



Institutt for samfunnsvitenskap

«Jeg har lyst å bli noe jeg kan jobbe med her»

En sosiologisk analyse om rurale elevers utdanningsorienteringer og betydningen av stedet.

Linn-Kathrin Sæternes Johansen

Masteroppgave i sosiologi SOS-3900 November 2020

«Where you belong is where you is safe;
and where you are safe is where you belong»

- Blood and Belonging. Journeys into the new Nationalism, Ignatieff, 1994

Sammendrag

Denne studien er en del av prosjektet RUR-ED, som tar for seg utdanningsforskjeller i rurale og urbane områder. Innen utdanningsforskning har det rurale stedet fått lite oppmerksomhet, da det urbane har blitt sett på som normen.

Formålet med denne studien er rurale elevers utdanningsorienteringer, hva det som former dem, og om det rurale stedet gir muligheter eller begrensninger. Problemstillingen i denne oppgaven er: *«Hvilken betydning har stedet de bor på for rurale elevers utdanningsorienteringer?»*.

Studien bygger på en kvalitativ analyse av syv intervjuer med elever i tiende klasse fra en rural plass i Nord-Norge. Stedet de er fra har ikke videregående skole, og elevene må derfor flytte eller pendle for å ta videregående utdanning. I intervjuene ble elevene blant annet stilt spørsmål om deres hjemsted og fremtidsplaner, og hvordan de forholder seg til det å måtte flytte eller pendle for å ta videre utdanning etter grunnskolen. Den teoretiske tilnærmingen til studien er Pierre Bourdieus kapital- og habitusbegrep, teorien om rasjonelle valg og begreper om sted. De er valgt ut for å kunne gi et bilde over valgene elevene tar, og om hvilken betydning stedet har for elevenes utdanningsorienteringer.

Analysen viser at samtlige av elevene orienterer seg mot å ta videregående utdanning, og eventuelt høyere utdanning. Elevene gir uttrykk for at det å flytte eller pendle for å ta videre utdanning er naturlig, som kan forklares av at de er lært opp til dette gjennom lokalsamfunnet. Det at alle vil ta utdanning kan forklares av flere årsaker, som blant annet kulturelle og sosiale bakgrunn. Et av de viktigste funnene i analysen viser at elevenes utdanningsorienteringer i stor grad er formet av stedet. Elevene har en stor stedstilhørighet til hjemstedet, og så å si alle ser for seg en fremtid i bygda. Dette til tross for at bygda er uten så mange arbeidsmuligheter. Studien viser at elevene på bakgrunn av dette, velger utdanningsretninger som gjør at de kan arbeide hjemme. Oppgaven tar også for seg om det kan sies at elevenes handlingsvalg styrt av strukturen i samfunnet, eller om de tar individuelle, rasjonelle valg. Begge teoriene kan benyttes for å utfylle hverandre for å forklare elevenes utdanningsorienteringer.

Forord

Den nysgjerrige sjelen i meg har alltid fattet interesse for hvordan samfunnet fungerer, og hva det er som former mennesker. Som en småbyjente som trives i «storbyen» Tromsø, har jeg alltid fascinert meg over unge mennesker som har hatt som mål å bo i hjembyen min, Vadsø. Å ha muligheten til å ta en del i et prosjekt som RUR-ED, passet meg derfor perfekt!

Tiden som masterstudent har vært innholdsrik, interessant, tidvis krevende og utrolig lærerik. Man går heldigvis ikke igjennom studietiden alene, og i den forbindelse vil jeg bruke noen linjer på å takke de som har betydd mest for meg igjennom denne tiden.

For det første vil jeg takke min veileder, Unn-Doris Karlsen Bæck. Uten hennes fantastiske veiledning ville nok denne oppgaven ikke vært i nærheten av det den er. Takk for all lærdom, inspirasjon, gode tilbakemeldinger og for tiltroen for å få være en del av prosjektet.

Mens jeg er inne på prosjektet, vil jeg rette en særlig stor takk til informantene. Dere valgte å dele en del av deres liv og tanker, noe jeg faktisk ikke kunne vært foruten! Takk for at dere turte å være med på noe slikt!

Så til mine medstudenter. Hva hadde vel studietiden vært uten dere? Takk for latteren, de faglige innspillingene, den gode hjelpen og alle pausene! Ingen nevnt, ingen glemt – jeg setter utrolig stor pris på dere alle!

Jeg vil også takke mine venner og familie. Dere har gjort det så mye lettere å komme gjennom denne tiden! Mamma – takk for faglige innspill som lærer, og trøstende ord som mamma. Jenina, Charlotte, Hanna Cristina og Trine-Lise, takk for fristedet jeg fant hos dere.

Sist, vil jeg takke min kjæreste, Bendik. Du har vært en god samtalepartner, støttespiller og motivator. Takk for at du tok deg tiden til å korrekturlese, og for å ha holdt ut med meg mens jeg har vært i masterbobla. Du er best, og jeg er utrolig glad for at jeg har deg!

Tromsø, november 2020.

Linn-Kathrin S. Johansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemformulering	2
1.2	Om RUR-ED prosjektet	3
1.3	Tidligere forskning	3
1.4	Oppgavens struktur	6
2	Teoretisk tilnærming	7
2.1	Teorien om rasjonelle valg	8
2.2	Pierre Bourdieu, kapital og habitus	11
2.3	Stedsteorier og begreper	15
3	Metode.....	20
3.1	Metodisk rammeverk.....	20
3.1.1	Å følge et prosjekt	21
3.1.2	Kvalitativ metode som metodisk tilnærming	21
3.2	Utvalg og gjennomføring av forskningsintervju	22
3.3	Etiske utfordringer.....	22
3.4	Analyseprosessen	24
3.5	Validitet	25
3.6	Reliabilitet	26
3.7	Ytterlige refleksjoner og oppsummering.....	26
4	Empiri og analyse.....	28
	Presentasjon av elevene.....	29
4.1	Betydningen av stedet	35
4.1.1	Lokalsamfunnet – «Jeg vil bo i Dalia, egentlig for resten av livet»	35
4.1.2	Tette relasjoner – stor tilhørighet og trygghet?	41
4.1.3	Natur og fritid.....	46
4.1.4	Sted som mulighetsstruktur	49

4.2	Elevenes utdanningsorienteringer	52
4.2.1	Fremtidsplaner og tanker om videregående utdanning	52
4.2.2	Skoletrivsel, skolelei og tanken på yrkesfag	55
4.2.3	Å ikke vite hva man ønsker	59
4.2.4	Flytte for videregående utdanning – å lære å dra	63
5	Diskusjon.....	66
5.1	Stedets betydning for elevene	66
	Stedets mulighetsstruktur	69
5.2	Individuelle rasjonelle eller normstyrte individer?	70
6	Avsluttende konklusjon.....	73
6.1	Avsluttende refleksjoner og veien videre	74
	Referanseliste	75
	Vedlegg 1	81
	Vedlegg 2	83
	Vedlegg 3	87

1 Innledning

Formålet med denne studien er å se på hvilke utdanningsorienteringer elever fra en nordnorsk bygd har, hva det er som former disse orienteringene og hva stedet har å si for elevenes utdanningsorienteringer. Resultatet fra undersøkelsen kan gi en økt forståelse av hvordan ungdom på rurale steder forholder seg til utdanning.

Blant de viktigste målsetningene til Norge er at alle i befolkningen skal leve frie og selvstendige liv. I Stortingsmelding 14 2019-2020, «Kompetansereformen – Lære hele livet» (Meld. St. 14 (2019–2020)) understrekes det at utdanning skal være en bærebjelke for å fremme disse verdiene. I forlengelsen av selvstendighets- og frihetsverdiene ligger at hvert enkelt individ i størst mulig grad skal være fri til å forme sin hverdag og sin fremtid. Retten til grunnskole er i dag vernet i opplæringsloven, hvor loven også oppstiller en plikt for barn og unge til å delta. Barn og unge har også lovfestet rett til videregående utdanning. Det er hver enkelt kommune som eier grunnskolene og har ansvar for at retten til grunnskole etterleves gjennom finansiering innenfor sine frie inntekter og ved å bestemme skolestrukturen innenfor lovens bestemmelser (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det er også en grunnleggende målsetning at barn og unge skal ha lik tilgang og de samme mulighetene til utdanning, uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, etnisitet og bosted. I Stortingsmelding 13 2018-2019, «Muligheter for alle – Fordeling og Sosial bærekraft», understrekes det at et godt utdanningstilbud resulterer i flere muligheter for alle i samfunnet, ettersom det gir grunnlag for sosial mobilitet og kan bidra med å redusere sosiale og økonomiske forskjeller, samt bidra til personlig utvikling og samfunnsdeltakelse (Meld. St. 13 (2018–2019)). Til tross for disse intensjonene viser forskning at det finnes systematiske forskjeller med hensyn til utdanningsresultater, der sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn er årsaker til dette (Heggen, Helland & Lauglo, 2013; Lyngstad, Ystrøm & Zambrana, 2017). Utdanningsmuligheter og utdanningsresultater har over lengere tid vært noe som tillegges hvilken sosiale klasse man tilhører. Barn fra lavere klasser gjør det for eksempel ofte dårligere på skolen enn de barn fra høyere sosiale klasser (Butler & Hamnett, 2007).

I tillegg har forskere pekt på at stedet man bor på også er en viktig faktor for å forstå forskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsvalg (Butler & Hamnett, 2007; Bæck, 2004a; 2016; 2019; Corbett, 2007; Hegna & Reegård, 2019). Dette illustreres blant annet gjennom frafallsproblematikken på videregående skole i Norge. Bæck (2012) viser at frafallet er markant høyere i de nordligste fylkene sammenlignet med resten av landet. I Finnmark fylke

var det i 2009 31 prosent av elevene på yrkesfag som avsluttet med formelle kvalifikasjoner, sammenlignet med Sogn og Fjordane som samme år hadde det beste resultatet i Norge, med 58 prosent. Selv om frafall kan forklares med variabler som sosial bakgrunn og grunnskolekarakter, er den geografiske variabelen derfor også viktig for å forstå frafallsproblematikken.

Til tross for dette foreligger det relativt lite forskning på stedets betydning for skoleprestasjoner og utdanningsvalg. Flere forskere har kritisert utdanningsforskningen for å være for metrosentrisk og at forskningen som finnes ofte er basert på urbane steder (Butler & Hamnett, 2007; Bæck, 2016; Hegna & Reegård, 2019). Sted ser ut til å bli sett på som irrelevant innenfor mye av utdanningsforskning da forskjellene mellom rurale og urbane steder ikke blir vektlagt.

I denne oppgaven vil jeg undersøke hva det rurale stedet *har* å si for utdanningen til unge – nærmere bestemt for utdanningsorienteringene til unge på et lite, ruralt sted i Nord-Norge. Selv om man i Norge, som vist ovenfor, har et mål om like utdanningsmuligheter for alle, kan man stille spørsmålsteget ved om de som bor i den nordligste delen av landet har de samme mulighetene som ungdom andre steder. Det er mange faktorer som er relevante for å forklare slike forskjeller og i denne oppgaven vil jeg se på hvordan de unge selv forholder seg til utdanningsvalg og hvordan de orienterer seg til dette. Hva er viktig for dem når de skal velge utdanning og hvilke resonnementer legger de selv til grunn for sine valg?

1.1 Problemformulering

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan rurale elever forholder seg til utdanningsvalg og hvordan de orienterer seg i forhold til dette, og hva stedet de bor på har å si for deres utdanningsorienteringer. Problemstillingen jeg har utarbeidet er derfor: «*Hvilken betydning har stedet de bor på for rurale elevers utdanningsorienteringer?*». For å svare på problemstillingen har jeg videre formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke utdanningsorienteringer gir elevene på det rurale stedet uttrykk for?
2. Hvilke faktorer er med på å forme utdanningsorienteringene?
3. Hvilken betydning har stedet for elevenes utdanningsorienteringer, og gir stedet muligheter og begrensninger når det kommer til utdanning?

Begrepet «utdanningsorienteringer» er noe som er gjennomgående i denne studien, da jeg vil se på hvordan elevene forholder seg til utdanning. I begrepet utdanningsorienteringer legger

jeg vekt på hvordan elevene orienterer seg mot utdanning: hva som er viktig for elevene når de planlegger utdanning, hvilken verdi skole og utdanning har for dem og hvilke motivasjoner som kommer til uttrykk når de skal velge utdanning. Stedets betydning er sentralt i studien, og jeg vil se nærmere på hva stedet har å si for utdanningsorienteringene og hva det er som ser ut til å forme disse. Jeg bruker begrepet om utdanningsorienteringer i stedet for utdanningsvalg, da utdanningsvalg kan gi en indikasjon på at elevene allerede har gjort et valg om hva de skal gjøre i fremtiden. Elevene i denne studien gikk første halvår i tiende klasse da de ble intervjuet, og de hadde dermed enda ikke startet søkeprosessen til videregående utdanning. Datamaterialet gir med andre ord et øyeblikksbilde av elevenes tanker og holdninger til videre utdanning. På et analytisk nivå benytter jeg meg likevel av teorier som handler om å forstå valg handlinger, og for å belyse elevenes utdanningsorienteringer benytter jeg teorien om rasjonelle valg og Pierre Bourdieus begreper om kapital og habitus. Siden formålet med studien er å undersøke stedets betydning for utdanningsorienteringer, benytter jeg meg i tillegg av noen begreper om sted for å forstå hvordan stedet spiller en rolle for utdanningsorienteringene til elevene.

1.2 Om RUR-ED prosjektet

Datamaterialet som er analysert i denne oppgaven er samlet inn som en del av forskningsprosjektet *RUR-ED Spatial Inequalities and Spatial Justice in Education*, som tar for seg utdanningsforskjeller i rurale og urbane områder. UiT Norges Arktiske Universitet styrer prosjektet og samarbeider med Universitetet i Oulu, Finland og Acadia University, Canada. Prosjektet tar utgangspunkt i systematiske variasjoner i utdanningsprestasjoner mellom elever fra rurale og urbane områder, som blant annet handler om at elever fra urbane strøk jevnt over gjør det bedre i utdanningssammenheng enn rurale elever, og forsøker å forklare disse. Dette gjøres gjennom å rette fokus mot hvordan sted kommer til uttrykk: ved å blant annet undersøke om det er forskjell i arbeidserfaringene til lærere i rurale områder og lærere i urbane områder – og om det er forskjell i elevers læringsmiljø; og om det er den individuelle elevs sosiale praksis, bakgrunn eller kulturelle ressurs som kan forklare denne forskjellen i utdanning som kommer til uttrykk.

1.3 Tidligere forskning

Som tidligere nevnt er det relativt få studier som eksplisitt retter søkelyset mot hva sted har å si for utdanningsorienteringer og utdanningsvalg. I denne delen vil jeg se på et utvalg av studiene som *har* sett på hva stedet har å si for utdanning. Stedets betydning kan forklares med mange ulike faktorer, slik som utdanningsstruktur, utdanningstilbud og avstander. I

tillegg viser studier at stedstilhørighet kan være en faktor som påvirker ungdoms utdanningsvalg (Gulløy & Moshuus, 2019).

Gulløy & Moshuus (2019) har tatt for seg om motstand til utdanning går hånd i hånd med sterk lokal identitet og tilhørighet. Deres studie tar utgangspunkt i en studie fra 1993, gjennomført av Gunnar Jørgensen. Jørgensen (1993) (referert i Gulløy & Moshuus, 2019) undersøkte hvordan spesifikke roller utvikler seg i skolen og i lokalsamfunnet, og viste at det i et lokalt landskap var ungdomsgrupper kalt «slaur» og «genier» som sloss om plassen. Slaurene ble omtalt som noen som ikke bryr seg om skolen og bare har interesser som festing og henge på gatehjørnet. De droppet tidlig ut av skolen og hang med eldre ungdom. Undervisningen ble rettet mot «geniene» mens «slaurene» ble kontrollert i utdanningsammenheng. Jørgensens studie viste hvordan utdanning forbindes med storsamfunnets krav om formell kvalifisering for store ungdomsgrupper i rurale områder (Jørgensen, referert i Gulløy & Moshuus, 2019, s. 110). Gulløy & Moshuus (2019) ville i sin studie sammenligne skoleforankring og lokal forankring blant elever på første og andre trinn på videregående skole i Telemark fylke. Deres data var hentet inn fra Ung i Telemarks frivillige survey-undersøkelse. I deres analyse kom de fram til at elever med mindre utdanningsressurser («slaurer») viser mindre skoleforankring sammenlignet med elever med mer ressurser innen utdanning; og i motsetning til vanlige antagelser samt funn fra Jørgensens studier, uttrykte elever med mindre utdanningsressurser lavere lokal forankring i forhold til elever med mer utdanningsressurser. De kunne med andre ord konkludere med at elever med såkalte slaurkjennetegn ikke har samme grad av positive stedsfølelser som andre elever uten disse kjennetegnene (ibid., s. 124). Studien er særlig relevant for min oppgave da den viser til hvordan lokalforankring er viktig for stedstilhørighet.

Unn-Doris K. Bæck har opp gjennom årene gjennomført flere studier hvor fokus har vært på stedets betydning for utdanning (Bæck, 2002; 2004a; Bæck & Corbett, 2016). I artikkelen «*Rural Location and Academic Success – Remarks on Research, Contextualisation and Methodology*» (2016) fokuserer hun på forholdet mellom det rurale stedet og utdanningsresultater. Dette for å sette søkelys på at det trengs mer forskning på utdanning i rurale områder, da det urbane ofte har blitt sett på som en norm. Hun understreker at ved å sette søkelys på det rurale stedet vil man kunne få en bedre forståelse for problemer utdanningssystemet står ovenfor. For å forstå det geografiske stedets signifikans, må strukturelle, sosiale og kulturelle prosesser tilknyttet stedet bli tatt hensyn til i utdannings- og stedsforskning. Ved å se på forholdet mellom geografisk plassering og andre faktorer som

sosial klasse, etnisitet og kjønn, vil man kunne øke kunnskapen på feltet. I studien viser hun blant annet at stedets mulighetsstruktur er en relevant faktor for hvorfor utdanningsresultater kan variere, og at forskjellige steder gir forskjellige muligheter. Det rurale stedet kan også ha en egen form for skolestruktur, som har noe å si for utdanningsresultatene. Mindre steder kan legge vekt på andre verdier enn det urbane steder, og utdanningssektoren gjør. Denne studien er relevant for min oppgave da den viser til hvordan mulighetsstrukturer er med på å legge føringer for utdanningsresultater.

Hegna & Reegård (2019) gjennomførte et komparativt case-studie for å studere hvordan stedlige logikker for utdanningsvalg virker ulikt på unges valg av yrkesfag (ibid., s. 96). Deres analyse er basert på to datasett. Det ene datasettet fra 2015 besto av intervjuer med ungdom på slutten av andre året i videregående ved to skoler i Rogalands rurale strøk. Det andre datasettet fra 2013-2014, besto av intervjuer med unge voksne i 20-22 års alderen som hadde fulgt yrkesfaglige retninger i Oslo. Arbeidslivet og utdanningskulturen i Oslo beskriver de som kunnskapsintensiv, mens det i Rogaland heller mot oljeindustrien. I artikkelen «*Lokal yrkesfagskultur og ulikhet i fortellinger om ungdoms utdanningsvalg – et stedssensitivt blikk på Oslo og Rogaland*» viste forfatterne at det i Oslo kunne bli sett på som noe negativt å velge yrkesfaglig utdanning, mens det i Rogaland var det naturlige valget. Hvilken utdanningsretning man går er med andre ord noe som blir naturliggjort gjennom stedet man er fra. Familiebakgrunn og klassetilhørighet har også en innvirkning, og de viser til at de fleste elevene i Rogaland har én eller to foreldre som arbeider innenfor industri eller håndverk – og at elevene der dermed er kjent med den type arbeid. De konkluderer med at ungdommens handlingsrom er preget av strukturelle kontekster, og at dette forklarer hvorfor det i Rogaland er naturlig å ta yrkesfag, mens det i Oslo er mer naturliggjort å ta studiespesialiserende. Denne studien er relevant for min oppgave, da den viser hvordan lokale strukturelle kontekster kan ha en innvirkning på elevers handlingsrom.

Internasjonalt har kanadiske Michael Corbett gjennomført flere studier på feltet (Corbett, 2005; 2007; 2016). Hans mest kjente studie ble gjennomført i det lille fiskersamfunnet Digby Neck i Nova Scotia, Canada, hvor hans målsetting var å finne ut hvorfor noen mennesker blir igjen, mens andre forlater det rurale samfunnet. I boka «*Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community*» (2007) legger han fram funn fra studien som pågikk over en periode på 3 år. Datamaterialet ble samlet inn fra over 700 personer som tidligere hadde gått på skole i Digby Neck. Studien viser at kvinnene både var mer mobile og mer suksessfull når det kommer til utdanning, enn det mennene var. Kvinnene viste generelt høyere

tilbøyelighet til å ta utdanning, som kan forklares med at kvinner i Digby Neck alltid har trengt utdanning, da kapitalen dette gir kan brukes på arbeidsmarkedet både i og utenfor bygda. Skulle kvinner ha seg jobb i lokalsamfunnet, var de nødt til å ta en formell utdanning. Mennene viste mye større motstand til en formell utdanning enn det kvinnene gjorde. Noe som var et resultat av at det for menn var mye lettere å få seg arbeid innenfor fiskeindustrien, og at det var en form for patriarkalsk kultur på stedet som distanserer gutter fra utdanningsinstitusjoner. Utdanningsnivået til de kvinner og menn som forlot området var også høyere, som kan forklares med at de er igjennom utdannelsen i Nova Scotia og samfunnet har lært seg å dra om de ønsket høyere utdanning (Corbett, 2007). Studien viser for min oppgave hvordan lokalsamfunnet kan «lære opp» sine innbyggere at de må ta utdanning.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven har seks kapitler. I kapittel 2 blir det teoretiske rammeverket for oppgaven presentert. Her vil jeg redegjøre for Jon Elsters fremstilling av teorien om rasjonelle valg, og Pierre Bourdieus begreper om kapital og habitus. Jeg vil så redegjøre for noen forståelser av begreper om sted som vil være relevant for både oppgaven i sin helhet, men også for analysen.

I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene for denne oppgaven. Her vil jeg vise til RUR-ED prosjektets rolle for denne oppgaven, og hvordan intervjuene ble gjennomført. Videre vil jeg ta for meg hvordan jeg gjennomførte analyseprosessen, og etiske utfordringer ved studiet. Avslutningsvis presenterer jeg studiens validitet og reliabilitet.

I det fjerde kapitlet – empiri og analyse – presenteres funn fra datamaterialet, hvor dette tolkes og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket. Jeg vil starte med en kort elevpresentasjon, hvor jeg forteller om deres tanker rundt utdanning og deres sosiale bakgrunn. Jeg vil så presentere funnene til elevenes stedstilknytning til Dallia for å svare på forskningsspørsmålet om hvilken betydning stedet har for elevenes utdanningsorienteringer. I neste del vil hovedfokuset være på forskningsspørsmålet som tar for seg hvordan elevene orienterer seg mot utdanning.

I kapittel 5 vil jeg diskutere funnene og benytte det teoretiske rammeverket mer konkret for å forstå elevenes utdanningsorienteringer.

I det siste kapitlet vil jeg oppsummere studiens funn og svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Her vil jeg også presentere noen forslag for videre studier.

2 Teoretisk tilnærming

I denne oppgaven vil jeg se på hvilke utdanningsorienteringer elever i en liten bygd i Nord-Norge har, og hvilken betydning stedet har for disse orienteringene. Valgene elevene gjør med henhold til utdanning er en handling – og siden en handling aldri er tilfeldig – vil jeg med andre ord undersøke hva det er som styrer hvordan ungdom orienterer seg i forhold til ulike handlingsvalg. For å forklare utdanningsvalg kan man ta inn flere komponenter. For eksempel om individene er styrt av arv og miljø eller om det er andre faktorer som spiller en rolle (Heggen, 2013).

Boudon (1974) (referert i Helland, 2013)) bruker primære og sekundære effekter når det kommer til sosiale forskjeller i utdanningsnivå. De primære viser til de direkte effektene sosial bakgrunn har på skoleprestasjoner, mens sekundære handler om at ulike sosiale grupper velger forskjellig i utdanningssystemet. De sekundære effektene er videre todelt, og skiller mellom utdanningsvalg som nyttemaksimerer rasjonelle handlinger eller de som ikke gjør det. Altså om individets tar et utdanningsvalg uavhengig av sine omgivelser, eller ikke (ibid., s. 47). Her kan det snakkes om det som betegnes som aktør/struktur-problemet, som omhandler å finne ut av om det er strukturen eller aktøren som legger an for føringen i samfunnet, noe som er et viktig teoretisk skille innenfor sosiologien (Aakvaag, 2008). Aktør/struktur-problemet har flere sosiologer forsøkt å løse, men ofte blir teoriene for aktørstyrt eller for strukturstyrt (Helland, 2013). Andre teoretikere mener derimot at flere forklaringer bør supplere hverandre (Gambetta, 1987; Nash, 2003; Smyth & Banks, 2012, referert i Helland, 2013).

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven består av tre deler. For å drøfte skillet mellom aktør/struktur og for å få en forståelse for handlingsvalget vil jeg benytte teorien om rasjonelle valg og Pierre Bourdieus kapital-begrep og habitus. Teorien om rasjonelle valg kan sies å være aktørstyrt mens Bourdieus teori er mer strukturorientert. I min oppgave drøftes også stedets betydning for utdanningsorienteringer, og vil anvende utvalgte teorier og begreper som omhandler sted for å forklare dette – blant annet mulighetsstrukturer.

Jeg starter med å redegjøre for teorien om rasjonelle valg. Etersom teorien først ble introdusert i sosiologien som en bytteteori (Aakvaag, 2008; Joas & Knöbl, 2009), vil jeg først kort redegjøre for dette, før jeg presenterer Jon Elsters definisjon av teorien. I den andre delen vil jeg ta for meg Pierre Bourdieu og begrepene hans om kapital og habitus. Etter hver del vil jeg komme med en redegjørelse for hvordan de to teoriene løser aktør/struktur-problemet.

Etter dette vil jeg komme med en kort forklaring på hvorfor disse to teoriene er særlig relevant for oppgaven. I den tredje delen vil jeg presentere teorier om sted og mulighetsstrukturer for å forklare hva stedet kan ha å si for utdanningsvalgene. Etter hver del vil jeg også komme med en kort oppsummering av teoriene og hvordan jeg har tenkt å bruke de videre i oppgaven.

