

Markus Månum

Skolemønstre og livsspor: resonnementer rundt ungdommens liv

En kvalitativ studie om ungdoms utdanningsvalg
i videregående skole, i lys av Pierre Bourdieu

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst

Veileder: Bent Olsen

Juni 2023

Markus Månum

Skolemønstre og livsspor: resonnementer rundt ungdommens liv

En kvalitativ studie om ungdoms utdanningsvalg i
videregående skole, i lys av Pierre Bourdieu

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst
Veileder: Bent Olsen
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven ser på ungdommers utdanningsvalg i videregående skole, i lys av deres livsbane. Hva er bakgrunnen for at de velger som de gjør? Denne kvalitative undersøkelsen handler om hvordan åtte ungdommer i alderen 17-18 år på en skole i Innlandet fylke opplever sitt valg av linje i videregående opplæring. Her vil blant annet deres opplevelser og erfaringer med valget, familiens yrkesbakgrunn, forhold til teori og praksis, mønstre mellom elevene i klassen, og tanker om fremtiden være sentrale temaer. Sosiale skiller har lenge vært et tema i offentlige debatter. Samfunnsvitenskapen viser også at skolen bidrar til å reprodusere sosial ulikhet fremfor å utjevne den. Noe forskning påpeker også at mange elever som begynner på yrkesfag, gir uttrykk for at de er lei av skole. Mange som begynner på studiespesialiserende linjer kommer gjerne fra familier med mer akademisk bakgrunn, og søker gjerne høyere utdanning etter videregående. Hva er bakgrunnen for at det er slik? Dette vil belyses i denne oppgaven.

Problemstillingen lyder: *Er det sammenheng mellom ungdommer i 17-18 årsalderen sin livsbane og utdanningsvalg i videregående?*

Problemstillingen besvares gjennom seks punkter i kapittelet om diskusjon av funn. Prosjektet er også inspirert av Pierre Bourdieu sine perspektiver om kapital, habitus, symbolsk vold, livsbane, sosialt rom og feltteorien. Bourdieu mente nettopp at utdanning er preget av kulturelle forskjeller mellom de sosiale klassene som eksisterer i samfunnet.

Masteroppgaven bruker kvalitativ metode, hvor det også er hentet inspirasjon gjennom livshistorieforskning. Intervjuene ble gjennomført på en videregående skole i Innlandet fylke. Til sammen ble det gjennomført åtte intervjuer, hvor fire er jenter, og fire er gutter. De fire jentene går ambulansefag. Dette er et studieforberedende program, hvor man er ute i praksis, men oppnår automatisk studiekompetanse etter tredje året. De fire guttene går teknologi- og industrifag, som i motsetning er et yrkesfaglig løp.

Resultatene i oppgaven viser blant annet at ungdommenes kapital kan ha sammenheng med utdanningsvalg i videregående. Det vises gjerne at guttene som har valgt teknologi- og industrifag har foreldre med mye yrkesfaglig bakgrunn. De gir uttrykk for at de er lei av å sitte på skolebenken. Dette har medført at de har valgt et utdanningsprogram som har med seg mye praktisk arbeid. Man kan se gjennom deres livsbane at mye stemmer overens med det praktiske arbeidet de har interesse for. Jentene har ofte foreldre og familie med mer akademisk bakgrunn, i form av for eksempel lærerutdanning. De har også foreldre som driver egne butikker, restauranter og er salgsledere. Jentene viser også et mer prestisjefyllt klassemiljø, der de blant annet kjemper om lærlingplasser i ambulansen, men at de også vil studere etter videregående. Det er eksempelvis noen av jentene som vil studere medisin. Sammenhengen mellom utdanningsvalg og livsbanene til jentene kan også ses igjennom deres habitus, og hvordan den har endret seg med årene.

Abstract

This thesis looks at young people's choice of education in upper secondary school in the light of their life path. What is the background for them to choose as they do? This qualitative investigation is about how eight young people aged 17-18 at a school in Innlandet county experience their choice of route in upper secondary education. Here, among other things, their experiences with the election, the family's professional background, relation to theory and practice, patterns between the students in the class, and thoughts about the future will be central topics. Social differences have long been a topic in public debates. Social science also shows that school contributes to reproducing social inequality rather than equalizing it. Some research also points out that many students who start vocational subjects express that they are tired of school. Many who start on specialist lines of study tend to come from families with a more academic background, and tend to seek higher education after upper secondary school. What is the reason for this? This will be discussed in this assignment.

The problem is: Is there a connection between the life path of young people aged 17-18 and their choice of education in upper secondary school?

The problem is answered through six points in the chapter on discussion of findings. The project is also inspired by Pierre Bourdieu's perspectives on capital, habitus, symbolic violence, life path, social space and field theory. Bourdieu believed precisely that education is characterized by cultural differences between the social classes that exist in society.

The master's thesis uses a qualitative method, where inspiration has also been obtained through life history research. The interviews were conducted at a high school in Innlandet county. In total, eight interviews were conducted, where four are girls and four are boys. The four girls study ambulance. This is a study preparatory programme, where you are also out in practice. But they automatically obtain study qualifications after the third year. The four boys are studying technology and industry. This is a vocational race.

The results show, among other things, that the young people's capital can be related to the choice of education in upper secondary school. It is often shown that the boys who have chosen technology and industrial subjects have parents with a lot of vocational background. They express that they are tired of sitting on the school bench. This has impacted that they have chosen an education program that involves a lot of practical work. You can see through their life path that much is in line with the practical work they are interested in. The girls often have parents and family with a more academic background, in the form of, for example, teachers. They also have parents who run their own shops, restaurants and sales managers. The girls also show a more prestigious class environment, where they, among other things, fight for apprentice places in the ambulance, but that they also want to study after upper secondary school. For example, some of the girls want to study medicine. The connection between educational choices and the life paths of the girls can also be seen through their habitus, and how it has changed over the years.

Forord

To uforglemmelige år ved NTNU i Trondheim er over. Det er mange jeg vil takke nå som masteroppgaven leveres. Først og fremst vil jeg takke NTNU Dragvoll og institutt for pedagogikk og livslang læring for alt dere har gitt meg. Dere har også gjort meg mer stødig på hva jeg vil videre i livet, men også kunnskap og erfaring som vil være med meg livet ut. Jeg vil også takke alle medstudenter på utdanning og oppvekst for spennende diskusjoner, gruppearbeid, sosiale sammenkomster, men ikke minst vennskapet som har blitt etablert.

Hvis det ikke hadde vært for informantene som har deltatt i undersøkelsen, ville heller ikke denne masteroppgaven blitt et produkt. Dermed vil jeg også takke dere for all den hjelpen dere har gitt meg.

Stor takk til veileder, professor Bent Olsen for mange gode innspill, veiledninger og konstruktiviteten du har gitt.

Jeg vil også takke min familie som alltid har vært støttende og vist interesse. Spesielt takk til mamma som er veldig interessert i alt som har med pedagogikk. Vi har hatt mange spennende diskusjoner.

Trondheim, juni 2023

Markus Månun

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	6
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.4 HVORFOR PIERRE BOURDIEU?	7
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	8
2.1.1 KULTURFORSKJELLER OG SYMBOLSK VOLD	8
2.1.2 HABITUS	9
2.1.3 KAPITAL	10
2.1.4 ØKONOMISK KAPITAL	10
2.1.5 KULTURELL KAPITAL	11
2.1.6 SOSIAL KAPITAL	12
2.1.7 SOSIALT ROM	12
2.1.8 FELTTEORIEN	13
2.1.9 LIVSBANE	14
3.0 METODE	16
3.1 FORSKNINGSPROSESSEN	16
3.2 KVALITATIV METODE	18
3.2.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET OG LIVSHISTORIEFORSKNING	18
3.2.2 UTVALG OG REKRUTERING AV INFORMANTER	19
3.2.3 PILOTINTERVJU	20
3.2.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	20
3.2.5 PRESENTASJON AV INFORMANTENE	22
3.3 TRANSKRIPSJON OG KODING AV INTERVJUENE	23
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET	24
3.5 FORSKNINGSETISKE HENSYN	25
3.6 ANALYSEN	26
4.0 EMPIRISKE FUNN	27
4.1 UNGDOMMERS UTDANNINGSVALG I VIDEREGÅENDE	27
4.2 TANKER OM FREMTIDEN OG TIDLIGERE DRØMMER	29
4.3 ELEVENES FORHOLD TIL DET TEORETISKE OG DET PRAKTISKE I SKOLEN	30
4.4 ELEVENES TANKER OM HVORDAN DET ER Å VÆRE ELEV I VIDEREGÅENDE	32
4.5 LIKHETSMØNSTRE OG MØNSTERFORSKJELLER MELLOM ELEVENE INNAD I KLASSEN	34
4.6 FAMILIENS YRKESBAKGRUNN	35
5.0 DISKUSJON AV EMPIRISKE FUNN	38
5.1 UNGDOMMENS PROGRAMOMRÅDE-VALG	38
5.2 ELEVENES TANKER OM FREMTIDEN OG TIDLIGERE DRØMMER	40
5.3 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE DET TEORETISKE OG DET PRAKTISKE I VIDEREGÅENDE?	44
5.4 HVORDAN ER DET Å VÆRE ELEV I DAGENS VIDEREGÅENDE SKOLE?	46
5.5 FINNES DET LIKHETSMØNSTRE OG MØNSTERFORSKJELLER MELLOM ELEVENE I KLASSEN?	47
5.6 FAMILIENS YRKESBAKGRUNN	49
6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	53
6.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	54
7.0 LITTERATURLISTE	55
8.0 VEDLEGG	59
8.1 GODKJENNELSE FRA SIKT	59
8.2 INTERVJUGUIDE	60
8.3 INFORMASJONSSKRIV	63

1.0 Innledning

Målsettingen med denne masteroppgaven er å sette søkelys mot et tema som kan gi samfunnsvitenskapelig relevans, og som virker dagsaktuelt. I Norge har alle rett til videregående opplæring etter fullført grunnskole, en rett de fleste i dag benytter seg av. 98 prosent av de elevene som fullførte grunnskolen i 2021, startet i videregående opplæring samme høst (Utdanningsdirektoratet, 2022). Høsten 2021 startet nesten 72 900 elever på vg1. Litt over halvparten av elevene begynte på et studieforbereende utdanningsprogram. Studiespesialisering er det største av alle utdanningsprogrammene, med 38 prosent av elevene på vg1. Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram går normalt to år på skole og blir deretter lærlinger i en bedrift i to år. Enkelte løp har tre år i skole, enten før eller uten påfølgende læretid (Utdanningsdirektoratet, 2022). Etter fullført opplæring på yrkesfag oppnår elevene fagbrev, svennebrev eller yrkeskompetanse, avhengig av hva slags løp de har fullført. Elever på studieforbereende utdanningsprogram går tre år på skole. Elever som fullfører studieforbereende, oppnår studiekompetanse og kan søke opptak til universitet etter videregående.

Utdanning er en viktig kilde til kulturell kapital (Hansen, 2010, s. 107). Elevenes faglige utvikling, valg av utdanningsprogram og resultater har sterk forbindelse med familiens sosioøkonomiske bakgrunn (Fløtten & Nielsen, 2020). Skolen har derfor en viktig oppgave når det gjelder sosial utjevning og det å gi alle best mulig grunnlag for videre utdanning og arbeidstilknytning (Fløtten & Nielsen, 2020). Hvorfor velger ungdom det utdanningsprogrammet i videregående de gjør? Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i åtte individuelle intervjuer med andre- og tredjeklasse-elevens erfaringer og historier rundt utdanningsvalg i videregående skole. Valget ungdommen tar har stor betydning for deres videre liv, skolegang og yrkeskarriere. Ungdom har allerede i tenårene ulike forventninger til hva de kan oppnå i livet (Ungdata, 2016). Skolen har som mål å bidra til å redusere sosiale forskjeller, slik at alle får like muligheter uavhengig av bakgrunn. Forskning viser dessverre til at skolen bidrar til å reproducere ulikhet, i strid med målet om å utjevne (Meld.St. 21 (2016-2017),2017). Å stå uten utdanning med store kunnskapshull eller manglende ferdigheter, gir også risiko for utenforskap. Dermed må man ha en skole som forbereder alle elever på et arbeidsliv i omstilling og med stadig høyere krav til kompetanse (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017). Det å utjevne forskjeller i skolen basert på elevens sosiale bakgrunn har vært et sentralt mål i alle omfattende skolereformer siden krigen (Bakken, 2004, s. 83) Hjemmet har fortsatt en betydelig innvirkning på elevens læringsutbytte.

Gjennom denne masteroppgaven vil det undersøkes hvordan elevens livsbane og erfaringer har ført til deres utdanningsvalg i videregående skole. For å undersøke dette, har det vært nødvendig å se på deres tanker om valget, hvordan de opplever videregående skole, likhetsmønstre mellom elevene, deres ambisjoner videre i livet og tidligere drømmer, hvordan de opplever det praktiske og teoretiske, samt familiens yrkesbakgrunn. Det har også vært nødvendig å kartlegge deres livshistorie. Dette har blitt gjort gjennom kvalitative forskningsintervju, som redegjøres for i metodedelene. Tanken har ikke nødvendigvis vært å finne en forklaring på hvorfor elevene velger det utdanningsprogrammet de gjør, men at man gjennom refleksjoner eventuelt kan se en sammenheng mellom livet og valget individet gjør.

1.1 Bakgrunn for studien

Først og fremst kan det nevnes at jeg gjennom første året på masterprogrammet utdanning og oppvekst hadde emnet pedagogisk sosiologi. Det var gjennom dette emnet jeg bestemte meg for å skrive masteroppgave om noe som omhandlet sosial ulikhet i og gjennom utdanning. Dette var et tema som virket meget dagsaktuelt, hvor det også trengs mer forskning. Temaet om sosial ulikhet i og gjennom utdanning har et vidt spekter av teorier, men i samtale med min veileder Bent Olsen, fant vi ut at Pierre Bourdieus teorier om blant annet kapital vil være svært relevant.

Valg av utdanningsprogram i videregående skole kan tenkes å være en viktig beslutning elevene tar siste året på ungdomsskolen. Dette vil ha en innflytelse på deres fremtidige karrieremuligheter og livet generelt. Når elevene skal inn i den videregående skolen, har de et bredt spekter av muligheter. Disse programmene kan variere i både innhold, nivå og karriereveier (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er altså forskjell på yrkesfag og studiespesialiserende linjer. Noe forskning som er gjort på området er at elevers valg av utdanningsprogram har en sammenheng med deres interesser, karakternivå fra ungdomsskolen, men også foreldrenes yrkesbakgrunn. Det er ifølge Lassen (2015) få som velger identiske utdanninger som foreldrene sine, men i enkelte utdanninger er det likevel en betydelig andel som gjør det. Denne tendensen kan sies å være sterkest blant de med mest prestisjefylte profesjonsutdanninger på masternivå, som eksempelvis leger og jurister (Lassen, 2015). Studien til Lassen beskriver ungdom som tar utdanningsvalg etter videregående, men kan likevel være relevant for min problemstilling, nettopp fordi det handler om utdanningsvalg, og hva elevene vil videre i livet. Det vil også gjennom metodekapittelet presenteres noe tidligere forskning på området.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i elevenes livsbane, og hvilke faktorer som kan ha vært med på å forme deres utdanningsvalg i videregående, vil problemstillingen for dette masterprosjektet lyde:

Er det sammenheng mellom ungdommer i 17-18 årsalderen sin livsbane og utdanningsvalg i videregående?

Problemstillingen formuleres med et mål om å belyse hvordan og hva som har gjort til at de har blitt til den de er i dag, og hvilke faktorer som har spilt inn på deres utdanningsvalg i videregående.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgavens struktur er delt inn i seks kapitler. I det *første* kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Denne teorien presenterer Pierre Bourdieus teorier hvor kapital, symbolsk vold og kulturforskjeller, sosialt rom, feltteorien og livsbane blir sentrale teorier. I det *andre* kapitlet kommer metoddelen, hvor det redegjøres for metodevalg, forskningsprosessen, forskerrollen og refleksjoner rundt valgene jeg har gjort under prosjektet. Etske retningslinjer og studiens kvalitet blir også en del av dette kapitlet. I det *tredje* kapitlet presenterer jeg empirien og den dataen som er samlet inn fra informantene. Dette blir altså grunnlaget for min forskning. I det *fjerde* kapitlet vil jeg diskutere funnene (empirien) i lys av tidligere forskning og teori. I det *femte* kapitlet kommer det en avsluttende kommentar som blir en avslutning på

selve oppgaven. Dette vil altså bli et lite sammendrag av de funn som er gjort, hvor jeg også vil vise til om jeg har svart på problemstillingen for prosjektet. Vedleggene og referanselisten vil komme til slutt. I vedleggene er det lagt til intervjuguide, godkjenning fra Sikt og informasjonsskriv.

I neste punkt vil jeg redegjøre hvorfor jeg har benyttet Pierre Bourdieu som et hoved-utgangspunkt i prosjektet.

1.4 Hvorfor Pierre Bourdieu?

Det å sette seg inn i Bourdieus sosiologiske perspektiver og begreper har opplevdes som krevende. Språket, samt setningsoppbyggingene i hans artikler og bøker, som både er oversatt til dansk, norsk og engelsk er fylt med tunge ord og resonnement. Når man først har fått et dypdykk i hans begreper, ser man hvor allment og nyttig hans arbeid som for eksempel kulturell og sosial kapital, makt og symbolsk vold er blitt brukt i vitenskapelig forskning. Pierre Bourdieu fremstår som en mangesidig samfunnsforsker innen blant annet sosiologi, filosofi, utdanningspedagogikk, makt og samfunnsforskning (Wilken, 2008). Typisk for Bourdieu er at han imidlertid er kritisk til ren teori (Aakvaag, 2008, s. 148). Han har et konfliktteoretisk syn på samfunnet, der han blant annet mener samfunnet består av individer og grupper som kjemper mot hverandre for å få tilgang til ulike ressurser. Dette kan eksempelvis være penger, eiendom, prestisje og sosiale nettverk. Disse ressursene gir makt som kan brukes til å oppnå ulike fordeler.

I løpet av hans forfatterskap har han utviklet og revidert sin teoretiske posisjon primært gjennom empiriske studier av det franske samfunn. Hans generelle samfunnsteori er ifølge han selv kun et forsøk på å løse de problemene han har støtt på underveis i disse empiriske studiene, og ikke «teori for teoriens skyld» (Aakvaag, 2008, s. 148). Han er som nevnt opptatt av maktbegrepet (Bugge, 2002, s. 224).

Pierre Bourdieus teorier og begreper blir en helt avgjørende del for å svare på denne masteroppgaven, der jeg blant annet skal kartlegge ulike typer kapital, men også livsbanene til elever som går i videregående opplæring. Hva har ført til at de har valgt det utdanningsprogrammet de følger i videregående opplæring?

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som er benyttet i prosjektet. Som nevnt tidligere, er det Pierre Bourdieus perspektiver som blir sentrale for min problemstilling.

2.1.1 Kulturforskjeller og symbolsk vold

Bourdieu's begrep om symbolsk vold henger tett sammen med makt og dominans, og forklarer hvordan skolen fungerer som den dominerende strukturen i henhold til klasseforskjeller (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 4). Distinksjonen eller *La Distinction* (1979) som ble oversatt på norsk i 1995, handler om mønstre av livstilsforskjeller. «Den sosiale dominerende smak er også den beste smak» (Prieur & Sestoft, 2006, s. 50). Resultatene av den symbolske makten betegnes som symbolsk vold. Den symbolske volden handler om hvordan agentene internaliserer og aksepterer klassifisering av deres egen kapitalsammensetting som begrensende sosiale strukturer (Johannesen, 2019, s. 280).

Symbolsk vold skjer når en gruppes kulturelle kapital miskjennes og rangordnes som uønsket av en dominerende gruppes kulturelle kapital. Kulturell kapital er utdanningssystemets hoved-kapital, og reproduksjon eller miskjennelsen av kulturell kapital i utdanningssystemet signaliserer et verdssystem av kunnskap som er relatert til makt (Johannesen, 2019, s. 281). I boken «*La Distinction*» (1979) vises det hvordan det kan oppstå symbolsk vold mellom de grupper som besitter mer kapital enn andre. For å forstå dette kan det være nødvendig å vise til hans tankeinnhold. Det kan også være et grunnlag for å få forståelsen av sosioøkonomisk ulikhet i videregående opplæring. Utdanningssystemet tilbyr i ulik grad muligheten for å lære gjennom en institusjonalisert trinnvis prosess i henhold til bestemt studieprogram og til standardiserte læreplaner (Bourdieu, 1995). Balansen mellom hierarkiserte kunnskaper (mer eller mindre tilfeldig rangert uavhengig av område og disiplin) og hierarkiserte utdanningstitler gjør for eksempel at om en har den høyeste utdanningstittel, tas det som en garanti for at en også har alle kunnskaper som skal til for en lavere utdanningstittel (Bourdieu, 1995, s. 143). Om to personer fyller samme funksjon og har samme form for kompetanse, som vil si at de har den kunnskapen som skal til for den virksomheten de utøver, men har ulike utdanningstitler, er sannsynligheten stor for at det vil bli skilt mellom dem ved at de får ulik status, og ulik betaling (Bourdieu, 1995, s. 143). Et annet eksempel kan være hvordan utdanningssystemet premierer boklig kulturell kapital fremfor yrkesfaglig kulturell kapital. Når for eksempel fagarbeidere med norsk fagbrev og mange års arbeidserfaring må dokumentere timetall i norskkompetanse ved opptak til universitet, på grunn av ulik tolkning av opptak på grunnlag av realkompetanse. Slik ser utdanningssystemet bort fra yrkesfaglige tradisjoner om realkompetansevurdering, og vektlegger i stedet eksamenspapirer, og nedvurderer samtidig yrkesfaglig kunnskap (Johannesen, 2019, s. 281). Utdanningssystemet miskjenner her yrkesfaglig kulturell kapital, og legitimerer på samme tid sin egen symbolske makt gjennom miskjennelsen av yrkesfaglig kulturell kapital (Bourdieu, 1995, s. 143).

2.1.2 Habitus

Habitus er ifølge Bourdieu en inkorporert nødvendighet, den er forvandlet til frambringende disposisjon for fornuftige praksiser og oppfattelser som er i stand til å gi mening til praksiser frambragt på en slik måte (Bourdieu, 2006, s. 75). Habitus blir altså ansett som et kulturbegrep, som menes forholdet mellom det ytre og det indre. Mer presist kan dette dreie seg om individet og det sosiale (Bourdieu, 2006, s. 58). Olsen (2020) sier man må ha en habitus med innarbeidede disposisjoner slik at man kan trives i praksisfeltet. Men det går begge veier, for feltet skal også søke individet (Olsen, 2020, s. 199). Mennesker velger fagområder. Dette kan for eksempel være barnehage, juss, byggfag, og etter hvert gjør fagene dem til sine utvalgte. Man kan gjøre et valg om fag, samtidig som man skal bli tatt av faget.

Bourdieu hevder bakgrunnen for valgene individer/aktørene gjør er habitus. Habitus blir kontinuerlig påvirket og formet basert på tidligere erfaringer. Erfaringene refererer Bourdieu (2006) til de subjektive strukturene. Strukturene er satt i et system, og er i kontinuerlig utvikling med et formål om å gjenspeile individets posisjon i samfunnet. Det er opplevelser som gir mening for individet, og blir prosessert. Erfaringene individet kommer over i tidlig alder, har stor innvirkning i forhold til inntrykk i voksen alder. Disse disposisjonssystemene lar mennesker handle, tenke og orientere seg i den sosiale verden (Broady, 1998, s. 16). Disposisjonssystemene er et resultat av blant annet sosiale erfaringer, minner, måter å bevege seg på, og dette påvirker menneskers kropp og sinn. Habitus er også nært knyttet til kapital (Broady, 1998, s. 17). Habitus er ifølge Bourdieu en av kapitalens eksistensformer. Olsen (2020) skriver også at habitus er ladet med kapital. Hvert menneske er utstyrt med habitus, men noen menneskers habitus verdsettes høyere enn andre (Broady, 1998, s. 18). Habitus dannes i barndommen ved at individer får tilgang til kunnskap om verden. Denne kunnskapen er på forhånd konstruert av andre, og man kan derfor si at barnet overtar verden slik den fremstår for de menneskene som omgir det og som det forholder seg til de første årene av livet, fortrinnsvis foreldre (Karlsen Bæck, 2012, s. 415). Mennesker utvikler sin habitus i møtet med andre mennesker i allerede strukturerte, sosiale, kulturelle og fysiske omgivelser, og habitus fungerer i neste omgang som strukturerende strukturer (Bourdieu, 1977). Disse handlingsposisjonene gjør individene i stand til å handle meningsfullt og til å oppfatte andres handlinger som meningsfulle. Habitus blir på denne måten en mental struktur hvor igjennom individer forholder seg til og forstår den sosiale verden (Karlsen Bæck, 2012, s. 415).

