

Martin F. Svarva

## **”Hva skal du bli når du blir stor, da?”**

En kvalitativ studie av sammenhengen mellom sosial bakgrunn, fremtidskonstruksjoner og utdannings- og yrkesvalg blant ungdom

Masteroppgave i sosiologi

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Trondheim, høsten 2010



## Forord

Denne masteroppgaven i sosiologi skal forsøke å beskrive hva som ligger grunn for ungdoms valg av yrke og utdanning, og hva som ligger til grunn for deres tanker og planer for fremtiden. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men likevel spennende. Omstendighetene ville det slik at jeg fikk jobb lenge før jeg var i mål med skrivingen, og fremdriften har som en følge av dette vært ujevn. Samtidig har det vært tilfredsstillende å se at hver gang jeg har vendt tilbake til skrivingen, så har den sosiologiske nysgjerrigheten blitt vekket til live, og lysten til å forsøke å finne svar på komplekse spørsmål har kommet tilbake.

Det er en mange mennesker som fortjener sin del av æren for at jeg nå er i mål denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder Per Morten Schiefloe som alltid har stilt opp med sitt skarpe blikk, beroligende ord og mange konstruktive tilbakemeldinger. Alle informantene mine fortjener selvsagt også takk for at de stilte opp, og for at de åpenhertig delte sine erfaringer og tanker med meg. Videre vil jeg rette en stor takk til Sverre Konrad Nilsen hos Sintef, som satte meg på ideen om å skrive om Praksisnær Læring, og som gjorde en stor innsats for å legge til rette for datainnsamlingen min. Jeg vil også få takke Anne sjef for stor tålmodighet og vilje til å finne fleksible løsninger. I en oppgave som handler om valg av utdanning og yrke er det også på sin plass å takke min familie for å ha utstyrt meg med nok kulturell kapital og akademisk nysgjerrighet til at jeg har stortrivdes med utdannelsen min.

Til slutt vil jeg si tusen, tusen takk til min kjære Merete for all hjelp og støtte, alle samtaler, all oppmuntring, alle de uttallige koppene med te, og for at du alltid er der og passer på meg når det trengs.

Trondheim, 28. november 2010

Martin F. Svarva



# Innholdsfortegnelse

FORORD .....	III
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	V
FIGURLISTE .....	VII
<b><u>1.0 INNLEDNING.....</u></b>	<b><u>1</u></b>
1.1 OPPGAVENS TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	2
1.3 OM PRAKSISNÆR LÆRING.....	4
1.4 PROBLEMSTILLING OG ANALYTISK PERSPEKTIV .....	6
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGNING .....	7
<b><u>2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIVER .....</u></b>	<b><u>9</u></b>
2.1 INNLEDNING .....	9
2.2 TIDLIGERE FORSKNING KNYTTET TIL VALG AV UTDANNING OG YRKE.....	9
2.2.1 VEDVARENDE SOSIALE SKJEVHETER I NORSKE UNGDOMMERS UTDANNINGSVALG .....	9
2.2.2 PRESTASJONER OG VALG.....	12
2.2.3 HVA ER DE VIKTIGSTE FAKTORENE FOR VALGET? .....	13
2.2.4 FREMTIDSKONSTRUKSJONER OG STRATEGIER .....	15
2.2.5 FREMTIDSKONSTRUKSJONER OG PEDAGOGISK OPPLÈGG.....	17
2.3 TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	19
2.3.1 PIERRE BOURDIEU: KULTURELL KAPITAL OG HABITUS .....	19
2.3.2 RAYMOND BOUDON: SOSIAL POSISJON .....	21
2.3.3 INDIVIDUALISERING OG MODERNITETENS REFLEKSIVITET .....	22
2.3.4 HANDLINGSROM OG BEVISSTE VALG .....	25
2.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	26
2.4.1 FORELDRENES PÅVIRKNING .....	27
2.4.2 IDENTITET OG FREMTIDSKONSTRUKSJONER .....	27
2.4.3 HANDLINGSROM OG BEVISSTE VALG .....	28
2.4.4 BETYDNINGEN AV PEDAGOGISK OPPLÈGG. ....	28
2.4.5 SKJEMATISK FREMSTILLING AV OPPGAVENS PROBLEMSTILLING .....	29
<b><u>3.0 METODE OG DATAMATERIALE.....</u></b>	<b><u>31</u></b>
3.1 INNLEDNING.....	31
3.2 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET .....	31
3.3 INTERVJU SOM METODE .....	33
3.3.1 YTRE RAMMER FOR INTERVJUENE .....	35
3.4 GRUNNLAG FOR ANALYSEN .....	37
3.5 ETISKE VURDERINGER .....	39

<b>3.6</b>	<b>VURDERING AV UNDERSØKELSENS KVALITET .....</b>	<b>41</b>
3.6.1	RELIABILITET .....	41
3.6.2.	VALIDITET .....	42
3.6.3	GENERALISERBARHET .....	43
<b>4.0</b>	<b><u>ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN.....</u></b>	<b>45</b>
<b>4.1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER.....</b>	<b>45</b>
4.2.1	FORELDRENES PÅVIRKNING .....	45
4.2.2	IDENTITET OG FREMTIDSKONSTRUKSJONER .....	50
4.2.3	HANDLINGSROM OG BEVISSTE VALG .....	56
4.2.4	BETYDNINGEN AV PRAKSISNÆR LÆRING .....	60
<b>4.3</b>	<b>DISKUSJON: HVA BETYR FUNNENE MINE? .....</b>	<b>64</b>
4.3.1	”DET VAR DET FØRSTE SOM SLO MEG” .....	65
4.3.2	IDENTITET - KONSTRUKSJON ELLER REKONSTRUKSJON?.....	67
4.3.3	KAN MAN TA BEVISSTE VALG UTEN Å VÆRE KLAR OVER DET? .....	70
4.3.4	MYE INNSATS FOR LITE UTBYTTE?.....	72
<b>4.3</b>	<b>HVA PÅVIRKER UNGDOMS VALG AV UTDANNING OG YRKE? .....</b>	<b>75</b>
<b>5.0</b>	<b><u>AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....</u></b>	<b>79</b>
<b>5.1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>79</b>
<b>5.2</b>	<b>OPPSUMMERING AV OPPGAVENS HOVEDPUNKTER .....</b>	<b>79</b>
<b>5.3</b>	<b>HAR JEG FÅTT SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN?.....</b>	<b>80</b>
<b>5.4</b>	<b>OM Å BRUKE DEN SOSIOLOGISKE VERKTØYKASSEN.....</b>	<b>81</b>
<b>5.5</b>	<b>VEIEN VIDERE .....</b>	<b>82</b>
	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>87</b>

# Figurliste

FIGUR 1: SKJEMATISK FREMSTILLING AV OPPGAVENS PROBLEMSTILLING. ....	29
TABELL 1: MATRISE BRUKT FOR KATEGORISERING OG ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	37
TABELL 2: EKSEMPEL PÅ BESKRIVENDE MATRISE, OVERSIKT OVER INFORMANTENES SOSIALE BAKGRUNN OG HVA SLAGS YRKE/UTDANNING DE HAR VALGT. ....	38
TABELL 3: OVERSIKT OVER INFORMANTENES SOSIALE BAKGRUNN OG HVA SLAGS YRKE/UTDANNING DE HAR VALGT. ....	46
TABELL 4: OVERSIKT OVER INFORMANTENES FREMTIDSPLEANER, VALGSTRATEGI OG FORHOLD TIL IDENTITETSKONSTRUKSJON SOM EN DEL AV VALGPROSESSEN.....	51
TABELL 5: OVERSIKT OVER INFORMANTENES ARGUMENTERING FOR OG IMOT VALGET SITT, OG HVOR BEVISSTE DE VAR PÅ VALGET DE TOK. ....	57
TABELL 6: OVERSIKT OVER INFORMANTENES GENERELLE OPPLEVELSE AV PRAKSISNÆR LÆRING, SAMT HVILKEN BETYDNING DE FØLER DETTE OPPLEGGET HAR HATT FOR VIDERE VALG.....	61





---

# 1.0 Innledning

---

”Jeg skal bli prinsesse når jeg blir stor. Hvis ikke jeg blir for stor da.”

(Ida Louise, 7 år)<sup>1</sup>

”Jeg skal bli politi. Sånn at jeg kan arrestere de slemme hvis det blir krig!”

(Haakon, 5 år)<sup>2</sup>

## 1.1 Oppgavens tema og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er valg av yrke og utdanning blant ungdom, og hvilke vurderinger som ligger til grunn for de valgene ungdom tar. Et av de store spørsmålene i livet når vi er barn er ”hva skal du bli når du blir stor, da?” De fleste av oss har nok gitt forskjellige svar på dette til forskjellige tider. Vår barndoms interesser og drømmer endrer seg i takt med nye opplevelser og erfaringer, og i forhold til kameraters og venninners oppfatning om hvilke yrker som høres mest gjeve ut. Noen har det meget klart for seg, slik som Ida Louise og Haakon ovenfor, mens andre har planer om å bli det meste. Barndommens skiftende fremtidsplaner må imidlertid vike plassen for mer alvorlige valg relativt tidlig. I Norge står man allerede som 15-16-åring ovenfor den første i en lang rekke av avgjørelser som får konsekvenser for utdanning og yrkesmuligheter. I overgangen fra ungdomsskole til videregående har man i dag 12 ulike studieprogram å velge mellom (Kunnskapsdepartementet 2010), og allerede her skjer det en viktig utsiling. Det store skillet kan sies å være hvorvidt man skal velge et yrkesrettet studieprogram, med mulighet for å komme seg raskt ut i arbeid, eller et studieforbereende program som gir generell studiekompetanse og mulighet for å komme inn på universitet og høyskole (Nordli Hansen 2005).

---

<sup>1</sup> Kilde: Unni Lindell (2002:14)

<sup>2</sup> Kilde: *Adresseavisen* (2009)

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Dette valget får store konsekvenser for hvilke yrkes- og karrierevalg man har muligheten til å gjøre senere i livet (Thrane 2005). Jeg ønsker å fokusere på hvilke tanker ungdom gjør seg rundt valg av yrke og utdanning, og på hvilket grunnlag de gjør sine vurderinger når valgene skal tas. Hvor henvender de seg for å finne informasjon om de mange ulike alternativene, og hvor finner de støtte og trygghet for valgene sine? Hva er viktigst når man legger sine fremtidsplaner? Hva slags innvirkning føler ungdom at foreldrene har på valg av utdanning?

I tillegg til å undersøke disse spørsmålene ønsker jeg å se på hvordan ungdom opplever at læringsmetodene og undervisningsopplegget som benyttes i grunnskolen virker inn på de langsiktige valgene deres. Jeg ønsker i dette tilfellet å bruke prosjektet *Praksisnær Læring* som eksempel. Dette er et alternativt pedagogisk opplegg som har blitt testet ut blant annet på Fjell Ungdomsskole på Sotra utenfor Bergen.

På bakgrunn av dette har jeg i denne studien valgt å jobbe mot følgende problemstilling: *Hva ligger til grunn for ungdoms valg av utdanning og yrke, og kan et alternativt undervisningsopplegg i ungdomsskolen påvirke slike valg?*

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Valg av utdanning og yrke blant ungdom er et meget aktuelt tema. Det norske utdanningssystemet har de siste tiårene vært gjenstand for en rekke reformer og utvidelser som skal bidra til å heve kvaliteten på undervisningen, i tillegg til å gjøre høyere utdanning tilgjengelig for en enda større andel av befolkningen. På grunnskolenivå har man blant annet gjennomført en rekke tiltak og læreplanendringer som samlet går under tittelen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2010, St.meld. nr. 16, 2006-2007). Likevel viser en relativt fersk PISA-rapport at når en måler nivået på ferdighetene innenfor matematikk, lesing og naturfag, kommer norske 15-åringer dårlig ut sammenliknet med ungdommer i andre OECD-land (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe 2007). De siste årene har denne rapporten medført en heftig debatt i media om hvordan situasjonen egentlig er i det norske skolevesenet. Til tross for bred politisk enighet om at kvaliteten må heves på alle nivå i skolen, er det langt fra enighet om hvordan dette skal gjøres i praksis (*Aftenposten* 2008).

En annen grunn til at dette temaet er aktuelt, er at det i hele etterkrigstiden har vært et politisk uttalt mål i Norge at utdanningssystemet skal medvirke til å utjevne sosiale forskjeller i befolkningen. Dette har ført til voldsom ekspansjon av studieplasser, slik at høyere utdanning skal være tilgjengelig for alle som ønsker det. Likevel viser en rekke undersøkelser at dette målet ikke er oppnådd. Til tross for at det generelle utdanningsnivået i befolkningen

har steget, og at alle formelt sett har lik rett til utdanning, er det fortsatt store sosiale skjevheter i rekrutteringen både til videregående skole og til høyere utdanning (Nordli Hansen og Mastekaasa 2003, Bakken 2004, Helland 2006). Det virker altså som om den norske skolen ikke bare har dårlig kvalitet på utdanningen, den makter heller ikke å utjevne sosiale forskjeller, til tross for at dette har vært et satsningsområde i flere tiår. Samtidig stiller arbeidsmarkedet stadig høyere krav til utdanning. I dag har hver fjerde arbeidstaker i Norge et yrke hvor det stilles krav om utdanning fra universitet eller høyskole, og denne andelen øker stadig (Statistisk Sentralbyrå 2008a).

Utjevning av sosiale ulikheter dreier seg imidlertid om mer enn bare lik tilgang på utdanning. Norske ungdomsskoleelever som ligger på samme nivå karakter- og prestasjonsmessig velger fremdeles ulikt, på en slik måte at valgene følger de generelle mønstrene av sosial ulikhet i samfunnet (Nordli Hansen 2005). Norsk ungdom har med andre ord "muligheten" rent formelt til å ta de samme valgene, men de gjør det i praksis ikke. Hvorfor det er slik, ser ut til å være et spørsmål man har glemt å stille i den pågående debatten om den norske skolen. Tilsynelatende er det slik at dersom skolen virkelig skal bidra til å utjevne sosial ulikhet, må den legge til rette for at ungdom i større grad tar valg uavhengig av sosial bakgrunn. Skal vi diskutere hvordan vi skal få til dette, er vi også avhengige av å forstå hva ungdommen baserer sine utdanningsvalg på, og hvilken innvirkning det pedagogiske opplegget kan ha for slike valg.

Disse spørsmålene kan også knyttes opp mot en sentral faglig diskusjon, nemlig den "klassiske" sosiologiske problemstillingen om i hvilken grad våre handlingsmønstre skyldes strukturelle forhold, og i hvilken grad de kun er styrt av våre egne, individuelle interesser og mål (Martinussen 1999:12-13). Fra et individualistisk synspunkt kan en hevde at samhandlingsmønstrene i samfunnet utgjøres av summen av handlinger vi som enkeltaktører foretar oss. Dette innebærer en oppfatning av at vi som mennesker er i stand til å handle fritt, i tråd med våre interesser, verdier og mål, og at vi på denne måten former vår sosiale verden slik at den er tilpasset våre egne behov. Fra et strukturalistisk ståsted kan en derimot hevde at vi er mennesker nettopp fordi vi inngår i et organisert samfunn, og at de motivene som styrer våre handlinger er betinget av det samfunnet vi lever i (Walsh 1998). Valg av utdanning og yrke er meget interessant i lys av denne diskusjonen.

Temaet er også teoretisk relevant i forhold til hvordan sosiologien forholder seg til den generelle samfunnsutviklingen. Teoretikere som Anthony Giddens (1994, 1996) og Ulrich Beck (1992) har påpekt hvordan globalisering, ny kommunikasjonsteknologi og en enorm tilgang på informasjon har ført til at dagens individer, og spesielt unge mennesker, føler seg

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

mer eller mindre fristilt fra tradisjoner og sosiale bånd når de skal konstruere en plan for fremtiden. Tilsynelatende er det lett å akseptere disse teoriene som sanne, men hvordan kan det da ha seg at ungdom, i hvert fall i Norge, ser ut til å velge på måter som fortsatt reproducerer sosial ulikhet, slik Nordli Hansen (2005) viser til? Dette er et interessant spørsmål, som understreker viktigheten av å snakke med ungdom selv hvis en skal finne hva som oppleves som viktigst for dem når de treffer sine valg.

### **1.3 Om Praksisnær Læring**

Det er mange ulike forslag til hvordan man kan sørge for å heve kvaliteten i skolen, men det vil naturlig nok føre for langt å diskutere alle mulige slike løsninger i denne oppgaven. Som nevnt i innledningen vil jeg derfor konsentrere meg om et enkeltstående eksempel på alternative måter å organisere undervisningen på i grunnskolen. Eksempelet jeg har valgt er prosjektet ”Praksisnær Læring”, som blant annet har blitt gjennomført på niende trinn på Fjell Ungdomsskole, på Sotra utenfor Bergen.

Prosjektet ledes og gjennomføres av selskapet Gode Sirklar AS. Dette selskapet ble stiftet i 2005, det eies av de tre kommunene Sund, Fjell og Øygarden, og det ledes av ansatte ved Sintef Teknologi og Samfunn. Målet med dette selskapet er å legge til rette for det som kalles ”kompetansedrevet næringsutvikling”, det vil si at de skal styrke nærings- og arbeidslivet i regionen gjennom å få tilført ny kunnskap og kompetanse fra ledende forskningsmiljø verden over. Et viktig ledd i dette arbeidet er å enten holde på ungdommen når de går ut i arbeidslivet, eller å få dem til å flytte tilbake til regionen når de er ferdige med utdannelsen sin og skal etablere seg med jobb og familie. Dette gjør det nødvendig å motivere ungdommen til å ta utdanning på de feltene der det lokale arbeidslivet mangler folk, og ikke minst må man sørge for ungdommen blir kjent med de karrieremulighetene som finnes i lokalsamfunnet (Gode Sirklar 2010, Thorsheim 2009).

Som et ledd i dette arbeidet ble Praksisnær Læring startet opp høsten 2005. Allerede fra før 2000 hadde det eksistert et tett samarbeid mellom enkelte klasser på ungdomstrinnet i grunnskolen og en av bedriftene i regionen. Dette samarbeidet hadde paralleller til prosjektet ”Næringsliv i skolen”, som ble etablert av Næringslivets Hovedorganisasjon så tidlig som i 1992, og utgjorde modellen for Praksisnær Læring (Breiland 2004, Thorsheim 2009). I dag er Praksisnær Læring etablert både på barne- og ungdomsskolen, og på det videregående trinnet, og det praktiseres i flere regioner i landet. Flere tusen ungdommer gjennomfører nå dette opplegget hvert år (Hansen og Nilsen 2007).

Hovedpoenget med Praksisnær Læring er å supplere klasseromsundervisning med undervisning som foregår ute i et miljø hvor kunnskapene man tilegner seg faktisk anvendes i det daglige. Målet er at dette skal gjøre elevene mer motiverte for skolegangen, fordi de ser den direkte relevansen av det de lærer. De vil også møte gode rollemodeller som kan formidle hvor viktig det er å ha grunnleggende kunnskaper på plass når man kommer ut i arbeidslivet. Spesielt innen realfag er det et mål om at Praksisnær Læring på denne måten skal hjelpe elevene, og kanskje spesielt de som sliter mest, med å lære enda bedre og enda mer effektivt (Thorsheim 2009).

Videre er det et uttalt mål at elevene skal oppleve at de får førstehåndserfaringer og kunnskap om arbeidslivet som gjør at de føler seg tryggere på sine videre utdanningsvalg (Hansen og Nilsen 2007). Det er spesielt dette målet som gjør Praksisnær Læring så interessant å studere i forhold til min oppgave. En identifisert utfordring med den norske utdanningsmodellen er at erfaring med ulike ferdighets- og yrkesdisipliner ikke kommer inn i skolen før etter at man har begynt på videregående. Dette gjør at svært mange 10.-klassinger i liten grad ”vet hva de går til eller går glipp av” (Breiland 2004:2). Når en skal ta viktige valg utgjør tidligere erfaringer en viktig del av beslutningsgrunnlaget (Schiefløe 2003). I 1800-tallets industrielle samfunn var det slik at skolegang og yrkesvalg langt på vei var forutbestemt av den sosiale klassen man tilhørte. Spesielt arbeiderklassen var nokså homogen med tanke på utdanningsnivå og yrkeserfaring, og den erfaringen man behøvde fikk man i ung alder gjennom sine sosiale omgivelser (Heggen 2004). I dag følger til motsetning alle barn den samme grunnutdanningen frem til de fyller 16 år, og det er først etter at man har valgt videregående skole at man får muligheter til å gjøre seg egne, praktiske erfaringer med ulike yrker (Heggen 2004, Schiefloø 2003).

Praksisnær Læring kan ses som et forsøk på å la grunnskolen kompensere for denne utviklingen, gjennom å gi alle elevene en viss erfaring med ulike yrker før de gjør det første, viktige valget, nemlig valg av studieprogram på videregående skole. På denne måten vil også elevenes tilgang til informasjon om ulike valgalternativer være mindre avhengig av de rådene og tipsene foreldre og familie kan gi, noe som igjen kan bidra til å utjevne de sosiale skjevhetene i rekrutteringen til ulike utdanninger (Nordli Hansen 2005). Jeg mener derfor det er viktig å undersøke om de som har gjennomført dette opplegget føler det har bidratt til å øke deres erfaringsgrunnlag, og om dette i så fall har virket inn på deres valg av karriereretning.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

## 1.4 Problemstilling og analytisk perspektiv

Målene med problemstillingen jeg har valgt i denne oppgaven er for det første å forsøke å finne ut hvordan ungdom opplever at familie og sosialt miljø påvirker deres utdanningsvalg, og hvordan disse faktorene virker inn på fremtidskonstruksjoner de har. Jeg ønsker også å undersøke hvordan ungdoms selvidentitet og konstruksjonen av denne virker inn på utdanningsvalg, og hvordan de oppfatter det handlingsrommet de tar sine valg innenfor. For det andre vil jeg se på Praksisnær Læring og elevenes erfaringer med dette undervisningsopplegget. Spesielt ønsker jeg å undersøke i hvilken grad ungdom opplever at dette alternative opplegget har gitt dem et bredere erfaringsgrunnlag og større innsikt i arbeidslivet, slik at de føler seg tryggere på sine yrkes- og utdanningsvalg.

For å gjøre innsamling og analyse av datamateriale så systematisk og oversiktlig som mulig, vil jeg dele opp hovedproblemstillingen i flere forskningsspørsmål. Dette vil jeg gjøre basert på den sosiologiske teorien og den tidligere forskningen som presenteres i neste kapittel, og jeg også vil formulere disse forskningsspørsmålene i slutten av teorikapittelet.

Ettersom jeg ønsker å gå i dybden og undersøke ungdoms egne erfaringer og deres forståelse for den prosessen de går gjennom når de planlegger fremtiden, skal jeg benytte meg av et kvalitativt undersøkelsesopplegg. Jeg vil basere meg på det perspektivet som Max Weber kalte *forstående sosiologi*. Grunnprinsippet til Weber var at for å forklare hvorfor en aktør handler på en gitt måte, må man vurdere denne handlingen ut fra aktørens eget ståsted, og ut fra aktørens subjektive oppfatning av den situasjonen han eller hun befant seg i da handlingen fant sted (Schieffloe 2003, Ritzer og Goodman 2003).

Det er også viktig å understreke at jeg ikke ønsker å ”ta side” den såkalte ”struktur-aktør-debatten” (Walsh 1998). Mitt utgangspunkt er at begge perspektivene er nyttige for å analysere ungdoms valg av yrke og utdanning, så er det opp til meg å undersøke i hvilken grad ungdom selv føler at de foretar sine egne, individuelle vurderinger og handlingsvalg, og i hvilken grad de ser ut til å være styrt av sosiale omgivelser og strukturer. Når det gjelder Praksisnær Læring, er det ikke mitt mål å vurdere de pedagogiske, didaktiske og undervisningsmetodiske sidene ved dette opplegget. Det er en oppgave jeg må overlate til pedagoger og andre fagpersoner med rett kompetanse. Min oppgave blir å vurdere Praksisnær Læring i en sosiologisk sammenheng, hvor spørsmålet er om et slikt opplegg kan anses som en viktig variabel i forhold til valg av utdanning og yrke.

## 1.5 Oppgavens struktur og oppbygning

Jeg har nå redegjort for denne oppgavens tema og problemstilling, og jeg har forklart bakgrunnen for at jeg har valgt dette temaet. Oppgavens videre struktur er som følger:

*Kapittel 2 – Tidligere forskning og Teoretiske perspektiver:* Her vil jeg referere til forskning som beskriver sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg blant dagens unge i Norge, og jeg skal også presentere undersøkelser som handler om hvilke fremtidsstrategier ungdom følger når de velger utdanning og yrke. Videre skal jeg se på ulike sosiologiske teorier om hvordan henholdsvis kulturell kapital og sosial posisjon påvirker utdanningsvalg, og hvordan identitetskonstruksjon henger sammen med fremtidsplaner. Jeg skal også gjøre rede for begrepet handlingsrom.

*Kapittel 3 – Metode og datamateriale:* I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere de metodiske valgene jeg har gjort i denne oppgaven. Jeg vil gjøre rede for mitt utvalg av informanter, hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingen, og hvordan jeg har analysert de dataene jeg har samlet inn. Jeg skal også diskutere kvaliteten på datamaterialet mitt, og jeg skal kort forklare hvilke etiske vurderinger jeg har måttet gjøre i forbindelse med denne undersøkelsen.

*Kapittel 4 – Analyse og drøfting av funn:* Her vil jeg legge frem funnene jeg gjorde i løpet av intervjurunden min, og forsøke å presentere dem på en systematisk og oversiktlig måte. Jeg skal deretter drøfte disse funnene i forhold til den forskningen og teorien som ble presentert i kapittel 2, og dermed forsøke å svare på problemstillingen for denne oppgaven.

*Kapittel 5 – Avslutning og konklusjon:* Det siste kapitlet inneholder en oppsummering av oppgavens hovedpunkter, i tillegg til at jeg diskuterer i hvilken grad jeg har svart på oppgavens problemstilling. Jeg redegjør også for hvordan jeg har opplevd arbeidet med datainnsamling og analyse, før jeg helt avslutningsvis skal gjøre noen betraktninger om veien videre når det gjelder Praksisnær Læring og forskning på ungdoms valg av utdanning og yrke.





---

## 2.0 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

---

### 2.1 Innledning

I problemstillingen for denne oppgaven stiller jeg spørsmål om hvilke vurderinger ungdom legger til grunn for sine valg av yrke og utdanning, samt hvordan undervisningsopplegget i grunnskolen kan påvirke slike valg. I dette kapitlet skal jeg presentere tidligere forskning og sosiologiske teorier som kan bidra til å besvare dette spørsmålet. Først skal jeg forsøke å kartlegge noen mønstre for hvordan norsk ungdom velger yrke og utdanning, spesielt i forhold til sosial bakgrunn. Deretter skal jeg referere forskning som sier noe om hvordan norsk ungdom tenker rundt det å velge utdanning, og hvilke faktorer som er viktige for dem når ulike alternativer skal vurderes opp mot hverandre. Jeg skal også vise til et eksempel på forskning som behandler spørsmålet om hva det pedagogiske opplegget i grunnskolen har å si for videre valg.

Deretter skal jeg presentere to ulike teoretiske perspektiver på hva som er viktig når ungdom tar valg omkring utdanning og yrker. Først skal jeg se på teorier som har som utgangspunkt at utdanningsvalg i stor grad er betinget av sosial bakgrunn. Hovedfokus her blir Pierre Bourdieus teorier om habitus og kulturell kapital, og jeg skal også diskutere Raymond Boudons (1974) perspektiver på utdanning, muligheter og sosial ulikhet. Det andre perspektivet er fremsatt av blant andre Anthony Giddens (1992, 1994) og Ulrich Beck (1992), og dreier seg om at individet i dagens moderne samfunn står langt friere enn tidligere når det gjelder alle typer valg, fordi tradisjon og sosial bakgrunn har fått redusert betydning. Beck (1992) illustrerer dette ved å påpeke at mens det industrielle samfunnet var preget av standardbiografier, må individet i det moderne samfunnet forholde seg til en valgbiografi. Denne økte valgfriheten innebærer imidlertid også økt risiko for å velge ”feil”, og dette preger valgsituasjonen. Jeg skal også i teorikapitlet komme inn på en kort diskusjon av begrepet ”bevisste valg”, før jeg oppsummerer kapitlet i fire forskningsspørsmål, som utgjør grunnlaget for den videre empiriske analysen.

### 2.2 Tidligere forskning knyttet til valg av utdanning og yrke

#### 2.2.1 Vedvarende sosiale skjevheter i norske ungdommers utdanningsvalg

Som nevnt i innledningen har det gjennom hele etterkrigstiden vært et uttalt politisk mål i Norge å redusere effekten av sosiale forskjeller i samfunnet gjennom å gjøre høyere utdanning

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

tilgjengelig for flere. Med slagordet ”lik rett til utdanning”, har målet vært å redusere sosiale og økonomiske hindringer for å ta høyere utdanning. Dette var blant annet bakgrunnen for at Statens Lånekasse ble opprettet i 1947, og utover hele 50- og 60-tallet og frem til i dag har utdanningssystemet blitt kraftig utvidet (Hernes og Knudsen 1976, St.meld. nr. 14, 1993-1994), Nordli Hansen og Mastekaasa 2003:77). Spørsmålet er om man faktisk har lykket med å utjevne sosiale forskjeller ved hjelp av skolesystemet?

I 1976 kunne Gudmund Hernes og Knud Knudsen i en offentlig utredning konkludere med at dette foreløpig ikke var tilfellet. De slår i innledningen til rapporten fast at ”utdanning spiller en stor rolle når det gjelder fordelingen av ulike goder, større rolle med økende alder, og har heller tiltatt enn avtatt i betydning over tid” (Hernes og Knudsen 1976:viii). Antallet studenter hadde riktignok økt kraftig i alle sosiale lag, men det var fortsatt slik at det å velge å skaffe seg studiekompetanse og deretter høyere utdanning – og ikke minst resultatene på studiet når en først hadde valgt det – var sterkt avhengig av kjønn, bosted og foreldrenes inntekt og utdanning. I den langt nyere *Utdanningsmeldinga* fra 1999 (St.meld. nr 50, 1998-1999), kom Arbeids- og inkluderingsdepartementet frem til samme konklusjon. Tallene viste at utdanningsnivået i befolkningen igjen hadde steget betraktelig siden 1970-tallet, spesielt blant kvinner, og at lik rett til utdanning i og for seg var oppnådd. Samtidig var det fortsatt slik at sosial bakgrunn, målt ved foreldrenes utdanningsnivå og yrke, var den viktigste enkeltfaktoren for valg av utdanning.

