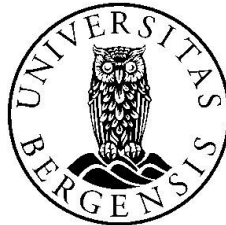


Opplevelsen av den videregående skolen:

En kvalitativ studie av subjektive opplevelser, resonnementer, fortolkninger, valg og vurderinger av utdanningsdimensjoner blant elever.

Og hva rettferdighetsfølelse har av betydning for spørsmålet om et rettferdig utdanningssystem.

Kristian Goksvåg Drivenes



Masteroppgave

Våren 2017

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Innholdsfortegnelse

Forord.....	v
Sammendrag.....	1
1. Innledning: Opplevelsen av skolen.....	2
1.1. Sentrale dimensjoner for elevers tanker omkring, og opplevelse av utdanning.....	3
1.2. Utdanningskanalen som transformator.....	3
1.3. Det norske utdanningsmålet: Meritokrati.....	4
1.4. Problemstillinger og bidrag.....	5
1.5. Prosjektets oppbygning.....	7
2. Empirisk og teoretisk grunnlag for analyse.....	8
2.1. Tidligere forskning: Et empirisk utgangspunkt.....	8
2.2. Teoretiske makroperspektiv etter 1945.....	10
2.3. Strukturfunksjonalisme.....	11
2.4. Konfliktteori.....	11
2.5. Raymond Boudon.....	12
2.6. Sosialposisjonsteori: Betydningen og konsekvensene av relativ sosial distanse.....	13
2.7. Verditeori: Hva vil det si å lykkes?.....	15
2.8. Kulturteori.....	15
2.9. Pierre Bourdieu: Betydningen og konsekvensene av kulturell bakgrunn.....	16
2.10. Francois Dubet: Rettferdighetsfølelse.....	19
2.11. Prosjektets bruk av teoretisk og historisk rammeverk.....	20
3. Et historisk overblikk som grunnlag for analyse.....	22
3.1. Utdanningsekspansjonen: Intern og tverrfaglig uenighet.....	22
3.2. Endret utdanningspolitikk etter 1945.....	22
3.3. Strukturell endring etter 1945: Demokratisering av det norske utdanningssystemet.....	24
4. Metode.....	26
4.1. Ontologisk og epistemologisk ståsted.....	26
4.2. Metodologi.....	27
4.3. Informantutvalg.....	27
4.4. Rekruttering av informanter.....	28

4.5. Intervju	31
4.6. Etske problemstillinger.....	33
5. Analyse	35
5.1. Elevenes opplevelse av ulike utdanningsdimensjoner: Et utgangspunkt.....	36
5.1.1. Yrkesfag: sosioøkonomisk bakgrunn.	36
5.1.2. Allmennfag: Sosioøkonomisk bakgrunn.....	36
5.2. Elevenes subjektive opplevelse av påvirkningsfaktorer for valg av utdanningsretning i den videregående skolen.	37
5.2.2. Yrkesfag: Tidligere prestasjoner.....	39
5.2.3. Allmennfag: Tidligere prestasjoner.	40
5.3. Hva synes elevene om valgt skole og studieretning?.....	43
5.3.1. Yrkesfag: Hva tenker de om sin valgte skole og utdanningsretning?.....	43
5.3.2. Allmennfag: Hva tenker de om sin valgte skole og utdanningsretning?.....	46
5.4. Dersom elevene fikk mulighet til å lage en «perfekt» skole, hva ville de lagt vekt på?	49
5.4.1. Yrkesfag: Den «perfekte» skole.....	49
5.4.2. Allmennfag: Den «perfekte» skole.....	50
5.6. Hva vil elevene lære mer og mindre av?	52
5.6.1. Hva vil elevene på yrkesfag lære mer og mindre av?.....	53
5.6.2. Allmennfag: Hva vil elevene på allmennfag lære mer og mindre av?.....	54
5.6. OED- modellen: Hovedfunn og elevenes refleksjoner.	55
6. Aspirasjon.....	57
6.1.1. Yrkesfag: Utdanning som kapitaltransformator.	57
6.1.2. Allmennfag: Utdanning som kapitaltransformator.	58
6.2. Drømmejobben.	61
6.2.1. Yrkesfag: Drømmejobben.....	61
6.2.2. Allmennfag: Drømmejobben.....	62
6.3. Tiden etter videregående.	64
6.3.1. Yrkesfag: Hva gleder elevene seg til i tiden etter videregående?	64
6.3.2. Allmennfag: Hva gleder elevene seg til i tiden etter videregående?	65
6.4. Hva tenker foreldrene om valget elevene vurderer i fremtiden?.....	66
6.4.1. Yrkesfag: Hva tenker foreldrene om valgene elevene vurderer i forhold til fremtiden?....	67
6.4.2. Allmennfag: Hva tenker foreldrene om valgene elevene vurderer i forhold til fremtiden?68	
6.5. OED-modellen: Hovedfunn og elevenes refleksjoner.	70
7. Opplevelsen av rettferdighet og urettferdighet.....	72