Ulike livsforhold eller livsbetingelser produserer ulike habituser, og sentralt i Bourdieus teori er individers relasjoner til samfunnets produksjonsforhold (Karlsen Bæck, 2012, s. 415). Habitus kan også forstås som et produkt av de objektive strukturer som utgjør det grunnleggende rammeverket for det sosiale livet. Bourdieu betrakter derfor habitus på samme tid individuell og ikke-individuell (Bourdieu, 1977). Den er knyttet til individer og individers historie, men samtidig utgjør habitus «disposisjoner» som er felles for en gruppe eller en klasse som deler lignende livsbetingelser, i Bourdieus forståelse primært i betydningen relasjonen til samfunnets produksjonsforhold (Karlsen Bæck, 2012, s. 415). Som det tidligere ble nevnt, er habitus ladet med kapital. Dermed faller det seg naturlig å bevege seg inn på kapitalbegrepet.

2.1.3 Kapital

Bourdieu anvender kapital for å karakterisere forskjeller i samfunnet. Han ble tidlig bevisst på at kapital, både kulturell, økonomisk og sosial, funksjonerte på samme måte som penger gjør i økonomien (Esmark, 2006). Kapital er ifølge Olsen (2020) akkumulert arbeid, en sosial energi. Når kapital er oppdaget og tilegnet, er det en ressurs man kan utvikle og gjøre noe med. Denne energien eller kraften, kan være resultatet av egen innsats, eller den kan ha kommet av arv. Kapital i dens objektiverte eller kroppsliggjorte form tar tid å akkumulere (Bourdieu, 2006, s. 5). Kapital definerer Bourdieu som helt allment knappe ressurser der det er konkurranse blant individer og samfunnslivet (Aakvaag, 2008, s. 151). Kapital gir makt i egenskap av å være en ressurs som kan brukes til å oppnå fordeler blant annet i det sosiale liv. Kapitalen er beklageligvis ulikt fordelt mellom individer og grupper i samfunnet, og gir dermed grunnlag for dominans og herredømme (Aakvaag, 2008, s. 151). Individer og grupper i samfunnet som har mye kapital kan bruke denne til å dominere individer og grupper som har mindre. Kapitalbegrepet kan dermed være svært viktig for å forstå Bourdieus syn på det sosiale liv. Et eksempel på kapital kan være en pedagog som er i ferd med å bli ferdigutdannet. For hvert beståtte modul vokser oppsparingene på utdanningskontoen. Det er nesten som å ha en sparekonto i banken. Jo flere midler man har bygget opp, desto mer kan man utrede med dem (Olsen, 2020). Utdanningskapitalen kan altså omveksles til mer attraktive og betydningsfulle arbeidsoppgaver, og dermed også mer i lønn. En variant av kapital kan konverteres til en annen, i dette eksempelet fra utdanningskapital til økonomisk kapital (Olsen, 2020). Ulike former for kapital kan være sentralt for å forstå de sosiale forskjellene. Som nevnt henger kapital og habitus sammen. Kapitalbegrepet kan brukes til å beskrive forskjellene mellom habitusser, som forskjeller av pregningen av oppvekst og skole (Olsen, 2020, s. 146).

Som nevnt er kapital akkumulert arbeid (i dets materialiserte form eller dets «inkorporerte», kroppslig-gjorte form) som når den tilegnes på en privat, det vil si eksklusiv, basis av aktører eller grupper av aktører, gjør det mulig for dem å tilegne seg sosial energi i form av tingliggjort eller levende arbeid (Bourdieu, 2006, s. 5). Pierre Bourdieu mener samfunnet er bygget opp av maktrelasjoner. Med andre ord kan man si at kapital er Bourdieus maktbegrep. Kapital er begrepet som er ment for å realisere dette. Forholdet mellom makt og kapital kan ha en direkte betydning for hvordan samfunnet styres og utvikles (Bourdieu, 1995, s. 34). Olsen (2020) sier også at kapital er et maktbegrep. Dette kan brukes til å undersøke fordelingene av ressurser og relasjoner av dominans innenfor et avgrenset område, som for eksempel innen det pedagogiske feltet (Olsen, 2020, s. 156). Kapital er også en strukturerende struktur, som kan brukes til å forstå enkeltgrupper i samfunnet, og hvordan de forholder seg til hverandre (Olsen, 2020, s. 152).

2.1.4 Økonomisk kapital

Det kan tenkes at de fleste forbinder ordet kapital med penger, noe Bourdieu omtaler som økonomisk kapital. Den økonomiske kapitalen er ofte styrende for mulighetene til et menneske, som kan sette begrensninger for valg av interesser og nødvendige ressurser (Bourdieu, 1986). Den økonomiske kapitalen kan for eksempel bestå av inntekt og livsinntekt, samt formue i form av penger, aksjer og eiendom (Olsen, 2020, s. 148). Jo mer man bruker av månedslønnen, jo mindre blir det på kontoen. Men det forholder seg annerledes med utdanningskapitalen. Det er ikke mulig å kjøpe eller arve

utdannelsestittelen, men arving av økonomi kan man tilegne seg uten å løfte en finger (Olsen, 2020). I det neste kapitelet vil det gjøres rede for kulturell kapital, som kan sies å være mest essensielt for min problemstilling.

2.1.5 Kulturell kapital

Den kulturelle kapitalens volum kan vokse, i takt med at man bruker av den (Olsen, 2020, s. 148). Kulturell kapital kan også kalles informasjonskapital, som eksempelvis kan være skole- og utdanningssystemet. Man akkumulerer kulturell kapital i skolen og utdanning (Olsen, 2020, s. 148). Kulturell kapital eksisterer i tre former. Den første er *kroppsliggjort tilstand*, som vil si i form av varige disposisjoner i bevissthet og kropp (Olsen, 2020, s. 149). Den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen er en form for kulturell kapital som krever arbeid med seg selv, og som iverksettes gjennom individers habitus (Bourdieu, 2006, s 11). Gjennom den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen står også begrepet om habitus sentralt. I henhold til Aakvaag (2008), definerer Bourdieu habitus som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008, s. 160).

Den andre er *objektivert tilstand*, som er i form av goder (bilder, bøker, oppslagsverk, instrumenter, maskiner osv) (Bourdieu, 2006). Med andre ord tar den objektiverte kulturelle kapital for seg materielle objekter. Den kan også ta for seg hvordan man kler seg og hvor dyr bil man kjører (Aakvaag, 2008). Den objektive siden kan ses i synlige objektive faktorer ved et individ. Dette kan også eksempelvis være erfaringer og kompetanse et individ har innenfor et eget felt.

Den tredje formen er *institusjonalisert tilstand*, som er en form av objektivering som må settes i en særstilling, fordi den i tilfellet utdanningskvalifikasjoner, «overfører fullstendig originale egenskaper på den kulturelle kapitalen som den forutsettes å garantere» (Bourdieu, 2006, s. 8). Bourdieu (1986) snakker om det han kaller «The institutionalized state», som er den institusjonalisert tilstand. Den «institutionalized» formen for kulturell kapital har noen likhetstrekk med den objektive formen (Bourdieu, 1986, s. 20). Institusjonalisert kulturell kapital innebærer altså en objektivering av kulturell kapital i form av for eksempel akademiske kvalifikasjoner. Denne kan altså tilegnes gjennom skolegang. Et vitnemål garanterer for eksempel akkumulasjon av kulturell kapital (Bourdieu, 2006, s. 15).

Begrepet om kulturell kapital dukket opp underveis i forskningen som en teoretisk hypotese som gjorde det mulig å forklare ulikhet i skolerresultater for barn med ulike sosiale klasser ved å relatere til akademisk suksess. Dette vil si de spesifikke gevinster barn fra ulike «klasser» kan oppnå i det akademiske markedet, til fordelingen av kulturell kapital mellom klassene og klassefraksjonene (Bourdieu, 2006). Den kulturelle kapitalen kan for eksempel ses i sammenheng med individets akademiske bakgrunn (Bourdieu, 1995). Innflytelsene et menneske får fra familie eller venner under oppveksten blir indikert som avgjørende når det er snakk om kulturell kapital (Bourdieu, 1995). Dette kan i grunn bety at om foreldrene er utdannet, har politisk og historisk kunnskap, er det også sannsynlig at barnet tilegner seg denne kunnskapen. Dette kan også etter hvert stimulere individets evne til å ta høyere utdanning, som igjen vil ha en innvirkning på individets jobbmuligheter og inntekt i form av økonomisk kapital (Bourdieu, 1995).

2.1.6 Sosial kapital

«Sosial kapital er eksklusive sosiale relasjoner eller nettverk som den enkelte aktør kan anvende til å sikre ulike former for avkastninger» (Bugge, 2002, s. 241). De sosiale relasjonene må ha en viss varighet, som inneholder gjensidighet, respekt, takknemlighet og vennskapelighet. Sosial kapital kan gi makt fordi slike nettverk kan mobilisere hvis man ønsker å oppnå noe (Aakvaag, 2008, s. 153). Olsen (2020) legger også vekt på at den sosiale kapitalen akkumuleres ved å etablere seg større sosiale nettverk, ha nære og regelmessige forbindelser med personer i for eksempel arbeidslivet (Olsen, 2020, s. 153). Disse relasjonene kan eksistere utelukkende i en praktisk form, det vil si et materielt, eller symbolsk bytte som bidrar til å opprettholde dem (Bourdieu, 2006, s. 16). Volumet på den sosiale kapitalen som en aktør sitter med, avhenger altså av størrelsen på nettverket individet har, samt volumet av annen type kapital (kulturell, økonomisk og symbolsk) (Bourdieu, 2006, s. 17). Nettverket av relasjoner er et produkt av individuelle eller kollektive investeringsstrategier, som bevisst eller ubevisst er rettet mot å etablere eller reprodusere sosiale relasjoner (Bourdieu, 2006, s. 18). Sosial kapital kan også benyttes til å avansere klassehierarkiet nettopp fordi det kan gi tilgang til andre former for kapital, som for eksempel at en person kan mobilisere nettverket for å skaffe seg en jobb. En persons posisjon i klassehierarkiet avhenger av mengden økonomisk og kulturell kapital personen innehar. Ressursene som er tilgjengelige gjennom det sosiale nettverk, avhenger av plasseringen personene i nettverket har i det sosiale rommet (Staven 2021; Bourdieu, 1986).

2.1.7 Sosialt rom

Sosialt rom er i Bourdieus teorier sosiale strukturer, altså ulike mulighetsbetingelser. Det sosiale rommet er en usynlig virkelighet som verken kan vises eller berøres. Når man konstruerer det sosiale rommet, konstruerer man også teoretiske klasser, som vil si «fiktive» grupperinger som bare eksisterer på papiret, og bare fordi forskerens intellekt har bestemt at de skal gjøre det (Bourdieu, 1995). Det er ifølge Bourdieu en abstrakt representasjon. Forestillingene om rommet og standpunktene man tar i kampene for å bevare eller forandre det, er bestemt av de posisjonene en innehar. Det vil fordeles gjennom kapital, og i særlig grad økonomisk og kulturell forstand. I den dominerende klassens område øverst i det sosiale rommet finner man det «overordnede» maktfelt. Maktens felt kan tolkes som et rom av styrkeforhold mellom aktører og institusjoner som står i dominerende posisjoner innenfor alle de ulike feltene (Bourdieu, 2006). Siden økonomisk kapital er det dominerende prinsippet for hierarkisering i det moderne samfunn, innehar alle kulturelle produksjonsfelt en dominerende plassering i det sosiale rommet. Det sosiale rommet kan i likhet med sosial kapital, ta utgangspunkt i kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu, 1995, s. 40). Ifølge Bourdieu er det førende hvilken grad man innehar kapitalformer, som også vil påvirke hvilke posisjoner man får i samfunnet. Den sosiale posisjonen til et individ er styrt av individets habitus, som jeg tidligere har forklart. Yrkesvalg kan for eksempel beskrive individets økonomiske og kulturelle kapital. Valg av yrke kan ha sammenheng med individets interesser, ferdigheter og kompetanse (Bourdieu, 2006). Kompetansen er en forutsetning for å mestre utdanning knyttet til det aktuelle yrket. Dermed kan det være mulig å se individets kompetanse i sammenheng med individets kulturelle kapital. Bourdieu kaller individet eller mennesket for agent (Bourdieu, 1995; Bourdieu, 2006). Sosiale rom kan bestå av ulike felt som er preget av ulike former for kapital (Bourdieu, 1986). Disse formene for kapital gir ulike grupper som nevnt ulik tilgang til ressurser og muligheter i samfunnet. Man kan si at sosiale rom er preget av maktforhold og ulikheter (Bourdieu,

1986). Med dette, kan det være sentralt å redegjøre for feltteorien som jeg vil gjøre i neste kapittel.

2.1.8 Felteorien

Et felt blir til når mennesker aktivt kjemper og konkurrerer om noe de også har til felles (Olsen, 2020, s. 196). Praksisformene skapes og blir til i møtet mellom habitus og de betingelsene et felt stiller, og de mulighetene det gir (Olsen, 2020, s. 199). Det sosiale rom kan sies at er klassestrukturen som helhet (Aakvaag, 2008, s. 154). Bourdieu har imidlertid et annet begrep om sosial struktur, som er feltteorien. «Et sosialt felt er en sfære, arena og institusjon innenfor det sosiale rom» (Aakvaag, 2008, s. 155). Et felt er ikke like omfattende som det sosiale rom. Likevel, har det en rekke felles egenskaper med det sosiale rom. I likhet med det sosiale rom eksisterer det en objektiv struktur av sosiale posisjoner en aktør kan inneha. At posisjonene eksisterer objektivt, vil også ha samme betydning som det sosiale rom, at de eksisterer og påvirker aktørene uavhengig av om aktørene er seg bevisst eller ikke (Aakvaag, 2008, s. 155). Posisjonene er hierarkiske, som er basert på over- og underordning. På det vitenskapelige felt befinner for eksempel professorer seg over studenter, masterstudenter over bachelorstudenter, osv. Posisjonene i det sosiale felt er også som i det sosiale rom relasjonelt definerte.

En posisjons innhold og mening er bestemt av dens relasjon til andre posisjoner på feltet. Et eksempel kan være verdien av økonomiutdanning ved NTNU, men at den på den andre siden er mindre enn en økonomiutdanning ved det svært prestisjefylte universitetet som Harvard (Aakvaag, 2008, s. 155). Den viktigste forskjellen mellom det sosiale rom og det sosiale felt er at der posisjonene i det sosiale rom er basert på mengde og sammensetning av de generelle kapitaltypene økonomisk og kulturell, og sosial kapital, er posisjonene i det sosiale felt bestemt av mengden en aktør besitter av den feltspesifikke kapitalen. Hvert felt har sin egen kapitaltype. Slik er det vitenskapelige felt basert på vitenskapelig kapital, kunst basert på kunstnerisk kapital, politikk basert på politisk kapital, osv. (Aakvaag, 2008). Har man for eksempel mye vitenskapelig kapital, kan man utøve innflytelse på det vitenskapelige felt. Dermed kan man si at kapital er makt.

Olsen (2020) skriver i sitt ene kapittel om en jente med navnet Trine, som begynte på sykepleierutdanningen. Det var et eller annet, noe kategorisk over den sykehusavdelingen hun var i praksis hos. Trine følte seg veldig hjemme i det pedagogiske på sykehuset (Olsen, 2020, s. 199). Siden hun følte seg hjemme i det pedagogiske, begynte hun å jobbe i barnehage og ga avkall på sin sykepleierutdanning. For å kunne eksistere i barnehagefeltet, delta i leken og posisjonere seg, må hun ha opparbeidet seg og kunne bestride kapitalen som er levedyktig på utdanningsfeltet (Olsen, 2020, s. 199). Hun må også ha en habitus med slike innarbeidede disposisjoner som gjør at hun søker og trives i barnehagefeltet. Det går begge veier, for på en måte søker feltet også Trine (Olsen, 2020, s. 199). Det nærmest suger henne inn i feltet. Mennesker velger fag, og etter hvert gjør fagene dem til sine utvalgte. Trine tok et valg om å jobbe i barnehage, samtidig som hun ble tatt av valget (Olsen, 2020, s. 199).

Bourdieu har også et klassebegrep som kan ses i sammenheng med sosiale rom og felt. Det vil også kunne ses i sammenheng med det jeg senere vil komme tilbake til, nemlig livsbane. For Bourdieu er klassene teoretiske (Olsen, 2020, s. 170). De eksisterer bare på papir. Det eneste man trenger for å levendegjøre klassebegrepet kapital, og

informasjon om befolkningens totale kapitalmengde, er kapitalens sammensetning og informasjon om de sosiale livsbane (Olsen, 2020, s. 199). De som eksisterer nær hverandre i det sosiale rommet, vil sannsynligvis dele de samme betingende kreftene. Dermed vil de med stor sannsynlighet ha relaterte disposisjoner og interesser, samt at de vil være tilbøyelige til å handle, tenke, føle og oppfatte på samme måte (Olsen, 2020, s. 199). Det kan med dette være relevant å se videre på Bourdieus teorier om livsbane, som også vil være svært relevant i forhold til problemstillingen for dette prosjektet.

2.1.9 Livsbane

Utdannelse inngår i et hierarkisk system av sosiale arbeidsdelinger (Olsen, 2020, s. 214). Noen blir psykologer, andre blir pedagoger, mens noen trives i posisjonen som medhjelper. Andre kan igjen havne i et helt annet hierarki som enten ledende eller underordnede embetsmenn.

En livshistorie er en sosial konstruksjon, skapt av fortelleren i samspill med sine omgivelser. En biografi er en historie satt sammen ved hjelp av kulturelt tilgjengelige instrumenter og ingredienser (Järvinen, 2000, s. 372).

«For å forstå individets sosiale historie må samme historie følge både personen selv og de omgivelsene personen befinner seg i» (Kuven, 2014, s. 72). Dette er fordi en analyse av sosiale praksiser vil henge sammen med feltet og de aktørene som skaper og gjensker feltet. Vår handling er verken helt fri eller helt styrt (Kuven, 2014, s. 78). Vår habitus er blitt til en langvarig prosess, der våre sosiale eksistensbetingelser har vært med på å forme oss til en måte å være og tenke på (Bourdieu, 1995). Tankegangen vil derfor være sosialt, altså en erfaringsprosess. Historien og de sosiale erfaringene vil dermed være avspeilet i mentale strukturer (Kuven, 2014, s. 78). Bourdieu mente begrepet livshistorie var blitt lirket inn i det vitenskapelige univers fra alminnelig talemåte. I dagligspråket snakker man om livet som en vei, sti, løpebane med sine skiller (Bourdieu, 2003). Man snakker om livet som en linje, med en begynnelse, flere stadier og et mål. Med dette mente Bourdieu (2003) at man godtar den filosofiske forståelsen av historien som en rekke påfølgende historiske begivenheter (Bourdieu, 2003, s. 86). Bourdieu sikter til at biografiske fremstillinger er konstruksjoner som er drevet av ønsket om å finne sammenhenger. Biografen blir på grunn av sin rolle som fortolker, ledet til å godta denne kunstige skapte meningen.

Bourdieu's alternativ til en lineær biografisk fortelling er å gå en omvei. Først må rommene eller feltene som aktøren beveger seg i studeres og kartlegges (Bourdieu, 2003). En livshistorie eller «løpebane» lar seg ikke forstå uten at man først har konstruert tilstanden til de feltene hvor løpebanen har funnet sted. Nødvendigheten av omveien via konstruksjonen av rommet fremstår som relativt opplagt straks den blir fremsagt. Hvem ville finne på å snakke om en reise uten å ha en viss forestilling om hva slags landskap den finner sted i? (Bourdieu, 2003, s. 93).

I korte trekk går Bourdieus «biografiske illusjon» (2003) ut på at mennesker konstruerer sin egen livshistorie og identitet som en sammenhengende og meningsfull fortelling, selv om det egentlig er mange tilfeldigheter og uforutsette hendelser som har påvirket livene deres (Bourdieu, 2003). Bourdieu argumenterer for at denne illusjonen er viktig for å skape en følelse av kontinuitet og sammenheng i livet, og for å gi en følelse av mening og formål. Samtidig kan denne illusjonen også være begrensende, fordi den kan føre til

at mennesker ikke ser eller anerkjenner de tilfeldige eller uforutsette hendelsene som har påvirket livet deres, og dermed ikke tar hensyn til mulige alternative livsbaner (Bourdieu, 2003).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere valg av metode og de fremgangsmåter jeg har fulgt gjennom prosjektet.

Forskningsmetode kan ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) defineres med «de framgangsmåter vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt», eller «forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). I dette masterprosjektet har jeg valgt en tilnærming som ser på livshistorien til de forskjellige informantene. Selv om de bare er fylt 17-18 år, kan det være essensielt å se på historiene deres for å forstå problemstillingen om «sammenhengen mellom valg av utdanningsprogram og livsbane».

Når en samtale om livet dras inn i et forskningsintervju, så får det biografiske perspektivet en viss likhet med en selvbiografi (Steensen, 2007, s. 31). Spørsmål stilles, og svar gis i forsøk på å spore intervjupersonens opprinnelse for å finne ut hvilke betingelser livet har levet etter. Selv om formålet er at forskeren skal være i stand til å gi en mer objektiv beskrivelse og forklaring på livets sosiale betingelser, så kommer resultatet likevel til å minne om en mer subjektiv selvbiografisk livsfortelling (Steensen, 2007, s. 31). Dette kan også være problematisk, nettopp fordi livshistorier har en naturlig tendens til å plasseres innenfor det hermeneutiske feltet når det teoretiske rammeverket skal fastsettes. For det andre gir intervjupersonene rene subjektive fremstillinger.

Bourdieu har forsøkt å påpeke at det ofte glemmes at biografi og selvbiografi ikke er det samme som det levde liv, slik det kan observeres og beskrives av utenforstående (Steensen, 2007, s. 31). Men et liv blir rekonstruert av intervjupersonen gjennom en historie han/hun forteller til seg selv og andre.

Forskningsprosessen byr på mange avgjørelser, og de avgjørelsene i dette prosjektet er basert på hva jeg ønsker å innhente med forskningen. I dette kapitlet vil jeg belyse metodevalg, intervjuprosessen og selve forskningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg klargjøre tolkningen av valgt empiri og prosjektets kvalitet i sin helhet.

3.1 Forskningsprosessen

Hele forskningsprosessen startet som en idé. Ideen er hentet fra tidligere emner her på NTNU, nærmere bestemt pedagogisk sosiologi. Gjennom dette emnet har sosial ulikhet i og gjennom utdanning, samt foreldrenes påvirkning på barnas utdanning vært interessante områder. Det å utjevne forskjeller i skolen basert på elevers sosiale bakgrunn har vært et sentralt mål i alle skolereformer siden krigen (Bakken, 2004, s. 83). Målsettingene har i liten grad blitt oppnådd. Hjemmet har fortsatt en betydelig påvirkning på elevens læringsutbytte og linjevalg. Dette har blant annet vist seg gjennom forskjeller i leseferdigheter og karakterer mellom middelklasseelever med høyt utdannede foreldre, og de som vokser opp i hjem der foreldre har relativt kort utdanning, eller lite kulturell kapital (Bakken, 2005, s. 83). Et av de sterkeste og mest stabile resultatene innenfor sosiologien er at det er en stor sammenheng mellom sosial bakgrunn og hva man oppnår av utdanning (Hansen, 2005, s. 134). Sannsynligheten for å oppnå en universitetsutdanning, er for eksempel mye større blant dem med høy klassebakgrunn enn de med lav klassebakgrunn (Hansen, 2005). Slike ulikheter kan blant annet skyldes både at det er sosiale forskjeller i prestasjoner, men også at forskjellig klassebakgrunn påvirker ulike valg. Med like prestasjoner vil for eksempel en

større andel med høyere klassebakgrunn enn lavere klassebakgrunn velge allmennfaglig studieretning i videregående skole (Hansen, 2005, s. 2). Dette kan sies at er noe av den nasjonale forskningen som er gjort på sosial ulikhet i utdanning.

