregående skole. Ylva gir, som vi vet, inntrykk av å ha vansker med å orientere seg og gjøre utdanningsvalg. Hun hadde ikke fått hjelp av lærere til å velge videregående skole, men rådgiveren hadde vært en sentral brikke i beslutningsprosessen hennes. Hun gir inntrykk av at valget ble tatt sammen med rådgiveren, og uttrykker med dette kommunikativ refleksivitet. Likevel uttrykker Ylva misnøye med at rådgiveren ikke har hjulpet henne med å finne ut hva hun vil jobbe som når hun blir voksen. Det at Ylva er misfornøyd med skolen kommer tydelig frem i løpet av intervjuet. På ungdomsskolen har elevene et fag som heter utdanningsvalg. Faget skal hjelpe elevene å utvikle karrierekompetanse gjennom å forstå og utvikle seg selv og egen læring og å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette skal gjøre elevene i stand til å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ylva forteller at hun har dårlige erfaringer med faget. Hun opplever at de ikke har snakket om videregående og yrker siden niende klasse, og at de kun har jobbet med andre fag i timene som skulle vært satt av til å utvikle karrierekompetanse. Hun sier at faget ikke har hjulpet henne med å gjøre utdanningsvalg. Det er viktig å understreke at ingen andre elever verken i det urbane eller rurale datamaterialet tok opp lignende problemstillinger. Ylva forteller videre at hun har snakket med rådgiveren sin iblant som har satt opp møter med diverse instanser som lavterskelteam og BUP for å hjelpe Ylva med problemene sine. Hun har også lagt til rette for at Ylva kan være ute i jobb en dag i uka for å hjelpe henne med å finne ut av hva hun ønsket å utdanne seg som. Ylva sluttet ganske tidlig med denne ordningen fordi hun ikke likte arbeidsplassen de hadde funnet til henne. Med bakgrunn i dette ser med andre ord ikke ut til at skolen ikke bryr seg om Ylva – de prøver å hjelpe henne med utfordringene sine og setter opp tilbud for å hjelpe henne med å orientere seg i forhold til fremtiden sin. En mulig forklaring på Ylvas opplevelse kan være at hennes lave motivasjonsnivå holder henne tilbake fra å dra full nytte av skolens tiltak. Kaarstein & Nilsen (2016) bygger på Eccles & Wigfield (2002), og argumenterer for at elevs selvtillit, indre og ytre motivasjon påvirker deres prestasjoner. Ylva uttrykker både lav motivasjon og liten tro på seg selv når det kommer til både karakterer og fremtid, og det er med dette mulig at denne kombinasjonen holder henne tilbake fra å prestere, for eksempel gjennom å dra nytte av tilbudene skolen stiller opp

med. Vilde er også en elev som har fått tilrettelegging fra skolen. Hun snakker mye om at hun har periodevis gått på skole i et større urbant sted tidligere. Dette er et opplegg som skolesystemet har lagt til rette for. Hun har også fått muligheten til å hospitere ved den videregående skolen hun har søkt på. Sammenlagt kan vi se at skolesystemet på mange måter har lagt til rette for at hun skulle få prøve ut skolen i den andre kommunen, noe som kan ha ført til at hun valgte å søke seg dit. Mulighetene hun har blitt presentert for gjennom skolen hun går på kan altså tenkes å ha hatt innvirkning på valget til Vilde når det kommer til videre skolegang.

Utdanningsorienteringer i lys av kommunikativ refleksivitet og mulighetsstrukturer

Noen av elevene, og særlig i det rurale datamaterialet, fortalte altså at lærerne hadde påvirket dem når de skulle velge videregående skole. Dette skjedde blant annet gjennom at de snakket med og tilegnet seg informasjon fra dem. Det kan med andre ord tenkes at elevene har hatt en indre dialog som har blitt påvirket og fullført gjennom samtaler med lærere. Det at Marte ønsket å bli lege men likevel hadde tenkt å velge samfunnsfag ved hospitering ble stilt spørsmål ved av læreren gjennom at han gav råd om å velge realfag i stedet. Lærerens innvending førte til at hun fikk prøvd ut realfag. Dette har påvirket Martes utdanningsvalg på den måten at hun har bestemt seg for å ta realfag når hun begynner på videregående. Vi kan med andre ord snakke om at hun har utøvd kommunikativ refleksivitet i samspill med læreren. Lignende tilfeller hadde også funnet sted hos flere av elevene. Med tanke på at vi også så at elevene i den rurale kommunen hadde høyere tillitt til lærerne er det ikke overraskende at de i større grad fortalte at lærerne hadde påvirket utdanningsorienteringene deres. I den urbane kommunen så vi at Ylva hadde fått hjelp av rådgiveren til å finne ut hvor hun skulle gå videregående skole og hvilken linje hun skulle velge. Vi ser altså at skolens tilbud om rådgivere kan være en arena for å utøve kommunikativ refleksivitet. Sammenlagt er helhetsinntrykket i datamaterialet at mange av elevene uttrykte at de hadde utøvd kommunikativ refleksivitet med lærere eller rådgivere, noe som til sist påvirket handlingsplanene deres.

Samtidig kan vi se hvordan mulighetsstrukturene spiller inn. Det at skolen som institusjon gir tilbud om kompetente lærere og rådgivere med god kjennskap til utdanningssystemet kan sees som en ressurs som elever har tilgang på og benytter seg av. Strukturene kommer også tydelig

frem når man ser på andre tilbud elevene benytter seg av, som hospitering, utdanningsvalg og utplassering. Alle disse tilbudene kan gi elevene muligheter til å teste ut egne evner og ønsker, noe som igjen kan tenkes å påvirke deres utdanningsorienteringer.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett hvordan relasjonen til lærerne og skolesystemet som struktur kan påvirke elevenes utdanningsorienteringer. Blant annet har vi sett at elevene med ruralt hjemsted uttrykker et nærmere forhold til lærerne sine enn elevene med urbant hjemsted. Dette kan, sett i sammenheng med relasjonskompetanse, være av betydning for hvor mye tillit de viser lærerne, som kan tenkes å ha innflytelse over hvor tilbøyelige de er til å ta imot råd fra lærerne. Dette kan igjen være av betydning for hvordan elevene orienterer seg i forhold til utdanning. Det er med andre ord rimelig å stille spørsmål ved om elevene i den rurale kommunen i større grad blir påvirket av lærerne når de utvikler sine utdanningsorienteringer. Videre så vi at nære relasjoner til lærerne i noen tilfeller så ut til å være av betydning for elevenes motivasjon gjennom det å gjøre undervisningen gøy og å være et forbilde. Økt motivasjon kan ha betydning for elevenes utdanningsprestasjoner og -orienteringer. Vi har også sett på at skolen tilbyr en rekke muligheter som påvirker elevene i datamaterialet på ulike måter, for eksempel gjennom å gi informasjon og råd, legge til rette for at elevene får prøve seg i arbeidslivet og ved videregående skoler. Slike tilbud åpner blant annet opp for at elevene kan teste ut alternativer og utøve kommunikativ refleksivitet i forhold til fremtid og utdanningsvalg.

4.5 Betydningen av sted

Som vist i metodekapitlet er de to stedene datamaterialet er samlet inn fra nokså forskjellige. På den ene siden har vi en rural kommune med få innbyggere, høy arbeidsledighet og et svært begrenset arbeidsmarked. Det er heller ikke videregående skole i den rurale kommunen, noe som innebærer at elevene enten må flytte eller pendle for å ta videre utdanning. På den andre siden har vi en urban kommune med et myldrende byliv og et bredt arbeidsmarked, med et variert tilbud av videregående skoler. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan sted og tilhørende mulighetsstrukturer kan bidra til å forme elevenes utdanningsorienteringer. Jeg vil først peke på hvordan elevene må ta sted i betraktning når de skal velge videregående skole, og hvilke konsekvenser manglende muligheter ved hjemstedet kan ha for dem. Deretter vil jeg kommentere hvordan elevene opplever hjemstedet sitt. Videre vil jeg peke på hvordan lokale arbeidsmarkeder påvirker elevenes utdanningsorienteringer. Jeg vil også diskutere mulige årsaker til at elevene i all hovedsak uttrykker relativt like utdanningsorienteringer, samtidig som jeg vil kommentere hvorfor noen av elevene kan være svært tilknyttet til hjemstedet. Avsluttende vil jeg drøfte hvordan stedsspesifikke mulighetsstrukturer påvirker elevenes utdanningsorienteringer.

Valg av videregående og manglende muligheter ved hjemstedet

Et interessant funn i datamaterialet er at sted så ut til å påvirke elevenes valg av videregående skole og deres fremtidsplaner på flere måter. Dette gjaldt både i det rurale og i det urbane datamaterialet. Flere av elevene var særlig opptatte av å være nær hjemstedet, venner og familie og gav uttrykk for at de tok dette i betraktning når de skulle planlegge fremtiden. For eksempel valgte Marte å søke skole i nabokommunen, og begrunner det med at det er nært hjemme og at hun har gode venner som allerede går på skolen. På spørsmål angående utdanningsmuligheter i by og bygd, svarer hun at man alltid kan pendle til den urbane kommunen, men at det er vanskelig å få til med tanke på transport. At hun har et klart svar på dette kan være et tegn på at hun allerede har overveid muligheten, men at det finnes strukturelle hindre som kan gjøre dette vanskelig å gjennomføre.