Ser vi på rekrutteringen av studenter til for eksempel NTNU, hvor det altså kreves både studiekompetanse, og i mange tilfeller spesielle fagkombinasjoner fra videregående, bekreftes dette inntrykket. Blant foreldrene til de ungdommene som begynte å studere ved NTNU høsten 2001, hadde 67 prosent av fedrene og 62 prosent av mødrene høyere utdanning, mens de tilsvarende tallene for befolkningen på samme tid var henholdsvis 27 og 29 prosent (Andreassen 2003). I den tilsvarende undersøkelsen fra 2005, altså fire år senere, finner Larsen (2007) nøyaktig det samme mønsteret, 65 % av fedrene og 63 % av mødrene til de som begynte på NTNU denne høsten hadde høyere utdanning. Dette bildet bekreftes også av Næss og Støren (2006:19-21), som i en omfattende rapport har undersøkt tallene for nye studenter ved alle typer høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, i perioden 1991-2003. De finner at andelen nye studenter som har foreldre med høyere utdanning hadde økt svakt i perioden, fra 38,5 til 41,9 prosent, mens andelen som hadde høyere utdanning i hele befolkningen økte fra 14,9 til 23,5 prosent. Ungdom med høyt utdannede foreldre var med andre ord fortsatt overrepresentert blant de nye studentene, til tross for at utdanningsnivået hadde økt i befolkningen generelt.

Vi ser altså at valg av utdanning synes å ha en sterk sammenheng med sosial bakgrunn, til tross for den enorme ekspansjonen i utdanningssystemet. Riktignok finnes det en rekke undersøkelser som tyder på at yrkesmessig status ikke er avhengig av sosial bakgrunn, så lenge en sammenligner folk med lik utdanning. Men selv om det er utdanningen som er viktig for hva slags jobbstatus man oppnår, betyr ikke dette nødvendigvis at målet om sosial utjevning og høy mobilitet er nådd, ettersom det fortsatt er betydelige skjevheter i *rekrutteringen* til høyere utdanning (Helland 2006).

Hva kan så årsakene være til at det fortsatt er så store sosiale skjevheter i rekrutteringen til høyere utdanning? Nordli Hansen (1999) forklarer dette med at utvidelsen av studieplasser hovedsaklig har foregått på såkalte "åpne" studieretninger innenfor samfunnsfag og humaniora, mens antallet studieplasser på lukkede, prestisjetunge profesjonsstudier har forblitt omtrent uendret. Dermed blir den sosiale skjevfordelingen blant de som tar kortvarige høyskoleutdanninger eller åpne fag på universitetet utjevnet, samtidig blir det relativt sett enda vanskeligere og enda mer eksklusivt å komme inn på studier som medisin, jus, sivilarkitekt og sivilingeniør, altså linjer som forutsetter gode karakterer, og i enkelte tilfeller også spesielle fagkombinasjoner på videregående. Tallene for nye studenter (både på NTNU og i hele landet samlet), som vi så på ovenfor, kan sies å bekrefte denne påstanden. Rundt 65 prosent av de nye studentene på NTNU har foreldre med høyere utdanning (Andreassen 2003, Larsen 2007), mens blant alle studenter i Norge ligger andelen på litt over 40 prosent (Næss og Støren 2006).<sup>3</sup> Næss og Støren (2006:6) ser med andre ord ut til å ha rett i sin påstand om at "[d]en sosiale skjevheten er minst ved de private og statlige høgskolene, og høyest ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene".

Også når det gjelder kjønn er det liten tvil om at det er klare variasjoner i forhold til både yrkes- og utdanningsvalg. Den generelle andelen jenter som velger å ta utdanning er større enn andelen gutter, og den stiger stadig (Nordli Hansen og Mastekaasa 2003:69-70, SSB 2008b). Faktisk stod kvinnene for 80 % av den veksten som skjedde i rekrutteringen til høyere utdanning i løpet av 90-tallet (Næss og Støren 2006). Samtidig er det en oppsiktsvekkende stor skjevhet mellom kjønnene når det gjelder valg av fagområder, både i den videregående skolen og på universitetsnivå. På videregående er for eksempel kvinneandelen på helse- og sosialfag over 90 %, mens den er under 5 % på yrkesfaglige linjer

---

<sup>3</sup> Disse tallene kan ikke sammenlignes direkte, ettersom både Andreassen (2003), Larsen (2007) og Næss og Støren (2006) bruker noe ulike operasjonaliseringer av sosial bakgrunn og lav/høy utdanning. Næss og Støren bruker i tillegg et mye mer omfattende datamateriale. Likevel mener jeg tallene er så tydelige at vi kan uten problem kan godta påstanden om at andelen nye studenter som har foreldre med høy utdanning er vesentlig større på NTNU spesielt, enn ved alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge generelt.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

som mekaniske, elektro- og byggfag (SSB 2008c). I høyere utdanning er andelen kvinner svært høy innen lærerutdanning og annen pedagogisk utdanning, men svært lav innenfor naturvitenskapelig og teknisk utdanning (SSB 2008b). Dette forholdet, at Norge er ett av de landene i verden som har kommet lengst i likestillingsarbeidet, mens vi samtidig har et av de mest kjønnsdelte arbeidsmarkedene av samtlige OECD-land, kalles ofte ”det norske likestillingsparadokset” (Birkelund og Petersen 2003:126).

## 2.2.2 Prestasjoner og valg

Vi ser altså at det er et tydelig mønster i utdanningsvalgene til norsk ungdom: Variabler som sosial bakgrunn og kjønn har fortsatt stor betydning for hva man velger. Det er derfor naturlig å stille spørsmål om hva som ligger til grunn for disse valgene, hvorfor velges det fortsatt så tradisjonelt? En viktig forklaring er naturligvis prestasjonsnivået til hver enkelt elev. Lange, prestisjefylte utdanninger som gir gode jobber med høy lønn, krever også gode karakterer, og i en del tilfeller spesielle fagkombinasjoner fra grunnskole og videregående (Nordli Hansen 1999, Andreassen 2003). Videre er det mer eller mindre allment akseptert innenfor sosiologien at jo høyere utdanning foreldre har, jo bedre presterer barna i skolen, og jo større muligheter har de for å komme inn på slike studier. Argumentene for at det er slik er mange: Barn av foreldre med høy utdanning behersker språket og ”kodene” i utdanningssystemet bedre (Bernstein 1971), de blir stimulert til læring på en bedre måte og får bedre hjelp til skolearbeidet (Lee og Bowen 2006), og de har gjennom primærsosialiseringen tilegnet seg normer og verdier som stemmer bedre overens med verdisetet i skolen, enn hva tilfellet er for barn fra lavere sosiale lag (Bourdieu og Passeron 1990). Jeg skal komme nærmere inn på dette senere i oppgaven.<sup>4</sup>

Det at barn presterer ulikt, er imidlertid ikke hele forklaringen på at det fortsatt er store skjevheter i rekrutteringen til ulike typer yrker og utdanninger. Som nevnt i innledningen, er det også slik at norske elever i stor grad velger ulikt, selv om de ligger på samme nivå prestasjonsmessig, og at disse valgene følger klare mønstre av ulikhet. En undersøkelse utført blant ungdomsskoleelever i Oslo viser at ”jo høyere sosial bakgrunn, (...) jo høyere er sannsynligheten for å velge en studieretning i videregående skole som gir studiekompetanse i universiteter og høyskoler”, kontrollert for variabler som kjønn, bosted og ikke minst oppnådde karakterer (Nordli Hansen 2005:151).

Det finnes ulike sosiologiske forklaringer på dette fenomenet, at barn som isolert sett har de samme evnene likevel velger forskjellig. Et eksempel er det Boudon (1974) kaller

---

<sup>4</sup> Se kapittel 2.3.1.

verditeori. Her er hovedpoenget at man i ulike sosiale lag har ulike normer og verdier i forhold til utdanning. I praksis betyr dette at man i lavere sosiale lag vil ha mindre interesse for å velge utdanning, og heller prioritere å komme seg raskt ut i arbeid. Følgelig vil man også ha mindre interesse for å prestere bra i skolen, fordi dette ikke er ansett som en verdi eller en norm i det sosiale miljøet man tilhører. Vi kan tenke oss et tilfelle med to ungdommer, en har foreldre med universitetsutdanning, og en har foreldre som jobber i manuelle yrker. Selv om disse i utgangspunktet presterer helt likt på skolen, tilsier verditeorien at førstnevnte som oftest vil føle at det er forventet at han eller hun tar høyere utdanning, mens sistnevnte føler det motsatte, det er forventet at han eller hun nettopp ikke tar utdanning, men kommer seg ut på arbeidsmarkedet så fort som mulig (Boudon 1974, Nordli Hansen 2005).<sup>5</sup>

Christer Thrane (2005) er blant de som har undersøkt forventninger til utdanning blant norsk ungdom. Ved hjelp av paneldata har han forsøkt å sammenligne det han kaller ”den sosiologiske tesen”, som forsøker å finne forklaringer i fortiden, og ”den økonomiske tesen” som på tilsvarende vis forsøker å finne forklaringer i fremtiden. Typiske sosiologiske forklaringsvariabler er foreldrenes yrke, utdanning og inntekt, kjønn og bosted, kort forklart sosial bakgrunn. Økonomiske teorier fokuserer primært på de fremtidige gevinstene og ”nyttene” ved de ulike valgalternativene, subjektivt vurdert av den som velger.

Funnene til Thrane kan sies å bekrefte konklusjonen til Nordli Hansen (2005). Foreldrenes forventninger om barnas utdanning (som for øvrig er høyt korrelert med barnas egne forventninger) har en markant egeneffekt på valget som treffes, kontrollert for sosial bakgrunn. Samtidig er også foreldrenes forventninger sterkt avhengige av barnas prestasjoner på skolen. Altså kan man argumentere for at foreldrenes utdanning har to indirekte effekter på barnas utdanningsvalg. For det første er det slik at jo høyere utdanning foreldrene har, jo større er sannsynligheten for at barnet presterer bra på skolen, det vil si en forklaring i fortiden, og for det andre er det slik at jo bedre barnet presterer, jo større blir både egne og foreldrenes forventninger om at han eller hun skal ta lang utdanning, altså en forklaring i fremtiden (Thrane 2005:65-66).

### **2.2.3 Hva er de viktigste faktorene for valget?**

Så langt har jeg presentert forskning som indikerer at norsk ungdom velger tradisjonelt når det gjelder yrker og utdanning. Kort oppsummert er det slik at jo høyere utdannelse foreldrene har, jo større er sannsynligheten for at barna presterer bra på skolen, dermed får de også tilgang på såkalte ”lukkede”, prestisjetunge studier. Samtidig har vi sett at det også er sosiale

---

<sup>5</sup> Se kapittel 2.3.2. for en gjennomgang av Boudons teorier

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

forskjeller i hvordan ungdom velger, gitt at de ligger på samme prestasjonsnivå. Ungdom fra ulike sosiale lag har altså ulike prioriteringer i forhold til yrke og utdanning, men hva slags? Og hvordan reflekterer ungdommen selv omkring sine egne prioriteringer?

I den omfattende undersøkelsen *Ung i Norge*, som omfattet mellom 11.000 og 12.000 norske 13-19-åringer og ble gjennomført i 2002, spørres det blant annet om hvilke prioriteringer og motiver ungdom legger til grunn når de ser for seg hvilket yrke de helst kunne tenke seg. De tre faktorene som anses som aller viktigst, er for det første at man får muligheten til å utnytte sine evner og ressurser i jobben, deretter er det viktig at det er liten sjans for arbeidsløshet, og til slutt at det er godt miljø på arbeidsplassen. Vi ser altså at de unge prioriterer både individuelle, kollektive og trygghetsmessige aspekter ved det å velge yrke, mens høy lønn ”bare” er fjerde viktigst (Heggen og Øia 2005:127-128).

Disse prioriteringene sier litt om hvordan ungdom tenker, men det er likevel begrenset hvor mye man kan tolke ut av slike utsagn i en kvantitativ undersøkelse. Fordelen er imidlertid at disse prioriteringene kan analyseres i forhold til blant annet sosial bakgrunn. Gjennom faktor- og krysstabellanalyse kommer Heggen og Øia (2005:132-134) frem til at jo mindre utdanning foreldrene har, jo viktigere blir det for barna at yrket ikke skal stille såkalte ”ubehagelige” krav til innsats. Tilsvarende er det slik at jo høyere utdanning foreldrene har, jo viktigere blir det at yrket gir gode muligheter for personlig og kreativ utfoldelse.

Tilsynelatende har altså sosial bakgrunn en viss innvirkning på hvordan ungdom tenker om sitt fremtidige yrke.<sup>6</sup> Samtidig er det slik at det å ønske seg et yrke med muligheter for å gjøre karriere og oppnå høy lønn, høy status og lederstillinger ikke har noen signifikant korrelasjon med sosial bakgrunn. Dette gjør at tendensene i datamaterialet i beste fall må kunne kalles usikre. Når det gjelder hvor ungdommen helst henvender seg for å få råd, støtte og hjelp i valgprosessen, er imidlertid mønsteret ganske klart. Her er foreldrene ”uten sammenlikning de viktigste ressurspersonene” (Heggen og Øia 2005:48). Mens over 70 % sier at de ville gå til foreldrene for å få slik hjelp, ville kun 40 % gått til en lærer eller andre ansatte på skolen. Dette anser forfatterne som er klart signal om at ”ingen ting tyder på at familie og bakgrunn har mistet betydning for valg av fremtidig livsbane” (ibid.).

Norsk ungdom ser altså ut til å verdsette foreldrenes hjelp høyt. Likevel er ikke dette et entydig bilde i forskningen på feltet. Kari Flatås (2002) finner for eksempel at selv om ungdom muligens verdsetter hjelpen de får, så føler de likevel at foreldrene har hatt liten

---

<sup>6</sup> Dette forutsetter imidlertid at vi aksepterer en slags underforstått antakelse om at yrker som krever lite utdanning sjelden stiller krav om ubehagelig innsats, og tilsvarende at yrker som krever høy utdanning ofte gir muligheter for personlig og kreativ utfoldelse. En slik antakelse tror jeg vil være vanskelig å både bevise og motbevise.

påvirkning på selve valget deres. Flatås har intervjuet en gruppe 19-åringer som nettopp var ferdig med allmennfag på videregående, og som hadde valgt videre utdanning. Hennes informanter mener de har tatt helt egne utdanningsvalg, basert på hva de selv trodde de passet best til og kom til å trives med, kort sagt sin selvoppfattelse. Foreldrenes og familiens påvirkning vurderte de som liten, og bare indirekte. Svarene hun får ser ut til å gå litt på tvers av det Thrane (2005) finner i forhold til forventinger. I den grad informantene hennes føler noe press om hva slags valg de bør ta, så dreier dette seg om en ”generell forventning fra samfunnet om at de bør ta høyere utdanning” (Flatås 2002:70), men at det er opp til dem selv hva slags yrke denne utdannelsen skal lede frem mot. De står med andre ord helt fritt til å velge hva de vil, og den utdanningen de har valgt er noe de skal prøve seg på for å se om de *har lyst* til å fortsette, ikke for å se om de faktisk *klarer* det, og heller ikke fordi familien eller andre forventer at de tar nettopp *denne* utdanningen.

Funnene til Flatås (2002) støttes også av Breilands (2004) undersøkelse, hvor informantene først og fremst oppgir egne interesser, samt det at de trives med fagene de skal ha på videregående, som de viktigste faktorene for utdanningsvalget. En del av informantene har spurt sine foreldre om råd, men føler likevel at de hadde fått støtte for sitt valg uansett hva de hadde bestemt seg for. De kvantitative undersøkelsene jeg har henvist til, tyder alle på at variabler som familiebakgrunn og kjønn er viktige faktorer for utdanningsvalget, samtidig virker altså ikke ungdommene selv å ha noen opplevelse av at dette er tilfellet. Når hver enkelt ungdom skal ta sitt valg, føler de selv at dette baseres på individuelle verdier og prioriteringer. Denne observasjonen gjør det interessant å spørre om det finnes noen felles strategier for hvordan ungdom planlegger hvor de vil senere i livet, og ikke minst hvilke valgalternativer som vil føre dem dit.

#### **2.2.4 Fremtidskonstruksjoner og strategier**

Som vi skal komme tilbake til senere i oppgaven, hevder blant andre Anthony Giddens (1994, 1996) og Ulrich Beck (1992) at vår identitet i dag er gjenstand for en refleksiv konstruksjon. Dette innebærer at vi i langt større grad enn tidligere velger utdanning og yrke ut fra hvem vi ønsker å være og hvordan vi ønsker å fremstå, fremfor å velge ut fra tradisjoner og sosial tilhørighet (Giddens 1994, 1996, Beck 1992). Brannen og Nilsen (2002) har med utgangspunkt i disse teoriene forsøkt å kartlegge hva slags tidsperspektiver unge mennesker forholder seg til når de skal planlegge og konstruere seg selv og sin fremtid. På bakgrunn av en rekke fokusgruppeintervjuer med norske og britiske ungdommer har de kommet frem til at det er tre hovedstrategier som synes å gå igjen blant informantene. Den første strategien, som

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

forfatterne har kalt *utsettelsesmodellen* (eng. ”the model of deferment”) går ut på å ”leve i nåtiden og holde fremtiden på avstand” (Brannen og Nilsen 2002:53). Idealet for informantene som bruker denne strategien er å fremstå som fleksible og mobile, de ønsker å oppleve så mye som mulig mens de ennå kan. Spesielt det å reise mye og ”se verden” virker å være ettertraktet. Det å bli voksen assosieres med et standardisert, kjedelig og rutinemessig liv, gjerne med foreldrene som referanse. I den grad de har fremtidsplaner dreier det seg om å få en jobb som gjør at de tjener penger, slik at de får råd til å reise og oppleve enda mer.

Den andre strategien kalles *tilpasningsmodellen* (eng. ”the model of adaptability”) (Brannen og Nilsen 2002:57). Felles for informantene som konstruerer fremtiden sin etter denne modellen, er at de er underveis i en høyere, akademisk utdanning som forventes å lede frem til et relativt sikkert og anerkjent yrke. Også for denne gruppen er mobilitet og fleksibilitet viktige verdier, men de anser ikke det å tre inn i det ”voksne” arbeidsmarkedet som et skritt på veien mot et kjedelig, standardisert liv. De retter tvert i mot sine fremtidstanker mot alle mulighetene som åpner seg ved å ha en jobb. De er sikre på at de kommer til å mestre arbeidslivet, spørsmålet er snarere om de klarer å få seg en jobb som er spennende, utviklende og engasjerende nok.

Den tredje strategien, som kalles *forutsigbarhetsmodellen* (eng. ”the predictability model”) (Brannen og Nilsen 2002:60), må kunne sies å være en motsetning til de to førstnevnte. Informantene som benytter denne modellen er stort sett menn ansatt i manuelle yrker som krever lite utdanning. Denne gruppen har en svært langsiktig oppfatning av fremtiden. En livslang karriere på samme arbeidsplass – gjerne innenfor et yrke de kjenner gjennom foreldre og venner – blir derfor sett på som svært positivt, fordi det bidrar til stabilitet, forutsigbarhet og evne til å forsørge en familie – altså en helt motsatt mentalitet av det forfatterne observerer hos den første gruppen informanter.

Trond Breiland (2004) har i sin hovedfagsoppgave tatt utgangspunkt i Brannen og Nilsens (2002) tre strategier når han undersøker hvilke fremtidsorienteringer norske ungdomsskolelever forholder seg til når de skal velge studieretning på videregående skole. Han konkluderer med at de ungdommene som har fulgt samme strategi, i stor grad også har havnet på samme type studieretning. De som hadde valgt yrkesfaglige retninger så helt klart ut til å orientere seg etter forutsigbarhetsmodellen. De så for seg kort tid innen utdanningssystemet, hvor målet var fagbrev og deretter jobb. De virket bestemte på sine utdanningsvalg, og opplevde dem som det tryggeste alternativet.

De fleste som hadde valgt allmennfag som studieretning, hadde på sin side gjort det fordi de ”mente at det uansett var for tidlig å rette seg inn mot et bestemt yrke” (Breiland



2004:54). Det viktigste for denne gruppen var å minimere risikoen for å velge feil, noe som ville føre til at de tapte både tid og penger. Dette er i følge Breiland uttrykk for en utsettelsesstrategi: De hadde ikke peiling på hva de ville bli, og tok derfor allmennfag for ikke å brenne noen broer. Arbeidsmarkedet fremstod uansett som utforsigbart for dem, og informantene opplevde derfor at det ikke hadde noen hensikt å bestemme seg for et yrke allerede på det tidspunktet.

Den tredje og siste gruppen Breiland (2004) identifiserer blant sine informanter følger en tilpasningsstrategi, og har valgt studieretninger som gir generell studiekompetanse, men som samtidig passer med interessene deres, for eksempel musikk, dans og drama. De er ikke i tvil om at de vil klare seg i arbeidsmarkedet, men de regner med å måtte bruke tid og prøve seg litt frem før de finner en jobb som er interessant og utviklende nok, og som lar seg kombinere med interessene deres.

Disse funnene indikerer at det eksisterer relativt klare sammenhenger mellom strategien som benyttes og hvor man ender opp. Det bringer en nytt spørsmål på banen, nemlig hvordan ungdommene kommer frem til hvilken strategi de skal bruke? Tenker de seg frem til denne strategien på egen hånd, ved å hente inn informasjon og tips via media, venner og sosiale nettverk, eller kan det være at de ubevisst velger en strategi som er typisk for det sosiale laget i samfunnet de tilhører? Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3.

### **2.2.5 Fremtidskonstruksjoner og pedagogisk opplegg**

Et poeng som gjør Breilands (2004) undersøkelse spesielt relevant for meg, er at han – i likhet med hva jeg planlegger å gjøre senere i denne oppgaven – tar utgangspunkt i Praksisnær Læring når han diskuterer hvorvidt alternative undervisningsopplegg kan ha noe å si for ungdoms orienteringer mot fremtiden. Hans informanter var elever som nettopp hadde gjennomført dette opplegget, og som var i ferd med å velge eller nettopp hadde valgt studieretning på videregående skole. Jeg skal derfor kort sammenligne Breilands (ibid.) funn mot de målene som er beskrevet for Praksisnær Læring som sådan.<sup>7</sup>

I forhold til målet om å gjøre elevene mer motivert for skolen, opplever Breilands informanter det som positivt at alle oppgavene de løser ute i samarbeidsbedriftene faktisk er en nødvendig del av verdiskapingsprosessen i bedriften. På denne måten ser de umiddelbart nytteverdien av de kunnskapene de lærer på skolen, noe som oppmuntrer til ytterligere læring. En del hevder også at de har fått et mer positivt syn på realfag. Motivasjonmessig så altså Praksisnær Læring ut til å fungere etter intensjonen. Det er imidlertid vanskelig å vurdere

---

<sup>7</sup> Se kapittel 1.3.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

hvorvidt denne økte motivasjon er så fremtredende at noen elever har endret valgstrategi eller fremtidsplaner på bakgrunn av sine erfaringer med dette opplegget. De fleste informantene opplevde å få mer innblikk i hva som kreves i arbeidslivet. Noen følte at dette gjorde dem ytterligere motivert til å komme seg fort ut i jobb, mens det for andre bare fungerte ”som referanse i deres begrunnelser for hva de ikke ville gjøre i fremtiden” (Breiland 2004:57).

Så langt virker altså elevenes erfaringer kun å bidra til å bekrefte det de allerede var innstilt på med tanke på fremtidig yrke. Samtidig observerer Breiland (2004) at det er en ganske tydelig sammenheng mellom hva informantene syntes om Praksisnær Læring som sådan og hvilke studieretninger de hadde valgt på videregående.<sup>8</sup> De som hadde valgt yrkesfaglige retninger mente opplegget var meget positivt og viktig for deres valg av utdanningsretning, mens elevene som hadde valgt fag som ga studiekompetanse mente tvert i mot at bedriftsbesøkene mest var en artig avveksling, og at de var ganske irrelevante for deres videre studievalg. Likevel var det en del elever fra sistnevnte gruppe som fortalte at de ansatte i den viktigste samarbeidsbedriften la stor vekt på at jobben var interessant og gøy. Flere av informantene mente at dette gjorde dem mer bevisst på viktigheten av å finne en jobb de syntes var interessant, og at dette igjen hadde gjort dem sikrere på hva slags linjer som var aktuelle på videregående. Bruker vi Brannen og Nilsens (2002) modeller, kan vi si at disse informantene ser ut til å ha beveget seg fra en utsettingsstrategi og mer i retning av en tilpasningsstrategi.

Dette tyder på at Praksisnær Læring også kan ha en viss betydning utover det å bekrefte valg som allerede er tatt, men det gir ikke grunnlag for å hevde at et annerledes undervisningsopplegg påvirker elevenes fremtidsplaner og valg i spesielt stor grad. Samtidig må vi være oppmerksomme på at informantene til Breiland (2004) nettopp hadde gjennomført Praksisnær Læring, og var midt oppe i prosessen med å velge studieretning på videregående da han gjennomførte sin undersøkelse. Dette kan bety at det var vanskelig for dem å reflektere over hva dette opplegget ville bety på lengre sikt. Det vil derfor bli interessant å se om jeg kan konkludere på samme måte som Breiland i denne oppgaven, eller om jeg gjør funn som peker i en annen retning.

---

<sup>8</sup> Her må det presiseres at Breiland (2004) har gjort en kvalitativ undersøkelse, og at vi derfor ikke snakker om en statistisk etterprøvable sammenheng, men en subjektivt oppfattet tendens fra forfatterens side.

## 2.3 Teoretiske perspektiver

### 2.3.1 Pierre Bourdieu: Kulturell kapital og habitus

Pierre Bourdieu er en av de sosiologene som har beskjeftiget seg mest med temaet reproduksjon av sosial ulikhet, og blir av Weininger (2005:82) kalt ”perhaps the most prominent sociologist in the world”. Utgangspunktet for Bourdieus analyse er at posisjon på samfunnets rangstige avgjøres av flere typer kapital, hvor økonomisk, sosial og kulturell kapital er blant de viktigste. Det at man har mye av den ene typen betyr ikke nødvendigvis at man har mye av de andre typene, men graden av korrelasjon er like fullt høy (Hansen og Mastekaasa 2003).

Hvor mye kulturell kapital man besitter, henger nøye sammen med begrepet *habitus*. I boka *Distinksjonen* kommer Bourdieu (1984) gjennom nitidige studier fram til at det finnes et klart mønster for hva slags smak mennesker fra ulike samfunnsklasser har i forhold til ulike typer kulturelt konsum, for eksempel kunst, musikk og mat. Han finner videre at disse mønstrene også gjelder andre typer preferanser og praksis, som estetisk sans, klesdrakt, språk, og ikke minst adferdsmønstre, verdier og normer. Det er disse ”skjemaene” eller disposisjonene for en spesiell praksis som utgjør en samfunnsklassens habitus:

”Habitus are generative principles of distinct and distinctive practices – what the worker eats, and especially the way he eats it, the sport he practices and the way he practices it, his political opinions and the way he expresses them are systematically different from the industrial owner’s corresponding activities. [Habitus] make distinctions between what is good and what is bad, between what is right and what is wrong, between what is distinguished and what is vulgar (...)” (Bourdieu 1998:8).

Et viktig aspekt ved habitus er at den reproduseres gjennom sosialiseringprosessen. Når visse mønstre blir gjentatt over tid, blir de etter hvert til faste strukturer som følges innenfor de ulike samfunnsklassene. Den oppvoksende generasjonen tar etter sine foreldre, og reproduserer mer eller mindre ubevisst sine foreldres habitus gjennom selv å forme sine egne praksiser etter den rådende strukturen (Bourdieu 1977). Samtidig er det viktig å understreke at produksjonen av habitus ikke er statisk, ettersom praksiser, vaner, normer og smak er såkalt relasjonelt karakteriserte, det vil si at de endrer seg *i forhold til* disposisjoner og skjemaer på andre felt og innenfor andre klasser i samfunnet.

Ifølge Bourdieu (1998) er det denne dimensjonen som ligger i ordet distinksjon, en spesiell preferanse hos en gitt samfunnsklasse er relasjonelt betinget nettopp fordi den distanserer dem fra gjeldende praksiser hos andre samfunnsklasser. Dette er grunnen til at praksiser som for en generasjon siden var forbeholdt høyere klasser, for eksempel – sett med norske øyne – å reise til ”syden” på ferie, nå blir betraktet som særdeles alminnelig. Dette gjør

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

også at folk fra høyere klasser finner seg nye reisemål, altså nye praksiser, slik at de fortsatt distanserer seg fra mer ”alminnelige” folk.

Hvordan henger så habitus og kulturell kapital sammen med valg av utdanning og yrke? Ifølge Bourdieu er det slik at jo mer kulturell kapital man besitter, jo bedre forutsetninger har man for å lykkes i skolen. Mengden kulturell kapital man innehar avhenger videre av i hvilken grad man kjenner til og behersker de øverste samfunnsklassenes preferanser, normer, verdier og tenkemåter, det Bourdieu kaller *den legitime kulturen*. Videre hevder han at det er nettopp den legitime kulturen som er den rådende i skolesystemet, hele undervisningen er lagt opp til å formidle de disposisjonene for praksis som er de gjeldende i overklassen. Resultatet er at barn av foreldre med høy kulturell kapital allerede har skolens verdisystem og rasjonelle logikk som en del av sin habitus, dermed presterer de også bra på skolen. Barn som kommer fra lavere samfunnsklasser, som altså ikke er en del av samme habitus, vil ha langt vanskeligere for å mestre skolefeltets logikk, krav og regler, og presterer også dårligere (Bourdieu og Passeron 1990).

Det samme gjelder det språklige aspektet av undervisningen. En del av den kulturelle kapitalen er språket man er vant til å høre, og ikke minst bruke selv, det Bourdieu og Passeron (1990) kaller lingvistisk kapital. Jo høyere lingvistisk kapital man besitter, jo lettere er det å mestre det språket som brukes i skolen. Bernstein (1971) beskriver denne typen sosial ulikhet i språk med begrepsparet begrenset og utvidet *kode*. I likhet med Bourdieu hevder Bernstein at det i skolesystemet primært benyttes en utvidet kode, som er den samme koden som barn i de høyeste samfunnsklassene sosialiseres inn i. Ettersom barn fra lavere sosiale klasser er vant til å benytte en begrenset kode, har disse langt dårligere forutsetninger for å prestere bra på skolen enn det barn fra høyere samfunnsklasser har. I norsk sammenheng viser blant andre Skog (1994) hvor viktig språk og forståelse av ”koden” er for å klare å tilpasse seg miljøet i akademia, og dermed lykkes i høyere utdanning.