Idet ideen var fremlagt, var det på tide å konkretisere en problemstilling. «Den første fasen i et prosjekt er å foredle den første ideen til en faglig interessant problemstilling» (Ringdal, 2020, s. 20). Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i problemstillinger jeg er interessert i. På grunnlag av disse problemene utformer jeg en problemstilling, og plan for hvordan undersøkelsen skal legges opp (Thagaard, 1998, s. 44). Det å konkretisere en problemstilling kan være en utfordring. Gjennom prosjektet har jeg landet på flere problemstillinger, men etter hvert som jeg har funnet teori og tidligere forskning, har problemstillingen endret seg gjennom skrivefasen. «Utgangspunktet for problemstillingen er det eller de temaer som forskningsprosjektet skal gi informasjon om» (Thagaard, 2018, s. 46). Thagaard (2018) påpeker at problemstillingen skal begrunnes ut fra faglige kriterier når man knytter problemet man studerer. Her skal man knytte blant annet tidligere forskning og perspektiver som er relevante for prosjektet (Thagaard, 2019, s. 47).

I en studie av Vogt (2018) undersøkes det hvordan storfamiliens betydning har for unges overganger til voksenlivet (Vogt, 2018, s. 1234). Fra 1960-tallet og fram til i dag har påvirkningene fra familiebakgrunn på unges utdanningsvalg og sysselsetting vært et sentralt tema i forskning på klasse og sosial mobilitet (Vogt, 2018, s. 1235). Innen livsløpforskning har den konvensjonelle vektleggingen av kjernefamilien blitt stadig mer kritisert for å ignorere det faktum at familier for tiden blir vertikalt utvidede, med flere generasjoner i live samtidig og færre mennesker i hver generasjon. Fenomenet med lang levetid har økt varigheten av familieband (Vogt, 2018, s. 1235). Resultatene i studien viser at rollene som medlemmer av storfamilien spiller i unges liv, varierer betydelig innenfor en nasjonal kontekst, og at de varierer innenfor familier, samt at rollene skifter og endrer seg i løpet av livsløpet (Vogt, 2018, s. 1246).

Tidligere forskning og teori er de viktigste hjelpemidlene når problemstillingen skal spisses (Ringdal, 2020, s. 21). Dette gir også ideer til valg av designer og teknikker for datainnsamling og analyse. Problemstillingen lyder som følger: *Er det sammenheng mellom ungdommer i 17-18 årsalderen sin livsbane og utdanningsvalg i videregående?* Jeg ønsker å finne ut av om Bourdieus teorier stemmer overens med elevenes opplevelser, erfaringer og livsbane.

For å svare på denne problemstillingen var det klart at jeg måtte gjøre noen undersøkelser. Jeg ville snakke med elever i alderen 17-18 år i videregående skole. Grunnen til dette var for å få deres perspektiver på hvordan livet i videregående har vært, og hva som førte til deres linjevalg. Jeg valgte også elever i denne alderen fordi jeg ville tro disse naturligvis hadde noen erfaringer fra første året i videregående, og kunne dele tankene sine om hvordan skolen er, og hvordan de kom frem til sitt linjevalg. Temaet for prosjektet krever at forskningen retter oppmerksomhet på individers erfaringer, opplevelser i livet og kartlegge sosial ulikhet opp imot kapitalbegrepet til Pierre Bourdieu. Innledningsvis har jeg presentert noe tidligere forskning om sosial ulikhet i skolen, og det kan være grunn til å tro at det trengs mer kunnskap om bakgrunnen for elevers valg av utdanningsprogram i videregående. Det at jeg retter spørsmålene mot elevenes opplevelse og erfaringer, kan bidra til en bredere forståelse av ungdoms livsbane.

Som nevnt innledningsvis i forskningsprosessen, ble det nødvendig at jeg snakket med ungdommer i alderen 17-18 år. For å gjøre dette, måtte jeg først velge en kvalitativ tilnærming. Jeg vil nå redegjøre for den kvalitative metoden, livshistorie, og det kvalitative forskningsintervjuet.

3.2 Kvalitativ metode

«Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv» (Thagaard, 2018, s. 11). En viktig målsetting med kvalitative metoder er at man oppnår en forståelse av sosiale fenomener. I studier som er preget av en nær kontakt mellom forskeren og deltakeren i felten, som ved deltakende intervju, gir metoden et grunnlag for at man kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene man etablerer i løpet av den tiden man er i felten (Thagaard, 2018, s. 11). En samtale er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan mennesker og enkeltpersoner opplever sin situasjon. Kvalitativ metode kan gi innsikt i og forståelse for andre menneskers liv. Intervjuundersøkelser kan særlig være egnet til å gi informasjon om personers opplevelser og selvforståelse. De som intervjues, kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 1998, s. 12).

Karakteristikken for et intervju er at jeg som forsker etablerer direkte kontakt med de personene som skal studeres. Relasjonene som utvikles mellom meg og informant er viktig for det materialet jeg forsker på (Thagaard, 1998; Kvale & Brinkmann, 2015). Når selve innsamlingen av dataen foregår ved en åpen interaksjon mellom meg og informant, er mitt nærvær som forsker og sensitiviteten til informanten betydelig. Det kan by på noen etiske utfordringer ved et intervju. Disse etiske utfordringene vil jeg komme tilbake til i en senere anledning.

Jeg velger altså å benytte en kvalitativ metode. Den kvalitative metoden prioriterer nærhet i forskningen, mens den kvantitative metoden «har forsøkt å objektivisere prosessene ved å holde en distanse mellom forsker og forsøkspersonene» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). Jeg ønsket altså å prioritere nærheten, hvor jeg kan snakke med intervjupersonene, samt la informantene snakke fritt om det gitte temaet. Denne nærheten, sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så strukturert på forhånd, kan gi meg som forsker tilgang til kunnskap som ellers kan være vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Dette kan for eksempel gi bedre kunnskap enn den overflatekunnskapen enkelte kvantitative metoder gir. Målet innen kvalitativ forskning er ikke nødvendigvis ifølge Kvale & Brinkmann (2015) å generalisere, men som sagt undersøke informantenes perspektiver.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet og livshistorieforskning

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Intervju gir også særlig godt grunnlag for å få innsikt i personenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). For min egen del falt det seg naturlig å velge intervju da jeg hadde bestemt meg for temaet og problemstillingen om: *Er det sammenheng mellom ungdommer i 17-18 årsalderen sin livsbane og utdanningsvalg i videregående?* Det å intervju avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). For min egen del, som er masterstudent, ville det å intervju være en ny opplevelse og erfaring for meg. Heldigvis fikk jeg gjøre noen pilotintervju i forkant av selve intervjuingen. Man

lærer seg altså å intervju ved å intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed var det viktig for meg å øve på intervjuingen og intervjusituasjonen. Utfallet av praktiseringen førte til at jeg ble tryggere på min holdning i intervjusituasjonen, min holdning gjennom intervjuene, stille passende oppfølgingsspørsmål, men også etablere trygge rammer rundt intervjuet. Praktiseringen eller øvingen velger jeg å kalle et pilotintervju. Jeg vil komme tilbake til pilotintervjuene.

I samhold med det kvalitative forskningsintervjuet, har jeg også valgt å bruke livshistorieintervju. Som tidligere nevnt, søker det kvalitative forskningsintervjuet det å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg ønsket meg åtte intervjuer der elevene kunne snakke fritt om sin livshistorie og utdanningsprogram i videregående. Livshistorieforskning har ifølge Kuven (2014) de siste årene fått en stadig bredere plass i den moderne samfunnsvitenskapen (Kuven, 2014, s. 73). Livshistorier vil inneholde både individuelle og samfunnsmessige trekk ved de fenomener som studeres. Det vil dermed gi innblikk i hvordan samfunnsendringer kan påvirke den enkelte, og hvordan den enkelte tar egne valg innenfor de muligheter som foreligger (Kuven, 2014, s. 73). Grunnlaget for livshistorier er at intervjupersonene oppfordres til å fortelle om seg selv (Thagaard, 1998, s. 111). Jeg som forsker kan også be informantene fremstille erfaringene sine i form av beretninger, ved å spørre om hvilke forhold som ledet frem til en bestemt situasjon. Et eksempel på et slik spørsmål kan være: «Fortell meg gjerne hva som førte til at du...» (Thagaard, 1998). Analyser av livshistorier kan også gi en forståelse som informanten tilhører (Thagaard, 2018, s. 128). Eksempelvis så kan livshistorier beskrive karrieremønstre preget av streben mot høyere posisjoner, eller gi uttrykk for en prestasjonsorientert kultur (Thagaard, 2018, s. 128). Livshistorie som metode er meget avhengig av kjemi i øyeblikket, og av den umiddelbare relasjonen mellom livshistoriefortelleren og den som tar imot fortellingen (Petersen et., al, 2007, s. 15). Livshistorieforskning kan defineres som sosiale handlinger og lokalisert identitetsatferd (Petersen et., al, 2007, s. 17). I boken «livshistorieforskning og kvalitative intervju» (2007) skrives det blant annet at et sentralt element i livshistorieforskning er at man har som mål å ta utgangspunkt i folks erfaringer og beretninger, for å forstå de pedagogiske fenomenene som foregår i skolen (Petersen et., al, 2007, s. 16).

Grunnen til at jeg benytter livshistorie er fordi man har mulighet til å se elevenes livssyklus frem til 17-18 års alderen. Intervjuene kan også avgrenses til for eksempel forskjellige stadier i livene til elevene, spesielle hendelser eller generelt hva som har ført til det utdanningsvalget de har valgt (Goodson, 1991). Jeg vil gjennomføre intervjuene basert på fulle livshistorier, med utgangspunkt i informantenes oppvekst, familiens yrkesbakgrunn, deres interesser, og til slutt se hva som har gjort at de er i det stadiet de er i nå.

3.2.2 Utvalg og rekrutering av informanter

I kvalitative intervjuundersøkelser har antallet intervjupersoner en tendens til å være enten for lite eller for stort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Hvis antallet intervjupersoner er for lite, er det vanskelig å få det representativt. Hvis antallet intervjupersoner er for stort, er det neppe tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Rekrutteringen startet ved at jeg kontaktet, nærmere bestemt sendte en e-post til en videregående skole i Innlandet fylkeskommune. I denne e-posten lå det et informasjonsskriv om studien, hvor jeg blant annet påpekte hva studien handlet om, og hva som ville skje med informasjonen om de aktuelle informantene (Se vedlegg). Som sagt, ble denne e-posten i første omgang sendt til ledelsen ved den gitte videregående skolen i Innlandet. Det tok mellom to til tre dager før jeg fikk respons, hvor de var veldig positive til forskningsprosjektet. Det neste steget handlet om at de kontaktet meg for å høre hva slags type informanter/intervjupersoner jeg var ute etter. I utgangspunktet var jeg interessert i elever fra studiespesialisering og yrkesfag, men dette viste seg å være vanskelig ved denne skolen, fordi de ikke har et utdanningsprogram som er ren studiespesialisering. Dermed kom de med et forslag om elever fra ambulansesfag og teknologi- og industrifag. Ambulansesfag er en linje hvor man får studiekompetanse etter tredje året, men at man ved siden av fagene har mye praksis. Jeg fikk også inntrykk av at ambulansesfag er en linje som er meget populær og det er mange søkere, noe som også fører til et høyere snitt for å komme inn på utdanningsprogrammet. Ledelsen ved skolen kom også med et forslag om at jeg kunne intervju fire jenter ved ambulansesfag som både gikk andre og tredje året, samt fire gutter som gikk teknologi- og industrifag, andre året. Dette synes jeg hørtes ut som en god idé, og svært interessant med tanke på min problemstilling. Jeg vil takke for at de var veldig fleksible, hvor jeg kunne intervju en god blanding av både gutter og jenter til undersøkelsen. Det passet også bra med tanke på at jeg hadde sett for meg mellom 6-8 informanter. Dette kan sies å være en passe mengde, siden det er et masterprosjekt, og tiden man har til rådighet.

Det som skjedde videre var at elevene fikk tilsendt informasjonsskrivet, og skolen kontaktet meg hvis det var noen som var interesserte i å delta i forskningsprosjektet. Jeg fikk et raskt inntrykk av at prosjektet viste stor aktualitet, og alle informantene takket ja til å delta i prosjektet. Dermed startet forberedelsene til selve gjennomføringen av intervjuene.

3.2.3 Pilotintervju

Før jeg satte i gang med intervjuene gjorde jeg som nevnt noen pilotintervju med et par medstudenter for å se hvordan intervjuguiden fungerte i praksis. «Pilotintervjuer er viktig i enhver ny undersøkelsessituasjon, for å forbedre seg på intervjuundersøkelser på nye områder» (Thagaard, 1998, s. 82). Jeg tenkte at pilotintervjuene kunne ha hensikt med å gjøre eventuelle endringer og utbedringer, samt min væremåte under intervjuene. Med væremåte mener jeg selvtillit og tilstedeværelse. Problemet som oppsto med dette, var at det ble formelt, noe som også påvirket profesjonaliteten til meg som intervjuer. Selv om pilotintervjuene ikke ble slik jeg ønsket, var det fint å se hvordan spørsmålene mine fungerte i praksis. Det jeg var mest spent på var om spørsmålene var lukkede eller åpne. Det viste seg at spørsmålene var åpne, med den hensikt at de kunne snakke fritt.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Før jeg startet intervjuene måtte jeg lage en intervjuguide (se vedlegg). En intervjuguide er hensiktsmessig å bruke for å strukturere intervjuene (Tjora, 2021, s. 167). Personlig,

ville jeg at intervjuguiden var ferdigformulert, med fullstendige spørsmål. Men, jeg var åpen for å stille oppfølgingsspørsmål. For å forberede meg på disse oppfølgingsspørsmålene var jeg nødt til å sette meg inn i det teoretiske rammeverket for oppgaven, samt lese på tidligere forskning på feltet. Dette førte også til at jeg ble mer trygg på meg selv som intervjuer. I forhold til selve intervjusituasjonen kan det være nødvendig å reflektere over min rolle som forsker.

Både Vähäsantanen & Saarinen (2012) og Berger (2015) snakker om det som kalles insider, outsider og maktforhold i selve intervjusituasjonen. Vähäsantanen & Saarinen (2012) legger mer vekt på maktforholdet i selve intervjuet. De sier «Power is understood to refer to the activities of interview participants which are directed towards reciprocally controlling the situation, and influencing the other person's actions and conversation» (Vähäsantanen & Saarinen, 2012, s. 494). Forskningsintervjuet kan bli sett på som en instrumentell samtaleform, med en tydelig maktsymmetri mellom meg som intervjuer og intervjupersonen. Vähäsantanen & Saarinen (2012) skriver at intervjueren har en maktposisjon når det gjelder å styre intervjuet og samtalen. Intervjueren bestemmer gjerne emnet som skal snakkes om, stiller spørsmål, oppfølgingsspørsmål, og avslutter samtalen (Vähäsantanen & Saarinen, 2012, s. 494). Med dette, kan man faktisk se på intervjuet som en enveiskommunikasjon, der min rolle er å spørre, og intervjupersonen svarer. Hvis det har seg sånn, vil jeg si at det er jeg som sitter med «makten» i intervjuet. Konsekvenser av dette kan være at informanten holder tilbake informasjon eller svarer på noe helt annet enn det de blir bedt om (Vähäsantanen & Saarinen, 2012, s. 494). Det kan gå så langt at intervjupersonen begynner å stille meg spørsmål og vender intervjuet til et annet tema. Det ble viktig for meg at dette ikke skjedde. Selv om jeg er der for å høre informantenes historie, var det viktig at jeg opplevdes som trygg, og hadde kontroll over intervjuene. Jeg vil kanskje si at jeg er en outsider i forhold til temaet og intervjuet. Selv om jeg har forkunnskaper om temaet og sitter med noen erfaringer, er det elevene som er eksperten, og jeg er der som sagt for å høre om deres erfaringer. Med tanke på at jeg har noen erfaringer og kunnskaper, kan jeg delvis kalle meg insider (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Det er viktig at jeg har et balansert maktforhold i intervjuet, der både jeg som intervjuer og intervjupersonene påvirker forløpet av intervjuet. Maktforholdet kan også påvirkes av kjønn, etnisitet, sosioøkonomisk bakgrunn, og utdanningsnivå (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Jeg vil si intervjuet er asymmetrisk med tanke på aldersforskjellen, erfaringen og utdanningen mellom meg og informantene.

Intervjuet ble gjennomført i mars 2023 på en videregående skole i Innlandet fylke. Med en god dialog med både skoleledelse og lærere ble vi enige om tidspunkt for intervjuene. Jeg gjennomførte åtte intervjuer på to dager, hvor jeg første dagen gjennomførte de fire første intervjuene med guttene fra teknologi- og industrifag, og den andre dagen med jentene fra ambulansefag. Dermed fikk jeg fire intervjuer den første dagen, og fire intervjuer den siste dagen. Informantene ble informert om at det ville bli brukt diktafon (lydopptaker) under intervjuene. Dette ville bare brukes for å transkribere intervjuene, og jeg ga klar informasjon om at alle opptakene ville bli slettet etter jeg var ferdig med transkripsjonene. Alle navn og personopplysninger ville også bli anonymisert.

Elevene ble tatt ut, en etter en. Jeg valgte altså å gjøre individuelle dybdeintervjuer. Tjora (2021) sier at målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Jeg ville utføre individuelle dybdeintervjuer, og ikke

fokusgruppeintervjuer fordi jeg mistenkte at fokusgruppeintervjuene kunne føre til at elevene bare sa det som var sosialt akseptert. Hvert intervju varte i cirka. 40 minutter. I informasjonsskrivet ble informantene informert om at intervjuet ville vare i maks en time (se vedlegg). Jeg vil si at alle intervjuene gikk etter planen. Hvis det er noe å påpeke, vil jeg si at det første intervjuet kanskje ikke levde opp til forventningene. Grunnen til dette var at jeg var veldig knyttet til intervjuguiden.

3.2.5 Presentasjon av informantene

Jeg velger altså å bruke fiktive navn på alle informantene. Dette er som sagt for å anonymisere alle navn, og sørge for at ingen blir identifisert. Jeg valgte å kalle informantene:

Guttene fra teknologi-og industrifag:

- Anders (17) går sitt andre år på teknologi-og industrifag
- Lars (17) går også sitt andre år på teknologi-og industrifag
- Jonas (17) går sitt andre år på teknologi-og industrifag
- Erik (18) er et år eldre enn de andre i klassen, men går også andre året teknologi- og industrifag.

Jentene fra ambulansefag:

- Marthe (18) går sitt tredje år på linjen ambulansefag
- Sunniva (18) går også sitt tredje år på ambulansefag
- Johanne (17) går andre året på ambulansefag
- Sandra (17) går også andre året på ambulansefag

Alle intervjuene ble utført under nøytrale og rolige omgivelser. Som nevnt tidligere, opplevde jeg at alle åtte samtaler fløt overraskende godt. Som jeg også har gjort rede for tidligere, ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg). I utarbeidelsen av intervjuguiden la jeg mest vekt på tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk. Dette er blant annet kapital som kan si noe om oppvekstmiljø, for eksempel søsken, foreldre eller besteforeldres utdanningskarriere, samt om det er andre kapitalinvesteringer som kan knyttes til livsbanen. Ønsket med intervjuguiden var å finne ut om deres livsvilkår og hva som kan ha sammenheng med deres linjevalg i videregående.

3.3 Transkripsjon og koding av intervjuene

«Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I mitt tilfelle handler det om et skifte fra tale til skriftspråk ved at intervjuene med hjelp av diktafon/lydopptak ble transkribert fra tale til skriftform. Jeg valgte å gjøre all transkripsjon selv, noe som opplevdes krevende, men også svært lærerikt, noe som førte til at jeg raskt fikk god oversikt over datamaterialet mitt. Når intervjuetranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i intervjuprosjektet. Tjora (2021) sier at det finnes ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Tjora, 2021, s. 185).

Et sannsynlig problem med transkribering, er at intervjupersonene kan lete etter ord, viser usikkerhet og har vanskeligheter med å ordlegge seg (Tjora, 2021). Dette tok jeg også med i betraktning av min intervjuundersøkelse. Transkripsjonene ble også kodet. Da jeg satte i gang med kodingen måtte jeg tenke hva informantene fremhevet som mest betydningsfullt. Som nevnt, er transkriberingen en tidkrevende prosess. Det var kanskje denne prosessen som tok lengst tid med tanke på forberedelsene inn mot analysen. Da jeg ordrett var ferdig med å transkribere intervjuene, var det på tide å få en oversikt over alle intervjuene. Her måtte jeg også planlegge hvordan jeg skulle videreføre transkripsjonene, og håndtere den store mengde dataen jeg satt med. I dialog med min veileder, kom vi frem til at jeg skulle sette alle refleksjonene til informantene inn i et skjema, slik at jeg fikk bedre oversikt. Skjemaet ble laget slik at jeg satte inn spørsmålene fra intervjuguiden som overskrift, og svarene alle informantene ga i stigende rekkefølge nedover. Da dette skjemaet var ferdig utfyllt, kunne man raskt se hva informantene snakket om som mest betydningsfullt. Det var her jeg også kunne begynne med kodingen, som jeg vil redegjøre for i neste punkt.

Den vanligste formen for dataanalyse er koding, eller kategorisere intervju-uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding innebærer at man deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Ved hjelp av disse kodebetegnelse kan man søke og finne igjen utsnitt av teksten som beskriver de temaer kodene gir uttrykk for. Dette gir altså et grunnlag for å foreta sammenligninger mellom enhetene i studien (Thagaard, 2018, s. 153). Det kan sies at koding har en lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning. En induktiv tilnærming innebærer at man forankrer kodene empirisk ved å utvikle koder som gir et konsentrert uttrykk for deltakernes erfaringer og handlinger (Thagaard, 2018, s. 153). I en senere anledning, nærmere bestemt i analysen, kan man utvikle kodene på et høyere abstraksjonsnivå som representerer grupperinger av de opprinnelige, empirinære kodene (Thagaard, 2018).

Kodingen fører ofte til kategorisering, som innebærer at mening i lange intervjusamtaler reduseres til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228).

Kategoriseringen reduserer og strukturerer dermed intervjutekster/transkripsjoner til å bli mer forståelig. Jeg vil si at kategoriseringen og kodingen er hentet fra mitt teoretiske rammeverk, og intervjupersonenes refleksjoner om hva de vektla i størst grad. Alle de åtte informantene i undersøkelsen har blant annet fortalt om barndom, foreldrenes og besteforeldres yrkesbakgrunn, interesser, erfaring med skole, sosialt nettverk og utdanningsvalg i videregående skole. Gjennom kontekstualisering og historisering av

sentrale sider ved disse fortellingene, er det etablert noen utsnitt om deres historier (Goodson, 1991).

Det er spesielt seks temaer jeg vil presentere i de empiriske funnene, som jeg også senere vil diskutere i lys av det teoretisk rammeverk og tidligere forskning på området.