Marte er ikke alene om å måtte ta stilling til strukturene rundt seg. Det er et gjennomgående tema i begge delene av datamaterialet, og elevene gir uttrykk for at de tar stilling til og vurderer situasjonen sin i forhold til omgivelsene rundt seg. Dette gjaldt både i forbindelse med å måtte flytte for å kunne velge den linjen de ønsket ved videregående og ved praktiske

utfordringer ved hjemstedet. For eksempel bestemte Ida seg for å søke på den skolen som det var lettest å komme seg til med buss. Hun har også søkt skole i en annen landsdel for å kunne drive på med hobbyen sin i skoletiden. Dette er det eneste stedet i landet der hun kan gå en slik linje. Hun føler seg imidlertid veldig usikker på om hun skal takke ja dersom hun får tilbud, fordi hun da må være borte hjemmefra og kun kan komme hjem til familien i feriene. På denne måten kan man se at Ida opplever at hennes utdanningsmuligheter kan bli begrenset på grunn av avstand, og hennes situasjon oppsummerer i stor grad elevenes uttalelser knyttet til samme typer problematikk. Når dette er sagt virket det rurale hjemstedet å by på større utfordringer knyttet til muligheter enn det urbane. Dette er Sivert et godt eksempel på: han er usikker på om han skal søke til nabokommunen eller til den urbane kommunen. Grunnen til at han ønsker å flytte til sistnevnte er at fotballmiljøet i den urbane kommunen er bedre enn i nabokommunen. Han ønsker altså å flytte fra den rurale kommunen til den urbane, på grunn av at mulighetene for å drive med fotball er bedre der. Dette illustrerer den ekstra utfordringen de rurale elevene står ovenfor – hjemstedet deres har få tilbud, og de må dermed flytte for å få tilgang på tilbudene de ønsker å ta del i. De urbane elevene har imidlertid umiddelbar tilgang på slike tilbud i sitt lokalmiljø. Rurale elever må med andre ord flytte for å oppnå de samme tilbudene som de urbane elevene har tilgang på gjennom å bli der de er.

Det å flytte på seg på grunn av manglende muligheter er som vi har sett et gjennomgående tema i datamaterialet, hovedsakelig blant de rurale elevene. Farrugia (2016) betegner det samme fenomenet som «the mobility imperative» - mobilitetsimperativet. Rural ungdom opplever en slags strukturell forventning om å flytte på seg på grunn av økende konsentrasjon av økonomisk og kulturell kapital rundt byene. Dette innebærer at de må være mobile for å få tilgang til de ressursene de trenger for å skape identiteter for eksempel gjennom å ta utdanning og skaffe seg jobb. De blir med andre ord trukket fra sine rurale hjemsted og til byene for å få tilgang på kapital. På den ene siden kan man si at det å flytte til urbane steder åpner opp for muligheter, men samtidig kan selve flyttingen fra det kjente hjemstedet by på flere utfordringer. For det første er det tilknyttet et emosjonelt aspekt å dra langt unna både venner og familie. Som vi så innledningsvis fant Bæck (2019b) at elevene opplevde det å flytte ut hjemmefra og bo for seg selv som en av de største utfordringene i overgangen til videregående skole. Når man flytter til et sted der man ikke kjenner noen må man tilegne seg et helt nytt sosialt nettverk. Bæck (ibid) fant også at elever som flyttet hjemmefra for å gjennomføre videregående fikk endrede sosiale situasjoner på grunn av flyttingen. Dette

innebar blant annet at det å finne seg en deltidsjobb ble vanskelig fordi de ikke hadde sosiale nettverk å dra nytte av ved det nye stedet. Det å flytte kan også ha økonomiske konsekvenser for ungdommene – boligmarkedet i byene er ofte mer presset enn på landet, både med tanke på antall studentboliger og leiepriser på det private markedet. Dette kan føre til at det å flytte rent praktisk blir vanskelig å gjennomføre, da borteboerstipendet for elever ved videregående er lavt i forhold til vanlige levekostnader. Elevene i det rurale datamaterialet er i en posisjon der de uansett er nødt å flytte hjemmefra dersom de ønsker å ta videregående utdanning, fordi det ikke finnes videregående skoler på hjemstedet. Det kan likevel tenkes at kostnadene vil være lavere når man flytter til nabokommunen der man kanskje kjenner flere og leieprisene gjerne er lavere. Det er også verdt å merke seg at elever som har den urbane kommunen som hjemsted ikke nødvendigvis står ovenfor de samme utfordringene: det er mange flere muligheter rundt videregående utdanning i byene, og de aller fleste vil kunne bo hjemme hos foreldrene mens de går på skolen. Dette plasserer de urbane elevene i en fordelssposisjon i forhold til de rurale elevene. Gjennom Bourdieus perspektiver kan man se dette som at urbane elever har lettere tilgang på kulturell kapital enn de rurale, noe som gir negative ringvirkninger for de rurale elevene.

Vi ser med andre ord at det å måtte flytte på seg for å ta den utdanningen man ønsker kan by på en rekke utfordringer for elevene knyttet til både sosial, kulturell og økonomisk kapital. Det kan på bakgrunn av dette tenkes at det er en fordel å være kjent med stedet man skal flytte til på forhånd. Dette er det flere eksempler på i datamaterialet. Som vi vet er Vilde fast bestemt på å flytte for å gå på videregående fordi hun har tilknytning til stedet og trives der, og fordi vennene hennes går der. Hun er allerede godt kjent med stedet og har etablert et sosialt nettverk der, noe hun ikke har mye av hjemme annet enn familien. Det kan med andre ord tenkes at hun ikke vil oppleve like store utfordringer knyttet til sosial kapital i forbindelse med overgangen. Også Daniel har vært mye i byen han vurderer å flytte til i voksen alder, han synes den er veldig fin og trives godt der. Han gir ikke uttrykk for at det skulle være utrygt å flytte, men uttrykker at han er usikker på om han virkelig vil bo der fordi det er langt unna familien. Som vi vet er Elias en av de som kan tenke seg å flytte til den urbane kommunen etter grunnskolen, og det er i hovedsak søstera som har fortalt han mye positivt om skolen han skal søke på. Disse tre elevene har til felles at de ikke uttrykker bekymring rundt det å skulle flytte, og at de alle har opplevd eller har kjennskap til stedene de skal til fra før. Det kan tenkes at dette er fordi de allerede vet hvordan ting vil foregå dit de skal både i forhold til skolesystemer eller tilegnelse av studentbolig, at de har tilgang på sosiale nettverk som blant

annet kan introdusere dem for nye mennesker og skaffe dem bedre eller rimeligere bosteder og andre diverse fordeler. Vi kan med andre ord snakke om at de har tilgang på en viss kapital i de stedene de ønsker å flytte til.

Tilfredshet med hjemstedet

Samtlige av elevene i det rurale datamaterialet var stort sett fornøyde med hjemstedet sitt. De følte tilhørighet, blant annet på grunn av at familien gjerne var fra bygda gjennom generasjoner. Noen av elevene oppga at de kunne ønske seg flere tilbud som for eksempel kafeer, restauranter eller kino og lignende. Det så ut til at de fleste var fornøyde med idrettstilbudene, som innebærer fotball, taekwondo og ski. Mange av elevene oppga at de spilte fotball, og flere av dem fortalte at drømmeyrket var å spille fotball på et profesjonelt nivå. Også hos elevene i den urbane kommunen var trivsel og tilfredshet en gjenganger. De aller fleste elevene oppga at de syntes hjemstedet var en fin plass å bo og at det opplevdes som trygt. Noen positive ting som ble trukket frem var nærheten til både byliv og natur, at det ikke var så stort og at de følte tilhørighet til stedet. Også de urbane elevene oppga at de ønsket seg flere fritidstilbud som tegnekurs, bedre organisert turnmiljø og større LAN-miljø (dataspill-samlinger). Ida, som bor i utkanten av byen, ønsket seg bedre bussforbindelser. Helhetsinntrykket er imidlertid at både de rurale og de urbane elevene er stort sett fornøyde med hjemsplassen sin.

Tilknytning til hjemstedet og ønsket om å vende hjem

Med tanke på at elevene i datamaterialet i stor grad uttrykte høy trivsel ved hjemstedet er det ikke overraskende at mange av dem oppga at de ønsket å enten bli værende i eller flytte hjem til kommunen etter endt utdanning. Et interessant funn er at de av elevene i det rurale datamaterialet som uttrykte at de ønsket å bli hjemme i større grad knyttet dette til tilhørighet og vektla viktigheten av å kunne bo hjemme. Kim var spesielt tydelig på at han trivdes på hjemstedet. Han sa at han likte alt med å bo der, særlig at det ikke var så stort, og han sa at det ikke var noe som var negativt med hjemstedet. Han sier at han vil bli boende på hjemstedet fordi det er her han kommer fra. Han uttrykte tydelig at han var innstilt på å skaffe seg jobb i nærområdet. Interessant nok visste ikke Kim hva han ville bli enda på tross av de få mulighetene hjemstedet tilbyr. Han uttrykte kun at han skulle skaffe seg jobb og tjene penger

etter videregående. Han la stor vekt på det å etablere seg ved hjemstedet, noe vi også ser hos Elias, som blant annet sa «(...) *Hvis ikke kjærligheta tar meg andre steder, så blir det i (hjemsted) jeg skal bo.*». Han beskrev drømmeyrket som en jobb han kan ha på hjemstedet, og forklarer at det er dette som er drivkraften bak de utdanningsvalgene han kommer til å ta. I likhet med Kim var Elias også usikker på hva han ønsket å jobbe som:

«Jeg har ingen aning hva jeg har lyst til å bli. Men jeg har lyst til å bli noe jeg kan jobbe som her i (hjemstedet). Om det er lærer eller noe annet.»