2.1 Teorien om rasjonelle valg

Teorien om rasjonelle valg sine røtter strekker seg opprinnelig langt tilbake i tid – så langt at det eksisterer spor av den hos Aristoteles. Teorien ble en større del av sosiologien på 1960-tallet, hvor den etablerte seg i løpet av 1960- og 70-tallet. Teorien ble først anerkjent som en bytteteori, med fokus på å forstå interaksjonen mellom mennesker som et bytte av materialistiske og ikke-materialistiske goder (Aakvaag, 2008; Hagen, 2007; Joas & Knöbl, 2009). Denne bytteteorien belager seg på en typisk utilitaristisk holdning, hvor en går ut fra at et handlende vesen (mennesket) – handler ut fra at han skal unngå blant annet kostnader, smerte og straff, og heller få ‘glede’ og belønning i retur.

«In other words, the bargaining which takes place between people is an exchange of material or non-material goods, which act as a reward or punishment dependig on the nature of the good and which actors eiter want more of, as in the case of rewards, or less of, as in the case of punishment».(Joas & Knöbl, 2009, s. 101).

Mennesker handler med andre ord ifølge denne teorien ut fra hvor mye belønning, eller hvor lite straff de kan få, ut fra den handlingen de foretar seg. Ifølge Aakvaag (2008, s. 99) kan det bytteteoretiske programmet fremstilles gjennom seks teoretiske grunnantagelser: aktøren er i sentrum; aktører foretar bytter seg imellom; hvilke goder som blir byttet; hvilken nytte man har av byttet; hva får jeg for det; og byttet er symmetrisk og gjensidig.

Ut fra bytteteorien går man med andre ord ut fra at samfunnet består av rasjonelle aktører som alltid vil søke belønning i form av materielle og immaterielle gode for sin nytte. Skal de gjøre noe for et annet menneske, må vedkommende føle han får noe igjen for det (Aakvaag, 2008; Joas & Knöbl, 2009).

På 1970-tallet gikk man bort fra bytteteorien over til det vi i dag kjenner som *teorien om rasjonelle valg*. Man kan ennå se spor etter bytteteorien i teorien om rasjonelle valg, men rasjonelle valg overtok byttehandlingen.

«When faced with several courses of action, people usually do what they believe is likely to have the best overall outcome. This deceptively simple sentence summarizes the theory of rational choice». (Elster, 1989, s. 22)

Når individer står ovenfor flere valg, velger de som oftest det som de selv tror har best utfall. Teorien er instrumentell, som betyr at valgene som blir gjort er styrt av utfallet av handlingen. Handlingene blir med andre ord valgt som ett middel for å nå målet (Elster, 1989).

Menneskelig handling kan ifølge Elster forklares som et resultat av en filtreringsprosess. For det første faller mange alternativer bort på grunn av årsaker som er blant annet objektive, fysiske og kognitive. For det andre vil aktørene velge det alternativet som gir det beste utfallet etter vedkommende sine ønsker og oppfatninger. Hva som er det beste alternativ er det aktøren selv tenker vil være den beste og mest effektive måten for å nå målet sitt. Det er med andre ord en måte å tilpasse seg på best mulig måte. Ifølge teorien om rasjonelle valg handler mennesker på bakgrunn av dette instrumentelt rasjonelt: aktører gjør bevisste handlingsvalg og velger det alternativet vi selv tenker er best og mest nyttig for å nå målet (ibid.).

Teorien går ut fra at all handling skjer på grunnlag av at alle aktører er rasjonelle, og at handling skjer på bakgrunn av ønskene til aktørene – ikke hvilke mulighetene til vedkommende. Det er tre krav som må oppfylles for at en handling skal bli ansett som rasjonell. Aktøren må tro at handlingen er den beste; oppfatningen av at det er det beste må komme fra innhenting av informasjon; og informasjonen må være innhentet på den beste måten (Elster, 2007; Hagen, 2007). Skjer en handling på bakgrunn av et lykketreff vil ikke handlingen anses som rasjonell. En handling må komme av egne ønsker og oppfatninger for at den skulle være rasjonell (Elster, 2007). Eller som Aakvaag (2008) legger det fram: en handling er rasjonell om det består av tre hovedelementer – *ønsker* – *oppfatninger* -og *selve valget*.

Ifølge Aakvaag (2008, s. 102) kan *ønsker* defineres som fremtidige tilstander aktøren ønsker å realisere, hvor det kommer til uttrykk gjennom aktørens evne til å rangere alternativene etter hvor mye vedkommende ønsker de. Ønsker er det som motiverer for handling og er derfor en drivkraft. For å vite hva man skal gjøre, er man nødt til å vite alle mulige utfall av en handling, og man må kunne rangere disse mulighetene og valgene ut fra hva som er det beste. Ønskene er også nødt til å være stabile, noe som vil si at det må være en viss stabilitet og varighet for at de skal kunne klassifiseres som rasjonell (Aakvaag, 2008; Elster, 1989). En aktørs kunnskap og *oppfatning* om verden er også viktig for handlingsvalget. Her vektlegges hvordan aktøren subjektivt har en oppfatning av verden. Hvordan verden faktisk er – objektivt

– trenger ikke å samsvare med hvordan aktøren oppfatte den. Oppfatningene må være basert på all tilgjengelig informasjon. Informasjonen vi samler inn må også være optimal – det vil si at vi samler inn nok informasjon. Et aspekt man bør legge til grunn her er også hvor mye tid man bruker på å samle inn informasjon om alternativene man har. Bruker man for lang tid på å finne ut hva slags muligheter man har, kan den beste muligheten ha gått fra oss (Aakvaag, 2008; Elster, 1989). **Handlingsvalget** er det siste «leddet» og det som utløser selve handlingen. Her er det bevisste og overveide beslutninger som fører til handlingsvalget. For at handlingen skal bli ansett som det mest rasjonelle valget, er aktøren nødt til å velge det beste alternativet – altså bruke det beste middel for å nå målet sitt (Aakvaag, 2008; Elster, 1989). Selv om en aktør velger det vedkommende tror er den beste måten å nå målet på, er ikke teorien en ufeilbarlig mekanisme. Dette da en aktør kan velge hva han eller hun *tror* er det beste (Elster, 1989).

«Not only is it human to err: it may even be rational to do so, if all the evidence happens to point in the wrong direction». (Elster, 1989, s. 25)

Med andre ord kan det hende at en aktør utfører en handling på bakgrunn av at vedkommende tror det er det beste alternativet på bakgrunn av informasjon som er innhentet.

Innenfor utdanningssosiologien har teorien om rasjonelle valg, eller rasjonell aktør-teorien, fått mye oppmerksomhet de siste årene, mye på grunn av Boudons klassiker *Education, Opportunity, and Social Inequality* (1974). Hovedpoenget er at de aktører som velger utdanning gjør dette som et resultat av rasjonelle vurderinger om hvilke kostnader og fordeler som er forbundet med å ta utdanning, samt deres muligheter for å lykkes med utdanningen. Modellen har tre hovedpunkter. Det første går ut på at en aktør må på et punkt velge mellom mer eller mindre risikofylte alternativ: om målet er å komme forrest ut i jobb, vil det være den korteste veien å gå yrkesfag. Andre punkt viser til at en aktør må finne ut av hva som er minstenivå for akseptabelt utdanningsnivå: for eksempel å ikke ta mindre utdanning enn sine foreldre (relativ risikoaversjon); og siste punkt er om deres sjanser til å lykkes (Fekjær, 2009).

Hvordan løser teorien om rasjonelle valg aktør/struktur-problemet?

Tidligere sosiologiske teorien var ifølge Aakvaag (2008) ansett å være for strukturorientert.

Teorien om rasjonelle valg ville gjeninnsette aktøren i sentrum (ibid.). Dette forsøkte teoretikerne blant annet ved å koble individuelt rasjonelle aktører til sosiale strukturer og makroforhold, hvor de to sistnevnte må kunne vises å springe ut fra individuelt rasjonelle aktørers handlinger på mikronivå (ibid., s. 115). For å løse dette utviklet blant annet den

amerikanske sosiologen James Coleman en modell som består av fire relasjoner. Kort fortalt er det på strukturnivå og aktørnivå til sammen to relasjoner. På strukturnivået forklares relasjonen med et overindividuell makrofenomen med et annet, uten at aktørens handlinger blir tatt med i betraktningen. På aktørnivå er det relasjonen mellom aktørene, hvor verdier og handlingsalternativer fører til en handling uanfektet av strukturen. I tillegg eksisterer det to relasjoner mellom aktør- og strukturnivået; en relasjon hvor strukturen har noe å si for aktøren og handlingsvalgene, og en siste relasjon hvor aktøren har noe å si for det strukturelle i samfunnet (Aakvaag, 2008). Generelt sett blir teorien om rasjonelle valg kritisert for å vektlegge omgivelsene i for liten grad, og at individer gjør handlingsvalg uavhengig av kulturelle og strukturelle føringer (Helland, 2013, s. 59).

Oppsummering

Oppsummert mener teorien om rasjonelle valg at hver aktør er individuelt rasjonelle, som gjennom sine ønsker og oppfatninger fatter et valg for å gjøre en handling for å nå et bestemt mål. Ønskene er det aktøren vil at skal skje, og er det som er motivet for handlingsvalget. Aktøren må vite om alle utfallene for valget, og er nødt til å kunne rangere disse mulighetene for at valget skal kunne sies å være rasjonelt. Oppfatningene til aktøren må være basert på all tilgjengelig informasjon, og viser hvordan aktøren subjektivt oppfatter verden. Aktøren bør ikke bruke for lang tid på å samle inn informasjon, da mulighetene kan ha blitt utilgjengelige. Det siste steget er handlingsvalget. Her er aktøren nødt til å velge det alternativet som faktisk er det beste. Teorien har gjort et forsøk på å «bringe aktøren tilbake», dette gjennom å koble den rasjonelle aktøren og individuelle handlinger med overindividuelle sosiale strukturer – som er teoriens løsning på aktør/struktur problemet. Teorien får vel og merke kritikk for å legge for lite vekt på hvordan sosiale strukturer påvirker individer ved å forme ønsker. En annen kritikk er hvordan teorien arbeider med motsetningsforhold mellom den frie aktøren og sosiale strukturer.

2.2 Pierre Bourdieu, kapital og habitus

Pierre Bourdieu (1930-2002) var en konflikteoretiker som var opptatt av makt, dominans og sosial ulikhet i samfunnslivet, og han mente samfunnet holdes oppe og utvikles gjennom klasseforskjellene og motsetningene i ulike handlingsfelt (Joas & Knöbl, 2009; Nygaard, 1995). Bourdieus ambisjon var å komme over skillet mellom subjektivismen og objektivismen, og forene de to tradisjonene. Subjektivismen tar utgangspunkt i aktører som konstruerer verden nedenfra og opp, mens objektivismen tar utgangspunkt i sosiale strukturer og styrer aktørers handlinger ovenfra og ned. Bourdieu mente at begge retninger måtte til for

å forstå hvordan sosialt liv produseres og reproduseres, og for å forstå hvorfor mennesker handler som de gjør. Videre mente han at det måtte to brudd til – hvor man i det objektivistiske brudd avdekket sosiale strukturer. Med nøkkelbegrepene *sosialt rom*, *sosialt felt* og *kapital*. I det subjektivistiske bruddet skulle aktøren hentes inn igjen – hvor nøkkelbegrepet er *habitus* (Aakvaag, 2008; Wilken, 2011). Det *sosiale rom* er hierarkisk ordnet struktur som består av objektive sosiale posisjoner basert på kapitalmengde, hvor klasseposisjoner stilles opp mot hverandre i kampen om kapital (Bourdieu, 1999; 2018/1991). Innenfor det abstrakte sosiale rom eksisterer det *sosiale felt* eller en sfære, som det økonomiske felt, det politiske felt, det akademiske felt og kulturelle felt (Bourdieu, 1985). Innenfor de forskjellige feltene vil det eksistere en dominerende type for kapital: økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk. Kapital er en knappe goder og ressurser som kan gi innflytelse på et felt (Aakvaag, 2008).

Økonomisk kapital viser til alle økonomiske ressurser som kan investeres og gi økonomisk avkastning, som for eksempel materiell rikdom som verdipapirer, aksjer, eiendom, redskaper, land og fabrikker, altså verdier som er lette og omsette til penger (Bourdieu, 2011/1986). Dette er den viktigste formen for kapital, men ikke den eneste betydningsfulle (Aakvaag, 2008; Wilken, 2011). **Kulturell kapital** omhandler å tilegne seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet – som forutsier at det eksisterer en allmenn akseptert dominerende og «høy» smak i samfunnet. Kulturell kapital kan gi makt gjennom blant annet resultater i utdanningssystemet og tilgang til attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet. Den kan deles inn i hovedtyper: dannelse/god smak og utdanningskapital (Aakvaag, 2008). Kulturell kapital eksisterer i tre former: kroppslig form, som disposisjoner i kroppen og sinn og er en del av *habitus*; objektivert form – som kunstverk, musikkinstrumenter, bøker og bygninger; og som institusjonalisert form – som eksamensbevis og akademiske titler (Bourdieu, 2011/1986). **Sosial kapital** viser til fordeler man kan forvente å få gjennom det sosiale nettverket man er en del av, og de forbindelser man har (Wilken, 2011). Det kan være medlemskap i grupper som for eksempel familie, venner, bekjente, kolleger, naboer og medstudenter. Sosial kapital gir makt da slike sosiale nettverk kan fungere som en ressurs om man ønsker å oppnå noe (Aakvaag, 2008). Slike relasjoner kan eksistere i en praktisk form – hvor materielle og symbolske bytter skjer for å vedlikeholde relasjonen (bytte gaver seg imellom) (Bourdieu, 2011/1986), eller så kan sosial kapital hjelpe deg inn på et prestisjetungt universitet da du har «rett» etternavn eller har forbindelser til mennesker som kan få deg inn foran andre (Bourdieu, 2011/1986). **Symbolsk kapital** er den symbolske effekten av kapital.

Det vil si en form for samlebetegnelse for hvordan økonomisk, sosial og kulturell kan legge grunnlaget for et individs posisjon og makt i samfunnet (Joas & Knöbl, 2009; Wilken, 2011). De forskjellige former for kapital påvirker hverandre. Har mye økonomisk kapital, i form av at man eier fabrikker eller lignende som kan gjøres om til penger, har man muligheten til å kjøpe kunstverk, bygninger og bøker som igjen gir en økt kulturell kapital. Har man høy kulturell kapital, i form av høyere utdanning – er det lettere å komme seg inn på arbeidsmarkedet, som vil gi en mer økonomisk kapital. Har man høy sosial kapital, i form av at man har rike og fremgangsfulle foreldre, kan deres forbindelser hjelpe en inn på arbeidsmarkedet eller boligmarkedet.

Der det sosiale rom, sosiale felt og kapital avdekker de sosiale strukturene – tar *habitus* for seg den sosiale aktøren. De sosiale aktørene er utstyrt med en habitus. Habitus kan defineres som kroppsliggjorte disposisjoner – eller «skjemaer» – som regulerer det vi oppfatter, vurderer og hvordan vi handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008; Nygaard, 1995). Det er med andre ord noe som er innskrevet i kroppen gjennom tidligere erfaringer. Slike systemer av oppfattelsesmønstre vil spille inn på et individs virkelighetsforståelse. Valg de tar kan dermed sies å være generert av kroppsliggjorte disposisjoner for å føle, tenke og handle på bestemte måter. Handlingsvalg blir med andre ord gjennomført på bakgrunn av mentale vaner man har oppgjort seg og praktisk kunnskap – vi tenker ikke nødvendigvis over når vi utfører en handling – vi bare vet. Ettersom at habitus er tillærte kroppsliggjorte disposisjoner – og siden vi lærer med kroppen – kan man også si at kroppen formes av habitus (Aakvaag, 2008; Bourdieu, 1999; Wilken, 2011). Den gir en implikasjon gjennom kulturelle normer hvordan man skal stå, sitte og snakke i forskjellige situasjoner, og i forhold til om man skal oppføre seg maskulint eller feminint (Bourdieu, 1995; 1999; Wilken, 2011). Kroppen formes med andre ord av habitus, og kroppen uttrykker habitus gjennom blant annet kroppsholdning, muskelmasse, tannhygiene, livsstil og kroppslukt. Dette gjør at vi kan handle å følge en spesiell regel for hvordan man skal oppføre seg – altså det foreligger en form for sunn fornuft (Bourdieu, 1990; 1995; 1999; Wilken, 2011). Habitus formes gjennom oppdragelsen fra de rundt oss og gjennom utdanning, og er ikke noe man tenker over at er der – det er kjernen i en persons identitet og det som gir oss mennesker vår personlighet. Det er ikke noe som endres raskt, men er noe som er varig og stabilt (Aakvaag, 2008; Bourdieu, 1999). Habitus er på denne måten det som skaper habitatet vi lever i, noe som er strukturerende. Habitus gir oss kognitive og motiverende strukturer som gjør det lettere for oss å bevege oss i det sosiale rom (Bourdieu, 1990; 2018/1991). Selv om habitus er noe man

erhverver gjennom samfunnet man lever i – og at den derfor på mange måter er noe man arver fra de rundt en i det sosiale miljø, er også habitus individuelt. Habitus summerer individets erfaringer og hvert individ har egne historier og erfaringer. Den personliggjør det sosiale gjennom av at mennesker forstår sosiale begrensinger (Wilken, 2011).

Hvordan løser Bourdieu aktør/struktur-problemet?

For å løse aktør/struktur-problemet bruker Bourdieu den objektive strukturen (sosialt rom og sosialt felt) og aktøren (habitus). Dette må gjøres på en måte hvor struktur og aktør ikke overkjører hverandre – og han løser dette med å innføre habitus-begrepet (Aakvaag, 2008). Bourdieu mener at habitus er noe klassespesifikt og strukturert – hvor habitus styrer aktørens væremåte og handlinger (personlighet). Skapelsen av habitus kommer av klassespesifikke sosialiseringer – og en aktørs personlighet, væremåte og handlingsvalg kan derfor sies å være skapt av den objektive sosiale strukturen som aktøren befinner seg i. Gjennom det sosiale rom og det sosiale felt en aktør befinner seg i, er det forskjellige handlingsalternativer som en aktør kan benytte seg av (ibid.) Sosiale strukturer eksisterer ved at de blir anvendt og reproduisert av aktørene. Habitus er derfor ikke bare strukturert, men også strukturerende. Ifølge Bourdieu begrenser samfunnet aktøren ved å forme habitus, men muliggjør samtidig vår kompetente deltakelse i samfunnet. Forholdet mellom aktør og struktur er derfor både gjensidig begrensende og gjensidig muliggjørende (ibid.). Bourdieus løsning på aktør/struktur problemet har blitt kritisert for å være for strukturtung. Hans teorier ser på mennesker som fullstendig forutbestemt av sine omgivelser og determinert av samfunnet og den kulturen den tilhører, og den klassespesifikke habitusen et individ besitter (Aakvaag, 2008; Helland, 2013).

Oppsummering

Bourdieu forsøkte å skape en bro mellom de to tradisjonene – objektivismen og subjektivismen – da han mente man trengte begge tradisjonene for å forklare sosial reproduksjon og handlinger. Hele samfunnet faller inn under det sosiale rom, som er hierarkisk gjennom samfunnsklasser. Her foregår en kamp mellom samfunnsklassene om kapital som kan gi innflytelse på et sosialt felt. Det opereres med fire kapitalbegrep: økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk. I det sosiale rom er det sosiale felt – dette kan være sosiale felt som det akademiske felt hvor det kjempes om den feltspesifikke kapitalen kulturell kapital. De forskjellige kapitalformene påvirker også hverandre i form av at man kan erverve seg en form for kapital om man besitter mye av en annen. Den samlede kapitalen vil så legge føringer for ens sosiale klassespesifikke posisjon i det sosiale rom. Her eksisterer det klassespesifikke disposisjoner som aktøren erverver seg gjennom sosialisering og livet i det

sosiale rom. Dette kalles for habitus, og er kroppsliggjort og i stor grad styrt av normer og hvordan vi skal oppføre oss i det sosiale rommet. Bourdieu bruker habitus som sin løsning på aktør/struktur-problemet, men får kritikk for å være for strukturorientert.

Som jeg har vært inne på er det en klassisk debatt innenfor sosiologien om hvorvidt individer er normstyrte eller rasjonelle. Disse to teoriene som jeg har redegjort for så langt – teorien om rasjonelle valg og Pierre Bourdieus kapital og habitus – gir et interessant innfall for å forstå utdanningsorienteringer. Teorien om rasjonelle valg, eller rasjonell aktør-modellen, baserer seg på at mennesker er rasjonelle aktører som handler ut fra en mål-til-middel-kalkyle, med andre ord at mennesker handler ut fra egne ønsker og oppfatninger for å nå deres mål. Innenfor utdanning blir denne teorien brukt for å forstå hvordan rasjonelle aktører vurderer kostnader og fordeler med utdanning, og hvordan deres muligheter er for å lykkes. Bourdieus kjernebegreper kapital og habitus baserer seg på den andre siden om at mennesker har en kroppsliggjort disposisjon, og handler ut fra de normene og vanene som eksisterer i samfunnet. Bourdieu tar utgangspunkt i at unges utdanningsorienteringer og valg er styrt av samfunnet de lever i. Disse teoriene er valgt da jeg oppfatter de vil gi et nyansert bilde over om hvorvidt elevene i mitt materiale er styrt av normer eller ikke når de skal foreta valg innen utdanning.

2.3 Stedsteorier og begreper

Sted, lokalsamfunn og stedstilhørighet

Selv om sted og stedets betydning for individens handlingsvalg kanskje ikke har vært det som har vært mest framtrødende innenfor sosiologien, har det likevel vært en tradisjon for å være opptatt av sted og stedets betydning. Ferdinan Tönnies (1855-1936) var en tysk sosiolog – hvor han i sitt hovedverk *Gemeinschaft und Gesellschaft* introduserte to samfunnstyper: *gemeinschaft* og *gesellschaft*. *Gemeinschaft* kan oversettes til fellesskap, hvor all type sosial sameksistens som er velkjent, komfortabel og eksklusiv; og *gesellschaft* – eller sivilsamfunnet – viser til livet i den offentlige sfæren/omverden (Tönnies, 1887/2001). *Gemeinschaft* er et inkluderende, tradisjonelt samfunn hvor vi er forent med fellesskapet på godt og vondt, mens *gesellschaft* sammenlignes med et fremmed land (ibid.). I tradisjonelle samfunn (*gemeinschaft*) er det tette og nære relasjoner, solidaritet, trygghet og tilhørighet som står sentralt (Tönnies, 1887/2001; Villa & Haugen, 2016). Gjensidig respekt og hyllest til medmennesker er to grunnpilarer i denne samfunnstypen. Når mennesker er bundet til hverandre på en eller annen måte vil et fellesskap eksistere. *Gemeinschaft* kobles ofte til

mindre lokalsamfunn og bygder, men kan også være innenfor hjemmet, mellom naboer og mellom venner (Tönnies, 1887/2001). *Gesellschaft* er likt *gemeinschaft* ved at mennesker lever fredelig ved hverandre – men i fellesskap (*gemeinschaft*) holder mennesker sammen til tross for sine ulikheter, og i sivilsamfunnet (*gesellschaft*) holder de fra hverandre til tross for sine likheter (ibid.). *Gesellschaft* består av separate individer som sammen jobber på vegne av samfunnet. Det er ingen felles goder – alle nyter alt alene (ibid.) Moderne bysamfunn faller inn under *gesellschaft*, og blir ofte sett på som et sted med forretningsmessige relasjoner og svakere bånd mellom aktørene (Villa & Haugen, 2016).

Sted er et kompleks begrep, og benyttes i hverdagsspråket og i faglige sammenhenger på en rekke ulike måter. For «folk flest» i dagligtalen forbinder vi ofte begrepet sted med bestemte geografiske områder av varierende størrelser: som for eksempel kafeer, treningssenter, universitet, turområder, samt bygder og byer av varierende størrelse. I mer uspesifisert betydning kan sted være det å «å finne sted», «å være i noens sted» og «å dra av sted» (Dale & Berg, 2013; Munkejord, 2009; Munkejord, 2011). Et geografisk sted kan ifølge Bæck (2012) forstås som en struktur for industrielle installasjoner hvor spesifikke arbeidsmarked blir dannet, og som gir bestemte muligheter og begrensinger som kan være en konsekvens av for eksempel geografiske avstander. I kulturell sammenheng kan sted forstås som et sted for læring, aktivitet og meningsutvikling og meningsdannelse. Det å ha en geografisk tilhørighet vil være avgjørende og en sentral ramme for identitetsforming, ettersom en lærer verdier og normer fra stedet (Bæck, 2012). Sted er med andre ord viktige for alle mennesker, da vi alle alltid er et sted (Berg, 2016). Geografien, eller rommet, er noe som er sosialt produsert, samtidig som romlige prosesser skaper samfunn (Lefebvre, referert i Aure, 2013, s. 159). Sted kan forstås ut fra hvilken betydning man legger til det. For noen kan det med mest betydning på et sted være omgivelsene og det fysiske/materielle, som de naturgitte forholdene; for andre kan det være de sosiale relasjoner, som nettverk av slekt, venner og arbeidskolleger; mens det for andre kan være de symbolske aspekter, som minner og erfaringer ved stedet (Dale & Berg, 2013).

Lokalsamfunn kan ifølge Villa & Haugen (2016) sees på som en «underkategori» til sted, og benyttes i på flere forskjellige måter og i forskjellige sammenhenger. Lokalsamfunn kan ofte knyttes til mindre områder som bydeler, tettsteder, bygder og grender, og blir ofte omtalt som en plass der «alle kjenner alle». Ofte er det knyttet til samhandling mellom mennesker som føler en tilhørighet til et område og som har en felles problemforståelse og forpliktelser – som da gir individene en viss oversikt over hverandre. På denne måten er forståelsen av

lokalsamfunn knyttet opp med strukturelle og sosiokulturelle dimensjoner som størrelse, sosial samhandling og tilhørighet (ibid.). Et lokalsamfunn kan med dette oppfattes som en felles bevissthet og en følelse av gjensidighet som påvirker handlinger – altså det Boyes-Watson (2005) (referert i Berg, 2016) definerer som det engelske ordet *community*. Boyes-Watson sier vel og merke at *community* ikke er et sted, da det i land som USA ofte er vanlig at man kun inkluderer familie, venner, kolleger, naboer og eventuelt frivillige organisasjoner som sitt *community*. En direkte oversettelse fra dette begrepet vil være fellesskap og samfunn, eventuelt lokalsamfunn, og kan dermed betraktes som et sted med lokale felleskap (Gregory et.al. referert i Berg, 2016). Lokalsamfunnet kan også være et sted hvor man har en felles kultur, verdier og/eller interesser. Dette da ens identitet utvikles gjennom forholdet mellom mennesker (Berg, 2016).