- Elevenes utdanningsvalg i videregående
- Tanker om fremtiden og tidligere drømmer
- Elevenes forhold til det teoretiske og det praktiske i videregående
- Elevenes tanker om hvordan det er å være elev i videregående
- Likhetsmønstre og mønsterforskjeller mellom elevene i klassen
- Familiens yrkesbakgrunn

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet i samfunnsvitenskapen handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Her kan man knytte dataens relevans for prosjektet og undersøkelsen. Validiteten er en viktig del av undersøkelsen, nettopp fordi den gir en antydning til om forskningen leverer det den i utgangspunktet mener å levere.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabiliteten behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Altså, om intervjupersonen ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. Man kan også kalle begrepene validitet og reliabilitet for *pålitelighet* og *gyldighet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

Både styrker og svakheter ved de data jeg bruker er essensielle å reflektere over i forhold til oppgavens validitet, da dette blant annet har innvirkning på analysen og avsluttende refleksjoner. Som nevnt tidligere ble det intervjuet åtte elever i en videregående skole. Dette var elever som gikk både andre- og tredjeåret. Grunnen til at jeg nettopp valgte andre og tredjeklassinger, var fordi jeg tenkte disse elevene hadde med seg noen erfaringer fra første året i videregående, og gjerne var litt mer reflekterte enn elevene som gikk første året. De hadde også gjerne med seg noen erfaringer knyttet til det teoretiske i videregående, men også praksisfeltet. I planleggingsfasen av intervjuet hadde jeg tenkt til å intervjuere elever ved to ulike skoler. En skole som var sentrumsnær, og en skole som lå i distriktet. Årsaken til dette var for å sammenligne større sosiale skiller. Dette viste seg å bli vanskelig med tanke på prosjektets tidsrom. Dermed fikk jeg tak i en videregående skole, som både hadde studieforberedende program, men også yrkesfag. Dette passet godt med ønsket om utvalget i oppgaven med tanke på at jeg fra start hadde lyst til å intervjuere elever ved yrkesfag, og elever som gikk studieforberedende. Dermed ble det slik at jeg intervjuet en videregående skole i Innlandet fylke, som hadde programmene ambulanséfag og teknologi-og industrifag. Denne skolen var også i et distrikt, og ikke i en by. Ambulanséfag er altså et studieforberedende utdanningsprogram, der elevene automatisk får studiekompetanse etter tredje året, mens teknologi- og industrifag er et yrkesfaglig program. Det passet også utmerket å intervjuere andre- og tredjeklassinger da noen av disse elevene hadde byttet program etter første året. Det var eksempelvis noen fra teknologi-og industrifag som gikk elektrofag første året. Her fikk jeg med deres refleksjoner om hvorfor de byttet. Dette er også områder som er med på å styrke prosjektets validitet.

En annen styrke i oppgaven min kan være at skoleledelsen plukket ut reflektere elever som var interessert i å snakke om deres liv og utdanningsvalg i skolen. Det var i første omgang skolen som mottok informasjonsskrivet, og plukket ut elevene fra de ulike programmene. Jeg fikk heller ikke inntrykk av at informantene var useriøse, og stilte opp på intervjuet bare for å få en fritime. Alle informantene var engasjerte og viste interesse, og jeg fikk inntrykk av at temaet for intervjuet var interessant for alle intervjupersonene. Dette er også positivt for prosjektets analyse, da elevene viste engasjement og var reflekterte under alle intervjuene. Skolen plukket også ut elever fra ambulansesfag som de visste hadde gode karakterer og ambisjoner.

Svakhetene i prosjektet kan være at jeg gjorde alle intervjuene på to dager. Dette førte til at jeg som forsker fikk lite tid til å reflektere. Jeg intervjuet fire informanter på fire timer første dagen, og fire informanter dagen etter. Svakheten her ligger altså i at jeg som forsker skal ha tid til å reflektere over min rolle i intervjusituasjonen, der for eksempel min holdning i intervjuene er sentral. Svakhete her ligger i at dybden på et par av intervjuene kunne vært litt bedre. For å være med konkret, ble det siste intervjuet første dagen, og det siste intervjuet andre dagen litt kortere og ikke like fyldig som de andre intervjuene. Dette kan altså ha påvirket kvaliteten på noen av svarene jeg fikk, da disse intervjuene ikke ble optimalisert.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Intervjuforskning er derfor fylt med moralske og etiske spørsmål. De etiske spørsmålene trenger ikke nødvendigvis å dreie seg om intervjusituasjonen, men spesielt vesentlig er det for oppgavens helhet.

Før jeg satte i gang med intervjuprosessen måtte jeg få prosjektet gjennom NSD (Norsk senter for forskningsdata), og sikt. Prosjektet ble godkjent 20.03.2023 (Se vedlegg 1). Begrunnelsen for at prosjektet måtte meldes inn til NSD kommer av at det stilles strenge krav til innsamling av personopplysninger. Personopplysningene inneholder blant annet navn på informantene, familiens yrkesbakgrunn, men også andre identifiserbare opplysninger.

«Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informert samtykke innebærer også at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem og om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. Det er altså her informantene skal få informasjon om prosjektets formål (se vedlegg 3). Her blir det også viktig å presisere hva det betyr å delta frivillig og at all data blir anonymisert. Jeg gjorde det slik at jeg informerte om dette både før og etter intervjuet. På forhånd ble informantene tildelt et informasjonsskriv som ga den fulle beskrivelsen om hva prosjektet ville handle om. Det inneholdt også kontaktinformasjon både til meg, veileder Bent Olsen, og NTNU. Denne kontaktinformasjonen ble altså lagt til for at informantene alltid hadde muligheten til å trekke seg, eller sende inn spørsmål om prosjektet. Jeg var veldig tydelig på dette både før og etter intervjuene. Her gikk jeg for eksempel inn på hva som skal brukes og hvordan jeg vil håndtere dataen jeg samler inn. Hvis prosjektet samler inn sensitive opplysninger, kan ungdom mellom 16-18 år selv gi samtykke. Dette medførte at ungdommen selv kunne gi samtykke uten at foreldrene ble involvert. Jeg valgte altså

å få et skriftlig samtykke gjennom informasjonsskrivet, hvor man på siste side kan krysse av «jeg samtykker». Alle informantene signerte altså informasjonsskrivet, og ga samtykke.

Jeg ga også alle informantene informasjon etter intervjuene om konfidensialiteten. Dette betyr altså at informasjonen de oppgir ikke kan identifiseres. Dette er gjort gjennom at jeg har brukt fiktive navn på alle de åtte informantene. Jeg har heller ikke valgt å identifisere skolens navn. Det er kun kjønn og alder som er oppgitt. Opplysningene (lydklippene) som ble lagret ble plassert på en kryptert enhet (Nice-1) som er lånt hos NTNU. Det har bare vært meg, og min veileder som har hatt tilgang til dataen. Alt av informasjon om informantene ble slettet 29.06.23, da all personopplysning var ferdigbehandlet.

3.6 Analysen

Først og fremst har det å analysere datamaterialet vært en lang og tidskrevende prosess. Det har vært utfordrende med tanke på mengden datamateriale, og som sagt hva som skal plukkes ut som vesentlig for min problemstilling.

«Kjernen i kvalitativ analyse er at man reflekterer over hvordan man kan forstå dataene, og hvilke begreper man synes er best egnet til å uttrykke meningsinnhold» (Thagaard, 2018, s. 154). Kort sagt har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er frembrakt i løpet av prosjektet (Tjora, 2021, s. 216). I det neste kapittelet vil jeg legge frem de empiriske funnene i forhold til hva som er relevant for problemstillingen om: *Er det sammenheng mellom ungdommer i 17-18 årsalderen sin livsbane og utdanningsvalg i videregående?* Intervjuguiden har vært medvirkende til selve intervjusituasjonen og funn, men det har også kodingen og kategoriseringen. Gjennom analysen vil jeg også benytte direkte sitat fra informantene. Dette er direkte sitat som informantene la mest vekt på innenfor de ulike temaene jeg var innom, og senere påvirket kategoriseringen og kodingen av datamaterialet. Gjennom de empiriske funnene, vil jeg også sammenligne svar fra de ulike informantene, der også likheter i mønstre, men også mønsterforskjeller kommer til syne. Som nevnt ovenfor, vil jeg dele opp empirien i seks hovedkategorier. Dette er; elevenes utdanningsvalg i videregående, tanker om fremtid og tidligere drømmer, elevenes forhold til det teoretiske og det praktiske i videregående, elevenes tanker om hvordan det er å være elev i videregående, likhetsmønstre og mønsterforskjeller mellom elevene innad i klassen, og familiens yrkesbakgrunn. Disse kategoriseringene kan også sies å være mine forskningsspørsmål, som jeg også vil benytte senere i diskusjonen av de empiriske funnene. Den kvalitative metoden kan gi grunnlag for innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Historier fra informantenes liv kan fortelle mye både om personen selv og de situasjonene informantene har deltatt i (Thagaard, 1998, s. 84). Beskrivelser av tidligere hendelser vil også imidlertid være farget av den forståelsen informantene senere har tilegnet seg. Jeg vil i neste kapittel legge frem funne jeg gjorde under forskningsprosessen.

4.0 Empiriske funn

Som tidligere nevnt i metodekapittelet, har jeg benyttet meg av livshistorieforskning, som vil komme til syne i analysen. Jeg gjennomførte intervjuene basert på deres livshistorier, med utgangspunkt for informantenes oppvekst, familiens yrkesbakgrunn, informantenes fritidsinteresser, og til slutt se sammenhengen mellom deres historier og linjevalg i videregående opplæring. Før jeg begynner med å vise til funnene i prosjektet, kan det være nødvendig å redegjøre for de to utdanningsprogrammene for å vise til hvordan utdanningsløpet er lagt opp.

Teknologi-og industrifag passer for den som er praktisk anlagt og har godt håndlag. Man må kunne jobbe selvstendig og være nøyaktig i det man gjør. Man må være interessert i teknologi, for på dette området er det rask utvikling. Man lærer blant annet å dreie, frese, kappe, skjære, montere motorer og maskindeler, vedlikehold av mekanisk verktøy, om kjøretøy og transport osv. Man kan for eksempel bli bilmekaniker, industrimekaniker, sveiser eller verktøymaker. En viktig del av opplæringen innen teknologi-og industrifag er å bli kjent med den praktiske hverdagen som skjer utenfor skolen. Dette løses med praksis ute i bedrifter i faget yrkesfaglig ferdypning. På deres tredje år har man mulighet til å ta påbygging til generell studiekompetanse, eller fortsette som lærling innen faget.

Ambulansearbeiderfaget er for dem som ønsker å jobbe blant annet innenfor akutt-tjenesten, humanitære organisasjoner og kriserammede områder. En ambulansarbeider gir både omsorg og akutt førstehjelp, og det er mange som opplever jobben sin som spennende og svært meningsfull. En av de kanskje viktigste arbeidsoppgavene til en ambulansarbeider er livreddende førstehjelp. Man vil også tilegne seg praktiske og teoretiske kunnskaper som vil gjøre en i stand til å ivareta pasienters liv og sikkerhet. Faget skal videre bidra til at ambulansarbeideren fungerer godt i tverrfaglig samarbeid og kan arbeide selvstendig under tidspress og under vanskelige forhold. Ambulansearbeiderne får også studiekompetanse etter tredje året i vgs.

Elevenes livsbane spiller inn på ulike arenaer og er integrert i hele undersøkelsen. Jeg vil vise til direkte sitat fra informantene, men også legge til deres historie og erfaringer knyttet til utdanningsvalg i videregående, samt livsbane. Det kan være verdt å nevne at i forkant av intervjuene ble informantene informert at ingen svar var feil, og at jeg var der for å høre deres opplevelser rundt problemstillingen. Jeg vil nå begynne å vise til selve empirien og dataen i prosjektet.

4.1 Ungdommers utdanningsvalg i videregående

De fire første intervjuene med teknologi-og industrifag bar store preg av usikkerhet om hva som gjorde at de valgte nettopp denne linjen. Anders (17) kom for eksempel ikke inn på den linjen han i utgangspunktet ville, men begynte på industri-og teknologifag fordi han kjente noen av elevene som skulle begynne der. Han visste ingenting om denne linjen i forkant, men etter hvert som han satt seg inn i hva programområdet gikk ut på, hørtes det mer interessant ut. Lars (17) var veldig i tvil om hva slags programområde han ville følge i videregående opplæring. Han søkte tre utdanningsprogrammer, og begynte bare der han kom inn. Dermed var det litt tilfeldig hva han begynte med. For Jonas (17) var det litt annerledes, han gikk egentlig elektrofag første året, og fant fort ut at han i fremtiden hadde lyst på jobb i industrien. Dermed byttet han over til teknologi-og industrifag. Han har også en onkel som jobber i industrien, og har fått noen råd om hva som lønner seg. Onkelen har blant annet sagt at det finnes store jobbmuligheter i

industrien, at man tar med seg mange erfaringer, samt at man lærer mye av det man er interessert i, nemlig maskiner og teknologi. Jonas ser også veldig opp til sin onkel og hans yrkesbakgrunn.

Erik (18) er et år eldre enn de andre i klassen. Han bestemte seg for å gå yrkesfag allerede i niende klasse. Han fant ut på ungdomsskolen at skole virkelig var tungt og kjedelig. Han var ikke flink med det teoretiske, men veldig flink med praktisk arbeid. Teknologi- og industrifag var en linje han så ble aktuell i fjor, og sikter seg inn mot å bli industrimekaniker i fremtiden, og har veldig lyst til å jobbe i fabrikk. Faren jobber også i fabrikk, og det er han som har introdusert Erik for dette yrket. Erik virker veldig bestemt i det han forteller, og har et klart mål om å komme seg ut i arbeid så fort som mulig.

De fire jentene fra ambulanséfag var mer klare på hvorfor de tok det utdanningsvalget de gjorde. Her kunne man også blant annet høre at de stilte høye krav til seg selv, og at de hadde ambisjoner for fremtiden, men også det å prestere godt på skolen gjennom det faglige. Jentene fra ambulanséfag er i alderen 17-18 år. Her intervjuet jeg både andre og tredjeklassinger.

Marthe (18) har alltid likt å jobbe med mennesker. I tiendeklasse hadde hun et fag på ungdomsskolen som gjorde at hun kunne jobbe i eldreheim, og fikk dermed mersmak på det helsefaglige. Samtidig reflekterte hun over at helsefag ikke er helt det hun så etter, og tenkte at ambulanséfag var mer spennende. Sunniva (18) går også tredjeåret på ambulanséfag. For henne har interessene endret seg gjennom årene. En liten stund hadde hun veldig lyst til å bli frisør, men det tok ikke lang tid før hun fant ut at hun ville jobbe innen helse. Hun ville i utgangspunktet gå HASK (helsearbeiderfag med studiekompetanse), men kom dessverre ikke inn på dette programmet. Første året på videregående begynte hun på medie- og kommunikasjon. Grunnen til dette var fordi hun trodde dette ville være interessant, men det ble det ikke. Sunniva (18) fullførte første året på medie- og kommunikasjon, men byttet etter dette over til ambulanséfag. Hun hadde en drøm på ungdomsskolen om å bli politi. Skal man bli politi er man også avhengig av studiekompetanse. Etter det tredje året på ambulanséfag kan man enten gå ut som ambulanséfag-læringer, eller begynne å studere på universitet og høyskole.

Johanne (17) går andreåret ambulanséfag. Hun valgte dette programområdet fordi hun tenkte at hverdagen som ambulansearbeider vil være veldig variert, og at man ikke er på samme plassen hele tiden. Johanne sier:

«Man vet hva man går til når man skal på skolen, men også når man skal på jobb. Det var nettopp dette jeg tenkte ville passe meg, fordi jeg har lett for å få litt sånn «mark i rumpa», og klarer ikke sitte stille. Dermed tenkte jeg at denne linjen må passe meg».

Sandra (17) går også andre året, og har alltid likt tanken på å jobbe med mennesker. Hun var også litt i tvil om hva slags program hun ville følge i videregående. Men da hun gikk i niende klasse, så hun på et ambulanséprogram på TV, og fikk veldig stor inspirasjon gjennom dette. Hun sier:

«Det synes jeg virket meget spennende, og det var egentlig grunnen til at jeg søkte». Selv om Sandra beskriver valget sitt som litt tilfeldig, er hun ganske klar på at hun alltid har hatt lyst til å jobbe innenfor helsearbeid.

4.2 Tanker om fremtiden og tidligere drømmer

I intervjuene viste det seg at elevene i både teknologi- og industrifag, og ambulanséfag hadde ulike forventninger til fremtiden. Informantenes refleksjoner og erfaringer viser at jentene fra ambulanséfag har noe høyere ambisjoner enn guttene fra teknologi- og industrifag. Dette kunne man høre gjennom deres forventninger og hva de la mest vekt på som viktig i livene deres.

Anders (17) fra industri- og teknologifag husket ikke at han har hatt noen tidligere drømmer. Han hadde heller ikke så mange interesser som barn. For Anders gikk barndommen til spill og gaming. Det er også en interesse han har den dag i dag. Hans fremtidige forventninger er en jobb innen faget og industrien, nærmere bestemt arbeid med maskiner i industriparken som er i nærområdet. I distriktet er det store muligheter for å få seg en jobb i industrien, siden distriktet er kjent for industri. Mange av arbeidsstedene «lokker» til seg mennesker. Det er mange arbeidsplasser i industriparken her, sier Anders.

Lars (17) har forventninger om å bare starte i en jobb og leve livet. Han hadde ikke så mye mer å tilføye når det gjaldt akkurat dette. Han er heller ikke helt sikker på om han kommer til å jobbe med det yrkesvalget/programmet han går nå. Han virker og er ikke så interessert i utdanningsvalget. Lars har et år igjen på videregående, og kunne kanskje tenke seg et år i militæret etter Vgs. Da han var liten hadde han en drøm om verdensrommet. «Jeg ville bli astronaut». Lars tilføyer at man må ha høy utdanning for å bli astronaut, så han tror det blir litt vanskelig for han å leve den drømmen. Men, han er fortsatt fascinert av verdensrommet.

Det kan virke som at Jonas (17) har en målrettet plan på veien videre etter videregående. Han har først og fremst lyst til å fullføre lærlingtiden. Etter dette vil han ta videre utdanning, og muligens fagbrev etter hvert. Da han var liten, drømte han om å bli pilot. Han har alltid likt fly. «Det å kunne styre et fly, se mange lender, jobbe med det og få betalt for det er den store drømmen!». Han skal også snart ta flysertifikat på småfly. Han har en familie i Danmark som deler den samme interessen, samt at onkelen hans har flysertifikat, og at den gamle sjefen hans har stor interesse for fly.

Erik (18) var veldig klar på at han skal jobbe i industrien som industrimekaniker. Da han var liten hadde han ikke så mange tanker om fremtidig jobb, men han har alltid vært fascinert av fabrikker. Erik har en far som jobber i fabrikk, og er industrimekaniker selv. Da han var liten fikk han være med inn i fabrikk, og etter dette har han alltid vært interessert i industri og fabrikk.

Marthe (18) drømte om å bli advokat da hun var mindre. Det var også hennes mål helt frem til hun gikk i tiendeklasse. Men drømmen og målet hennes etter ambulanséfag er å bli lege. Dermed har hennes drømmer endret seg litt med årene. Marthe forteller at drømmene endret seg etter hun begynte å jobbe i helsetjenesten. Det var ved dette punktet hun gikk fra drømmen om å bli advokat, til å bli lege og studere medisin etter videregående. Sunniva (18) ser for seg å jobbe innenfor helse etter videregående. Hun tilføyer at hun uansett får studiekompetanse, så det er ikke krise om hun finner ut at helse ikke passer for henne i en senere anledning. Hun var veldig klar på at drømmene hennes alltid har endret seg, og at hun som liten drømte om å bli frisør.

Johanne (17) sine ambisjoner er først og fremst å bli ambulansesfagarbeider. Hun sier at dette er et ganske tungt yrke, så hun må se hvor lenge hun eventuelt holder ut med det. Ellers sier hun at hun har blitt kjent med andre type yrker gjennom det faglige og praksisen, og tilføyer at sanitetssoldat i forsvaret kan være et mål etter videregående. Hun kan fint tenke seg et år i militæret etter videregående opplæring. Da hun var liten, drømte hun om å bli lastebilsjåfør. Grunnen til dette var at hennes bestefar har et eget firma med lastebiler, så hun har alltid vært med han da han har vært ute å kjørt. «Jeg synes det er veldig gøy. Jeg kan kalle meg ei guttejente, så jeg støtter det guttene liker. Det kan for eksempel være store maskiner og ting som durer, samt at ting går fort. Dette kan for eksempel være motorsykler og biler». Hennes mor er også yrkessjåfør og har kjørt lastebil.

Sandra (17) sine ambisjoner er å bli læring, og etter dette flytte bort i fra distriktet. Hun skal enten studere videre eller bli læring. Hvis hun skal flytte vil hun helst studere i Trondheim fordi det er der hun kommer fra og har familie. Da hun var liten, drømte hun om å bli dyrlege. Hovedårsaken til dette er fordi hun alltid har vært glad i dyr.

4.3 Elevenes forhold til det teoretiske og det praktiske i skolen

Informantene ble også spurt om hvordan forholdet deres var til de praktiske og teoretiske oppgavene i videregående. Siden ambulansesfag og teknologi-og industrifag både har mye teoretisk og praksis, var det essensielt å kartlegge hvilket forhold de hadde til skolebenken, og det praktiske.

Anders (17) trives best ute i verkstedet, og er ikke så glad i de teoretiske fagene ved skolen. De teoretiske fagene er altså norsk, engelsk, matematikk osv. «Jeg trives da jeg er ute i praksis». Dermed er han veldig i tvil på om han orker mer skole etter videregående. Han har mest lyst til å komme seg ut i arbeid og få lærlingplass, og finne seg en jobb innen feltet industri. Han sier at det teoretiske har blitt veldig slitsomt, og at det har vært veldig mange år på skolen med bare ren teori.

Lars (17) Har noe av den samme tankegangen som Anders. Han tror det praktiske vil ha stor nytte for han videre i livet. Den tanken hadde han ikke hatt hvis han bare skulle sittet på skolebenken med norsk, matte og de andre teoretiske fagene. Han sier: «Det er selvfølgelig litt av de fagene her også, men absolutt ikke like mye som hos de som går studiespesialisering for eksempel». Lars sier at det ikke er gøy å være på skolen. Han sier også at ungdomsskolen var vanskelig. Det var utfordrende å følge med i timene. Lars sier at han ikke har så mye motivasjon til skole, han bare er der for å gjøre noe. Hans mor er opptatt av han skal gjøre det bra på skolen.

«Hun sier at jeg må gå på skolen og få gode karakterer, men samtidig så bryr hun seg ikke så mye, hehe».

Jonas (17) sier at han allerede på ungdomsskolen begynte å bli lei av de teoretiske fagene. Dermed skjønte han ganske raskt at studiespesialisering ikke ville være et alternativ. «Det hadde jeg rett og slett ikke orket. Jeg ville gjøre noe som var mer praktisk». Selv om det teoretiske ikke er så interessant, har han fortsatt noen teoretiske fag som er interessant. Han sier blant annet at samfunnsfag er et fag han liker, samt teorien rundt programfagene de har i videregående. Jonas sier: «Jeg valgte yrkesfag fordi jeg i hovedsak slipper kun å jobbe med teori, og man blir ferdig tidligere på skolen. Man sitter ikke kun i et rom, og man tjener penger under opplæring».

Erik (18) ga uttrykk gjennom sine refleksjoner og erfaringer at han bestemte seg for hva han ville allerede i niendeklasse. Teori og skole har aldri vært noe for han, men han var og er veldig flink til å løse praktiske oppgaver, og trives veldig da han er ute i praksisfeltet. Han legger til at han blant annet er veldig flink med maskiner. Erik bemerker også at han har konsentrasjonsvansker, noe som gjør det vanskelig å jobbe med enkelte fag. Selv om teorien er vanskelige for Erik, sier han at de første årene på barneskolen var bedre. Han var veldig flink i matematikk, men så forsvant konsentrasjonen. Lærerne hans de første årene på barneskolen kalte han et mattegeni. Han var veldig flink i regning og gangning.

«Skole ble vanskeligere og vanskeligere for meg med årene. Ungdomsskolen var hvert fall vanskelig. Jeg trives mye bedre med det praktiske ved skolen».

Marthe (18) som går sitt tredje år på ambulanséfag sier de har ti timer norsk i uka, og synes det er tungt, og må jobbe hardt for å oppnå målene sine. Hun har også blant annet naturfag som et femtimers-fag. Marthe sier det er veldig teoritungt i starten, men at hun etter hvert kom seg inn i det. Hun setter også ord på hvor vanskelig norskfaget er i forhold til hvordan det har vært årene før med yrkesfaglig norsk. Hun har vokst mye de siste årene fordi hun har fått en mye bredere forståelse. Dette har også medført at hun har blitt mye flinkere til å utype seg og drøfte. «De teoretiske fagene er egentlig det jeg liker best og scorer høyest i. Første året visste jeg ikke helt hva jeg drev med. Jeg har alltid jobbet hardt, og fått gode karakterer». Hun merker at hun går yrkesfag samtidig som hun skal ha studiekompetanse. Det er veldig teoritungt. Marthe liker å jobbe selvstendig, finner egne læringsmetoder og jobber mye med skolearbeid. Selv om hun savner skolemiljøet fra ungdomsskolen der fagene var mer varierte, trives hun godt med det teoretiske og det praktiske ved ambulanséfag.