7.1.1. Yrkesfag: Hvorfor har vi obligatorisk skolegang i Norge?.....	73
7.1.2. Allmennfag: Hvorfor har vi obligatorisk skolegang i Norge?.....	74
7.2. Hva har skolen som mål med sine elever?	76
7.2.1. Yrkesfag: Skolens mål med ressurser investert i deres utdanning.....	77
7.2.2. Allmennfag: Skolens mål med ressurser investert i deres utdanning.....	78
7.3 Elevenes opplevelse av rettferdighet og urettferdighet i skolesystemet.	81
7.3.1. Francois Dubet: Rettferdighet i praksis.....	82
7.3.2. I «frihetens» navn, det er urettferdig.	83
7.3.3. I «likhetens» navn, det er urettferdig.	86
7.3.4. I «meritts navn», det er urettferdig.	89
7.4. Skolesystemets store utfordring.	91
8. Konklusjon.	93
9. Litteraturliste.....	96
9.1. Elektronisk litteraturliste.	99
Appendiks.....	101
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	101
Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema.	104

Forord

Først vil jeg takke Johannes Hjellbrekke for uvurderlig hjelp til prosjektet. Det er gitt gode innspill, gjort gjennomlesninger, gitt konstruktiv kritikk og gode forslag til utbedring. Oppgaven i sin nåværende form hadde ikke vært mulig uten den hjelpen han har gitt.

Jeg vil også rette en stor takk kjæresten Hedda som har hjulpet meg med korrekturlesning.

Deretter vil jeg takke mine medstudenter for det som har blitt en minnerik studietid, og for å ha bidratt til at humøret på lesesalen nesten uten unntak har vært upåklagelig.

Til sist vil jeg takke mine informanter som velvillig stilte til intervju. Dere var alle utrolig hyggelig, imøtekommende, og hadde interessante meninger, vurderinger og tanker omkring tingene vi snakket om. Uten dere ville ikke dette prosjektet kunne blitt gjennomført.

Sammendrag.

Spørsmålet studien stiller er på den ene siden hvordan elevenes subjektive opplevelse av ulike utdanningsdimensjoner henger sammen med deres resonnement, fortolkninger, valg og tanker omkring egen utdanning og utdanningsvalg. På den annen side utforskes det hvordan den systematisk ulike opplevelsen av utdanningsinstitusjonens er at enkelte typer talent verdsettes over andre, og på den måten hvordan skolesystemet er bedre tilpasset bestemte grupper. Datagrunnlaget prosjektet baserer seg på er 10 kvalitative intervju med to grupper elever i den norske videregående skolen, allmennfag og yrkesfag. Studien finner at det er systematiske ulikheter i hvordan utdanning oppleves, hva som er målet med utdanning, og hvordan ulik kultur og verdssystemer er førende for elevenes interesser, målsettinger og fortolkninger. Det respondentene beskriver er et urettferdig system. Rettferdighetsprinsippene likhet, meritt og autonomi utgjør individets rettferdighetsfølelse og prosjektet fordypet seg i hvordan elevenes følelse av rettferdighet og urettferdighet aktiveres og begrunnes. I analysen blir det tydelig at prinsippene er vanskelig å forene i både teori og praksis. Denne prosessen har konsekvenser for spørsmålet om rettferdighet i den norske enhetsskolen tuftet på tanken om likhet og meritt. Fokuset på to av tre prinsipper fører eksempelvis til manglende autonomi i enkelte elevers opplevelse av skolen og situasjoner vurderes derfor som urettferdig når det tas utgangspunkt i individets frihet. Det som kreves er derfor ikke et filosofisk «vanntett» og rettferdig utdanningssystem, men et system tilpasset den allmenne oppfatning av rettferdig urettferdighet. Utfordringen i en slik situasjon er at hva som er rettferdig blir flytende i både tid og rom.

Prosjektets omfang er 32122 ord eksklusiv forside, innholdsfortegnelse, forord, sammendrag, fotnoter, litteraturliste og appendiks.