Til tross for at både Kim og Elias er usikre på hva de skal bli, er de veldig sikre på at de ønsker å flytte hjem og skaffe jobb der de kommer fra, og de gir klart uttrykk for at det er dette ønsket de tar utgangspunkt i når de skal gjøre valg i forhold til utdanning. I likhet med Kim er også Elias usikker på hva han skal bli, men har noe klarere planer:

A: Jeg tenker meg at jeg skal starte iallfall med kanskje vikarstilling her, eller jobbe i barnehagen eller jobbe med noe nede på (lokalt sted). Kanskje butikken (...) eller noe sånt.»

Elias er altså bestemt på at han skal hjem, og er villig til å jobbe i en vikarstilling eller i butikk for å realisere ønsket sitt. Til tross for at Elias viser tydelig at han er bestemt på å studere, kan det se ut til at det ikke er vesentlig for han å få jobb som er relevant til utdanningen han planlegger. Med andre ord kan det se ut som om ønsket om å vende hjem er sterkere enn ønsket om utdanning og relevant jobb. Vi ser altså at både Kim og Elias er svært bestemte på å bli ved hjemstedet. De er usikre på hva de skal bli, og ser ut til å være åpen for ulike yrker så lenge det tillater at de kan bo ved hjemstedet. Det kan med andre ord se ut at de orienterer seg gjennom å se til arbeidsmarkedet hjemme og de mulighetene som finnes der.

Det lokale arbeidsmarkedet er også et tema hos de andre rurale elevene, men med et mindre optimistisk perspektiv. Marte peker på vanskeligheten for å bli i bygda nettopp på grunn av jobbmarkedet. Hun skal bli lege og må derfor flytte fra hjemstedet:

«Jeg har jo ganske høye ambisjoner om å bli lege, så da vil jeg helst bo i (urban kommune) eller Oslo da. Og helst (urban kommune) da, for Oslo er litt langt unna og stort. Men jeg kunne godt bodd her liksom, men det er vanskelig når det ikke er sykehus her.»

Marte føler tilhørighet til hjemstedet, og opplever det som trygt og godt. Hun kunne tenke seg å bo her, men jobbmarkedet gjør det vanskelig for henne å både realisere drømmen om å bli

lege og kunne bli på hjemstedet. Det vil bety at etterhvert vil hun være nødt til å forholde seg til de økonomiske og emosjonelle utfordringene det vil innebære for henne å flytte både for å ta høyere utdanning og for å realisere drømmen om å bli praktiserende lege. Ønsket om å kunne bosette seg ved hjemstedet må med andre ord vike for at hun skal kunne realisere drømmen om å bli lege. Også Sivert kunne tenke seg å flytte hjem etter videregående og studier, men han forteller at han er usikker på om det lar seg gjøre og begrunner det med at «(...) *Det er jo ikke alle jobbmulighetene man har her*», og peker på at man kanskje må flytte på grunn av det. Som vi tidligere så fant Corbett (2007) at det begrensede lokale arbeidsmarkedet førte til at ungdom søkte seg til andre steder der arbeidsmarkedene i større grad krevde formell kompetanse, noe som igjen førte til at ungdom gjennomførte høyere utdanning – de hadde lært å forlate hjemstedet. Imidlertid ble noen igjen, og for dem var nedgangstider i arbeidsmarkedet og tilhørende utfordringer knyttet til få seg jobb et faktum som de måtte forholde seg til. I mitt datamateriale har vi også sett hvordan det lokale arbeidsmarkedet, så vel som utdanningsmulighetene, er begrenset. Dette fører til at de fleste elevene har planer om å forlate hjemstedet. Noen har imidlertid et sterkt ønske om å bli igjen, og uttrykker at de er åpne for ulike yrker i fremtiden, så lenge det betyr at de får bli der de er vokst opp. Andre finner lignende tendenser (Berg, 1998; Bæck, 2016). Slike funn tydeliggjør betydningen av sted og de utfordringene rural ungdom står ovenfor.

Elevene i den urbane kommunen følte også tilhørighet til hjemstedet, og ønsket å bo på hjemstedet når de blir voksne. De snakker fint om hjemstedet sitt, og gir uttrykk for høy trivsel, som vi tidligere så. Det som trekkes frem er blant annet byens mange tilbud, samtidig som det er nært friluftsliv. Relasjoner til andre, som venner og familie, trekkes også frem som gode grunner til å bli. Som vi så ovenfor, var det begrensede lokale arbeidsmarkedet et sentralt tema for de rurale studentene. Også Isak tar opp en lignende problematikk. Han forteller i løpet av intervjuet at det kan bli aktuelt å flytte senere fordi det er bedre muligheter et annet sted:

«A: (...) Så jeg tenker kanskje at jeg bor her eller nede med... Jeg husker ikke hvilken by det var, men de tilbydde noe med programmering, husker jeg.»

Det er noe uklart om Isak har tenkt til å videreutdanne seg eller jobbe et annet sted, men han uttrykker klart at tankene om å flytte kommer på grunn av at det er bedre muligheter et annet sted. Isak er imidlertid den eneste av de urbane elevene som uttrykker vansker i forhold til mulighetene ved hjemstedet når det kommer til å bli boende i voksen alder.

Det som er interessant å merke seg, er at begrensede jobbmuligheter ikke blir nevnt en eneste gang av elevene i det urbane datamaterialet, med unntak av Isaks uttalelse. I det rurale datamaterialet var dette et gjennomgående tema. Vi kan altså se at elevene i det rurale og urbane datamaterialet har ulike oppfatninger knyttet til mulighetene for å få seg arbeid ved hjemstedet. Vi ser også at de lokale arbeidsmarkedene har forskjellige utfall for elevene i de to kommunene: i all hovedsak ser de urbane elevene ut til å bli på hjemstedet sitt, mens kun to av elevene i den rurale kommunen er tydelige på at dette vil bli tilfellet for dem. De rurale elevene ser med andre ord for seg en fremtid i en annen kommune fordi mulighetsstrukturene i det samfunnet de lever i er av en slik karakter at dette vil bli nødvendig når de skal studere og søke jobb relatert til utdanningen deres. De urbane elevene lever i et samfunn med et større lokalt arbeidsmarked som vil by på flere alternativer når det kommer til jobber. Vi kan altså se hvordan mulighetene innenfor arbeidsmarkedet ser ut til å være av betydning for elevene i datamaterialet. Det er også interessant at Kim og Elias fremtrer som styrt av ønsket om å bosette seg ved hjemstedet når de er voksne – det å orientere seg i forhold til de mulighetene som finnes ved hjemstedet kan med andre ord sees som førende for fremtiden deres, da alternativene er langt færre her enn i større kommuner. Ønsket om å bli på hjemstedet er ikke bestemmende i en slik grad for de urbane elevene da de har flere alternativer både innenfor utdanning og arbeidsmarked der de befinner seg. De vil med andre ord ikke bli like «begrenset» i møte med et slikt valg som elevene i den rurale kommunen kan komme til å bli.

Det urbane ethos og kollektive identiteter

Interessant nok er elevene i datamaterialene nokså like hverandre i opplevelser, erfaringer, tanker og fremtidsplaner. Med tanke på at de har vokst opp i to svært forskjellige geografiske kontekster kunne man kanskje forvente å finne større forskjeller mellom de to gruppene i datamaterialene. Likevel gir de uttrykk for å være nokså like hverandre når det kommer til hvordan de orienterer seg i forhold til fremtid og utdanning. Bæck (2004) gjør rede for hvordan de tradisjonelle skillene mellom by og land har blitt visket ut i det moderne samfunnet. Dette skjer blant annet fordi levemåter og livsstiler spres på tvers av geografiske grenser. Større byer har et kulturelt hegemoni i den forstand at de representerer et fritt, moderne liv gjennom mangfold – dette betegner Bæck (ibid) som «det urbane ethos». Det moderne og det urbane er med dette nært knyttet opp mot hverandre, eller som Bæck selv sier det: to sider av samme sak. Ungdom oppsøker det moderne i jakten på det gode liv (Ziehe,

Fornäs & Retzlaff, 1993), som referert i Bæck (2004). De blir med dette dratt mot det urbane ethos som påvirker dem hovedsakelig gjennom media, som på denne måten er med på å forme ungdoms identiteter, normer og vurderinger på tvers av geografisk sted. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor ungdommene i mitt datamateriale er så like hverandre når det kommer til hva de forventer av fremtiden sin, hvilke valg de tar og hvilke motivasjoner som ligger bak – de formes alle av det urbane ethos. Dette gjør også at urban ungdom befinner seg i en fordelsposisjon over rural ungdom. Byene forbindes med det moderne, det siviliserte – mens distriktene knyttes til det umoderne og i noen tilfeller usiviliserte (Paulgaard, 2006), noe som kan gjøre det vanskelig å både leve livene sine i en rural kontekst og oppnå en moderne identitet.

Som vi så i kapittel 1.3, kan kollektive identiteter oppstå i rurale strøk gjennom at ungdom søker å fremstille seg selv som mer moderne enn andre nærliggende steder (ibid). Sett i sammenheng med det urbane ethos ser vi hvordan byenes kulturelle hegemoni og ungdoms søken etter det moderne kan gi stedsspesifikke utslag. Det urbane ethos fører til at vi blir likere hverandre fordi vi alle blir påvirket av byens kulturelle hegemoni. Kollektive identiteter fører til at vi blir ulike hverandre på grunn av at stedsspesifikke identiteter dannes. Imidlertid dannes kollektive identiteter som et svar på det urbane ethos: rural ungdom ønsker å ta del i dette kulturelle hegemoniet som byene er i besittelse av, og søker med dette å skape et skille mellom eget hjemsted og nærliggende steder. Ungdommene i Paulgaards studie var også bevisste på at de i forhold til andre større steder ikke ville fremstå som moderne: «*Hvis æ hadde kommet til Oslo ville æ ikke ha følt mæ så motekledd. Æ føle at æ kommer herfra. Du e jo Finnmarking*» (ibid). Det å skape kollektive identiteter bygger på et motsetningsforhold mellom «oss» og «dem», og det er med dette interessant å spørre seg om slike kollektive identiteter kan føre til en økt tilknytning til hjemsted og den stedsspesifikke kulturen, noe som ironisk nok kan ha motsatt effekt enn ungdommenes ønske om å fremstå som moderne.