Sunniva (18) som også går sitt tredje år på ambulanséfag beskriver dagene ved at de har hele dager med teori og fag som er rettet inn mot ambulanse, der de også har en blanding hvor noen dager er teori, og noen dager er praksis. Gjennom det praktiske har hun vært mye ute i ambulansen, sykehjem, sykehus osv. Hun har naturligvis de samme fagene som Marthe (18) har. «Noen av de teoretiske fagene er tunge, men jeg har alltid vært interessert i det teoretiske, og da er det kanskje enklere å lære». Hun sier at hun ikke er så interessert i fellesfagene, spesielt ikke engelsk og matte. Når hun kom ut i praksis trivdes hun mye bedre med linjevalget. «Vi har for eksempel hatt en dag i uka med praksis den siste tiden».

Sunniva (18) sier hun var veldig opptatt av karakterer på ungdomsskolen. Det var også de nærmeste vennene hennes. Hun har alltid øvd mye i forkant av prøver, ville alltid gjøre det bra, og ble litt påvirket av hvordan vennene hennes presterte på skolen. Dette gjorde at også hun ble veldig opptatt av prestasjoner.

Johanne (17) som går sitt andre år på ambulanséfag sier det slik at hun ikke alltid har likt de teoretiske fagene. Hun er mer praktisk anlagt. Selv om hun er mer glad i det praktiske, klarer hun seg greit gjennom det teoretiske. Hun forklarer at andreåret på ambulanse har de hatt matte, norsk, historie, og samfunnsfag, i tillegg til det teoretiske ved ambulanséfaget. Hun er innforstått med at hun må klare det teoretiske ved å utføre praksisen. Innen de praktiske oppgavene, er ambulanséfagarbeiderne gjerne ute i helsefaglige tjenester. Hun har ikke alltid vært interessert i skolearbeid heller.

«Jeg har alltid gjort det jeg har fått beskjed om, men når jeg gikk på barneskolen slet jeg litt. Jeg har blitt utredet, fordi jeg slet med å konsentrere meg en stund». Johanne sier det slik at det bare var en stund viljen ikke var til stede. Som tidligere nevnt har hun også vanskeligheter med å sitte stille.

«Familien vil jo selvsagt at jeg skal gjøre det bra, og kanskje enda bedre noen ganger. Men det fører egentlig bare til at jeg backer enda mer tilbake, spesielt når folk rundt meg pusher på at jeg skal gjøre det stikk motsatte til det jeg vil». Johanne ville gå en linje der man ikke har for mye teori eller sitte for mye på rumpa. Hvis hun hadde valgt en linje som bare inneholdt teori ville hun mistet motivasjonen og interessen. «Jeg føler jeg har truffet godt på dette programområdet, som har en god blanding av både teori og praksis».

Sandra (17) var veldig glad i matematikk på ungdomsskolen, men hun synes matten de har nå er vanskeligere og kjedeligere. Hun var veldig opptatt av karakterer på ungdomsskolen, spesielt i åttende-klasse. Årsaken til dette var at karakterer var noe nytt, og at man ikke var vandt med det. Etter hvert forsto hun at en firer som karakter kan være bra.

«Nå tenker jeg at jeg vil jobbe med mennesker, og da er det fint med den kunnskapen vi lærer her på skolen og gjennom denne linjen. Jeg synes praksisen vi har på ambulanséfag er veldig fint».

Sandra markerer at årene på ungdomsskolen var veldig fine. Hun har alltid vært flink på skolen, og flink til å jobbe selvstendig. Hun legger til at hun ikke har seksere i alle fag, men at hun gjør så godt hun kan og er fornøyd med resultatene sine. Hun har aldri droppet lekser, og utfører jobben som kreves for å oppnå gode resultater. Foreldrene hennes har også vært gode bidragsytere, og pusher henne til å gjøre det bra. «De er opptatt av at jeg skal gjøre det bra, og at jeg trives gjennom det jeg gjør».

4.4 Elevenes tanker om hvordan det er å være elev i videregående

Anders fra teknologi-og industrifag synes det er ganske greit å være elev i dagens videregående skole. Han synes spesielt at det er fint å være elev på denne videregående skolen, men er som sagt ikke så glad i skolearbeid.

«Jeg synes kanskje selve skolen er litt gammel, men det er veldig hyggelig folk og lærere her. Jeg trives kanskje bedre med det praktiske da det ikke er så mye teori».

Lars sier også mye av det samme som det Anders sier. Han synes det er veldig fint å gå på denne videregående skolen. Spesielt, er det fint å lære såpass mye om praksis. Dette vil han få igjen for da han flytter alene, presiserer han. Klassemiljøet er også veldig bra. «I fjor var klassen litt stille og man kjente ikke så mange her, men det har blitt mye bedre i år».

Jonas synes det er bra i forhold til hva han hører om de andre skolene i distriktet. Han har venner som går på andre videregående skoler, og synes denne skolen her høres mye bedre ut. Han hører eksempelvis at det er større prestasjonspress og kjemping om status

på de andre skolene. Han har også en kjæreste som går på en annen videregående skole i distriktet, og der favorittseirer lærerne enkeltelever. Det er han glad ikke lærerne gjør her.

Erik er som nevnt et år eldre enn de andre. Han synes skolen som helhet er et rolig lite sted. Han skryter også av klassemiljøet, og at det er varierte dager. Noen dager er det bare teori, mens andre dager har man fulle dager i verkstedet. Noen dager har man også en blanding av begge deler. Erik er tydelig på at han trives best i verkstedet.

Marthe sier at det er en overvekt av jenter ved hennes programområde. «Vi har bare noen få gutter i klassen vår». Personlig synes hun det har vært en utfordring å tilpasse seg med så mange jenter og så mange personligheter. Noen har også sterke meninger i klassen. Marthe slet med å finne plassen sin i starten, hun visste ikke hvor hun tilhørte og hvem som var vennene hennes. Hun tror også flere slet med dette i starten. «Jeg synes det har vært vanskelig og komme fra ungdomsskolen der det har vært 50/50 med gutter og jenter, til å bare være jenter».

Generelt synes hun skolemiljøet er bra. De samarbeider på kryss og tvers av trinn, har hatt et godt samarbeid og lært mye av det. Hun ser ikke så mye av hvordan skolemiljøet er, siden de har klasserom i «gamlebygget», og det er her alle tredjeklassingene har klasserom. Hun har observert at elevene ved de enkelte trinnene har sine grupper, og at man som regel er med de man går i klasse med.

Sunniva synes også det er veldig fint å gå på denne skolen. Det er ikke en veldig stor skole, så hvis det er noe som er bemerkelsesverdig så blir det litt «tett». Hun er ikke så mye med de andre elevene utenom klassen. Sunniva sier også at det har vært en vanskelig klasse å forholde seg til i starten, men at de har blitt eldre og trives bedre sammen nå.

Johanne som går i klassen under synes skolen er veldig bra. Hun kjente ingen da hun begynte her, men har fått et godt inntrykk av både lærerne og de hun går i klasse med. «Det har vært litt spesielt akkurat nå med tanke på ombyggingen av skolen, så man har ikke fått omgått så mye med de andre elevene. Vi har på en måte blitt tvunget til å bli i klasserommet og ha friminutt på forskjellige tider, men det er veldig godt læringsmiljø i klassen».

Sandra synes også det er ganske bra. Hun tror det er mye bedre miljø på denne skolen, enn det er på andre skoler i distriktet. Sandra sier at på de andre skolene i distriktet må man tenke over hva man har på seg av klær. Det er kleskoder, men det er det heldigvis ikke her. «Klassemiljøet er veldig bra. I fjor var jeg i en klasse der vi hadde litt ulike interesser, men i år kjenner jeg at vi i klassen har blitt bedre kjent og mer like». Hun sier at elevene i klassen hennes har mange like ambisjoner, og at de jobber mot mange av de samme målene.

4.5 Likhetsmønstre og mønsterforskjeller mellom elevene innad i klassen

Gjennom intervjuene ble informantene spurt om de kunne se noen likhetstrekk mellom seg selv og de de gikk i klasse med. Disse likhetstrekkene kunne speile seg i alt fra ambisjoner, fritidsaktiviteter, og prestasjoner.

Anders sier han ser noen likhetstrekk mellom seg selv og de andre elevene i klassen. Han sier de har noen like interesser, spesielt innenfor faget og linjen de har valgt. Han tror det ofte er slik at de som går samme linje også har felles interesser på fritiden.

«For eksempel her i klassen, er det mange som er interessert i motorsykler. Mens noen av de andre vennene mine som ikke går dette programområdet har andre interesser». Det blir også sagt at mange av guttene i klassen driver med gaming og trening. De deler mange av de samme interessene.

Lars sier også at de driver med mye av det samme på fritiden, deriblant gaming. «Mine personlige hobbyer på fritiden er trening, gaming og film».

Jonas sier at de deler mye av de samme mekaniske interessene. Dette kan være alt fra biler, motorsykler og motor generelt.

«Vi kjører veldig mye motorsykkel da det er motorsykkel-sesong».

Erik legger til at de han går i klasse med har han kjent en god stund. Han sier blant annet at mange av de han går i klasse med har han også gått på barne- og ungdomsskole med. «Det kan være verdt å nevne at jeg er et år eldre enn de andre i klassen. Mine nærmeste venner fant også tidlig ut at de ville jobbe i fabrikk. På ungdomsskolen ble mine venner og jeg enige om at yrkesfag er bedre for oss enn studiespesialisering».

Likhetene jentene fra ambulanséfag beskriver, dreier seg mer om prestisje og framtidige målsettinger. Det kommer som sagt tydelig frem. Marthe sier de ikke har så mye felles interesser rundt fritidsaktiviteter. Men siden det er så mange jenter i klassen, sier hun at det er et press om å alltid være på topp, og alltid klare det de andre får til. Man skal aldri være noe dårligere enn andre. Hun sier mange av de i klassen stiller meget høye krav til seg selv, siden man konkurrerer om 15 lærlingplasser i hele distriktet. På fritiden liker Marthe å trene, siden ambulanséfag krever mye tunge løft og arbeid, ellers jobber hun så mye som mulig på eldreheim.

Sunniva sier de i klassen har mye av de samme interessene fordi de vil mye av det samme etter videregående. Hun legger også til at det er mye snakk om ambisjoner i klassen, spesielt det tredje året da flere søker lærlingplasser og venter på svar. Sunniva fyller fritiden sin med jobb som frivillig, der hun møter barn og unge, men hun er også engasjert i politikk. Ellers liker hun å være med venner og familie.

Johanne sier at hun kan se likheter mellom enkelte i klassen. Spesielt at noen er litt rastløse, flere er fremoverlent, og har mye å by på.

«Man kan kanskje kalle det et press».

På fritiden spiller Johanne håndball, men hun er også veldig glad i å gå på tur og ski. Hun prøver å være så mye som mulig ute i naturen. Johanne kommer fra en aktiv familie, og deler mange av de samme interessene med sin familie. Hun har også drevet aktivt med ski og andre vinteraktiviteter.

Sandra kan se noen likheter ved at de alle er sosiale, hyggelige, men at mange har de samme ambisjonene og målsettingene. På fritiden jobber Sandra i butikken til moren sin, men driver ikke med sport eller idrett. Hun spilte aktivt fotball for noen år tilbake.

4.6 Familiens yrkesbakgrunn

Informantene ble spurt om både foreldres, besteforeldres og søkenes yrkesbakgrunn. Anders har en far som har jobbet i industri og fabrikk, men er nå uføretrygdet. Han har vært uføretrygdet i ganske mange år. Han husker ikke hva hans far har gått på videregående. Anders sin mor har jobbet innenfor helse, men husker heller ikke hva hun har gått på videregående. Besteforeldrene hans har han lite kontakt med, og bor i et helt annet sted i Norge, så han ser dem ikke så ofte. Anders har en eldre bror som fortsatt bor hjemme, og jobber som rørlegger. Broren gikk byggfag første året på videregående, men byttet over til rørlegger. Anders har også halvsøsken. Han nevner at en av de er på nav, men vet ikke begrunnelsen. En av de jobber også innenfor gravservice (gravemaskin).

Faren til Lars bor i et annet land, men han jobber som sykepleier. Moren bor her i Norge, og har jobbet med litt forskjellig. Lars sier at hun nå jobber i et korps. Han forteller også at han ikke har så mye kontakt med sin far, så han vet ikke hva han gikk på videregående. Lars er heller ikke så sikker på hva hans mor har gått på videregående, men moren tok en utdanning for noen år siden, og studerte til å bli fysioterapeut. Faren har tatt en utdanning for å bli ambulansesjåfør, og da han jobbet i Norge for noen år siden jobbet han også på sykehus.

Lars forteller videre at han har ganske mye kontakt med sin bestefar. Bestefaren gikk elektro på videregående, men han har jobbet litt rundt omkring i sin yrkeskarriere. De senere årene har han hatt en kontorjobb. Lars har også en søster som gikk helse og oppvekst på videregående, men hun byttet til barn og ungdom og tok påbygning siste året.

Jonas har en mor som er sykepleier på hjerte/lungeavdelingen på et sykehus. Hun har også jobbet på sykehjem. Jonas sin far har kjørt lastebil i alle år, men ble utsatt for en ulykke og måtte dermed bytte jobb. Nå i dag driver han med IT. Moren til Jonas tok sin utdanning i Nord-Norge, men husker ikke hva høgskolen/universitetet het. Han har også to søsken som er eldre, både en bror og en søster. Søsteren gikk helse på videregående.

«Min søster gjorde litt av det samme som min mor gjorde. Min bror gikk et år på studiespesialisering, men byttet over til ambulansesfag og jobber nå som brannmann». Jonas sier selv at han kan se noen fellestrekk ved seg og sin families yrkesbakgrunn. De har mange av de samme interessene. Han forteller videre at hans onkel har vært veldig avgjørende for han. Som tidligere nevnt jobber hans onkel i en fabrikk.

«Han har fortalt om hvordan den jobben foregår, og jeg synes det hørt veldig spennende ut. Så jeg har jo lyst til å komme meg inn dit». Jonas føler at yrkesprogrammet har valgt han på bakgrunn av hans interesser.

Erik sier han har en mor som jobber i kommunen, og jobber med kontorarbeid. Faren hans er som tidligere nevnt industrimekaniker. Erik har også en søster som er to år yngre. Hun går på videregående, og har valgt et program som handler om arkitektur og kunst. Dette er en studiespesialiserende linje, men mye praksis. Hun har planer om å bli arkitekt.

Han forteller også om sine besteforeldre. Hans bestefar eide en klokkebutikk før i tiden der de solgte både briller og klokker. Bestemoren var også med i den butikken som butikkansatt. Bestefaren har gått på en dansk videregående skole. Erik forteller også at hans mor alltid har pushet han til å velge en yrkesfaglig linje fordi hun har sett at han er en praktiker. Moren gikk studiespesialisering fordi hun sto under et vanskelig valg som såpass ung, og ble kanskje litt påvirket av andre venner. Det var også en av grunnene for at hun ville at Erik skulle gå yrkesfag, nettopp fordi man har yrkesmuligheter rett etter videregående.

Begge foreldrene til Marthe eier en restaurant, og jobber som kokker. Hun har også en tvillingsøster og noen stesøsken.

«Han ene stebroren min har jobbet i forsvaret. Nå jobber han i politiet. Jeg har også en eldre stebroder som jobber som lærer, samtidig som han har jobb i barnevernet. Stesøsteren min jobber i barnehage. Min tvillingsøster går helsefagarbeider, men jeg tror også hun har lyst til å bli lege og studere medisin etter videregående». Marthe kan se mange fellestrekk ved seg selv og sin søster med bakgrunn av skole, jobb og fremtid. Besteforeldrene til Marthe har eid et hotell, og drev sitt eget selskap.

Marthe forteller mye om moren sin som kommer fra Thailand. Hun forteller blant annet at moren flyttet fra barndomshjemmet sitt da hun var 15-16 år gammel, og at hun ikke har noen utdanning, men likevel jobbet hardt for å oppnå det hun vil. Selv om hennes mor har en solid inntekt og trives med det hun driver med, så vil Marthe ha en ordentlig utdanning og fullføre skolen.

«Min mor fikk aldri noen ordentlig utdanning fordi hun fikk barn i tidlig alder og kommer fra en annen kultur». Marthe sier at hun har den gode arbeidsmoralen fra sin mor. Moren er veldig opptatt av å jobbe hardt for å oppnå drømmene sine. Slik er også Marthe.

Sunniva har en mor som er lærer på ungdomsskole-nivå. Hennes far jobber som produktsjef for et firma som produserer verktøy. Sunniva sin mor gikk kunstdesign og arkitektur ved sine år i videregående. Faren er i utgangspunktet utdannet kokk. Sunniva forteller at hun har en bror, men at han er mange år yngre og fortsatt går på barneskolen.

Sunniva har også besteforeldre, og forteller om deres yrkesbakgrunn. Mormoren hennes er kokk, mens bestefaren jobber i nav. Hennes farfar har jobbet i industri/fabrikk, mens hennes farmor har jobbet som butikkmedarbeider. Hjemme har Sunniva alltid fått den hjelpen hun trenger med skolearbeid. Siden hennes mor er lærer, har hun alltid vært opptatt av skolearbeid.

Johanne begynner først med å fortelle om hennes fars yrke. Han har vært slakter i alle år, men gikk lei av jobben sin og begynte i bygg bransjen. Moren har også jobbet på slakteriet, men gikk etter hvert over til å bli yrkessjåfør og kjører nå lastebil. Faren til Johanne gikk slakterlinje i videregående, mens hennes mor gikk på landbruksskole og studerte til å bli klassifisør (slakter).

Besteforeldrene er også yrkessjåfør og kjører fortsatt lastebil. Bestemoren er lærer, og de to andre besteforeldrene er bønder og bor på gård. Johanne tilføyer: «Jeg tror mine foreldre og besteforeldre har vært mye av grunnen til mine interesser i senere tid. De har nok påvirket meg mer indirekte fordi vi alltid har vært ute på farten og gjort mye. Vi sitter liksom aldri hjemme. Dette er nok litt av grunnen til at jeg er såpass rastløs også. Jeg er vandt til at det skal skje noe hele tiden».

Sandra begynte med å fortelle om hennes mor som er butikksjef og jobber i butikk. Denne butikken selger alt fra leker, klær og annen type utstyr. Det var egentlig ikke hennes plan å bli butikksjef. Når hun gikk på videregående gikk hun studiespesialisering, men begynte senere med journalistikk. Dette var egentlig hennes interesser, men da hun prøvde seg i butikk likte hun det veldig godt. Sandra sin far er utdannet kokk, men endte opp med å jobbe i barnehage.

Hun har også stesøsken. Stesøsteren gikk studiespesialisering på videregående, men har nå flyttet og studerer samtidig som hun jobber i hjemmetjenesten/helsevesenet.

Bestemoren til Sandra har bare gått grunnskolen, men flyttet til Trondheim for å jobbe. Etter dette ble hun dagmamma. Sandra forteller:

«Foreldrene mine har alltid vært opptatt av at jeg skal gjøre det jeg har lyst til. I familien min er det også mennesker med sykdommer, noe som har ført til at jeg har blitt interessert i helsevesenet. Jeg skjønte på ungdomsskolen at jeg ville jobbe med folk. For eksempel hadde min oldemor demens, og det å snakke med mennesker på den avdelingen oldemoren min var på har gjort meg glad i å snakke med mennesker».

5.0 Diskusjon av empiriske funn

I forrige kapittel la jeg frem funnene som jeg ut ifra analysen og kategoriseringen har valgt å legge vekt på, for å sette søkelys mot problemstillingen: *Er det sammenheng mellom ungdommer i 17-18 årsalderen sin livsbane og utdanningsvalg i videregående?*

I dette kapitlet skal empirien møte teorien, hvor jeg også skal trekke sammen både tidligere forskning og teori. Det kan være relevant å nevne at det er min fortolkning som blir fundamental i samsvar med informantenes refleksjoner. De ulike kategoriene som er lagt vekt på i de empiriske funnene blir videreført i dette kapitlet. Her vil det diskuteres elevenes utdanningsvalg, elevenes tanker om fremtiden og tidligere drømmer, hvordan elevene opplever det teoretiske og det praktiske i videregående, hvordan det er å være elev i dagens videregående, finnes det likhetsmønstre og mønsterforskjeller mellom elevene i klassen, og familiens yrkesbakgrunn. Jeg velger å videreføre de ulike kategoriene elevene vektla mest for å få en gjennomiktig og troverdig diskusjon gjennom deres refleksjoner.

5.1 Ungdommenes programområde-valg

Utdannelsen inngår i et hierarkisk system av sosiale arbeidsdelinger (Olsen, 2020, s. 214). Noen blir frisører, andre psykologer, pedagoger, mens noen trives best i posisjonen som medhjelper. Som tidligere nevnt kan man forvente at grupper med forskjellige sammensetninger av kapital vil ha ulike rekrutteringsmønstre (Hansen, 2010, s. 106). Personer med sin opprinnelse i grupper med mye kulturell kapital, som akademiske miljøer, vil ha et nærmere forhold til utdanningssystemet enn personer med bakgrunn i miljøer med mye økonomisk kapital, som for eksempel forretning (Hansen, 2010, s. 107). Den sosiale posisjonen til grupper med mye kulturell kapital vil avhenge av at utdanning oppfattes som verdifull. Det kan være grunn til å tro at personer som har sin sosiale bakgrunn i grupper med mye kulturell kapital tilegnet gjennom utdanningssystemet, vil være preget av opprinnelsesmiljø og sannsynligvis velge høyere utdanning (Hansen, 2010).

De fire intervjuene med guttene fra teknologi-og industrifag viste usikkerhet om hvorfor de valgte denne linjen. Gjentatte sa at de ikke kom inn på den linjen de i utgangspunktet ville inn på, eller at de krysset over fra en annen linje etter første året. Olsen (2020) nevner at man må ha innarbeidede disposisjoner for å trives i praksisfeltet, men også at feltet skal søke individet (Olsen, 2020, s. 199). Ut ifra hva de fire guttene hadde på seg, sa og utøvde kunne man tolke dem som praktikere. Samtidig var alle guttene klare på at de ikke angret på valget om å ta yrkesfag fremfor studiespesialisering. Bourdieu (1995) sier at bakgrunnen for valgene individene/aktørene gjør er habitus. Habitus beskrives også som en kontinuerlig prosess og et dynamisk begrep som også kan endres over tid. Mer presist kan habitus dreie seg om individet og det sosiale (Bourdieu, 2006, s. 58). I en studie gjort av Sandal & Smith (2012) vises det hvordan elever opplever møtet med yrkesfaglige utdanningsprogram i skolen. Resultatene viste at elevene som hadde bestemt seg for å søke yrkesfag, gjorde det for tre grunner. Den mest vanlige grunnen var at de ønsket å lære noe annet enn det de hadde lært gjennom ungdomsskolen. De ønsket å lære praktisk arbeid og bruke hendene sine, og de ville lære gjennom praktiske arbeidsmåter (Sandal & Smith, 2012, s. 11-12).

Andre elever valgte også yrkesfag fordi de var lei av de omtalte teoretiske fagene, og hadde et sterkt ønske om noe annet. Mange elever i denne gruppa var usikre på hva de

skulle velge, både på grunn av manglende informasjon om ulike alternativer og på grunn av at de var usikre på hva de mestret og var interessert i (Sandal & Smith, 2012, s. 7). I lys av at det var flere av guttene på industri- og teknologifag som var usikre på linjevalget sitt, kan man eksempelvis knytte Bourdieus teori om kulturell kapital. Som nevnt i teoridelen kan den kulturelle kapitalen ses i sammenheng med individets akademiske bakgrunn (Bourdieu, 1995). Innvirkningene et menneske får fra familie og venner under oppveksten, blir indikert som avgjørende når det er snakk om kulturell kapital. Dette kan bety om foreldrene er utdannet, har politisk og historisk kunnskap. Er dette et tilfelle, er det også sannsynlig at barnet tilegner seg denne kunnskapen (Bourdieu, 1995). Det vil diskuteres senere om foreldrenes yrkesbakgrunn. Når foreldrenes yrkesbakgrunn nevnes, kan det også være relevant å se på elevenes habitusmønstre. Habitus dannes i barndommen ved at individer får tilgang til kunnskap om verden. Denne kunnskapen kan sies å være strukturert på forhånd av andre (Karlsen Bæck, 2012). Da intervjuene med de fire guttene fra industri- og teknologifag var transkribert og analysert, kunne man se store fellestrekk ved deres foreldre. Dette i form av at mange av foreldrene hadde gått yrkesfag på videregående, og hadde arbeid i industri. Man kunne også se likheter mellom de som hadde søsken, men ikke i like stor grad som foreldrene. I det store og hele virket det som at alle guttene var skolelei, og heller ville gjøre noe praktisk fremfor å bare sitte på skolebenken.