Lokalsamfunn kan også betegnes som et sted og sosialt miljø innenfor et mindre avgrenset område (Kjølsrød, referert i Villa & Haugen, 2016). Villa & Haugen skriver:

«Kriterier for om et område kan karakteriseres som et lokalsamfunn er med andre ord gjerne knyttet til samhandling mellom personer som føler tilhørighet til området og som har felles problemforståelse og felles forpliktelser. Dette innebærer at innbyggerne har en viss oversikt over hverandre og angår hverandre på forskjellig vis. Slik er forståelsen av lokalsamfunn forbundet med strukturelle og sosiokulturelle dimensjoner knyttet til størrelse, sosial samhandling og tilhørighet» (Villa & Haugen, 2016, s. 18)

Lokalsamfunn kan ut fra dette forstås som et sted hvor meninger, verdier, interesser og kultur er med på å forme individene som bor der. Man kan være en innfødt som har bodd på stedet fra man har vært liten, eller være tilflyttet til stedet. Stedets karakteristiske trekk og stedets kultur erverver en til sin egen identitet, og stedet blir en plass der man føler seg hjemme og har en stedstilhørighet til på bakgrunn av dette.

Hage (1997) (referert i Cuervo & Wyn, 2014, s. 646) og Antonsich (2010) beskriver stedstilhørighet – eller *place-belongingness* – som en personlig og intim følelse av å «være hjemme» et sted, hvor «hjemme» er et pågående prosjekt som medfører en følelse av håp for fremtiden. Tilhørigheten kan man blant annet føle over sitt eget hjem (hus, leilighet, hybel), sitt nabolag, samfunnet man er i, et land, kontinent eller der man har familiære røtter (Antonsich, 2010). Dette kan kobles til følelsen av tilhørighet – eller *sence of belonging*. Å ha

en følelse av å høre hjemme et sted er essensielt, og viktig for relasjoner og livene til unge mennesker (Giardiello & Cuervo, 2018).

Mulighetsstruktur

Bæck bruker begrepet om mulighetsstrukturer i sine studier av utdanningsforskjeller (Bæck, 2012; 2016; 2019). Begrepet ble først utviklet og presentert av Cloward & Ohlin (1960/61) i deres studier av hvordan kriminelle gjenger oppstår (referert i Bæck, 2016). De kom fram til at forskjellige steder gir forskjellige muligheter (ibid.). Mulighetsstrukturer gir forskjellige føringer og hindringer som direkte eller indirekte gir individer bestemte muligheter og stenger av for andre. (Bæck, 2012; 2016; 2019; Bæck & Corbett, 2016). Det har å gjøre med kontekster der valg blir tatt (Bæck, 2016). Lokale arbeidsmarkeder kan utgjøre en viktig mulighetsstruktur for unge mennesker– da det legger en struktur som de er nødt og forholde seg til. Mulighetene for jobb i lokalsamfunnet kan påvirke deres valgmuligheter for fremtiden, og dermed også deres motivasjon for hva de vil og kan gjøre (Bæck, 2012; 2016; Bæck & Corbett, 2016). For utdanningsvalg kan flere faktorer også spille en rolle. For eksempel geografisk nærhet til utdanningsinstitusjoner og utvalg av studieprogram. Elever som bor på forskjellige geografiske steder kan ha forskjellige motivasjoner bak valgene sine, rett og slett da verden rundt de ser annerledes ut (Bæck, 2016). Aktører sine tolkninger av tilgjengelige mulighetsstrukturer er også påvirket av deres egen posisjon, kapitalen de besitter, og informasjon fra andre hold – som for eksempel media, skolen, lokalsamfunnet, og regionalpolitikk og myndigheter (Bæck & Corbett, 2016). Dette gir igjen et bilde av deres muligheter og gir dem føringer for deres handlinger.

Oppsummering

Begrepet sted er kompleks – men kan forstås som et geografisk område og som en struktur for industrielle installasjoner og arbeidsmarked, og som et sted for læring, meningsutvikling og meningsdannelse. Å ha en geografisk tilhørighet vil være med på å forme identitet gjennom stedsspesifikke verdier og normer. Lokalsamfunn kan sees på som en underkategori til sted. Det knyttes ofte til mindre områder som bydeler og tettsteder, og blir ofte beskrevet som et sted hvor «alle kjenner alle». Stedstilhørighet kan beskrives som en personlig og intim følelse av å høre hjemme et sted. Man kan blant annet føle dette for eget hjem, nabolag og lokalsamfunn. Mindre lokalsamfunn og tettsteder kan karakteriseres som *gemeinschaft* (fellesskap), og beskrives som trygge steder som er velkjente og har mye solidaritet. Større byer kan karakteriseres som *gesellschaft* (sivilsamfunnet), og har forretningsmessige relasjoner og svakere bånd mellom aktørene. Mulighetsstrukturer gir forskjellige føringer og

hindringer som gir individer bestemte muligheter og stenger for andre – og handler om hvor konteksten av valg blir tatt. Små steder kan ha dårligere utdanningstilbud enn større byer har, som gjør at de fra de mindre plassene ikke har de samme utdanningsmulighetene i umiddelbar nærhet, og ofte er nødt til å flytte på seg.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens metodiske grunnlag og reflektere over disse. I den første delen vil jeg presentere studiens metodiske tilnærming. Jeg vil så redegjøre for studiens utvalg, og hvordan prosjektet jeg er med i har gått fram med å innhente informanter og gjennomføre intervjuene. I det tredje delkapitlet vil de de etiske utfordringene i studiet fremlegges; siden studiet tar for seg ungdomsskole elever er alder blant annet en utfordring man som forsker må ta hensyn til. I den fjerde delen tar jeg for meg selve analyseprosessen, hvor jeg viser den konkrete framgangen for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål jeg har stilt. Jeg vil så ta for meg studiets validitet og reliabilitet, samt komme med en oppsummering og ytterlige refleksjoner rundt metoden og analyseprosessen.

3.1 Metodisk rammeverk

Jeg har alltid vært interessert i hvorfor mennesker tar den utdanningen de tar, og hva det er som former utdanningsvalgene deres. På bakgrunn av min interesse fant jeg ut at jeg ville skrive om noe innenfor denne tematikken, og fikk anledning til å ta del av et større forskningsprosjekt hvor temaet var stedlig ulikhet i utdanning.

Når jeg fikk innpass på prosjektet startet jeg med å utforme en problemstilling og forskningsspørsmål. Siden jeg kommer fra en relativt liten plass selv, og dermed har både kjennskap til og interesse for det å bo i rurale områder, utformet jeg problemstillingen: *«Hvilken betydning har stedet de bor på for rurale elevers utdanningsorienteringer?»*.

På bakgrunn av problemstillingen formet jeg to forskningsspørsmål. I denne studien har jeg altså undersøkt hvilke utdanningsorienteringer elevene på det rurale stedet har, hva som har formet disse utdanningsorienteringer, og hva stedet har å si for deres tanker rundt utdanning.

Jeg fikk tilgang på intervju gjort på en tiendeklasse på en rural plass i Nord-Norge. Gjennom intervjuene har informantene blitt stilt spørsmål om deres forhold til stedet, skolen, familien og hva deres tanker er rundt utdanning. Dette for å få en dypere forståelse for deres verdier, opplevelser, holdninger og hva det er som former deres handlingsvalg. På bakgrunn av dette var det en kvalitativ tilnærming jeg forholdt meg til. Kvalitativ forskning viser til at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies og oppleves – mens kvantitativ forskning viser til å finne ut hvor mye det finnes av noe (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

3.1.1 Å følge et prosjekt

Datamaterialet jeg har fått tilgang på er hentet inn gjennom intervju gjort for prosjektet RUR-ED. Siden prosjektet behandler personopplysninger, har de søkt til NSD for godkjenning (se vedlegg). Etter at det var godkjent startet intervjuene. Intervjuene er gjort av andre som er tilknyttet prosjektet, og er hentet inn gjennom åtte elevintervju gjort i en tiendeklasse i en liten bygd i Troms og Finnmark fylke. De åtte intervjuene ble etter hvert i analyseprosess omgjort til syv intervju. På grunn av anonymisering valgte jeg å velge bort en av informantene. Dette har ikke hatt noe å si for oppgaven sin helhet. Materialet er som sagt ikke innhentet av meg, og informantenes identitet er derfor ikke kjent.

Intervjuene mottok jeg via en kryptert kanal fra prosjektansvarlig. Alle intervjuene bortsett fra ett var ferdig transkribert. Dermed kunne starte arbeidet med å analysere dem med en gang. Det siste intervjuet manglet en del, så jeg fikk tilgang til lydfilen til dette intervjuet så jeg kunne transkribere det ferdig. Når transkriberingen var gjennomført, slettet jeg lydfilen fra min datamaskin. Det var for en periode også planlagt at jeg skulle gjennomføre elevintervju selv på en annen rural plass, men på grunn av tidspress og problemer med å kontakte den utvalgte skolen, ble dette ikke gjennomført. Jeg hadde imidlertid nok data til å gjennomføre en analyse.

Siden intervjuene var gjennomført av andre, var det noen utfordringer med denne analyseprosessen. Etersom jeg bare hadde ferdigskrevne intervju å forholde meg til, var det tidvis vanskelig å forstå stemningen under intervjuene. Det er vanskelig å lese hvordan toneleie og lignende mennesker har, kun ut fra denne formen for datamateriale. Om jeg hadde gjennomført intervjuene selv, ville det vært ideelt med oppfølgingsspørsmål. Deriblant på mer spørsmål rundt hva elevene tenker rundt de utdanningsorienteringene de har gjort opp seg, og hvordan de forholder seg til de orienteringene de har gjort. Det manglet også informasjon om foreldrenes utdanningsnivå, og jeg måtte derfor forholde meg til elevenes fortellinger om hva foreldrene jobbet med. Jeg følte likevel at jeg fikk en ut tilstrekkelig informasjon av materialet.

3.1.2 Kvalitativ metode som metodisk tilnærming

Kvalitativ forskning er ifølge Denzin og Lincoln (1994) (referert i Ryen (2002, s. 18)) hvor man forsøker å fortolke og forstå et fenomen ut fra den naturlige settingen det foregår i. Dette foregår gjennom informantenes mening av verdi, og interessere for aktørenes egne perspektiver og fortellinger om den verden de oppfatter. På denne måten blir det skapt et mer nyansert og detaljrikt utgangspunkt (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I kvalitativ forskning er

en viktig målsetting at det oppnås en forståelse av et sosialt fenomen, og fortolkning er derfor av stor betydning (Thagaard, 2018). Det finnes flere måter å gjennomføre kvalitativ forskning på, hvor intervju er en av disse metodene. Dette da det gir oss et innblikk i menneskers opplevelser fra deres ståsted og dermed en forståelse av deres livsverden gjennom informantenes erfaringer og refleksjoner gjennom å snakke med de (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Skilbrei, 2019).

3.2 Utvalg og gjennomføring av forskningsintervju

Jeg fikk som nevnt tilgang på åtte ferdig transkriberte intervjuer gjennom prosjektet RUR-ED. Intervjuene ble gjennomført i en tiende klasse på en liten plass i Troms og Finnmark fylke. RUR-ED startet prosessen med å få informanter ved å først kontakte rektorene på de aktuelle skolene. Kontakten ble så opprettholdt med rektor og kontaktlærere. Før intervjuene arrangerte representanter fra RUR-ED et møte med skolens rektor og kontaktlærere på skolen for å fortelle mer om prosjektet og for å snakke med de om hva de forventet av deltakelsen. En hel tiende klasse på 15 stykker fikk tilbud om å delta (se vedlegg), og åtte stykker av elevene svarte ja. Det var tre jenter og fem gutter som ble intervjuet. Elevene gikk enda i tiende da intervjuene fant sted i november 2017. Før selve intervjuprosessen startet, gjennomførte representanter fra RUR-ED pilotintervju, for å forsikre at intervjuguiden var bra nok. Intervjuguiden (se vedlegg) som ble brukt var semistrukturert, og intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter. At en intervjuguide er semistrukturert vil si at det er lagt opp spørsmål som skulle fungere som styrende, men at man ikke trenger å følge intervjuguiden til punkt og prikke om intervjuer så det nødvendig å stille andre oppfølgingsspørsmål. Semistrukturerte intervju kan være den beste måten å sikre at man i intervjuet får tilstrekkelig informasjon når man intervjuer barn og unge, da det gir større mulighet for individuell informasjon ved at man kan stille oppfølgingsspørsmål (Kvernmo, 2010).

3.3 Etiske utfordringer

Som forsker er det flere etiske utfordringer man må ta hensyn til, hvor vi kan skille mellom uformelle normer for god vitenskapelig praksis, regler for beskyttelse av individer og samfunn og regler for publisering (Ringdal, 2013, s. 451). Ifølge forskningsetikkloven (2017) skal forskning som skjer i offentlig og privat regi skje i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. I tillegg finnes det forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi som fungerer som et hjelpemiddel for forskere og forskningssamfunnet, som peker på relevante faktorer en forsker må ta hensyn til (NESH,

2018, s. 7). Bryter en forsker med de forskjellige retningslinjer, kan de få en straff og andre sanksjoner (ibid.).

I denne oppgaven var det flere ting som måtte bli tatt hensyn til med tanke på de forskningsetiske retningslinjene. Innen forskning er det viktig med konfidensialitet og at privatlivet til informantene skal bli vernet mot uønsket inngrep og innsyn (Ringdal, 2013; Thagaard, 2018). Ifølge Ringdal (2013, s. 459) er det som hovedprinsipp at alle opplysninger som samles inn skal behandles konfidensielt, noe som vil si at opplysninger skal bli presentert på en slik måte at informantene ikke kan identifiseres eller lokaliseres. Å komme med fiktive navn på informantene og et fiktivt bosted er en måte å gjøre dette på. For å beskytte mine informanternes identitet kom jeg dermed med pseudonym. Jeg hadde som nevnt en siste informant også, men vedkommende sin identitet ville bli vanskelig å skjule på grunn av hennes spesielle historie. Videre ga jeg navn til hjemstedet deres: Dallia, og til den nærmeste bygda hvor det ligger en videregående skole: Elvefjord. Ettersom at jeg skulle se på elevenes utdanningsorienteringer, kunne det også være en nødvendighet å endre noen av yrkene eller utdanningene de snakket om, med det som kalles en symbolsk utskiftning. Det vil si å endre til en utdanning eller et yrke som klassifiseres i samme kategori (Thagaard, 2018).

Siden at informantene var under 18 år, har de særlig krav på beskyttelse, og deres behov og interesse blir ivaretatt annerledes enn en voksen. Dette da de er under utvikling og har ulike behov i forskjellige faser og aldre (NESH, 2018, s. 20). Informantene var fylt 15 da intervjuene ble gjennomført, og kan derfor som hovedregel selv samtykke for forskningen. For barn som er gamle nok til samtykke, må det gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og forskningens konsekvenser, informasjon om at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (ibid.). Barn under 15 må som regel ha samtykke fra deres foresatte. Det finnes vel og merke unntak for sensitive opplysninger, som tilsier at barn over 15 også må få samtykke fra deres foreldre. Dette da barn ofte er mer villige enn voksne til å samtykke for autoritet, og ofte opplever at de ikke kan protestere. Det er også et poeng at informantene blir behandlet som selvstendige individer, og at deres meninger skal komme frem (ibid.). Kravet om konfidensialitet som jeg har vært inne på gjelder særlig for mindreårige (NESH, 2018). I dette prosjektet hvor informantene var fylt 15 år, fikk de foresatte anledning å reservere seg om deres barn ble intervjuet. Det var vel og merke ingen av de foresatte som valgte å gjøre dette. For å beskytte både de foresatte og informantens identitet, ble det gjort ytterligere anonymiseringer ved å ikke gjengi foreldrenes arbeidsplasser eller stillinger.

Siden jeg som masterstudent var del av et forskningsprosjekt, og ikke skulle gjennomføre noen intervjuer selv, var det ikke nødvendig for meg å søke til NSD for godkjenning. Dette da RUR-ED prosjektet alt hadde mottatt denne godkjenningen.

3.4 Analyseprosessen

Å analysere kvalitativt innebærer å dele opp datamaterialet i mindre deler, altså komprimere datamengden. Dette innebærer å bryte opp, bygge opp og sette det sammen igjen. Det skjer ved å kategorisere datamaterialet i relevante tema som man kan trekke fra empirien, og dele dette inn i flere kategorier (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Everett & Furuseth, 2012; Ryen, 2002).

Ettersom jeg fikk tilgang på ferdig transkriberte intervju, startet jeg analyseprosessen med å skrive ut intervjuene og lese over dem. Her startet jeg med å markere i dokumentene og ta notater og stikkord. Etter at jeg hadde lest over gjentatte ganger og følte jeg hadde relativt god oversikt over materialet, skrev jeg flere dokumenter i Word hvor jeg delte opp stikkordene i både sitater, informanter og overordnede tema som «fremtidsplaner», «utdanningsorienteringer», «foreldrenes arbeid» og «tilhørighet». For at analyseprosessen skulle bli lettere ga jeg også i et tidlig stadium informantene fiktive navn. Dette både fordi deres ordentlige navn ikke var i de transkriberte intervjuene, men også fordi jeg skulle ha noen navn å forholde meg til.

Videre tok jeg så i bruk dataprogrammet Nvivo, hvor jeg overførte alle de transkriberte intervjuene til. Dataprogrammet er designet for kvalitativ forskning, hvor forskere kan markere, lage stikkord og koder for å få oversikt over materialet sitt på en og samme plass. I Nvivo startet jeg med å lage koder og kategorier i intervjuene. Jeg startet først med å lage koder som «relasjoner», «stedstilhørighet», «fremtidsplaner», «motivasjon», «utdanningsorienteringer» og «utdanningsmuligheter». Etter jeg hadde laget kodene lagde jeg overordnede temaer som jeg kunne kategorisere kodingen i. De forskjellige kategoriene jeg kom fram til var «bakgrunn», «fritid», «hjemme», «identifisering» og «skole og utdanning». Det neste steget etter dette var å starte med å legge frem funnene mine, som jeg har gjort i kapittel 4 empiri og analyse.

Analysemetoden jeg har tatt i bruk kalles tematisk analyse. Tematisk analyse er en fleksibel analytisk tilnæringsmetode, som omhandler å se etter tema i det datamateriale man har tilgang på. Tema viser til gruppering av data med viktige fellestrekk. Ved å gruppere fellestrekk og kategorier får man orden i data og snevre den inn, og kan lettere identifisere

sammenhenger i datamaterialet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det var først Braun & Clarke (2006) som utviklet denne formen for analyse, som Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018) bygger videre på. De presenterer fire steg i en tematisk analyse: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Stegene kan brukes om hverandre og overlappes, og det er ikke slik at man følger stegene etter rekkefølge. Det første steget, forberedelse viser til at man får oversikt over datamaterialet (ibid.). Ettersom at jeg fikk tilgang på ferdig transkribert intervju, var det første jeg gjorde i dette steget her å starte lesingen og ta korte notater. Koding, det andre steget, er en teknisk prosess som omhandler å sortere datamaterialet inn i koder. Koding er en prosess som gjerne må gjentas flere ganger, dette for å gjøre det mer presist og sammenhengende (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det tredje steget, kategorisering, handler om å sortere kodene i mer overordnede kategorier, også kalt tema. Det er disse overordnede kategoriene våre som tilslutt blir våre funn (ibid.). I det siste og fjerde steget, rapportering, skal vi legge frem og rapportere funnene våre (ibid.). Dette skal jeg gjøre i det fjerde kapitlet – empiri og analyse.

I rapporteringen har jeg i noen av sitatene til informantene valgt å bytte ut ord eller stedsnavn ved å markere «[...]» og har skrevet et annet ord som det ble sagt, eller fylt inn med en forklaring på hva som kan stå der. Jeg har også omgjort sitatene til elevene fra dialekt til bokmål, og fjernet noen ord som kan gi en indikasjon på hvem de er.

3.5 Validitet

I kvalitativ forskning omhandler validitet kvaliteten i de tolkninger som gjøres og innsikten prosjektet gir, støttes opp av annen forskning og andre undersøkelser (Ringdal, 2013; Thagaard, 2002), og til om man finner gyldighet i svarene man finner (Tjora, 2017). Altså om svarene man får er svar på de spørsmål man stiller. I denne sammenheng handler det om å forstå elevenes utdanningsorienteringer og stedstilhørighet. Det kan her hjelpe å lese seg opp på tidligere studier for å få en bedre forståelse for emnet, og ikke bare sitte med egne forutinntatte holdninger da dette kan påvirke resultatene og analysen. Selv om jeg ikke har gjennomført intervjuene selv, kan mine egne tanker og holdninger påvirke oppgaven i sin helhet. Dette er noe jeg har forsøkt å unngå. Det er viktig å være kritisk til egne tolkninger, så man kan sitte igjen med en bedre forståelse for det som blir sagt i intervjuene.

Informantenes alder kan også by på noen problemer. Som jeg var inne på i kapittel 3.3, kan barn og unge ha andre oppfatninger enn voksne. Men deres opplevelser og tanker er av verdi, og må forstås i sammenhengen det er del i. Noen elever kan også være opptatt av at de må gi «rette» svar, da de kan være av den oppfattelse av at «feile» svar kan gi dårligere karakterer –

særlig om intervjuene foregår i skolesammenheng (Kvernmo, 2010). Det er derfor viktig at intervjuene og innfallsvinkelen på de blir gjennomført på en slik måte at elevene føler det skjer på deres egne premisser, og at intervjuer ikke overkjører informanten så de føler trygghet over intervjusituasjonen (ibid.). Å skaffe samme forståelsesramme er også noe som bør gjøres, som kan gjøres ved å forsikre seg om at forsker og elever har samme forståelse av ord og uttrykk som blir brukt (ibid.). Etter å ha lest over datamaterialet, sitter jeg med den forståelsen og oppfatningen av at elevene oppfattet det som ble sagt, og fikk igjennom sine synspunkter og meninger.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at man har samlet inn materialet på en pålitelig måte, og at det er grunn til å stole på at resultatet ikke kommer av feil eller skjevhet i datamaterialet (Skilbrei, 2019). Her er det viktig å vise til hvordan datamaterialet har blitt produsert og om det er etterprøvbart. Dette handler i utgangspunktet om informantene ville svart det samme til en annen forsker om man benytter seg av samme metode. Refleksjoner gjort angående viktige beslutninger i forskningsprosessen kan bidra til å skape grunnlag for troverdighet (Thagaard, 2002). Om det er sammenheng gjennom hele forskningsprosessen er også noe som bør tas hensyn til. For å skape troverdighet til prosjektet bør derfor en forsker være nøytral og/eller objektiv igjennom hele prosessen (Tjora, 2017). Til tross for at jeg ikke deltok på datainnsamlingen, har jeg igjennom analyseprosessen forsøkt så godt jeg kan å være nøytral og objektiv, dette så det ikke blir noe skjevhet som kan svekke oppgavens troverdighet.

For å forsikre at materialet har blitt til på en pålitelig måte, har det som nevnt tidligere blitt gjennomført pilotintervju. Dette for å sikre at man igjennom intervjuet får svar på det prosjektet lurer på, og om det er noe som kan misforstås av de unge informantene.

Forskerne som deltar i RUR-ED har også mye forkunnskaper rundt emnet, som hjelper de å utarbeide og gjennomføre intervjuene på riktig måte.

3.7 Ytterlige refleksjoner og oppsummering

Siden størrelsen på dette utvalget er lite, er det vanskelig å generalisere funnene, da mengden data begrenser dette. I tillegg er det vanskelig å si noe om hvilke valg elevene faktisk tok når det kommer til videre utdanning, og hvordan stedet faktisk påvirket deres muligheter og eventuelt om stedet begrenset dem. Elevene var relativt unge da de ble intervjuet, og dette kan derfor bli sett på som et øyeblikksbilde av deres livsverden. Elevene ble også intervjuet i november 2017, altså høstsemesteret deres siste år på grunnskolen. Fristen for å søke på videregående skole er som regel i april vårsemesteret. Informantene hadde derfor ikke søkt på

noe skole når intervjuene ble gjennomført – og hva de faktisk endte opp med å velge blir derfor ikke tatt med i denne undersøkelsen.

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodiske valgene jeg har gjort i mitt studie, og hvordan prosessen har vært. Jeg har også vist min rolle i RUR-ED prosjektet, og hvilken rolle prosjektet har spilt i min oppgave. Jeg tok så for meg analyseprosessen, hvor jeg la fram hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet. Etter dette tok jeg for meg noen etiske utfordringer jeg har måtte ta hensyn til, blant annet elevenes unge alder og tredjepersonsopplysning. Avslutningsvis så jeg på studiens validitet og reliabilitet. I neste kapitel skal funnene presenteres og analyseres.

4 Empiri og analyse

For å få svar på problemstillingen min om hva steder har å si for rurale elevers utdanningsorientering, har jeg fått tilgang på intervjudata gjort i forbindelse med prosjektet RUR-ED som jeg er en del av. De syv elevene som er intervjuet, kommer fra en liten bygd i storfylket Troms og Finnmark. Når jeg refererer til «fylket» er det dette storfylket jeg refererer til. Informantene har i et kvalitativt intervju svart på ulike spørsmål rundt deres skolehverdag, deres tanker om fremtiden og deres tilknytning til stedet de bor på.

Bygda har barnehager, én grunnskole og ingen form for videregående skole. Skal man ta videreutdanning etter grunnskolen, må ungdommen derfor flytte eller pendle. Fylket har flere videregående skoler som elevene kan velge. Hovedregelen for hvilken videregående skole man kan søke på sier man skal søke på videregående skoler i det fylket man bor i – og på grunn at dette velger de fleste å gå på en videregående skole som ligger i hjemkommunen, eller den som er nærmest. Dette gjelder med mindre fylket og/eller eleven har avtale med nabofylket, eller skal gå på en videregående skole med landsdekkende linjer. Ofte er postnummeret til din folkeregistrerte adresse med på å bestemme hvilken skole man kommer inn på, da det er et ønske om at de fleste elevene skal ha mulighet å gå på den videregående skolen som ligger nærmest sitt hjem.