På bakgrunn av dette hevder Bourdieu og Passeron (1990) at skolen bidrar til å reprodusere sosial ulikhet gjennom å belønne de egenskaper og ferdigheter som korresponderer best med de høyere klassenes habitus. Samtidig påpeker Bourdieu at habitus ikke er en utelukkende passiv, forutgående faktor for ulikheter i prestasjonsevnen. Som Nordli Hansen (2005) viser, forekommer det at elever på likt prestasjonsnivå tar ulike valg, som følger mønstre av sosial ulikhet. Dette skyldes at foreldre med høy kulturell kapital også er i stand til lære sine barn å tenke strategisk i forhold til utdanningsvalg. Den dominerende klassen ønsker å beholde sine privilegier i samfunnet, derfor er det også fornuftig for barn og

unge fra denne klassen å velge lange, prestisjefylte studier, slik at de opprettholder familiens sosiale status. Resultatet er at

”elevene som er født på riktige steder har fått en skjerpet sans for plasseringer fra familiene sine, og også i de eksemplene og rådene de trenger om de er usikre, og er derfor i stand til å plassere sine egne investeringer på det rette tidspunktet og det rette stedet, det vil si på de rette linjene, de rette skolene, de rette avdelingene og så videre” (Bourdieu og Champagne 1996:164).

På denne måten blir habitus og sosial bakgrunn ikke bare avgjørende for hvor godt barna er i stand til å prestere på skolen, den styrer også deres verdier og preferanser i retning av høyere utdanning, i tillegg til å påvirke de aktive valgene barna tar. Dette er altså en mulig forklaring på det fenomenet Nordli Hansen (2005) observerer, nemlig at mange unge velger bort lange, prestisjefylte utdanninger til tross for at de har evnene som skal til for å fullføre slike studier.

### 2.3.2 Raymond Boudon: Sosial posisjon

Raymond Boudon (1974) hevder at sosiale forskjeller i valg av utdanning og yrke i hovedsak kan forklares ut fra tre ulike perspektiv, nemlig *kulturteorien*, *verditeorien* og *sosial-posisjon-teorien*. Kulturteorien, som gjerne antas å ha Bourdieu som sin frontfigur (Nordli Hansen og Mastekaasa 2003), fokuserer som vi har sett ovenfor på betydningen av kulturell kapital og sosial bakgrunn når den skal forklare utdanningsvalg. Hovedpoenget i verditeorien er at man i ulike sosiale lag har ulike normer og verdier i forhold til utdanning. Kort sagt er det slik at utdanning verdsettes høyere jo lenger opp i de sosiale lagene man beveger seg, og det å ta høy utdanning anses som viktig i seg selv. I lavere sosiale lag vil derimot normene tilsi at man har mindre interesse for å velge utdanning, og heller prioriterer å komme seg raskt ut i arbeid.

Boudon mener disse teoriene undervurderer vår evne til å foreta rasjonelle beslutninger basert på en vurdering av mål og ressurser, fordi de forutsetter aktører som mer eller mindre ubevisst lar seg styre av sine sosiale omgivelser. Som et alternativ lanserer Boudon (1974:22) en *Sosial posisjon-teori*, hvor utgangspunktet er at sosiale aktører som er stilt ovenfor en valgsituasjon er i stand til å foreta rasjonelle vurderinger av kostnadene og gevinstene som er knyttet til hvert valgalternativ. Gjennom grundig og omfattende testing opp mot empirisk materiale, hevder Boudon å få bekreftet sin teori. Dette innebærer at når ungdom med lav sosial bakgrunn velger bort høyere utdanning, skyldes det at dette for dem medfører større kostnader enn utbytte, ettersom deres utgangsposisjon på rangstigen er så lav. En ungdom med arbeiderklassebakgrunn vil eksempelvis risikere å miste kontakten med og støtten fra sitt daglige sosiale miljø hvis han eller hun velger å flytte for å ta en utdanning, i tillegg vil det koste mye innsats å oppnå gode nok karakterer til at det skal være et poeng.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Dette henger ifølge Boudon (1974) sammen med at alle har et mål om å oppnå minst samme eller høyere sosial status enn sine foreldre. I praksis medfører dette at ungdom med høy sosial bakgrunn er nødt til å ta utdanning for å unngå sosial degradering, mens de som tilhører en lavere klasse kan velge å gå rett ut i arbeid og fortsatt beholde sin sosiale posisjon. For de som tilhører de øvre samfunnsklassene vil derfor de sosiale kostnader ved *ikke* å ta høyere utdanning være langt større enn ved å gjøre det (Boudon 1974:29-30).

### **2.3.3 Individualisering og modernitetens refleksivitet**

Vi ser altså at mens Bourdieu forklarer utdannings- og yrkesvalg ut fra betydningen av habitus og sosial bakgrunn, fokuserer Boudon på at ungdom fra ulike sosiale lag gjør ulike vurderinger av kostnadene og gevinstene forbundet med forskjellige yrkes- og utdanningsalternativer. Samtidig har teoriene deres et viktig fellestrekk, nemlig at ungdoms fremtidskonstruksjoner og utdanningsvalg alltid er forankret i det sosiale laget i samfunnet han eller hun tilhører. Et alternativt perspektiv innenfor sosiologien går på at vi i dag lever i et samfunn hvor vi blir stadig mindre bundet av tradisjoner og sosiale føringer. Anthony Giddens (1994,1996) kaller dette for et *sen-moderne* eller *høy-moderne* samfunn, mens Ulrich Beck (1992) kaller det *risikosamfunnet*. Vi skal se litt mer på hva som ligger i disse betegnelse.

Utgangspunktet for teoriene til Giddens, Beck og andre såkalte modernitetstenkere, er den overgangen som har skjedd fra det moderne, industrielle samfunnet til dagens samfunn. På 1800- og begynnelsen av 1900-tallet var det sosiale systemet bygd opp slik at normer, verdier, preferanser og aksepterte handlingsalternativer langt på vei var forutbestemt av hvilken klasse og hvilket sosialt miljø man tilhørte. Det var for eksempel klare forventninger om når man skulle stifte familie og hvordan man skulle prioritere i forhold til bosted og yrkeskarriere. Hver samfunnsklasse var preget av en kollektiv identitet, og man fulgte de forventninger om karrierer og livsløp som hørte til denne identiteten. Utdanning var også veldig dyrt, dermed var utdanningsvalg utover grunnskole ganske enkelt ikke et relevant tema for veldig mange. I løpet av andre halvdel av 1900-tallet har dette imidlertid endret seg. Parallelt med at industrien mistet en stor andel av arbeidsplassene i Norge, ble utdanning mer eller mindre allment tilgjengelig utover 60- og 70 tallet, lånekassen ble opprettet, og det ble langt enklere for ungdom fra alle sosiale lag å ta høyere utdanning (Heggen 2004, Nordli Hansen og Mastekaasa 2003)

Denne utviklingen betyr at ungdom i dag har langt større muligheter til selv å velge hvilken vei de vil gå i livet, enn hva tilfellet var frem til 2. verdenskrig. Beck (1992) beskriver

dette som at mens hver persons biografi tidligere var mer eller mindre gitt på forhånd som følge av sosial bakgrunn, er det i dag slik at "each person's biography is removed from given determinations and placed in his or her own hands, open and dependent on decisions" (ibid.:135). Fra å måtte forholde seg til en forhåndsdefinert *standardbiografi*, slik tilfellet var i det industrielle samfunn, må altså dagens individer forholde seg til en *valgbiografi* som er gjenstand for kontinuerlig refleksjon og konstruksjon (Beck 1992).

En av de viktigste årsakene til denne fristillingen av individet er det Giddens (1994, 1996) kaller *modernitetens refleksivitet*. De siste tiårenes utvikling, spesielt på teknologi- og mediefronten, har ført til at sosiale relasjoner ikke lenger er bundet til dimensjoner som tid og rom. Vi kan i løpet av sekunder hente inn inntrykk fra de fleste deler av verden. Dette har gitt oss tilgang på en nærmest endeløs strøm av informasjon om ulike livsstiler, kulturelle uttrykk, fjerne begivenheter og tidligere ukjente sosiale situasjoner. Etter årtusenskiftet har det også dukket opp en rekke nye, personlige medier som ytterligere "forsterker massemediens utvidelse av den livsverden som man henter sin bakgrunnsviden fra" (Rasmussen 2003:223). På denne måten påvirkes det Giddens kaller det sosiale livets "situasjonsavhengige geografi", slik at hvert enkelt individ får en rekke "livsstilsmuligheter" å forholde seg til når man skal konstruere sin plan for fremtiden (Giddens 1996:100-101).

Det er nettopp i prosessen med å planlegge sin fremtid at det refleksive aspektet ved dagens samfunn kommer sterkest til uttrykk. Der man i det industrielle samfunnet støttet seg til en kollektiv identitet (Heggen 2004), er det for dagens individer opp til dem selv hvordan de vil konstruere sin egen identitet. Dette innebærer at for å kunne lage en plan for fremtiden, må man først finne ut "hvem man vil være", og deretter gjøre de veivalgene som man mener fører til dette målet.

Dette gjør vi, i følge Giddens (1996), ved å se oss selv i lys av all den informasjonen om ulike livsstiler som vi har tilgang på. Vår identitet blir dermed gjenstand for en refleksivt organisert streben mot å speile de uttrykkene og livsstilene vi synes harmonerer best med den måten vi ønsker å fremstå på. Vi skriver vår biografi i samspill med omgivelser som ikke lenger er begrenset av tid, rom eller sosiale forskjeller. Ettersom fremtidsplaner er en meget viktig del av vår identitet, blir også utdannings- og yrkesvalg gjenstand for en slik refleksivitet. På denne måten kommer klassetilhørighet, familiebånd og habitus mer og mer i bakgrunnen når ungdom skal treffe valg knyttet til utdanning, og hovedvekten blir lagt på individuelle preferanser.

Denne fristillingen av individet bringer imidlertid også med seg en betydelig usikkerhet og tvil for det enkelte individet. Beck (1992) henviser blant annet til alle de globale

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

risikoene som nå truer, fenomener som forurensning, radioaktivt avfall, miljømessige katastrofer og epidemier. Disse risikoene har gått fra å være fjerne og ukjente til å få stor plass i vår daglige bevissthet. Vi bruker mye av vår energi på å bekymre oss over alle farene som truer oss, derav betegnelsen *risikosamfunnet*.

På individnivå er det i følge Giddens slik at når valgmulighetene øker, så øker også risikoen og angsten for å velge feil. Jo mer informasjon som blir tilgjengelig, jo tydeligere blir det for individet at han eller hun umulig kan holde oversikt over alle tilgjengelige valgalternativer. En løsning kan være å ”søge tilflugt i en traditionel eller en på forhånd etablert livsstil”. Sikkerheten en slik strategi gir vil imidlertid fortsatt være begrenset, ettersom ”individet ikke kan undgå at være bevidst om, at denne mulighet blot er en blandt en mangfoldighed af andre” (Giddens 1996:213-214). Et eksempel på dette så vi i Breilands (2004) undersøkelse, hvor en del av hans informanter valgte den studieretningen som holdt flest muligheter åpne, nettopp for å minimere risikoen for å tape tid eller penger på grunn av et feil valg av studieretning.

Dette mangfoldet av muligheter stiller store krav til individet, vi må legge ned en enorm innsats i å være bevisste og våkne i vår vurdering av de uttrykk, tjenester og handlingsvalg som blir tilbudt oss. Ettersom vi ikke har kapasitet til å håndtere alle situasjoner i det daglige livet på denne måten, tvinges vi til å ha mer og mer tillit til såkalte ekspertsystemer, mennesker som har spesiell kompetanse eller spesielle ferdigheter på et område vi ikke selv kan eller vet nok (Giddens 1994). I utdannings- og skolesammenheng finnes det et slikt ekspertsystem i form av rådgivere og andre ansatte med kompetanse på nettopp dette med utdanningsvalg. Samtidig har vi sett at når det gjelder utdanningsvalg, oppgir ungdom foreldre og familie som den klart viktigste kilden til informasjon og støtte (Heggen og Øia 2005:48), til tross for at de har alle muligheter til å konstruere en fremtidsplan og en identitet helt etter eget ønske.

Dette viser hvor vanskelig og komplekst det er å skulle analysere de betingelsene som ulike valg treffes under. En kan også innvende at selv om vi i dag utvilsomt har tilgang på en informasjonsmengde som var utenkelig for bare noen tiår siden, så står vi ikke helt fritt til å velge hvem vi vil være. Massemediene leverer fortsatt et relativt standardisert produkt, og selv om bruken individualiseres, så er innholdet mer og mer likt over hele verden (Rasmussen 2003:235). Det samme vil gjelde for nyere, såkalte personlige medier som nettsamfunn og chattekanaler. Her er det de mest populære uttrykkene som blir reproduisert og forsterket, slik at alle ender opp med å fremstille seg på samme måte (Gripsrud 2002, Lüders 2007). Med Giddens’ begreper kan vi si at når vi alle konstruerer vår identitet ved å reflektere og



kombinere et uttrykk som i stor grad presenteres gjennom standardiserte kommunikasjonskanaler, så ender vi opp med en situasjon der vi gjør de samme valgene som alle andre, selv om vi føler at vi har tatt dem helt uten påvirkning fra foreldre eller andre sosiale bånd. Brannen og Nilsen (2002:53) oppsummerer den kompleksiteten som knytter seg til valg av utdanning og individualitet på følgende måte:

”[A]ny conclusion that there has been a wholesale movement away from the standardised biography towards the choice biography is problematic[,] rather simplistic and fails to capture the processual, dynamic nature of orientations. Rather, we suggest there is considerable diversity in the ways in which young people conceptualise and consider their futures”.

### 2.3.4 Handlingsrom og bevisste valg

Så langt er det liten tvil om at det er en komplisert sak å avgjøre i hvilken grad våre handlinger er resultat av en bevisst vurdering fra vår side, eller om vi stort sett er styrt av sosial bakgrunn og strukturene rundt oss. Den sosiologiske diskusjonen omkring structure-agency som jeg refererte til i innledningen (Martinussen 1999, Walsh 1998), gjenspeiler også dette poenget. Max Weber hevdet at en av sosiologiens viktigste oppgave er nettopp det å forstå sosial atferd. Kjernen i Webers forstående sosiologi var at for å forklare hvorfor sosiale aktører handler som de gjør, så må vi forsøke å sette oss i aktørens sted og forstå hva som var aktørens *hensikt* med en gitt handling. Dette innebærer at vi må identifisere hva som var målet med handlingen, hva det var aktøren forsøkte å oppnå, i tillegg må vi forstå hvordan aktøren vurderte de handlingsalternativene han eller hun hadde tilgjengelige for å nå målet (Schiefløe 2003, Ritzer og Goodman 2003).

I utgangspunktet ser dette ut til å innebære en antakelse om at mennesker alltid handler på bakgrunn av en ”rasjonell overveielse for å realisere bestemte mål” (Schiefløe 2003:45), det Weber definerer som *målrasjonell handling*. Samtidig åpner Weber for at ikke alle handlinger er basert på denne typen rasjonelle overveielser, ettersom han beskriver ytterligere tre typer handling. Mennesker kan nemlig også handle ut fra følelser, kalt *affektiv handling*, ut fra religiøs tro, ritualer eller personlig overbevisning, kalt *verdirasjonell handling*, eller ut fra ”gammel vane” og tradisjon, kalt *tradisjonell handling* (Schiefløe 2003, Ritzer og Goodman 2003).

Weber erkjenner også at en aktør i en gitt situasjon aldri vil ha tilgang på perfekt informasjon om alle tilgjengelige handlingsalternativer, sikkerheten og risikoen knyttet til dem, samt alle alternativkostnader og hvilke utfall som er mest sannsynlige. Dette er en av de forutsetningene som har blitt mest kritisert innenfor den sosiologiske retningen som kalles *Rational Choice* (Ostrom 2005). Som nevnt i forrige kapittel hevder blant andre Giddens (1996) og Beck (1992) at økt tilgang på informasjon betyr langt flere valgmuligheter for

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

individet, men også en økt tvil og risiko for å ta feil valg. Det eneste vi faktisk kan vite sikkert, er nettopp det at vi umulig kan oppnå full oversikt over alle valgalternativer. Vi har også sett hvordan både Bourdieu (1984, 1990) og Boudon (1974) argumenterer for at ulike aktører har ulikt utgangspunkt for å vurdere kostnader og gevinster ved ulike handlingsalternativer. Som både Moen (2004) og Helland (2006) fremhever, finnes det ingen valg som per definisjon er ”riktige”. Hver enkelt må ta de valgene som føles riktige for en selv, gitt den konteksten man opplever av valget skjer i, hvordan man opplever sin egen situasjon, og hvilke fremtidskonstruksjoner man har.

Vi ser altså at det er en rekke faktorer og begrensninger som påvirker en handling, for eksempel når en ungdom treffer et valg i forhold til utdanning og yrke. Alle disse faktorene utgjør til sammen det som kan kalles aktørens *handlingsrom*. Både samfunnsmessige strukturer og individuelle, kulturelle og relasjonelle forhold er med på å definere de ulike handlingsrommene man befinner seg i på ulike områder av sitt sosiale liv (Schiefløe 2003). Becks (1992) beskrivelse av overgangen fra standardbiografi til valgbiografi kan for eksempel ses på som en prosess der flere og flere mennesker fikk utvidet sitt handlingsrom på utdanningsfeltet etter hvert som antallet studieplasser økte, lånekassen ble opprettet og det generelle velstandsnivået i samfunnet økte utover 1900-tallet (Heggen 2004).

Ser vi dette i sammenheng med valg av yrke og utdanning er det interessant å vurdere i hvilken grad ungdom er bevisste på sitt handlingsrom i valgsituasjonen. Opplever de at deres valg kommer etter en prosess hvor de har vurdert de ulike valgalternativene grundig opp mot hverandre, eller lar de seg drive med ”strømmen” av påvirkninger fra foreldre, venner og andre? Hvilket forhold har ungdom til de betingelsene som ligger til grunn for valget deres? For å finne ut dette er viktig å undersøke hvor bevisste valg ungdom selv føler at de tar. Jeg må, som Schiefloe (2003:45) sier, ”forstå hvordan aktørene ser på forholdet mellom midler og mål”.

## **2.4 Forskningsspørsmål**

Som nevnt i innledningen ønsker jeg å dele opp hovedproblemstillingen i flere underproblemstillinger, slik at innsamling og analyse av data kan gjennomføres på en mest mulig oversiktlig måte. På bakgrunn av den tidligere forskningen og teorien som er gjennomgått ovenfor, har jeg valgt å gjøre dette i form av fire forskningsspørsmål. Målet med disse forskningsspørsmålene er at de skal kunne besvares gjennom et kvalitativt forskningsopplegg, samtidig som de samlet sett besvarer hovedproblemstillingen for oppgaven.

### 2.4.1 Foreldrenes påvirkning

Vi har i dette kapittelet sett at til tross for et langvarig politisk mål om å redusere de sosiale skjevhetene i rekrutteringen til høyere utdanning i Norge, så er sammenhengen mellom sosial bakgrunn og valg av utdanning og yrke fremdeles sterk (Hernes og Knudsen 1976, Nordli Hansen og Mastekaasa 2003). Dette gjelder spesielt for alle landets universitet og høyskoler (Næss og Støren 2006), og spesielt for et universitet som NTNU, hvor mange av studentene går på lange, prestisjetunge studier med adgangsbegrensning (Andreassen 2003, Larsen 2007). Selv når en undersøker elever som ligger på samme prestasjonsnivå, viser det seg at disse tar ulike valg, valg som følger mønstre av sosial ulikhet (Nordli Hansen 2005, Thrane 2005). Disse forskningsresultatene ser ut til å støtte oppunder Bourdieus (1984, Bourdieu og Passeron 1990) teori om at habitus og kulturell kapital er avgjørende for utdanningsvalg. Boudons (1974) sosial-posisjon-teori tilsier også at barn fra lavere sosiale lag vil velge bort høyere utdanning, fordi dette alternativet innebærer for høye kostnader i forhold til utbyttet. På bakgrunn av disse forskningsresultatene og teorien er det naturlig å forvente at det sosiale oppvekstmiljøet, og spesielt foreldrene, fortsatt har stor innvirkning på barn og unges valg av utdanning og yrke. For å undersøke hvordan ungdom selv oppfatter denne påvirkningen, er det første forskningsspørsmålet mitt som følger: *Hvilken innflytelse har foreldre og sosial bakgrunn på unges valg av yrke og utdanning, og hvordan oppleves denne innflytelsen?*

### 2.4.2 Identitet og fremtidskonstruksjoner

I teoridelen har vi også sett hvordan Giddens (1994, 1996) og Beck (1992) argumenterer for at sosial bakgrunn får stadig mindre betydning for valg av yrke og utdanning, ettersom slike valg i vårt sen-moderne samfunn inngår i en individuell, refleksiv identitetskonstruksjon. For dagens ungdom avhenger derfor fremtidsplaner og yrkesvalg mer av hvordan hvert enkelt individ ønsker å fremstå, og hvilken identitet han eller hun vil kommunisere ut, enn av sosial bakgrunn. Disse teoriene stemmer godt overens med det informantene til Flatås (2002) oppgir, nemlig at de har en opplevelse av å ha tatt individuelle utdanningsvalg basert på hva de har lyst til og hva tror de selv passer best til, fremfor å gi etter for foreldrenes forventninger. Brannen og Nilsen hevder videre (2002) at det finnes klare fellestrekk for hva slags fremtidskonstruksjoner ungdom har og hvilke strategier de følger i forhold til utdanningsvalg. Breiland (2004) sin undersøkelse indikerer at disse strategiene har en viss innvirkning på norske ungdomsskoleelevers valg av studieretning på videregående skole. Til sammen tilsier disse synspunktene at i tillegg til sosial bakgrunn har også ungdoms syn på sin identitet og deres fremtidskonstruksjoner stor innvirkning på deres valg av yrke og utdanning.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

For å kunne diskutere hvordan ungdom selv opplever dette, blir forskningsspørsmål nummer to: *I hvilken grad opplever unge at deres valg av utdanning bidrar til å konstruere deres identitet? Hvilke fremtidskonstruksjoner har dagens unge, og hvordan gjenspeiles disse i utdanningsvalgene som tas?*

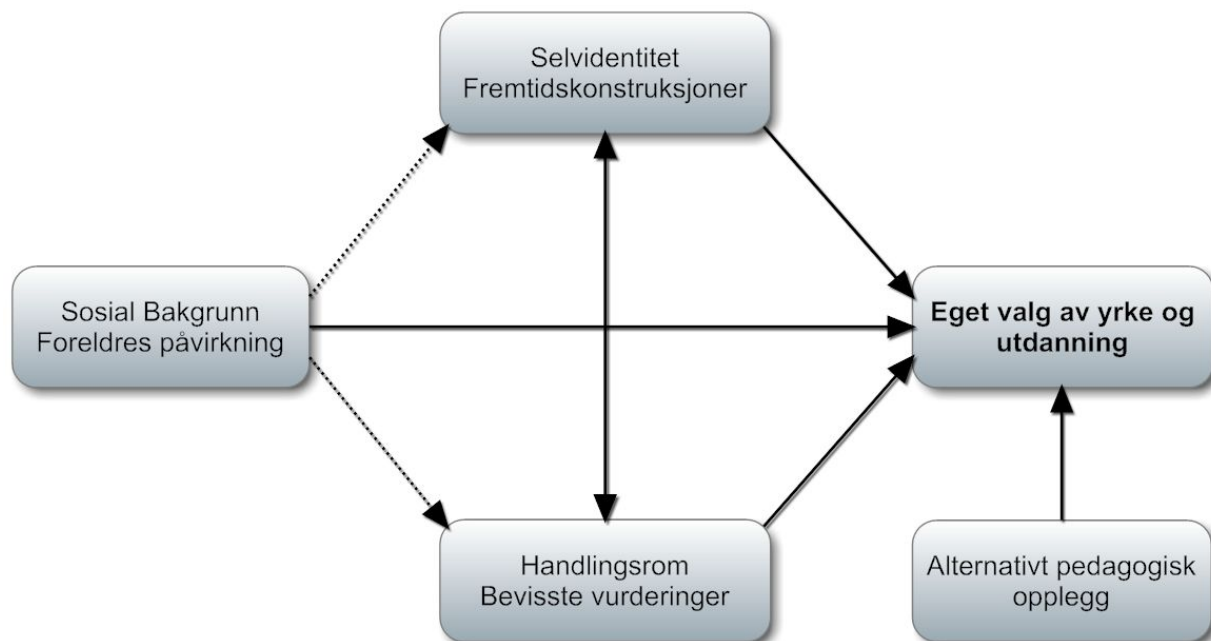
### **2.4.3 Handlingsrom og bevisste valg**

Videre har vi sett at når en sosial aktør tar valg i forhold til hvordan han eller hun skal handle, så skjer dette innenfor et handlingsrom som påvirkes av mange faktorer. Både individuelle preferanser og samfunnsmessige strukturer virker inn på en aktørs handlingsrom, og som Weber understreker kan en handling i seg selv være motivert ut fra ulike hensyn som verdier, tradisjoner, impulser eller et ønske om måloppnåelse. For å forstå hvorfor ungdom velger utdanning og yrke på den måten de gjør, må vi derfor forsøke å sette oss i deres sted og vurdere hva som ligger til grunn for valget deres (Schiefløe 2003, Goodman og Ritzer 2003). Hvordan har de reflektert rundt de ulike valgmulighetene de har, hvordan kom de frem til akkurat disse valgalternativene, og hvilken forståelse har ungdom av sine omgivelser og hvordan disse er med på å definere og avgrense valget deres? For å kunne svare på disse spørsmålene har jeg formulert forskningsspørsmål nummer tre på denne måten: *I hvilken grad oppleves valg av utdanning som et resultat av en bevisst vurderingsprosess, og hvilken forståelse har unge av det handlingsrommet de tar sine utdanningsvalg innenfor?*

### **2.4.4 Betydningen av pedagogisk opplegg.**

Når man skal ta viktige valg, utgjør tidligere erfaringer åpenbart en viktig del av beslutningsgrunnlaget og handlingsrommet man forholder seg til i valgprosessen (Schiefløe 2003:118). I dag følger alle barn den samme grunnutdanningen frem til de fyller 16 år, og det er først etter at man har valgt videregående skole at man får muligheter til å gjøre seg egne, praktiske erfaringer med ulike yrker (Heggen 2004, Breiland 2004). Et opplegg som Praksisnær Læring gir ungdommene en mulighet til å gjøre seg kjent med ulike praksisfelt i god tid før de må velge studieprogram i videregående skole. Det er derfor interessant å undersøke om undervisningsmetoder og pedagogisk opplegg kan ha noen innvirkning på utdanningsvalg også på lengre sikt. Det fjerde og siste forskningsspørsmålet mitt blir derfor som følger: *I hvilken grad føler ungdom at opplegget ”Praksisnær Læring” kan ha innvirkning i forhold til deres valg av utdanning?*

### 2.4.5 Skjematisk fremstilling av oppgavens problemstilling



**Figur 1: Skjematisk fremstilling av oppgavens problemstilling.**



---

## 3.0 Metode og datamateriale

---

### 3.1 Innledning

I en vitenskapelig undersøkelse er problemstillingen alltid avgjørende for hvilken metode man velger å benytte seg av. Kort oppsummert kan vi si at kvantitative opplegg egner seg til å teste ut hypoteser og forklaringer, i tillegg til å gi generelle beskrivelser i form av antall og utbredelse. Kvalitative opplegg er på sin side egnet til å oppnå en forståelse for komplekse fenomener, som hvordan aktører gir mening til sine sosiale omgivelser (Ringdal 2001, Thagaard 2003). Ettersom jeg i problemstillingen spør hva som ligger til grunn for ungdoms valg av yrke og utdanning, har jeg valgt å benytte et kvalitativt undersøkelsesopplegg, og metoden jeg bruker er intervju. Kvalitative forskningsintervjuer er, som Thagaard (2003:83) sier, godt egnet til å få informasjon om ”hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt liv”, og de ”gir et særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser”.

Kvalitative undersøkelser stiller store krav til hvordan forskeren viser og begrunner de valgene som er blitt tatt underveis i prosessen, ettersom man ikke har muligheten til å validere undersøkelsen gjennom statistiske tester. For at leseren skal kunne vurdere kvaliteten på arbeidet jeg har gjort i denne oppgaven, må jeg altså ty til ”rimelighet og troverdighet, ikke statistisk signifikans”, slik Repstad (1998:115) poengterer. I dette kapittelet skal jeg derfor beskrive og redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort, samt hvordan jeg synes det har fungert. I tillegg skal jeg drøfte om den informasjonen jeg har fått fra mine informanter kan anses som pålitelig, og om den faktisk gir svar på det jeg spør etter. Jeg skal også vurdere om mine konklusjoner kan overføres til å gjelde i andre sammenhenger.

### 3.2 Presentasjon av datamaterialet

Denne undersøkelsen bygger på informasjon samlet inn gjennom intervjuer med ni unge mennesker i alderen 20-21 år, seks gutter og tre jenter. Utvalget mitt kan nok betegnes som *strategisk* (Thagaard 2003), i den forstand at alle personene jeg intervjuet gikk i samme klasse på ungdomsskolen. Dette var et helt bevisst og nødvendig valg. Kvalitativ metode beror på å se ulike deler av informasjon i et helhetlig perspektiv, for på denne måten å kunne avdekke mønstre eller fenomener som ser ut til å være felles for flere personer (Kvale 2001, Thagaard 2003). I problemstillingen min spør jeg om et alternativt undervisningsopplegg kan påvirke

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

valg av yrke og utdanning. For at jeg skulle ha muligheten til sammenligne den informasjonen jeg fikk fra hver enkelt informant, og dermed gi en helhetlig vurdering av Praksisnær Læring, måtte jeg være helt sikker på at alle informantene hadde vært gjennom det samme opplegget. Dette var bare mulig å få til gjennom å intervju personer som hadde gått i samme klasse.

Selve utvelgingen av informanter foregikk på følgende måte: Gjennom en kontaktperson ved Sintef Teknologi og Samfunn, som har prosjektledelsen i Gode Sirkler AS, fikk jeg kontakt med klasseforstanderen for en klasse som var blant de første som gjennomførte Praksisnær Læring på Fjell Ungdomsskole. Fra klasseforstanderen fikk jeg en navneliste over alle elevene i klassen. For å finne kontaktinfo til alle personene benyttet jeg meg av nettsteder som [www.telefonkatalogen.no](http://www.telefonkatalogen.no) og [www.1881.no](http://www.1881.no). Noen av navnene lyktes jeg ikke å finne kontaktinformasjon til. Det kan for eksempel skyldes at telefonen deres står registrert på arbeidsgiver, eller at de har bedt om at nummeret deres skal være unndratt allment tilgjengelige katalogtjenester. I noen tilfeller fant jeg nummeret til foreldrene deres, og foreldrene kunne da gi meg direktenummeret til den aktuelle informanten.