Det urbane ethos og kollektive identiteter kan være mulige forklaringer på det vi ser i datamaterialet mitt. Det urbane ethos kan forklare det at elevene generelt fremstår som relativt like hverandre med tanke på hvordan de planlegger fremtiden sin, mens kollektive identiteter kan forklare noe av det stedsspesifikke vi har funnet i datamaterialet når det kommer til elevenes tilknytning til sitt rurale hjemsted og enkeltes sterke ønske om å forbli ved, eller vende tilbake til, hjemstedet.

Sted, mulighetsstrukturer og refleksivitetprosesser

Som vi tidligere så er begrepet mulighetsstrukturer knyttet opp mot at omgivelsene rundt et individ byr på en rekke hindre og muligheter som kan legge føringer for handling. Slike strukturer vil variere med sted. Datamaterialet mitt viser helt tydelig at mulighetsstrukturer er noe elevene må forholde seg til når de orienterer seg rundt utdanning og skal gjøre utdanningsvalg. Først og fremst er dette tydelig når det kommer til hvordan elevene planlegger sin fremtid. Som vi så ovenfor er flertallet i det urbane datamaterialet ganske sikre på at de ønsker å bo ved hjemstedet når de blir voksne, noe de også planlegger. Det er kun to elever i det rurale datamaterialet som svarer det samme. En av disse tar opp at han må være fleksibel for å få seg jobb ved hjemstedet, og han vet at flere som ønsker seg «større» yrker vil måtte flytte på seg. Det trange arbeidsmarkedet er en del av mulighetsstrukturene som er tilstede i den rurale kommunen, og som elevene her blir nødt til å forholde seg til når de skal planlegge fremtiden. Det fører til at elevene som ønsker å bli må tilpasse seg arbeidsmarkedet hjemme, mens andre blir nødt til å flytte for å få tilgang på kapital som utdanning og arbeidsplass, noe vi tidligere omtalte som et slags mobilitetsimperativ. I det urbane datamaterialet var det som vi så ingen, med unntak av en, som tok opp dette med muligheter i forhold til det lokale arbeidsmarkedet. Det kan tyde på at elevene ikke ser det lokale arbeidsmarkedet som en utfordring, og at det finnes gode muligheter for dem å få seg jobb nesten uavhengig av hva de ønsker å jobbe som. Som vi så ovenfor er elevene ganske like hverandre når det kommer til utdanningsorienteringer og fremtidsplaner, noe som kan ha å gjøre med at de påvirkes av det urbane ethos. Det betyr at de rurale elevene på mange måter har lignende ønsker for seg selv som de urbane elevene, og med dette er det naturlig at de rurale elevene søker seg til urbane kontekster der de vil få tilgang på mange av de samme mulighetene som de urbane elevene har.

Mulighetsstrukturene kommer også til syne når vi ser på hvordan elevene velger videregående skole. Som nevnt innledningsvis finnes det ikke videregående skole på det rurale stedet. Det betyr at de, for å kunne gjennomføre videregående skole, blir nødt til å enten pendle eller flytte hjemmefra. Dette er ikke tilfellet for de urbane elevene, som kan bo hjemme mens de gjennomfører videregående. Det betyr, som vi tidligere så, at de rurale elevene i større grad vil møte på ulike hindre knyttet til for eksempel økonomi og sosial kapital når de skal ta utdanning enn de urbane vil, noe som kan komme til å begrense deres utdanningsmotivasjon og/eller prestasjoner. Et fellestrekk i de to delene av datamaterialet var at flere av elevene snakket om å flytte på grunn av manglende muligheter når det kom til linjer ved de lokale

videregående skolene. Det er verdt å merke seg at mulighetsstrukturer også kan være gjeldende for urbane elever i negativ forstand – noen av de urbane elevene kunne også bli nødt til å flytte for å ta den linjen de foretrakk. Likevel så vi at flere av elevene i den rurale kommunen spesifikt søkte seg til den urbane kommunen for å bedre mulighetene sine. Det betyr at elevene i den urbane kommunen allerede har disse alternativene tilgjengelige, og det blir igjen tydelig at elevene i den urbane kommunen drar fordeler av stedet de bor på. Det at urbane elever har flere muligheter enn de rurale elevene kan også tenkes å påvirke deres refleksivitetsprosesser. Det å ha flere alternativer lett tilgjengelig kan føre til at man må ta flere mulige handlingsplaner i betraktning når man skal gjøre valg. Dette kan både tenkes å føre til en vanskeligere prosess, og en enklere. Vanskeligere fordi det er flere ting å ta stilling til, og enklere fordi det å gjøre valg ikke nødvendigvis innebærer like store hindre for de urbane elevene som for de rurale. Likevel har de rurale elevene også mulighetene til å flytte til den urbane kommunen, og det kan tenkes at de også har like mange ting å ta i betraktning i forbindelse med valg av videregående som de urbane elevene, om ikke fler. De rurale elevene må også, som vi tidligere har sett, ta stilling til ting som bosted og å flytte fra sosiale nettverk, noe de urbane elevene er fritatt fra dersom de velger å bli ved hjemstedet.

Samlet ser vi at de rurale elevene står i en posisjon der de ofte blir nødt til å flytte for å realisere ønskene sine, på grunn av de manglende mulighetene på hjemstedet. Flere av de rurale elevene ønsker å bli værende på hjemstedet, men det kan bli vanskelig å gjennomføre på grunn av det begrensede arbeidsmarkedet og den nærliggende videregående skolen har et smalt tilbud av linjer. Det å flytte kan by på en rekke hindre de må overkomme, som ikke vil være like mye til stede for ungdom i urban kontekst.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på hvordan sted kan påvirke ungdoms utdanningsorienteringer. Vi fant at mulighetsstrukturene i lokalsamfunnet kunne legge til rette for en rekke hindre og muligheter som ungdommene må ta stilling til når de skal gjøre utdannings- og framtidvalg. Vi kan særlig snakke om begrensede muligheter i en rural kontekst kontra en urban, noe som gjerne fører til at elevene må flytte for å få tilgang på kapital, særlig kulturell og økonomisk. Til tross for at elevene kommer fra to vidt forskjellige steder fremstår de som relativt like i sine utdannings og-fremtidsplaner. Dette kan det urbane ethos hjelpe oss med å forstå: ungdom blir påvirket av den urbane kulturs hegemoni blant annet gjennom media, noe som

former ungdoms identitet og med dette også ønsker for seg selv og sin fremtid. Imidlertid kan kollektive identiteter by på en forklaring rundt hvordan stedsspesifikke identiteter oppstår, som vi ser tegn på hos flere av elevene i datamaterialet.

5 Diskusjon – hva driver frem elevenes utdanningsorienteringer?

I dette kapitlet vil jeg trekke ut funnene fra analysen når det kommer til habitus, refleksivitet og mulighetsstrukturer. Først vil jeg diskutere funnene rundt habitus og refleksivitet mot hverandre. Er det slik at elevene i stor grad er styrt av sin klassespesifikke habitus og at sosial reproduksjon er et tydelig mønster i datamaterialet? Eller er det slik at elevene lener seg på ulike typer refleksivitet for å legge handlingsplaner, noe som kan føre til ulike utfall når det kommer til sosial mobilitet? Videre følger en redegjørelse av deler av den teoretiske diskusjonen rundt å kunne kombinere habitus- og refleksivitetsbegrepet. Deretter vil jeg peke på mulighetsstrukturer som et nyttig verktøy når man skal studere ruralitet og urbanitet, og kommentere hvorvidt denne analytiske tilnærmingen kan brukes i kombinasjon med habitus- og refleksivitetsbegrepene.

Refleksive eller strukturstyrte individer?

Et av forskningsspørsmålene mine er å finne ut av hva som former elevenes utdanningsorienteringer. Som vi har sett viser funnene mine at både familie, venner, skolen og sted er viktige faktorer for å forstå dette. På et teoretisk nivå kan datamaterialet tolkes både i retning av habitus og refleksivitet når man ser de to begrepene hver for seg. Som vi har sett tidligere er habitus et godt verktøy for å forstå sosial reproduksjon, mens refleksivitetsbegrepet er bedre egnet for å forklare sosial endring.