I fylket er også en stor del av beboerne samiske og/eller kvenske. Disse folkegruppene har andre kulturelle historiske bakgrunner enn det majoriteten har. På små steder kan denne etniske bakgrunnen stå sterkt, og majoriteten av innbyggerne kan derfor identifisere seg som samisk og/eller kvensk. Ettersom kulturen til disse folkegruppene kan variere i stor grad fra det som er «typisk-norsk», kan det ha vokst opp i et samfunn der disse kulturene står sterkt ha en betydelig innvirkning på innbyggernes liv. Siden Dallia er et sted hvor det er innslag av samisk folkeslag, vil det være interessant å se på hva den samiske kulturen har å si for mine informanter.

Siden informantene mine kommer fra et lite sted vil jeg se på hva stedet har å si for informantene når det kommer til utdanningsvalg, orienteringer og tanker om fremtiden. Jeg vil også se hvor elevene plasserer seg selv med tanke på en samisk eller norsk identitet, og om dette har noe å si for deres tilknytning og tilhørighet til Dallia. Jeg vil også se litt nærmere på hva elevene tenker om utdanningsvalgene sine generelt, samt undersøke hvorvidt man kan si at valgene er influert av kulturen på stedet, eller om de baserer seg på rasjonelle tanker og ideer.

På bakgrunn av dette vil jeg i første omgang starte med en kort presentasjon av elevene. I fremstillingene vil det komme fram hvor familien kommer fra; hva foreldrene jobber med og hva eventuelle søsken gjør. Jeg vil også skrive kort om elevene identifiserer seg som samisk eller kvensk. Videre vil jeg se på informantenes tilknytninger til Dallia, hva de liker ved stedet, hvorfor de eventuelt vil komme tilbake og hvordan de ser for seg fremtiden der. Etter dette vil jeg rette fokus på elevene utdanningsorienteringer. I tilknytning til det siste vil jeg særlig undersøke hva stedet har å si for elevenes vurderinger.

Presentasjon av elevene

Marie

Marie er nest eldst i søskenflokket. Hun og de yngre søsknene går ennå på skole i hjembygda, mens den eldste i søskenflokket er flyttet til Sør-Norge for å ta høyere utdanning. Moren til Marie kommer fra Dallia mens faren kommer fra en av nabobygdene. Faren er statlig ansatt mens moren jobber innenfor omsorgsbransjen. Bestemoren til Marie kan litt samisk, og selv om Marie tar samisk på skolen, sier hun at hun ikke tenker så mye på om hun er samisk eller ikke. Hun uttrykker at hun trives godt i hjembygda og opplever det som positivt å bo der.

«Jeg syntes det er veldig fint, for det er en sånn liten plass kor alle kjenner alle, og det er liksom ganske trygt (...).»

Hun sier det er fint å bo på en liten plass der alle kjenner alle, og at hun tenker det er tryggere å bo der enn det er i byene. Siden stedet er så lite, sier hun at det er vanskelig å finne noen man ikke er i slekt med.

Marie sier hun trives godt på skolen og har et godt forhold med alle siden det ikke er en stor skole. Hun sier at kontakten hun har med lærerne er spesielt viktig da de kan hjelpe henne med å gjøre det bedre på skolen og tryggere i skolearbeidet. Hun sier hun mestrer skolefagene ganske bra: *«Det er liksom ikke sånn skikkelig bra, men det er ikke dårlig eller middels liksom, det er noe imellom».*

Marie vet ikke hva hun vil bli når hun blir eldre, men har en interesse for fotball og interiør, og sier det hadde vært gøy å jobbe med en av de to yrkene. Siden hun ikke vet nøyaktig hva hun vil tenker hun å ta studiespesialisering eller idrett i nabobygda, etter som det åpner for begge mulighetene etter videregående utdanning. Hun tenker selv at det er mulig å bli fotballspiller eller jobbe med interiør, bare hun er målbevisst nok. Om 10 år vet ikke Marie

hvor hun bor eller hva hun gjør, men hun sier det ville vært gunstig å bli boende i Dallia på sikt.

Sigurd

Moren til Sigurd kommer fra Dallia og faren kommer fra en nabobygd. Begge foreldrene jobber med jordbruk, og har i tillegg jobber innenfor bil og motor. Sigurd selv jobber som avløser i fjøs, noe han trives godt med. Han har flere søsken der alle bortsett fra én ennå går på skole i Dallia. Den eldste arbeider som mekaniker i en by ikke så langt unna. Sigurd anser seg selv som sjøsamisk, og sier det er fordi det er litt samisk kultur i Dallia og sier «(...) *man gjør vel ting som er nær samisk kultur*». Han sier det er fint å bo i Dallia da det er frisk luft, er en rolig plass og at man vet hvem de fleste er. Dette gjør at han vil bli boende der for resten av livet.

Sigurd er lei skolen og syns det er kjedelig, men sier han trives ettersom han har noen å være med og at lærere og andre medelever bryr seg om han. Sigurd savner en mer praktisk skolehverdag, noe han mener ville vært mer interessant enn å bare skrive tekster og lignende.

Siden han savner en mer praktisk skolehverdag vil han gå et yrkesfag på videregående skole, nærmere bestemt teknikk og industriell produksjon [TIP] på den nærmeste videregående skolen. Han sier han ikke vet nøyaktig hva han vil bli når han blir eldre, men at han vil holde på med kjøretøy slik som storebroren som er mekaniker, ettersom han syns det virker spennende. Det han gleder seg mest med til videregående er å bli ferdig med det. Han tror han bor i Dallia nå han blir eldre, hvor han forhåpentligvis har en jobb eller kanskje en lærlingplass.

Elisabeth

Elisabeth har bodd i Dallia hele livet. Der bor hun med mor, far og tre yngre søsken. Begge foreldrene kommer fra bygda, hvor de jobber med gårdsdrift og med transport. Hun sier hun har en sterk tilhørighet til stedet og er godt kjent med området rundt Dallia, og sier at alle kjenner alle og at alle der er like – noe som er med på å styrke hennes tilknytning da hun føler seg trygg der. Elisabeth definerer seg som samisk og norsk, da det er ganske mye samisk på farens side av familien, og den ene onkelen på morens side bor i en samisk bygd i Finnmark. Faren snakker også flytende samisk, og hun tar selv samisk på skolen.

Elisabeth trives godt på skolen og sier dette er fordi hun har noen å henge med der. Hun sier at det er fint å gå på skole i Dallia, siden skolen er så liten. Hun har et godt forhold til lærerne, som på sin side har forventinger til henne, noe som gir henne motivasjon til å arbeide. Hun

sier hun mestrer fagene greit, gjør leksene grundig og jobber hardt for å få gode karakterer ettersom hun har ambisjoner om å søke seg inn på profesjonsstudiet i psykologi etter endt videregående.

På videregående vil hun gå studiespesialisering på den nærmeste videregående skolen, da det er nært og hun kjenner de fleste som går der fra før. Hun sier at hun har fått litt hjelp av lærere til å finne ut hva hun vil bli, og at de har hjulpet henne med å velge hvilke fag hun skal ta på videregående. Elisabeth er klar over at psykologi-utdanningen krever mye jobb og innser at det kan bli utfordrende og at det forventes mye fra henne. Om 10 år ser hun for seg at hun bor i en større by i fylket hvor hun studerer. Når hun er ferdigutdannet tenker hun at hun bor i denne byen eller kanskje i Oslo. Ideelt sett ville hun bodd i Dallia når hun blir eldre, men ettersom det kan være vanskelig å få seg jobb der med den utdanningen hun har tenkt å ta, ser hun for seg at hun må bo i en annen by.

Petter

Begge foreldrene til Petter kommer fra Dallia, hvor moren nå arbeider innen en helseorganisasjon og faren arbeider med et typisk yrkesfag. Han har flere søsken, hvor den eldste tar studiespesialisering på en skole i en av nabokommunene og de yngre ennå går på skolen i Dallia. Fram til Petter var fem år bodde han og familien i en by i fylket, men flyttet til Dallia etter dette. Han sier det er fint å bo i Dallia og kan ikke huske å ha bodd noen andre steder. Han liker absolutt alt med plassen, og vil derfor bli boende der når han blir eldre. Petter sier han er norsk, men har samisk slekt, og filosoferer over om en må kunne samisk for å kunne kalle seg samisk.

Petter trives godt på skolen og sier lærerne og de andre medelevene bryr seg om han. Lærerne har forventinger til han, men han sier at han egentlig ikke bryr seg om hva de tenker om han. Han tenker selv at han jobber godt med skolen, men tenker at han kanskje kunne gjort en litt bedre innsats. Petter syns skolen er for lite praktisk – og sier han er skolelei og mangler motivasjon for å jobbe bedre.

Han vet ikke hva han vil utdanne seg som og har ingen drømmer eller forbilder når det gjelder yrker eller utdanning: «(...) *Jeg vet ikke helt ennå hva jeg har lyst å bli. (...) Har ikke noen drømmer heller*». Han tenker han skal gå yrkesfaglig TIP da det er mest interessant og det er «*praktiske saker og ting der*». Han sier han mest sannsynlig skal gå på den nærmeste videregående skolen. Etter videregående skal han ha seg en jobb og tjene penger i Dallia. Han vet ikke hva han skal jobbe med, men han vil bo i hjembygda.

Jakob

Jakob bor i Dallia med sine foreldre, hvor moren jobber innenfor utdanningssektoren og faren er statsansatt og jobber rett utenfor Dallia. Faren er fra Dallia mens moren kommer fra en av nabobygdene. Han har en storesøster som har flyttet til en større by i fylket for å gå en studiespesialiserende linje. Han tenker på seg selv som en blanding av samisk og norsk, men sier han er mer norsk enn samisk, men fremdeles samisk.

Jakob trives godt på skolen, og sier det er en fin plass å gå på skole. Han sier lærere og medelever bryr seg om han, og han føler han mestrer fagene bra selv om det kan være litt forbedringer her og der. Lærerne har forventinger til at han må prestere på ett visst nivå og ikke minst holde karakterene oppe – dette gir han motivasjon til å gjøre det bra, og han er generelt sett fornøyd med egen innsats.

Jakob tenker å gå en studiespesialiserende linje på videregående, og sier han har tenkt å gå på samme linje og på samme skole som storesøsteren. Han forteller at søsteren har hjulpet han med å finne ut hva som er bra og ikke bra, og i tillegg har de hatt besøk av forskjellige folk på skolen som har fortalt om forskjellige linjer.

«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 Dallia. Om det er lærer eller noe annet.»

Etter videregående vet han ikke helt hva han vil. Men han sier at om han vil bli lærer, så må han ta lærerutdanningen. Grunnen til at han tenker på læreryrket, er at han har sett opp til sine lærere på skolen. Han synes de gjør en god og hard jobb, og han blir imponert over den jobben de gjør. I tillegg kan han bo i hjembygda. Han sier derimot at om han kunne bli hva som helst i Dallia, så hadde det kanskje vært fotballspiller. Om 10 år ser han for seg at han kanskje studerer i en nærliggende by, eller kanskje er nådd å flytte hjem igjen hvor han jobber som lærer, vikar eller noe lignende.

Håkon

Begge foreldrene til Håkon kommer fra Dallia. Han bor med faren som arbeider i en barnehage. Moren jobbet og bodde tidligere i Dallia, men har flyttet til en større by hvor hun arbeider med administrasjon i utdanningssektoren. Han har en eldre søster som bor i en nærliggende bygd og jobber blant annet på en kafé. Fram til Håkon var seks år bodde han og familien i en større by, men flyttet til Dallia da han skulle begynne på skolen. Han har alltid trivdes i Dallia og kan ikke huske hvordan det var å bo i den andre byen. Håkon sier han

egentlig er norsk, men at han har mange i familien som er samisk og at han tar samisk på skolen.

Håkon trives godt på skolen og føler seg ivaretatt. Han mestrer fagene godt, og føler lærerne har forventninger til han og at de har et ønske om at han skal klare å nå målene sine. Han sier han ligger godt an karaktermessig. Faget han liker best er matte, og sier han er god i det. Håkon har lyst til å komme seg fort ut i arbeidslivet etter endt skolegang, men han ønsker fremdeles en høy utdanning.

På videregående snakker Håkon om at han vil gå toppidrett fotball med studiespesialiserende på den nærmeste videregående skolen, men aller helst i en større by ett stykke unna da det er et større fotballmiljø der. Drømmen er å bli fotballspiller, men han innrømmer at det skal mye til for å bli det. Håkon kunne også tenke seg å bli ingeniør, da han liker og interesserer seg for matematikk. Om 10 år vet han ikke hvor han bor eller jobber, men han sier det ville vært gøy å bo i Dallia, siden han liker seg der, vel og merke om han får jobb der.

Fredrik

Moren til Fredrik er fra Dallia, mens faren kom fra en av bygdene i nærområdet. Fram til Fredrik gikk i syvende klasse, bodde han og foreldrene hans i en annen bygd ikke så langt fra Dallia, men flyttet til Dallia etter farens dødsfall. Han sier han er glad de flyttet dit, da han alltid har trivdes der opp igjennom årene: «(...) Når vi [dro] på besøk i helgene [til Dallia] hadde jeg alltid lyst til å være her [Dallia] i stedet for [der de bodde før], for jeg liker meg mye bedre her». Han har mange søsken som bor rundt i Norge. Disse ønsker han ikke å besøke, da han heller vil være i Dallia. Fredrik definerer seg 'halvveis' som same. Han sier han ikke kan samisk, men føler veldig sterk for samisk kultur og er veldig stolt over den samisken de har i bygda. Når han konfirmerte seg, konfirmerte han seg i kofte – men han sier han også føler seg som en nordmann.

Fredrik sier han gjør det greit på skolen og karaktermessig. Han er aktiv i timene og har fått tilbakemelding fra lærerne om at han reflekterer godt. Fredrik forteller at lærerne bryr seg om han, men at medelevene og de han er mest med på skolen «fortsatt er barn (...) de har ikke den omtanken for noen». Han sier han selv er en ansvarsfull elev og vil være et godt forbilde for de yngre elevene. Han jobber godt med skolen, men sier at det ikke alltid har vært slik, og at han fikk en liten dytt av en lærer etter en foreldresamtale i niende klasse.

Motivasjon til skolen ligger sånn omtrent midt på treet, og at penger er en årsak til dette. Det er viktig for han å ha en god jobb der han kan tjene mye penger, og om det ikke var slik ville han ha slappet mer av og bare holdt seg sunn og frisk.

Han vet ikke hva han vil bli når han blir eldre, eller hvor han skal gå på videregående. Videregående utdanning er noe han tenker han må gjøre, og tenker at han vil gå på den nærmeste videregående da det er nært hjemme og at han kanskje kjenner flere der. Fredrik vet heller ikke hvilken linje han vil gå, men forteller: «(...) *hvis man tenker litt sånn rasjonelt (...)* så er det lurt å ta studiespesialiserende (...)». Om 10 år ser han for seg at han enda bor i Dalia hvor han gjør mye av det samme som han gjør nå; bortsett fra at han jobber fremfor å gå på skole.

4.1 Betydningen av stedet

4.1.1 Lokalsamfunnet – «Jeg vil bo i Dallia, egentlig for resten av livet»

Som det kommer frem i presentasjonen av elevene ovenfor har alle informantene en relativt sterk tilknytning til Dallia. Gjennomgående for informantene er at de føler seg hjemme i Dallia og ønsker å bli boende eller flytte tilbake etter endt utdanning. En av informantene, Elisabeth, forteller imidlertid at selv om hun ønsker bo i Dallia etter endt utdanning, ser hun ikke for seg at dette er en mulighet. Årsaken er at hennes drøm er å bli psykolog og helst jobbe på et sykehus – en jobb som ikke eksisterer i Dallia siden det ikke er sykehus der. Elisabeth sier:

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

Slik det kommer fram har Elisabeth et ganske sterkt ønske om å bli psykolog. Et ønske som er så sterkt at hun vil velge den karrieren hun vil, til fordel for en karriere som gjør at hun kan arbeide i Dallia. Til tross for dette har hun vel å merke en stor tilknytning til Dallia. Hun forteller:

«(...) her har jeg jo bodd hele livet og det er en plass der jeg er kjent, så det er ganske viktig. (...) Jeg syntes det er ganske fint [å bo i Dallia]. For vi kjenner jo alle, eller alle vet hvem alle er. Så det er liksom ikke så farlig å bo her sånn som det er i byene for eksempel, så det er en ganske trygg plass». (Elisabeth)

Dallia er med andre ord en veldig viktig plass for Elisabeth, mye grunnet hennes inngående kjennskap til plassen. Hun kjenner alle som bor der, noe som blant annet er med på at hun føler seg trygg på stedet. I tillegg kan hun forestille seg at det er mindre trygt å bo i byene. Det at hun føler hun kjenner alle der, gjør også at hun føler hun hører til i Dallia, og kan fortelle at man får en viss likhet til menneskene som er der. Hun sier:

«Fordi alle er på en måte like (...). Da er det veldig mye lettere å være en gjeng for eksempel. Når alle kjenner alle, så snakker man med flere folk og man har kontakt med nesten alle sammen. Det er ganske fint». (Elisabeth)

Flere av informantene har samme oppfattelse av Dallia som Elisabeth, og forteller at det å kjenne stedet og menneskene som bor der, er med på å styrke deres tilknytning til stedet.

Marie sier blant annet:

«Ja! (...) Fordi at her er, som jeg sa i sted – alle kjenner jo hverandre, og her føler jeg at jeg kjenner alle plassene og folkene og sånt. (...) jeg har egentlig ikke så lyst å flytte så mye lengere herfra. Men jeg vet liksom ikke, men det hadde vært fint å bo i Dallia når jeg blir større. (...) det er her jeg har vokst opp og det er så fin plass å vokse opp og hvis jeg skulle ha fått unger, så hadde det vært fint om dem hadde vokst opp her fordi at det er så fint her og trygt og sånt». (Marie)

Som Elisabeth sier også Marie at hun føler det er viktig å kjenne stedet med alle de forskjellige plassene og menneskene godt. Marie forteller videre om at store deler av slekten hennes bor i Dallia eller i områdene rundt, og at det er «vanskelig å finne noen man ikke er i slekt med». Ettersom begge foreldrene til Marie er fra nærområdet, og mye av familien hennes derfor bor i Dallia og i området rundt, får hun en sterk stedstilknytning til Dallia. Denne familiære tilhørigheten og det å ha kjennskap til alle – den sosiale kapitalen – som Marie snakker om, gjør blant annet Dallia til et sted der Marie føler seg hjemme. En annen elev, Sigurd, kan fortelle mye om det samme som Marie og Elisabeth. På spørsmålet om hva det er som gjør det så fint å bo i Dallia og hvorfor han føler han hører til der, svarer Sigurd:

«(...) Ja, du vet jo hvem de fleste her er, så du kan bare gå bort å prate med dem. (...) Man føler bare at man hører til et sted. Man er lik de andre, så man blir inkludert og sånn. Da kan man jo føle seg hjemme og velkommen og alt». (Sigurd)

Sigurd liker at man vet hvem de fleste er i en bygd, og at dette gjør det lett å komme i en samtale med de andre innbyggerne. Lignende uttalelser kommer andre elever også med.

Elevene nevner er det viktig for dem at de kjenner til alle på stedet. Det at «alle kjenner alle» kan være med på å forsterke tilknytningen til et sted da man kan føle en viss likhet, et godt fellesskap og trygghet til de andre og bygda generelt. Sigurds utsagn om at «man bare kan gå bort å prate med dem», kan tolkes som at han og de andre innbyggerne har en viss oversikt over hverandre – som kan knyttes til samhandling og en felles forståelse over hva som angår andre i hverdagen. Dette er noe som går igjen hos samtlige informanter.

Som elevene er inne på er det denne likheten de har til andre mennesker på et sted som er med på å skape en tilhørighetsfølelse. Det at de har en følelse av at de er inkludert, er velkommen

og kan inkludere andre og «være en gjeng» forsterker denne tilhørigheten. Føler man seg ulike de andre, ikke inkludert eller velkommen, kan det være en selvfølge at man ikke føler seg like hjemme på en plass som det man gjør på en annen.

Familiens viktighet

Viktigheten med å føle man hører til et sted på bakgrunn av tette og nære relasjoner kan vi registrere hos Fredrik. Fredrik bodde i en annen nærliggende bygd frem til slutten av barneskolen. Før familien flyttet til Dallia brukte de å besøke stedet ofte da de hadde andre familiemedlemmer i bygda. Fredrik forteller at han igjennom oppveksten generelt sett trivdes bedre i Dallia enn på sitt gamle hjemsted.

«(...) Jeg var nå egentlig ganske glad for jeg hadde alltid lyst til å bo her [Dallia]. [Da] vi var på besøk i helgene hadde jeg alltid lyst til å være her i stedet for, for jeg liker meg mye bedre her. (...) jeg føler meg hjemme her. Jeg likte meg egentlig ikke i [den andre bygda], det var greit, men jeg har for eksempel ingen slekt der. (...) Jeg hørte ikke hjemme der følte jeg nå selv. (...)» (Fredrik)

Selv om Fredrik har hatt store deler av sin barndom i den andre bygda, følte han selv en sterkere tilknytning til Dallia; han nevner blant annet det faktum at han ikke hadde noen annen familie i sin gamle bygd og at det var en av hovedårsakene til den manglende tilknytningen. Han forteller videre *«(...) alle vennene mine [i den andre bygda] hadde besteforeldre, tanter og onkler over alt i bygda, (...) jeg hørte ikke hjemme der følte jeg nå selv (...)»*. Ved å ha den oppfatningen av at han var den eneste i den andre bygda som ikke hadde noe familie rundt seg, følte han at han ikke tilhørte like mye hjemme sammenlignet med hans venner og medelever

Familien danner i stor grad grunnlaget for hvilke verdier og normer man tillegger seg, og den sosiale relasjonen som familien gir vil derfor være viktig. Selv om Fredrik bodde med foreldrene i den andre bygda, «manglet» han på sett og vis noe som de andre elevene og jevnaldrende hadde – nemlig mer familie på stedet. Familiens viktighet for å føle seg hjemme på stedet, og de sosiale relasjonene dette fører med seg, kommer godt frem i det Fredrik forteller. Det at Fredrik ikke hadde noen annen familie på det andre stedet, bortsett fra mor og far, kan forklare hvorfor han ikke følte seg hjemme, men heller ville være i Dallia hvor han hadde en større familie. Storfamiliens verdensoppfatning, verdier og normer har nok vært mer nærliggende til det Fredrik selv følte, noe som har gjort at han heller ville være i Dallia til

fordel for den andre bygda. Dette kan ha ført til at han eventuelt distanserer seg mer fra den andre bygdens normer og verdier, og følte at livet i Dallia passet han bedre.

Flere av elevene har slekt og familie rundt om i landet, både i nærområdet rundt Dallia, men også steder som er et stykke unna. Noen av elevene besøker naturligvis den «borteboende» familien fra tid til annen i ferier, helger og bursdager. Men det er ikke alle som ønsker dette. Sigurd og Fredrik er to av disse elevene, og kan fortelle at de foretrekker å være hjemme siden det er der de trives best. På spørsmål om hvorfor Fredrik ikke ønsket å besøke de, svarte han: *«(...) fordi de spør ofte i helgene, men jeg er så grodd fast her, jeg vil ikke dra her ifra (...)»*. At hverken Sigurd eller Fredrik ønsker å reise på besøk til andre i familien som bor rundt i landet viser hvor sterk tilhørighet og tilknytning de har til Dallia og hvor mye de trives der. Det kan hende de føler de ikke trenger noe mer enn det Dallia gir dem, og at det å reise på besøk til slekt er unødvendig for deres egen del. Selv om begge guttene snakker om at familie er viktig, kan det virke som at det er den familien som bor på Dallia som er den viktigste, og at dette kan være en årsak til at de ikke vil besøke den øvrige familie som bor på andre steder.

Et liv i bygda

Et fellestrekk hos de fleste av elevene er, som jeg alt har vært inne på, at de kan se for seg et liv i Dallia når de blir eldre. Jakob – som tenker å flytte til en annen by for å ta videregående skole til fordel for å gå på den videregående skolen som ligger nærmest – ønsker å flytte tilbake til Dallia når han blir eldre. Han forteller:

«(...) etter jeg har studert og sånn så har jeg alltid tenkt at jeg har tenkt meg tilbake til Dallia. Hvis ikke kjærligheten tar meg andre steder, så blir det i Dallia jeg skal bo. (...) barna jeg sikkert får, kommer også til å trives i en sånn her bygd». (Jakob)

Med «en sånn her bygd» kan det tyde på at Jakob ikke nødvendigvis må bo i Dallia, men en bygd som er lik på mange måter. Det kan være for eksempel samme innbyggertall, jobbmuligheter, geografisk tilhørighet og fritidsmuligheter – hvor verdigrunnlaget og normene er tilsvarende det samme som i Dallia. Små steder og rurale strøk kan være like, men fremdeles ulike hverandre, men det er en selvfølge at de er mer like hverandre enn de er større steder og urbane strøk. Dette kan bety at det ikke bare er en familietilknytning som spiller en rolle ved stedstilknytning, men at det også handler om hvordan man ønsker å leve. Det er noe med det rurale livet i seg selv man får en tilknytning til.

Det som går igjen hos disse elevene, er at alle føler de hører til på stedet og at alle som bor der er mer eller mindre like. Dette kan tolkes som at de har det samme verdigrunnlaget og kjenner til normene og kulturen som er på stedet – dette kan vise til den kulturelle kapitalen som er på stedet og habitusen. Habitusen til elevene har utviklet seg hos sin familie, sine nærmeste og på stedet generelt, noe som har ført med seg at alle har en verdensoppfatning som er tilsvarende like hverandre.

Slik det kommer fram er det levemåten Jakob viser til. Som mange av de andre elevene snakker han om at Dallia er en rolig plass, og at han kan gjøre det han vil med de mulighetene som eksisterer. Mange bygder i Nord-Norge kan også være lignende, og de nordnorske tradisjonene kan være det man identifiserer seg selv med. Dette kan komme av at man distanserer seg fra kontrasten – det urbane – som oftest blir stedfestet til den sørlige delen av landet. Ifølge Paulgaard (2001) skapes denne identiteten ved kontrastering og ved å markere forskjellene – altså ved å erkjenne forskjellene til «de andre». Den nordnorske kulturen kan med andre ord være det Jakob og andre elever identifiserer seg med. Dette da det rurale er noe kjent, og ettersom de er oppvokst og opplært på stedet, vil habitusen være med på å gi de retningslinjer på hvordan de skal oppføre seg i spesifikke situasjoner. Er de til steder de ikke er kjent med kulturen kan de oppleve en form for kultursjokk. Dette viser til forvirring og rotløshet som vi mennesker kan oppleve i en situasjon hvor vi ikke skjønner eller klarer å tolke det som skjer rundt oss (Schiefløe, 2011).