Streitlien & Aakre (2019) viser til forskning om at mange som velger yrkesfag, kommer fra familier der foreldre har yrkesfaglig bakgrunn. Har foreldrene tatt en akademisk bakgrunn, er det store sjanser for at barna gjør det samme. De viser også til at kjønn og kjønnsperspektiv påvirker karrierevalg (Streitlien & Aakre, 2019, s. 174). Samtidig kan man se at gutter og jenter skiller lag i sine utdanningsvalg etter grunnskolen. Studieforbereidende program er mindre kjønnssegregert enn yrkesfag, da elever her ikke styrer mot en spesiell profesjon. For disse elevene åpner det seg mange muligheter etter avsluttet videregående opplæring, som for eksempel studier ved universitet og høyskoler. Ved yrkesfag er det annerledes da utdanningene her er mer forpliktende og leder mot et bestemt yrke gjennom læring i bedrifter (Streitlien & Aakre, 2019, s. 174).

For de fire jentene ved ambulansesfag var det mer konkrete refleksjoner rundt hvorfor de valgte den linjen de gjorde. Som nevnt i empirien stilte de høye krav til seg selv, og ambisjonene for fremtiden kom tydelig frem. Mange tradisjonelle kvinneyrker forutsetter utdanning på høyere utdanningsnivå og krever studiekompetanse (Aasebø, 2021, s. 2). I Norge finnes det mye forskning om frafall og feilvalg, fravær og forskjeller mellom skoler og landsdeler (Aakre, 2019).

Men vi har mindre forskning om selve prosessen og de faktorer som fører til et heldig eller uheldig utdanningsvalg. Her kan man imidlertid knytte utenlandsk forskning. Mye av denne forskningen tar opp forholdet mellom kjønn, sosial bakgrunn, etnisitet og yrkesvalg (Aakre, 2019, s. 31).

Relasjonen eleven har til andre, er sentralt for valg av linje og utdanning. Det kan være relasjonen til foreldre, venner, lærere, rådgivere, skolen og andre elever man kan komme i kontakt med. Negativ påvirkning kan også skje gjennom de venner og miljøer elevene velger å knytte seg til (Aakre, 2019, s. 37). Videre er sosial status og etnisk bakgrunn faktorer som virker inn på elevenes valg. Forskning viser også at positive relasjoner til foreldre og familie om valg av utdanning og yrke kan ha stor betydning, ifølge Aakre (2019). Som Bourdieu (2006) påpeker, er samfunnet bygget opp av maktrelasjoner. Kapital er begrepet som er ment for å realisere dette. Forholdet mellom

makt og kapital kan ha en direkte betydning for hvordan samfunnet styres og utvikles (Bourdieu, 1995, s. 34). Som sagt vil jeg komme tilbake til foreldrenes utdanning og yrkesbakgrunn, men man kunne i noen tilfeller se at jentenes foreldre hadde tilegnet seg store mengder kapital. Noen var for eksempel butikkeiere, drev egne restauranter, ledere, og hadde tilegnet seg kulturell kapital gjennom utdanning. Som Bourdieu også markerer, er den økonomiske kapitalen ofte styrende for mulighetene til et menneske, som også kan sette begrensninger og valg av interesser og nødvendige ressurser (Bourdieu, 1986). Selv om ingen av jentene direkte nevner sine foreldre som en viktig del av utdanningsvalg, kan man fortsatt se tydelige likhetstrekk mellom eleven og foreldrene. Johanne (17) kan være et godt eksempel på dette. Hun har for eksempel foreldre og besteforeldre som er og har vært yrkessjåfører. Johanne selv er svært interessert i dette, men har valgt en annen utdanningsvei. Selv om hun har gjort det, er hun fortsatt interessert i motor, biler, maskiner og ting som går fort. Man får et sterkt inntrykk av at dette er interesser som stammer fra familien. Hun sier også at hun er rastløs og alltid vil være i aktivitet. Dette tror hun også er noe som stammer fra familien. Johanne ville velge en linje som fikk henne i aktivitet. Ambulansefag har vært et riktig valg for henne gjennom dette.

Sandra nevner for eksempel at hun ble inspirert gjennom et TV-program, men senere i intervjuet påpeker hun at hun har hatt sykdom i familien. Dette har medført at hun har sett at hun er en omsorgsperson, og liker å jobbe med mennesker. I følge Bourdieu (2006) er det opplevelser som gir mening for individet, og blir prosessert. Erfaringene individet kommer over i tidlig alder har stor innvirkning i forhold til inntrykk i voksen alder (Bourdieu, 2006, s. 54). Skal man ta forbehold om hva Bourdieu mener om habitus, kan det tenkes at elevene har opplevd noe i livene deres som videre har påført linjevalgene deres i videregående. Dette gjelder også kapital, som er mulig å overføre, direkte eller indirekte, mellom sosiale aktører, som for eksempel i form av arv (Bugge, 2002, s. 227).

5.2 Elevenes tanker om fremtiden og tidligere drømmer

De tidligere og fremtidige drømmene til elevene kan ses i lys av habitus og kapital, samt tidligere forskning om ungdommers ambisjoner for fremtiden. Gjennom ambisjoner og tidligere drømmer kan det også være relevant å kartlegge sosioøkonomisk status. Sosioøkonomiske ulikheter har flere spekter. Dette kan være alt fra økonomi til sosial status. Hvis man skal studere elevens sosioøkonomiske bakgrunn er det nødvendig å se på foreldrenes sosioøkonomiske status (Henderson & Mapp, 2002). Ungdata (2016) presenterer blant annet tall der ungdom allerede i tenårene har ulike forventninger til hva de kan oppnå i livet. Ungdom med bakgrunn fra lavere sosial status har generelt lavere forventninger til egen fremtid når det gjelder høyere utdanning og fremtidig lykke (Ungdata, 2016). Det å utjevne forskjeller i skolen basert på elevens sosiale bakgrunn har vært et sentralt mål i alle omfattende skolereformer siden krigen (Bakken, 2004, s. 83). Hjemmet har fortsatt en betydelig påvirkning på elevens læringsutbytte.

Man kunne blant annet se store forskjeller i ambisjoner for fremtiden gjennom de åtte intervjuene. Et kjennetegn ved guttene fra programområdet teknologi- og industrifag er at de uttrykte «usikkerhet» for fremtiden. Anders sier for eksempel at han ikke hadde noen drømmer da han var mindre, men han har lyst på en jobb i industrien. Det som er interessant med dette utsagnet er at den videregående skolen som ble intervjuet, ligger i et distrikt som er kjent for mye industri og fabrikkarbeid. Anders legger også vekt på i

intervjuet at industriparken i distriktet lokker til seg lærlinger. Framtidsorienteringer har lenge vært et sentralt tema i ungdomsforskning (Eriksen et al., 2021, s. 65). Forskere har fremhevet at unges framtidsorienteringer alltid vil være koblet sammen med deres konkrete verden her og nå. Samtidig kan man forstå fortellingene de unge forteller om seg selv og fremtiden, som formende i seg selv (Eriksen et al., 2021, s. 65). Dette henger sammen med at ungdomstida er en dynamisk prosess som innebærer forandring og vekst.

Flere norske studier har også vist hvor familier er plassert i klassestrukturen, og påvirker foreldreskapet. Dette vil si hva foreldrene anser som viktig og riktig i relasjon til barna, og hvordan de gjør omsorgen og oppdragelsen (Eriksen et al., 2021, s. 65). Slike praksiser påvirker barns forståelse av seg selv og deres orienteringer mot verden og ulike livsspor.

Gjennom refleksjonene til Lars får man et inntrykk av at han er lei av skolen. Han sier at han bare vil starte i en jobb og leve livet, samt at han ikke er sikker på om han vil jobbe innenfor fagfeltet industri- og teknologifag. Er det et mål Lars har, så er det å komme inn i militæret etter videregående. Bourdieu (1995) refererer til symbolsk vold, eller kulturforskjeller. Disse kulturforskjellene er bygget på ulik tilgang av kapital. Som nevnt i teoridelen, tilbyr utdanningssystemet muligheter i ulik grad for å lære gjennom en institusjonalisert, trinnsvis prosess i henhold til bestemte studieprogram og standardiserte læreplaner (Bourdieu, 1995). Et viktig poeng ved dette, kan være at Bourdieu prøver å beskrive hvordan ulike kulturelle ressurser som utdanning, språk og kunnskap kan brukes til å opprettholde og forsterke sosiale ulikheter og hierarkier (Bourdieu, 1995). Lars gir også uttrykk for at han bare har valgt et utdanningsprogram for å være på skolen, og ikke har noe mål og mening med det. Som liten hadde Lars også en drøm om å bli astronaut, men tilføyer at han må ha en mye høyere utdanning, og at det kan bli vanskelig å leve denne drømmen. I lys av Bourdieus sin teori om symbolsk vold og kulturforskjeller kan man muligens knytte Lars sine historier, at han blir plassert i et hierarki. Han har heller aldri vært glad i det faglige ved skolen, verken på barneskolen, ungdomsskolen eller videregående. Ulike livsforhold vil også produsere ulike habituser (Karlsen Bæck, 2012, s. 415). Olsen (2020) sier også at habitus er ladet med kapital. For å se mer konkret på Lars sine ambisjoner, kan det være nødvendig å trekke inn hans foreldres yrkesbakgrunn, som jeg senere vil komme tilbake til.

I de empiriske funnene, ser man at Jonas har en mer målrettet plan for veien videre i livet. Han fremstår som stødig, og har klare mål for fremtiden. Det er også spennende å sammenligne hans tidligere drømmer med fremtidige forventninger. Først og fremst har han lyst til å fullføre lærlingtiden og ta et fagbrev, men han ser ikke bort i fra at han kan studere videre. Han hadde en drøm som liten om å bli pilot. Den drømmen lever han på videre, da han forklarer at han skal ta sertifikat på fly om kort tid. Samtidig er det interessant å se at han har familie som deler samme interesse som han. Som Olsen (2020) skriver, er kapital en slags sosial energi. Når kapitalen er oppdaget og tilegnet, er det en ressurs man kan gjøre noe med. Denne energien eller kraften kan være et resultat av egen innsats, eller den kan være kommet av arv (Olsen, 2020, s. 147). Kapitalen kan også oppstå i materielle objekter, kunnskap og kroppslige dimensjoner (Bugge, 2002, s. 225). Det virker som at Jonas deler sine interesser med sin storfamilie. Han har også slektninger i Danmark, og en onkel i nærområdet som flyr småfly. Det virker også som at hans onkel er en viktig brikke for han med henhold til utdanning og yrkesvalg. Han forteller gjentatte ganger at hans onkel har vært med på å forme hans

interesser rundt flygning, men også det å jobbe i fabrikk og mulighetene hans rundt industriarbeid.

Erik er også veldig klar på hva han vil videre i livet. Ambisjonene hans er å jobbe i industrien, nærmere bestemt fabrikkarbeid. Han har alltid vært fascinert av fabrikker. Dette kommer fra hans far som også jobber i fabrikk. Erik er også en elev som ikke er så glad i det faglige, men trives bedre ved det praktiske. Da han var liten tenkte han ikke så mye på fremtiden, men han ble introdusert for fabrikkarbeid ganske tidlig gjennom sin far. Grendal (2022) presenterer tall som viser en positiv sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skoleresultater. Tall viser at barn ved lavt utdannede foreldre er underrepresentert på studiespesialiserende utdanningsprogram, og overrepresentert på yrkesfaglige utdanningsprogram (Grendal, 2022). Man kan også se at når elever snakker om viktige personer i livene deres er medlemmer av storfamilien ofte trukket frem (Ursin, 2020, s. 95). Familierelasjonen er også gjerne tettere i landlige strøk. I en studie av Ursin (2020), ble det påvist at foreldrenes rolle kom tydelig frem i valg av barnas studieretning og ønske om fremtidig yrke. I studien er det intervjuet ei jente som går et studiespesialiserende utdanningsprogram, og forklarer at hun var inspirert av foreldrene, og at de eksempelvis hadde politiske diskusjoner rundt middagsbordet. Dette medførte at hun ble mer politisk aktiv (Ursin, 2020, s. 98). Det vises også gjennom studier at familiemedlemmer i den utvidete familien har en viktig støttefunksjon i skolevalg og skolehverdag.

Når det for eksempel gjelder overgang til høyere utdanning har guttedebatten hatt fokus på to forhold: at det i dag er flertall av jenter i høyere utdanning og at noen «prestisjefag» som juss, medisin og psykologi holder på å bli mer jentedominert (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 14). Kvinner kom i flertall i høyere utdanning i slutten av 1980-tallet og kvinneandelen har økt gradvis til den fra omtrent år 2000 har stabilisert seg på 57 prosent på universitetene og 65 prosent på de statlige høyskolene (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 14). Noe av denne kjønnsforskjellen i utdanningsfrekvens kan henge sammen med at jentene er i flertall på de studieforbereende programmene i videregående skole, det vil si det er flere jenter som har den formelle kompetansen til å søke høyere utdanning. Nielsen & Henningsen (2018) nevner også at foreldres utdanningsnivå spiller en stor rolle for hvem som tar universitets- eller høgskoleutdanning, men kjønn betyr mest blant de som har lavutdannede foreldre.

Marthe drømte og hadde et mål om å bli advokat da hun var mindre. Dette målet hadde hun helt frem til hun gikk i tiendeklasse på ungdomsskolen. Drømmen har endret seg litt, og hun nevner som sagt at hennes mål etter ambulansesfag og oppnådd studiekompetanse, er å bli lege. Distinksjonen eller La Distinction (1979) som ble oversatt på norsk i 1995, handler i grove trekk om mønstre av livsstils-forskjeller. «Den dominerende smak er også den beste smak» (Prieur & Sestoft, 2006, s. 50). Det sies at resultatene av den symbolske makten betegnes som symbolsk vold. Slik Marthe beskriver det, har hun gjort sine egne valg og vært selvstendig gjennom sitt valg av linje i videregående. Hun har også alltid vært glad i å jobbe med skolearbeid. Man får det inntrykket at Marthe har høye ambisjoner for livet videre, og at det å prestere på skolen er en viktig del av livet hennes. Det å bli lege kan tenkes at krever gode karakterer og jevnt over gode prestasjoner. Som det blir nevnt i teoridelen, sier Bourdieu noe om at utdanningssystemet premierer boklig kulturell kapital fremfor yrkesfaglig kapital (Bourdieu, 1995, s. 143). Man kan tolke disse utsagnene slik at man kan oppnå en høyere utdanning jo mer skole man har å vise til, der prestisje blir sentralt. Selv om

ambulanséfag-arbeiderene ikke går et rent studiespesialiserende løp, får de fortsatt studiekompetansen og skal stille like sterkt til studier etter videregående, som en med ren studiekompetanse. Bourdieu mener fortsatt det at utdanningssystemet miskjenner yrkesfaglig kapital (Bourdieu, 1995). Det kan være verdt å bemerke at ambulanséfag er et meget attraktivt programområde i videregående skole, som også krever gode karakterer fra ungdomsskolen. Det er ikke tvil om at jentene fra ambulanséfag har et godt forhold til det å jobbe godt med skolearbeid, men også at de har høye forventninger til seg selv. Når forventningene tas i betraktning, kan man knytte feltteorien som jeg viste til i det teoretiske rammeverket. Eksempelvis så kan legestudier ved universitetet i Tromsø være mindre enn det svært prestisjefylte universitetet Harvard (Aakvaag, 2008, s. 155). To grupper kan kjempe om det samme yrket, men det vil gjøres forskjell med tanke på hvor man har utdanningen fra.

Schmid (2021) har gjort en undersøkelse hos videregående elever i Oslo-skolen. Elevene der hadde generelt stor fremtidsstro (Schmid, 2021, s. 54). Et flertall ønsket å bli lærling etter fullført Vg2, andre vurderte å ta generell studiekompetanse på Vg3 for å kvalifisere seg til høyere utdanning. Flere av elevene i denne studien drømte også om fast jobb, åpne egen bedrift, eller ta en bachelorgrad (Schmid, 2021, s. 54). I denne studien kan det være sentralt å nevne at det er elever som hadde et svakt utgangspunkt etter ungdomsskolen, men at bedre karakterer i videregående hadde gitt dem troen tilbake på at de kunne oppnå målene deres i fremtiden. Elevene var også en gruppe som hadde høye ambisjoner og et sterkt ønske om å klare det de hadde lyst til å oppnå (Schmid, 2021, s. 55).

Sunniva nevner at drømmene hennes har endret seg veldig i løpet av årene. Som liten ville hun bli frisør. Hvis man skal forstå individers sosiale historie må man følge personen selv og de omgivelsene personen befinner seg i (Kuven, 2014, s. 72). Det er altså vår habitus som har vært med på å forme oss til en måte å tenke på (Bourdieu, 1995). Når dette er sagt, er det nødvendig å se på omgivelsene til Sunniva. Hun nevner blant annet at familien og vennene hennes er en av de viktigste omgivelsene i livet hennes. Hun har også en jobb og er politisk aktiv, som har vært en bidragsyter til den hun er i dag, samt hva hun drømmer om i fremtiden.

Johanne nevner at hennes første mål er å bli ambulanséfagarbeider, men at hun også har lyst til å prøve seg i forsvaret som sanitetssoldat. Hun har også alltid hatt interesse for motor og lastebiler. Dette er også en interesse hun som sagt deler med sine foreldre og besteforeldre. En livsbane lar ifølge Bourdieu (2003) ikke forstå uten at man først har konstruert tilstanden til de feltene hvor løpebanen har funnet sted. Det ble nødvendig her å se om besteforeldrene og foreldrene har vært med på å forme hennes interesser og fremtidige drømmer. Jeg vil nå presentere en studie fra atten intervju der forholdet mellom elevers liv i og utenfor skolen utforskes (Ursin, 2020, s. 95). Når elevene snakket om viktige personer i livene deres, ble spesielt medlemmer av storfamilien ofte trukket frem. Undersøkelser viser også at dagens ungdom har nære relasjoner til sine foreldre (Ursin, 2020, s. 98). Familierelasjonene er også gjerne tettere i landlige strøk. Foreldrenes rolle kom spesielt tydelig frem i valg av studieretning og ønsker om fremtidig yrke. Ei jente fra studiespesialiserende forklarte at hun var inspirert av foreldrene, politiske diskusjoner rundt middagsbordet og familiereiser til utlandet (Ursin, 2020, s. 98).

Denne studien kan også knyttes opp mot Johannes forklaringer. Familien hennes har vært viktige brikker for hennes interesser og hva som har ført til hennes linjevalg. Her kan man også knytte Johannes habitus, om at det er opplevelsene som gir mening for henne, og blir prosessert. Erfaringene Johanne har kommet over i tidlig alder, kan tolkes og hatt stor innvirkning i forhold til inntrykk i voksen alder (Bourdieu, 2006, s. 54).

Sandra ønsker å flytte fra distriktet etter videregående. Hun er litt usikker på om hun skal studere videre, eller bli lærling innenfor ambulanséfaget. Hvis hun flytter, vil hun helst dra til Trondheim for å studere der. Sandra hadde en drøm om å bli dyrlege som liten. Det at Sandra og noen av de andre informantene ikke er helt sikre på hva de vil i fremtiden, er ikke unaturlig. De er bare i en alder av 17-18 år. Men det at Sandra har lyst til å flytte til Trondheim kan ses i sammenheng med at hun har familie i Trondheim. Det kan også ses i lys av kulturell og sosial kapital. Nettopp fordi påvirkningen et menneske får fra familie og venner, blir indikert som avgjørende når det er snakk om kulturell kapital (Bourdieu, 1995). Sandra har også et bredt nettverk, med sosiale relasjoner som kan knyttes til den sosiale kapital. Dette nettverket kan anvendes til å sikre ulike former for avkastninger (Bugge, 2002, s. S.241). For unge har også familiemedlemmer i den utvidete familien en viktig støttefunksjon i både skolevalg og skolehverdag (Ursin, 2020, s. 98). For Sandra sin del, faller det seg ikke unaturlig at hennes familie i Trondheim har en betydning for hennes valg om å flytte dit etter Vgs.

5.3 Hvordan opplever elevene det teoretiske og det praktiske i videregående?

I de neste kapitlene, vil det gjøres en større helhetsvurdering av informantenes beskrivelser og refleksjoner, der det ikke bare settes søkelys mot en og en. Dette gjøres for å få et større bilde av hvordan de opplever de ulike kategoriene.

I en studie av Paulsen & Haug (2020) viser resultater at søkere til yrkesfaglige utdanninger gir uttrykk for at de er lei skole. De vil helst ha arbeid der de kan være fysisk aktive. Søkere til studiespesialisering aner ikke hva de skal bli, men har fortsatt store interesser og ambisjoner for livet etter videregående (Paulsen & Haug, 2020, s. 56). De er egentlig ikke interessert i teoretiske fag, men vil gå på høgskole eller universitet etter videregående. Poenget med denne artikkelen er at de yrkesfaglige elevene søker noe som er mer praktisk, og vil komme seg unna det teoretiske/faglige ved skolen. De som velger studiespesialisering, har høye ambisjoner, men vet ikke hva de vil studere (Paulsen & Haug, 2020).

Det kan virke som guttene på industri-og teknologifag gir uttrykk for at de er skolelei, og helst har lyst til å komme seg ut i praksis og jobb. Anders sier blant annet at han blir sliten av å sitte på skolebenken. Lars forklarer også at han hadde problemer med å konsentrere seg på ungdomsskolen, noe som førte til at fagene ble vanskelige. Noen av informantene på teknologi-og industrifag nevner at studiespesialiserende linjer aldri hadde vært noe for dem. De var alle bestemt allerede på ungdomsskolen at de skulle gå en yrkesfaglig linje. Hansen (2017) skriver i en studie at De som kommer fra høy klassebakgrunn, har større sannsynlighet for å velge studieforbereende linjer, mens de med lavere bakgrunn oftere velger yrkesfaglige, og forskjellene etter klassebakgrunn er store. I Oslo ble det for noen år siden vist at av jenter fra østkanten med foreldre med grunnskole, forventes 40 prosent av dem med karakterer på gjennomsnittet å velge allmennfaglig studieretning (Hansen, 2017). Blant elever med samme gjennomsnittlige

karaktarnivå som er bosatt på vestkanten og har universitetsutdannede foreldre, økes andelen som velger allmennfag til 90 prosent (Hansen, 2017, s. 270). Når dette nevnes, er det relevant å knytte familiens yrkesbakgrunn, som jeg senere vil diskutere i dette kapitlet. I starten av dette kapitlet ble det også vist til en undersøkelse av Streitlien & Aakre (2019) som viser det at gutter og jenter systematisk velger forskjellige utdanningsveier som igjen fører til ulike profesjoner og muligheter. Man kan si at ved yrkesfaglig retning forplikter en mer og leder mot et bestemt yrke gjennom lærling i bedrifter, med unntak av om man velger å ta påbygg tredje året (Streitlien & Aakre, 2019, s. 174). Det virker som alle guttene på teknologi- og industrifag er «skolelei», og heller foretrekker praktiske arbeidsoppgaver fremfor teoretiske oppgaver. Man kunne også se gjennom kulturell kapital, nærmere bestemt objektivert tilstand, at guttene kledde seg i arbeidstøy og hadde en lik stereotypi. Man kunne også høre gjennom intervjuene med guttene at de brukte mye av det samme dagligspråket. De snakket blant annet om maskiner og motorsykler. Det kan virke som at de viser kulturelle uttrykk som er med på å passe inn i en sosial gruppe, eller et miljø. Dette kan også knyttes til den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen (Bourdieu, 2006, s. 11).