Som vi har sett var det både tegn på habitus og refleksivitetsmoduser i datamaterialet. Blant annet fant vi at mange av elevene særlig utøvde kommunikativ refleksivitet sammen med familiemedlemmene sine. Som vi så i kapittel 2 mener Archer (2007; 2009) at kommunikativ refleksivitet som en hovedregel vil føre til sosial immobilitet. Dette fordi kommunikativt refleksive individer foretar valg i samspill med andre, og kan bli påvirket av deres meninger, noe som kan holde dem igjen fra å handle som de egentlig hadde tenkt. Interessant nok kan dette også tolkes som at de signifikante andre som de snakker med vil speile det miljøet de kommer fra, noe som kan tenkes å føre til sosial immobilitet. Sett på denne måten er ikke kommunikativ refleksivitet så ulikt habitusbegrepet: habitus fører til reproduksjon fordi man arver disposisjoner fra miljøet man vokser opp i, særlig fra foreldrene (Bourdieu, 2005). Archer selv skriver også at kommunikativ refleksivitet kan være en måte å aktivt søke å ende

opp i den sosiale konteksten man er født inn i (Archer, 2009). Forskjellen mellom disse to teoriene ser altså ut til å være at Archer mener aktørene er refleksive gjennom denne prosessen, mens Bourdieu legger større vekt på at agentene «bare vet» hva de skal gjøre. Det finnes eksempler i datamaterialet på at kommunikativ refleksivitet kan tenkes å føre til sosial immobilitet: Ida og Elias snakker begge mye med familien, og ser også ut til å følge lignende retninger som familiemedlemmene når det kommer til fremtidsplaner. Når dette er sagt er det ikke alltid slik at elevene i datamaterialet ender opp med sosial immobilitet gjennom kommunikativ refleksivitet. For eksempel er Marte datter av to bønder, hun får god støtte av dem og hjelp med leksene, og hun skal bli lege. En slik sosial mobilitet er også spennende når man tar utgangspunkt i habitusbegrepet, i og med at habitus vanligvis vil føre til sosial reproduksjon. Det at to bønder skulle overføre sin habitus til sin datter skal i hovedsak, teoretisk sett, ikke kunne føre til at hun vil ta høyere grad ved universitetet og gjennomgå en tilhørende oppadgående sosial mobilitet. Teoretisk sett ville man forvente at Marte ville jobbe ved og muligens overta foreldrenes gård i fremtiden. Hennes situasjon er med andre ord vanskelig å forklare, både når man anvender kommunikativ refleksivitet og habitus som analytiske verktøy. Flere av elevene uttrykte autonom refleksivitet, noe Archer (2007) mener som regel vil føre til oppadgående sosial mobilitet. Imidlertid var det ingen klare tendenser til dette i datamaterialet, da de fleste av elevene så ut til å gjøre lignende utdanningsvalg som foreldrene sine på tross av at de var tydelige på at de i hovedsak hadde gjort valgene på egenhånd. Her er Daniel et mulig unntak. Han er bestemt på å velge en annen vei enn foreldrene, som jobber innen helse. Han selv vil studere økonomi, og gir uttrykk for autonom refleksivitet og muligens en tilhørende oppadgående sosial mobilitet. Slike funn kan tyde på at noen av elevene ser ut til å være «fri» fra habitusens til dels determinerende natur. Det gir imidlertid uttrykk for at Daniels foreldre besitter relativt høye stillinger innen helse, og det kan med andre ord hende at Daniel vil ende opp i en noenlunde lik sosial posisjon som foreldrene sine til tross for at han velger en annen retning. Vi har også tidligere sett at de fleste elevene i datamaterialet velger videregående utdanning som, i grove trekk, ser ut til å være i tråd med den informasjonen vi har tilgjengelig om foreldrenes bakgrunn: elever med foreldre i praktiske yrker velger yrkesfaglig linje, mens elever med foreldre i stillinger som gjerne krever formell utdanning søker seg til studiespesialiserende linjer og planlegger selv å ta høyere utdanning. For å forklare slike tilfeller virker habitusbegrepet å være fruktbart.

Vi har altså gjennom analysen sett hvordan habitusbegrepet kan gjøre seg gjeldende når elevene orienterer seg i forhold til utdanning. Vi har også sett hvordan flere av elevene gir

uttrykk for å utøve kommunikatív og autonom refleksivitet. Archer opererer imidlertid med fire refleksivitetsmoduser, som jeg gjorde rede for i kapittel 2. De to mest dominerende modusene i mitt datamateriale var kommunikatív og autonom refleksivitet. De to som gjorde seg mindre gjeldende, og som jeg enda ikke har nevnt, er meta-refleksivitet og brutt refleksivitet. Disse refleksivitetstypene så ikke ut til å være av direkte betydning for analysene i hvert av underkapitlene, og det var ikke mange som uttrykte slik refleksivitet. Meta-refleksive individer vurderer seg selv og sine egne refleksive handlinger aktivt, som vi har sett tidligere. De kan ha vanskelig for å gjøre valg, og er gjerne selvkritiske. Noen av elevene hadde særlig vanskelig for å gjøre valg. Datamaterialet viste at de til en viss grad uttrykte kommunikatív refleksivitet, men i tillegg til dette var de svært usikre på valgene de hadde gjort og hva de egentlig ønsket å gjøre i fremtiden. Begge uttrykte stor tvil med tanke på egen fremtid, og tok opp støtte fra staten som en mulighet for fremtiden. Til en viss grad kan vi med dette si at de gir uttrykk for meta-refleksivitet, men dette sies på et noe tynt grunnlag i og med at datamaterialet ikke gikk dypere inn i hvordan tankeprosessene deres utspilte seg. Som vi tidligere så produserer en brutt refleksivitetsmodus en passiv agent som ikke er i stand til å legge handlingsplaner basert på refleksivitet (Archer, 2007) . I denne oppgaven var det ingen av elevene som så ut til å ha en brutt refleksivitetsmodus. Noen av de var kanskje mer reflekterte rundt egen situasjon enn andre, men alle var i stand til å legge refleksive handlingsplaner. Med dette gjorde begrepet seg ikke fruktbart i denne studien.

Totalt sett gir datamaterialet inntrykk av at både habitusbegrepet og refleksivitetsbegrepene kan være relevante analytiske verktøy for å forklare hvordan utdanningsorienteringer formes. Noen av elevene viser tydelige tegn på å være refleksive rundt sin situasjon, mens andre viser tegn på at valgene deres kan være et slags resultat av deres omgivelser og de disposisjonene som følger med, altså deres klassespesifikke habitus. Elevene er forskjellige, og det å bruke ulike perspektiver kan føre til en dypere forståelse av elevenes situasjoner.

Kan refleksivitet og habitus kombineres?

Til nå har vi sett hvordan datamaterialet både kan tolkes gjennom Archers teorier om refleksivitetsprosesser, og Bourdieus habitusbegrep. Jeg har vist hvordan begge tilnærmingene kan beskrive funnene i datamaterialet, og argumentert for at det å anvende ulike perspektiver kan være fruktbart. Som vi så i kapittel 2 støtter Archer opp om kritikken mot Bourdieus habitusbegrep. Hun anklager det blant annet for å være for strukturtungt, og

for å fjerne subjektets kreativitet (Farrugia & Woodman, 2015). Til tross for Archers kritikk mot habitusbegrepet har flere forsøkt å argumentere for en kombinasjon av habitusbegrepet og Archers egne refleksivitetsbegrep, for eksempel Elder-Vass (2007) og Sayer (2009), som referert i Archer (2009), og Sweetman (2003) og Adams (2006), som referert i Farrugia & Woodman (2015). Archer (2009) peker på tre forsøk på å forene habitus og refleksivitetsbegrepene: den empiriske kombinasjonen, hybridiseringen og ontologisk og teoretisk forsoning. Den empiriske kombinasjonen søker å kombinere «teoretiske konsesjoner» fra både Bourdieu og Archer, og peker på en empirisk antakelse om at habitus i noen tilfeller vil styre handling, mens andre situasjoner krever selvbevisst refleksivitet. Hybridiseringen av habitus og refleksivitet tar det et steg lengre, og forsøker å kombinere de to begrepene gjennom en «refleksiv habitus», noe som betyr at individer har disposisjoner som gjør dem refleksive rundt sine omstendigheter, og muligens noe mer tilbøyelige for sosial endring enn for sosial reproduksjon (ibid, s. 126). Ontologisk og teoretisk forsoning foreslår at de fleste av individers handlinger er determinerte både av habitus og refleksiv bevissthet. Archer argumenterer mot slike forslag om å kombinere de to begrepene, og begrunner det blant annet med at senmoderne samfunn er i for rask endring til at habitusbegrepet kan forbli meningsfullt (Farrugia & Woodman, 2015, s. 627). Hun argumenterer heller for at det senmoderne tillater refleksivitet som er uhindret av disposisjoner (ibid). Blant annet peker hun på at mange i dag ønsker å bli i de sosiale kontekstene de er født inn i på grunn av at de finner dem tilfredsstillende. Men, siden det moderne samfunnet vokste frem kan man ikke lengre ty til rutinemessige handlinger for å nå målet om å forbli der man er, men må i stedet utøve kommunikativ refleksivitet (Archer, 2009). Farrugia & Woodman (ibid) på sin side kritiserer Archer for å tillegge refleksivitet for mye vekt, og å avvise Bourdieu på feil grunnlag. De peker på at disposisjonskonseptet er viktig for å forstå hvordan individers muligheter for sosial utvikling formes av strukturer og sosial ulikhet, særlig for de som har mål som blir uopnåelige på grunn av strukturer.