«Jeg er mer norsk enn same, men jeg er jo også samisk»

Dallia er som nevnt innledningsvis i kapitlet en bygd med mye samisk innslag. Det kan tenkes og se ut som at den samiske etnisiteten også kan være en del av stedstilhørigheten som elevene føler. Elevene fikk på bakgrunn av dette spørsmål om de følte seg som nordmenn, samer eller som en blanding. Dette svarte noen av elevene på dette spørsmålet:

Petter: *«(...) Jeg kan ikke samisk. Eller må man kunne samisk for å være samisk? (...) [man må] filosofere om det.. (...) Nei, jeg tror jeg er norsk.»*

Marie: *«Jeg har egentlig ikke så mye sånn der samiske gener. Det eneste jeg vet er at bestemor kan litt samisk. Mamma og pappa kan jo ingenting samisk.»*

Håkon: *«Jeg ville nå sagt egentlig at jeg er norsk. Men jeg har jo samisk på skolen da, (...) Det er jo mange i familien da som er sånn samisk»*

Spørsmål: Hvorfor vil du si du er norsk?

Håkon: *«Jeg vet ikke. Jeg tror ikke jeg har bruk for å snakke samisk. Så jeg ser liksom*

ikke helt nødvendigheten»

Spørsmål: Er det sånn at man er samisk når man kan prate samisk?

Håkon: *«Nei, sikkert ikke nødvendigvis»*

Som vi ser føler ikke disse elevene seg nevneverdig samisk, selv om noen av de sier de har samisk slekt. Det interessante er at alle disse elevene stiller spørsmål til om man må kunne det samiske språk for å kunne kalle seg samisk. En av årsakene til dette kan være assimileringen av samer som foregikk i om lag 100 år fra midten av 1800-tallet. I denne perioden var det et politisk fokus på å legge til rette for å gjøre samene så «norske» som mulig. Assimileringen, eller fornorskingen, var spesielt i kystområder ødeleggende for det samiske språk, kultur og identitet (Selle, Semb & Strømsnes, 2011). Mange sluttet å snakke samisk, og skjulte sin samiske identitet og bakgrunn for å fremstå mest mulig norsk (Bjørklund, 2016). Dette er en av grunnene til at flere eldre med samisk bakgrunn kan snakke samisk, mens deres barn og barnebarn ikke kan det – som blant annet Marie kan fortelle.

Per dags dato er ikke språket avgjørende om man faktisk identifiserer seg som samisk eller ikke. Dette da det fra slutten av 1960-tallet skjedde en endring i tenkemåten (Selle, Semb & Strømsnes, 2011), som førte med seg at det norske samfunnet skulle rette opp i tidligere feil ovenfor det samiske folk (som ikke lenger ble kalt befolkning) (Semb, referert i Bjørklund, 2016). Man kunne også melde seg inn i samemanntallet. Kriteriene for å melde seg inn er om man selv føler seg som samisk, og at man har én av foreldrene, besteforeldrene eller oldeforeldrene som hadde samisk som hjemmespråk – eventuelt at man er barn av en som allerede er registrert i samemanntallet (Bjørklund, 2016; Selle, Semb & Strømsnes, 2011). Det samiske språket er altså ikke en barriere på om man er samisk eller ikke, man må bare vise til at man har samisk slekt og føler seg samisk.

Det å føle seg samisk, eller føle *for* samene, er noe Fredrik snakker om. Han sier ingenting om han har noe samisk slekt, og sier at han ikke kan snakke samisk da han synes språket er for tungt. Men han er veldig stolt over den samisken de [bygda] har, og konfirmerte seg i kofte. Han sier at han føler seg som en blanding av de to etnisitetene. Jakob kan også fortelle at han føler seg som en blanding, og sier: *«Jeg er jo samisk, men jeg er ikke same»*. Som elevene sier, er det ikke nødvendigvis slik at man er enten eller – og man kan fint være begge deler.

4.1.2 Tette relasjoner – stor tilhørighet og trygghet?

Denne tilhørigheten som elevene nevner – både i henhold det å føle seg lik stedets innbyggere, men også den familiære tilhørigheten – kan man knytte til lokalsamfunnsbegrepet. Som sett i teori kapittelet kan begrepet ifølge Villa & Haugen (2016) kobles opp til små samfunn der «alle kjenner alle», og som et sted hvor innbyggerne har en felles problemforståelse og felles forpliktelser. I slike tradisjonelle lokalsamfunn er solidaritet, trygghet og tilhørighet det som er sentral og som er viktige elementer (Schieffloe, referert i Villa & Haugen, 2016, s. 19). Tilhørigheten elevene har til Dallia er noe som er en av de viktigste årsakene til hvorfor så mange av elevene ser for seg et liv i Dallia etter de er ferdig med utdannelsen. Flere av informantene snakker om at de vil flytte tilbake etter de har gått videregående og eventuelt høyere utdanning. Elevene snakker blant annet om hvor trygt og godt det er i Dallia – og ser for seg at det ikke er tilsvarende andre plasser eller i større byer. og Hage (1997) (referert i Cuervo & Wyn (referert i Cuervo & Wyn, 2014) og Antonsich (2010) beskriver stedstilhørighet – eller *place-belongingness* – som en personlig og intim følelse av å «være hjemme» et sted, hvor «hjemme» er et pågående prosjekt som medfører en følelse av håp for fremtiden. I denne sammenhengen er det i stor grad samfunnet for øvrig elevene har en tilknytning til. Det er nærliggende å anta at om man hadde satt elevene i et tilsvarende samfunn og bygd – hvor eneste forskjell var at de ikke kjente til menneskene som bodde der og stedet geografisk – ville de nødvendigvis ikke følt seg helt hjemme. Dette da man ikke har denne stedstilhørigheten til den nye og fremmede plassen.

I lys av dette kan man se en sammenheng til informantenes stedstilhørighet – *place-belongingness* – til Dallia. Informantene snakker om at noe de liker godt med Dallia er at alle kjenner alle. De føler de kan gå og snakke med hvem det måtte være på stedet, og flere av de har også mye familie på stedet. Å kjenne stort sett alle som bor på et sted, gjør naturligvis oppfatningen av et sted mye mer trygg og ikke minst kjent.

Elevenes oppfatning om at «alle kjenner alle» og av samholdet som er i bygda kan man også trekke paralleller til den samiske utvidede familien og til den samiske *siida*¹. På en *siida* er det sosiale samholdet noe som er viktig for at samfunnet skal være sterkt. Alle hjelper alle, og det å være sosial og ha muligheten til å kunne snakke med alle, er noe som blir satt pris på i denne samiske kulturen. I samisk kultur og i samiske samfunn er denne formen for sosialt

¹ En *siida* er en gruppe reineiere som sammen driver reindrift i enkelte områder (Sara, 2011, referert i Nystad, Spein & Ingstad, 2014)

samvær noe som hjelper til med individuell selvfølelse og tilhørighet mellom innbyggerne. Dette kan vi trekke likhetstrekk med til det elevene sier om sin stedstilhørighet. Selv om ikke alle mine informanter nødvendigvis ville identifisert seg som same, kan stedets «samiskhet» og tradisjoner gjøre stedstilhørigheten sterkere. Samiske tradisjoner og kulturer er noe fra gammelt av har stått sterkt i bygda, og selv om det har foregått en fornorskningsprosess, er det ikke slik at det samiske ved folkene og bygda ble hvasket helt ut. Som Paulgaard (2001) skriver har det fra gammelt av vært slik at barn og unge fulgte det samme livsløpet som deres foreldre og besteforeldre gjorde. Dette kan også gjelde når det kommer til samiske tradisjoner og samiske levemåter. Sosial antropologen Margaret Mead (referert i Paulgaard, 2001) mener at det i postfigurative kulturer («gamle» kulturer) foregår tradisjonell kulturoverføring. På samme måte som at barn og unge fulgte livsløpet til sine foreldre og besteforeldre, lærer de unge gjennom å etterligne de eldre. Kulturformer som dette er i stor grad preget av kontinuitet mellom en kjent fortid og en forventet framtid. Samiske tradisjoner kan på denne måten ha vært med på å også gi de som ikke identifiserer seg som samisk, en form for samisk tilhørighet som den Fredrik nevner.

En opplevelse av trygghet

Det at Dallia er en liten bygd gjør nok den sosiale relasjonen mer personlig og intim. De føler de kjenner alle – i det minste litt – som gjør alt trygt. Det kan vel og merke være negative sider ved at alle i bygda kjenner hverandre. Den sosiale kontrollen blir større, og det noe kjente «bygdedyret»² kan bli tilstedeværende. Men ettersom at informantene er unge har de nok ikke begynt å utforske disse rammene ennå. Et resultat av den sosiale kontrollen som kommer av at alle har oversikt over hverandre, kan være at innbyggerne ikke tørr å trå over grensene for hva som er akseptabel atferd – som igjen gjør at bygda til en viss grad blir tryggere. Dette kan være et resultat av bygdas kulturelle og sosiale kapital. Som vi så i kapittel 2.2, handler kulturell kapital om å mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet (Aakvaag, 2008). Gjennom den kroppslige formen til kulturell kapital – som er en del av habitusen – vil kulturelle normer gi implikasjoner på hvordan man skal oppføre og te seg i samfunnet bli inkorporert i aktørene (Bourdieu, 1995; 1999; 2011/1986; Wilken, 2011). Den sosiale kapitalen elevene opplever ved å kjenne alle kan også være med på å forme innbyggernes opplevelser over hvordan bygda skal være, ved å gi fordeler til de som oppfører

² «Bygdedyr» defineres ifølge (Kolloen, 2015) som en flokkmentalitet som «tar» alle som skiller seg ut i samfunnet.

seg etter det som er allment akseptert; for eksempel ved å gi de bedre tilgang på leie- og arbeidsmarkedet.

Som jeg har nevnt er elevene i Dallia nødt til å flytte for å ta mer utdanning etter grunnskoleforløpet. De aller fleste i mitt materiale ønsker å gå på den videregående skolen som ligger nærmest, nettopp fordi den er nærmest Dallia. Det gir kortest vei hjem, og de snakker i tillegg om at det er venner og bekjente som går på denne skolen. Ved å ha denne sosiale relasjonen, en *sosial kapital*, i nabobygda, kan elevene forvente at det er lettere å bli innlemmet i samfunnet der. Det er nærliggende å tro at elevene i en viss grad føler litt større tilhørighet til Elvefjord (hvor den nærmeste videregående skolen ligger), fremfor andre plasser som kan være både større, men også fremmed. Trygghetsfølelsen som flere av elevene snakker om kan derfor forsvinne.

Som vist i teoridelen skilte Tönnies (Tönnies, 1887/2001) mellom to samfunnstyper – *gemeinschaft* og *gesellschaft* – hvor *gemeinschaft* viser til «tradisjonelle» samfunn hvor tette og nære relasjoner, solidaritet, trygghet og tilhørighet står sentralt (Tönnies, 1887/2001; Villa & Haugen, 2016). Det tette nettverket av venner, familie og andre innbyggere som elevene i mitt materiale opplever og uttrykker kan bli forstått i denne sammenhengen. Elevene snakker om Dallia på en positiv måte; det er der de trives, det er der de vil være og det er der de fleste vil bo når de er ferdige med utdanningen. Noen av elevene nevner også at de tror fremtidige barn også vil trives der. Dette er naturligvis med på å forsterke hvorvidt man føler man har en tilknytning til stedet eller ikke. Berg (2016, s. 43) skriver at stedstilknytning ofte kan kobles til lang botid og røtter. Noe som vil si at om man har bodd lenge på et sted vil man ha stor tilknytning til stedet. Ofte hører man historier om mennesker som har vokst opp flere steder, og føler en viss form for tilhørighet til alle stedene de har bodd i mer eller mindre grad. Om ens egen familie har bodd på stedet over flere generasjoner kan dette også bli forsterket. Slik er det ikke nødvendigvis alltid. Som vi kan se har noen av elevene bodd andre steder før de flyttet til Dallia. De hadde vel å merke alltid en sterk tilknytning til Dallia på grunn av røttene de hadde der, og mindre tilknytning til det andre stedet de bodde på. Lewicka (2014) (referert i Berg (2016, s. 43)) på sin side argumenterer for at botid har begrenset forklaringsverdi til stedstilhørighet, og at andre faktorer må til for å forklare tilknytningen. For eksempel kan det være en interesse for familiens eller stedets historie som bidrar til kobling mellom fortid og nåtid. For de elevene som ikke alltid har bodd i Dallia kan dette også være en forklaring til deres tilknytning til stedet. Det at de følte de hørte mer til i Dallia kan være et resultat av familiens historie til stedet.

Elevenes oppfattelse av at Dallia er en trygg plass kan også ha kommet fra andre «ytre» synspunkter, som foreldre, familie og andre som bor i bygda. Ingen av elevenes foresatte kommer selv fra større byer og samtlige er vokst opp i Dallia. Foreldrene kan dermed ha en virkelighetsoppfatning av at mindre steder som Dallia er tryggere enn i større byer – som da deres barn har plukket opp, og som så har blitt gjort om til elevenes kroppslige disposisjoner – altså habitus. Dette kan forklares med at det igjennom generasjoner har eksistert en form for kontinuitet som har blitt ivaretatt gjennom samvær og deltakelse i felles virksomhet i lokalmiljøet. Det har på denne måten vært en for form for integrering for lokalsamfunnets individer hvor et felles lokalt meningsunivers har oppstått. At dette har foregått over generasjoner – hvor barn og unge fulgte foreldrenes og besteforeldrenes fotspor – er en forklaring på at den sosiale forankringen og virkelighetsoppfatningen som har blitt overført og opprettholdt fra generasjon til generasjon (Paulgaard, 2001). Det at elevene oppfatter Dallia som en trygg plass, viser hva de legger til stedets betydning – eller stedets ‘ånd’ (*genius loci*) – som da viser til det som stedets særpreget (Dale & Berg, 2013; Villa & Haugen, 2016).

Sosiale relasjoner

De sosiale relasjonene med tette nettverk som nevnt ovenfor er viktig når det kommer til hvilken tilknytning en har til et sted. Dette kan vi se utspiller seg særlig hos Fredrik i mitt datamateriale, som bodde i en annen bygda i flere år før han og familien flyttet til Dallia. I den andre bygda hadde han ikke noe øvrig familie, bortsett fra den typiske kjernefamilien – mor, far og eventuelt søsken. Fredrik snakker om at han på bakgrunn av dette følte han ikke hørte like mye til i denne bygda som hans daværende klassekamerater. Han forteller at han følte seg mye mer hjemme i Dallia, og at han alltid ville være der til fordel for den andre bygda. Det Fredrik forteller er representativt for alle i mitt datamateriale. Samtlige av elevene har mye familie på stedet og noen nevner at de heller vil være igjen i Dallia til fordel for å reise på besøk til øvrig slekt andre steder. I tenårene – som elevene befinner seg i – skal man finne seg selv, og ofte gjøre «sin egen greie». Mye tyder på at elevene har såpass sterk tilhørighet til Dallia at de ikke vil løsrive seg fra stedet – omså bare for en liten periode for å besøke øvrige slektninger. De ønsker heller å være i Dallia der de kjenner kulturen, normene og folkene – og de føler seg hjemme.

Dette kan forklares med Moilanens (2012, s. 83) utsagn om at mennesker danner bånd med hjemmet, venner og omgivelsene, som gjør oss motvillige til å forlate kjente steder. Han argumenterer for at varigheten mennesker har forholdt seg på en plass kan fungere som et

hinder for å forlate plassen. Tenåringen som allerede er i en fase av livene hvor det skjer mange endringer på relativ kort tid, kan muligens trenge denne stabiliteten som disse båndene gir. Slik det kommer frem føler disse elevene at de hører veldig hjemme i Dallia – og at andre steder ikke har noe å tilby dem – annet enn familiære besøk. Ifølge Cresswell (1996) (referert i Berg, 2016, s. 40)) handler dette om hvem eller hva som hører hjemme eller ikke hører hjemme et sted.

De sosiale relasjonene som det her er snakk om kan forstås av Pierre Bourdieus begrep om sosial kapital – som kan forklares med nettverk og sosiale relasjoner som blir verdifulle når de blir omgjort til ressurser (Aasland, 2019; Bourdieu, 2011/1986; Bæck, 2019). Ved å «kjenne alle» har man også mer kunnskap om andre – og vet hvem som driver med hva, og hvem man skal kontakte om det er noe man trenger hjelp til, noe som ikke skjer i samme grad på større steder eller byer. Dette kan betegnes som en form for en «praktisk» relasjon – som viser til en relasjon man kan få praktisk utbytte av (Bourdieu, 1990; 2011/1986). Dette kan forstås i sammenheng av at man ved å kjenne andre mennesker, kan man få hjelp av dem om det er behov for dette. Får man ikke den hjelpen man trenger, for eksempel ved at unge naboer ikke hjelper de eldre med å måke snø, vil det ikke lengere være en praktisk relasjon. Paulgaard (2012, s. 207) viser til at selv om nettverk er viktig overalt, vil kunnskap om andre mennesker, deres familie og venner være langt mer «offisiell» og delt mellom aktører på mindre plasser. Det kan derfor være viktigere på slike mindre plasser – som blant annet Dallia – å være en likende person, som har et stort nettverk av venner og familie, fremfor å være en «utenforstående» uten den samme formen for nettverk.

På mange måter kan det å komme fra et lite samfunn som Dallia sammenlignes med en form for nabolag. Dette da man ofte i nabolag har kjennskap og en viss oversikt over alle menneskene som bor der på samme måte som man har på mindre plasser. På samme måte som plassen man er fra er med på å forme en som person, kan også nabolaget være med på dette. Aasland (2019, s. 168) forklarer i sin bok *Det trengs en landsby* om hvordan nabolagets sosiale betydning – ofte kalt nabolagseffekter – er med på å forme oss som mennesker. Sosial kapital – nettverket og relasjoner – har med andre ord stor effekt på hvorvidt man føler man hører til et sted eller ikke.

4.1.3 Natur og fritid

Naturen kan også være en dimensjon ved tilknytningen en har til et sted. Det langstrakte landet vi lever i har mye flott og vill natur – fra store daler, dype fjorder og grønne skoger til langstrakte vidder og høye fjell. Naturen som vi omgås på daglig basis kan ha sterk innvirkning på oss som individer, og kan være med på å tilføye våre hverdagsliv noe ekstra.

Flere av mine informanter nevner nettopp naturen på en eller annen måte når de får spørsmål om hvordan det er å bo i Dalia, eller hva de liker å gjøre der på fritiden. Fredrik sier blant annet:

«(...) her har jeg alt jeg liker å gjøre. Jeg liker å dra på tur i fjellene, det er høye fjell overalt og masse forskjellige turstier som de [kommunen] har tilrettelagt for oss. (...) Jeg liker å dra å sykle rundt, det er jo en lang dal, så det er mye å se på når man drar og sykler» (Fredrik).

Ut fra det Fredrik forteller, er det mange av tingene han liker å gjøre enkle å benytte seg av da de ligger i naturen, og er åpen og gratis for alle. Kommunen har lagt opp gode turstier og ellers er det fjell man kan gå i. Noen av elevene benytter seg også av skiløypene som blir laget. Informanten Elisabeth sier blant annet:

Elisabeth: *«(...) og skiløypa skrev jeg fordi at jeg liker å gå på ski også, det er liksom en plass der jeg kan være alene, der kan jeg gå og tenke, der er det rolig å stille».*

Spørsmål: Hva tenker du på når du går på ski? Er det slik at du tenker på alt mulig?

Elisabeth: *«Ja, det kan være alt mulig, fordi man får tid til å tenke liksom, når man går der helt stille».*

Elisabeth og Fredrik er inne på mye av det samme: Fredrik liker å sykle i en dal der det er mye å se på, mens Elisabeth liker å gå på ski hvor hun kan tenke fritt. Dette kan tolkes dit at de liker å ha muligheten til å «rømme» til tankene sine på slike turer, og vekk fra hverdagslivets stress.

Generelt setter majoriteten av mine informanter pris på denne nærheten til naturen. Ski, sykling, fisking og andre uteaktiviteter er en gjenganger for hva elevene sier de holder på med på fritiden. Alle disse tingene som er nevnt er ting man gjør ute, og inntrykket jeg sitter med er at elevene benytter seg av naturen flittig. Mange elever sier vel å merke at de er en del inne – altså inne i deres egne hjem – fremfor å være ute.

Som vi kan se er det en gjennomgang blant elevene at de er ute i naturen og benytter det naturen og stedet har å tilby. Det åpne livet i naturen som de forteller om betegnes som

friluftsliv, og forklares tradisjonelt som det å ferdes igjennom landskapet uten å legge fra seg spor (Humberstone & Gurholt, 2001, s. 26). Det kan spesielt knyttes til det typisk norske og den norske kulturen, det rurale landskapet med store områder, få mennesker og lite form for urbanisering (ibid., s. 27). Uberørte områder i naturen som fjell, vidder, skoger, daler, elver og innsjøer blir det ofte satt stor verdi til og blir ansett som vakkert, vilt og spektakulært (ibid., s. 23). Det at elevene bruker mye av den naturen de har tilgang til i hverdagen – uten å tenke over at de gjør det, viser også at det er noe som er en del av dem og deres verdier, eller iboende vaner – altså habitus (Bourdieu, 1999). Det kan tenkes at dette er noe de har lært fra å bo på stedet – både av familie, venner og gjennom skole.

Hvordan brukes lokalmiljøet og naturen

Det er en viss forskjell i jentene og guttenes bruk av lokalmiljøet. Fredriks fortellinger om fiske er noe som kan bli ansett som en «mandig» måte å forholde seg til og benytte naturen på. Flere av guttene i mitt datamateriale forteller at de går toppturer, kjører snøskuter, traktor og sykler rundt, mens jentene går mest turer, går på langrennsski, spiller fotball og sykler for å komme seg fra et sted til et annet. Ingen av jentene forteller noe om at de bruker å dra på fisketurer, men heller at de bruker sin fritid på å være med venninner og familie. Denne forskjellen i bruk av lokalmiljøet og naturen kan også forklares av Pedersen (1999) og Bye (2009) (referert i Munkejord (2011)) som viser til at det å «mestre» utmarka blir sett på som et symbol på det å være mandig, og at det ikke er like vanlig at kvinner legger ut på lengere turer alene. I en undersøkelse gjort av Skogen (2001) fant han ut at det i et jakt- og fiskemiljø i Trysil *bare* er gutter, og at et typisk trekk i disse miljøene var det han kalte en røff maskulinitet³. Bæck (2002) viser også til at gutter som tar større del i jakt- og fiskemiljøene blir en større del av lokalsamfunnet, men jenter generelt sett tar mindre del i lokalsamfunnet med aktiviteter som er knyttet til venner og familie. De påvirkes dermed mindre av lokalsamfunnet og tar i mindre grad del i lokalsamfunnets kultur, som fører til at gutter blir mer integrert i lokalsamfunnet gjennom aktivitetene de bedriver – mens jenters integrasjon er mer snever (ibid., s. 146-147).

Denne nærheten til naturen og den friske luften er noe de aller fleste ser for seg ikke er til stede i større, mer urbane byer. Et sted er altså mye mer enn bare menneskene som bor der, og at nettverkene man knytter med mennesker og ‘ikke-mennesker’ – som eksempelvis naturen

³ Med «røff maskulinitet» mener Skogen det å være en litt barsk mann.

er – er viktig for tilhørighet og trivsel på stedet. Stedet kan på denne måten bli sett på som et hybrid nettverk, altså et nettverk som består av både mennesker og ‘ikke-mennesker’ (Whatmore, referert i Berg, 2016). Å ha nettverk til noe annet enn ett menneske kan være å ha et sterkt personlig bånd til fjell, dalfører eller havet, for å nevne noe. Dette er mennesker som aktivt bruker naturen og nærområder, driver med jakt og fiske og dermed får en ‘ikke-menneskelig’ relasjon til naturen. Jones (2008) (referert i Berg (2016)) mener denne mer-enn-menneskelige innfallsvinkelen hjelpe oss med å forstå sted, identitet og tilhørighet på en ny måte. Flere studier viser til hvordan både tilflyttere, men også «innfødte» på rurale plasser, bruker naturen som en begrunnelse for hvorfor de velger å bli boende, eller flytte til det rurale stedet (Berg, 2016; Haukanes, 2013; Munkejord, 2011; Skogen, 2001).

I Mai Camilla Munkejords (2011) doktoravhandling «*Hjemme i nord: En analyse av stedsopplevelser med utgangspunkt i kvinnelige og mannlige innflytters fortellinger om hverdagsliv i Havøysund og Vadsø, Finnmark*», så hun blant annet på hvordan naturen i Finnmark kan ha vært en motivasjon til at hennes informanter har flyttet til regionen. Finnmark har gode friluftsmuligheter med tanke på jakt, fiske og friluftsliv som blir brukt flittig av flere av fylkets beboere.

Finnmark – som Munkejords undersøkelser er gjennomført i – er kjent for store avstander og vill, arktisk natur. Felles for mine informanter og informantene i undersøkelsen til Munkejord, er at de lever i et landskap som har relativt åpent område og er nært havet. Beskrivelser som «stor himmel», «åpent landskap», «vidt hav», «midt i naturen» og «naturen rett utenfor inngangsdøren» går igjen hos både mine informanter og informantene til Munkjord (ibid.). Informantenes fortellinger om hva de liker med Dallia er nettopp at det er fin, åpen natur som de har lett tilgang til, og at det som et resultat av dette er mye frisk luft der – som man ikke nødvendigvis kan finne i byene. Samtlige av mine informanter liker det rolige stedet har å tilby dem, og at de har mulighetene til å gå på ski, dra på fiske og være aktiv i naturen.

Når det kommer til fritidsaktiviteter og mulighetene for det, er det for det meste fotball som går igjen. Både jentene og guttene spiller fotball, men har treningene for seg selv. Av og til kan de spille sammen utenom treningene. Elevene snakker også om at man kan trene styrke, drive med turn og kampsport, men at dette ikke er noe som interesserer dem nevneverdig.