Jeg benyttet med også delvis av det Thagaard (2003:54) referer til som *snøballmetoden*, det vil si at jeg spurte de informantene jeg snakket med først om de hadde kontaktinfo til andre personer fra den samme klassen. En risiko med denne metoden er at man bare rekrutterer informanter som tilhører samme nettverk, og som dermed har samme sosiale bakgrunn og samme interesser. Jeg tror imidlertid ikke dette utgjør et stort problem i min undersøkelse, ettersom det er stor variasjon i hvilke yrkes- og utdanningsvalg de personene jeg intervjuet har tatt.

Når det gjelder antall informanter, så finnes det ingen fasit på hva som er ideelt. Kvaales (2001:58) råd er ganske enkelt å intervju ”så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite”. Mer konkret er det vanlig å forholde seg til et metningspunkt, det vil si det punktet når flere informanter ikke ser ut til å gi ytterligere forståelse av eller innsikt i de problemstillingene man undersøker (Thagaard 2003). Jeg kan ikke utelukke at jeg ville fått enda bedre informasjon dersom jeg hadde intervjuet flere personer. Samtidig er det på ingen måte et mål i seg selv å ha størst mulig utvalg i kvalitativ metode. Tvert i mot er det viktig å være bevisst på at en også skal bearbeide og analysere alt materialet, og at dette er en tidkrevende prosess. Kvale (2001) skriver at kvalitet ofte er å foretrekke fremfor kvantitet, i den forstand at det er bedre å investere tiden i å forberede og analysere noen intervjuer nøye, fremfor å gjennomføre mange intervjuer som alle er av dårlig kvalitet. Silverman (2005:122) hevder den vanligste årsaken til at et kvalitativt forskningsprosjekt mislykkes, er at forskeren



ikke klarer å begrense datamengden, og påpeker at ”often the best research says ’a lot about a little”.

En annen faktor som påvirket antallet personer jeg intervjuet, var tilgjengelighet. Det viste seg ganske raskt at personene som gikk i min utvalgte klasse hadde spredd seg en del utover landet på grunn av jobb, studier, familie eller andre årsaker. Jeg hadde verken tid eller budsjett til å reise mange forskjellige steder for å gjennomføre intervjuer, så noen personer var utelukket av denne årsaken. Det var også enkelte som takket nei til å bli intervjuet, noe jeg naturligvis ikke har noe annet valg enn å respektere. I et tilfelle fikk jeg ikke gjennomført et intervju på grunn av uforutsette hendelser, og en annen informant trakk seg etter først å ha takket ja, ettersom vedkommende ikke var tilgjengelig på det tidspunktet vi hadde avtalt. Som nevnt ovenfor var det også noen personer jeg rett og slett ikke fant telefonnummer eller adresse til.

Til slutt endte jeg altså opp med å intervju 9 av totalt 24 personer som gikk i den aktuelle klassen. Jeg kunne sannsynligvis fått enda mer informasjon hadde jeg intervjuet flere personer, samtidig opplevde jeg at det var flere svar og resonnementer som begynte å ”gå igjen” mot slutten av intervjuperioden. På bakgrunn av dette, kombinert med en vurdering av gjennomførbarhet og tidsbruk, vil jeg hevde at jeg har et tilstrekkelig antall informanter til at jeg har fått svart på problemstillingen for oppgaven min, og til at mine funn kan anses som valide.<sup>9</sup>

### 3.3 Intervju som metode

For at et kvalitativt forskningsintervju skal bli vellykket, er det viktig å skape en atmosfære av fortrolighet mellom intervjuer og informant. Forskeren må hele tiden forsøke å tolke det informanten forteller underveis i intervjuet, og stille relevante oppfølgingsspørsmål som gjør at informanten ønsker å fortelle mer. Dette forutsetter at man på forhånd har en god begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene man vil undersøke, man må ha innsikt i informantens situasjon, og man må ikke minst ha forberedt selve intervjuet godt (Kvale 2001, Thagaard 2003).

Det er vanlig å skille mellom *ustrukturerte*, *delvis strukturerte* og *strukturerte* undersøkelsesopplegg. Kvale (2001) påpeker at det er formålet med undersøkelsen som avgjør hvilken variant man velger. Et opplegg med lite struktur er ofte egnet til å utforske et nytt tema, for få oversikt og innsikt i relevante problemstillinger. Intervjuene er ofte svært

---

<sup>9</sup> For diskusjon av undersøkelsens validitet, se kapittel 3.6.2

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

åpne, og informanten får mulighet til å selv bringe opp de temaene som oppleves som viktige for han eller henne, og forskeren tilpasser spørsmålene ut fra hvilke temaer som er interessante å følge opp. Et strukturert opplegg er på sin side mer egnet til å teste ut hypoteser og foreta sammenligninger mellom informanter. I slike opplegg er spørsmålene som regel utformet på forhånd, og rekkefølgen på temaene man skal gjennom er allerede fastlagt. I noen tilfeller kan det også være viktig at ordlyden på spørsmålene er helt lik, dersom direkte sammenligning av informanter er sentralt.

Jeg valgte å bruke delvis strukturerte intervjuer i min undersøkelse, som ifølge Thagaard (2003) er den mest brukte fremgangsmåten innenfor kvalitativ forskning. Jeg synes dette fungerte bra. Jeg hadde i utgangspunktet fire fastlagte forskningsspørsmål som jeg ville ha svar på, og det opplevdes naturlig å gå gjennom disse i den rekkefølgen de ble presentert i teorikapittelet. Samtidig ønsket jeg å legge til rette for at informantene kunne snakke mest mulig fritt om hva som var viktigst for dem da de valgte yrke eller utdanning, og hvordan de selv opplevde dette valget. Jeg hadde derfor en del konkrete spørsmål jeg ville ha svar på i løpet av intervjuet, samtidig ble det naturlig å la informanten styre i hvilken rekkefølge disse spørsmålene ble dekket. Det var heller ikke nødvendig å stille alle spørsmålene høyt, ettersom en del informanter gjerne kunne gi informasjon som var relevant for flere temaer i løpet av et enkelt svar. Jeg erfarte i det hele tatt raskt at opplegget og intervjusituasjonen alltid må tilpasses til hver enkelt informant. Noen ga mest utfyllende svar hvis jeg stilte mange konkrete spørsmål, mens andre knapt behøvde et par stikkord fra min side før de gikk i gang med å fortelle om sine opplevelser og erfaringer.

Både Thagaard (2003) og Kvale (2001) tar opp problemet med ledende spørsmål. Det kan ofte være fristende å ”legge ord i munnen på informantene” gjennom tolkende spørsmål, slik at man får svar som passer overens med det man forventer ut fra teori og tidligere forskning. Jeg kan naturligvis ikke vite helt sikkert at jeg har lyktes i å unngå dette, men ettersom jeg har vært bevisst på dette gjennom hele intervjuprosessen, kan jeg være rimelig sikker på at intervjuene mine har blitt gjennomført på en slik måte at reliabiliteten er høy<sup>10</sup>.

Thagaard (2003) understreker også viktigheten av å være bevisst på sin posisjon som forsker i forhold til informanten. Ofte vil informasjon som informanten gir være preget av relasjonen til forskeren, derfor er det også avgjørende at man klarer å skape en god og tillitsfull atmosfære i selve intervjusituasjonen. Forskeren kan for eksempel gi informanten assosiasjoner eller fremstå på måter som er forstyrrende. For å unngå dette var jeg nøye med å

---

<sup>10</sup> For diskusjon av reliabilitet, se kapittel 3.6.1

presisere overfor alle informantene hva som var bakgrunnen for og målet med undersøkelsen. Før jeg begynte selve intervjuet la jeg også vekt på å avklare hva jeg håpet og forventet at informantene kunne bidra med, og jeg åpnet for at de kunne stille spørsmål og eventuelt redegjøre for hva de forventet fra meg. Jeg opplevde at dette fungerte bra, og alle informantene ga uttrykk for at de følte seg helt komfortable med å bli intervjuet.

Videre er det også en risiko for at jeg som forsker danner meg forventninger om hvordan informantene vil svare, på bakgrunn av min innsikt i teori og tidligere forskning på feltet. Dette kan skape en avstand til informanten, og det også gjøre at jeg enten feiltolker eller ikke oppfatter nyanser i det informantene forteller (Repstad 1998).

Jeg opplevde at dette ble relevant jeg da jeg intervjuet en informant som allerede var ferdig utdannet, og som jobbet som håndverker. Han fortalte at både faren og broren hans, og flere andre i familien, også var håndverkere, men innenfor et annet fag enn han selv. Jeg spurte så om han noen gang hadde tenkt på å bli noe helt annet enn disse familiemedlemmene. I mitt hode var det underforstått at dette betydde noe helt annet enn håndverker. Informanten reagerte derimot med å kikke uforstående på meg og svare: ”Men... men jeg ble jo noe helt annet, de er jo [...], mens jeg er [...]”. Det at han selv hadde tatt fagbrev i et annet fag enn de andre familiemedlemmene var altså tilstrekkelig til å føle at han hadde valgt ”noe helt annet” enn dem, mens jeg tolket dette som mer eller mindre den samme typen valg.

Heldigvis opplevde jeg ikke at denne situasjonen påvirket resten av intervjuet, og vi beholdt en tillitsfull og god tone gjennom hele samtalen. Hendelsen viser imidlertid hvordan kjennskap til feltet og forståelse av begreper kan være veldig forskjellig mellom intervjuer og informant, og at jeg som intervjuer må være bevisst på dette gjennom hele datainnsamlingen.

### 3.3.1 Ytre rammer for intervjuene

De fleste av intervjuene gjennomførte jeg på et kontor som Sintef hadde stilt til disposisjon. I et par andre tilfeller brukte jeg andre lignende lokaler som jeg fikk låne. Dette synes jeg fungerte bra, omgivelsene var relativt nøytrale, og intervjuene ble ikke forstyrret eller avbrutt på noen måte. Ett intervju måtte jeg av praktiske årsaker ta på en kafé inne på et kjøpesenter. Dette gikk imidlertid fint, da det var få andre gjester til stede og den aktuelle informanten virket helt komfortabel med å svare på mine spørsmål.

Jeg var også nødt til å et intervju over telefon, ettersom den opprinnelige avtalen jeg hadde med informanten måtte gjøres om i siste liten. Telefonintervju er i utgangspunktet ikke så heldig når en skal gjennomføre et kvalitativt intervju. Silverman (2005) hevder blant annet at informantens kroppsspråk er viktig, fordi det kan gi en mer omfattende forståelse for

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

budskapet informanten formidler. Det at man ikke ser hverandre gjør det også litt vanskeligere å få til en god dynamikk i samtalen, det blir for eksempel vanskelig å vite når man skal komme med oppfølgingsspørsmål, og når man skal la informantene få tenke seg om i ro og fred før vedkommende fortsetter.

Thagaard (2003) peker videre på at kroppsspråk kan fortelle en annen historie enn hva informantene sier med ord, at det er enklere for informantene å fortelle løgner når han eller hun ikke må se intervjueren i øynene. Jeg har imidlertid ingen grunn til å tro at personen jeg intervjuet ga meg uriktige opplysninger om sine valg av utdanning og yrke, og sine erfaringer med Praksisnær Læring. Informasjonen stemte godt overens både med teori, tidligere forskning og det de andre informantene fortalte, og jeg vil derfor anta at også dette intervjuet har høy reliabilitet. Jeg følte heller ikke at informasjonen jeg fikk ble vesentlig forringet av at vi ikke satt ansikt til ansikt, til tross for jeg for eksempel måtte stille noen spørsmål flere ganger, og at jeg av og til måtte be informantene gjenta eller bekrefte svaret sitt. Dette var også det siste intervjuet jeg gjennomførte, og den erfaringen jeg hadde opparbeidet meg på det tidspunktet bidro til at jeg stort sett klarte å stille nye spørsmål eller oppfølgingsspørsmål på de rette stedene i samtalen.

Jeg tok opp alle intervjuene med diktafon, og lagret de som lydfiler på datamaskinen. Thagaard (2003) advarer mot at en båndopptaker kan skape et formelt preg i intervjusituasjon og gjøre informantene ukomfortable, noe som gjør det vanskelig å få til en tillitsfull samtale med god flyt. Det var imidlertid ingen av mine informanter som hadde noe i mot at samtalen ble tatt opp, og jeg har ingen grunn til å tro at de holdt tilbake informasjon på grunn av dette. Det at samtalen ble tatt opp gjorde dessuten at jeg slapp å konsentrere meg om å ta nøyaktige notater, dermed kunne jeg følge mye bedre med på det informantene fortalte, og gi positiv respons og følge opp interessante aspekter som dukket opp i løpet av samtalen. Bearbeiding av materialet i etterkant ble naturligvis også enklere når jeg hadde all informasjonen og alle sitater tilgjengelig.

En mulig årsak til at alle informantene virket så komfortable i intervjusituasjonen, og at de ikke reagerte på lydopptakeren, kan være at de har blitt intervjuet om deres utdanningsvalg og deres opplevelse med Praksisnær Læring tidligere. Som vi har sett i forrige kapittel utførte Torstein Breiland (2004) en undersøkelse hvor den samme klassen deltok, da mens de fortsatt gikk på ungdomsskolen. Dette kan ha gjort at de på forhånd hadde et avslappet forhold til det å bli intervjuet, og at de følte seg trygge på hva jeg som forsker ville forevente at de kunne bidra med.

### 3.4 Grunnlag for analysen

Et grunnleggende trekk ved kvalitativ metode er at det ikke går noe tydelig skille mellom de ulike fasene av forskningsprosessen (Silverman 2005, Repstad 1998). Spesielt viktig er det at man begynner å analysere dataene parallelt med at man samler dem inn. Dette gjør at man raskere får oversikt over datamaterialet, man kan identifisere mønstre eller tendenser i informasjonen man får, og man oppdager kanskje nye, interessante vinklinger som gjør at man kan tilpasse datainnsamlingen og kanskje justere forskningsspørsmålene sine. Som Silverman (2005:150) påpeker: "Unless you are analysing data more or less from day 1, you will always have to play catch up".

For å få oversikt over informasjonen jeg fikk fra mine informanter, benyttet jeg meg av det Kvale (2001) kaller kategoribasert analyse. Etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene, sammenfattet jeg informasjonen jeg fikk, samt mine tolkninger av denne informasjonen, i en matrise som var delt inn fire kategorier, eller temaer. Disse temaene samsvarer med de fire forskningsspørsmålene mine:<sup>11</sup>

	<b>Sosial bakgrunn</b>	<b>Identitet og fremtidskonstruksjoner</b>	<b>Handlingsrom og bevisste valg</b>	<b>Praksisnær Læring</b>
<b>Informant 1</b>				
<b>Informant 2</b>				
<b>Informant 3</b>				
<b>Osv....</b>				

**Tabell 1: Matrise brukt for kategorisering og analyse av datamaterialet**

Jeg syntes denne matrisen fungerte bra. For det første hjalp den meg til å få fortløpende oversikt over datamaterialet, og for det andre gjorde den at jeg kunne begynne å analysere og tolke informasjonen jeg fikk ut fra hvert enkelt intervju, fremfor å "samle opp" all informasjonen først og deretter begynne på analyseprosessen. Dette viste seg å være svært nyttig i forhold til å forbedre og nyansere intervjuene etter hvert. Blant annet opplevde jeg etter å ha gjennomført de to-tre første intervjuene at fremtidskonstruksjoner og selvidentitet var to temaer som var tett knyttet til hverandre. Jeg valgte derfor å behandle disse som et enkelt tema i stedet for to separate, som var den opprinnelige planen. Intervjuguiden ble også

<sup>11</sup> For drøfting av det teoretiske grunnlaget for hvert enkelt forskningsspørsmål, se kapittel 2.4

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

litt justert etter hvert som jeg gjennomførte flere og flere intervjuet, i tråd med den fleksibiliteten som kjennetegner kvalitative forskningsopplegg.

Utgangspunktet for analysen er det Thagaard (2003) refererer til som en *temasentrert* tilnærming, ettersom jeg primært har brukt matrisen i tabell 1 til å sammenligne informasjonen jeg fikk fra alle informantene om hvert tema. Målet med dette var å oppnå en helhetlig innsikt i hvert tema, som igjen har gjort meg i stand til å svare på det forskningsspørsmålet som lå til grunn for det teamet. Deretter har jeg forsøkt å sammenstille drøftingene av hver av de fire forskningsspørsmålene, og på denne måten svare på hovedproblemstillingen.

For å kunne svare på problemstillingen på en fullgod måte, har jeg imidlertid også benyttet meg av en delvis *personsentret* tilnærming i analysen (Thagaard 2003). Eksempelvis har jeg i teoridelen identifisert sosial bakgrunn som en viktig bakenforliggende variabel i forhold til ungdoms valg av utdanning og yrke. Samtidig er det også andre forhold som påvirker dette valget, enten direkte eller indirekte. Jeg ønsker dessuten å undersøke om et alternativt undervisningsopplegg i ungdomsskolen kan ha en innvirkning på slike valg.<sup>12</sup> Hvis jeg skal kunne analysere hvordan disse variablene *til sammen* påvirker utdanningsvalgene til mine informanter, må jeg også forsøke å se helheten i det hver enkelt informant forteller. De erfaringene og opplevelsene en informant har hatt relatert til foreldrenes påvirkning må drøftes i sammenheng med det han eller hun forteller relatert til identitetskonstruksjon, bevisste valg og Praksisnær Læring. For å gjøre denne delen av analysen så systematisk som mulig, og for å gjøre presentasjonen av funnene mine oversiktlig og ryddig, har jeg benyttet meg av et sett av beskrivende matriser. Disse oppsummerer ulike karakteristikkertilknyttet hver enkelt informant. I eksempelet nedenfor har jeg sammenlignet hva slags yrke og utdanning informantenes foreldre har med hva de selv har valgt:

Navn	Foreldrenes yrke/utdanning	Eget valg av yrke/utdanning
Informant 1		
Informant 2		
Og så videre...		

**Tabell 2: Eksempel på beskrivende matrise, oversikt over informantenes sosiale bakgrunn og hva slags yrke/utdanning de har valgt.**

<sup>12</sup> Se kapittel 2.4.5 for en skjematisk fremstilling av hovedproblemstillingen for denne undersøkelsen.

Jeg opplever at det har vært nyttig å veksle mellom en temasentrert og en personsentrert tilnærming til analysen. Dette er også en fremgangsmåte som anbefales i metodelitteraturen. Ifølge Thagaard (2003) er det en vanlig innvending mot kvalitativ forskning at den blir for fokusert på løsrevne biter av informasjon som studeres utenfor den sammenhengen informasjonen ble produsert i. Samtidig er det nødvendig å dele opp analysen, det er svært krevende å skulle studere hele datamaterialet samtidig. Hun hevder derfor at en fruktbar løsning for å utvikle en nyansert og helhetlig forståelse uten å gjøre analysearbeidet uoverkommelig, er ”å veksle mellom å ha fokus på fortolkninger av temaer og fokus på fortolkninger av personer” (Thagaard 2003:147).

### 3.5 Ethiske vurderinger

I all forskning må man forholde seg til etiske retningslinjer for hvordan man samler inn data, og hvordan man presenterer resultatene av en undersøkelse. Når en benytter seg av et kvalitativt opplegg, er det ekstra viktig å være bevisst på dette, på grunn av den nære kontakten forskeren får med informantene. For det første skal informantenes deltakelse være basert på det som kalles *informert samtykke* (Ringdal 2001, Thagaard 2003). Det innebærer at de har rett til å vite hva som er formålet med forskningsprosjektet, slik at de kan vurdere fordeler og ulemper ved å delta. De skal også ha muligheten til å trekke seg fra prosjektet om de møtte ønske det. Alle mine informanter fikk på forhånd vite hva temaet for denne undersøkelsen var, og alle ga sitt informerte samtykke.

Videre er det et klart krav om at alle opplysninger informantene gir skal behandles konfidensielt. Dette betyr også at informantene må anonymiseres når resultatene av en undersøkelse legges frem. Dette kan av og til by på utfordringer, ettersom forskeren ”kan bli dratt mellom hensynet til deltakernes anonymitet og hensynet til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til pålitelighet” (Thagaard 2003:24). Spesielt dersom informantene kommer fra små og gjennomsluktige miljøer kan det være vanskelig å oppnå tilstrekkelig anonymisering uten at det går utover presisjonen i fremstillingen av forskningsresultatene.

Min undersøkelse kan sies å være et slikt utfordrende tilfelle, av tre årsaker. For det første var jeg på grunn av problemstillingen min avhengig av å ha informanter som alle hadde gått i samme klasse på ungdomsskolen. Alle informantene kjenner derfor hverandre, eller har i det minste har kjent hverandre relativt godt på et tidspunkt. For det andre har jeg som nevnt benyttet meg av en delvis personsentrert tilnærming, dermed er det viktig for presentasjonen av resultatene at det er mulig å knytte utsagn og sitater til spesifikke informanter. For det

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

tredje legger også temaet for denne undersøkelsen visse føringer for prinsippet om konfidensialitet. Etersom jeg ønsker å finne ut hva som ligger til grunn for ungdoms valg av utdanning og yrke, er det begrenset hvor mye jeg kan anonymisere denne typen informasjon uten at det vil gå utover kvaliteten på presentasjonen av undersøkelsens resultater.

Jeg har naturligvis gitt informantene fiktive navn, og jeg har også forsøkt å anonymisere hva slags yrke eller utdanning de har valgt, samt hva slags bakgrunn foreldrene har, i så stor grad som mulig. Eksempelvis har jeg brukt begrepet ”manuelle yrker” fremfor å angi nøyaktig hva en person jobber med, og i noen sitater har jeg ”sensurert” informantens spesifikke opplysninger med en tom klammeparentes. Dette kan føre til at det blir vanskeligere for leseren å oppfatte enkelte nyanser i informasjonen som informantene gir. Samtidig er jeg primært opptatt av hvordan hver enkelt informant forstår sin egen situasjon, og hvilke opplevelser og erfaringer de har hatt i tilknytning til det å velge utdanning og yrke. Nøyaktig *hva* de har valgt er ikke så viktig, det viktige for min undersøkelse er *hvorfor* de har valgt slik. Jeg vurderer det derfor slik at anonymiseringen jeg har gjort ikke har gått særlig utover kvaliteten på presentasjonen av de funnene jeg har gjort.

Til tross for at jeg ikke kan utelukke at informantene vil kunne kjenne igjen hverandre, vil jeg også vurdere det slik at informantenes integritet er tilstrekkelig beskyttet. Hva man studerer eller hva man jobber med er ikke hemmelige opplysninger, det er tvert i mot enkelt å finne ut av for den som ønsker det. Bakgrunnen for at man har valgt akkurat dette kan naturligvis oppleves som mer privat, og det samme gjelder opplevelsen med Praksisnær Læring. Likevel vil jeg hevde at dette ikke kan anses som spesielt sensitiv informasjon, og det er lite sannsynlig at disse opplysningene kan få negative konsekvenser for informanten på noen måte. Det er også viktig å huske på at mine informanter har fått informasjon om prosjektets tema på forhånd, og de har fortsatt gitt sitt samtykke til å stille opp. Som fortalt ovenfor opplevde jeg at informantene mine var positive til å bli intervjuet, og det var ingen som virket uvillige til å fortelle om bakgrunnen for deres valg av yrke og utdanning.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer for øvrig at det materialet som forskeren sitter med etter gjennomført undersøkelse ikke skal være tilgjengelig for andre, og det skal ikke kunne gjenbrukes uten at informantene har gitt sitt samtykke til det (Kvale 2001). Jeg har derfor vært nøye med hvor jeg har lagret lydopptakene fra intervjuene mine, slik at disse ikke skal være mulig å få tak i for andre enn meg. Jeg har også passet på å aldri bruke informantenes virkelige navn i håndskrevne notater, filnavn eller andre skriftlige kilder som ved et uhell kan havne i andres hender.



## 3.6 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, dreier seg om kvaliteten på de dataene man har hentet inn. Ringdal (2001:66) skriver at en undersøkelse med høy reliabilitet kjennetegnes ved at ”gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat”. Thagaard (2003) og Repstad (1998) påpeker imidlertid at denne forståelsen av reliabilitet ikke er like anvendbar innenfor kvalitativ forskning, hvor resultatene som regel er et produkt av forskerens samtale med informanten, og forskerens tolkninger av det informanten forteller. I kvalitative opplegg må derfor forskeren legge til rette for at leseren selv kan vurdere om fremgangsmåten, og de vurderingene som forskeren har gjort underveis, legger til rette for pålitelige data. Dette oppnås gjennom å redegjøre nøye for hvilket metodisk utgangspunkt man har, hvordan man har gått frem i innsamlingen av data, samt hvilket teoretisk grunnlag man har for de tolkningene man gjør (Silverman 2005).

Så langt i dette kapittelet har jeg redegjort for hvordan jeg gikk frem for å velge ut informanter, jeg har redegjort for antallet informanter, og jeg har diskutert fordeler og ulemper ved utvalget mitt. Jeg har også forklart hvordan jeg har lagt opp intervjuene, og hva som var argumentene for å velge et delvis strukturert opplegg. Videre har jeg drøftet om det kan ha vært forstyrrende elementer i selve intervjusituasjonen som kan ha påvirket de svarene jeg fikk fra informantene mine. Som nevnt kan jeg ikke klare å identifisere noen slike situasjoner, og det ene telefonintervjuet jeg gjennomførte gikk også bra. Videre har jeg redegjort for hvilke verktøy jeg har brukt i analysearbeidet, og hvordan jeg har tilnærmet meg materialet etter at det var samlet inn. Det teoretiske grunnlaget for forskningsspørsmålene mine er nøye gjennomgått i kapittel 2.

En mulig feilkilde som kan være vanskelig å vurdere, er hvorvidt jeg har stilt spørsmål på en slik måte at de har virket ledende på informanten. Det er også mulig at jeg gjennom min opptreden har påvirket informantene til å si det de tror at jeg vil høre. Jeg har imidlertid forsøkt å være bevisst på dette gjennom hele prosessen, og jeg var også nøye på å avklare med hver enkelt informant at jeg ønsket å at de skulle fortelle sine helt ærlige opplevelser og meninger. Mange av spørsmålene har dessuten blitt stilt på en lik måte til alle informantene, og ettersom jeg har fått ganske så forskjellige svar, kan jeg være rimelig sikker på at informantene har svart ut fra sin egen oppfatning. Som nevnt ovenfor opplevde jeg også at alle informantene virket komfortable i intervjusituasjonen, og jeg har derfor ingen grunn til å tro at de har gitt meg informasjon som er feilaktig eller upålitelig.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

### 3.6.2. Validitet

Mens reliabilitet dreier seg om kvaliteten på datainnsamlingen, kan vi si at validitet er knyttet til forskerens tolkning av datamaterialet. Høy validitet innebærer at de svarene informantene har gitt faktisk er relevante for det forskeren ønsker å finne ut, og at forskeren kan dokumentere hva som er grunnlaget for sine tolkninger (Kvale 2001, Thagaard 2003). Dette forutsetter at jeg klarer å forholde meg kritisk til mine egne tolkninger gjennom hele analyseprosessen, og at jeg må vurdere om andre innfallsvinkler kunne gitt annerledes svar på forskningsspørsmålene mine. Dersom egne resultater kan bekreftes av annen forskning, er dette ofte et tegn på god validitet, eller høy *bekreftbarhet*, som er begrepet Thagaard (2003:179) bruker. Som vi skal se i analysedelen, stemmer mine resultater brukbart overens med både de sosiologiske teoriene og den tidligere forskningen jeg har lagt til grunn for mine tolkninger.

En faktor som kan påvirke validiteten i negativ retning, er et skjevt eller mangelfullt utvalg av informanter. Jo færre personer som intervjues, jo større er sjansen for at forskeren ”går glipp av” utdypende og interessant informasjon. Det er også en fordel å kunne sammenligne svarene fra en informant med svarene til mange andre informanter, fordi dette gir et bredt tolkningsgrunnlag (Kvale 2001). Dette er en utfordring i min undersøkelse, ettersom alle mine informanter har gått i samme klasse, og utgjør en relativt homogen gruppe med tanke på alder, bosted og øvrige sosiale omgivelser. De har også hatt de samme lærerne og de samme rådgiverne på ungdomsskolen.

Slik sett er det en mulighet for at jeg hadde fått enda mer varierte svar om jeg hadde intervjuet ni ungdommer fra ni ulike steder og ni ulike skoler. På den annen side understreker blant andre Silverman (2005) at det primære målet med kvalitative undersøkelser er å oppnå en dypere forståelse og innsikt i et tema, ikke kartlegging av generelle mønstre og sammenhenger. Det er derfor ikke et mål i seg selv å dekke alle informanter eller case som kan være interessante. Dette gjelder for min problemstilling også. Mitt mål er å undersøke hva ungdom selv legger til grunn for sine valg av utdanning og yrke, jeg ønsker å oppnå en forståelse av hva de selv opplever at er viktigst for dem i valgsituasjonen.

Dette betyr ikke at jeg anser variabler som bosted og påvirkning fra lærere som irrelevante, men samtidig kan de ikke sies å være sentrale i min analyse. Som vi har sett er det også avgjørende at informantene har gått i samme klasse hvis jeg skal kunne vurdere hvilken betydning Praksisnær Læring har hatt. Jeg vil derfor hevde at mitt utvalg av informanter er tilstrekkelig variert til at det ikke går utover validiteten i undersøkelsen.

### 3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, eller *overførbarhet*, dreier seg om hvorvidt man kan si å ha oppnådd eller utviklet en generell forståelse av de fenomenene som studeres. Mens man i kvantitativ metode snakker om *statistisk* generalisering basert på matematiske beregninger, må man i kvalitativ metode benytte seg av en analytisk generalisering (Repstad 1998, Kvale 2001). Analytisk generalisering er i hovedsak et spørsmål om i hvilken grad forskeren kan argumentere for at de funnene og tolkningene som gjøres innenfor en enkelt studie kan forventes å gjelde også når de overføres til andre sammenhenger.