Mulighetsstrukturer som en vesentlig del av elevenes beslutningsprosesser

Gjennom analysen har vi sett at mulighetsstrukturer ser ut til å være svært relevant for elevene i mitt datamateriale, og da særlig for elevene med rural bakgrunn. Som vi tidligere så handler mulighetsstrukturer om hvilke hindre og muligheter som er til stede i ulike samfunn, og som med dette varierer med sted (Bæck, 2016). Først så vi på hvordan skolene legger til rette for

en rekke tilbud for elevene blant annet gjennom å la de prøve seg i arbeidslivet og i videregående skoler. Deretter så vi på hvordan mulighetsstrukturene i den rurale kommunen har direkte effekt på elevenes fremtidsplaner gjennom at de blir nødt til å flytte (eller pendle) for å gjennomføre videregående skole, eventuell høyere utdanning og i noen tilfeller for å kunne jobbe med det de ønsker. Til en viss grad gjaldt dette for elevene i den urbane kommunen og, men dette var på ingen måte et like gjennomgående tema for elevene, særlig ikke når det kom til muligheter innenfor det lokale arbeidsmarkedet. I det rurale datamateriale måtte imidlertid de elevene som var bestemt på å bli boende forholde seg til det lokale arbeidsmarkedet og orientere seg i forhold til de mulighetene som fantes der. Med bakgrunn i disse funnene får vi et viktig innblikk i hvordan omgivelsene rundt elevene har en påvirkningskraft på deres fremtidige valg, der de urbane elevene står i en fordelssposisjon med tanke på at de har flere muligheter rundt seg, og vil møte på færre hindre enn de rurale mens de forsøker å realisere sine mål. Analysen av datamaterialet gir et helhetsinntrykk av at omgivelsene har påvirkningskraft på elevens utdanningsorienteringer, og at mulighetsstrukturer som et analytisk verktøy fremstår som svært fruktbart for å forklare hvorfor.

Til nå har vi sett hvordan elevene både gir tegn på å være refleksive og å være påvirket av sin habitus. Vi har også sett hvordan muligheter og hindre rundt dem påvirker valgene deres, og hvordan dette særlig gjør seg gjeldende når det kommer til sted. Teoriene rundt habitus og refleksivitet ser ut til å være fruktbare for å forklare sosial reproduksjon og sosial endring, mens mulighetsstrukturer gir oss en forklaring på hvordan sted påvirker elevenes utdanningsorienteringer. Vi kan med andre ord se elevene som ulike, der noen peker i retning av å være svært refleksive, mens andre gir tydeligere uttrykk av å være formet av omgivelsene rundt seg og det vi kan betegne som habitus. Det de alle har til felles er at de forholder seg til strukturene rundt seg, og vi kan med dette se elevene som både refleksive og formet av oppveksten mens de beveger seg gjennom de mulighetsstrukturene som finnes rundt dem, og som varierer med sted. Ved å kombinere disse tre perspektivene kan vi både forklare hvordan sosial reproduksjon (både gjennom habitus og kommunikativ refleksivitet) og sosial endring (gjennom refleksivitetsbegrepene for øvrig) finner sted, og til sist hvordan sted er av betydning (gjennom mulighetsstrukturer) for elevenes utdanningsorienteringer.

Oppsummering

Dette kapitlet har diskutert hvorvidt elevene fremstår som refleksive eller strukturstyrte individer, og hvordan disse to teoriene kan kombineres med den analytiske tilnærmingen om mulighetsstrukturer. Vi fant at funnene i datamaterialet både kan tydes som resultater av refleksivitet og habitus, og at begge disse begrepene er gode verktøy for å forstå ulike elever, og for å forstå sosial endring og sosial reproduksjon. Jeg har også pekt på muligheten for, og problematikken rundt, det å skulle kombinere refleksivitet og habitus på et teoretisk nivå.

Datamaterialet mitt viser også at mulighetsstrukturene rundt elevene er viktige for dem når de skal orientere seg i forhold til utdanning og gjøre valg i forbindelse med egen fremtid. Til sist argumenterte jeg for at det å kombinere disse tre perspektivene bidrar til en økt forståelse av datamaterialet mitt som består av noen svært refleksive individer, noen som virker å være mer styrt av konteksten de er født inn i og deres tilhørende habitus, men som alle beveger seg i en stedsspesifikk struktur som byr på en rekke muligheter og hindre for dem når de skal gjøre valg i forbindelse med utdanning.

6 Konkluderende avslutning

Denne oppgaven har tatt for seg ungdoms utdanningsorienteringer. Oppgavens hovedproblemstilling var «*Hvordan orienterer ungdom i ulike geografiske kontekster seg i forhold til utdanning?*». Herunder har jeg operert med tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet handlet om hvilke utdanningsorienteringer elevene ga uttrykk for. Jeg har systematisk presentert hver enkelt elev og gjort rede for hvem de er og hvordan de forholder seg til utdanningssystemet. Jeg fant at elevene uttrykte varierte utdanningsorienteringer, både i rurale og urbane strøk. Når det kom til kjønn var det ingen sterke forskjeller mellom elevenes utdanningsorienteringer. Vi så imidlertid at flere av elevene så ut til å planlegge lignende yrkesretninger som foreldrene deres. Likevel ga ikke datamaterialet noe entydig svar på akkurat dette. Denne oppgaven finner at elevenes utdanningsorienteringer er varierte, og at kjønn, etnisitet og hjemsted ikke så ut til å føre til særegne utdanningsorienteringer blant elevene.

I det andre forskningsspørsmålet ønsket jeg å undersøke *hva* som er med på å forme elevenes utdanningsorienteringer. For å svare på dette har jeg systematisk gjennomgått fire temaer som gikk igjen i datamaterialet: betydningen av familien, jevnaldrende, skolen og sted. I min analyse fant jeg ut at familien var av betydning for elevene, særlig på den måten at foreldrenes innstilling til utdanningssystemet så ut til å overføres til barna. Flere av elevene uttrykte at utdanning var viktig, og det ble gitt inntrykk av at slike verdier stammet fra familien. I tillegg til dette gav flere av elevene uttrykk for å være påvirket av foreldrenes yrker, interesser eller hobbyer, noe som kan tenkes å være av betydning for elevenes fremtidsplaner, for eksempel gjennom at de selv vurderer karrierer innenfor lignende rammer. Jeg har også sett at det å oppleve støtte eller manglende støtte fra foreldrene i forbindelse av barnas utdanningsvalg kan ha betydning for hvordan elever opplever valget.

Videre undersøkte jeg hvorvidt jevnaldrende var med på å forme elevenes utdanningsorienteringer. Her fant jeg, interessant nok, klare forskjeller mellom jentenes og guttenes erfaringer. Hos guttene var venner og klassekamerater så og si nesten ikke et tema, særlig ikke når de skulle gjøre utdanningsvalg eller planlegge sin fremtid. Hos jentene derimot var det flere som uttrykte at de søkte videregående skole der vennene hadde søkt. Noen av funnene tydet også på at vennegjengen kunne ha en viss innflytelse på elevenes holdninger og verdier, som kan tenkes å gå ut over deres utdanningsorienteringer. Vi så også hvordan det å sammenligne seg selv med jevnaldrende kunne påvirke hvor man plasserte seg

selv i utdanningsfeltet. Når man så datamaterialet i sin helhet ble det imidlertid tydelig at jevnaldrende hadde en mer beskjeden rolle når utdanningsorienteringer ble formet enn andre faktorer, som for eksempel familie og skolen. Dette er også delkapitlets viktigste funn.

Jeg fant også at skolen kunne påvirke elevenes utdanningsorienteringer, både gjennom relasjoner til lærerne og gjennom de tilbudene skolen gir elevene. Flere av elevene ga uttrykk for at de ble motiverte av lærerne sine, noe som kan tenkes å ha en effekt på utdanningsprestasjonene deres. Vi så at særlig de rurale elevene uttrykte nære og personlige forhold til lærerne sine, og at de uttrykte tillit til lærerne i større grad enn de urbane elevene. I tillegg til dette gav flere av de rurale elevene uttrykk for at de hadde snakket sammen med lærerne om hva de skulle velge på videregående – de hadde utøvd kommunikativ refleksivitet. Noen hadde også utøvd kommunikativ refleksivitet gjennom skolens rådgiver. Videre så vi at skolen kan legge til rette for at elevene får prøvd ut ulike alternativer gjennom utplassering og hospitering, noe som kan være viktige verktøy i de ulike refleksivitetsprosessene de går gjennom.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet var et slags underspørsmål til det forrige, og handler om hvorvidt sted har betydning for ulike utdanningsorienteringer. Dermed er det naturlig at det siste delkapitlet undersøkte nettopp hvordan sted kunne påvirke elevenes utdanningsorienteringer. Her fremstod særlig to funn som spesielt interessante. Det første var ulikhetene i tilbud ved de to stedene. De rurale elevene var i en posisjon der de minst var nødt til å enten pendle eller flytte til nabokommunen for å ta videregående skole. Dersom de ønsket et større tilbud av linjer ved videregående, måtte de flytte til en av byene. Dette kunne både ha økonomiske og sosiale konsekvenser for elevene. De urbane elevene derimot hadde allerede et bredt tilbud av videregående skoler i hjemstedet, noe som gjorde at de kunne bo hjemme mens de gikk på skole. Det andre var at de lokale arbeidsmarkedene så helt forskjellig ut. Også her fører det rurale arbeidsmarkedet til at elevene i stor grad ser for seg en fremtid utenfor lokalsamfunnet. De av dem som er bestemte på å slå seg ned ved hjemstedet må i stor grad orientere seg rundt de jobbmulighetene som finnes der, noe som kan tenkes å påvirke deres utdanningsorienteringer. For de urbane elevene var slike problemstillinger i all hovedsak ikke et tema, noe som kan ha med å gjøre at arbeidsmarkedet der de kommer fra har mer å by på i forhold til variasjon og antall arbeidsplasser. Oppsummert måtte de rurale elevene i større grad enn de urbane overkomme en rekke hindre på sin reise gjennom utdanningssystemet, noe som kan tenkes å ha en påvirkning på sluttresultatet. Slike forhold

kan tenkes å være en mulig forklaring på den observerte geografiske utdanningsulikheten som flere forskere har pekt på (Berg, 1998; Bæck, 2016; 2019b; Corbett, 2007).