De fire jentene fra ambulansefag beskriver det slik at de synes fellesfagene og teorien generelt er helt greit. De jentene som går tredjeåret, har blant annet mye norsk og naturfag. Marthe sier for eksempel at det var veldig teoritungt i starten av semesteret, men at hun etter hvert kom seg inn i flyten. Både Marthe og Sunniva har tidligere vært vandt med yrkesfaglig norsk, men at vanskelighetsgraden har blitt høyere tredje året. Noen av jentene har et nært forhold til de teoretiske fagene, hvor de blant annet nevner favorittfagene. Helhetsinntrykket de fire jentene gir, er at de har høye ambisjoner, og at de nesten konkurrerer mot hverandre. De uttrykker også at de er flinke til å jobbe selvstendig med teoretiske oppgaver, og at de gjennom dette blir mer reflekterte og scorer bedre gjennom for eksempel karakterer. De har også et veldig godt forhold til det praktiske, og er innforstått med at de må prestere godt på skolen for å få lærlingplass i ambulansen. Det er til og med noen av jentene som tenker å studere etter videregående, hvis de ikke blir lærlinger. Når jentene nevner at de kjemper, eller konkurrerer om lærlingplasser, kan man eksempelvis knytte det sosiale rommet. Det sosiale rommet kan sies å ta utgangspunkt i kulturell og økonomisk kapital (Bourdieu, 1995, s. 40). forestillingene om rommet og standpunktene man tar i kampen for å bevare eller forandre det, er bestemt av de posisjonene man innehar. Som en liten repetisjon, er sosialt rom en sosial struktur, altså ulike mulighetsbetingelser (Bourdieu, 1995). Den sosiale posisjonen et individ har er også styrt av individets habitus. Valgene jentene gjør, har også sammenheng med deres kompetanse, ferdigheter og interesser (Bourdieu, 2006). Det kan også være sentralt å nevne at jo mer kunnskap både guttene og jentene drar til seg, vokser også oppsparingene på utdanningskontoen. Det er som Olsen (2020) sier, jo flere midler man har spart opp, desto mer kan man utrede med dem (Olsen, 2020).

Kjønnsforskjeller i elevenes prestasjoner i skolen har fått bred oppmerksomhet etter Stoltenbergsutvalgets rapport i 2019. Basert på data fra nasjonale prøver, Pisa-tester og karakterstatistikker slås det fast at gutter presterer dårligere enn jenter gjennom hele utdanningsløpet (Aasebø, 2021, s. 2). Kritikken av Stoltenbergutvalgets rapport har også vært omfattende. En innvending går ut på at en ikke kan se bort fra at utdanning betyr mer for jenters yrkesmuligheter enn for gutter (Aasebø, 2021, s. 2). Mange tradisjonelle «kvinneyrker» forutsetter utdanning på høyere utdanningsnivå og krever

studiekompetanse, som for eksempel barnehagelærerutdanning, barnevernutdanning og sykepleier, mens en rekke tradisjonelle mannsyrker krever yrkesfaglig utdanning på videregående nivå (Aasebø, 2021, s. 2-3). Poenget til Aasebø er at skolen bidrar til å forsterke ulikhetene istedenfor å utjevne dem. Den evidensbaserte kunnskapen som ligger til grunn er ikke tilstrekkelig (Aasebø, 2021, s. 11). De store økende sosiale ulikhetene løses ikke med mer evidensbasert kunnskap og testing, men det fordres til mer diskusjon om hva skolen bør være, om innhold, organisering, teori og praksis. Utsagnene til Aasebø (2021) kan være med på å skape et bilde av intervjuene som er gjort med både guttene og jentene. Som også jentene påpeker, er ambulansefag og de de går i klasse med dominert av jenter, mens teknologi-og industrifag er dominert av gutter. Marthe (18) sier også at hun ønsker et mer kjønnsbalansert klassemiljø. Dette tror hun også ville vært med på å skape et bedre læringsmiljø. Læringsmiljøet vil for øvrig diskuteres videre i neste kapittel. I det store og det hele kan man se at guttene fra teknologi-og industrifag er mer skolelei enn jentene. Jentene trives både ute i praksisfeltet, men også på skolebenken.

5.4 Hvordan er det å være elev i dagens videregående skole?

I en rapport av Bakken et al., (2016) sies det at de fleste ungdommer trives godt i norsk skole. De fleste opplever at lærerne bryr seg om dem og at de passer inn blant elevene på skolen. Gutter og jenter trives på skolen i omtrent like stor grad, men det er flere jenter enn gutter som opplever at de ikke passer så godt inn blant skolens elever (Bakken et al., 2016, s. 63). Selv om de fleste trives bra i skolen og mange planlegger høyere utdanning, viser analysene i rapporten at ungdoms erfaringer knyttet til skole og fremtid varierer etter sosioøkonomisk status (Bakken et al., 2016, s. 63). Andelen som ikke har det særlig godt på skolen, er for eksempel dobbelt så høy blant ungdom med bakgrunn i den laveste statusgruppen sammenlignet med ungdom i familier med høy sosioøkonomisk status (Bakken et al., 2016, s. 63).

Guttene er svært fornøyd med hvordan det er å være elev i skolen. De presiserer at skolen og yrkesprogrammet tilbyr mye praksis, og det er det de foretrekker. De har et veldig godt klassemiljø, der alle kjenner alle. Skolen ligger sentralt i forhold til et stort industriområde, noe også guttene setter stor pris på. Mange av elevene fra teknologi-og industrifag har store ønsker om å jobbe der i fremtiden. Det kan virke som guttene har etablert et godt sosialt nettverk i forhold til praksisstedene, men også innad i klassen. Den sosiale kapitalen kan gi makt fordi nettverket kan mobiliseres hvis man ønsker å oppnå noe (Aakvaag, 2008, s. 153). Dette poenget kan for eksempel ses i lys av at guttene har praksis i industrien, og senere kan få seg jobb samme sted. Den sosiale kapitalen kan også brukes til å akkumulere andre former for kapital, som for eksempel kulturell kapital (Bourdieu, 2006, s. 18). Det kan være grunn til å tro at guttene får et bredt sosialt nettverk av å gå industri-og teknologifag. De har gode muligheter for lærlingplass, siden en stor industripark ligger rett ved skolens område. Det virker også som at industriparken har nytte av å ta inn elever fra teknologi-og industrifag, nettopp fordi elevene sitter med mye relevant kunnskap. Man kan også trekke inn feltteorien nettopp fordi dette er individer som kjemper og konkurrerer om noe de har til felles (Olsen, 2020, s. 196). De kjemper gjerne om de samme lærlingplassene, og jobbene i industrien. Plassen de kjemper om kan eksempelvis kalles «industriell kapital», siden hvert felt har altså sin egen kapitaltype. Undersøkelsen til Hansen (2017), viser at andelen som velger yrkesfag i Oslo-skolene er lav, sett i forhold til andre steder i landet.

Mens cirka halvparten av elevene på landbasis velger yrkesfag, gjør bare 30% av Oslo elevene dette (Hansen, 2017, s. 271).

Som det tidligere blir nevnt, synes noen av jentene det er en overvekt av jenter i klassen. Konsekvensen av dette, har i noen tilfeller vært at det har vært vanskelig å tilpasse seg. Blant jentene nevnes det at hvert enkelt trinn har sine grupper, og at man stort sett er med de man går i klasse med, både i timene, men også i friminuttene. Som også Hovdhaugen et al., (2021) skriver i sin undersøkelse, er det kjent skole og utdanning ofte reproducerer snarere enn reduserer sosial ulikhet. Med utgangspunkt i hva jentene sier, kan dette skape sosiale grupper og ulikheter. For å forstå dette med sosial ulikhet i lys av Bourdieu, kan det sies at skolen ikke er en nøytral institusjon, men inngår som en del av de maktrelasjoner som finnes ellers i samfunnet. «Ulikhetene oppstår fordi skolen premierer elever fra familier som tilhører de sosiale sjikt i samfunnet som står nærmest skolen» (Bakken, 2003, s. 21). Sosiale forskjeller i skolen kan blant annet oppstå fordi skole og utdanning verdsettes forskjellig i familier med ulik sosial status i samfunnet (Bakken, 2003, s. 21). Man kan også tenke slik at hvis elevene bare er sammen med de dem går i klasse med, og ikke omgås med andre, vil dette også skape ulike grupperinger i skolen, som igjen kan skape sosial ulikhet. Gjennom de sosiale ulikhetene kan man eksempelvis også trekke inn kulturell og økonomisk kapital. For eksempel i sammenheng med objektiverte tilstand, kan man se hvilke klær man har på seg, bilen man kjører eller generelt materielle objekter (Aakvaag, 2008). Dette kan igjen knyttes til den økonomiske kapitalen som er i form av penger. Den økonomiske kapitalen vil være styrende for mulighetene til et individ (Bourdieu, 1986). Den objektiverte tilstanden vil være medvirkende for personens sosiale status. Sandra nevner også at hun synes miljøet på skolen er bra. Hun er glad hun ikke går på en av de andre skolene i distriktet. Hun har nemlig flere venner som forteller henne at de har «kleskoder», og at det eksempelvis er sosial status som er betydningsfullt på de skolene. Sandra sier videre at det heldigvis ikke er slik på ambulanséfag.

Det kan virke som at informantene trives godt i skolen, men at det kan være tendens til kjønnsdominerte klasser. Noen skulle ønske det var mer blanding av kjønn, men at det er et godt læringsmiljø. Mange av elevene synes det oppstår sosiale grupperinger med tanke på at man som regel bare er med de man går i klasse med, og ikke omgås med andre elever.

5.5 Finnes det likhetsmønstre og mønsterforskjeller mellom elevene i klassen?

Ifølge Lervåg (2023) tar elever fra distriktet andre valg i videregående enn elever fra mer sentrale steder. Flertallet fra distriktene går yrkesfag, mens flertallet fra sentrale steder går studieforberedende. En forklaring på dette kan være at retningsvalg i videregående opplæring reflekterer arbeidsmarkedssituasjonen og næringsstrukturen der elevene bor (Lervåg, 2023). Enkelte studier som blant annet Markussen (2010) finner, viser at elevene ofte velger programområder som speiler en dominerende næring i nærområdet, mens man i mer sentrale områder har flere sysselsatte med høyere utdanning. Det er tidligere nevnt at den utvalgte skolen ligger tett ved en industripark, og at dette kan ha noe med deres valg av linje i videregående skole. Men finnes det likheter og mønsterforskjeller mellom elevene?

Guttene fra teknologi-og industrifag gir uttrykk for at de deler mange av de samme interessene. Noen av disse interessene kan altså knyttes til motorsykler, trening og gaming (spill). Hansen (2010) skriver at man kan forvente at grupper med forskjellig sammensetning av kapital vil ha ulike rekrutteringsmønstre. Personer med sin opprinnelse i grupper med mye kulturell kapital, som akademiske miljøer, vil ha et nærmere forhold til utdanningssystemet enn personer med bakgrunn i miljøer med mye økonomisk kapital, for eksempel forretningsborgerskapet (Hansen, 2010, s. 107). Utdanning er en viktig kilde til kulturell kapital. Den sosiale posisjonen til grupper med mye kulturell kapital vil avhenge av at utdanning oppfattes som verdifullt (Hansen, 2010, s. 107). Det er grunn til å forvente at personer som har sin sosiale bakgrunn i grupper med mye kulturell kapital tilegnet gjennom utdanningssystemet, vil være preget av sitt opprinnelsesmiljø og ha spesielt høy sannsynlighet for å velge høyere utdanning (Hansen, 2010, s. 107).

Dette kan også kobles til guttene som går teknologi-og industrifag. Når de er opptatt av teknologi, trening, motorsykler osv. vil de også sannsynligvis gjøre noe senere som er knyttet til deres opprinnelsesmiljø og sosiale bakgrunn. Det virker som sagt at flertallet er interessert i å jobbe i industrien. Kapital er altså en strukturerende struktur, som kan brukes til å forstå enkeltgruppe i samfunnet (Olsen, 2020, s. 152). Man kan også tenke at disse guttene har innarbeidede disposisjoner som gjør at de trives med de felles interessene. De må også «mestre» kapitalen som kreves på dette feltet. Det er også grunn til å knytte deres habitus, som er med på å forme dem til en måte å være og tenke på (Bourdieu, 1995). Dette kan videre ses opp i mot deres familiebakgrunn. For guttene kan det virke som at deres felles interesser redder mye av klassemiljøet. De gir også uttrykk for at mange kjenner hverandre fra før, og at de både er sammen på fritiden og i skoletiden. Man kan altså forvente at grupper med forskjellige sammensetninger av kapital vil ha ulike rekrutteringsmønstre (Hansen, 2010). Det virker som at flere har like mønstre, deriblant samme målsettinger for fremtiden og fritidsinteresser. Siden de bare er i 17-18 årsalderen, kan det være vanskelig å fastslå akkurat hvilket arbeid de vil havne innenfor.

Det kommer tydelig frem i intervjuene at jentene ikke deler så mye av de samme interessene, spesielt når det gjelder fritidsaktiviteter. Her dreier det seg mer om prestisje, konkurranse, og at man stiller høye krav til seg selv. Noen andre mønstre som kommer frem er at alle er sosiale, hyggelige, og at de fleste har en jobb ved siden av skolen. Ut over dette, er de også glad i å være med venner og familie. Johanne, sier at flere har mye å by på, og at man kanskje kan kalle det å gå i denne klassen et press. Som også Bourdieu mener, består alt samfunnsliv av at individer og grupper kjemper om mer kapital. Aktørene investerer i den kapitalen de allerede besitter, i forsøket på å akkumulere mer (Aakvaag, 2008, s. 152). Man får inntrykk av at flere av disse jentene kommer fra familier som har store ressurser. Noen av foreldrene er blant annet utdannet lærere, mens andre er butikkeiere og eier egne restauranter. Dette kan også vinkles mot økonomisk og kulturell kapital. Det at foreldrene også er utdannet, og stiller høyt i «makthierarkiet», kan også knyttes til om eleven er i studieforbereende eller yrkesfaglig utdanning. I studien til Hovdhaugen, et al., (2021), viser det seg at sosial bakgrunn, målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå, har størst innvirkning på om eleven er i studieforbereende eller yrkesfaglig program. Mange av jentene på ambulansefag forteller også at de har vært, eller er veldig opptatt av karakterer. Dette kan også tenkes at har en sammenheng foreldrenes yrkesbakgrunn, og deres akademiske bakgrunn. Sunniva nevner for eksempel at hun er politisk aktiv. Dette kan ses i lys av at

påvirkningene et menneske får fra familie og venner under oppveksten, blir indikert som avgjørende når det er snakk om kulturell kapital.

I det store bildet, kan det virke som at jentene fra ambulansesfag er opptatt av å strekke seg etter mer kulturell kapital i form av å prestere godt på skolen, og har høye ambisjoner. Dette kan kanskje sies å være et likhetsmønster for jentene. En mønsterforskjell kan for eksempel være at de har ulike fritidsinteresser.

5.6 Familiens yrkesbakgrunn

I ungdomdata svarer det store flertallet av ungdommer at de er svært fornøyde med foreldrene sine. Dette viser at de fleste har et godt og tillitsfullt forhold til sine foreldre (Bakken, 2017, s. 15). Bakken (2017) presenterer tall som viser at gutter og jenter omtrent er like fornøyde, og det er små variasjoner etter alder. Samtidig kan det være verdt å nevne at rundt ti prosent ikke er spesielt godt fornøyd med foreldrene sine. At båndene mellom dagens ungdom og foreldre er preget av tillitt, understrekes av at svært mange opplever at foreldrene har oversikt over hva de gjør på fritiden, og hvem de er sammen med (Bakken, 2017, s. 15).

Som nevnt i empirien blir informantene både spurt om foreldres, besteforeldres og søskens yrkesbakgrunn. Man vet for øvrig at norsk skole reproducerer sosiale forskjeller. Det vil si at hvem foreldrene er, hvor mye utdanning de har, og hvor mange bøker det finnes i bokhyllen hjemme, fortsatt spiller en stor rolle for hvor mye man lærer (Meld.St. 21 (2016-2017), 2017). Man kunne se store sammenhenger mellom spesielt foreldrene og informantene ved teknologi- og industrifag. Anders har for eksempel en far som har jobbet i industri og fabrikk. Moren har også jobbet innenfor det yrkesfaglige, nærmere bestemt helse. Han har også en bror som er rørlegger, som kan sies at er nærliggende teknologi- og industrifaget. Det er relativt få som velger identisk utdanning som foreldrene, men i enkelte utdanninger er det likevel en betydelig andel som gjør det (Lassen, 2015). Lars kan også knyttes til sin bestefar, som gikk elektrofag på videregående. Hans søster har også gått yrkesfag i Vgs.

Det kan også virke som at Jonas kan knyttes både til sin far og onkel. Faren hans har som sagt vært yrkessjåfør i mange år, men måtte gi seg på grunn av yrkesskader. Lastebiler kan eventuelt knyttes inn mot teknologi- og industri, nettopp fordi man trenger erfaring med motorer og mekanikk. Jonas har også store interesser innenfor motor og fly. Han nevner blant annet hans onkel, som også jobber i fabrikk, men som også er interessert i fly. Skal man ta utgangspunkt i Vogt (2018) sin studie, som studerer storfamiliens betydning i unges liv, viser det at rollene til familien endrer seg i løpet av livsløpet (Vogt, 2018, s. 1246). Jonas gir uttrykk for at han ser veldig opp til sin onkel, og det kan virke som onkelen råder Jonas til å jobbe i fabrikk. Når Vogt (2018) sier at rollene til storfamilien endrer seg under livsløpet, er det grunn til å tro at Jonas som bare er 17 år vil få andre betydelige råd i årene fremover. Dette kan være fra mor, far, bestefar eller søsken. Men siden hans onkel er interessert i fly, som også Jonas er, er det nærliggende at man kan se sammenhenger mellom onkelen og Jonas. Hjemmet har altså en betydelig påvirkning på elevenes læringsutbytte og linjevalg, som har vist seg gjennom for eksempel foreldrenes kulturelle kapital (Bakken, 2005, s. 83). Man får også inntrykk av at Jonas kommer fra en yrkesfaglig familie, der alle jobber innenfor et felt som krever at man bruker kroppen og er ute i felten. Ressursene barn og unge har tilgang til gjennom sine foreldre har betydning for deres livs- og utviklingsmuligheter helt fra barndommen og videre inn i voksenlivet (Folkehelseinstituttet, 2022). Familiens

yrkesbakgrunn er en helt avgjørende del for problemstillingen om sammenhengen mellom livsbane og utdanningsvalg i videregående skole. Spesielt, når Bourdieus teorier knyttes til prosjektet. Habitus handler som sagt om hvordan vi blant annet oppfatter og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008, s. 160). Når dette er sagt, ser man at disse guttene helst er klare for å gå ut i arbeidslivet, og er lei skolearbeid. Noen av guttene har til og med blitt rådet av foreldre til å velge yrkesfag fremfor studiespesialiserende.

Man kan også se store sammenhenger mellom Erik og hans far som jobber i fabrikk. Ursin (2020) viser også at når ungdom snakker om viktige personer i livet sitt, blir medlemmer av storfamilien ofte trukket frem (Ursin, 2020, s. 98). Deres undersøkelse kom frem til at familierelasjonene ofte er tettere i landlige strøk. Det kan virke som at det er faren til Erik som virkelig har introdusert han for industri- og teknologifaget. Erik er helt klar på at han snart skal ut i jobb, og begynne å jobbe i samme fabrikk som faren. Søsteren til Erik går en studiespesialiserende linje, som også inneholder arkitektur og kunst. Bourdieu (1995) diskuterer hvordan kroppen kan fungere som uttrykk for klasseforskjeller. Kroppens utseende, bevegelser og uttrykk kan signalisere en persons sosiale status og kulturelle kapital. Skal man ta utgangspunkt i Bourdieus teori om kropp, kan man se at Erik er en praktiker. Dette ses gjennom at han eksempelvis kommer inn til intervjuet med arbeidstøy og snakker mye om bedriften faren jobber i. Aakre (2019) nevner at relasjonen eleven har til andre, er sentralt for valg av linje og utdanning. For Erik ser man en sterk sammenheng mellom hans fars yrkesbakgrunn og Eriks fremtidsplaner og interesser innenfor fabrikkarbeid.

Det kan virke som at Marthe har gått en helt annen vei enn sine foreldre som eier en restaurant, men snakker mye om sin mor som har begynt fra bunnen og bygget seg oppover i yrkeskarrieren. Marthe forteller altså at hun har arvet mye av den gode arbeidsmoralen fra sin mor, og at man må arbeide hardt for å oppnå drømmene sine. Marthe har en tvillingsøster som har de samme drømmene som Marthe i fremtiden, om å studere medisin. Det kan også virke som at flere av hennes stesøsken har gått den akademiske veien, og tatt utdanning innenfor både politi, barnevern og lærer. Den kulturelle kapitalen kan altså ses i sammenheng med den akademiske bakgrunnen (Bourdieu, 1995). Det kan virke som at Marthe er selvstendig, og alltid har likt skolearbeid og det akademiske. Men det er nærliggende å tenke at noen/noe har stimulert henne til å ta høyere utdanning, som igjen kan ha innvirkning på Marthes jobbmuligheter og for eksempel inntekt i form av økonomisk kapital (Bourdieu, 1995). Det kan også virke som at besteforeldrene og foreldrene har gode ressurser som igjen kan knyttes til den økonomiske kapitalen. Dette kan nemlig være styrende for mulighetene til Marthe (Bourdieu, 1986). Hun har et positivt forhold til sine foreldre. Forskning viser at positive relasjoner til familie og foreldre har sammenheng med valg av utdanning og yrke (Aakre, 2019). Samtidig, er det viktig å presisere at ingen av jentene har opplevd press av sine foreldre til å velge den linjen de går. Alle foreldrene har vært tydelige på at de må gjøre det de selv har lyst til.

Sunniva har en mor som er utdannet lærer og en far som arbeider som produksjef for et firma som lager verktøy. Moren som er lærer, har alltid vært på tilbudssiden når det kommer til hjelp av lekser og skolearbeid hjemme. Det er sannsynlig at Sunniva har fått innflytelse fra moren, som sitter med en akademisk bakgrunn, og som har tilegnet seg utdanningskapitalen (Bourdieu, 2006). Som også studien til Hovdhaugen et., al (2021) viser, har sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå størst innflytelse på

om eleven velger yrkesfag eller studieforbereidende program. Sunniva går et studieforbereidende program, og stort sett likt de teoretiske fagene i skolen. Hun forteller riktignok ikke om den politiske interessen hennes ligger i familien, men det kan være grunn til å tro at hennes politiske interesser stammer fra hennes sosiale nettverk. Habitusen er også en langvarig prosess, som er med på å forme Sunniva til en måte å være og tenke på (Bourdieu, 1995). Man kan gjennom Sunnivas refleksjoner tro at eksempelvis moren har vært en bidragsyter til Sunnivas valg av videregående og utdanningsvalg, selv om ingen direkte har jobbet innenfor helse eller ambulansesfag. Som nevnt tidligere, må man altså ha gode karakterer fra ungdomsskolen for å komme inn på dette utdanningsprogrammet.

For å tydeliggjøre hvorfor familiens yrkesbakgrunn er sentral, er det ifølge Henderson & Mapp (2002) nødvendig å se på familiens yrkesbakgrunn for å se elevens sosioøkonomiske status. Den sosioøkonomiske statusen har altså flere aspekter. Dette kan være alt fra økonomi til den sosiale statusen, som i mitt prosjekt kan kobles til kapital. Ifølge folkehelseinstituttet (2021) kan barn som har foreldre med lav sosioøkonomisk status blant annet gjøre det dårligere på skolen.

Foreldrene til Johanne har hatt mye av den samme yrkesbakgrunnen. Begge har vært slaktere. Faren gikk som nevnt lei av yrket, og byttet over til å jobbe som snekker. Moren gikk også en annen vei etter hvert, og begynte som yrkessjåfør (lastebilsjåfør). Besteforeldrene har også mange av de samme interessene. Den ene bestefaren er også lastebilsjåfør, mens bestemoren er lærer. Johanne selv sier at hun har blitt påvirket av både besteforeldrene og foreldrenes interesser. Dette trenger nødvendigvis ikke være selve yrket, men hun påpeker at hun i oppveksten har vært veldig aktiv, og at familien hennes alltid har tatt hun med ut i for eksempel naturen. Dette tror hun også kan være en av faktorene som har ført til at hun nettopp havnet inn på ambulansesfag, fordi dette yrket krever fysisk aktivitet, intensivitet og at man alltid er ute på farten. Johanne nevnte tidligere i intervjuet at hun er rastløs, og ikke nødvendigvis alltid har vært opptatt av det skoleteoretiske. Habitus er altså forholdet mellom det ytre og det indre (Bourdieu, 2006, s. 75). Det kan virke som at Johannes oppvekst og det sosiale nettverket har vært med på å forme hennes interesser innenfor programområdet ambulansesfag. Feltet, som i denne sammenhengen handler om ambulansesfag, må også søke Johanne (Olsen, 2020, s. 199). Som også tidligere nevnt, har erfaringene individet kommer over i tidlig alder en stor innvirkning i forhold til inntrykk i voksen alder. Det kan virke som Johanne har fått en stor innflytelse fra sine foreldre. Spesielt da det kommer til interessen for sport, men også lastebiler og motor. Hennes sosiale nettverk har også vært en viktig brikke for hvordan hun har blitt formet.