1. Innledning: Opplevelsen av skolen.

I Norge har utdanningsinstitusjonen en sentral funksjon. Institusjonen er tiltenkt rollen som samfunnets fremste mobilitetskanal (Sakslind, 2002, s.116-117) og skal jevne ut sosioøkonomiske bakgrunnseffekter. Med utgangspunkt i prestasjon generelt, men utdanningsprestasjon spesielt, skal samfunnet distribuere sine ressurser. Forskning peker derimot i retning av et mer komplekst bilde enn en meritokratisk mobilitetsmodell (Knudsen, 1980. Jonson & Erikson, 1996. Korsnes mfl., 2014). Prestasjon er ikke den eneste faktoren som har innvirkning på utdanningsbane og destinasjon. Utdanningsvalg viser systematisk variasjon mellom grupper, hvorfor? Hvorfor er tendensen stabil eller økende ulikhet på tross av utdanningsmobilitet og den norske stats målsetting om sosial utjevning gjennom skolen? Hvis ulikheten er systematisk, er opplevelsen av utdanning ulik? Hvis opplevelsen er ulik, hvorfor og på hvilken måte? Hvordan skal en forklare samspillet mellom sosioøkonomisk bakgrunn, utdanningsvalg og destinasjon? Hvorfor fremstår individets valg av utdanningsbane som systematisk påvirket av sosioøkonomisk tilhørighet? Hvorfor er det slik at en bondesønn og en akademikersønn har statistisk ulik sjans for å nå et høyere utdanningsnivå? Hvordan tenker og resonnerer individet rundt avgjørelsen om å delta eller avslutte utdanningsløpet? Hvis det er et valg, er det rasjonelt/urasjonelt, deterministisk, miljøbasert eller kulturelt? Hvordan og hvorfor stiller individer systematisk til utdanningsstartstreken i en fordelaktig eller ufordelaktig posisjon (Karabel & Halsey, 1977. Erikson & Jonson, 1996. Korsnes mfl., 2014. Boudon, 1974)? Hvilket svar en får på slike spørsmål er til dels avhengig av hvilket teoretisk perspektiv en velger å knytte sin studie opp mot. På den annen side, er grunnlaget for sjanselikheter rettferdig? Hvordan opererer rettferdighetsfølelsen for individet? Og hvilke konsekvenser har dette for spørsmålet om rettferdighet generelt, og for utdanningssystemet spesielt?

Ifølge Francois Dubet transenderer individets rettferdighetsfølelse både klasse, status og gruppetilhørighet. Dette gjør rettferdighetens delementer likhet, merit og autonomi til prinsipper, ikke ideologier eller verdier (Dubet, 2016, s.1-13). Hvilket rettferdighetsprinsipp bruker da elevene til å vurdere en situasjon som rettferdig eller urettferdig i skolen? Hvordan resonnerer de rundt prinsippet de har valgt å fundere sitt argument på? Hva er konsekvensen av å bygge sitt argument på et prinsipp fremfor et annet?

Personlige opplevelser av spørsmålene prosjektet stiller, vil trolig variere. En kan på tross av slik variasjon identifisere hva forskningsfeltet anser som sentrale dimensjoner for hvordan

elever tenker omkring eget utdanningsløp, og hva som påvirker deres respektive opplevelser, vurderinger og valg.

1.1. Sentrale dimensjoner for elevers tanker omkring, og opplevelse av utdanning.

Forskningsfeltet har tradisjonelt ansett i alt fire dimensjoner for å være av spesiell viktighet for retningen elever tar i sitt utdanningsløp. (1) sosioøkonomisk bakgrunn. (2) Kulturell tilhørighet og oppvekst. Miljø og tidligere prestasjoner er da vesentlig. (3) Verdier og ulikt svar på hva det vil si å lykkes. (4) Aspirasjon og relativ sosial distanse.