Når det gjelder spørsmålet om hva ungdom legger til grunn for sine valg av utdanning av yrke, vil jeg hevde at resultatene av min undersøkelse har en relevans for ungdom generelt, og ikke bare for mitt utvalg. For det første kan jeg ikke finne noen spesielle grunner til at mine informanternes opplevelse av foreldrenes påvirkning skulle være vesentlig forskjellig fra andre ungdommers opplevelse av det samme fenomenet. Det samme gjelder fremtidskonstruksjoner, selvidentitet og bevisst planlegging av fremtiden, det er lite sannsynlig at mine informanter har et helt annet forhold til disse faktorene enn ungdom generelt. For det andre skal vi, som nevnt ovenfor, se i analysedelen at mine resultater ser ut til å stemme bra overens med tidligere forskning, og jeg finner også teoretisk støtte for mine funn og mine tolkninger av disse funnene.

I forhold til Praksisnær Læring kan det være vanskeligere å vurdere hvorvidt mine konklusjoner lar seg overføre til andre sammenhenger. Ut fra det mine informanter fortalte meg, er det tydelig at hvilken bedrift man samarbeider med, og hvordan opplegget er organisert, har mye å si for hva den enkelte ungdom føler han eller hun får ut av Praksisnær Læring. Dersom jeg hadde intervjuet personer fra en annen klasse, som hadde samarbeidet med en annen bedrift, er det altså godt mulig at jeg hadde fått ganske annerledes informasjon. Jeg kan derfor ikke være sikker på at de tolkningene jeg har gjort relatert til Praksisnær Læring gjelder for ungdom generelt.

Samtidig vil jeg understreke at mitt mål med denne undersøkelsen er å se Praksisnær Læring i et helhetlig lys. Jeg ønsker å vurdere hvilken betydning det pedagogiske opplegget kan ha i sammenheng med andre variabler som også kan forventes å påvirke valg av utdanning og yrke, og ikke bare isolert sett. Dersom jeg kan oppnå en innsikt i hvordan ungdom relaterer den erfaringen de har med Praksisnær Læring til andre faktorer som de opplever som viktige i valgsituasjonen, bør denne innsikten kunne være relevant også for andre varianter av Praksisnær Læring, hvor man samarbeider med andre typer bedrifter. Slik

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

sett vil jeg hevde at min undersøkelse kan gi informasjon som er interessant utover den konteksten som mine tolkninger er knyttet til, også når det gjelder Praksisnær Læring.

---

## 4.0 Analyse og drøfting av funn

---

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg oppsummere de funnene jeg gjorde i løpet av intervjuene, og jeg skal drøfte hvordan resultatene mine har gitt svar på problemstillingen for denne oppgaven. I første del av kapittelet skal jeg systematisere og presentere den informasjonen jeg har fått gjennom ni intervjuer. Fremstillingen vil bli delt inn i fire avsnitt, i samsvar med de fire forskningsspørsmålene som ble definert i kapittel 2.4. Deretter skal jeg vurdere resultatene opp mot den sosiologiske teorien og forskningen som ble referert tidligere i oppgaven. På bakgrunn av denne vurderingen skal jeg forsøke å analysere hva funnene mine betyr og hvorfor jeg har fått akkurat disse resultatene, og jeg skal forsøke å svare på de fire forskningsspørsmålene som er beskrevet i kapittel 2.4. Til slutt i kapittelet skal jeg diskutere hvordan disse fire svarene til sammen svarer på hovedproblemstillingen for oppgaven.

### 4.2 Presentasjon av resultater

#### 4.2.1 Foreldrenes påvirkning

Det første forskningsspørsmålet gikk på hvilken innflytelse foreldre og sosiale omgivelser har på unges valg av utdanning og yrke, og hvordan denne innflytelsen oppleves. Funnene i tilknytning til dette spørsmålet kan i hovedsak deles i tre deler. For det første er det slik at dersom vi sammenligner hver enkelt informants valg av yrke og utdanning med foreldrenes yrker og utdanninger, så ser det ut til at det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes bakgrunn og barnas valg. Spesielt fars yrke og utdanning ser ut til å være viktig. Den andre observasjonen går på hvordan denne påvirkningen oppleves av informantene selv. Blant mine informanter virker det å være et klart skille mellom de som planlegger en langvarig høyere utdanning og de som har gått i en yrkesfaglig retning. For det tredje skal vi se at mange informanter føler at selv om foreldrene aktivt har forsøkt å påvirke utdanningsvalget deres, så har de først og fremst tatt valget sitt ut fra egne interesser og preferanser. Jeg skal i dette kapittelet utdype disse tre funnene ytterligere.

Som nevnt ser det altså ut til å være en sterk sammenheng mellom foreldrenes bakgrunn og egne valg. I tabell 3 finner vi en oversikt over hva slags yrke og utdanning foreldrene til hver enkelt informant har, og hva slags yrke eller utdanning informanten selv har valgt. Ut fra denne oversikten ser vi at seks av ni informanter, Eva, Geir, Ole, Vegard,

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Hans og Kari, har tatt et valg som i høy grad stemmer overens med foreldrenes bakgrunn. Marius og Line og delvis Petter har valgt litt annerledes enn sine foreldre, i den forstand at de har valgt å ta lengre utdanninger enn dem. Samtidig er ikke dette spesielt overraskende, ettersom en stadig større andel av befolkningen tar høyere utdanning, og den sosiale mobiliteten i samfunnet er økende (Nordli Hansen og Mastekaasa 2003, Helland 2006). Foreløpig kan vi altså konkludere med at foreldrene har stor innflytelse på unges valg av yrke og utdanning, uavhengig av hvilket sosialt lag i samfunnet de tilhører.

Navn	Foreldrenes yrke/utdanning	Eget valg av yrke/utdanning
Eva	Mor: Hovedfag fra universitet. Far: Hovedfag fra universitet. Foreldrene har samme yrke.	Studerer på universitet, planlegger mastergrad innenfor samme retning som foreldrene.
Geir	Mor: Jobber i forsikringsbransjen. Far: Er sjefen hans i dag.	Har fagbrev, jobber i manuelt yrke, nesten hele familien driver i samme bransje.
Ole	Mor: Jobber i skolevesenet. Far: Utdannet ingeniør, jobber i privat næringsliv.	Studerer på universitet, innenfor teknisk fag, blir sannsynligvis mastergrad.
Vegard	Mor: Har økonomiutdannelse og jobber med økonomi. Far: Har mesterbrev, jobber som håndverker.	Har fagbrev, jobber som håndverker, men innenfor annet fag enn faren.
Marius	Mor: Jobber i helsevesenet. Far: Jobber i teknisk yrke, selvlært.	Planlegger mastergrad innenfor tekniske fag, håper på jobb i oljebransjen.
Line	Mor: Jobber i helsevesenet. Far: Ufaglært.	Studerer på universitet, foreløpig treårig grad innen teknisk fag. Regner med det blir teknisk mastergrad etterpå.
Hans	Begge foreldrene har høyere utdanning, og jobber i samme yrke.	Planlegger mastergrad på universitet, målet er samme yrke som foreldrene har.
Petter	Begge foreldrene jobber innenfor økonomi, finans og rådgivning. Uklart hvilken utdanning de har.	Studerer på universitet, sivilingeniørgrad. Håper på jobb i energibransjen.
Kari	Mor: Uklart med utdannelse, jobber innen offentlig administrasjon. Far: Har hovedfag fra universitet, jobber i yrke som krever høyere utdanning.	Studerer på høyskole, planlegger mastergrad. Studium som gir prestisjetung yrkestittel. Har en onkel som har det samme yrket.

**Tabell 3: Oversikt over informantenes sosiale bakgrunn og hva slags yrke/utdanning de har valgt.**

Videre er det interessant å observere at fars bakgrunn virker å være viktigst for mange av informantene. I tabellen ser vi at Geir, Ole, Vegard, Marius og Kari alle har gjort valg som samsvarer mest med farens yrke eller utdanning. I de tilfellene hvor foreldrenes innflytelse ser ut til å være jevnt fordelt, slik som hos Eva og Hans, ser vi også at foreldrene har samme yrke, dermed er det vanskelig å si hvilken av foreldrene som har vært mest innflytelsesrik. En mulig forklaring er at barnas kulturelle kapital, og deres aspirasjoner til høyere utdanning, alltid avhenger av den personen som har høyest utdanning i familien (Bourdieu og Champagne 1996, Boudon 1974). Ettersom far, i hvert fall tradisjonelt sett, har vært den med høyest utdanningsnivå, (SSB 2008c, Birkelund og Petersen 2003) er det naturlig at far har mest innflytelse på barnas valg. Samtidig ser vi blant annet at dette ikke gjelder for Geir og Ole, og det er heller intet entydig svar på hvordan det er best å operasjonalisere foreldrenes utdanningsnivå (Helland 2006). Likevel er det en tendens i retning av at fars bakgrunn er noe viktigere enn mors bakgrunn når det gjelder påvirkning på barnas valg.

Når det gjelder observasjon nummer to, hvordan denne påvirkningen oppleves, kan vi si at det varierer veldig hvorvidt informantene synes foreldrene deres har forsøkt å påvirke dem aktivt eller ikke. Samtidig virker det å være et klart mønster i denne variasjonen: Mens de som har tatt yrkesfaglig utdanning på videregående skole ikke synes de har opplevd noe direkte påvirkning fra foreldrene, er det motsatt for de informantene som har tatt studieforbereende fag på videregående, og som har startet eller planlegger å starte på en høyskole eller et universitet. De forteller at de har opplevd en ganske klar forventning om at de skal ta en eller annen form for høyere utdanning. Hva slags fag, linjer eller grader det er snakk om, er mindre viktig, så lenge en ikke planlegger å kaste seg rett ut i yrkeslivet etter endt videregående skole. Det første eksempelet finner vi hos Ole:

”Det er vel foreldrene mine som har påvirket meg i den grad at jeg har valgt videre utdanning da, at jeg ikke bare har tatt noe yrkesutdanning og blitt ferdig med det liksom, at jeg heller har tatt litt mer. Så i den grad så har de jo påvirket meg, men ikke akkurat hvilken linje, der er det mer egeninteresse. Det har ikke vært noe... ja, press eller noe liksom, men de har jo nevnt at det er lurt å ta høyere utdanning da”.

Et annet eksempel er Line. Når jeg spør om det er noen spesielle personer hun føler har vært viktige for valget hennes, svarer hun at ”jeg kan vel høre min mor i bakgrunnen, ’Få deg en utdanning!’” Hun mener videre at selv om hun kunne blitt hva hun ville, ”tror jeg ikke det hadde vært særlig mye godtatt hvis jeg ikke hadde fått meg en utdanning kan du si, det hadde ikke vært noe!” Foreldrene hadde også klare meninger om hvilke yrker hun helst ikke burde satse på, blant annet husker hun en episode veldig godt: ”Vi diskuterte vel egentlig ikke noe sånn spesielt, det eneste min mor sa til meg var ’du får ikke lov til å bli eiendomsmegler!’ Det var... hehe, nei det var ikke lov!”.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Kari forteller på sin side at ”jeg har sett gjennom en del studiekataloger med mamma og pappa, og diskutert litt med dem i forbindelse med søking og sånn da, og... og på den måten så har de, ja, liksom hatt muligheten til å ‘godkjenne’ valget mitt uten at de har behøvd å si det rett ut”. Eva har på sin side opplevd foreldrenes forventninger som enda mer spesifikke i forhold til både fag og utdanningslengde:

”Det er min mor som har presset mye på da, det har hun gjort hele livet mitt egentlig. Hun har store ambisjoner for meg, det har hun alltid hatt. Når tiden kom for å søke, så skulle vi bli i alle sånne utdanningsbrosjyrer og se hva ‘vi’ skulle velge og sånn da. Hun er fornøyd med det jeg har valgt nå, men hun har prøvd å påvirke meg, kan du si.”

Ser vi i tabell 3, ser vi at Ole, Line, Kari og Eva alle sammen har det til felles at de planlegger høyere utdanning, og alle sammen ser for seg at det blir minst 5 års studier. Som en kontrast til dette forteller for eksempel både Geir og Vegard, som altså har gått yrkesfag og nå er i fast jobb, at de ikke har opplevd noen slike episoder. Når jeg spør Geir hva som fikk han til å velge den bransjen han nå jobber i, svarer han at ”sånn i bunn og grunn så var det vel fordi hele familien min har drevet med det”, og han kjente også til yrket fra før gjennom sommerjobber han hadde hatt. Samtidig sier han at han aldri har opplevd noen direkte oppfordringer fra foreldre eller annen familie, og at det først og fremst var interessen som gjorde utslaget: ”Jeg hadde store planer om å gå på allmennfag da, men så gjorde et eller at jeg ombestemte meg. Jeg husker ikke egentlig hva. Jeg begynte vel å interessere meg veldig mye for mer praktiske ting, det var vel derfor. Jeg kan ikke huske noen annen grunn.”

Vegard har nesten de samme erfaringene. På direkte spørsmål om det er noen personer som har betydd ekstra mye for hans valg av yrke, svarer han at det nok har vært en indirekte innvirkning, men at han aldri har blitt oppfordret til noe spesielt:

*Martin:* Er det noen spesielle personer du føler har påvirket valget ditt mye?

*Vegard:* ”Egentlig ikke, ikke noe mer enn at jeg har vært med og jobbet med min far. Og likte å jobbe ute blant folk og ikke på kontor, det fant jeg ut, det er ikke noe for meg, ikke enda i hvert fall (...) Så jeg har selvfølgelig lyst å jobbe med hendene gjennom min far, men han har ikke bevisst påvirket meg til å velge dette”

*Martin:* Men snakket du med eller diskuterte yrker med noen før du valgte dette?”

*Vegard:* ”Ikke noe sånn særlig, annet enn at det var meg og en annen som ikke ville gå på allmenn. Det var egentlig bare det. Det er mest noe jeg har tenkt sjøl.”

Som nevnt tidligere er ikke mitt datamateriale egentlig til å identifisere generelle mønstre eller sammenhenger,<sup>13</sup> likevel er det interessant å observere at de elevene som har gått studieforberedende og de som har gått yrkesfaglig linje på videregående skole har opplevd foreldrenes påvirkning såpass ulikt. Et interessant spørsmål er om det er slik at de

---

<sup>13</sup> Se kapittel 3.6.3



ungdommene som har opplevd påvirkningen fra foreldrene sterkest også velger mest likt foreldrene. Er det slik at foreldrenes aktive innsats faktisk ”virker”?

Ut fra det mine informanter svarer, ser det ut til at svaret på dette spørsmålet er nei. Dette er også bakgrunnen for den tredje observasjonen som er nevnt i innledningen, nemlig at de fleste informantene føler de har valgt utdanning ut fra egne ønsker og preferanser, og ikke ut fra hva foreldrene deres har ønsket. Det første eksempelet på dette er Vegard og Geir, som vi ser i tabell 3 har de begge valgt karrierer som er relativt like det foreldrene, eller i hvert fall fedrene deres har valgt, til tross for at de ikke føler de har opplevd noe særlig aktivt påvirkning for foreldrenes side.

Vi finner imidlertid også eksempler blant de informantene som har siktet seg inn mot å ta høyere utdanning. Petter forteller for eksempel at han ikke har opplevd at foreldrene hans har snakket om eller presentert konkrete yrkes- og utdanningsalternativer på noen måte. Tvert imot var det han selv som kom frem til de konkrete valgalternativene, for så å be foreldrene om hjelp til å gjøre den endelige vurderingen. Foreldrenes råd ble i dette tilfellet utslagsgivende først i den aller siste fasen av valget. I den grad han følte seg påvirket av noen, var det kamerater og søsken som ble trukket frem som de viktigste kildene:

*Martin:* Er det noen personer du føler har påvirket valget ditt?

*Petter:* ”Hmm... neei. Eller jo, kanskje kamerater og sånn, som har valgt det samme, eller... samme retning. Du blir jo påvirket mye av de du henger mye med. Og broren min kanskje, siden han tok litt samme retning, ikke i valg av studie, men fag på videregående.”

Et annet eksempel er Hans, som har vurdert mange forskjellige typer yrker, men til slutt har valgt å rette seg inn mot samme yrke som begge foreldrene har. Når jeg spør hvordan det faktum at foreldrene har dette yrket har påvirket hans eget valg, svarer han imidlertid at han valgte det ut fra interesse og egne erfaringer. Riktignok snakket han mye med foreldrene sine om ulike jobber, og han opplevde at ”de er i hvert fall kjempefornøyd med [jobbene sine]”, likevel ”har de liksom aldri dyttet meg i en retning, fordi jeg har vært så usikker på hva jeg har hatt lyst til å gjøre”. Grunnen til at han satser på dette yrket mener han først og fremst er at ”det var det første som slo meg når jeg var ferdig, og som først kom i hodet”, noe han tar som et tegn på at det er dette han er mest motivert for på lang sikt. Eva uttrykker også den samme holdningen. Etter å ha fortalt om morens ambisjoner og aktive påvirkning, la hun til som en oppsummering: ”Men jeg tror jeg tok det valget ganske alene da.”

Ser vi kun på de faktiske valgene til mine informanter, ser det altså ut til at foreldre og sosial bakgrunn har hatt stor innflytelse på utdanningsvalget. Samtidig ser vi at selv om mange av informantene er bevisste på denne påvirkningen fra foreldrene sine, så føler de at de

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

har hatt mange valgmuligheter, og at denne påvirkningen likevel ikke har vært avgjørende for deres endelige valg. Dette kan indikere at informantene selv opplever sitt eget handlingsrom som stort, større enn det man kanskje kunne anta ut fra den innflytelsen de selv sier de har opplevd, og ikke minst ut fra deres faktiske valg. Hva som kan være årsakene til dette skal vi komme tilbake til i kapittel 4.3.

#### 4.2.2 Identitet og fremtidskonstruksjoner

Forskningsspørsmål nummer to i denne oppgaven dreier seg om hvilke fremtidskonstruksjoner dagens unge har, og hvordan disse gjenspeiles i deres utdanningsvalg. I tillegg spør jeg i hvilken grad unge opplever at deres valg av utdanning bidrar til å konstruere deres identitet. Vi skal i dette kapittelet se at det var stor variasjon i hvorvidt mine informanter hadde klare planer for fremtiden eller ikke. Til en viss grad ser det ut til at de har fulgt en av de tre valgstrategiene som Brannen og Nilsen (2002) beskriver. Vi skal imidlertid også se at enkelte informanter ikke ser ut til å passe inn i noen av disse beskrivelsene. Når det gjelder identitetskonstruksjon, var det de færreste av informantene som hadde et bevisst forhold til dette. Likevel var det en del av dem som anerkjente at personlige egenskaper og hvordan man er som person er viktige faktorer i forbindelse med valg av yrke og utdanning.

Jeg har kort oppsummert informantenes fremtidskonstruksjoner, valgstrategier og forhold til identitetskonstruksjon i tabell 4 nedenfor. Med valgstrategier mener jeg her de tre nevnte modellene til Brannen og Nilsen (ibid.), nemlig *utsettelsesmodellen*, som innebærer at man ønsker å holde mulighetene åpne og ikke låse seg til en bestemt retning, *tilpasningsmodellen*, som går på at man ser for seg en høyere utdanning og en jobb som passer ens interesser, og *forutsigbarhetsmodellen*, som følges av de som søker en livslang karriere i et stabilt yrke.<sup>14</sup>

For å finne ut hva slags fremtidskonstruksjoner mine informanter hadde, startet jeg med å spørre alle hvor de så for seg at de var om 10-15 år. Et eksempel på at enkelte har planene veldig klare finner vi som tabellen indikerer hos Kari:

”Jeg har som mål å bli [...], men 10-15 år, det tar fort litt lengre tid enn det. Jeg håper jo at jeg i hvert fall har tatt høyere utdanning, innen [...] da, og at jeg i hvert fall er [...]. Det har i grunnen vært planen hele tiden, jeg har liksom tenkt på det helt siden jeg var liten. Jeg kan ikke huske hva tid jeg bestemte meg for å bli [...], jeg kan i hvert fall ikke huske å ha sagt noe annet enn det”.

Den største gruppen informanter er imidlertid de som har en klar idé om hvilken bransje eller type yrke de ønsker å få seg jobb innenfor, men akkurat hva jobben skal inneholde eller hvem arbeidsgiveren skal være har de mer åpent. Marius sier for eksempel at

---

<sup>14</sup> Se kapittel 2.2.4 for en nærmere gjennomgang av Brannen og Nilsens (2002) modeller.

han ”får nå håpe jeg har fast jobb en eller annen plass, enten på kontor på land eller at jeg jobber litt mer aktivt ute.” Bransjen er det imidlertid ikke spørsmål om i det hele tatt. Den ble klarlagt allerede i det første svaret han ga meg, og resten av intervjuet var det underforstått at det var dette han fokuserte på: ”Jeg er ikke sikker på hva jeg skal videre, men jeg tenker på [...], det er vel egentlig det jeg har tenkt på hele tiden”.

Navn	Fremtidskonstruksjoner og strategi	Forhold til identitet
Eva	Vil holde mulighetene helt åpne. Utsettelsesstrategi.	Lite bevisst på identitet og hva utdannelsen sier om folk.
Geir	Har valgt bransjen som virket mest interessant akkurat nå, men har lyst til å prøve noe annet på sikt. Delvis tilpasningsstrategi.	Irrelevant for han hva valget hans sier om han, men anerkjenner at personlige egenskaper er viktig.
Ole	Vil først og fremst studere noe som er interessant, jobb tenker han på senere. Bra å ha mange muligheter. Utsettelsesstrategi.	Har ikke valgt utdanning ut fra hvordan man fremstår, men påpeker at studiet hans er forbundet med visse stereotyper.
Vegard	Tok det som virket interessant, som gjorde at han fikk jobbe ute blant folk fremfor på et kontor. Delvis tilpasningsstrategi.	Ikke noe forhold til identitetskonstruksjon.
Marius	Har bransjen klart for seg, men ikke helt typen jobb. Mest tilpasningsstrategi.	Anerkjenner at det er viktig med interesser og personlige egenskaper, man må passe til yrket sitt.
Line	Har valgt utdanning med tanke på hva slags jobb hun vil ha. Delvis tilpasningsstrategi.	Ikke noe forhold til identitetskonstruksjon.
Hans	Synes det er viktig at utdannelsen er interessant, men har også jobben den fører til i tankene. Både tilpasnings- og utsettelsesstrategi.	Mener interesse er viktig. Påpeker at man også fort ”blir” det man jobber som.
Petter	Har alltid hatt en plan, selv om denne planen har endret seg noe underveis. Tilpasningsstrategi.	Tror både den man er avgjør utdanningsvalget, i tillegg til at man velger utdanning ut fra hvem man vil være.
Kari	Veldig klare planer, tar utdanning fordi hun vil ha en spesiell jobb. Mer eller mindre tilpasningsstrategi.	Har valgt dette yrket fordi hun mener hennes personlige egenskaper tilsier at hun vil passe til det.

**Tabell 4: Oversikt over informantenes fremtidsplaner, valgstrategi og forhold til identitetskonstruksjon som en del av valgprosessen.**

”Hva skal du bli når du blir stor, da?”

Som vi ser i tabellen befinner Både Geir, Line, Hans og Petter seg i mer eller mindre samme situasjon som Marius. Det er imidlertid også noen som nesten ikke har planlagt fremtiden i det hele tatt. Eva kan for eksempel fortelle at

”Jeg håper jeg har en eller annen jobb jeg trives i, men akkurat hva det skal være er jeg ikke helt sikker på. Jeg vet ikke, jeg er ikke helt den typen person. Jeg liker ikke å tenke i etablerte former senere i livet, jeg liker å ha alt helt åpent og se hva som skjer. Jeg vet ikke helt om jeg liker å tenke på hva jeg skal gjøre 10 år frem i tid, haha!”

Det eneste hun vet helt sikkert er at hun ikke skal bli det samme som foreldrene, fordi det virker som de ikke er helt fornøyde med sine jobber. Ole har samme innstilling, han forteller at han ”tar det som er interessant, så får jeg se hva det blir til av jobb. Lønn og sånn er ikke så viktig, jeg studerer det jeg trives med, en kan ikke tenke alt for mye på hva det skal føre til i fremtiden”.

Variasjonen er altså stor, men hvordan gjenspeiles hver enkelt informants fremtidsplaner i de yrkes- og utdanningsvalgene han eller hun faktisk har tatt? Om vi legger Brannen og Nilsens (2002) tre typer valgstrategier til grunn, slik også Breiland (2004) har gjort i sin undersøkelse, er det klart at sammenhengen mellom fremtidsplaner og yrkesvalg er tydeligst blant de ungdommene som ser ut til å følge en tilpasningsstrategi. De har alle sammen valgt å begynne på en utdanning som leder dem mot et klart definert yrke eller en yrkestittel, og de ser mest på utdannelsen som et middel på veien til et endelig mål, slik som Line. Vi så i forrige kapittel at hun planlegger en femårig teknisk grad, og i tabell 4 ser vi at hun valgte dette med tanke på hva slags jobbmuligheter det kunne gi:

”Det var nok mest det at jeg tenkte på hva jobben min var, altså at utdannelsen bare er noe du må fullføre, det er noe du må gjennom. Det var nå det at for å kunne bli det, så må du selvfølgelig ha den utdannelsen. Jeg tror ikke jeg bare kunne begynt på med å studere noe, jeg må vite hva det er godt for.”

Når jeg spør om hun har endret syn på fremtidsplaner og arbeidsliv etter at hun begynte på universitetet, sier hun kort og godt at ”hehe, jeg synes det er grådig irriterende å studere, det er så mildt sagt kjedelig! Jeg skjønner meg ikke på de som er evige studenter... Nei, Gud, jeg vil helst ut i jobb så fort som mulig.” Kari tenker på samme måten, som vi så ovenfor har hun bestandig tenkt på et spesielt yrke, og dette har også ligget til grunn for utdanningsvalget hennes:

*Martin:* ”Er det riktig å si at det er ønsket om hva du skal bli som har styrt utdanningsvalget ditt?”

*Kari:* ”Ja, det er litt høna og egget. Jeg har alltid hatt lyst til å bli det, og enda mer lyst etter at jeg begynte å studere det. Men det er jo fordi jeg har ambisjoner om å bli [...] at jeg tar denne utdanningen.”

En relativt klar sammenheng mellom planer og valg finner vi delvis også blant de informantene som benytter seg av en utsettelsesstrategi, det vil si at de ønsker å være så

fleksible som mulig, og at de vil utsette det endelige yrkesvalget. Felles for alle disse informantene er at de tar en høyere utdanning som kan gi jobb innen mange ulike bransjer. De er klare på at de tar en høyere utdanning som er interessant, og så får planene heller bli som de blir når utdanningen er ferdig. Ole sier for eksempel at ”det er deilig det å kunne si at en har mulighetene åpne altså, det er det”, og begrunner dette med at ”jeg er ikke så god til å planlegge sånn veldig langt fremover, det har jeg aldri vært”. Et annet eksempel er Eva, som ovenfor er sitert på at hun rett og slett ikke liker å tenke på hva hun skal gjøre 10-15 år frem i tid. For de informantene som følger denne strategien kan en si fremtidsplanene faktisk er et resultat av utdanningsvalgene, det vil si at de legger planer etter hvert som de ser hvilke alternativer utdanningen deres gir dem.

Samtidig er det som nevnt i innledningen ikke alle informantene som ser ut til å passe inn i de modellene som Brannen og Nilsen (2002) beskriver. Et eksempel er Geir, som har tatt yrkesfaglig utdanning og er allerede i full jobb innen et manuelt yrke. Ifølge Brannen og Nilsen (ibid.) kjennetegnes som regel menn ansatt i manuelle yrker ved at de følger forutsigbarhetsmodellen, det vil si at de prioriterer en karriere preget av langsiktighet og stabilitet, gjerne med samme arbeidsgiver gjennom hele sitt yrkesaktive liv. Dette ser ikke ut til å være tilfellet for Geir. Han ser tvert i mot for seg mange muligheter med den utdannelsen han har, men har valgt seg en bransje fordi det er den som interesserer han mest i øyeblikket. Han ser derfor mer ut til å følge tilpasningsmodellen, ettersom han i likhet med Line og Kari har hatt jobbplaner som har styrt utdanningsvalget hans. Han sier at ”jeg tok de fagene for å jobbe der. Jeg var interessert i det lenge før jeg begynte på grunnkurs”. Også Vegard, som altså har utdannet seg til håndverker, ser for seg å skifte beite etter hvert: ”Jeg har tenkt på å kanskje bli yrkesfaglærer, altså etter noen år i denne jobben, for det virker ikke som jeg har lyst til å holde ut alt for lenge med yrkesfag”. Disse to informantene ser med andre ord ikke ut til å være innstilt på livslange karrierer på samme arbeidsplass, og yrket ble heller ikke valgt ut fra et ønske om stabilitet og forutsigbarhet, men ut fra personlige interesser.

Et annet eksempel er Hans, som har allerede blinket seg ut et yrke, og som har valgt utdanning deretter. Dette stemmer bra overens med tilpasningsmodellen. Samtidig tillegger han sine egne personlige interesser stor betydning: ”Det har på en måte alltid ligget litt der, at det er disse fagene jeg vil studere, men... med disse fagene begrenser det seg veldig mye hva du kan bli, det er jo egentlig bare [...] du kan bli.” Han opplever altså at den utdannelsen han har valgt begrenser valgmulighetene hans, likevel mener han dette er riktig valg: ”Jeg har også sett på andre former for utdanning som kan virke veldig spennende, men da har på en måte sluttresultatet blitt litt kjedelig i lengden”. Det at selve utdanningen er interessant er med

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

andre ord viktig for han, i motsetning til for eksempel Line, som ser på utdanningen som noe man bare må gjennom. Samtidig har han også sluttresultatet i tankene, slik at han til dels følger både tilpasnings- og utsettelsesmodellen.

Det varierer altså litt i hvilken grad mine informanter ser ut til å velge ut fra en gitt strategi, samtidig ser alle sammen ut til å velge utdanning og yrke ut fra en mer eller klar idé om hva de ønsker, eller eventuelt ikke ønsker å jobbe med i fremtiden. Det er derfor interessant å se i hvilken grad de føler at dette henger sammen med identitetskonstruksjon. I kapittel 2.3.3 så vi at blant andre Giddens (1994, 1996) og Beck (1992) hevder valg av yrke og utdanning i dag må ses på som en refleksiv prosess, hvor hvert enkelt individ først konstruerer et bilde av hvordan man vil fremstå, deretter lager man en fremtidsplan som leder frem til dette målet.