Sandras mor er butikksjef. Faren er egentlig utdannet kokk, men endte som sagt opp med å jobbe i barnehage. Som Sandra reflekterer over, tror hun at hennes familie alltid har vært opptatt av at hun skal gjøre det hun har lyst til. Hun nevner altså at hun ble inspirert av et TV-program, som var en faktor for at hun valgte ambulansesfag, men hun har også hatt sykdom i familien som også har ført til at hun vil jobbe i helsevesenet. Dette kan eksempelvis sammenlignes med Trine, som er nevnt i det teoretiske rammeverket. Hun begynte på sykepleierutdanningen, men fant ut at hun heller følte seg hjemme i det pedagogiske (Olsen, 2020). Når Sandra nevner at hun har hatt sykdom i familien, og gjennom dette fant ut av at hun ville jobbe innenfor helse, kan det tenkes at hun har opparbeidet seg noe av den kapitalen som trengs for å jobbe i helsesektoren (Olsen, 2020, s. 199). Det kan virke som at Sandra også har fått en drivkraft gjennom

sin familie til å velge ambulansesfag, spesielt gjennom oldemoren som var syk. Foreldre former også barns utdanningsambisjoner ved at de er med på å skape muligheter, oppmuntrer og gir støtte til sine barns utdanning. I tillegg til foreldre har også nære venner stor innvirkning på hvorvidt elever på videregående skole-nivå velger å studere ved et universitet eller høyskole (Hanssen & Korneliussen, 2016, s. 67).

Kan man se sammenhengen mellom hva ungdommen velger av utdanningsvalg og foreldrenes, besteforeldrenes og søsknenes yrkesbakgrunn? I det neste kapittelet vil det komme noen avsluttende refleksjoner om funnene, og om den tidligere forskningen og teorien kan ses i lys av den dataen som er samlet inn.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Målet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke faktorer som har vært med på å forme ungdommers valg av utdanningsprogram i videregående skole.

Informantene beskriver en rekke ulike komponenter som har vært med på å bidra til deres utdanningsvalg i videregående. Det har vært nødvendig å se på deres livshistorie for å kartlegge utdanningsvalget. For å undersøke dette har det vært avgjørende å konstruere tilstanden til de feltene hvor stien har funnet sted hos informantene. Her blir deres fritidsinteresser, familiens yrkesbakgrunn, forhold til skolen, kapital og habitus sentrale elementer. Det virker som at foreldrene og deres sosiale nettverk har vært avgjørende for hvilket program de følger i videregående, og hvem de har blitt til i dag. Det kan være vanskelig å spå fremtiden til ungdom som bare er i alderen 17-18 år, men man kan allikevel høre gjennom deres refleksjoner at de har klare mål for hva de vil etter videregående, samt fremtidig yrkeskarriere.

Alle informantene synes det er greit å være elev i videregående skole. De har et godt forhold til medelevene i klassen, spesielt elevene som går teknologi-og industrifag. Elevene på ambulansesfag, karakteristisk de to som går tredje året, beskriver klasse miljøet som mer prestisjefyllt, og at de føler et visst press om kjemping av lærlingplasser, men også høye forventninger til fremtiden. I tråd med problemstillingen kan man også se at Pierre Bourdieus teorier om kapital er med på å skape en sammenheng i hva informantene reflekterer over. Dette kan man spesifikt se gjennom likhetsmønstrene, kroppsliggjorte og objektiverte dimensjoner. Eksempelvis at industri- og teknologi elevene reflekterer over mye av det samme, og at de kommer inn i intervjuet med arbeidstøy. Dette kan også ses i lys av deres habitus. Man kan også se store sammenhenger mellom eleven og familiens yrkesbakgrunn, særlig foreldrene til de som går teknologi-og industrifag. Disse foreldrene har gjerne en yrkesfaglig bakgrunn som kan ses i lys av industri og teknologi. Noen har også søsken som har gått den yrkesfaglige veien. Blant jentene kan man gjerne se at foreldrene og familien har mer akademisk bakgrunn i form av for eksempel lærerutdanning og barnehagelærere. Noen har også egne bedrifter, som kan ses i lys av den økonomiske, kulturelle og sosiale kapital. Yrkesvalget til familien kan for eksempel være med på å beskrive foreldrenes økonomiske og kulturelle kapital, og yrket kan ha sammenheng med individets kompetanse, noe som igjen leder til kulturell kapital.

Det vises at guttene har et nærmere forhold til de praktiske oppgavene i skolen, hvor de er ute i bedrifter. Guttene gir uttrykk for at de liker praksisen bedre enn det å sitte på skolebenken. De vil gjerne komme seg ut i bedrift som lærlinger. Jentene har et godt forhold til både teori og praksis. De er innforståtte med at de må prestere godt i form av karakterer for å både kunne studere etter videregående, men også lærlingplassene de kjemper om.

Resultatene i dette masterprosjektet viser at Bourdieus teorier i stor grad kan brukes som et verktøy for å forstå samfunnets oppbygging og sosiale skiller blant ulike grupper i samfunnet. For dette prosjektet, kan man gjerne se det i form av kapitalbegrepet.

Som en kort oppsummering, vil man se at noen velger linjer i videregående på bakgrunn at de er lei av skolebenken og velger yrkesfag som innebærer mye praktisk arbeid. Noen går i foreldrenes fotspor, andre har kanskje funnet fagområder på bakgrunn av deres habitus. Bourdieu (1995) presiserer at bakgrunnene for valgene individer tar er styrt av habitus. Selv om det kanskje er styrt av deres habitus, har deres erfaringer vært med på

å styre det valget de har tatt. Dermed har det vært essensielt å knytte deres livsbane om hvilket landskap de tilhører, og feltene hvor stien har funnet sted. Habitus dannes i barndommen ved at individer får tilgang til verden. Denne kunnskapen er strukturert på forhånd av andre. Dette kan gjerne være foreldrene, men gjennom ungdomsårene kan også deres sosiale nettverk i form av venner, jobbkolleger, lærere osv. vært med på å utvikle deres habitus, tenkemåte og væremåte, som igjen kan knyttes til deres utdanningsvalg i videregående.

6.1 Forslag til videre forskning

Som det også er belyst innledningsvis og underveis i oppgaven, ser man at skolen reproducerer i istedenfor å utjevne sosiale forskjeller i skolen. Tidligere forskning på området om sosial ulikhet og ungdommers valg av utdanning viser mye kvantitative analyser i form av tall og store utvalg. Det kan være grunn til å tro at det trengs mer nærhet til forskningsfeltet hvor eksempelvis elevene selv får uttale seg om hvordan de tenker og erfarer de ulike problemstillingene. I skolene benyttes det blant annet mye data, og skolene vurderes gjennom eksempelvis brukerundersøkelser, foreldreundersøkelser, og faglige tester. Dette kan tenkes at gir mye data, men krever mye tid og kunnskap til å håndteres.

7.0 Litteraturliste

- Aakre, B, M. (2019). *Det store spranget: utdannings-og yrkesvalg fra ungdomsskolen til videregående opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Aakre, B, M. (2019). s. 29- 55. I: Streitlien, Å. & Aakre, B, M. (2019). *Det store spranget: Utdannings-og yrkesvalg fra ungdomsskolen til videregående opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Aasebø, T, S. (2021). Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2178>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*. NOVA rapport 15/03. Oslo Metropolitan University- OsloMet.
- Bakken, A. (2004). *Nye tall om ungdom: Økt sosial ulikhet i skolen?*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 4 (1). s. 83-91.
- Bakken, A, Frøyland, R. & Sletten, M. (2016) Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?. NOVA Rapport 3/16. Oslo : NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2017). Ungdata 2017. Nasjonale resultater. NOVA rapport 10/17. NOVA, OsloMet.
- Berger, R. (2015). *Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research*. *Qualitative Research* 15(2). S. 219-234
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I Szeman, I & Kaposy, T. (red.), *Cultural Theory. An anthology*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd
- Bourdieu, P. (2003). Den biografiske illusjon. *Agora*, 22(3), s. 86-94.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax Forlag AS. Originalutgaven utgitt i 1979.
- Bourdieu, P. (2006). *Strukturer, habitus, praksiser*. (E. Nilsen, overs). *Agora*, 24(1-2), s. 53-73
- Bourdieu, P. (2006). *Kapitalens former*. (Solli, M. S, overs). *Agora*, 24, (1-2), s. 5-26
- Bourdieu, P. & Passeron, C, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utdanningssociologisk verktøy*. ILU, Uppsala Universitet.
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3-4). s. 224-248.
- Bæck, U, D., K. (2012). Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 412-423.
- Eriksen, M, I., Stefansen, K, & Ødegard, G. (2021). *Fire typer ungdomsliv. Ressurser, relasjoner og stedets betydning*. S. 63- 86. I: Ødegård, G., & Pedersen, W. (2021). *Ungdommen*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/51628/9788202671310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esmark, Kim. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I: Prieur, A. & Sestoft, C. (red.) *Pierre Bourdieu: en introduktion*. København: Reitzel: s. 71-113.
- Fløtten, T. & Nielsen, Roy A. (2020). Barnefattigdom – en kunnskapsoppsummering. Vedlegg til Like muligheter i oppveksten. Regjeringens samarbeidsstrategi for barn og ungdom i lavinntektsfamilier (2020-2023). Oslo: Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/contentassets/bb45eed3479549719fb14c78eba35bd4/strategi-mot-barnefattigdom_web.pdf

- Folkehelseinstituttet. (2022, 14. Mars). *Betydningen av sosial ulikhet for barns helse og oppvekst*.
<https://www.fhi.no/op/oppvekstprofiler/betydningen-av-sosial-ulikhet-for-barns-helse-og-oppvekst/>
- Folkehelseinstituttet. (2021, 25. Februar). *Reproduksjon av sosioøkonomiske forskjeller og mental helse gjennom generasjoner (REMENTA)-prosjektbeskrivelse*.
<https://www.fhi.no/cristin-prosjekter/aktiv/reproduksjon-av-sosiookonomiske-forskjeller-og-mental-helse-gjennom-generas/>
- Goodson, I. (1991). *History, Context and qualitative research*: I: Goodson, I. (red.). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London. New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Grendal, N. A. (2022). *Slik henger utdanning sammen med foreldrenes utdanningsnivå*. SSB analyse: Statistisk sentralbyrå
- Hansen, M. N. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I: *Oslo – ulikhetenes by*. Oslo: Cappelen Dam Akademisk. Side 257-275.
- Hansen, M. N. (2005). *Utdanning og ulikhet-valg, prestasjoner og sosiale settinger*. Tidsskrift for samfunnsforskning. 46 (2). S. 133-157.
- Hansen, M. N. (2010). Utdanningspolitikk og ulikhet. Tidsskrift for samfunnsforskning, 51(1), s. 101-133.
- Hanssen, T. E. S., & Korneliussen, T. (2016). Faktorer som påvirker studieintensjon. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(1), s. 61-80.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2016-01-0>
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). A new wave of evidence: *The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Lab. Hentet fra:
<https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Järvinen, M. (2000). The biographical illusion: Constructing meaning in qualitative interviews. *Qualitative inquiry*, 6(3). s. 370-391.
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), s. 277-287.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub (3. utg.).
- Kuven, B. M. (2014). Livshistorieforskning som metode–i lys av Pierre Bourdieu og Francine Muel-Dreyfus. *Nordisk sygeplejeforskning*, 4(1), 72-7
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. (3. utg.).
- Lassen, K. (2015, 17. mars). *Velger samme yrke som mor og far. Dersom mor eller far er tannlege, jurist, ingeniør eller lege, er sjansen stor for at avkommet velger samme yrke*. OsloMet- storbyuniversitetet.
- <https://forskning.no/arbeid-skole-og-utdanning-oslomet/velger-samme-yrke-som-mor-og-far/506424>
- Lervåg, I. M. (2023). *Elever i distriktet velger ofte yrkesfag*. SSB analyse: Statistisk sentralbyrå.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Meld. St. 21. (2016-2017). (2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). *Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise*. Tidsskrift for kjønnsforskning, 42(1-2), 6–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Olsen, B. (2020). *TRØST. Bidrag til en jordnær, kroppsnaer og omtænksom pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Paulsen, M., & Hagaseth Haug, E. (2020). Variasjoner i elevers subjektive erfaring av å ta utdannings- og yrkesvalg i 10. klasse i ungdomsskolen. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 104(1), 43-58.
- Petersen, K. A., Glasdam, S., & Lorentzen, V. (2007). Livshistorieforskning og kvalitative interview. Viborg: forlag PUC.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). Pierre Bourdieu: En introduksjon. Hans Reitzels Forlag: København
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. (4. utg.).
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2012). Møte med yrkesfageleg utdanning i den norske videregående skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 1-17.
- Schmid, E. (2021). *Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav*. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44-60.
- Staven, H, D. (2021). *Sosial kapital og grensedragninger på «vestkantens østkant» – sosial blandingspolitikk i en norsk kontekst*. *Nordic Journal of Urban Studies*, 1(1), 57–73. <https://doi.org/10.18261/issn.2703-8866-2021-01-04>
- Steensen, J. (2007). Biografiske interviews i kritisk realistisk perspektiv. I: Pettersen, K, A., Glasdam, S. & Lorentzen, V. *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Viborg: forlag PUC.
- Thagaard, T. (1998). *systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. (1.utg.).
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbogforlaget. (5.utg.).
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk. (3.utg.).
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk. (4.utg.).
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Utdanningsspeilet 2022. Høsten 2022. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/videregaende-opplaring/elevnes-valg-av-utdanningsprogram-og-fag/>
- Ungdata. (2016, 27. Mars). *Store sosiale forskjeller blant unge*. <https://www.unqdata.no/store-sosiale-forskjeller-blant-unge/>
- Ursin, M. (2020). *Kvalitetsbegrepet i den rurale videregående skolen-elevperspektivet*. S. 95-106. I: Oldervik, H., Saur, E., & Ulleberg, H, P. (2020). *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Vähäsantanen K, & Saarinen J, (2012). *The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness* *Qualitative Research* 13(5). S. 493-510.
- Vogt, C. K. (2020). The extended family in transitions to adulthood: a dynamic approach. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1234–1248. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1663799>

- Wilken, L. (2008). Pierre Bourdieu. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

8.0 Vedlegg

8.1 Godkjennelse fra sikt

21.06.2023, 14:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Mitt masterprosjekt](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
415359	Standard	24.05.2023

Prosjektittel
Mitt masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig
Bent Olsen

Student
Markus Månun

Prosjektperiode
15.11.2022 - 29.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 29.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Utvalget omfatter nå også 17-åringer. Ungdommene vil samtykke selv til deltakelsen i prosjektet. Videre ble prosjektperioden utvidet til 29.06.2023.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

8.2 Intervjuguide

Problemstilling:

Er det sammenheng ungdom i 17-18 årsalderens livsbane og utdanningsvalg i videregående skole?

Oppvarmings spørsmål

- Jeg vil først begynne med å si takk for at du vil delta i dette intervjuet, og om du fortsatt er interessert i å delta? Jeg er her for å snakke om ungdommers valg av linje ved videregående opplæring, og hva som har gjort at du/dere har valg å gå den veien du/dere gjør. Jeg skal skrive en masteroppgave om dette temaet. Intervjuet vil i stor grad handle om sosiale ulikheter blant unge i skolen, der jeg er opptatt av å nettopp høre dine opplevelser rundt dette.
- Kan du først begynne med å fortelle hva slags linje du går? Gjerne fortell litt om hva denne linjen innebærer
- Før jeg beveger meg inn på hoveddelen av intervjuet, vil jeg spørre deg om hva som gjorde at du pekte ut den linjen du går, og hva ambisjonene dine er for fremtiden? Hva var det du eventuelt drømte om da du var barn?

Refleksjonsspørsmål

Sosial ulikhet

- Kanskje du kan fortelle litt om hvordan det er å være elev på denne skolen?
- Er det noen fellestrekk ved deg om de andre elevene ved den linjen du går?
- Hva gjorde at du så på denne linjen som aktuell da du søkte videregående opplæring?
- Hva slags forventninger har du til fremtiden?
- Jeg vil nå stille noen spørsmål knyttet til dine foreldres, søsken og besteforeldres yrkesbakgrunn. Går det fint for deg?
- Kan du si noe hva dine foreldre jobber med? Hvis du vet hva de har gått på vgs, og eventuelt utdanning, kan du gjerne si noe om det. Disse spørsmålene kan virke litt skremmende, men det er essensielt for å kartlegge undersøkelsen.
- Vet du hva dine besteforeldre jobber/ har jobbet med? Kan du fortelle litt om deres yrkesbakgrunn?
- Har du eventuelt søsken som er ferdig med vgs? Eventuelt, hva slags linje har de gått, eller hva jobber de med?

Habitus

- Har dine foreldre vært avgjørende for ditt linjevalg i vgs?

- Føler du at linjen har valgt deg med bakgrunn av dine interesser, og vil du si linjen er aktuell for deg videre i livet?
- Kan du fortelle meg om dine tidligere erfaringer knyttet til skole? Har skolen vært med på å forme ditt linjevalg?
- Har dine nære relasjoner (foreldre, søsken osv) vært avgjørende for din interesse for skole? I hvilken grad? Gjerne utdyp
- Vil du si dine venner har vært medvirkende til din linje i videregående skole? Gjerne utdyp
- Har du alltid tenkt at du ville gå på denne linjen? Har det vært din plan gjennom ungdomsskolen da du skulle begynne å tenke linje i videregående?
- Som du sikkert vet, er det i dag store diskusjoner om prestasjonspress, kroppspress og press generelt. Hva er dine synspunktet på dette? Hva slags innflytelse har dette på deg?
- Har du noen hobbyer du bedriver på fritiden?

Kapital, sosialt rom og sosiale felt

- Hva mener du er viktigst av inntekt og utdanning? Gjerne forklar hvorfor du mener det du mener
- Har du alltid vært interessert i skolearbeid? Og har foreldrene dine vært opptatt av at du gjør det bra på skolen?
- Synes din familie at det er viktig med utdanning?
- Kan du si noe om ditt sosiale nettverk? Har disse personene vært med på forme dine ambisjoner for livet?
- Hvor vil du si du er om 5 år? Dette spørsmålet kan være litt utfordrende. Men prøv å tenk ut ifra linjen du går på.
- I det store og det hele: Hva var grunnen til at du valgte yrkesfag, eller allmennfag?
- Tror du linjen vil ha en stor verdi for deg videre i livet? Eventuelt med tanke på videre utdanning eller jobb?
- Hvordan vil du beskrive miljøet på denne skolen med hensyn til det sosiale? Finnes det for eksempel sosiale grupper, og at man blir litt splittet?
- Kan du fortelle meg litt om hva slags sosiale medier du bruker? Hvor mye bruker du sosiale medier? Er de sosiale mediene en stor del av ditt liv?
- Kan jeg spørre deg hva slags type musikk du liker å høre på?
- Hva slags type mat spiser du i hverdagen? Hva er din favorittrett? Noe du er spesielt glad i?
- Bor du hjemme, eller er du hybelboer?

Elevens livsbane

- Kan du fortelle litt om dine omgivelser i livet? Har du jobb ved siden av skolen for eksempel? Du kan gjerne snakke fritt om hva du legger i omgivelser
- Er det noen sosiale erfaringer som har ført til ditt linjevalg? Sagt på en annen måte: Hvem er det som i størst grad har medvirket dine interesser innenfor yrkesfag eller allmennfag?
- I de senere årene har det vært mye snakk om frafall i videregående opplæring. Hva tenker du eventuelt kan være grunnen til dette?

Avslutningsspørsmål

- Er det noen andre ting du tenker på som du tror er relevant for dette temaet? (noe vi ikke har snakket om)?
- Da vil jeg gjerne si tusen takk for at du tok deg tid til å gjennomføre dette intervjuet. Jeg har ingen flere spørsmål. Er det noe mer du vil tilføye?
- (Til slutt informerer jeg informantene om hvordan jeg håndterer dataen, når det vil bli slettet, osv).

8.3 informasjonsskriv



Informasjonsskriv for deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Denne masteroppgaven er en avslutning av masterprogrammet i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), institutt for pedagogikk og livslang læring, avdeling Trondheim. Problemstillingen for prosjektet sikter inn på sammenhengen mellom elevens livsvei, og hva som fører til deres programområde i videregående skole.

Intervjuet vil handle om hvilke innflytelser som spiller inn på elevens programområde/linje. Det vil også fokusere på elevens opplevelse av det å være en del av et samfunn, hvor sosiale ulikheter står sentralt. Det vil være elevenes tanker og synspunkter som blir vesentlig. Grunnlaget for utformingen av spørsmålene er i hovedsak inspirert av de teoretiske perspektivene av Pierre Bourdieu, som er en betydningsfull fransk professor innenfor dette feltet.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Jeg ser etter deg som er i alderen 17-18 år og enda går på vgs. Intervjuet vil vare i maks 60 minutter, og tar sted der det passer deg best, men helst på skolen. Så lenge det passer deg vil intervjuet skje i løpet av mars 2023.

Jeg ønsker å høre din historie om hvorfor du valgte den linjen du går, din forhistorie og hva dine planer er videre. Jeg kommer til å stille spørsmål om deg selv, men også dine foreldres, besteforeldre og søskens yrkesbakgrunn, ditt linjevalg, fritidsaktiviteter, kultur, ambisjoner, sosiale liv, skolemiljø etc. Disse spørsmålene stilles for å støtte under de teoretiske tilnærmingene prosjektet bygger på.

Gjennom intervjuet vil jeg som nevnt stille deg spørsmål om ulike hendelser, om deg selv og din familie.

Intervjuet vil også bli tatt opp på bånd, og senere transkribert inn i et dokument slik at jeg kan jobbe med dataen. Av personopplysninger er det bare navn, alder og lydklipp som blir lagret inntil oppgaven leveres. Lydopptaket av intervjuet vil altså kun bli brukt til å transkribere innholdet fra tale til tekst. Det er satt av en time til intervjuet, men det er ingen problem om det tar lenger eller kortere tid.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Du vil ikke bli gjenkjent i publiseringen av oppgaven. Alle navn anonymiseres. Det er kun meg, institutt for pedagogikk og livslang læring, og prosjektansvarlig Bent Olsen som vil ha tilgang til lydklippene, men her vil det kun være snakk om lydklipp, navn og alder som lagres. Dette lagres for å forenkle det videre arbeidet med dataene. Informasjonen vil ikke handle om ditt privatliv, men ditt syn, opplevelser og tanker rundt temaet om sosial ulikhet. Ingen personer vil bli gjenkjent i publiseringen av oppgaven. Nok en gang, alle navn anonymiseres.

Data lagres på en kryptert enhet (Nice-1) som jeg låner hos NTNU. Navnet ditt vil erstattes med en kode, og adskilles fra datamaterialet.

Prosjektet avsluttes 29.06.23. Datamaterialet vil innen den tid være anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Hvis det har seg slik at du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet selv om oppgaven ikke er levert.

På oppdrag fra NTNU har Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifisere datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opp opplysninger om deg som er feil
- Slette personopplysninger om deg
- Sende klage til datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Student. Markus Månum. E-post markumaa@stud.ntnu.no

Telefon: 97160224

- Prosjektansvarlig prof. Bent Olsen. E-post Bent.Olsen@ntnu.no

Telefon: 91897813

- NTNUs personvernombud. Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

Telefon: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon 73984040

Jeg håper virkelig å høre fra deg! Hvis jeg gjør det ser jeg veldig frem til en viktig og innholdsrik samtale!

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Bent Olsen

Student

Markus Månum

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Samtykket kan gjøres skriftlig i forkant av selve intervjuet.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *hvordan elevs livsbane og erfaringer stimulerer til deres linjevalg* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker:

Å delta i intervju,