Denne analysen har gitt et innblikk i hvordan elevenes utdanningsorienteringer formes. Det kan naturligvis også være andre ting som er viktige for utdanningsorienteringene enn det datamaterialet har fanget opp. Helhetsinntrykket er imidlertid at elevene befinner seg i en situasjon der de blir påvirket av både familien, jevnaldrende, skolen og sted. Videre har jeg diskutert hvorvidt elevene kan se ut til å være styrt av sin habitus eller om de benytter seg av refleksivitet når de handler. Jeg kom frem til at datamaterialet kan tolkes i retning av begge deler; noen funn tyder på det vi kan betegne som habitus, mens andre funn tydelig kan tolkes som refleksivitetsprosesser. Dermed ser jeg begge de teoretiske tilnærmingene som anvendelige, og argumenterer for at begge to, i oppgavens tilfelle, er fruktbare. Jeg har også pekt på den teoretiske diskusjonen rundt hvorvidt man kan slå sammen eller kombinere de to begrepene på et teoretisk nivå. Her er meningene delte, og å konkludere med noe rundt dette i forbindelse med denne oppgaven ville vært forhastet.

Opgaven har tatt for seg mye på få sider. Underveis oppdaget jeg at det å ta for seg mye på en gang bød på en rekke utfordringer. Først og fremst var det mye materiale å behandle for en person. Det å få med seg all relevant informasjon fra datamaterialet viste seg å være en utfordring, men jeg har gjort mitt beste for å sikre at alt ble tatt hensyn til. Videre gjorde de store temaene det krevende å diskutere i dybden på grunn av oppgavens begrensninger i henhold til formelle krav når det kommer til lengde. Likevel har det å ta for seg mange ulike temaer hatt noe for seg i og med at oppgaven forteller noe om helheten av elevenes situasjon. Dersom jeg for eksempel hadde utelatt kapitlet om jevnaldrendes betydning for å få plass til en dypere diskusjon kunne leseren komme til å sitte igjen med spørsmål knyttet til om venner og klassekamerater kunne hatt en betydning for elevenes utdanningsorienteringer. Veien videre kunne imidlertid bestått av å jobbe videre med lignende datamaterialer og gått i dybden på ett og ett tema i større grad enn denne oppgaven hadde kapasitet til.

Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Adams, M. (2006). Hybridising Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity? *Sociology - The Journal of The British Sociological Association*, 40.
- Archer, M. S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2000). *Being human : the problem of agency*. Cambridge, U.K. ;,New York: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*.
- Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. New York: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2009). *Conversations About Reflexivity*. Taylor and Francis.
- Archer, M. S. & Morgan, J. (2020). Contributions to realist social theory: an interview with Margaret S. Archer. *Journal of Critical Realism*, 19 (2), 179-200. 10.1080/14767430.2020.1732760
- Arntzen, E. et al. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk*, b. 10/2010. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Berg, L. (1998). *Utdanningssuget : ungdoms utdannings- og yrkesvalg sett fra skipsindustrien i Ulsteinvik*. FAFO-rapport (trykt utg.). Oslo: Fafo.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Oversatt av Wiik, F. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1985). The market of symbolic goods. *Poetics*, 14 (1), 13-44.
- Bourdieu, P. (1986/83). The Forms of Capital. I: Richardson, J. red. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, s. 241-58. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Social and political theory. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Questions de sociologie. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oversatt av Prieur, A. & Ringen, E. Méditations pascaliennes. Oslo: Pax.

- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori : indledt af Tre studier i kabylsk etnologi*. Esquisse d'une théorie de la pratique - précédé de trois études d'ethnologie kabyle. København: Hans Reitzel.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Tilgjengelig fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oversatt av Hansen, W. 1 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brooks, R. (2003). Young People's Higher Education Choices: The Role of Family and Friends. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 283-297. Tilgjengelig fra: <https://www.jstor.org/stable/3593325>.
- Bæck, U.-D. K. (2001). Some Things Never Change: Youth and Occupational Preferences. *Acta Sociologica*, 44 (3), 243-255. 10.1177/000169930104400304
- Bæck, U.-D. K. (2002). *Ung i spenningens land. Analyser av preferanser knyttet til valg av utdanning, yrke og bosted blant nordnorsk ungdom*: Universitetet i Tromsø.
- Bæck, U.-D. K. (2004). The urban ethos ; locality and youth in north Norway. *Young*, 12, 99-115.
- Bæck, U.-D. K. & Paulgaard, G. (2012). *Rural futures? Finding one's place within changing labour markets*. Stamsund, Norge: Orkana Akademisk.
- Bæck, U.-D. K. (2016). Rural Location and Academic Success-Remarks on Research, Contextualisation and Methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (4), 435-448. 10.1080/00313831.2015.1024163
- Bæck, U.-D. K. (2017). It is the air that we breathe. Academic socialization as a key component for understanding how parents influence children's schooling. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (2), 123-132. 10.1080/20020317.2017.1372008
- Bæck, U.-D. K. (2019a). *Hjem-skole-samarbeid*. 1. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bæck, U.-D. K. (2019b). Spatial Manoeuvring in Education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3 (3). 10.7577/njcie.3274
- Cloward, R. A. & Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and opportunity : a theory of delinquent gangs*. New York: Free Press.
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave : the Irony of schooling in a coastal community*. Halifax: Fernwood Publ.
- Corbett, M. (2013). I'm going to make sure I'm ready before I leave: The complexity of educational and mobility decision-making in a Canadian coastal community. *Journal of Rural Studies*, 32, 275.

- Corbett, M. & Green, B. (2013). *Rethinking Rural Literacies : Transnational Perspectives*. 1st ed. 2013. utg. New York: Palgrave Macmillan US : Imprint: Palgrave Macmillan.
- Corbett, M. & Gereluk, D. (2020). *Rural teacher education : connecting land and people*. Singapore: Springer.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet, Statistisk Sentralbyrå*.
- Elder-Vass, D. (2007). Reconciling Archer and Bourdieu in an Emergentist Theory of Action. *Sociological Theory*, 25 (4), 325-346. 10.1111/j.1467-9558.2007.00312.x
- Farrugia, D. & Woodman, D. (2015). Ultimate concerns in late modernity: Archer, Bourdieu and reflexivity. *British Journal of Sociology*, 66 (4), 626-644. 10.1111/1468-4446.12147
- Farrugia, D. (2016). The mobility imperative for rural youth: the structural, symbolic and non-representational dimensions rural youth mobilities. *Journal of Youth Studies*, 19 (6), 836-851. 10.1080/13676261.2015.1112886
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2016). 4. utg. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Frønes, I. (2003). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuller, C. (2009). *Sociology, Gender and Educational Aspirations - Girls and Their Ambitions*. b. 1. London: Continuum International Publishing Group.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press.
- Hegna, K. & Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (8), 1111-1124. 10.1080/01425692.2016.1245130
- Helland, H. (2013). Hvem tar mest utdanning? I: *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). *Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*. 740-763 s.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social theory : twenty introductory lectures*. social theory. New York: Cambridge University Press.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). Utdanning - fra barnehage til voksenopplæring.
- Kvale, S. et al. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kaarstein, H. & Nilsen, T. (2016). Motivasjon. I: *Vi kan lykkes i realfag - Resultater og analyser fra TIMSS 2015*: Universitetsforlaget.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). *Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement*. 505-19 s.
- Paulgaard, G. (2000). *Ungdom, lokalitet og modernitet : om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå* Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Institutt for pedagogikk.
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner - hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6 (1), 67-88.
- Paulgaard, G. (2017). Geographies of inequalities in an area of opportunities: ambiguous experiences among young men in the Norwegian High North. *Geographical Research*, 55 (1), 38-46. 10.1111/1745-5871.12198
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bj rke AS.
- Rose, A. J. & Asher, S. R. (2017). The Social Tasks of Friendship: Do Boys and Girls Excel in Different Tasks? *Child Development Perspectives*, 11 (1), 3-8. 10.1111/cdep.12214
- Sayer, A. (2009). Reflexivity and the habitus. I: Archer, M. S. red. *Conversations About Reflexivity*: Taylor and Francis.
- Skinningrud, T. (2012). *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden : framveksten av det norske utdanningssystemet* Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sweetman, P. (2003). Twenty-First Century Dis-Ease? Habitual Reflexivity Or the Reflexive Habitus. *The Sociological Review*, 51 (4), 528-549. 10.1111/j.1467-954X.2003.00434.x
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tönnies, F. (1963). *Community & society*. Oversatt av Loomis, C. P. *Gemeinschaft und Gesellschaft*, b. 1116. New York: Harper & Row.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Tilgjengelig fra: <http://data.udir.no/kl06/UTV1-02.pdf>
- Vandenberghe, F. (2005). Book Review: The Archers: A Tale of Folk (Final Episode?). *European Journal of Social Theory*, 8 (2), 227-237. 10.1177/1368431005051765

Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere*. 2. utg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Ziehe, T., Fornäs, J. & Retzlaff, J. (1993). *Kulturanalyser : ungdom, utbildning, modernitet*.

Symposion bibliotek, b. 3. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Vedlegg 1

Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.



Unn-Doris K. Bæck

9006 TROMSØ

Vår dato: 24.10.2017

Vår ref: 56704 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.10.2017 for prosjektet:

56704

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

RUR-ED Spatial inequalities and spatial justice in education

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Unn-Doris K. Bæck

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2022 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Sri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til informantene og samtykkeskjema.