Tre teoretiske perspektiv knytter seg aktivt til dimensjonene og har innen utdanningsforskning utviklet seg til noe som kan minne om en «hellig treenighet». (1) Verditeori, (2) sosialposisjonsteori og (3) kulturteori (Boudon, 1974, s.22-24) utgjør treenigheten majoriteten av utdanningsforskning enten har som utgangspunkt eller må ha et drøftende forhold til (Karabel & Halsey, 1977, s.1-77). Dette skyldes grunnleggende teoretisk uenighet, hvorav ett er årsaksforhold. Diskusjonen blir da sentrert rundt spørsmålet om hvilke dimensjoner som er mest betydningsfull for systematisk utdanningsulikhet og den sosiale reproduksjonen forskning avdekker. Hvorfor er denne studien intet unntak? En kan med rimelighet anta at prosjektets respondenter, bevisst eller ubevisst, i større eller mindre grad, vil basere sine tanker, opplevelser, argumentasjon og resonnementer innenfor ett eller flere av gitte perspektiv. Treenigheten vil derfor informere en kvalitativ datainnsamling, og analysen av dimensjonene som i størst grad er antatt å påvirke respondentenes subjektive opplevelse av, og tanker omkring egen utdanning og utdanningsvalg. Hvordan kan en gjøre dette? En intervjuguide vil forsøke å operasjonalisere spørsmål som er sentral innenfor kulturteori, verditeori og sosialposisjonsteori. Dette medfører den fordel at studien på en og samme tid tar opp spørsmål som er og har vært viktig på feltet. Samtidig som en dekker et bredt spekter av mulige svar, argumentasjon og resonnementer fra prosjektets respondenter, og synkront oppnår nødvendig litteraturavgrensning.

1.2. Utdanningskanalen som transformator.

Elevene som befinner seg på VGS er inne i en interessant livsfase. Utdanningskanalen er transformatoren som er ment å konvertere menneskelig kapital til jobb og økonomisk kapital. I Norge er denne transformatoren hovedsakelig todelt. Den yrkesfaglige modellen utgjør hva Bigland omtaler som harde og anvendbare fag. Retningen representerer en mer direkte rute til

jobb og økonomisk kapital etter endt utdanningsløp. Kan det derfor tenkes at elevene fra den yrkesfaglige modellen vektlegger aspekter som det å få en konkret utdanning som leder raskt ut i arbeid? På den annen side utgjør den allmennfaglige retningen det Bigland omtaler som rene og myke fag (Bigland, 1973, s 202). Dens dimensjoner er mer indirekte og mindre konkret i sin destinasjon og transformasjon til økonomisk kapital. Er da elevene som har valgt den allmennfaglige utdanningsretningen i større grad enn elevene som har valgt den yrkesfaglige retningen tvunget til å følge utdanningsbanen videre inn i høyere utdanning? Ser elevene i denne modellen VGs som et «middel til målet», legitimert kunnskap i form av utdanningspapirer (Bourdieu, 1986, s. 20), deretter arbeid?

En avklaring. Bigland omtaler individets utdanning som en investering i menneskelig kapital (Bigland, 1973, s.202). «Menneskelig kapital» er derimot ikke det mest presise begrepsapparatet tilgjengelig. I dette forskningsprosjektet befinner «menneskelig kapital» seg på individnivå og representerer individets investering i seg selv. Dette kan knyttes til Pierre Bourdieus «kulturell kapital» begrep (Bourdieu, 1986, s.19-21), individets offisielle (utdanningspapirer) og uoffisielle (annen kunnskap) «know how», men også økonomisk og sosial kapital (Bourdieu, 1986) vil inngå i en slik bred definisjon som Bigland benytter seg av. For å kunne være mer presis er det derfor hensiktsmessig å bruke overnevnte begrep som er bestanddelene av det bredere «menneskelig kapital» begrepet. Det betyr i denne sammenhengen at økonomisk, kulturell og sosial kapital utgjør summen av ressurser elevene kan dra nytte av i egne handlinger og utdanningsvalg. Tradisjonelt har utdanningsvalg vært begrenset av formelle, økonomiske og sosiale barrierer. Utgangspunktet i 1950 er at under 10 % av offentlige utgifter går til utdanning mot 18 % 1970. Antallet lærere vokser i perioden 1960-1970 fra omkring 40000 til 70000. I 1970 er det 30000 studenter ved de norske universiteter mot 5000 før 2.verdenskrig. Omkring 1962 går 2/3 av alle 15-åringer på skolen, mens 8 år senere i 1970, nesten alle (Danielsen, 2007, s.325-326). Utvidelsen er omfattende. Hvorfor en slik endring?

1.3. Det norske utdanningsmålet: Meritokrati.

Det norske målet med et altomfattende og egalitært utdanningssystem er meritokrati. Blau og Duncan illustrer denne forbindelsen i sin OED-modell (Blau & Duncan, 1967, s.165-171). I dette ligger det en forventning om at de individer med best egenskaper og prestasjoner skal inneha de viktigste posisjonene i statushierarkiet, med de endrede klassestrukturene dette kan medføre (Hernes, 1974, s.234). Vestlig forskning avdekker en annen virkelighet. Den

tilsynelatende svakere sammenheng mellom O-E (origin-education) virker ikke å ha innflytelse på sammenhengen mellom O-D (origin- destination) eller E-D (education-destination). Utdanningsmobilitet må derfor ikke forveksles med oppadgående statusmobilitet.