4.1.4 Sted som mulighetsstruktur

På samme måte som at små plasser har mindre fritidsaktivitetsmuligheter, har det også færre muligheter når det kommer til jobb og dermed utdanning. Angående muligheter for å få seg jobb i Dallia, sier blant annet Jakob: «*Ja, det tror jeg nå. Dersom det ikke skjer noe dramatisk her, så tror jeg det skal være jobb i nærmiljøet og jobb ellers også*». En annen av elevene, Elisabeth, sier at det ikke er så mange «jobbplasser» (ord brukt av Elisabeth) på stedet som kan være av interesse for hennes klassekamerater. Dersom man kun tar mulighetene for å få seg arbeid som en faktor for å bli værende, må man «ta til takke» med en jobb som det er på stedet. For eksempel kan det være å jobbe på den lokale fiskefabrikken eller jobbe som fisker. I Corbetts bok (2007) *Learning to leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community* undersøker han hvorfor noen mennesker velger å bli boende i et ruralt område, mens andre velger å flytte. Det lille stedet i Canada som han har tatt utgangspunkt i har over lengere tid vært et fiskerisamfunn hvor fiske er primærnæringen. Stedet har vært utsatt for mye fraflytting, og svært mange av de som velger å bli boende gjør dette for å jobbe med akkurat fiske. Mange lærer allerede på skolen at de er nødt til å flytte, ettersom det ikke er en fremtid for dem på stedet. Skal de ta en høyere utdanning, og i det hele tatt ha en «fremtid», er de nødt til å flytte fra området til de større byene. På grunn av dette lærer de unge at det ikke er noen muligheter eller fremtid for dem på stedet – og at de på grunn av dette velger å flytte. Andre årsaker til at de velger å flytte er at de har oppfattet at det er en negativ og dårlig fremtid for et fiskersamfunn – og at det ikke vil være jobber til dem i fremtiden (Corbett, 2007, s. 247).

Forskjellige steder gir med andre ord forskjellige mulighetsstrukturer for valg og handlingsmønster man kan foreta seg på stedet. Det kan være både fordeler ved å bo et sted, som tilgang på god natur som muliggjør det å gå lange turer; men det kan også være hindringer, som for eksempel at man må flytte på seg for å ta videre utdanning. Disse mulighetsstrukturene som er tilgjengelig på ens hjemsted når det gjelder utdanning og arbeid, kan igjen ha en positiv eller negativ effekt på den enkelte elevs motivasjon og valg (Bæck, 2012; 2019).

På bakgrunn av det Elisabeth sier er det ikke mer enn en håndfull med mulige arbeidsplasser i Dallia – noe som for så vidt stemmer godt. Som flere rurale steder i Norge, er det ikke mange jobber å velge mellom i distriktene, som det vil være i de mer tettbefolkede og urbane stedene. Kommunen Dallia ligger i har naturligvis noe flere arbeidsplasser, men da må beboerne påberegne pendling på opptil 40 minutter hver vei med bil. Dersom man bor i Dallia

og ønsker kort vei til jobb, har man altså ikke all verdens valgmuligheter når det kommer til arbeid. Dersom elevene vil bo i Dallia når de blir voksne, må de ta en utdanning eller få en jobb som muliggjør nettopp dette. Dette kan i Dallia sitt tilfelle innebære jobber som krever utdanning, deriblant: lærere, barnehagelærere og yrkesfag utdanning. Naturligvis finnes det også jobber man ikke trenger noe formell utdanning til: man kan for eksempel gå rett i lærlingtid, jobbe på en matbutikk, jobbe som avløser i fjøs eller som taxisjåfør.

For elevene Sigurd, Jakob og Petter er det et ønske om å bo i Dallia som ligger til grunn for hva de selv tenker om sine muligheter og orienteringer når det kommer til utdanning og jobb. Sigurd og Petter vil begge gå en yrkesfaglig retning, mens Jakob kunne tenke seg å utdanne seg som lærer så han kan bli i Dallia. På spørsmålet om hva han vil bli svarer Jakob:

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

Marie, som også sier hun kunne tenke seg å komme tilbake etter studier, har tenkt mye på hva hun vil utdanne seg som for å kunne bosette seg i Dallia. Det at elevene tenker langt frem i tid med tanke på hva de kan gjøre i Dallia, og hvilken utdanningsretning de er nødt å ta, viser hvordan mulighetsstrukturene legger føringer for hva elevene tenker om sine egne handlingsvalg i fremtiden.

Hvordan utdanningsmuligheter det er på stedet er også noe elevene er nødt til å ta i betraktning når de skal velge skole. I Dallia hvor det ikke finnes noe videregående skole er elevene i tillegg til å tenke på hvilken retning de vil gå, nødt til å ta et valg om hvilken videregående skole de skal gå på. Uansett hva de velger er de nødt til å flytte på seg. Elevene i mitt materiale virker som å ta denne flyttingen som en selvfølge. Det å ha en lokal tilstedeværelse av utdanningsinstitusjoner kan dermed ifølge Bæck (2019) ha en individuell effekt på aktørenes motivasjon og valg. Elever fra rurale områder kan også bli satt i en vanskeligere situasjon enn sine jevnaldrende fra mer urbane områder. Dette fordi de kan ha de samme drømmene, ønskene og preferansene som sine urbane motsetninger, men det vil være vanskeligere for de å oppnå sine drømmer uten av å måtte flytte (ibid.)

I neste del skal jeg gå nærmere inn på hvordan elevene orienterer seg når det gjelder utdanning. Som vist i dette kapittelet framkommer det at samtlige elever har en sterk tilhørighet til Dallia. Tilhørigheten viser seg å være så sterk at samtlige kunne tenke seg å flytte tilbake etter endt utdannelse. Elevene tenker generelt at det vil være arbeidsmuligheter i Dallia når de er ferdige med utdannelsen, selv om de er nødt til å flytte for å ta utdanning

utover grunnskoleforløp. Hva deres ønsker er for å oppnå dette, og hva de vil utdanne seg som for å oppnå dette skal vi nå som nevnt se videre på. Det skal også bli sett på hvilke handlingsvalg elevene har tenkt å gjøre – og om disse handlingsvalgene er styrt av kulturelle eller rasjonelle årsaker.

4.2 Elevenes utdanningsorienteringer

4.2.1 Fremtidsplaner og tanker om videregående utdanning

Mens noen av elevene har gjort opp mer eller mindre klare tanker på hva de ønsker å gjøre i fremtiden, eller har et forholdsvis klart bilde av hva de tenker om videre utdanning – både når det gjelder videregående, men også høyere utdanning – har noen elever noe mer uklart bilde. Majoriteten av elevene syntes å ha tilnærmet klare planer for fremtiden og ideer om hva de ønsker å gjøre på videregående skole.

Elisabeth vil som nevnt sikte seg inn på et yrke som krever en profesjonsutdannelse, noe hun har hatt lyst til siden hun gikk i syvende klasse. For å få denne utdannelsen er hun nødt til å jobbe hardt alt fra videregående, men det virker som Elisabeth er godt forberedt på dette. På videregående skal hun derfor gå en studiespesialiserende linje som gjør at hun har mulighet å komme seg inn på psykologi. På spørsmålet om hva hun må gjøre for å kunne bli psykolog, svarer hun:

«Jeg skal jobbe like godt som jeg jobber nå, for det går jo ganske greit. På videregående blir det litt vanskeligere fag (...). 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 psykologi (...).» (Elisabeth)

Elisabeth virker med andre ord å være godt forberedt på hva som venter henne for å få den utdanningen hun vil, slik at hun kan arbeide som psykolog når hun blir eldre. Hun sier at hun tenker at det kommer til å gå greit, og «*Dersom jeg bare vil det, så klarer jeg det, tenker jeg i alle fall*». Å ta en studiespesialiserende linje er med andre ord ett middel for å nå målet når det kommer til utdanningen til Elisabeth. Det samme kan sies om *hva* hun tenker om sin høyere utdanning, og *hvor* hun tenker at hun bor i fremtiden. For å kunne jobbe som psykolog er hun først nødt til å ta det prestisjetunge studiet på universitetsnivå. Denne utdannelsen fungerer også som et middel for å nå målet om å bli psykolog. Hun tenker å gå på den videregående skolen som ligger nærmest Dallia, for så å flytte til et sted hvor hun kan være praktiserende psykolog.

Jakob og Håkon har et ønske om å gå på de videregående skolene som ikke ligger nærmest Dallia. Jakob sier at når han uansett må flytte for å gå på videregående skole kan han likeså godt velge en av de skolene som ikke ligger i umiddelbar nærhet til Dallia. Jakob har en søster som bor i en annen by hvor hun tar en studiespesialiserende linje på videregående

skole, og han kunne tenkt seg å gå det samme som henne. Jakob vil bo i Dallia når han blir eldre og han tenker derfor det er lurt å velge en utdanning som gjør at han kan jobbe der. Håkon som har en stor fotballinteresse, ønsker å gå studiespesialiserende toppidrett med fotball. Han ønsker en hverdag der han får drevet med fotball samtidig som han går studiespesialiserende. Håkon vil ideelt sett gå på en videregående skole som ligger i den samme byen som Jakob snakker om, da det er et mye større fotballmiljø der. Håkon vet ikke hvor han bor eller hva han jobber med når han blir eldre, men sier det ville vært gøy å bo hjemme i Dallia.

Elevene Petter og Sigurd har gjort opp noen andre tanker om sin fremtid enn de andre elevene – men virker som Elisabeth – relativt sikker på hva de skal. Begge guttene er som nevnt lei en teoretisk skole, og ønsker en langt mer praktisk skolehverdag. Sigurd og Petter vil som Jakob og Elisabeth, bo i hjembygda når de blir eldre. Men i motsetning til Elisabeth ser de for seg at det kanskje er jobber til dem. Petter kan blant annet fortelle at han ser for seg at han om 10 år bor og jobber hjemme. Han får så spørsmål om han da er nødt til å finne seg et yrke som gjør at han kan jobbe der [Dallia], hvorpå han svarer: *«Ja, jeg kan jo alltid finne meg yrke et annet sted og pendle hit. Eller pendle dit. Eller, det gidder jeg ikke»*. Sigurd ser også for seg at han om 10 år bor i Dallia, men at det ikke er helt sikkert om han ikke får seg jobb der. Om han ikke får jobb, sier han som Petter at han er nødt til å flytte.

Marie og Fredrik har som Elisabeth tenkt å gå studiespesialiserende på den videregående skolen som ligger nærmest hjemstedet sitt. De begge begrunner valget av hvordan videregående skole med at det er nærmest hjemme og at de kjenner mange som alt går der, og dermed har de noe sosial kapital der som de tenker kan være en fordel. Om hvorfor de ønsker å gå studiespesialiserende, kan man trekke paralleller til Håkon og Jakob: de vet ikke helt hva de ønsker å gjøre etterpå, så da er det lurt å ta studiespesialiserende, ettersom det åpner for flere muligheter. Eller som Fredrik sier det: *«(...) men hvis man tenker litt sånn rasjonelt – hvis man ikke vet hva man skal gå, så er det lurt å ta studiespesialiserende (...) så kan jeg alltid bygge på det senere hvis jeg finner ut»*.

Som vist over er det med andre ord store variasjoner hos elevene når det kommer til deres utdanningsorienteringer og videre tanker om fremtiden. Det som er interessant er at alle, uavhengig av om de vet hva de skal eller ikke, og uavhengig av om de har noen drømmeyrker eller forbilder, har en oppfatning av at de skal gå videre på skole etter endt grunnskole. Da det hos de tidligere generasjonene var ett spørsmål om de i det hele tatt skulle ta mer utdanning etter grunnskolen, er det hos disse elevene en selvfølge. Videregående, høyere utdanning eller

lærlingtid er noe alle snakker om at de skal og må ta. Dette kan så klart sees i sammenheng med at det før var mye lettere å få jobb uten videre utdanning enn det er nå. Furlong (2012) viser til at det i mange europeiske land nå er vanlig at åtte av ti unge tar utdanning minst ett år etter den obligatoriske, mens syv av ti tar minst to år ekstra utdanning. Bæck (2019) forklarer denne selvfølgheten med å ta videregående utdanning er en avgjørelse som kan bli tatt i samsvar med elevenes foresatte og familie.

Elevene blir også stilt spørsmål om de tror man har de samme utdanningsmulighetene i små bygder som Dalia, som man ville hatt i større byer. På dette spørsmålet svarer flere av elevene at de tenker elever fra bygder har de samme mulighetene for utdanning som elever fra urbane områder, hvor den eneste forskjellen er at de må flytte. Noen mener vel og merke at det nok er større muligheter i byene da de har flere utdanningsinstitusjoner og kortere vei til skolene, og motsetningsvis at flyttingen og pendlingen de må gjennomgå kan skape utfordringer. Svensson (2006) (referert i Bæck (2019)) finner lignende funn fra en studie i Sverige, hvor de rurale elevene følte det ville vært lettere å oppnå målene sine i en større by.

Valg elever foretar for fremtidig utdanning er i stor grad basert på stedet de er fra, og hvilken tidsperiode de er innenfor (Bæck, 2019). Før var det lettere for unge fra små steder å få seg en jobb på hjemstedet sitt, uten av at de trengte noe høyere utdannelse. Det tidligere gymnaset var ikke noe som var for alle, og var faren din fisker, var det naturlig at du også skulle bli fisker. Det lokale arbeidsmarkedet er også en viktig faktor for hvordan unge orienterer seg om hvilken valg og muligheter de har. Hvorvidt arbeidsmarkedet gir fremtidig arbeid for unge er noe som er viktig når det kommer til unges forestillinger om en fremtid (Bæck, 2019). Nå eksisterer det flere valg – både karrieremessig, men også innenfor utdanning – og man kan i utgangspunktet bli hva man måtte ønske, så lenge man er villig til å legge nok tid og energi i det. I følge Ziehe og Stubenrauch (1983) (referert i Paulgaard (2001)) er alt i prinsippet mulig, da det i teorien ikke eksisterer tradisjonelle bindinger som at man skal bli det samme som sine foreldre. Selv om det finnes flere valgmuligheter, betyr ikke det at det er lettere å velge eller mer frihet. Det blir en større usikkerhet rundt å velge rett og presset på å velge rett blir større for den enkelte. Valgene blir dermed vanskeligere å ta (Paulgaard, 2001).

Valg man tar som ung og hva man velger å gjøre kan være viktig for det livet man kommer til å få. I følge Bæck (2019) er utdanning, jobbpreferanser og planer viktig for unges '*imaginære fremtid*' – altså hva de unge ser for seg at de gjør og hvor de bor i fremtiden. Corbett (2016) (referert i Bæck, 2019) mener rurale skoler har spilt en ambivalent rolle når det kommer til slike imaginære fremtider. Dette fordi en suksessfull utdanning på det rurale stedet vil bety en

urban fremtid for de individer som ikke er tilknyttet hjembygda si. Er det stor variasjon blant lærerne, hvor lærertetthet per elev er lav eller lærerne ikke har den kompetansen og utdanningen de trenger, kan dette føre med seg at elevene blir demotiverte for å fortsette skolen og ikke er klare over valgene de kan ta når det kommer til utdanning (Bæck, 2019).

På norske skoler er det per dags dato rådgivere som skal hjelpe hver enkelt elev med å finne ut hva de kan gjøre i fremtiden. På ungdomsskolene er det også ett fag som heter «Utdanningsvalg», som skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som baserer seg på elevenes ønsker og forutsetninger. Mine informanter forteller om noe forskjellige opplevelser av om hvorvidt de har mottatt denne rådgivningen. Noen sier at de ikke har fått hjelp til å velge videregående retning i det hele tatt, mens andre sier de har fått god hjelp fra lærere. Samtlige sier vel å merke at de har vært på hospitering – altså besøk – på videregående skoler i området, for å finne ut hvilke videregående retninger som eksisterer og ha de må gjøre for å komme inn på dem. Lite informasjon om hva man kan jobbe med på stedet, og hvilken utdanningsretninger man bør velge for å være der, kan være med på at elevene lærer seg å flytte fra stedet – som Corbett (2007) understreker kan utdanningssystemet kvalifisere barn og unge til livet utenfor det rurale samfunnet.

Corbett (2007, s. 252) poengterer også at jo mer skolering rurale ungdom mottar, jo mer mobile blir de. Dette betyr i all hovedsak at jo mer utdanning noen får, jo mer tilbøyelige blir de for å flytte på seg. Enten fordi de er nødt å flytte på seg for å få en jobb innenfor sitt utdanningsfelt, eller fordi de gjennom informasjon blir mer oppmerksom på hvordan livet i større byer utarter seg gjennom en urban livsstil eller en *urban ethos* – som kan gi dem et ønske om å flytte til større byer for å bo en plass som blir ansett som «en god hjemby» (Bæck, 2019).

4.2.2 Skoletrivsel, skolelei og tanken på yrkesfag

Som jeg allerede har vært inne på, er Sigurd og Petter de to elevene i mitt datamateriale som vil gå yrkesfag. Begge er lei av skolen og vil heller ha en praktisk skolehverdag fremover. Selv om de er skolelei, trives de godt i Dallia. På spørsmål om hvordan han trives på skolen, og hvordan det er å gå på skole i Dallia, sier Sigurd:

«Det er jo kjedelig å gå på skole når man har gått lei skolen. Man har jo snart gått i 10 år. Men å trives på skolen, gjør jeg jo. For jeg har jo folk å være med». (Sigurd)

Videre snakker han om at han mestrer de fagene har han interesse for ganske greit, men de han ikke har interesse for legger han litt vekk. Han blir så spurt om han føler han får brukt det han har god til på skolen:

Sigurd: *«(...) Vi kunne jo hatt litt mer praktisk, det hadde vært mer interessant enn å bare skrive tekster og sånt»*

Spørsmål: Hvordan praktiske ting tenker du på?

Sigurd: *«For eksempel å ha en gang i uka, eller en.. ja for eksempel å ha verksted og sånt. (...) Også i timene kan man jo lage mer ting. Sånn i naturfag kan man ha masse, eller ikke masse, men kan ha noe (...) forsøk! Og da kan man skrive, ja, skrive rapport. Og det bruker ikke å være så vanskelig».*

Selv om Sigurd syns han gjør det godt på skolen, mener han at han kunne gjort det bedre – om skoletimene var litt mindre teoretisk. På spørsmålet om hvordan en vanlig skoletime er, forteller han at læreren først prater om hva de skal gjøre, noe han følger med på. Så jobber de med oppgaver. Han gjør som oftest som han får beskjed om, er ikke urolig, og snakker ikke med andre og forstyrrer undervisningen. I klassediskusjoner har han begynt å delta litt mer aktivt enn det han gjorde tidligere, særlig om han er forberedt til timen. Han kan derfor se en sammenheng med arbeid han legger i skolen, og egen aktivitet i timen. På grunn av den praktiske tilnærmingen liker han faget duodji (samisk håndverk) best, mens matematikk ligger på motsatt side på grunn av vanskelighetsgrad og en teoretisk tilnærming.

Petter syns i likhet med Sigurd at Dallia er en fin plass å gå på skole, og i likhet med Sigurd mener han egeninnsatsen kunne vært bedre. På spørsmålet om han tenker at han kunne ha jobbet mer med skolearbeid, sier han: *«Ja, jeg må jo, burde ha gjort det. (...) Eller, jeg må jo».* Han forteller så videre at han *«vel tenkt å gjøre det en gang»:*

Spørsmål: Dersom du skal beskrive en vanlig skoletime for deg, hva gjør du?

Petter: *«Vanlig skoletime.. Skolearbeid. (...) Det er vel bare å skrive. Det er det eneste man gjør på skolen, er det ikke?»*

Spørsmål: Sitter dere mye i ro og skriver?

Petter: *«Ja».*

Det at Petter forteller at hans oppfatning av en skoletime bare er skriving, og videre at han ikke jobber konsentrert med dette, kan vise at han er lei denne formen for undervisning og vil gjøre noe mer enn bare det. Dette blir forsterket ved at han forteller at han bare av og til følger med i undervisningen, og at han har fått beskjed fra lærerne om at han må delta mer aktivt.

Men slik det kommer fram, er dette noe han ikke har tenkt å ta så mye tak i da han ikke følger nok med til å vite svaret, noe som i og for seg er rasjonelt ettersom han selv mener han ikke strekker til og derfor tar et valg på bakgrunn av det. På spørsmålet om det alltid har vært slik og om han vet hvorfor, sier han:

«Ja, litt. (...) Kanskje de siste årene så har jeg blitt litt lei skolen, tror jeg. Jeg vet ikke. Jeg tenker ikke så mye over de tingene de spør om». (Petter)

Petter liker i likhet med Sigurd også duodji best. Eller, som han selv sier: *«Det er ingen fag jeg liker best, men det er nå vel duodji, mat og helse og gym. Som ikke er skriving, de fagene»*. Han sier også at han ville ha en mer praktisk skolehverdag, uten så mye skriveoppgaver. Da ville det vært lettere og mer interessant for hans del. Derfor liker han duodji og mat og helse, da han får brukt hendene mer enn bare å bruke de på en PC for eksempel. Sigurd forteller også at han hadde likt om de kunne gjort mer praktiske oppgaver i fag som er mer teoretisk nå. At de liker praktiske fag som duodji, viser at de nødvendigvis ikke er lei skolen i seg selv, men heller lei den teoritunge skolen.

Både Sigurd og Petter har i tillegg en interesse for mekanikk og kjøretøy. Broren til Sigurd arbeider som nevnt som mekaniker, og er en han ser opp til. Begge jobber også som avløsere på gårder. At de arbeider med et så praktisk yrke på fritiden, kan ha hjulpet de med å finne ut hva de skal etter grunnskolen, da de kan ha fått opp øynene for denne type praktisk arbeid. At de ser for seg, eller i det minste har et ønske om å jobbe med det som er en hobby og et interessefelt nå, gir også en indikasjon om en noe rasjonell tankegang. Som vi så i teoridelen, karakteriseres et rasjonelt handlingsvalg med de tre hovedelementene ønsker, oppfatninger og handlingsvalget (Aakvaag, 2008). De vet at det er en mulighet for å jobbe med dette i Dallia, de vet at de liker det, og de virker klare over hvordan andre muligheter det finnes for dem. Oppfatningene deres om at det er en mulighet, ønsket om å jobbe med det og den informasjonen de sitter på har dermed gitt de et handlingsvalg som de føler er realiserbart.

Foreldrenes utdanningsnivå og arbeid kan også ha spilt en rolle – altså den sosiale bakgrunnen. Faren til Petter jobber som snekker mens moren arbeider innenfor helse og omsorg. Begge foreldrene til Sigurd jobber som bønder, mens faren i tillegg jobber som yrkessjåfør og moren som vasker. Altså forholdsvis det som kan kvalifiseres som jobber som ikke krever noe høyere utdanning. I doktoravhandlingen til Unn-Doris Karlsen Bæck (2002), *Ung i spennings land*, viser hun til hva foreldrenes utdanningsnivå har å si for utdanningsvalgene til unge.

«Elever som har fedre med høyere utdanning velger allmenne fag oftere enn de som har fedre med lavere utdanningsmessig bakgrunn. (...) Elever som har fedre med høy utdanningsmessig bakgrunn velger sjelden omsorgsrelaterte og estetiske fag eller mekaniske/tekniske fag. For gutter valgte 18% av de med fedre på laveste utdanningsnivå mekaniske/tekniske fag, mens bare 5.3% av de med fedre på høyere utdanningsnivå gjorde det samme» (Bæck, 2002, s. 185).

Dette kan være representativt for mine elever. Som jeg alt har nevnt har tilsynelatende foreldrene til Sigurd og Petter ikke høyere utdanning. Disse to er også de eneste i mitt materiale som tenker tanken på å gå en yrkesfaglig retning. Av de andre elevene i datamateriale, har både Jakob, Håkon og Marie foreldre med høy utdanning, mens Elisabeth sine jobber som bønder. Å velge samme nivå av utdanning som sine foreldre går på sosial reproduksjon, hvor elever velger etter faste sosiale mønstre som knyttes til blant annet sosial bakgrunn (Bæck, 2017). Dette kan ha å gjøre med den kulturelle kapitalen elevene tar med seg fra sin sosiale bakgrunn. Bæck skriver videre at det er en velkjent påstand at det i utdanningssystemet representerer en middelklassekultur, og at middelklassebarn derfor vil føle seg mer hjemme i skolen (ibid., s. 42). Barn fra middelklasse vil dermed lære de kulturelle verdiene og holdningene i skolen bedre enn elever fra lavere sosiale lag, og de kan dermed også mislykkes under eksamen og lignende (Bæck, 2004a). Det kan også handle om en relativ risikoaversjon fra foreldrenes side, altså at de vil sikre at barna oppnår en posisjon som minst tilsvarer deres egen (Fekjær, 2009).

De av elevene som velger studiespesialiserende – ofte av den grunn at de ikke vet hva de vil i fremtiden – velger å heller utsette valget av yrkesretning noen år frem i tid. Det samme kan ikke sies om Petter og Sigurd. Ved å velge yrkesfag på videregående, tar disse elevene allerede nå stilling til hva de skal i fremtiden. Det kan hende de ikke snakker så mye om utdanning hjemme, som igjen kan bidra til at ungdommen ikke utvikler noe særlig synspunkter om utdanning generelt. På spørsmål om de snakker om utdanning med foreldrene, sier Petter at de ikke bruker å snakke så mye om det hjemme, og at foreldrene sikkert på tull vil at han skal bli lege. Han sier at de generelt sett vil at han skal få seg en jobb. Sigurd sier at de ikke snakker om utdanning på hjemmebane, men at han tror foreldrene er glade så lenge han gjør noe han er fornøyd med. Sammenligner vi dette med de andre elevene, sier blant annet Elisabeth at hun snakker mye om utdanning med foreldrene sine, og at de har hjulpet henne med å finne ut hva hun skal gjøre for å oppnå drømmene sine. De hjelper henne også med skolearbeid om hun trenger hjelp. Jakob forteller også mye av det samme

som Elisabeth, og forteller at han tenker at mye av holdningen til utdanning kommer hjemme fra. Moren har blant annet fortalt han at ingen utdanning er bortkastet.

Ifølge Bæck (2004a, s. 94) er holdninger knyttet til utdanning en del av ens habitus, og kommer dermed ofte fra hjemmebane. Har man foreldre som ikke snakker om utdanning med barna sine, eller ikke er en del av skolehverdagen deres, kan ungdommene fort plukke opp at utdanning i og for seg ikke er så viktig. Arbeidet til guttene som avløserer kan i tillegg ha vært med på å gi de verdier og holdninger om det tunge kroppsarbeidet som gårdsdrift fører med seg.

4.2.3 Å ikke vite hva man ønsker

Flere av elevene vet som sagt ikke helt hva de vil. Noen av disse – som Jakob – har begynt å tenke i retninger som lærere eller andre yrker der de jobber med mennesker, mens andre egentlig bare vil ha en jobb som gjør at de kan bo hjemme i Dallia, som for eksempel Fredrik. Disse elevene velger alle studiespesialiserende, og forklarer dette med en usikkerhet rundt hva de vil i fremtiden.