En utfordring relatert til identitetskonstruksjon, er at dette er et analytisk begrep, og ikke noe man kan forvente at folk forholder seg til i det daglige. Jeg kunne derfor ikke spørre informantene rett ut hva de tenkte om identitetskonstruksjon i forhold til de valgene de hadde tatt. I stedet valgte jeg å nærme meg temaet gjennom en rekke andre spørsmål, som for eksempel ”hva drømmer du om å gjøre 15 år frem i tid?”, ”hvorfor vil du gjøre dette?”, ”hva er det spesielt ved deg som tilsier at du skal gjøre dette?”, og ”hva vil du si er typisk for de du studerer/jobber sammen med”. Målet var at svarene på disse og lignende spørsmål til sammen ville kunne gi meg et bilde av hvordan informanten opplevde sammenhengen mellom identitet og utdanningsvalg.

Ikke uventet ser det ut til at informantene hadde ganske forskjellige forhold til identitet og det å ”konstruere seg selv” gjennom deres valg av yrke og utdanning, på samme måte som de tok valg ut fra forskjellige typer fremtidskonstruksjoner. I enkelte av intervjuene måtte jeg forsøke å nærme meg temaet fra en rekke ulike vinkler, men etter lange rekker med spørsmål opplevde jeg fortsatt å bli møtt enten med svar på helt andre ting, eller med ”neeei” og ”tjaa” etterfulgt av total stillhet. Et eksempel er dette utdraget fra samtalen jeg hadde med Vegard:

*Martin:* Hva tror du det er det ved deg som tilsier at du skulle ønske å bli dette?

*Vegard:* [pause] Det er et veldig vanskelig spørsmål. Eeh, nei.... Jeg liker jo sånne, ja, liksom... nei, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det... (...)

*Martin:* Men kan du peke på noen felles kjennetegn for de menneskene du jobber sammen med?

*Vegard:* For oss? Neeei... Hehe, ja du spør du... Nei.... [stillhet]

*Martin:* Hva er det som er typisk for kollegene dine?

*Vegard:* Tja... hehe! [stillhet]

*Martin:* Tror du det sier om noe om deg som person at du har valgt å gå denne veien?

*Vegard:* Jaaa, jo det gjør det nok, men... men... ja....

*Martin:* Hva tror du det sier da?

*Vegard:* Hmm... Hehe, det her er sånne vanskelige ord, så... hehe... nei... [stillehet]

Andre informanter hadde like lite bevisst forhold til identitetskonstruksjon som Vegard, samtidig så de ut til å vektlegge interesse og personlige egenskaper som viktige faktorer i valgsituasjonen. I tabell 4 ser vi for eksempel at Geir mener det var helt irrelevant for han hva yrket han har valgt bidrar med i forhold til hvordan han fremstår, men han anerkjenner samtidig at folk er forskjellige, og at dette virker inn på hvordan man velger:

*Martin:* Følte du at det sa veldig mye om deg som person enten du valgte det eller det andre alternativet?

*Geir:* Nei, i grunnen ikke, det... det spilte i grunnen bra liten rolle (...) Men hvis det er noen som går allmenn er de kanskje litt annerledes enn meg, sånn som broren min. Han er veldig annerledes enn meg. (...) Jeg er veldig glad for at jeg ikke valgte allmennfag, det tror jeg ikke hadde passet meg i det hele tatt.

Marius er inne på det samme når han sier at ”jeg tror det er interessen først og fremst for min del [som har gjort at jeg vil studere dette]. Det er veldig viktig at du har noe som du får utfordringer med, og som du kan faktisk lære av og føle at er interessant samtidig, hvis du skal jobbe videre med det.” Kari, som allerede har sirklet seg inn mot et spesielt yrke, forteller at et av hennes viktigste argumenter for å velge som hun gjorde var nettopp det at hun ”har personlige egenskaper som tilsier at jeg vil bli dette, i tillegg har jeg en slags redsel for å gå inn i et yrke der jeg på en måte ikke kan leve meg inn i det”. Videre kan vi også si at Hans tenker på samme måte når han begrunner sitt valg med at ”det er det jeg har lyst til, og hvis det er noe jeg har lyst til så er det mye lettere å holde på med”. Han poengterer også gjennom to selvopplevde eksempler at samtidig som det er naturlig å velge yrke ut fra ”hvordan man er som person”, så blir man også formet av det yrket man velger: ”Jeg ser nå for meg at det kan bli veldig sånn at det yrket du har påvirker deg. Sånn som militærfolk, de er veldig sånn... spesielle... ja, du skjønner! Og butikkfolk er veldig stressende og veldig kaotiske, sant.”

To av informantene pekte også på at visse utdanninger ofte forbindes med visse typer mennesker, noe som i utgangspunktet kan indikere at ungdom som ønsker å fremstå på samme måte også velger seg til samme utdanninger. Samtidig viser det seg at dette ikke alltid er så enkelt å forutsi. Petter ble nærmest litt overrasket da det viste seg at hans bilde av hva slags folk han kom til å studere sammen med ikke stemte helt: ”Jeg hadde kanskje trodd på forhånd at det kom til å være veldig mye miljøbevisste folk og sånn, men det er mer sånn, det virker som at siden de studerer noe som er relatert til miljø så har de rett til å sløse og liksom

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

være litt miljøsvin ellers, på en måte, at nå har de gjort sin gode gjerning”. Ole har også en klar bevissthet om at studiet han går på er forbundet er en del stereotypier, og at mange kanskje har en klar idé om hvordan folk som har samme type utdanning som han selv ser ut og oppfører seg. Samtidig er han helt klar på at han ikke har valgt linje ut fra hva det sier om han som person:

*Martin:* ”Har du valgt utdanning fordi du ønsker å fremstå på en spesiell måte?”

*Ole:* ”Nei, jeg har valgt utdanning fordi at jeg liker det vi holder på med. Det er interessen som er det viktigste. Det er ikke noe sånn at jeg føler at siden jeg er den jeg er så må jeg velge det liksom, sånn har det ikke vært.”

Disse funnene indikerer for det første at svært få av informantene mine har et spesielt bevisst forhold til hvordan de kan konstruere seg selv og sin identitet gjennom de utdanningsvalgene de tar. Det ser på ingen måte ut til at de har opplevd den reflekstivt organiserte streben som Giddens (1996) beskriver, hvor hvert enkelt individ løsriver seg fra sine sosiale omgivelser og speiler de uttrykkene, livsstilene og veivalgene som passer best i forhold til den identiteten de ønsker å skape for seg selv. For det andre ser vi at det er store variasjoner i hvilke fremtidsplaner informantene mine har, samtidig kan vi se en viss sammenheng mellom slike planer og de faktiske valgene som har blitt gjort. Det er også verdt å merke seg at stort sett alle informantene mine ser på personlige interesser og egenskaper som viktige faktorer for valg av yrke og utdanning. Hvem man er som person er med andre ord en relevant faktor, selv om sammenhengen mellom identitetskonstruksjon, fremtidsplaner og valg altså ikke fremstår som åpenbar for den enkelte.

#### **4.2.3 Handlingsrom og bevisste valg**

Det tredje forskningsspørsmålet jeg formulerte i teoridelen går på i hvilken grad unge opplever sine utdanningsvalg som et resultat av en bevisst vurderingsprosess, samt hvilken forståelse de har for det handlingsrommet de tar sine utdanningsvalg innenfor. For det første mener altså de fleste av informantene at interesser og personlige egenskaper er blant de viktigste faktorene når de satser på et spesielt yrke eller en spesiell utdanning. Stort sett alle ungdommene i den undersøkelsen har et mer eller mindre bevisst forhold til hva de er flinke til og hva de synes er artig, og de mener dette har virket inn på valget deres. Videre skal vi se at mens noen informanter ser ut til å ha tatt et veldig bevisst valg, er det andre som opplever valget sitt som ganske tilfeldig. For det tredje fant jeg indikasjoner på at informantenes opplevde handlingsrom er avhengig av flere forhold enn jeg hadde ventet. Jeg skal utdype disse funnene ytterligere i dette kapittelet, og begynner med det som gjelder bevisste valg. I



tabell 5 nedenfor har jeg kort oppsummert hvordan sammenhengen mellom argumentasjon og bevissthet rundt valget ser ut for mine informanter.

Navn	Argumentasjon	Hvor bevisst var valget?
Eva	Interesse for fag viktigere enn jobb og lønn.	Tilfeldig at det ble denne linjen.
Geir	Føler han passer godt til yrket sitt, men kan ikke helt forklare hvorfor han endte opp der.	Ikke så bevisst linjevalg, men bevisst på å velge yrkesfag.
Ole	Har ikke hatt noen strategi, men trives og er interessert i faget, og mener det er det viktigste.	Ganske tilfeldig at det ble denne linjen, tenkte på mye annet.
Vegard	Trives i jobben, synes han passer til det.	Litt tilfeldig at det ble akkurat dette yrket.
Marius	Har alltid vært interessert i de fagene som kreves for å komme på utdanningen. Fant ingen bedre alternativ.	Ingen klar plan, men har tenkt på mange argumenter for og imot. Relativt bevisst.
Line	Klar på at det å ikke ta høyere utdanning ikke var et alternativ, og ønsket en utdanning som ga en konkret yrkestittel.	Relativt bevisst valg.
Hans	Er klar på hvorfor han passer til det yrket han har valgt seg.	Argumenterer for og imot ulike alternativer. Relativt bevisst valg
Petter	Hadde to konkrete alternativer, med mange argumenter for og i mot. Lot foreldrene ta det siste valget.	Meget bevisst, har en klar plan.
Kari	Hadde et yrke klart, fordi hun passer til det.	Mener det var meget bevisst.

**Tabell 5: Oversikt over informantenes argumentering for og imot valget sitt, og hvor bevisste de var på valget de tok.**

Som vi ser er det enkelte informanter som har interesse som det eneste konkrete argumentet for et gitt alternativ. Eva sier for eksempel at for henne var interesse viktigere enn høy lønn og sikker jobb. Utover dette var det "litt tilfeldig" hva hun valgte å studere, og hun hadde aldri noe spesielt yrke i tankene. Ole kan sies å være i samme situasjon, og han legger heller ikke skjul på at utdanningsvalget ikke har vært så veldig bevisst:

*Ole:* "Nei altså... Det var jo egentlig litt tilfeldig det jeg havnet på da. For det var jo sånn søking etter militæret, så var det bare... ja... å ta det jeg liker liksom, også smelte du opp en liste, så kom jeg inn på førstevalget da..."

*Martin:* "Så det har ikke vært en bevisst strategi som..."

*Ole:* Hehe, jeg kan ikke skryte på meg noen som helst sånn strategi for å ha kommet der jeg er i dag, det har bare skjedd. Det er litt tilfeldigheter og sånn selvfølgelig... men jeg liker meg liksom, og det er vel det viktigste. Men jeg har aldri hatt noen sånn plan at, nei jeg skal gjøre det, så skal jeg gjøre det, og det og det og det, det har aldri vært sånn..."

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Andre eksempler er Geir og Vegard som begge to føler at de har valgt et yrke de passer godt til, men de kan ikke helt forklare hvorfor det ble akkurat sånn. De gir noen eksempler på argumenter for og i mot den veien de har valgt å gå, men det er nokså tydelig at dette er tanker de gjør seg i løpet av intervjuet, og ikke vurderinger som de gjorde forut for yrkesvalget, og som hadde innvirkning på hva resultatet av dette valget ble.

Ser vi i tabellen finner vi imidlertid også eksempler på det motsatte av det Ole, Eva, Geir og Vegard beskriver. Petter forteller at blant alle mulighetene han vurderte, endte han til slutt opp med å ha to helt konkrete alternativer han ikke klarte å velge mellom. Løsningen ble å be foreldrene om å hjelpe til med det siste, avgjørende valget. Med bakgrunn i dette sier han selv at ”valget har ikke vært tilfeldig. Eller, det var jo på en måte tilfeldig hva foreldrene mine sa, men det var nøye planlagt de to linjene det stod mellom. Så det var ganske bevisst”.

Kari er en annen som sier rett ut at hun føler hennes utdanningsvalg var bevisst: ”Jeg vil si det er ganske bevisst, siden jeg har tenkt på det så lenge, og siden jeg har vurdert veldig mange andre studieretninger, og... ja, jeg har i det hele tatt tenkt mye på det.” Hans sier på sin side ikke rett ut at han mener valget hans er bevisst, men gjennom samtalen kom det tydelig frem at han hadde tenkt mye på hva han ønsket å jobbe med, og han hadde innhentet informasjon om mange ulike yrker og utdanninger. Han var også bevisst på at det ikke er tilstrekkelig at utdanningen i seg selv er interessant, den må også lede frem til et yrke som er spennende og givende nok til at han kan holde på med det i lang tid.

Når det gjelder handlingsrom, kan vi foreløpig konkludere med at selv om ungdom generelt ser ut til å være bevisst på personlige interesser og egenskaper, er det ikke alle som har gjort så mange bevisste vurderinger for og i mot ulike handlingsalternativer. I kapittel 4.2.1 konkluderte jeg med at mange av informantene mine ser ut til å føle at de har kunnet velge nesten helt fritt. De føler med andre ord at handlingsrommet deres var veldig stort i valgøyeblikket. Samtidig har de fleste av dem endt opp med å velge utdanninger eller yrker som er veldig i tråd med foreldrenes yrke og utdanning (se tabell 3), altså det man kunne forvente at de ville velge dersom vi legger blant andre Bourdieus (1984, Bourdieu og Passeron 1990) teorier om habitus og sosialisering til grunn.

Dette kan umiddelbart tyde på at ungdom opplever sitt handlingsrom som stort, men at de likevel, bevisst eller ubevisst, velger å gå for ”det trygge valget”. Samtidig fant jeg at det ikke bare var foreldrenes utdanning og yrker i seg selv som så ut til å begrense handlingsrommet. Som vist i kapittel 4.2.2 var det for enkelte informanter viktig å velge en utdanning som gjorde at en hadde mulighetene åpne i fremtiden. Vi har for eksempel sett ovenfor at selv om interesse var viktig for Eva, så er hun helt klar på at hun vil holde alle

muligheter åpne, og unngå å begrense fremtidige yrkesmuligheter ved å velge en ”smal” utdanning. Ole følger samme strategi, og gir i tillegg eksempler på konkrete yrker som typisk ville begrenset den fremtidige friheten:

”Jeg liker det å ha mulighetene åpne, jeg synes det er veldig greit å kunne si det sånn liksom. Altså, det var jo en grunn til at jeg ikke valgte yrkesfag, hvis du velger det så er det jo stor sjanse for at du blir låst til å for eksempel skru på bil resten av livet, hvis du ikke har noe som helst annen utdanning.”

Dette ser ut til å være veldig i tråd med Brannen og Nilsens (2002) utsettelsesmodell, og som vi også så i tabell 4 virker det klart at både Eva og Ole følger denne i stor grad. Det som er interessant i denne sammenhengen er at for disse ungdommene ser det ut til å være slik at deres opplevde handlingsrom i valgsituasjonen er begrenset av hensynet om å skape minst mulig begrensninger for fremtidige valg. Fremtidig handlingsrom er med andre ord en faktor som påvirker, og i dette tilfellet begrenser det nåtidige handlingsrommet, i den forstand at det blir viktig å ikke velge utdanninger som leder frem til et bestemt yrke.

En observasjon som er meget interessant i forhold til Oles sitat ovenfor, er at også Vegard, som har valgt yrkesfag og jobber som håndverker, også har en oppfatning av at han har mulighetene åpne:

*Martin:* ”Har du noen gang angret på valget ditt?”

*Vegard:* ”Tja... det har jo vært dager som ikke er like gøy som alle andre, ting som ikke er like gøy, men det er det nå med alt. Og det er jo ikke for seint å forandre mening heller nå. Det er jo litt greit å vite at du ikke blir fastlåst til en ting resten av livet.”

Han forteller videre at han allerede nå ser for seg å kanskje bli yrkesfaglærer på et senere tidspunkt, fordi han er usikker på om han vil holde ut som håndverker hele yrkeskarrieren. Samtidig sier dette lite om hvordan han opplevde handlingsrommet sitt i selve valgsituasjonen, ettersom dette er tanker han har gjort seg først etter at han begynte i full jobb. Eksempelet understreker imidlertid Schiefloes (2003:119) poeng om at ”[n]år vi som individer møter den sosiale virkeligheten som handlingsrom, gjør vi det ut fra ulike forutsetninger”.

Et annet interessant funn var at enkelte strukturelle betingelser, som isolert sett gjør en aktørs handlingsrom større, ikke nødvendigvis oppfattes slik av aktøren selv. Line har for eksempel basert sitt utdanningsvalg på et kriterium som går på at hun ”synes det er alt for skummelt å gå på noe som du ikke vet hva du blir for noe, jeg skal helst bli noe som du sier allerede i utdannelsen hva du blir”. I tillegg til dette føler hun at ”jeg har stresset nok for å få de karakterene jeg har, så da må jeg nesten bruke de til noe”. Disse to faktorene gjorde til sammen at det var noen konkrete alternativer som blinket seg ut for henne, mens andre var

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

utelukket. Petter har også hatt den samme følelsen, han syntes nesten han ”måtte” begynne på et adgangsbegrenset, teknisk studium:

*Petter:* ”Altså, det var de fagene jeg hadde, og... ja, jeg fikk gode resultater og hadde muligheten til å komme inn her. Det å velge en utdanning som mange flere har muligheten til å komme inn på da, det... det høres kanskje litt teit ut, men siden jeg først hadde muligheten til å begynne på en av de vanskeligste linjene å komme inn på, så ville jeg benytte meg av den.”

*Martin:* ”Tolker jeg deg rett i at du synes det var litt bortkasta, eller litt ”råflott” å ha de fagene og de resultatene, og så ikke bruke det til noe?”

*Petter:* ”Ja, det var akkurat sånn faktisk. Jeg ville bruke det til noe, ikke bare ha de resultatene til ingen grunn.”

Rent intuitivt burde det å ha gode karakterer og spesielle fagkombinasjoner kunne oppfattes som en luksussituasjon, ettersom det medfører at en rent formelt sett har enda flere valgmuligheter. Samtidig ser vi altså at det ikke nødvendigvis oppleves slik for ungdom som er i denne situasjonen, de gode karakterene oppleves tvert i mot som en form for ”positiv” begrensning på handlingsrommet deres.

Så langt kan vi altså konkludere med at valgprosessen oppleves som veldig bevisst for noen, og mindre bevisst for andre. Samtidig er det tydelig at de ungdommene som ikke ser på valget sitt som spesielt bevisst, likevel har relativt klare argumenter for hvorfor de har valgt akkurat som har gjort. Tilsvarende vil jeg hevde at de fleste informantene gir inntrykk av å et forhold til handlingsrommet de opererer innenfor, selv om de ikke klarer å gjøre noen spesifikke vurderinger av, eller sette ord på dette selv.

#### **4.2.4 Betydningen av Praksisnær læring**

Den siste variabelen jeg ønsker å drøfte relatert til utdanningsvalg, er det pedagogiske opplegget som brukes i grunnskolen. Som vi har sett er et av målene med Praksisnær Læring at elevene som gjennomgår dette opplegget skal få erfaringer med ulike arbeidsplasser, og informasjon og kunnskap som gjør at de har et mye bredere beslutningsgrunnlag når de skal velge veien videre etter ungdomsskolen (Hansen og Nilsen 2007, Thorsheim 2009). Spørsmålet er om mine informanter føler at denne målsetningen er oppnådd. I hvilken grad har Praksisnær Læring hatt betydning for deres utdanningsvalg? Vi skal i dette kapitlet se at det hersket ganske ulike oppfatninger omkring dette blant mine informanter. Hovedtrekkene finner vi oppsummert i følgende tabell:

Navn	Generell opplevelse	Betydning for valg
Eva	Unødvendig og uinteressant, liten læringsverdi	Helt irrelevant.
Geir	Positivt å få anvendt teoretisk kunnskap på praktiske problemer.	Fikk nyttig informasjon om videre valg, men hadde sannsynligvis valgt et praktisk yrke uansett.
Ole	Kjekt med avveksling, skjønte viktigheten av å lære.	Ikke så relevant, var ikke interessert i manuelle yrker.
Vegard	Positiv avveksling, mer konsentrert.	Hadde kanskje valgt dette uansett, men føler seg kanskje litt tryggere på valget sitt.
Marius	Likte realistiske eksempler i realfagene.	Vekket interessen for realfag, gjorde at han tok fordypning på vgs, og kunne komme inn på dette studiet.
Line	God idé, men opplevdes mest som fri. Kunne vært bedre organisert.	Kanskje nyttig for noen, og artig for henne med realfag, men ikke viktig for valg.
Hans	Ble mer motivert enn han ville med et vanlig opplegg.	Økt motivasjon ga bedre karakterer, mener det hadde direkte innvirkning på videre valg.
Petter	Lite engasjert, uinteressert.	Ser ingen linje mellom dette opplegget og egne valg.
Kari	Forstod ikke poenget, opplevdes som en sightseeingtur.	Eneste effekt var at studier relatert til realfag ble enda mindre aktuelt.

**Tabell 6: Oversikt over informantenes generelle opplevelse av Praksisnær Læring, samt hvilken betydning de føler dette opplegget har hatt for videre valg.**

Når det gjelder den generelle opplevelsen, ser vi av tabellen at det kom både positive og negative tilbakemeldinger. Mange av informantene trakk frem at ”det var jo kjekt å få en liten avveksling fra det vanlige som var på skolen”, som blant andre Ole sier det. Bare det å komme seg ut fra skolen og snakke med folk som jobbet med noe som ikke var så teoretisk, var i seg selv en motiverende faktor for mange. Det viktigste var imidlertid at de følte det var artigere å jobbe med litt mer virkelighetsnære problemstillinger og eksempler. Geir følte blant annet at ”vi fikk liksom bruke det vi lærte til noe. Andre klasser de satt jo dag ut og dag inn og regnet på matte i matteboken, og satt og glodde i naturfagboken og sånn.” Holdningen til spesielt realfag ble bedre for mange, fordi de lettere så sammenhengen mellom ting når de ”i stedet for å regne ut volumet på 15 kanonkuler som stod oppå hverandre (...) kunne regne ut volumet av en silo” (Marius). Kanonkuler så i det hele tatt ut til å gå igjen som et typisk eksempel på uinteressante regnestykker:

”I matteboken så stod det hvis Vidar skal male 100 kanonkuler på en viss størrelse, hvor lang tid vil han bruke hvis han bruker... altså, det var helt sånn der, helt urealistiske spørsmål som bare... hva er det de tenker på disse guttene som har skrevet denne boken, sant? Så jeg fikk jo en helt annen form for motivasjon da” (Hans).

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Det virker altså klart at denne måten å jobbe på gjorde skolen artigere og mer motiverende for mange av informantene. En del var litt usikre på om det faglige utbyttet var enda større enn det hadde vært ved ”vanlig” undervisning, men de opplevde det som positivt at de ble nødt til å jobbe litt mer selvstendig og ta litt mer ansvar selv. Riktignok var det noen som sluppet av litt ekstra som en følge av dette, men de lærte gjerne mot slutten av perioden hvorfor dette ikke lønnet seg. For en del var det også lærerikt å se at de kunnskapene de tilegnet seg på ungdomsskolen faktisk ville komme til nytte også i arbeidslivet, som Ole påpeker: ”Du fikk jo det innblikket at de brukte matten der og, at det var nødvendig med matte. Så vi fikk jo bekreftet det poenget liksom, det tror jeg de fleste i klassen skjønnte, at det var viktig for videre utdanning.”

På den annen side var det også noen som ikke var så begeistret for Praksisnær Læring. De var for så vidt enig i at det var kjekt å gjøre noe annet enn de gjorde til vanlig, men i ettertid har de også problemer med å se at de fikk noe ekstra læringsutbytte av dette. Ettersom de allerede hadde bestemt deg for yrker eller utdanninger som ikke var spesielt knyttet til det de erfarte gjennom dette opplegget var det vanskelig å bli særlig engasjert, slik som for eksempel Petter føler det:

*Martin:* Hvordan opplevde du opplegget med Praksisnær læring som dere hadde på Ungdomsskolen?

*Petter:* ”Nei, jeg var jo egentlig veldig lite engasjert i det. Jeg klarte ikke å se at det var noe relevant egentlig. Altså, det var jo bare en fabrikk for meg, og jeg har aldri hatt noe lyst til å bli fabrikkarbeider (...) Jeg visste at jeg ikke kom til å ende opp med en sånn jobb”

Line sier videre at ”det var mest litt sånn ’Yes, nå har vi fri!’, det blir mer eller mindre det. Det er jo sånn man tenker når man er i den alderen, det var liksom en god unnskyldning til å komme deg ut av klasserommet”. Kari forteller på sin side at hun aldri helt skjønnte hva som var målet, og at det hele fremstod som ”en sightseeingtur i buss”.

Et annet poeng som trekkes frem, er at det meste av undervisningen, spesielt i matematikk og naturfag, kun var tilpasset produksjonen i én enkelt samarbeidsbedrift. I tillegg gikk mye av tiden med til transport og aktiviteter som ikke nødvendigvis bidro til så mye læring. Line mener det var en del elever som syntes det hele var bare tull, og heller brukte tiden på ”å bare løpe rundt og se hvor mange sandsekker de klarte å stikke hull på uten at noen merket det”. Eva oppsummerer det på følgende måte.

”Jeg tror alle elevene var glad for å komme seg ut av klasserommet og gjøre noe annet, men hvilken læringsverdi vi hadde av det, det tviler jeg på. Det elevene var mest begeistret for var at på alle stedene vi dro fikk vi boller og brus, og så går man rundt og suller og gjør noe annet. Men tror jeg tenkte underveis at det var litt dumt at vi gjør på dette, for hvordan kommer det til å gå på eksamen?”

I sum følte flere av informantene at deler av pensum rett og slett måtte nedprioriteres, og at når de kom til slutten av året, så hadde de rett og slett ikke lært alt de skulle. Enkelte sier til og med rett ut at de tror de hadde lært mer realfag om de bare hadde hatt vanlig tavleundervisning, eller som Line bemerket med en oppgitt mine: ”Greit nok, de spanderer brus på oss på besøk, det synes jo alle var gøy. Men altså, jeg blir ikke smartere av brus, det gir meg ikke mye nytte.”

Som vi ser hadde altså mine informanter svært ulike oppfatninger av Praksisnær Læring, alt fra svært positive til ganske negative. Det viktigste spørsmålet er imidlertid om ungdommene jeg intervjuet ga noe uttrykk for at de gjennom dette opplegget hadde fått utvidet sitt handlingsrom gjennom flere erfaringer og økt kunnskap om ulike alternativer, og hvorvidt det hadde gjort dem tryggere på sine egne valg?

Som en kanskje kunne forvente ut fra den store variasjonen i generell opplevelse, var det også ulike oppfatninger om hvorvidt Praksisnær læring hadde hatt noen innvirkning på valg av utdanning. Den klareste trenden synes å være det at de som var mest negative også var de som føler det har hatt minst å si for ettertiden. Petter sier for eksempel at ”jeg ser enda ikke den klare linjen mellom det og mine valg senere (...), jeg tror ikke det har påvirket meg noen ting. Det kan jo være at det har hatt litt å si, og at jeg ikke vet om det”. Kari kan heller ikke se at det har hatt noen effekt, og legger til at ”det måtte i så fall være at det var enda mindre aktuelt å vurdere noe som hadde med realfag å gjøre”. Eva er enda sikrere i sin sak, og sier at ”jeg tror rett og slett det er helt irrelevant det prosjektet i forhold til fremtidige karrierevalg.” På spørsmål om hun føler hun i det minste fikk litt mer informasjon og innblikk i arbeidslivet svarer hun lattermildt at

”Altså, vi var jo mye på den der fabrikken da. Men jeg vet ikke om noen ble så veldig inspirert til å jobbe der, kan du si. Vi kom bort der, gikk litt rundt på fabrikken, så hvordan steinen ble malt opp og så videre. Det var litt sånn slitne, depressive menn med hørselsvern som gikk rundt der med steinen sin. Men det var ikke akkurat så mange av oss som var sånn ’Å, dette vil jeg gjøre, jeg vil også jobbe på talkum-fabrikk på Sotra når jeg blir stor!’”

Andre informanter fortalte at de ikke nødvendigvis var så interessert i akkurat den bedriften de besøkte, og flere av dem hadde allerede peilet seg inn mot andre bransjer og utdanninger. Likevel syntes de opplegget var verdt tiden de brukte på det. Geir følte for eksempel at han fikk mye nyttig informasjon om senere fagvalg, selv om denne bransjen ikke var aktuell for han: ”De ga jo selvfølgelig informasjon til oss om hvordan få fagbrev og sånt (...), de fortalte alt fra hvordan bli truckfører til å bli prosesskjemikalieansvarlig til... ja, alt. Så de guidet meg ganske bra, det gjorde de”. Vegard sier at ”jeg kunne sikkert lært mer om jeg hadde sittet inne på skolen, men det spørres om jeg hadde vært like konsentrert, da”. I sum

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

føler han derfor at det var like greit å gjøre det på denne måten, siden det var en positiv avveksling fra hverdagen.

Det var også enkelte informanter som følte Praksisnær læring hadde hatt ganske direkte innvirkning på deres videre valg. Marius følte at det var dette som vekket hans generelle interesse for realfag, fordi de fikk regne på virkelighetsnære eksempler, og de så den direkte anvendbarheten av de lærte. Dette førte igjen til at han på videregående valgte studieforbereende linje med fordypning i alle tre realfagene, som igjen har gjort at han har mulighet til å ta den utdanningen han er i ferd med å begynne på. For Hans sin del var det avgjørende at undervisningen ble mer motiverende, ettersom det for det første ansproret han til å utdanne seg videre, og for det andre fordi han oppnådde gode nok karakterer til å komme inn på den linjen han ønsket på videregående skole

*Hans:* ”Når jeg fikk den positive erfaringen der så føler jeg at jeg kan fortsette og for eksempel ta en utdanning, i stedet for å bare jobbe i butikk eller ta en enkel utdanning som går kjapt. På grunn av at jeg likte det så begynte jeg [på studieforbereende] sant, så det la jo på en måte en plattform som jeg ville bygge videre på da”

*Martin:* ”Tror du at du hadde valgt annerledes om du ikke hadde deltatt i dette opplegget?”

*Hans:* ”Jeg tror jeg hadde gjort det, for jeg tror ikke jeg hadde klart å opprettholde de samme karakterene hvis jeg hadde hatt noe annet, og da hadde jeg sikkert ikke kommet inn på [studieforbereende]. Da hadde det blitt byggfag, og da hadde jeg jo vært ferdig utdannet nå som snekker eller som, ja... det er i alle fall det jeg tror ville ha skjedd. Så jeg tror det har hatt ganske mye å si.”