UiT Norges arktiske universitet



KJÆRE ELEV

Du inviteres med dette til å delta i forskningsprosjektet "RUR-ED Spatial Inequalities and Spatial Justice in Education". Hensikten med studien er å undersøke hvordan elever på ulike steder i Nord-Norge har det på skolen og hvilke planer de har for framtida. I dette skrevet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om geografiske utdanningsforskjeller. Vi gjennomfører derfor intervju med elever i totalt 4 ulike kommuner i Nord-Norge. Vi vil også sende ut spørreskjema. De data som samles inn inngår i en større studie blant nordnorske elever (RUR-ED Spatial Inequalities and Spatial Justice in Education). De intervjuene som gjøres blant elevene ved xx skole, vil i tillegg bli brukt i master-oppgaver i sosiologi.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt ut 4 kommuner i Nord-Norge, deriblant xx kommune. Vi ønsker å ha med kommuner som er forskjellige fra hverandre med hensyn til næringsstruktur, størrelse, innland/kyst. Du får spørsmål om å delta fordi du er elev ved yy skole. Du får først en forespørsel/informasjon fra skolen. Deretter vil du bli kontaktet av forskerne i prosjektet. Du må ha tillatelse fra foreldre/foresatte for å kunne delta. Foreldre kan få se intervjuguide og spørreskjema på forhånd ved å ta kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette to ting:

- At du blir intervjuet. Det vil ta deg ca. 35-45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene.
- At du senere får tilsendt et spørreskjema som tar opp de samme spørsmålene.

Intervju og spørreskjema vil handle om utdanningsvalg, skoleerfaringer og bosted.

Vi vil også spørre om foreldre ved din skole vil la seg intervju, og foreldre ved skolen vil også få tilsendt et spørreskjema.

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, feks i forhold til skolen. Du trekker deg ved å sende e-post til oss: uba000@uit.no.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lærere eller annet skolepersonell har ingen tilgang til intervjuene. De eneste som har tilgang til disse er masterstudenter og forskerne på prosjektet. Masterstudenter og forskere er underlagt taushetsplikt. Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan gjenkjennes.

Under oppbevaring av data vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Videre vil datamaterialet lagres på en sikker forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet forventes å være avsluttet til jul 2022. Datamaterialet vil lagres med personidentifikasjon i ti år etter prosjektslutt i påvente av eventuelle oppfølgingsstudier. Dersom det ikke blir aktuelt med oppfølgingsstudier, vil datamaterialet være anonymisert senest innen 31.12.2032. Du vil motta ny informasjon og ny forespørsel om å delta dersom det blir aktuelt med oppfølgingsstudier.

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,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- 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 *UiT Norges arktiske universitet* 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:

- UiT Norges arktiske universitet ved prosjektleder, professor Unn-Doris K. Bæck (email uba000@uit.no, telefon 92468024).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold (email: personvernombud@uit.no, telefon: 776 46 322 /976 915 78)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Mer informasjon om prosjektet finner du her: <http://site.uit.no/rured/>

**SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN RUR-ED SPATIAL INEQUALITIES
AND SPATIAL JUSTICE IN EDUCATION**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *RUR-ED*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i *spørreskjemaundersøkelse*
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, i påvente av eventuelle oppfølgingsstudier (som beskrevet i infoskriv)*

Sted, dato, signatur av prosjektdeltaker

Vedlegg 3

Temaer for elevintervju.



RUR-ED – Spatial Inequalities and Spatial Justice in Education site.uit.no/rured



TEMAER FOR ELEVINTERVJU

Det er ikke nødvendigvis meningen at alle spørsmål skal besvares – spørsmålene kan brukes som støtte ved behov.

BAKGRUNN

- Kjønn og alder
- Har du alltid bodd på dette stedet?
- Kommer dine foreldre fra dette stedet? Hvis ikke, hvor kommer de fra?
- Hva jobber foreldrene dine med?
- Har du søsken? Hva gjør de?
- Har du annen familie på dette stedet; for eksempel besteforeldre, tanter, onkler, søskenbarn?
- Har du familie andre steder? Har du vært mye der?

STEDET

- Kan du beskrive stedet der du bor for meg?
- Hvordan synes du at det er å bo her?
- Hva synes du er positivt og negativt med å bo her?
- Hvor trives du aller best å være i denne bygda/på dette stedet? Hvorfor?
- Føler du at du hører til her, hvorfor/hvorfor ikke?
- Vil du flytte eller vil du bli?
- Hvorfor?

FRITID

- Hva holder du på med på fritida?
- Hva slags fritidsmuligheter er det her?
- Har du mulighet til å holde på med de aktivitetene du har lyst til å holde på med? Hvis ikke, hvorfor kan du ikke holde på med det?
- Hva holder du på med på sommeren?
- Hva holder du på med på vinteren?
- Er det andre tilbud som du skulle ønske var her, på dette stedet?
- Hva liker du aller best å gjøre?



VENNER/SOSIALT NETTVERK (TRIVSEL OG TILHØRIGHET)

- Har du mange venner på skolen?
- Har du venner på fritida?
- Kan du fortelle litt om vennene dine?
- Kan du fortelle litt om hva dere gjør når dere er sammen?
- Synes du at det er lett å få venner her?
- Hva er du og vennene dine opptatte av?

SKOLETRIVSEL

- Hvordan synes du at det er å gå på skolen her?
- Føler du at medelever og lærerne bryr seg om deg?
- Hvordan mestrer du fagene?
- Hvordan opplever du at du får brukt ferdighetene dine (det du er flink til) på skolen?
- Vil du si at du er lik eller ulik de andre elevene på skolen, fortell.

FORHOLDET TIL LÆRERE

- Hva synes du om lærerne på denne skolen?
- Føler du at du kan snakke med dem?
- Hva snakker du med dem om?
- Er de strenge?
- Tror du at lærerne dine har forventninger til skolearbeidet ditt?
- Hva tror du at lærerne synes om deg som elev?
- Tror du at han/hun synes at du jobber nok med skolearbeidet, på skolen og hjemme?
- Treffer du noen gang lærerne utenom skolen?
- Vet du om lærerne dine kommer fra området?
- De som ikke kommer fra området, hvor kommer de i fra?
- Er det mye utskifting av lærere?
- Synes du det er vanskelig eller lett å bli kjent med dem?
- Har dere mange vikarer? Hva synes du om det?

PÅ SKOLEN

- Beskriv en vanlig skoletime for deg. Hva gjør du? (jobber konsentrert, skaper uro, følger med i undervisninga, snakker med medelever, deltar i klasseromsdiskusjoner)
- Hvordan synes du at du gjør det på skolen?

- Hva synes du om undervisninga (interessant, lærerrikt, kjedelig, spennende, utfordrende, lett)
- Hvordan du ligger du an, karaktermessig, i norsk, matte, engelsk, gym?
- Hvilke fag liker du best og dårligst? Hvorfor?
- Hvem er den flinke eleven? Hvorfor tror du at akkurat han/hun er flink? Hva tror du at denne eleven vil gjøre videre, mht utdanning og jobb?
- Kan du beskrive en elev som ikke er motivert på skolen?
- Befinner du selv deg i en av disse gruppene?
- Hvorfor tror at noen elever er motivert og interessert i skolen, mens andre ikke er det?
- Hva må til for å være en populær elev her?
- Hva gjør du i friminuttene?

KLASSEMILJØET

- Kan du fortelle om miljøet i klassen?
- Er det sånn at alle er venner og er sammen, eller er det klikker?
- Er jentene og guttene sammen?
- Er du fornøyd med å gå i denne klassen, hvorfor (ikke)?
- Gjør klassen ting sammen utenom skoletid, ev. hva?

FOKUS PÅ DET LOKALE I SKOLEN

- Lærer du noe om hjemstedet ditt på skolen? Fortell. (Eventuelt om Nord-Norge, Troms fylke, kommunen)
- Har dere prosjektarbeid hvor dere fokuserer på nærmiljøet? Hvordan går dere fram: drar dere noen gang ut for å samle inn informasjon? Kommer noen på besøk til skolen for å fortelle dere om ting? Kan være alt fra historie til arbeidsmarked.
- Får dere besøk av noen som bor i lokalmiljøet i skolen?
- Hva synes du om at det stedet der du bor blir trukket inn i undervisninga?
- Bruker du skolen utenom skoletida? Til aktiviteter eller lignende

UTDANNINGSPLANER

- Hva har du lyst til å bli?
- Hva må du gjøre for å bli det?
- Tror du at det er jobb her for deg når du er voksen?
- Hvor vil du gå på vgs?
- Hva slags linje vil du ta?
- Hvorfor vil du velge dette?

- Tror du at du kommer til å komme inn på det du vil?
- Tror du at du vil få bruk for det du lærer på skolen, i framtida?
- Hva ser du fram til med å begynne på videregående?
- Hva gruer du deg til?
- Er det noen som har hjulpet deg med å velge vg. skole? (foreldre, venner, rådgiver, lærer, andre)
- Har dine venner omtrent de samme utdanningsplanene som du har?
- Har du noen forbilder når det gjelder yrke?
- Hva med etter videregående? Har du lyst til å studere?
- Hva er drømmeutdanninga – hvor realistisk er det?
- Hva er drømmeyrket ditt? - hvor realistisk tror du at det er?
- Hvor ser du for deg at du bor om 10 år? Hva jobber du med?
- Hva slags planer tror du at vennene dine har?

FAMILIE

- Hva tror du at foreldrene dine tenker om din framtid og din utdanning?
- Snakker dere om dette?
- Tror du at de har de samme målene for deg som du selv har?

KJØNN

- Tror du at det er annerledes for jenter enn for gutter å vokse opp her? Hvorfor?
- Vil du beskrive deg som en typisk jente/gutt?
- Blir jenter og gutter behandlet likedan på skolen?
- Tror du gutter og jenter velger ulik utdanning/jobbb?