Marie kan fortelle at hun synes det er vanskelig å bestemme seg for hva man vil senere nå som hun går i tiende klasse, og at det derfor er litt tidlig å vite med sikkerhet. Hun er innstilt på å gå en studiespesialiserende linje med den nærmeste videregående skolen. Ettersom at hun har en interesse for fotball, kunne hun tenke seg å kanskje gå studiespesialisering med idrett. Om hvorfor hun vil gå denne «retningen» på videregående, sier Marie:

«(...) fordi da er det litt sånn mer åpent når man er ferdig med videregående, hvis man liksom ikke vet hvilken retning man skal gå. Idrett er fordi jeg synes det er så gøy å trene». (Marie)

Marie har også en interesse for interiør, og sier det ville vært gøy å jobbe med noe av dette i fremtiden, og at hun tror dette er oppnåelig bare hun er målbevisst.

Informanten Jakob er en av elevene som tenker på hva han kan bli for å bli boende i hjembygda, og tenker å velge studieretning basert på dette.

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

Han kan fortelle at han alltid har sett opp til sine egne lærere, og synes de jobber hardt, noe han selv synes er kult. Jakob som har en storesøster som går en studiespesialiserende linje i en by

litt unna, vil om mulig også gjøre det samme som henne, og flytte litt lengere vekk enn sine medelever for å ta videregående i samme by som søsteren.

Håkon har også som Jakob et ønske om å flytte til den samme byen som Jakob for å gå på videregående skole der. Men der Jakob gjør det på bakgrunn av at han har en søster som bor der, vil Håkon dette da det er et litt større miljø for fotball. Han har stor interesse for ballspporten, og kunne derfor tenke seg å gå studiespesialiserende med idrett. På den måten får han spilt mye fotball, og han får studiekompetansen han kan trenge senere. Håkon vet heller ikke helt hva han ønsker å bli, men tenker at studiespesialisering kan være lurt å ta.

Spørsmål: Hvilken linje vil du ta?

Håkon: *«Toppidrett. Sånn studiespesialiserende og fotball. (...) For da får jeg jo studiekompetanse, og så har jeg det artig og spiller fotball også i skoletiden».*

Selv om Håkon ikke vet helt hva han vil videre, har han tenkt tanken på å bli ingeniør. Han liker matematikk, og syntes ingeniørutdanningen høres interessant ut. Til tross for at Håkon sier at han ikke vet hva han vil videre, kommer det fram at han tilsynelatende har tenkt noe på ingeniørutdanningen. Dette da han er klar over hvilken type høyere utdanning han må ta for å bli dette.

«Ja, jeg må gå studiespesialisering først. Og ta ingeniørutdanning på fem år eller noe sånt. Så kan man jo også ta videreutdanning dersom man skal bli noe mer ingeniør, jeg vet ikke helt» (Håkon).

På spørsmålet om det blir ingeniørstudiet etter videregående sier Håkon at han tror det blir det, men han er ikke helt sikker. Han sier også at han har tid til å bestemme seg, som igjen kan gi en indikasjon på at han «flytter» utdanningsvalget foran seg, og heller tar dette valget senere.

Fredrik er den siste av elevene i mitt materiale som er usikker på hva han vil bli, og sier at det han vil er å bo hjemme i Dallia. Drømmeutdanning er litt vanskelig å vite hva er, fordi han ikke har noen drømmeyrker. Han ser for seg at han om noen år bor og jobber i Dallia – og egentlig gjør det samme som nå, bare jobb istedenfor skole. Om hans tanker om videregående forteller Fredrik:

«Jeg har ingen særlige ønsker, men jeg må jo på videregående. Så jeg velger det som er nærmest. (...) hvis man tenker litt sånn rasjonelt.. Hvis man ikke vet hva man skal,

så er jo lurt å ta studiespesialiserende. Jeg blir vel å ta det da, siden jeg ikke vet hva jeg skal, så kan jeg alltid bygge på det senere hvis jeg finner ut». (Fredrik)

Som det kommer fram er elevenes tanker om utdanningen, framtiden og hva de skal gjøre uklar, og velger studiespesialisering av disse grunnene. Noen av elevene kan ha noen få tanker om hva de kanskje vil; som Håkon som kanskje vil bli ingeniør, eller Jakob som kanskje vil bli lærer; mens andre velger studiespesialisering fordi de ikke vet hva de vil. Det at elevene forteller at de ikke vet – men velger studiespesialiserende ut fra at det åpner opp flere muligheter – kan vitne om at det er en tradisjonell handling som da altså er styrt av vaner. «Alle» gjør det og det er et sikkert valg. Habitusen til elevene spiller med andre ord en stor rolle. Det å velge og ikke velge, og heller sette valget frem for seg, kan også bety at elevene er redde for å velge feil. Konsekvensene av en feil kan være liten, hvert fall med så mange valgmuligheter som nå eksisterer. Men konsekvensene kan også være ganske så alvorlige (Schwartz, 2004), som å velge ett yrke som for eksempel setter deg i en alvorlig økonomisk krise.

Som jeg alt har vært inne på i delkapittel 4.2.2. kommer holdninger til utdanning fra holdninger hjemmefra, og skolens kulturelle kapital spiller også inn. Har man høyt utdannede foreldre, er det større sannsynlighet for at en selv velger en høyere utdanning, da foreldrene ifølge Jæger (2011) (referert i Lyngstad, Ystrøm & Zambrana (2017)) fungerer som en mer utdannet rollemodell. Som jeg avdekket i kapittel 4.2.2. har disse elevene som nevnt over, foreldre som kommer fra høyere utdanning. Dette kan være med på å gi elevene holdninger og verdier til hva de bør og ikke bør gjøre når det kommer til utdanning. De velger en videregående linje som de tror gir mest og best utbytte for eventuelt senere studier, og en imaginær fremtid i Dalia hvor de ikke nødvendigvis vet helt hva de vil gjøre.

Elevenes utdanningsorienteringer kan også sees på som å være styrt av individuelle rasjonelle tanker. De ser ut til å velge den utdanningsretningen som til syvende og sist gir de mest utbytte for senere liv, hvor de har mulighetene til å velge den høyere utdanningen de eventuelt ønsker seg. Om elevene vil flytte hjem og velger utdanningsretning som gjør at de kan gjøre dette, vitner det om en rasjonell tankegang. Om deres største ønske er å bli boende hjemme, ville det vært veldig lite rasjonelt å ta en utdanning som gjør at de ikke kan jobbe hjemme. Å velge yrker som mekaniker, lærer eller barnehagelærer virker da å være mer rasjonelt enn å velge yrker som for eksempel kirurg eller eiendomsmegler.

Fredriks utsagn om at han må ta videregående virker å være en felles verdi og tanke hos samtlige. Som jeg allerede har nevnt, er det ingen av elevene som sier at de ikke skal ta videregående. Før kunne det være mer vanlig at man etter grunnskolen gikk rett ut i arbeid, tok noen friår på for eksempel folkehøyskole, eller «fikk utdanning» på jobben. Å jobbe som for eksempel bonde eller fisker var noe man kunne gjøre uten noe mer utdanning, noe som for så vidt er tilfelle nå også. Tidligere var det også normalt at barn og unge fulgte de samme livsløpene som deres foreldre og besteforeldre (Paulgaard, 2001, s. 23) – hadde man en far som var fisker, ble nok sønnen det også. Men nå finnes det videregående linjer som spesialiserer seg på jordbruk (agrikultur) og stell av husdyr. Før var det også lett å få seg en jobb som for eksempel sekretær, salgsmedarbeider eller lignende med bare fullført grunnskole, mens nå vil de fleste arbeidsgivere ha ansatte som minst har studiespesialisering. Elevenes sitt utsagn om å må ta videregående later til å ha mye sannhet i seg.

Lignende funn er gjort av Markussen, Lødding og Holen (2012). På oppdrag for Finnmarksfylkeskommune skulle de se på hva som kunne være årsaken(e) til den høye andelen bortvalg og ikke-bestått, og den lave andelen fullført og bestått i videregående opplæring i fylket. I deres kvantitative undersøkelse ble informantene fra en rekke videregående skoler i Finnmark, spurt om begrunnelser for valg av videregående utdanning. Informantene skulle blant annet ta stilling til om hvorvidt de (1) valgte videregående utdanning og den spesifikke linjen da det økte deres muligheter på arbeidsmarkedet, og (2) om de valgte linjen på grunn av egeninteresse og positiv omtale. Begge indeksvariablene hadde en relativt høy snittscore på 3,2 og 2,9 av 4. Der 1 er uenig og 4 er enig.

Om jeg tar undersøkelsen som er nevnt over til betraktning og funnene som jeg nå har presentert, kan man se en forbindelse til den dataen jeg har lagt fram. Flere av mine informanter velger studiespesialiserende på bakgrunn av at dette øker mulighetene for høyere utdanning og dermed øker sjansene for jobb etter endt utdanning – uavhengig om jobben er i Dalia eller ikke. Imidlertid viser det seg at majoriteten av mine informanter ønsker å bli boende på hjemstedet når de er voksne og ferdig med utdanningen – noe som tyder på at hjemstedet har en god del å si for hvorfor de har valgt som de har. Dette tatt i betraktning, har flere av elevene ikke noen fremtidsplaner med tanke på yrkesønsker. Det eneste disse elevene vet er at de ikke vet hva de vil. På bakgrunn av dette velger de slik som de gjør – altså studiespesialisering. Motivasjonen for å velge som de gjør er så de kan ha muligheten til å ta den utdanningen de eventuelt måtte ønske seg når de blir eldre, og har funnet ut av hva de måtte ha som yrkesaspirasjon.

4.2.4 Flytte for videregående utdanning – å lære å dra

Som jeg har lagt fram er elevene nødt til å flytte på seg for å ta videregående utdanning, da Dallia selv ikke har noen videregående skoler. Elevene snakker om det å flytte for å ta videregående skole på en veldig rolig og hverdagslig måte, noe som kan tolkes som at denne flytteprosessen er noe de er «godt vant med», og noe de ikke ser på som et stort hinder for å ta videregående utdanning. Flere av elevene nevner at eldre venner, søsken og tidligere elever ved skolen er flyttet etter endt grunnskole, og at de på grunn av dette vet at det kommer til å gå bra å «følge deres fotspor». For ungdom som bor i rurale strøk der det ikke er videregående skoler, er det å flytte en selvfølge – også som det er en selvfølge for dem at de skal ta videre utdanning. I større byer, som for eksempel Oslo og Tromsø, er det kun en selvfølge for ungdommene at de skal ta videregående – ikke at de skal flytte.

Angående det å måtte flytte for å ta videregående utdanning, virker det som nevnt at elevene er vant med dette. Dette kan vi blant annet se hos Jakob, som på et spørsmål om han vil bli boende i Dallia når han blir voksen eller om han vil flytte svarer han dette:

«Jeg må jo flytte for å gå på videregående, men etter jeg har studert og sånn så har jeg alltid tenkt at jeg har tenkt meg tilbake til Dallia. Hvis ikke kjærligheta tar meg andre steder, så blir det i Dallia jeg skal bo.» (Jakob)

Som Jakob sier, må han jo flytte fra Dallia for å ta videregående utdanning. Det er bare slik det er på dette stedet. En annen elev sier dette når han får spørsmål om hvor han vil gå på videregående:

«(...) jeg velger det som er nærmest og det er jo Elvefjord. Fordi det er nærmere hjemme, og de som går på skolen er mest sannsynlig fra nærområdet, så det er allerede kjentfolk. Men sånn egentlig er jeg ikke så nøye på det, men jeg velger nå det.» (Fredrik)

På samme måte som Jakob tenker at han må flytte for å ta videregående, tenker Fredrik at han må ta videregående og da må han også flytte. Det å flytte til den nærmeste videregående skolen på grunn av at det er nærmest og at det er «kjentfolk» der er altså ett trekkplaster for disse elevene. Å ha en sosial kapital på det nye stedet – eller å ha en mulighet for få en sosial kapital i området – gjør det lettere for dem å velge nettopp denne videregående skolen til fordel for andre.

At elevene er klare over at de må flytte for å gjennomføre videregående, og at har venner, familie og bekjente som har gjort det samme, kan gjøre flytteprosessen lettere for dem.

Gjennom erfaringene til tidligere borteboere fra Dallia har de fått høre at selve flyttingen ikke er så skummelt som en de utgangspunktet kanskje skulle tro.

Fredrik snakker om at han har noen gode venner fra Dallia som har flyttet til 'byen' for å gå skole der, mens Jakob har en søster som har flyttet til den samme byen. Denne byen er vel og merke noen timer unna, og som jeg har vært inne på tidligere – velger de fleste å gå på den videregående skolen som er nærmest. Om det å vurdere en skole lengere unna enn «normalen», sier Jakob:

«(...) Og da har jeg tenkt faktisk samme som søsteren. Jeg har hørt mye bra fra henne, og mye bra fra andre folk også om den skolen. (...), så da tenkte jeg å gå der». (Jakob)

For Jakob er det med andre ord til stor hjelp det faktum at han har en storesøster som faktisk har flyttet til denne byen og fortalt om hvordan livet er der, både på og utenfor skolen, som har hjulpet han i prosessen å finne ut hvor han skal gå på videregående skole. Det er lett å tenke seg at det ville vært mer naturlig for Jakob å gjøre som så mange av hans medelever har snakket om, å gå på den nærmeste videregående skolen. For det er jo som Fredrik har nevnt «*allerede kjentfolk*» der. Men som Jakob sier, så kjenner han andre som går på skole i den byen han snakker om i tillegg til søsteren.

Elevenes fortrolighet til å flytte i ung alder (15-16 år) for å ta videregående utdanning, kan antas å være begrunnet i det faktum at Dallia ikke har noen videregående skole; prosessen er normalisert. Dette er på små rurale steder ikke uvanlig. Mange små plasser i Norge har ikke alltid en videregående selv, hvor det er vanlig at elever i 15-16 års alderen er nødt til å flytte for å gjennomføre videregående utdanning. Det kan også være at et sted har en videregående skole, men ikke så mange yrkesfaglige linjer som mange ønsker, og mange kan være nødt til å flytte for å ta den yrkesfaglige utdanningen de vil. Med andre ord må mange flytte for å ha muligheten til å ta den utdanningen de vil.

Det kan med andre ord tyde på at de unge på stedet er blitt «lært opp» til å måtte flytte på seg for å ta en videre utdanning. Corbett (2007) fant i sin studie av ungdommer på en liten plass nord i Canada – Nova Scotia – at skolesystemet kvalifiserer de unge til et liv utenfor det rurale. Hans informanter var som mine, nødt til å flytte til en annen, større by/bygd, for å ta videre utdanning. Dette var slik det alltid hadde vært, og mest sannsynlig kom det alltid til å være slik. Corbetts informanter var dermed 'godt vant med' at dette var slik det var. Skulle man ta en utdanning, eller få seg en annen type jobb enn det som var på stedet, så måtte man faktisk flytte på seg, noe som virker å være godt innvevd i kulturen på stedet.

Selv om elevene viser tilbøyelighet for å flytte for å gå på videregående skole, har de fleste av dem et ønske om å flytte tilbake til hjembygda etter endt utdanning. Dette gir en indikasjon på at elevene og de unge på stedet har «lært seg» å flytte for å ta videre utdanning, men siden de alle vil hjem igjen kan det vise at de òg har «lært seg å bli» (Corbett, 2007). Dette kan forstås som at de voksne som er i et lokalsamfunn: foreldre, foresatte, familie, eldre søsken og lærere for å nevne noen, har forklart og ‘lært’ de unge hva betydningen kan være for lokalsamfunnet om de velger å bli værende, og hva konsekvensene kan være om de velger å flytte på seg. Unge på et sted kan for eksempel ha overhørt, eller blitt fortalt av noen eldre enn de selv, at fraflytningen fra stedet er et stort problem, som kan føre med seg at etterspørselen på enkelte tjenester minker, som igjen kan så ringvirkninger med at deler av befolkningen blir arbeidsledige, og er nødt til å flytte for å få seg jobb. Dette vil igjen føre med seg mer fraflytting. Et annet problem kan også være at administrative stillinger på i små lokalsamfunn blir flyttet til større byer – altså, sentralisering. Dette fører igjen med seg at mange mister jobbene sine om de ønsker å bli igjen på stedet de kaller et hjem, til fordel for å flytte etter stillingen de hadde. Dette er dessverre et problem man kan se flere plasser rundt om i Norge.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg se funn på fra det foregående kapitlet, og diskutere dette opp mot de analytiske verktøyene jeg har valgt for denne oppgaven. Problemstillingen jeg har tatt for meg er *hvilken betydning har stedet de bor på for rurale elevers utdanningsorientering?* Jeg starter diskusjonen med å se på betydningen av stedstilhørigheten, og hvordan tilhørigheten til sted kan være med på å forme utdanningsorienteringer. Hvor mye har egentlig stedet å si for elevene, og hva har det å si for hvordan de tenker i forhold til videre utdanning? Jeg tar deretter opp betydningen av mulighetsstrukturer, før jeg til slutt drøfter hvorvidt elevenes utdanningsorienteringer kan forstås som et resultat av elevers individuelle, rasjonelle beslutninger, eller om elevers orienteringer i stor grad er styrt av strukturer i samfunnet.

5.1 Stedets betydning for elevene

Ungdommene vi har møtt i denne oppgaven bor i et geografisk område uten videregående skole, og de må flytte eller pendle for å ta videregående utdanning. Ungdommene må dermed ikke bare ta stilling til hvilken linje de skal gå på videregående, men også hvorvidt de skal bo hjemme og pendle, eller om de skal flytte hjemmefra.

Betydningen av stedstilhørigheten kommer fram som et av de klareste funnene i materialet, og som vist i empiridelen ser ungdommene i denne studien ut til å ha en sterk tilknytning til Dallia. De aller fleste ønsker å bo i hjembygda når de er ferdige med videre utdanning, og mange planlegger å ta en utdanning som muliggjør det å kunne fortsette å bo på hjemstedet som voksne, og de vurderer yrker som lærer, barnehagelærer eller mekaniker. For andre er det mindre viktig hva slags utdanning de skal ta eller hva slags jobb de får, så lenge de bor hjemme. Som vist var Elisabeth den eneste av informantene som på grunn av et spesifikt utdanningsønske ikke så for seg en fremtid i Dallia, fordi det i Dallia ikke ville være jobbmuligheter for henne. Likevel viste hun en sterk tilhørighet til Dallia, og forteller at hun ville ha bodd der om det var jobb til henne der.

Sted har altså betydning for hvordan elevene orienterer seg i forhold til utdanning, og dette kommer til uttrykk på flere måter. Samtlige av elevene uttrykker en sterk tilhørighet til Dallia. Å ha en følelse av tilhørighet – *a sense of belonging* – er noe som er viktig for å ha en følelse av at man hører hjemme et sted og for å bygge relasjoner med andre (Giardiello & Cuervo, 2018). I følge Hage (1997) (referert i Cuervo & Wyn (2014)) og Antonsich (2010) kan en personlig og intim følelse av å være hjemme et sted gi håp for fremtiden. I mitt materiale kommer dette til uttrykk gjennom måten de omtaler Dallia på som sitt hjem og gjennom at de

viser håp om en imaginær fremtid på det geografiske stedet. Et geografisk sted kan i kulturell sammenheng forstås som et sted for meningsdannelse og meningsutvikling (Bæck, 2012). Elevenes meninger og tanker rundt utdanning kan med andre ord være formet av stedet, og ved hjelp av Bourdieu kan vi si at elevenes habitus blir formet av verdiene, normene og menneskene som er i Dalia. Dette gjør at elevene 'vet' hvordan de skal oppføre seg i forskjellige sosiale og ikke-sosiale settinger, og som derfor strukturelt kan gi de en indikasjon på hva som er «rett» utdanning å ta. Steder er ifølge Hegna & Reegård (2019, s. 93) knyttet til symbolske grenser og sentimentale bånd, som bidrar til å definere sosiale grenser i befolkningen, og opprettholde og styrke sosiale forskjeller og hierarkier av mening. På denne måten vil normer og verdier ligge til grunn for sosiale praksiser som danner rammen for unge menneskers oppvekst og identitet, eller habitus. Habitus kan derfor forstås som noe som former både stedet og menneskene som bor der. Eller som Bourdieu (2018/1991, s. 111) uttrykte det: «(...) *for it is the habitus that makes the habitat*». Stedet er med andre ord det som gjør oss til oss (Giardiello & Cuervo, 2018), og mennesker gjør stedet til hva det er. Som Lefebvre (1991) (referert i Aure, 2013, s. 159) uttrykker er rommet, altså geografien, sosialt produsert, på samme måte som stedlige prosesser skaper samfunn. Selvfølgelig – hvordan du oppfatter deg selv – er også noe som er utviklet av stedet og de rundt deg. Dette gjennom interaksjon med omgivelsene og andre viktige mennesker en har i livet (Hegna & Reegård, 2019). Det er med å forme deg som person, og gjennom andre får man en oppfatning av hvordan man er som person.

Den sosiale og kulturelle kapitalen elevene erverver fra sine relasjoner kan være en avgjørende faktor for hvordan de forholder seg til utdanning. Som sett i teorikapitlet handler kulturell kapital om å tilegne seg og mestre den dominerende kulturen i samfunnet, mens sosial kapital viser til fordeler man kan forvente å få igjennom sitt sosiale nettverk (Bourdieu, 2011/1986). Det at man skal ta en utdanning kan forstås som en absolutt kulturell standard, uavhengig av om man må flytte eller ikke. I dagens kunnskapssamfunnet, hvor videregående utdanning ikke lenger er bare en mulighet, men en rettighet – fullfører flere og flere ungdommer en videregående utdanning (Gulløy & Moshuus, 2019). Å ta en utdanning er ikke bare noe man kan gjøre om man ønsker det, men heller noe som er en selvfølge for de fleste unge. Ifølge Gulløy & Moshuus (2019) er kvalifisering gjennom utdanningsinstitusjoner den eneste gyldige veien fra barndom til voksenliv, og til deltakelse i arbeidsliv. Gjennom den overordnede kulturen i Norge, den lokale kulturen på stedet og sosialisering, lærer elevene seg at man *bør* ta en utdanning. For de som ikke har en videregående skole på sin hjemplass,

som de unge i Dallia, er de da nødt til å flytte eller pendle for å gjennomføre denne kulturelle standarden satt av samfunnet. De delte erfaringene fra det rurale livet og de kulturelle likhetene som unge mennesker fra rurale områder har, gir de en tilhørighet overfor hverandre – da de forstår hverandre på en måte unge mennesker fra urbane steder ikke gjør. Den kulturelle kapitalen som elevene besitter, kan også være med på å omsette resultater og vitnemål til adgang til høyere utdanning (ibid.). Elever som har foreldre med høy utdanning, kan akkumulere kunnskap, ferdigheter, væremåte og holdninger til utdanningsinstitusjonen, som de kan benytte seg av for komme inn på høyere studier. Flere av elevene i denne studien har foreldre med jobber som krever høy utdannelse, og det kan derfor tenkes at elevene også tenker at dette er noe de skal ta. Den sosiale kapitalen kommer også til uttrykk gjennom dette. Foreldrenes jobber kan fungere som en «inngangsbillett» for elevene når det gjelder å få seg jobber i Dallia. Om de kjenner noen som kan gi dem en jobb i barnehage eller lignende, er det lettere å få arbeid. Å komme seg inn på arbeidsmarked og/eller boligmarkedet kan gjennom ens sosiale kapital være den veien som gir best resultater på kortest mulig tid. Som vist i empiri og analyse-kapitlet, har to av elevene i studien deltidsjobb som avløser i fjøs. Denne jobben har i hvert fall én av de fått fra sine foreldre, som selv er bønder. Deres sosiale kapital har på denne måten fungert som en mulighet for dem.

Vi kan også se at guttene og jentene forholder seg annerledes til stedet. Guttenes fortellinger gir inntrykk av at de er langt mer lokalt forankret enn det jentene er, da jentenes fritidsaktiviteter er noe som nødvendigvis ikke er stedsspesifikt til Dallia – men noe jentene kan gjøre uansett sted. Guttene snakker om fisketurer og stedsspesifikke aktiviteter. Når det kommer til utdanning, er det også noe forskjell mellom kjønnene. Jentenes utdanningsorienteringer viser innslag av at de ikke er så veldig nøye på hva de gjør, og at de aller helst vil bo i Dallia, men at dette ikke er en nødvendighet. Dette til forskjell fra hva guttene fremstiller. Flere av guttene velger utdanning ut fra hva de kan jobbe med i Dallia. Dette kan vi trekke likheter til Corbetts studie i Digby Neck, hvor kvinnene var mer tilbøyelig for både utdanning og det å flytte enn det mennene var (Corbett, 2007).

Et av funnene som fremstår som tydeligst i min oppgave er som nevnt knyttet til elevenes tilknytning til stedet, og til de sosiale relasjonene som elevene har tilgang til gjennom stedet. Som vist i oppgaven er det for elevene viktig å ha storfamilien på stedet og å kjenne de som bor der. Hos mine informanter kunne vi se at blant annet Jakob snakket om det å bo i en bygd som var lik Dallia. Dette kan forstås som at kulturen og levemåten er like hverandre i små bygder rundt om i Nord-Norge. Det at Dallia er en bygd hvor samisk kultur er lokalt

forankret, kan være med på å gjøre denne kulturelle tilhørigheten fremtredende. Selv om ingen av informantene i materialet ville identifisere seg som *helt* samisk, er fremdeles den samiske kulturen tilstedeværende gjennom generasjoner med kulturoverføring (Mead, 1971, referert i Paulgaard, 2001). Sosiale relasjoner kan på denne måten være en verdi som de setter enda større pris på i Dallia, til sammenligning med ikke-samiske bygder. Et interessant funn er at samtlige av mine elever ser på det rurale stedet som en del av sin imaginære fremtid. Det er der de trives, og de fremstiller Dallia på en noe idyllisk måte. Studier gjort av Bæck (2004b) viser en tendens til at unge fra periferien ønsker å flytte til større byer i Nord-Norge, mens ungdommer fra de større byene i Nord-Norge ønsker å flytte til større byer utenfor landsdelen. Dette forklares med en *urban ethos*, som beskriver at unge ofte har en idé om at «det gode liv» eksisterer i større, urbaniserte og moderne byer. Elevene i mitt datamateriale ser vel å merke ikke ut til å ha den ideen om at det gode liv *ikke* er i byene, men heller i Dallia. Når det er sagt, er informantene i Bæcks (ibid.) studie 18-20 år, mens informantene i mitt materiale er 15-16 år. Det at Bæcks informanter er eldre, kan forklare hvorfor de har gjort opp en mening rundt dette – når «mine» informanter ikke har det. Elevene i mitt materiale har kanskje ikke sett for seg et helt voksent liv enda, da de er relativt unge.