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt mine informanter følte seg tryggere på egne valg, var det få som hadde reflektert noe særlig over dette. Enkelte fikk som nevnt ovenfor bekreftet at manuelle yrker ikke var noe de ville satse på, slik sett kan en argumentere for at de i hvert fall ble tryggere på hva de ikke skulle velge. Vegard bringer imidlertid et viktig poeng på banen i forhold til trygghet, nemlig at informasjon du får fra andre aldri vil være helt objektiv: ”Jeg ble kanskje litt tryggere, men det kan jo være falsk trygghet da, for uansett hvor mye du hører om det, så er det helt forskjellig når du kommer ut selv.”

### **4.3 Diskusjon: Hva betyr funnene mine?**

Til nå har vi sett at mine ni informanter har mange ulike opplevelser i forhold til det å velge utdanning og yrke, og det er tydelig at de har forskjellige tanker om hvilke faktorer som påvirker dem mest i valgsituasjonen. I de kommende fire avsnittene skal jeg gå gjennom de funnene som nå har blitt presentert, jeg skal sammenligne og drøfte disse opp mot den tidligere forskningen og teorien som ble presentert i kapittel 2, og jeg skal på grunnlag av dette forsøke å svare på de fire forskningsspørsmålene som ble formulert i kapittel 2.4. I siste



del av dette analysekapittelet skal jeg så forsøke å sammenstille disse til et svar på hovedproblemstillingen for denne oppgaven.

#### **4.3.1 "Det var det første som slo meg".**

Som vi har sett tidligere var det enkelte av mine informanter som fortalte at foreldrene hadde vært veldig aktive i forhold til å påvirke deres utdanningsvalg, enten fordi foreldrene hadde store ambisjoner for dem, eller at de hadde klare tanker om hva slags yrker barna i hvert fall ikke skulle satse på. Dette kan være eksempler på den type forklaringer i fremtida som Thrane (2005) beskriver, altså at foreldrenes forventninger om fremtidige valg har en effekt på valget som treffes, kontrollert for sosial bakgrunn.

Flertallet av informantene mine har imidlertid ikke opplevd denne typen direkte påvirkning. Likevel virker det ganske tydelig at foreldrenes råd og oppfordringer har vært viktige, slik for eksempel Ole viser når han sier at "det er vel foreldrene mine som har påvirket meg i den grad at jeg har valgt videre utdanning". Et enda tydeligere eksempel er Petter, som var usikker på hvilket av to alternativer han skulle velge, og derfor la den endelige beslutningen over i foreldrenes hender. Dette indikerer at når Heggen og Øia (2005) finner at foreldrene er ungdoms klart viktigste kilde til råd og støtte i valgprosessen, så gjelder dette også i stor grad for mine informanter.

Vi ser altså at de fleste informantene i større eller mindre grad er påvirket av foreldrene sine, ettersom de har valgt et yrke eller utdanning som korresponderer med det én av eller begge foreldrene jobber med. En mulig forklaring på dette kan være at det i ulike sosiale lag råder forskjellige oppfatninger av hva som er "allment akseptert" i forhold til utdanning, det Boudon (1974) kaller verditeori. Vi har for eksempel sett Line uttale at det ikke "hadde vært særlig mye godtatt hvis jeg ikke hadde fått meg en utdanning", og Kari opplevde at foreldrene måtte "godkjenne" valget hennes, om enn uten å si det rett ut. Vi så også i kapittel 4.2.3 at noen av informantene som hadde fått gode karakterer på videregående følte at de "måtte" bruke disse til å komme inn på adgangsbegrensede utdanninger, fordi det var mer eller mindre forventet av dem.

Disse uttalelsene kan indikere at verditeorien beskriver et reelt fenomen. Samtidig var det som vi så et skille mellom de informantene som hadde valgt å ta videre utdanning og de som hadde valgt å ta en yrkesfaglig retning for å komme seg fort ut i arbeidslivet. Sistnevnte gruppe føler ikke at det har vært noen aktiv påvirkning fra foreldrenes side, og det er ingen av dem som opplever at det å begynne på en høyskole eller et universitet ikke hadde vært akseptert. Det kan altså se ut som at i den grad verditeorien stemmer, så gjelder dette bare de

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

informantene som har foreldre med høy utdanning. Det at de aller fleste informantene først og fremst oppgir sine egne interesser og personlige egenskaper som de viktigste faktorene for deres valg, ser heller ikke ut til å underbygge verditeorien i særlig grad.

Samtidig er det interessant å legge merke at ingen av informantene ser ut til å reflektere over hvor disse interessene og egenskapene kommer fra. En mulig forklaring på dette kan være det som Bourdieu (1984, Bourdieu og Passeron 1990) vil hevde, nemlig at verdier, interesser, normer og preferanser er bestemt av habitus. Det at for eksempel Kari velger å starte på en langvarig, prestisjetung mastergrad, og ikke minst det at dette ”egentlig har vært planen hele tiden”, skyldes ifølge Bourdieu at hun har foreldre og øvrig familie som også har akademikerbakgrunn. Gjennom oppveksten og sosialiseringen har hun lært seg de kodene og den kulturen som hersker i utdanningssystemet, i tillegg har foreldrene hennes vært i stand til å gi henne informasjon, råd og støtte som har gjort det naturlig for henne å velge å ta høy utdanning.

Habitus kan også delvis forklare hvorfor de fleste informantene mine har ”endt opp med” å velge yrker eller utdanninger som korresponderer bra med de yrkene og den utdannelsen foreldrene har, til tross for at de har en opplevelse av å ha valgt fritt ut i fra hva de har lyst til og hva de synes de passer best til. Ettersom habitus kan sies å utgjøre en form for praktiske klassifikasjonsskjemaer for oppfattelse og tolkning av verden, eller ”et instrument for virkelighetskonstruksjon” (Bourdieu 1997:80), stiller man heller ikke spørsmål ved sin egen habitus. De interesser og egenskaper som følger som et resultat av habitus, blir da naturligvis også tatt for gitt, det mest naturlige er at vi tar oss selv og våre verdier, interesser og preferanser for gitt. Det valget som oppfattes som eget og tilfeldig skjer altså innenfor et avgrenset handlingsrom, men ettersom denne avgrensningen i stor grad er definert av kulturell kapital og habitus, er man ikke bevisst på den. Når for eksempel Hans sier at han har blinket seg ut et yrke fordi ”det var det første som slo meg”, og fordi han hadde det lyst til det, så er det med andre ord naturlig at han ikke spør seg selv *hvorfor* det var dette alternativet som dukket opp først.

Bourdieu's teorier ser altså ut til å ha stor forklaringsstyrke når vi spør hva som ligger til grunn for ungdoms valg av utdanning. Det er imidlertid også mulig å tolke de resultatene jeg har fått på andre måter og ved hjelp av andre teoretiske perspektiver. Vi har tidligere sett hvordan Flatås (2002:70) finner at ungdom opplever en ”generell forventning fra samfunnet om at de bør ta høyere utdanning”. Hvis vi tar utgangspunkt i Giddens' (1994,1996) og Becks (1992) teorier om modernitetens refleksivitet, kan det ikke tenkes at ungdom i dag på tilsvarende måte ikke bare har *muligheten* til å velge utdanning basert på individuelle ønsker

om å fremstå på visse måter, men at de også opplever at det er *forventet* at de skal gjøre dette? Når mine informanter sier at de har tatt sitt utdanningsvalg på egen hånd ut fra interesser og personlige egenskaper, kan dette i virkeligheten være et resultat av at de underkommuniserer den påvirkningen foreldrene har hatt for å fremstå mer i tråd med de rådende idealene?

Mitt datamateriale er knapt egnet til å avgjøre hvilken teori som er ”mest” riktig i forhold til utdanningsvalg, og det er heller ikke et mål med denne undersøkelsen. Så langt kan jeg imidlertid konkludere med at foreldre og sosial bakgrunn sannsynligvis har vært viktige faktorer for mine informanternes utdanningsvalg. Samtidig fremstår ikke dette som veldig tydelig for informantene selv. Når det meste av kvantitativ forskning (Helland 2006, Nordli Hansen 2005, Nordli Hansen og Mastekaasa 2003, Næss og Støren 2006) viser oss at norske ungdommers utdanningsvalg fremdeles følger mønstre av sosial ulikhet, så tyder min undersøkelse på at den ulikheten ikke er opplevd av ungdommen selv.

#### **4.3.2 Identitet - konstruksjon eller rekonstruksjon?**

I kapittel 4.2.2 så vi at mine informanter i ulik grad har lagt planer for fremtiden. Enkelte har det veldig klart for seg hva målet er og hvordan de skal komme dit, mens andre føler det er viktig å ikke begrense mulighetene for mye for tidlig. Disse informantene ser altså ut til å følge de modellene for fremtidskonstruksjon som Brannen og Nilsen (2002) kaller henholdsvis tilpasnings- og utsettelsesmodellen. Disse funnene stemmer også overens med undersøkelsen til Breiland (2004), hvor han finner en klar sammenheng mellom hvilken modell ungdommene følger og hvilke linjer de velger på videregående skole.

Her må det naturligvis nevnes at ettersom både jeg og Breiland har intervjuet ungdom som har gått i samme klasse, er det også stor sannsynlighet for at mange av informantene er felles for begge undersøkelsene. Slik sett er det lite overraskende at vi begge finner samme tendens med hensyn til fremtidsstrategier. Samtidig er det, som vi har sett, en del av mine informanter som ikke ser ut til å passe helt inn i bare én av modellene til Brannen og Nilsen (2002). Geir og Vegard er gode eksempler, de har begge valgt å gå yrkesfag, og er allerede etablert i jobb. Dette tilsier at de følger forutsigbarhetsmodellen. Samtidig gir begge to uttrykk for at de føler de har mulighet til å velge andre ting, de vurderer det faktisk som ganske sannsynlig at de vil bytte karriere på et senere tidspunkt i livet. De har heller ikke valgt yrkesfag ut fra et ønske om å komme seg raskt ut i en stabil, langsiktig jobb, men fordi det passer dem ut fra personlige egenskaper og interesser. De vil rett og slett ha en jobb hvor de holder på med noe praktisk og hvor de møter mange mennesker, altså den typen yrker som

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

en yrkesfaglig utdanning som oftest gjør deg mest kvalifisert til. De har med andre ord valgt yrkesfag ut fra helt andre kriterier enn det forutsigbarhetsmodellen antar.

Som vi ser stemmer altså ikke mine funn helt med det en kunne forvente ut fra tidligere forskning og teori. Hva kan årsakene til dette være? For det første må vi huske på at det tidspunktet jeg intervjuet disse ungdommene var de blitt 5 år eldre enn da Breiland (2004) snakket med dem, og at de derfor var i stand til å gi mer nyanserte og utdypende svar til meg. Dette medførte også at vi stilte spørsmål på forskjellige måter. Breiland (ibid.) spurte i hovedsak om valg som lå fremover i tid for informantene, mens mange av disse valgene allerede var tatt da jeg gjennomførte min undersøkelse, og informantene var enten godt etablert i jobb eller i gang med en utdanning. Jeg kunne derfor fokusere mer på hvorfor de hadde valgt som de gjorde, og hva de i ettertid så på som de viktigste faktorene i valgsituasjonen. Det er også rimelig å anta at vi ikke intervjuet akkurat de samme personene, slik at jeg har fått tilgang på en del ny informasjon sammenlignet med Breiland (2004).

Fra en mer teoretisk synsvinkel er det også interessant å spørre om det kan være at det finnes bakenforliggende årsaker som påvirker hvordan ungdom planlegger fremtiden. Hva er det som gjør at en person følger en strategi fremfor en annen? Er det for eksempel slik at de som har opplevd aktiv påvirkning fra foreldrene legger klare planer, mens de som ikke har følt noe særlig press heller ikke har et klart mål og derfor velger å utsette beslutningen så lenge som mulig?

Flere eksempler fra min undersøkelse tyder på at dette ikke er tilfelle. Vi har for eksempel sett Eva fortelle at foreldrene i høyeste grad har prøvd å styre henne i visse retninger, og at spesielt moren bestandig har hatt store ambisjoner for henne. Dette har imidlertid ikke ført til at hun har definert et klart karrieremål, tvert i mot er Eva den av informantene som er klarest på at hun ikke vil planlegge fremtiden for mye, og at hun ønsker å ”ha alt helt åpent og se hva som skjer”. På den annen side har hun valgt å studere på universitet, på et studium som ikke er helt ulikt den bakgrunnen foreldrene har. Hun ser altså ut til å være påvirket av sosial bakgrunn, men det er vanskelig å se noen klar sammenheng mellom denne bakgrunnen og fremtidskonstruksjonene hennes.

Det samme ser ut til å være konklusjonen når det gjelder sammenhengen mellom utdanningsvalg og identitetskonstruksjon. Giddens (1996) beskriver en prosess der hvert enkelt individ henter inn og vurderer informasjon om ulike uttrykk og livsstiler, og på bakgrunn av dette skaper et bilde av hvem man ønsker å være. Utdannings- og yrkesvalg må deretter tas slik at de på best mulig måte samsvarer med og fører frem til denne identiteten. Som vi har sett, er det få av informantene mine som har noen særlige tanker rundt det å skulle

velge utdanning og yrke ut fra et mål om å fremstå på en spesiell måte. Mange av dem har ikke engang har gjort seg opp noen mening om hva de ønsker å jobbe med ”når de blir store”, og det blir åpenbart vanskelig å ta valg ut i fra en plan man ikke har lagt ennå.

På den annen side har vi også sett at stort sett alle informantene har en oppfatning av at deres valg først og fremst er basert på deres personlige interesser og egenskaper. De har valgt yrke eller utdanning fordi det er dette de har lyst til, og de føler det er dette de passer best til. Det har altså å gjøre med hvem og hvordan de er som mennesker. Vi har for eksempel sett hvordan Eva begrunner sine valg med at ”jeg er ikke helt den typen person”. Til tross for at informantene mine ikke helt kjenner seg igjen i Giddens’ (1994,1996) og Becks (1992) beskrivelse av den ”refleksivt organiserte streben” som danner grunnlaget for utdanningsvalg under modernitetens betingelser, så opplever de altså selv at deres egne interesser og egenskaper svært viktige for yrkes- og utdanningsvalget deres. Dette kan også sies å være i samsvar med Heggen og Øias (2005) undersøkelse, hvor de finner ut at ungdoms viktigste motiv for å velge et yrke er at de får muligheten til å utnytte sine evner og ressurser i jobben.

Denne observasjonen ser ut til å stride imot det vi kunne konstatere i forrige kapittel, nemlig at de fleste av informantene mine har valgt å satse på en karriere som er ganske tilsvarende det en kunne forvente ut fra deres sosiale bakgrunn. Dette betyr imidlertid ikke at Bourdieus (1984, Bourdieu og Passeron 1990) og Giddens’ (1996) perspektiver behøver å være gjensidig utelukkende forklaringsmodeller. Riktignok ser det ut til å være slik at for ungdommene selv oppleves identitet og hvordan de ser på seg selv som en viktigere faktor enn foreldrenes påvirkning. Samtidig gir ikke dette noe svar på hvor denne identiteten og denne selvoppfattelsen kommer fra. En mulighet er at det er verdier, normer, preferanser og holdninger som barna har fått ”overlevert” fra sine foreldre gjennom sosialiseringprosessen, altså deres habitus, som er det viktigste grunnlaget for hvordan de fremstår, og ønsker å fremstå i egne øyne. Legger vi en slik tolkning til grunn, kan vi si at ungdom velger selv hvem de vil være, og de vurderer selv hvilke valg de må gjøre for å nå dette målet, slik Giddens (ibid.) hevder. Samtidig er det slik at de som oftest velger å være den man har blitt sosialisert til å være, man reproducerer sin habitus. Derfor velger man også veldig likt sine foreldre, slik som Bourdieu og Passeron (1990) beskriver.

Som konklusjon vil jeg hevde at det er en sammenheng mellom identitetskonstruksjon og ungdoms utdanningsvalg. Det ser imidlertid ut til at når ungdom velger på den ene eller andre måten, så velger de ikke nødvendigvis ut fra hvem de vil være. Tvert imot ser mine informanter ut til å velge like mye ut fra hvem de allerede er. Petter er den av mine informanter som oppsummerer dette best: ”Jeg tror valget i seg selv sier mye om deg. Ja, jeg

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

tror nesten folk forventet at jeg skulle begynne med noe sånt som dette. Jeg tror ikke det var noen ny informasjon som kom om meg når jeg valgte som jeg gjorde”. Ungdommenes valg av utdanning og yrke kan med andre ord sies å *rekonstruere* og bekrefte deres identitet like mye som å *konstruere* den. Til tross for at denne prosessen i liten grad ser ut til å være oppfattet og styrt av ungdommene selv, gjenspeiles den likevel i de valgene som faktisk tas. Vi må derfor kunne si at identitet spiller en viktig rolle i forbindelse med utdanningsvalg, på samme måte som sosial bakgrunn gjør det. Det dreier seg imidlertid ikke bare om å velge seg en fremtidig identitet, det handler like mye om å ivareta den identiteten man allerede har utviklet.

### **4.3.3 Kan man ta bevisste valg uten å være klar over det?**

Så langt kan det altså se ut til yrkes- og utdanningsvalgene til mine informanter bare i begrenset grad er tatt ut fra en vurdering av hvilke valg som fører dem frem til et mål om å fremstå på en bestemt måte. Når jeg spør hvorfor de har valgt som de har gjort, gir de heller ikke noe inntrykk av å ha foretatt den typen rasjonelle vurderinger av kostnad i forhold til nytte som ligger til grunn for Boudons (1974) sosial posisjon-teori og andre rasjonelle handlingsteorier (Ostrom 2005). Det kan med andre ord se ut til at valg av yrke og utdanning ikke bærer preg av å være resultat av en bevisst vurderingsprosess.

Dette tydeliggjør imidlertid også essensen i Webers forstående sosiologi, nemlig at for å kunne forklare en handling må en prøve å forstå hva som er aktørens hensikt med denne handlingen (Ritzer og Goodman 2003). Vi har for eksempel sett at noen informanter ønsker å holde alle muligheter åpne så lenge som mulig, og vi har sett uttalelser som ”det var jo egentlig litt tilfeldig det jeg havnet på.” Dette kan indikere at de ikke har en bevisst plan for hvor de vil i fremtiden, de har ikke et klart mål for utdannelsen sin. Dermed blir det vanskelig å sette seg i aktørens sted og vurdere hvordan han eller hun ”ser på forholdet mellom midler og mål” (Schiefløe 2003:45).

På den andre siden kan det å ikke ha noe konkret mål være et mål i seg selv, ettersom det økende antallet valgmuligheter også medfører en økt risiko for å gjøre kostbare feilvalg. Som Giddens (1994, 1996) påpeker, det eneste vi kan vite helt sikkert er at ved å velge én løsning går vi glipp av en rekke andre, vi kan umulig holde rede på alle potensielle konsekvenser av å velge det ene eller det andre alternativet. Fra et slikt ståsted er det åpenbart en fornuftig strategi å utsette det endelige valget, fordi man på denne måten minimerer risikoen for å velge noe man vil angre på i etterkant. Det å ikke ha et klart mål for utdannelsen, blir dermed et mål i seg selv.

Samtidig er ikke risikominimering et uttalt, bevisst mål for de av informantene mine som befinner seg i denne situasjonen, og risiko er dessuten subjektivt betinget. Ole og Eva ønsker sannsynligvis å redusere risikoen for å velge feil, mens for eksempel Line ser på nettopp det å ikke ha en klar plan som en risiko, ettersom hun ”synes det er altfor skummelt å gå på noe hvor du ikke vet hva du blir for noe”. Det understreker nok en gang Webers poeng om at en må sette seg i aktørens sted for å forstå hans eller hennes handlinger (Schiefløe 2003, Ritzer og Goodman 2003).

Det er også viktig å understreke at uttrykket ”bevisste” vurderinger kan tolkes på flere måter. Vi har sett hvordan Hans velger utdanning basert på at ”det var det første som slo meg” og fordi det var dette som ”først kom i hodet”. Slik sett velger han altså utdanning ut fra intuisjon og magefølelse heller enn den typen rasjonelle overveielser Boudon (1974) beskriver. Samtidig føler han at nettopp denne magefølelsen er viktig, fordi han er opptatt av at utdanningen i seg selv er motiverende og interessant. Det at han stadig har kommet tilbake til det første alternativet som dukket opp, tar han som en klart tegn på at det er dette han har aller mest lyst til. Slik sett ligger det helt klart et element av bevisst vurdering bak avgjørelsen hans, til tross for at han ikke selv bruker ordet ”bevisst” for å beskrive denne prosessen. Det kan også godt tenkes at den interessen og den magefølelsen han legger til grunn for valget er et resultat av habitus og sosial bakgrunn, men det gjør ikke selve tankeprosessen mindre bevisst eller mindre rasjonell.

Når det gjelder handlingsrom, har vi tidligere sett at de fleste informantene i denne undersøkelsen opplever å ha et stort handlingsrom. Dette er til tross for at deres faktiske valg tilsier at de i stor grad er påvirket av sin sosiale bakgrunn, slik vi så i tabell 3. Dette betyr imidlertid ikke at handlingsrom ikke spiller en rolle for de vurderingene de gjør i forhold til fremtiden sin. Når Ole og Eva fokuserer på å holde alle muligheter åpne, så gjør de ikke nødvendigvis dette ut fra en klart gjennomtenkt analyse av hva konsekvensene kan bli om de ikke følger en utsettelsesstrategi. Likevel er det klart at fremtidig handlingsrom er en viktig faktor i valgprosessen.

Det samme kan sies å være tilfellet for Petter og Line, som begge føler at når de først har fått gode karakterer, så ”må” de også bruke disse karakterene til noe. Dette kan være et tegn på at de har den skjerpede sansen for å ”plassere sine investeringer (...) på de rette linjene, de rette skolene, de rette avdelingene og så videre” som Bourdieu og Champagne (1996:164) peker på. Samtidig er det ingen av dem som har valgt fullstendig i tråd med foreldrenes yrker. Som vi har sett var det faktisk Petter selv som vurderte og tenkte seg frem til to aktuelle alternativer, for så å konferere med foreldrene før det siste, avgjørende valget.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Han valgte med andre ord å stole på foreldrenes råd først etter at han selv hadde snevret kraftig inn det handlingsrommet de opererte innenfor, når den endelige beslutningen skulle tas. Handlingsrom er med andre ord en viktig del av den totale vurderingen, selv om han kanskje ikke er eksplisitt klar over det.

På bakgrunn av disse betraktningene vil jeg konkludere med at utdanningsvalgene til mine informanter bygger på bevisste vurderinger, til tross for at bare noen av dem opplever det slik selv, som vi så i tabell 5. Dette forutsetter imidlertid at vi benytter begrepet ”bevisste vurderinger” i en vid betydning. Jeg velger å forstå det slik at når en informant har tatt avgjørelser, eller gir begrunnelser som gir mening ut fra hans eller hennes ståsted, så er dette en form for bakenforliggende bevissthet som ikke nødvendigvis behøver å komme til uttrykk i form av veloverveide argumentasjonsrekker.

Det samme gjelder forståelsen av det handlingsrommet de har å forholde seg til i valgsituasjonen. Det er få som reflekterer veldig nøye over hvilke muligheter de har tilgjengelig eller ikke, samtidig har vi sett mange eksempler på at handlingsrom påvirker valget i en eller annen retning. Jeg vil derfor hevde at mine informanter har en underliggende forståelse for det handlingsrommet de tar sine utdanningsvalg innenfor, ettersom de viser at de har forholdt seg til det når de reflekterer rundt valgene sine. Samtidig trenger de ikke nødvendigvis å ha en klar oppfatning av hva et handlingsrom er, og hvilke faktorer som avgrenser det. Som jeg har forklart i kapittel 4.3.1, så er det naturlig å ta sine egne interesser og personlige egenskaper for gitt, dette er ikke noe man stiller spørsmål ved eller reflekterer over. Dette ser også ut til å gjelde for de vurderingene som ligger bak et utdanningsvalg, og for oppfattelsen av det handlingsrommet man velger innenfor.

#### **4.3.4 Mye innsats for lite utbytte?**

Det siste spørsmålet jeg skal drøfte er hvorvidt mine funn kan indikere at Praksisnær Læring faktisk har hatt en innvirkning på mine informanter når de har valgt yrke og utdanning. Ovenfor har jeg vist at for mange av mine informanter førte Praksisnær Læring til at de blant annet syntes det var lettere og mer motiverende å holde på med realfag. En del mente også de i langt større grad forstod hvor viktig den kunnskapen de lærte på skolen kom til å bli når de senere skulle ut i arbeidslivet. Så langt tyder disse funnene på at dette opplegget har fungert i tråd med det som var dets målsettinger.<sup>15</sup> Samtidig har vi også sett at enkelte informanter ikke hadde spesielt gode erfaringer med Praksisnær Læring. De følte at de ikke klarte å engasjere seg, og de kunne heller ikke se at de fikk noe ekstra læringsutbytte av dette. Enkelte hevdet

---

<sup>15</sup> Se kapittel 1.3. for en grundigere beskrivelse av Praksisnær Læring.



faktisk at de fikk dårligere karakterer i realfagene enn de kunne ha oppnådd med mer tradisjonell tavleundervisning.

Et interessant poeng er om det ser ut til å være en sammenheng mellom hvordan opplevelsen med Praksisnær læring har vært, og hvordan man har valgt i etterkant. Det er i hvert fall klart at de som var mest negative også har det til felles at de alle har begynt på en høyere utdanning på universitet eller høyskole. Samtidig er det slik at alle de informantene som hadde gått yrkesfag og som nå var i jobb hadde opplevd Praksisnær Læring som veldig positivt. Det kan med andre ord se ut som at opplegget ikke var tilpasset for de som så for seg å gå videre på en studieforbereende linje på videregående skole. Dette kan imidlertid sies å i beste fall være en tendens. Som vi har sett, var det også noen informanter som hadde siktet seg inn på en høyere utdanning, som samtidig var veldig positive til Praksisnær læring. Det er med andre ord vanskelig å trekke noen klar konklusjon på dette punktet.

I forhold til spørsmålet om innvirkning på valg av utdanning, har jeg tidligere i oppgaven vist at mine informanters utdanningsvalg i stor grad ser ut til å være påvirket av sosial bakgrunn og foreldrenes utdanning. Som vi har sett forklarer Pierre Bourdieu (1984, Bourdieu og Champagne 1996) dette blant annet med at de som velger høyere utdanning har spesielt gode forutsetninger for det, ettersom de gjennom sin habitus behersker den såkalte *legitime* kulturen, som er rådende i skolesystemet. De har også tilgang på mye informasjon om hva som skiller en utdanning fra en annen, og de har et godt grunnlag for å vurdere hvilken skole og hvilke linjer det er larest for dem å søke seg til.

I utgangspunktet kan vi anta at Praksisnær Læring burde kunne bidra til å motvirke disse sosiale skjevhetene i tilgang på informasjon, ettersom et slikt opplegg fører til at elevene får den samme informasjonen, de samme eksemplene og de samme erfaringene om hvordan arbeidslivet kan fortone seg. Det er imidlertid lite som tyder på at dette er tilfellet blant mine informanter. En viktig årsak til dette kan, som tidligere nevnt, være at det meste av opplegget ble gjennomført i samarbeid med én enkelt industribedrift. I hovedsak var de ansatte i denne bedriften personer med fagbrev, og jobben de utførte var preget av manuelt arbeid. Ut fra Bourdieus (ibid.) teorier kan vi dermed anta at de elevene som gjennom sin habitus var disponert for å velge en yrkesfaglig retning, bare ble ytterligere oppmuntret til å gå i denne retningen etter å ha gjennomført Praksisnær Læring.

På den andre siden er det ingen overraskelse at flesteparten av de som allerede hadde bestemt seg for å gå studieforbereende på videregående i beste fall bare ble enda sikrere på at et manuelt yrke ikke var noe for dem. Dette kan også sies å være i samsvar med verditeorien (Boudon 1974). De elevene som har høy kulturell kapital er i utgangspunktet lite

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

interessert i manuelle yrker, mens de som har lite kulturell kapital ikke får mer interesse for høyere utdanning når de besøker en industribedrift hvor svært få av de ansatte har utdanning fra høyskole eller universitetsnivå.

Dette understreker for det første at bedriften man samarbeider med er veldig viktig for hvordan Praksisnær Læring oppleves av elevene. Det er naturligvis svært vanskelig, for ikke å si umulig å finne en bedrift som kan tilby realistiske problemstillinger i stort sett alle fag, og som passer alle elevenes nivå og interesser. For det andre mener jeg dette tyder på at ungdoms oppfattelse av hva de passer best til og hva de interesserer seg for allerede for mange er godt utviklet når de er 15-16 år. Uansett om vi antar at det er habitus og kulturell kapital (Bourdieu 1984), eller det er en refleksivt konstruert identitet (Giddens 1996) som i størst grad påvirker fremtidsplaner og utdanningsvalg, så har disse faktorene ført til at de fleste av informantene hadde en relativt klar mening om hva de så for seg i fremtiden da de begynte med Praksisnær Læring.

Dette betyr ikke at alle vet spesifikt hva de vil jobbe med, eller at de har karriereplanene ferdig lagt. Tvert i mot er det all grunn til å anta at svært mange ungdommer synes det er vanskelig å navigere seg gjennom jungelen av valgmuligheter, det er en svært krevende prosess å ta et valg som potensielt har store konsekvenser (Thrane 2005). Mitt poeng er at de grunnleggende interessene og den generelle oppfattelsen av hva man er flink til er på plass når man er 16 år, slik for eksempel Petter viser når han sier at ”det var jo bare en fabrikk for meg, og jeg har aldri hatt noe lyst til å bli fabrikkarbeider (...). Jeg visste at jeg ikke kom til å ende opp med en sånn jobb”.

Det ser med andre ord ut til at Praksisnær Læring oppleves som positivt av en del informanter, men at det jevnt over ikke har hatt noen langsiktig effekt på deres valg av utdanning og yrke. Samtidig har vi sett eksempler på informanter som mener det motsatte, nemlig at Praksisnær Læring har vært av vesentlig betydning for deres fremtidige karriere. Spesielt Hans sier, som vi har sett, at han sannsynligvis ville endt opp med å måtte velge helt annerledes om det ikke hadde vært for at han fikk gode karakterer i realfag, etter å ha gjennomført dette opplegget.

Som nevnt i innledningen ønsket jeg i denne oppgaven å undersøke hvorvidt Praksisnær Læring faktisk kunne bidra til at ungdoms tilgang på informasjon om ulike yrker og utdanningsalternativer ble mindre avhengig av sosial bakgrunn. Jeg vil hevde at eksemplene med blant andre Geir og Hans ovenfor tyder på at Praksisnær Læring har potensial til å ha denne effekten ovenfor *enkelte* elever. Dette gjør det imidlertid relevant å spørre hvorvidt det er riktig å bruke såpass mye tid og energi på et undervisningsopplegg som

”hjelper” et fåtall, men hvor det store flertallet er lite engasjert. Det er liten tvil om at det går med en del ekstra tid, krefter og organisering til et slikt opplegg, både for elevene, for skolen og for bedriften. Er det riktig å legge beslag på så mye ressurser for å hjelpe noen få elever til å bli tryggere på sine valg, slik som målsettingene for Praksisnær Læring beskriver (Hansen og Nilsen 2007)?

Dette er i stor grad et politisk spørsmål som ligger langt utenfor rammene for denne oppgaven. Samtidig vil jeg basert på min undersøkelse hevde at den store utfordringen består i å aktivisere og motivere flertallet av elevene, da tror jeg også flere vil kunne oppleve at dette har en viss betydning for videre utdanningsvalg. Det kan være mange ulike grep som må tas for å nå dette målet, man kan for eksempel la hele klassen besøke flere bedrifter, eller dele opp klassen i mindre grupper som besøker ulike bedrifter, avhengig av hva de er interessert i.

Ut fra det mine informanter forteller, blir min konklusjon at Praksisnær Læring kan ha en innvirkning på valg av utdanning og yrke. Samtidig er det klart at videreutvikling, fleksibilitet og ytterligere tilpasning vil være viktig dersom Praksisnær Læring skal kunne bidra til å nå det politiske målet som blant andre Hansen og Mastekaasa (2003) beskriver, nemlig å redusere de sosiale skjevhetene som skapes gjennom sosial ulikhet i rekrutteringen til høyere utdanning.

### 4.3 Hva påvirker ungdoms valg av utdanning og yrke?

I kapittel 1 spurte jeg ”*Hva ligger til grunn for ungdoms valg av utdanning og yrke, og kan et alternativt undervisningsopplegg i ungdomsskolen påvirke slike valg?*”. Dette har vært hovedproblemstillingen som jeg har jobbet mot i denne oppgaven. For å kunne analysere dette spørsmålet grundig har jeg som tidligere forklart delt det opp i fire forskningsspørsmål, og drøftet mine funn med utgangspunkt i disse fire spørsmålene. Jeg skal nå forsøke å oppsummere og sammenstille analysen min, og med dette forsøke å gi et svar på selve hovedproblemstillingen.

Det første funnet jeg gjorde var at de fleste av mine informanter hadde gjort valg som tydet på at sosial bakgrunn fortsatt ser ut til å være en viktig faktor for utdanningsvalg, og en viktig ”forklaring i fortida”, som Thrane (2005) betegner det. Dette er i tråd med det meste av nyere forskning på området (Helland 2006, Nordli Hansen 2005, Nordli Hansen og Mastekaasa 2003, Næss og Støren 2006). Samtidig er det klart at ungdom ikke nødvendigvis opplever det slik selv, de opplever tvert i mot at de stort sett tar sine egne, selvstendige valg. Dette gjaldt også de ungdommene som fortalte at foreldrene hadde forsøkt å påvirke dem

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

aktivt og direkte. Informantene mine oppfattet altså handlingsrommet sitt som stort, større enn de faktiske valgene deres skulle tilsi.

Videre fant jeg at mine informanter legger stor vekt på egne interesser og hvem de er som person når de skal forklare hvorfor de har valgt som de gjort. Identitet kan derfor sies å være et viktig aspekt i valgsituasjonen, men for mine informanter dreier dette seg like mye om å rekonstruere eller å bekrefte den identiteten de allerede føler de har, som å konstruere en ”ny” eller selvstendig identitet, slik Giddens (1996) beskriver. Dette er imidlertid ikke en bevisst prosess i den forstand at de veier for og i mot hvilke valgalternativer som i størst grad bygger oppunder den identitet de har, eller den identiteten de ønsker å ha. På den andre siden tar de heller ikke utdanningsvalg ”på slump”, selv om enkelte informanter mener de valgte litt tilfeldig. Jeg vil påstå at for alle informantene ligger det en mer eller mindre klar tanke bak valget deres, selv om denne tanken kanskje ikke er eksplisitt uttalt og definert.

Hvordan vil jeg så svare på spørsmålet om hva som ligger til grunn for ungdoms valg av utdanning og yrke? For det første vil jeg hevde at dersom vi ser på den enkelte ungdom, så er det først og fremst interesser, personlige egenskaper og hans eller hennes oppfattelse av seg selv som person som utgjør de viktigste faktorene for hans eller hennes valg. Dette betyr imidlertid ikke at sosial bakgrunn og kulturell kapital er uten betydning. Ser vi samlet på hele gruppen med ungdommer jeg intervjuet, så indikerer flere av mine funn at ungdom ofte er mye mer påvirket av sitt sosiale miljø enn de selv er klar over. Samtidig er det altså grunn til å tro at dette er et ganske naturlig fenomen, vi kan ikke forvente at verken ungdom eller voksne har et bevisst forhold til alle de bakenforliggende variablene som styrer våre handlinger og våre store og små valg i livet (Bourdieu 1977). Det ville i det hele tatt bli en slitsom tilværelse dersom vi hele tiden skulle stille spørsmål ved opphavet til alle våre meninger, preferanser, normer og verdier.

Når det gjelder spørsmålet om et alternativt undervisningsopplegg i ungdomsskolen kan påvirke valg av yrke og utdanning, har jeg altså valgt å ta utgangspunkt i Praksisnær Læring for forsøke å svare på dette. For det første virker det åpenbart at hva slags type bedrift man samarbeider med har stor betydning for hvordan dette opplegget oppleves av de ulike elevene. Hvis man ikke er spesielt interessert i den bransjen bedriften tilhører eller den typen arbeid som foregår der, så er det også naturlig at er vanskeligere å engasjere seg i undervisningen. Dermed får man mindre utbytte av opplegget enn om man vurderte bedriften som en aktuell fremtidig arbeidsplass. For det andre ser vi at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom de fremtidsplanene en elev har, og hva han eller hun får igjen for Praksisnær Læring. Det er med andre ord risikabelt å designe et opplegg rettet mot den

gruppen elever som ønsker å gå yrkesfag, og et annet opplegg for de som i utgangspunktet ser for seg å gå studieforberevende fag på videregående.

For å konkludere ser det altså ut til at undervisningsopplegget i ungdomsskolen kan påvirke valg av utdanning og yrke, men for den utgaven av Praksisnær Læring som jeg har studert gjelder dette et fåtall av elevene. De aller fleste av informantene mine satt igjen med inntrykk av at de uansett hadde endt opp med å velge det samme, selv om de ikke hadde gjennomført dette undervisningsopplegget. Samtidig er det viktig å huske på at mange av elevene syntes opplegget var positivt, selv om det ikke nødvendigvis gjorde veldig mye fra eller til for valget deres. Det er også viktig å vurdere om disse læringsmetodene kan bidra til at de svakeste elevene i en klasse henger bedre med i realfag, og kanskje også oppnår bedre karakterer i disse fagene.

Jeg skal som nevnt i innledningen overlate denne diskusjonen til andre. Mitt poeng er at dersom det er tilfellet at disse undervisningsmetodene gir økt læringseffekt for noen grupper, så kan Praksisnær Læring bidra til å påvirke utdanningsvalg på en mer indirekte måte. Slik skolesystemet vårt er bygd opp vil nemlig elevene som får bedre karakterer også få muligheten til å komme inn på flere linjer, altså opplever de at det formelle handlingsrommet deres blir utvidet. Om de velger å benytte seg av denne utvidelsen er imidlertid uvisst. Det blir som vi har sett et spørsmål om den enkelte elevens sosiale bakgrunn, identitet, fremtidsønsker og oppfattelse av hva hun eller han liker og passer til.



---

## 5.0 Avslutning og konklusjon

---

### 5.1 Innledning

Målet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilket forhold ungdom har til valg av yrke og utdanning, og hvilke vurderinger de legger til grunn for valgene sine. Foruten at jeg personlige synes dette er et veldig interessant tema, er det også svært dagsaktuelt. Det norske skole- og utdanningssystemet har, som nevnt i innledningen, vært gjenstand for en rekke reformer og justeringer de siste to tiårene (St. meld nr 16. 2006-2007). Likevel kommer norsk ungdom dårlig ut ferdighetsmessig når en sammenligner med andre land (Kjærnsli m. fl. 2007), og den sosiale ulikheten i rekruttering til høyere utdanning i Norge er fortsatt stor (Nordli Hansen 2005, Helland 2006, Næss og Støren 2006).

I en større sammenheng er det også interessant at i motsetning til tidligere, i det industrielle samfunn og i mellomkrigstiden, er det i dag slik at alle ungdommer må gjennom grunnskolen (Heggen og Øia 2005). De aller fleste går også videre og tar videregående skole (SSB 2008c). Dette betyr at stort sett alle norske ungdommer er i skolen til de er 18-19 år. Vi kan derfor si at skolen og utdanningssystemet er pålagt et enormt ansvar. På den ene siden er skolen ansvarlig ovenfor elevene, som forventer å få tilegnet seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger de trenger når de går ut i arbeidslivet. Samtidig forventer næringsliv og offentlig sektor at denne kunnskapen er relevant i forhold til deres behov som arbeidsgivere. Samfunnet er slikt sett avhengig av at skolen vår fungerer for å kunne gå rundt. Vi kan med andre ord aldri forske oss ferdig når det gjelder hvordan skolesystemet vårt fungerer, og ikke minst når det gjelder hva ungdommen vår legger til grunn for sine yrkes- og utdanningsvalg.

### 5.2 Oppsummering av oppgavens hovedpunkter

For å organisere og avgrense oppgaven min, valgte jeg, som vi så både i innledningen til oppgaven og i forrige kapittel, å formulere følgende problemstilling: *Hva ligger til grunn for ungdoms valg av utdanning og yrke, og kan et alternativt undervisningsopplegg i ungdomsskolen påvirke slike valg?* For å svare på dette spørsmålet startet jeg med å referere tidligere forskning som viste hvilke variabler som på et samfunnsmessig nivå ser ut til å ha størst innvirkning på norske ungdommers utdanningsvalg. Deretter viste jeg til forskning som handlet om hvilke faktorer som i størst grad påvirker ungdoms utdanningsvalg, samt hvilke strategier ungdom ser ut til å benytte seg av når de skal konstruere sin fremtid.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Videre i oppgaven diskuterte jeg forskjellige sosiologiske teorier som forklarer utdanningsvalg ut fra henholdsvis kulturell kapital og habitus (Bourdieu 1984, Bourdieu og Passeron 1990), sosial posisjon (Boudon 1974) og betingelsene i det refleksive, sen-moderne samfunnet (Beck 1992, Giddens 1994, 1996). Jeg redegjorde også hvordan jeg med utgangspunkt i Webers forstående sosiologi (Ritzer og Goodman 2003) ville bruke begrepene handlingsrom og bevisste valg for å diskutere de funnene jeg har gjort.

Med bakgrunn i denne tidligere forskningen og teorien formulerte jeg fire forskningsspørsmål. Disse utgjorde så grunnlaget for systematiseringen av analysen min. For å gjøre presentasjonen og diskusjonen av datamaterialet så oversiktlig som mulig, valgte jeg i første del av analysearbeidet å gå gjennom alle funnene jeg gjorde relatert til hvert enkelt forskningsspørsmål, før jeg i del to diskuterte hva disse funnene betydde sett i lys av til tidligere teori og forskning. Som vi har sett avsluttet jeg analysen med å sammenstille de fire forskningsspørsmålene, for på denne måten å svare på det som hele veien har vært hovedproblemstillingen for oppgaven.

### **5.3 Har jeg fått svar på problemstillingen?**

Kan jeg så konkludere med at jeg har fått et svar på oppgavens problemstilling? I kapittel 4 så vi for det første at de faktiske valgene til mine informanter indikerer at de har vært påvirket av sin sosiale bakgrunn når de har gjort sine utdanningsvalg. Samtidig så vi at de ikke opplevde det slik selv, tvert imot opplevde de aller fleste at de hadde et stort handlingsrom når det gjaldt å planlegge fremtiden. Videre fant jeg at personlige egenskaper, interesser og identitet var en viktig faktor i valgprosessen, men ikke nødvendigvis bare i forhold til å konstruere en fremtidig identitet. For de ungdommene jeg intervjuet handlet det like mye om å rekonstruere den man allerede var gjennom utdanningsvalget, og for mange var målet å finne et yrke som ga dem muligheten til å ivareta de interessene de allerede hadde.

For det tredje ser det ut til at det er få ungdommer som velger ut fra en klar, uttalt fremtidsstrategi. Likevel kan vi si at de fleste informantene mine har tatt mer eller mindre bevisste valg, i den forstand at de ser ut til å ha valgt det som virker hensiktsmessig ut fra den situasjonen de befinner seg i, den informasjonen de har tilgang på og ut fra hva som oppleves som viktigst for dem selv. Når det gjelder hvorvidt det pedagogiske opplegget i ungdomsskolen kan ha betydning for utdanningsvalg, tyder mine funn på at et alternativt opplegg kan være betydningsfullt for enkelte elever. Det er imidlertid liten tvil om at det krever mye ressurser og stor innsats, ikke minst fra næringslivet selv, om et opplegg som Praksisnær Læring skal oppfylle det som er hovedmålsettingen, nemlig å gi alle elever



erfaringer og innsikt i arbeidslivet som gjør at de føler seg tryggere på egne utdanningsvalg (Breiland 2004, Hansen og Nilsen 2007).

Basert på disse funnene vil jeg konkludere med at jeg har fått svar på denne oppgavens problemstilling. Jeg føler jeg har fått innsikt i hvordan ungdom tenker rundt sin fremtid og de valg som er knyttet til den, hvordan de opplever foreldrenes og familiens påvirkning, samt hvilket forhold de har til sin identitet og hva dette betyr i valgprosessen. Ikke minst har jeg fått innsikt i hvordan ungdom opplever at et opplegg som Praksisnær Læring virker inn på de valgene de har tatt senere i livet.

Det er naturligvis vanskelig å trekke konklusjoner som gjelder for norsk ungdom generelt etter å ha gjennomført en kvalitativ undersøkelse. Spesielt med tanke på nettopp Praksisnær Læring, er det som forklart i kapittel 3.6.3 rimelig å anta at dette opplegget kan oppleves ganske forskjellig fra gang til gang, fra klasse til klasse og fra skole til skole. Samtidig har det heller aldri vært en målsetting med denne oppgaven å identifisere samfunnsmessige mønstre, eller å gi en helhetlig evaluering av hele Praksisnær Læring som sådan. Mitt mål har hele tiden vært å undersøke hvordan ungdom selv forstår sin egen situasjon, og hvordan de selv vurderer betydningen av sine egne erfaringer og opplevelser. Dette målet opplever jeg at jeg har nådd i denne undersøkelsen, og jeg tror også at mine funn kan overføres til å gjelde for andre ungdommer i andre kontekster.

## **5.4 Om å bruke den sosiologiske verktøykassen**

I tillegg til at jeg føler jeg har fått svar på problemstillingen min, opplever jeg at arbeidet med denne oppgaven har gitt meg verdifull erfaring i å ta i bruk det Martinussen (2008:59) kaller *den sosiologiske verktøykassen*. Selv om intervjuundersøkelser som nevnt ikke er spesielt egnet til å avdekke mønstre og generelle sammenhenger, har det vært svært spennende å høre mine informanternes egne refleksjoner rundt de valgene de har tatt. Det er utrolig hvor mye informasjon som kan ligge "skjult" i en samtale som varer i mindre enn en time, og som dreier seg om temaer som for ungdom tidlig i 20-årene tross alt er nokså dagligdagse. Samtidig er en avhengig av å kunne nyttiggjøre seg sosiologien som verktøy for å få fatt i denne informasjonen. Både når det gjelder teoretisk forståelse, metodiske valg, forberedelse til intervjuer og spesielt i forbindelse med systematisering og analysering av en betydelig mengde data, opplever jeg at jeg har hatt god bruk for de mange innfallsvinkler og perspektiver som finnes innen sosiologien.

Jeg synes det har vært særlig spennende å bruke ulike teoretiske perspektiver til å forklare det samme sosiale fenomenet fra ulike sider. Som vi har sett spesielt i kapittel 4.2.1

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

gjorde jeg funn som støtter Bourdieus (1984, Bourdieu og Passeron 1990) teori om at det er habitus og mengden kulturell kapital en er i besittelse av som avgjør hva slags utdanning og yrke man endre opp med. Samtidig har jeg også fått informasjon som støtter Giddens (1994, 1996) teori om utdanningsvalg som et ledd i en refleksivt konstruert identitet. Disse teoriene trenger imidlertid ikke være motstridende, det avgjørende er på hvilket nivå man analyserer. Studerer man samfunnet som helhet må man bruke andre sosiologiske verktøy, det vil si andre teoretiske perspektiver, enn om man studerer enkeltmenneskers egne opplevelser av den situasjonen de befinner seg i. I min undersøkelse opplever jeg altså at Bourdieus teorier er nyttige for å forstå hvilke bakenforliggende variabler som gjør seg gjeldende i forbindelse med utdanningsvalg, mens Giddens’ teorier fungerer godt for å vurdere hvordan det enkelte individet forholder seg til fremtidskonstruksjoner og valgalternativer.

Dette viser også hvor viktig det er å være bevisst på de begrensningene som ulike forskningsmetoder innebærer. De mønstrene man avdekker gjennom å bruke kvantitative teknikker for å analysere store utvalg, er ikke noe den enkelte ungdom har klart for seg i hans eller hennes egen bevissthet. De aller fleste av oss velger utdanning og yrke akkurat slik det statistisk sett er mest sannsynlig at vi velger, men bruken av kvalitativ analyse viser at de aller fleste av oss lykkelig uvitende om dette. Vi forholder oss til hva vi har lyst til, hva vi føler vi passer til og hva vi interesserer oss for. Samtidig korresponderer dette svært ofte med det våre foreldre følte de hadde lyst til og det de mente de passet til da de var i starten på sitt yrkesliv, slik at vi bidrar til å generere samfunnsmessige mønstre til tross for at vi velger helt individuelt.

## **5.5 Veien videre**

Dette forholdet mellom samfunnsmessige mønstre og de valg vi gjør som enkeltindivider ut fra den situasjonen vi befinner oss i, er som nevnt i innledningen i denne oppgaven en av de ”klassiske” skillelinjene i sosiologien (Walsh 1998). Dette understreker imidlertid bare kompleksiteten i det målet som myndighetene har satt seg, om å redusere de sosiale skjevhetene i rekrutteringen til høyere utdanning (St.meld. nr 50, 1998-1999). Så lenge disse skjevhetene fortsatt skyldes både normer, verdier, interesser og stimulering som overføres fra foreldre til barn gjennom sosialiseringprosessen, enten det er i stor eller liten grad, så vil det faktisk kunne ta opptil en generasjon før man ser endringer i dette mønsteret.

Dette betyr at det er svært vanskelig å måle, på et samfunnsmessig nivå, effekten av tiltak som blir satt i gang i dag. I denne konteksten mener jeg samtidig det er desto viktigere med initiativ som Praksisnær Læring. Riktignok så vi at mange av informantene mine følte de

hadde fått lite ut av dette opplegget på lang sikt, og jeg konkluderte derfor med at i den grad Praksisnær Læring hadde noen langsiktig betydning for utdanningsvalg, så gjaldt dette kun enkelte elever. Det som imidlertid er positivt er nettopp det at hver enkelt elev kan forholde seg til et slikt opplegg, og sette ord på det de mener er positivt og negativt med tanke på videre utdanningsvalg. Praksisnær Læring er et konkret eksempel på en mulig endring av opplæringen som gis i grunnskolen, det vil si at det gir grunnlag for empiriske studier og forskning som igjen vil utgjøre et viktig grunnlag for den videre debatten rundt skolesystemet vårt. Jeg vil derfor hevde at vi behøver flere tiltak som Praksisnær Læring, og det er viktig at vi fortsetter å bruke disse tiltakene som en arena for videre forskning innenfor temaet ungdom og utdanningsvalg.

Vi skal også huske på at denne undersøkelsen på ingen måte kan evaluere Praksisnær Læring fullt ut. Jeg ønsket å undersøke hvilket potensial dette opplegget hadde for å påvirke ungdoms utdanningsvalg og fremtidskonstruksjoner, ut fra et sosiologisk perspektiv. Fra et psykologisk eller pedagogisk ståsted ville man høyst sannsynlig trukket frem andre aspekter og kommet frem til andre konklusjoner enn det jeg har gjort i denne oppgaven, selv om man hadde intervjuet de samme informantene. Det er også grunn til å tro at Praksisnær Læring har mange positive effekter utover det som går på valg av utdanning og yrke. Thorsheim (2009) peker blant annet på at mange elever synes det er lettere å se hvilken nytte den teoretiske kunnskapen de lærer på skolen gir i mer praktiske, reelle jobbsammenhenger, og det er mange positive sider ved at elevene blir bedre kjent med næringslivet i hjemkommunen, for eksempel i forhold til rekruttering og sysselsetting (Gode Sirklar 2010).

Videre er det viktig å understreke at de elevene jeg intervjuet var blant de første som gjennomførte Praksisnær Læring i den skalaen det er snakk om i dette tilfellet. Det er derfor rimelig å anta at etter hvert som dette opplegget har blitt gjennomført flere ganger, så har man også gjort seg nye erfaringer og fått nye tilbakemeldinger. Dermed har man også gradvis kunnet tilpasse det mer og mer til elevens ulike interesser og faglige nivå.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram at vi lever i et samfunn som er i stadig utvikling. Vaner, preferanser og kulturelle uttrykk endres, nye teknologier ser dagens lys i raskt tempo, nye typer jobber skapes mens andre forsvinner mer og mer. Oppgavene og utfordringene som venter i arbeidslivet blir stadig mer differensierte og spesialiserte (Schiefløe 2003, Giddens 1994). For at vi også i fremtiden skal klare å utdanne unge mennesker som har nødvendig og relevant kunnskap, er det viktig at skolesystemet vårt også er med på utviklingen. Vi kan ikke unngå at av yrkes- og utdanningsvalg er betinget av sosial bakgrunn og samfunnsmessige forhold, men vi kan legge til rette for at alle ungdommer skal ha så like forutsetninger som

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

mulig for å orientere seg, for å finne informasjon og for å ta valg som føles riktig ut fra den forståelse de har av sin situasjon og sine omgivelser.

Akkurat som barna som er intervjuet i *Adresseavisen* (2009) viser, er det ikke lenger enkelt å vite hvordan ens fremtidige jobb skal arte seg. Det vil alltid være noen som allerede i ung alder vet akkurat hva de skal bli når de blir store, mens andre igjen utsetter valget så lenge de kan:

*Journalist:* ”Hva gjør de voksne egentlig når de jobber?”

*Dora:* ”De bruker nok ikke egentlig å gjøre så mye. De roer seg ned litt, og så går de på kafé”

*Nora:* ”Eller så jobber de med pc og data og sånt.”

*Haakon:* ”Jeg tror de skriver på tavler. Med tusj!”

*Selma:* ”På jobb jobber de. De gir ut briller for eksempel.”

*Dina:* ”De lærer å skrive mer. For de har masse papir på jobb.”<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Kilde: *Adresseavisen* (2009)





## Litteratur

- Aftenposten* (2008): ”- Det er ingen krise i skolen”. Artikkel i *Aftenposten Morgen*, 03.02.
- Adresseavisen* (2009): ”Sannheten om arbeid”. Artikkel i *Jobb & Karriere*, tillegg til Adresseavisen 11.11.
- Andreassen, Vebjørn F. (2003): *Sosial bakgrunn, informasjon og utdanningsvalg. En studie av sosial rekruttering til NTNU*. Hovedfagsoppgave i sosiologi ved Institutt for sosiologi og Statsvitenskap, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Bakken, Anders (2004): ”Økt sosial ulikhet i skolen?” *Tidsskrift for ungdomsforskning*, nr. 1, 83-91.
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control, Volume 1*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Birkelund, Gunn Elisabeth og Trond Petersen (2003): ”Det norske likestillingsparadokset. Kjønn og arbeid i velferdssamfunnet”. I Ivar Frønes og Lise Kjølørød (red.): *Det Norske Samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Practical Reason*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, Pierre og Jean Claude Passeron (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Bourdieu, Pierre og Patrick Champagne (1996): ”Skoletaperne, stengt ute og stengt inne”. I Pierre Bourdieu: *Symbolisk Makt*. Oslo: Pax Forlag
- Brannen, Julia og Ann Nilsen (2002): ”Young people’s perspectives on the future”. I Julia Brannen, Suzan Lewin, Ann Nilsen og Janet Smithson (red.): *Young Europeans, Work and Family. Futures in transition*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Breiland, Trond (2004): *På rett spor? – om ungdommers utdanningsvalg ved overgangen til videregående skole sett i lys av samarbeidsprosjektet ”Næringsliv i skolen”*.

Hovedfagsoppgave i sosiologi ved Sosiologisk institutt, Universitet i Bergen.

Flatås, Kari (2002): *Fritt, men ikke tilfeldig. En kvalitativ studie av hvordan det oppleves å ta utdanningsvalg i et senmoderne samfunn, og hvorfor ungdom velger som de gjør*.

Hovedoppgave i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet

Giddens, Anthony (1994): *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag

Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Gode Sirklar AS (2010): ”Om oss”. Hentet 24.04.2010 fra

<http://www.godesirklar.no/index.php?l=&m1=14>

Gripsrud, Jostein (2002): *Mediekultur. Mediesamfunn*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Hansen, Ellen M. og Sverre Konrad Nilsen (2007): ”Praksisnær undervisning: Konsekvensar for pedagogisk praksis, organisasjon og leiing”. Presentasjon av Gode Sirklar AS.

Hentet 13.05.08 fra <http://skolenettet.no/nyUpload/Fra%20ord%20til%20handling/Dokumenter/pl-samling%201911/fjell%20kommune.pdf>

Hansen, Marianne Nordli (1999): ”Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1986-1996”, *Tidsskrift for samfunnsforskning* 40, 173-203.

Hansen, Marianne Nordli (2005): ”Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger.” *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2, 133-157.

Hansen, Marianne Nordli og Arne Mastekaasa (2003): ”Utdanning, ulikhet og forandring”. I Ivar Frønes og Lise Kjølørød (red.): *Det Norske Samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976): *Utdanning og Ulikhet*. NOU 1976:46. Oslo: Universitetsforlaget.

Heggen, Kåre (2004): *Risiko og forhandlinger. Ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt Forlag AS

Heggen, Kåre og Tormod Øia (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag AS



- Helland, Håvard (2006): "Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning?" *Sosiologisk Tidsskrift*, nr. 1, 34-63.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Univeristetsforlaget. Hentet 22.04.08 fra [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale\\_undersokelser/Tid\\_for\\_tunge\\_loft.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Tid_for_tunge_loft.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2010): "Hva er kunnskapsløftet?". Hentet 07.03.10 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769#Videreg%C3%A5ende>
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Larsen, Ranita Nersund (2007): *Valgets kvaler eller sosialiseringens selvfølgeligheter? En studie av NTNU-studenters fagvalg og planlagte utdanningslengde*. Masteroppgave i sosiologi ved Institutt for Sosiologi og Statsvitenskap, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Lee, Jung-Sook og Natasha K. Bowen (2006): "Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children". *American Educational Research Journal*, vol. 43 nr. 2, 192-218
- Lindell, Unni (2002): *Prinsesser er rosa om dagen og sorte om natten*. Oslo: Achehoug & Co.
- Lüders, Marika (2007): "Private subjekter i digitale miljøer: Iscenesettelse i endring?" I Marika Lüders, Lin Prøitz og Terje Rasmussen (red.): *Personlige medier. Livet mellom skjermene*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976): *Utdanning og Ulikhet*. NOU 1976:46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinussen, Willy (1999): *Sosiologiske forklaringer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Moen, Bente Bolme (2004): "Om like muligheter for alle – og om Oscar, Sophie, Emilie og Haval i klasserommet". I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 2-3, 230-238
- Næss, Terje og Liv Anne Støren (2006): *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. Arbeidsnotat 3/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Ostrom, Elinor (2005): *Understanding institutional diversity*. Princeton: Princeton University Press.

”Hva skal du bli når du blir stor, da”?

Rasmussen, Terje (2003): ”Mobile medier og individualisering”. I Knut Lundby (red.): *Flyt og forførelse. Fortellinger om ITK*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Repstad, Pål (1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ritzer, George og Douglas J. Goodman (2003): *Sociological Theory. 6<sup>th</sup> Edition*. New York: McGraw-Hill

Ringdal, Kristen (2001): *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schiefloe, Per Morten (2003): *Mennesker og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget

Silverman, David (2005): *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications

Skog, Berit (1994): *Å finne ’koden’ – Kultur og klasse i akademia*. ISS-rapport nr. 40. Trondheim: Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.

Statistisk Sentralbyrå (2008a): ”Arbeidskraftundersøkelsen, yrkesfordeling, 2007: Yrker med høyskolebakgrunn øker mest”. Hentet 27.06.08 fra <http://www.ssb.no/yrkeaku/>

Statistisk Sentralbyrå (2008b): ”Færre velger humanistiske og estetiske fag”. Hentet 27.06.08 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/40/utuvh/tab-2008-06-17-03.html>

Statistisk Sentralbyrå (2008c): ”Fakta om utdanning 2008 – nøkkeltall fra 2006”. Hentet 27.06.08 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/fakta/fakta2008.pdf>

Stortingsmelding nr. 14 (1993-1994): *Studiefinansiering og studentvelferd*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 50 (1998-1999): *Utjæmningsmeldinga*. Sosial- og helsedepartementet. Hentet 27.03.2008 fra <http://odin.dep.no/asd/norsk/dok/regpubl/stmeld/030005-040014/dok-bn.html>

Stortingsmelding nr 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet

Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og Innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Thorsheim, Frede (2009): ”Metodikk i praksisnær undervisning”. Hentet 24.04.10 fra [http://frede.taake.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55:metodikk-i-praksisnaer-undervisning&catid=36:realfagsidaktikk&Itemid=56](http://frede.taake.com/index.php?option=com_content&view=article&id=55:metodikk-i-praksisnaer-undervisning&catid=36:realfagsidaktikk&Itemid=56)

Thrane, Christer (2005): "Utdanningens sosiale reproduksjon. Et fokus på mekanismer." I Sosiologisk Tidsskrift, nr 1 2005, side 45 – 70.

Walsh, David F. (1998): "Structure/Agency". I Chris Jenks (red.): *Core Sociological Dichotomies*. London: Sage Publications.

Weininger, Elliot B. (2005): "Foundations of Pierre Bourdieu's class analysis". I Erik Olin Wright (red.): *Approaches to Class Analysis*. New York: Cambridge University Press