Stedets mulighetsstruktur

Empiri og analyse-kapitlet viser at mulighetene for jobb på stedet er noe elevene tar med betraktning når de orienterer seg i forhold til utdanning. Mulighetsstrukturer omhandler føringer som kan gi muligheter eller hindringer på et sted (Bæck, 2012; 2016). I Dallia hvor det ikke er noen videregående skole er elevene nødt til å flytte– eller pendle – for å ta videre skole etter grunnskoleforløpet. Det kommer også fram at samtlige av informantene har vektlagt arbeidsmuligheter det finnes i Dallia. De som er tilbøyelig til å flytte hjem, er alle klare over hva de kan jobbe med for å ha denne muligheten, og gir inntrykk av at de skal ta utdanning som muliggjør dette.

Utdanningsstrukturene på et sted er som vi ser med på å legge føringene for hva de velger å gjøre. Vil elevene i mitt materiale ta mer utdanning – har de ikke noe valg – de *må* flytte eller pendle. Hegna & Reegård (2019) viser mye av det samme i sin studie av elever i Rogaland som velger yrkesfag. I Rogaland hvor studien deres er gjennomført, er det mange arbeidsplasser av én bestemt type. For elevene i dette studiet, er det å velge yrkesfag et *ikke-valg*, men noe som er naturlig gjort for dem gjennom stedet. Et *ikke-valg* kan i denne sammenhengen forstås som noe som er en selvfølge, og for dem er det ikke et spørsmål om de skal ta yrkesfag eller studiespesialiserende, men heller et spørsmål om hvilken yrkesfaglig

linje de skal ta. Selv om elevene Hegna og Reegård viser til «velger» yrkesfag, er *ikke-valget* for mine informanter om hvorvidt de skal gå på videregående skole eller ikke – til tross for at de må flytte eller pendle. Alle *skal* ta videregående utdanning, for dem er det en selvfølge. Linjevalg på en videregående skole er også noe ungdom må forholde seg til: dersom den nærmeste videregående skolen ikke har den linjen du vil gå på, må de enten ta til takke med hva de har, eller starte på en annen skole. Informantene i min studie orienterer seg vel og merke til linjer de kan gå på i nabobygda, selv om noen av elevene tenker de vil flytte til en større by. Faktorer som arbeids- og utdanningsstrukturen på et sted kan med andre ord være betydningsfulle for ungdom når de skal orientere seg om hva de vil utdanne seg som. Det handler med andre ord om den konteksten hvor handlingsvalgene blir til (Bæck, 2012).

5.2 Individuelle rasjonelle eller normstyrte individer?

Som vi har sett er det flere faktorer som former elevenes utdanningsorienteringer.

Stedstilhørigheten, kulturen, relasjonene og mulighetsstrukturen er med på å forme de unge menneskene i Dallia sine holdninger og gi handlingsrom når det kommer til hva de skal gjøre i fremtiden, og er derfor viktige faktorer for å forstå dette øyeblikksbildet av disse rurale elevenes utdanningsorientering. Siden holdninger til utdanning ser ut til å være påvirket av individers sosiale bakgrunn, kan man si at elevene er styrt av normer. Det betyr ikke at elevene ikke tar individuelle valg og at de kun handler basert på hva strukturen i samfunnet forteller hva de skal gjøre. Som vist i teori-kapitlet, mener Gambetta (1987) referert i Fekjær (2009, s. 294) at aktører som velger utdanning er frie individer som ikke blir dyttet bakfra av krefter de selv ikke har kontroll over. Elevene i min undersøkelse, viser at de har gjort opp egne, selvstendige valg når det kommer til hvilken utdanning de skal ta, gjennom å velge den linjen de ønsker og tenker er det beste valget. Selv om dem fleste av de velger studiespesialiserende fordi de ikke vil forholde seg helt enda til hva de skal gjøre når de blir eldre, tenker de at de vil gjøre noe som gjør at de kan bo hjemme. De to elevene som velger yrkesfag, gjør dette både på grunn av egne interesser, men også på grunn av at de vil flytte hjem så snart som mulig. Å velge yrkesfag eller studiespesialiserende viser at elevene ikke nødvendigvis er styrt av «krefter» de ikke har kontroll på selv, men heller gjør individuelle valg.

Som sett i teorikapitlet blir Bourdieu kritisert for at han er for struktur-orientert og at aktøren spiller for liten rolle i hans teorier. Dette til tross for at han med å innføre habitus forsøkte å føre aktøren inn i bildet igjen (Aakvaag, 2008). Habitus er noe som blir formet av samfunnet rundt deg: den kultur man vokser opp i, hvem menneskene rundt deg er og normer på stedet

kan derfor være med på å forme det handlingsrommet du forholder deg til og måten du forholder deg til mulighetsstrukturene. Aktører bare vet hvordan de skal handle, og hvilke valg de skal ta i forskjellige situasjoner. Dette sett i lys av min studie, kan vi få en viss forståelse for hvorfor elevene orienterer seg slik de gjør med tanke på utdanning og fremtid. Ofte er det også slik at foreldrenes kulturelle kapital i form av utdanningsgrad og arbeid, fører til at deres barn også tar samme utdanning og samme arbeid som sine foreldre (Bæck, 2004a; Bæck, 2017). Dette kan vi finne spor hos i mine data, men det gjelder riktignok ikke alle. Noen elever velger utdanning som er høyere enn sine foreldres utdanning – som for eksempel Elisabeth. Fekjær (2009) hevder at dette kan forklares med relativ risikoaversjons-tesen, som innebærer at barn og unge velger utdanning for å unngå sosial degradering fra deres foreldres ståsted. Elevene i denne studien gir også uttrykk for at de har gjort opp en vurdering av hvilke kostnader og fordeler som kommer fra utdanning, og hvordan mulighetene deres er for å lykkes med den, noe som indikerer at de har en rasjonell holdning til utdanningsvalg. De av elevene som viser spesielt sterk tilknytning til hjemmet, velger en utdanning og en jobb som muliggjør dette. De vet at det er en form for kostnad og risiko ved å flytte for å ta denne utdanningen, men siden de vil bo hjemme, er det til syvende og sist verdt det.

Slik jeg ser det, er det problematisk å hevde at elevene utelukkende er styrt av strukturelle normer og regler, eller at det er resultat av individuelt rasjonelle handlinger. Det er vel heller en kombinasjon av disse to. Elevene orienterer seg ut fra hvordan samfunnet rundt dem er, men de gjør fremdeles individuelle handlingsvalg, for eksempel ut fra deres oppfatninger om hva som vil kunne gjøre at de kan bo på hjemstedet i fremtida. Mulighetsstrukturene på stedet spiller en viktig rolle når det kommer til hva de orienterer seg mot og hva de velger. Handlingsrommet de har påvirker elevenes handlinger, tanker og utvikling. Hva de opplever som individuelle aktører blir påvirket av strukturelle betingelser, normer og relasjoner, som de forholder seg til bevisst eller ubevisst.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert stedets betydning for elevenes utdanningsorienteringer. Jeg fant ut at betydningen av stedet i stor grad kommer til uttrykk i stedstilknytningen elevene har til Dallia. Dette kommer til uttrykk gjennom at stedet er med på å forme deres identitet gjennom kulturen og de sosiale relasjonene de har på stedet. De kan også være knyttet til stedet på grunn av kulturen og levemåten og av de sosiale relasjonene de har. Jeg så også på hva mulighetsstrukturen har å si for elevenes orienteringer og handlingsvalg.

Mulighetsstrukturen viser seg å være viktig når det kommer til deres fremtidsplaner og

imaginære fremtid på eller utenfor stedet. Til slutt har jeg sett på om elevene er styrt av strukturelle normer eller av individuelle rasjonelle valg. Slik det kommer fram i mitt materiale, kan begge teoriretningene anvendes for å forklare elevenes utdanningsorienteringer.

6 Avsluttende konklusjon

Formålet med min studie har vært å undersøke hvilke utdanningsorienteringer elever fra en nordnorsk bygd har. Dette for å få en dypere forståelse av det rurale stedets betydning når det kommer til utdanning, ettersom det eksisterer lite forskning rundt temaet. Studien min har vært en del av RUR-ED-prosjektet – som vil bidra til å sikre et utdanningssystem som er rettferdig for elever uavhengig av sted. Problemstillingen jeg tok for meg var derfor: «*Hvilken betydning har stedet de bor på for rurale elevers utdanningsorienteringer?*», med tilhørende forskningsspørsmål «*Hvilke utdanningsorienteringer gir elevene på det rurale stedet uttrykk for?*», «*Hvilke faktorer er med på å forme utdanningsorienteringene?*» og «*Hvilken betydning har stedet for elevenes utdanningsorienteringer, og gir stedet muligheter og begrensninger når det kommer til utdanning?*».

For å se på hvilken utdanningsorientering elevene har, la jeg fram funn når det kommer til elevenes tanker om videre utdanning. Samtlige av elevene tenker at videregående utdanning – og eventuelt høyere utdanning – er noe de ønsker å ta. To av elevene tenker å ta en yrkesfaglig utdanning, mens de resterende 5 vil gå en studiespesialiserende linje. Siden Dallia ikke har noe videregående skole, er elevene også nødt til å flytte eller pendle for å gå på videregående skole. Slik det kommer fram er dette noe som virker naturlig for dem, og kan forklares med at de er lært opp til det gjennom strukturen i deres lokalsamfunn. Så å si alle av elevene ser imidlertid for seg en imaginær fremtid i Dallia, og tenker derfor å ta utdanninger som muliggjør å komme tilbake til hjemstedet etter endt utdanning. Man kan si at deres utdanningsorienteringer er noe som er formet av både lokalsamfunnet rundt de, men også av deres sosiale og kulturelle bakgrunn. De av elevene som vil ta studiespesialiserende og høyere utdanning, har nesten alle foreldre med høyere utdanning, mens de av elevene som vil gå yrkesfag har foreldre uten høyere utdanning. Vel å merke er det ikke slik at de med foreldre med høyere utdanning, ikke vil ta samme form for utdanning som sine foreldre, men de viser at de er mer tilbøyelig for høyere utdanning enn sine medelever som ikke har denne formen for kulturell kapital. Et viktig funn er at stedet viser seg å være en viktig faktor for hva de tenker å gjøre i fremtiden, da flesteparten av elevene vil tilbake til Dallia.

Stedet har en betydelig og fremtredende faktor for elevene, og de vektlegger en utdanning som muliggjør at de kan jobbe og bo i Dallia når de blir eldre. Slik det kommer fram er stedstilknytningen elevene har til Dallia en av hovedårsakene til dette. Lokalsamfunnet og stedstilhørigheten legger grunnlaget for verdier, normer, identitetsforming, mulighetsstrukturer, og dermed valg elevene foretar seg i løpet av livet. Det å komme fra en

liten bygd i periferien kan derfor ha mye å si – sågar avgjørende – for hvordan valg elevene tar med tanke på utdanning, samt hvordan utdanningsorienteringer de har. Det å føle seg hjemme et sted og ha denne tilhørigheten til både stedet og menneskene, er også med på å styrke dette båndet. Jeg diskuterte også stedets samiske kultur, og hva dette kan ha å si for stedstilhørigheten elevene føler. Siden Dallia er et sted hvor samisk kultur og tradisjoner er godt forankret, kan dette ha ført til at elevene og de andre innbyggerne har enda sterkere tilhørighet og samhold overfor hverandre og for stedet. En siste avgjørende faktor for elevene er mulighetsstrukturene Dallia har. Selv om Dallia er en liten bygd med mindre muligheter for utdanning og jobb i forhold til større urbane byer, tenker de fleste av informantene at det er nok å gjøre for de i Dallia i fremtiden, og at det å bo på en liten plass ikke begrenser videre utdanning – det bare betyr at de må flytte eller pendle.

Når det kommer til det teoretiske rammeverket for å forklare handlingene til elevene, vil både teorien om rasjonelle valg og Bourdieus kapital- og habitusbegrep være nødvendige for å få en forståelse for elevenes utdanningsorienteringer. Bourdieus begreper kan forklare hvorfor elevene orienterer seg i den samme retningen som sine foreldre, da det er noe de er lært opp til igjennom en kulturell kapital. De kan ha sett verdien av å ha en høy utdanning, eller ha fått verdifull kunnskap fra sine foreldre. Teorien om rasjonelle valg kan på den andre side forklare elevenes individuelle valg og tanker om å komme hjem igjen til Dallia etter de har endt sin utdanning. Å si at elevene tar individuelle rasjonelle valg rettet mot utdanning helt uanfektet av strukturelle normer vil være lite fruktbart, men det vil heller ikke være forklarende å si at elevenes utdanningsorienteringer *kun* er styrt av strukturelle normer og verdier vil heller ikke være fruktbart. Begge teoriene kan benyttes for å fylle ut hverandre for å forklare elevenes utdanningsorienteringer.

6.1 Avsluttende refleksjoner og veien videre

I min studie av utdanningsorienteringene til rurale elever, har jeg kun tatt for meg en liten gruppe av elever på ett spesifikt sted. Funnene gir derfor bare et øyeblikksbilde over hva elevene tenker der og da.

Det kunne derfor vært interessant for videre forskning å gjennomføre intervju på flere elever fra flere rurale plasser, for å se om funnene hadde forblitt det samme eller om det hadde kommet andre funn fram. Det ville også vært interessant og fulgt opp de elevene fra mitt materiale både på og etter videregående skole, for å avdekke om livene deres eventuelt tok en annen vending enn det de tenkte, og om hva som kan være forklarende faktorer for dette.

Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aasland, S. G. (2019). *Det trengs en landsby: hvordan familie, skole og nabolag påvirker våre barns fremtid*. Oslo: Res Publica.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging - An Analytical Framework. *Geography compass*, 4 (6), 644-659. 10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x
- Aure, M. (2013). Å trekke grenser: om å studere stedlige differensieringer. I: Førde, A. et al. red. *Å finne sted: Metodologiske perspektiver i stedsanalyser*, s. 159-170. Trondheim: Akademika Forlag.
- Bazeley, P. & Richards, L. (2000). *Nvivo Qualitative Project Book*. London: London: SAGE Publications.
- Berg, N. G. (2016). Lokalsamfunn som sted - hvordan forstå tilknytning til bosted? I: Villa, M. & Haugen, M. S. red. *Lokalsamfunn*, s. 34-52. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørklund, I. (2016). Er ikke blodet mitt bra nok?» - Om etniske konstruksjoner og identitetsforvaltning i Sápmi. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33 (1-02), 8-20. 10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-02
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York & London: Wiley.
- Bourdieu, P. (1985). The marked of symbolic goods *Poetics*, 14 (1-2), 13-44. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(85\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(85)90003-8)
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Oversatt av Nice, R. Le sens pratique. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oversatt av Prieur, A. & Barth, T. La distinction critique sociale du jugement, b. 9. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oversatt av Prieur, A. & Ringen, E. Méditations pascaliennes. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2011/1986). The Forms of Capital. I: Szeman, I. & Kaposy, T. red. *Cultural Theory: An Anthology*, s. 81-93. Malden. Mass: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (2018/1991). Social Space and the Genesis of Appropriated Physical Space. *International journal of urban and regional research*, 42 (1), 106-114. 10.1111/1468-2427.12534
- Boyes-Watson, C. (2005). Community is not a Place but a Relationship: Lessons for Organizational Development. *Public organization review*, 5 (4), 359-374. 10.1007/s11115-005-5096-5
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog*. 2 utg. København: Hans Reitzel.
- Butler, T. & Hamnett, C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44 (7), 1161-1174. 10.1080/00420980701329174
- Bye, L. M. (2009). 'How to be a rural man': Young men's performances and negotiations of rural masculinities. *Journal of rural studies*, 25 (3), 278-288. 10.1016/j.jrurstud.2009.03.002
- 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. (2004a). Preferanser og grunnlag for valg : sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne. *Sosiologisk årbok*, 2, 87-116.

- Bæck, U.-D. K. (2004b). The Urban Ethos: Locality and youth in north Norway. *YOUNG*, 12 (2), 99-115. 10.1177/1103308804039634
- Bæck, U.-D. K. (2012). Refleksjoner om nordnorske utdanningsvalg. I: Jentoft, S., Nergård, J. I. & Rørvik, K. A. red. *Hvor går Nord-Norge. Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel*, s. 117-126. Stamsund: 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. & Corbett, M. (2016). *Emerging Educational Subjectivities in the Global Periphery: New Worker Identities for New Times*: Routledge. 574-585 s.
- Bæck, U.-D. K. (2017). Utdanningssosiologiske problemstillinger. I: Haugen, V. D. & Stølen, G. red. *Pedagogisk mangfold i et samfunnsperspektiv*, s. 34-51. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bæck, U.-D. K. (2019). Spatial Manoeuvring in Education: Educational Experiences and Local Opportunity Structures among Rural Youth in Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3 (3), 61-74. 10.7577/njcie.3274
- Cloward, R. A. & Ohlin, L. E. (1960/61). *Delinquency and opportunity : a theory of delinquent gangs*. New York: Free Press.
- Corbett, M. (2005). Rural Education and Out-Migration: The Case of a Coastal Community. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28 (1/2), 52-72. 10.2307/1602153
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave : the Irony of schooling in a coastal community*. Halifax: Fernwood Publ.
- Corbett, M. (2016). Rural Futures: Development, Aspirations, Mobilities, Place, and Education. *Peabody Journal of Education*, 91 (2), 270-282. 10.1080/0161956X.2016.1151750
- Cresswell, T. (1996). *In Place/Out of Place. Geography, Ideology, and Transgression*. University of Minnesota Press.
- Cuervo, H. & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of youth studies*, 17 (7), 901-915. 10.1080/13676261.2013.878796
- Dale, B. & Berg, N. G. (2013). Hva er stedsidentitet, og hvordan fanger vi den opp? I: Førde, A. et al. red. *Å finne sted. Metodologiske perspektiver i stedsanalysen*, s. 23-41. Trondheim: Akademika forlag.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative handbook. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. red. *Handbook of Qualitative Research* s. 1-17. Thousand Oaks: Sage.
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elster, J. (2007). *Explaining social behavior : more nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17 (4), 291-309. Tilgjengelig fra: <http://www.idunn.no/st/2009/04/art03>.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (forskningsetikkloven)*.
- Furlong, A. (2012). *Youth Studies: An Introduction*. New York: Routledge.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?* Cambridge, GBR: Cambridge University Press.

- Giardiello, M. & Cuervo, H. (2018). *The Formation of a Sense of Belonging: An Analysis of Young People's Lives in Australian and Italian Rural Communities*. Cham: Springer International Publishing. 203-224 s.
- Gregory, D. et al. (2009). *The Dictionary of Human Geography*. 5 utg. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Gulløy, E. & Moshuus, G. H. (2019). Stedsløse slaur - Ungdom, skole og lokal forankring. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3 (3), 109-126. 10.7577/njcie.3314
- Gurholt, K. P. (1999). "Det har bare vært naturlig" : friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger Oslo: Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag.
- Hage, G. (1997). At home in the Entrails of the West. I: Grace, H. et al. red. *Home/World: Space, Community and Marginality in Sydney's West*, s. 99-153. Western Sidney: Pluto Press.
- Hagen, R. (2007). Rational choice. I: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. red. *Klassisk og modernesamfundsteori*, 4 utg., s. 219-234. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haukanes, H. (2013). Belonging, Mobility and the Future: Representations of Space in the Life Narratives of Young Rural Czechs. *Young*, 21 (2), 193-210. 10.1177/1103308813477467
- Heggen, K. (2013). "Nye" elever? I: Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. red. *Utdannings sosiologi*, s. 29-35. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (2013). *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hegna, K. & Reegård, K. (2019). Lokal yrkesfagskultur og ulikhet i fortellinger om ungdoms utdanningsvalg – et stedssensitivt blikk på Oslo og Rogaland. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3 (3), 91-108. 10.7577/njcie.3246
- Helland, H. (2013). Hvem tar mest utdanning? I: Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. red. *Utdannings sosiologi*, s. 37-64. Oslo: Abstrakt forlag.
- Humberstone, B. & Gurholt, K. P. (2001). Gender, Class and Outdoor Traditions in UK and Norway. *Sport, Education and Society*, 6 (1), 23-33. Tilgjengelig fra: <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/13573322.html>.
- Joas, H. & Knöbl, W. (2009). *Social theory : twenty introductory lectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jones, O. (2008). Of trees and trails: place in a globalised world. I: Thrift, N., Massey, D. & Sarre, P. red. *Material Geographies. A world in the making.*, s. 214-265. London: Sage Publications.
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociol Educ*, 84 (4), 281-298. 10.1177/0038040711417010
- Jørgensen, G. (1993). "Slaur" og "geni" - om vedlikehold av sosiale og kulturelle ulikskapar i Bygdeby. I, s. 133-147. Oslo: Samlaget, 1993.
- Kolloen, I. S. (2015). Autentisk beretning om et varslet varslet selvmord. *Suicidologi*, 5 (7), 3-4. 10.5617/suicidologi.1808
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Ansaret til kommunen, fylkeskommunen og staten*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/skolesektoren/id434945/> [Lest 08.11.20].
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I: Arntzen, E. & Tolsby, J. red. *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*, s. 66-80. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.

- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. La production de l'espace. Oxford: Blackwell.
- Lewicka, M. (2014). In Search of Roots: Memory as Enabler of Place Attachment. I: Manzo, L. C. & Devine-Wright, P. red. *Place Attachment. Advances in theory, methods and applications*, s. 49-60. London & New York: Routledge.
- Lyngstad, T. H., Ystrøm, E. & Zambrana, I. M. (2017). An Anatomy of Intergenerational Transmission: Learning from the educational attainments of Norwegian twins and their parents. 10.31235/osf.io/fby2t
- Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). De' hær e'kke nokka for mæ: Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011 *NIFU-rapport*, 10/2012. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Tilgjengelig fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280864>.
- Meld. St. 13 (2018–2019). *Muligheter for alle — Fordeling og sosial bærekraft*.
- Meld. St. 14 (2019 –2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*.
- Moilanen, M. (2012). Job is where the heart is? I: Bæck, U.-D. K. & Paulgaard, G. red. *Rural futures? Finding one's place within changing labour markets*, s. 83-104. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Munkejord, M. C. (2009). *Hjemme i nord: En analyse av stedsopplevelser med utgangspunkt i kvinnelige og mannlige innflytters fortellinger om hverdagsliv i Havøysund og Vadsø, Finnmark*. [Philosophiae Doctor]. Tilgjengelig fra: <https://www.academia.edu/>.
- Munkejord, M. C. (2011). *Hjemme i nord: om bolyst og hverdagsliv blant innflyttere i Finnmark*. Stamsund: Orkana akademisk.
- Nash, R. (2003). Inequality/difference in education: is a real explanation of primary and secondary effects possible? *Br J Sociol*, 54 (4), 433-451. 10.1080/0007131032000143537
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Tilgjengelig fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>.
- Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nystad, K., Spein, A. R. & Ingstad, B. (2014). Community resilience factors among indigenous Sámi adolescents: A qualitative study in Northern Norway. *Transcultural Psychiatry*, 51 (5), 651-672. 10.1177/1363461514532511
- Paulgaard, G. (2001). Sted og tilhørighet. I: Heggen, K., Myklebust, J. O. & Øia, T. red. *Ungdom: I spennings mellom det lokale og det globale*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Paulgaard, G. (2012). Geography of opportunity. Approaching adulthood at the margins of the northern european periphery. I: Bæck, U.-D. K. & Paulgaard, G. red. *Rural futures? Finding one's place within changing labour markets*, s. 189-216. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- RUR-ED. (u.å). *RUR-ED Spatial Inequalities and Spatial Justice in Education: About the project*. Tromsø: Department of Social Science, UiT Arctic University of Norway. Tilgjengelig fra: <http://site.uit.no/rured/about-the-project/>.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sara, M. N. (2011). Land Usage and Siida Autonomy. *Arctic Review*, 2 (2). Tilgjengelig fra: <https://arcticreview.no/index.php/arctic/article/view/25> [Lest 2020/10/31]. [Lest 10/31].

- Schiefloe, P. (1990). Networks in urban neighbourhoods: Lost, saved or liberated communities? *Scandinavian Housing and Planning Research*, 7, 93-103. 10.1080/02815739008730221
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse*. 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: why more is less*. New York: Ecco/Harper Collins.
- Selle, P., Semb, A. J. & Strømsnes, K. (2011). Sosial kapital blant norske samer. *Sosial kapital i Norge / Dag Wollebæk og Signe Bock Seggaard (red.)*, 101-128.
- Semb, A. J. (2005). Sami self-determination in the making? *Nations and Nationalism*, 11 (4), 531-549. 10.1111/j.1469-8129.2005.00218.x
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, K. (2001). Friluftsliv som seismograf for sosial endring: Jegere og snowboardere i det senmoderne. I: Heggen, K., Myklebust, J. O. & Øia, T. red. *Ungdom. I spenninga mellom det lokale og det globale*, s. 56-67. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Smyth, E. & Banks, J. (2012). 'There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British journal of sociology of education*, 33 (2), 263-281. 10.1080/01425692.2012.632867
- Svensson, L. (2006). *Vinna och försvinna?: Drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. 5 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3 utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tönnies, F. (1887/2001). *Community and civil society*. Oversatt av Harris, J. & Hollis, M. *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Tilgjengelig fra: https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Komplett_visning [Lest 22.10.20].
- Villa, M. & Haugen, M. S. (2016). *Lokalsamfunn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Whatmore, S. (2002). *Hybrid geographies : natures, cultures, spaces*. London: Sage.
- Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere*. 2 utg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser : kulturel frisættelse og subjektivitet*. Oversatt av Vangsgaard, H. *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Ideen zur Jugendsituation*. København: Politisk revy.

Vedlegg 1

Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).



Unn-Doris K. Bæck

9006 TROMSØ

Vår dato: 24.10.2017

Vår ref: 56704 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.10.2017 for prosjektet:

56704	<i>RUR-ED Spatial inequalities and spatial justice in education</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Unn-Doris K. Bæck</i>

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

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til informantene og samtykke til deltakelse i studien.



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 skrivet 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 skrivet. 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 (personvertjenester@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 prosjektlutt, i påvente av eventuelle oppfølgingsstudier (som beskrevet i infoskriv)*

Sted, dato, signatur av prosjektdeltaker

Vedlegg 3

Temaer for elevintervju/intervjuguide.



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, lærerikt, 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?