Ifølge Pierre Bourdieu operer i den sammenheng skolesystemet som en meritokratisk illusjon (Bourdieu, 1996, s.162). Utdanningsekspansjonen utvider individets reelle og formelle, men også innbilte muligheter. Illusjonen virker i det hele å være vital. I Norge er de fleste av den oppfatning at majoriteten er å finne midt i samfunnshierarkiet (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s.20). I samme åndedrag mener vi at utdanning, ambisjoner og hardt arbeid er avgjørende for oppadgående mobilitet (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s.22). Det fremstår ikke som individets oppfatning er at de reelle og formelle mulighetene i praksis er innbilte muligheter. Spørsmålet om rettferdighet blir igjen sentralt. Er et utdanningssystem som oppfattes av befolkningen som rettferdig av den grunn alene rettferdig? Hvorfor er det så vanskelig å skape et rettferdig utdanningssystem? Prosjektet vil ta opp denne tematikken i kapittel 2 og 3, og videre inn i senere analyse. I analysen vil også OED-modellen benyttes som et verktøy for å tydeliggjøre sammenhenger (dersom slike finnes) mellom respondentenes sosioøkonomisk bakgrunn, utdanningsvalg og ønsket destinasjon.

1.4. Problemstillinger og bidrag.

Prosjektets hovedmålsetting er å avdekke individets subjektive opplevelser, følelser, fortolkninger, resonnementer og meninger omkring spørsmålene som stilles. En kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet er da mest egnet. Metoden for dataproduksjon er seminstrukturelle intervju som tar utgangspunkt i valgt problemstilling og teoretisk rammeverk. Relabilitet kan i likhet med validitet sees som en gjennomgående prosess. Denne skal styrkes ved å gjøre arbeidet gjennomsiktig (Moisander og Valtonen i Silvermann, 2011, s.360). Dette innebærer at forsker gjør det helt klart hva som gjøres, hvordan det gjøres og hvilken linse/linser det arbeides ut i fra.

Den teoretiske vinklingen er å bruke innsikter fra eksisterende perspektiv og forskning til å utvikle gode spørsmål. Spørsmålene skal gi data i henhold til prosjektets målsetting og hva som anses som sentralt på utdanningsfeltet. Forskningsspørsmålet som er grunnlaget for intervjuguiden er da som følger:

«Hvordan opplever, argumenterer, fortolker og resonnerer individet omkring ulike dimensjoner ved egen deltakelse i utdanningssystemet?»

Basert på den overordnede problemstillingen er det identifisert tre underproblemstillinger som er ment å informere hovedproblemstillingen:

1. *«Hva er elevenes subjektive opplevelse av, og resonnementer rundt egen deltakelse og valg i skolen?»*
2. *«Hva er elevenes personlige aspirasjoner, fremtidsplaner, og resonnementer rundt disse?»*
3. *«Hvordan opererer, oppleves og aktiveres en følelse av rettferdighet eller urettferdighet blant elever i videregående skole?»*

Sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, utdanning og aspirasjon er tidligere statistisk godt belyst av forskning, og spesielt gitt tolkning gjennom verdi, kultur og sosialposisjonsteori. Hvordan kan prosjektet bidra med et nytt blikk, ny innsikt og ny kunnskap på feltet?

Spørsmålene som stilles og hvordan, og hva dette gir mulighet for å si noe om tilbyr to sentrale bidrag. (1) Store deler av tidligere forskning har en fellesnevner. Det er kvantitativ metode. Datamaterialet er da ikke hentet gjennom direkte samtale med aktuelle respondenter. I en slik situasjon blir forsker tvunget til å pålegge datamaterialet mening. Den meningen forsker pålegger sitt datamateriale er en konsekvens av empiriske funn, men nødvendigvis også av den aktuelle forskers teoretiske perspektiv. Dette prosjektet åpner for en triangulering av data på et felt som er preget av statistiske tilnærminger. Kvalitative refleksjoner kan informere og berike eksisterende kvantitative studier, funn og konklusjoner, men kan også gi ny innsikt om hvordan opplevelser preger utdanningsvalg og fortolkninger omkring egen deltakelse i skolesystemet. (2) Sentralt i både teoretiske og empiriske fremstillinger er hvordan vilkårlige faktorer er førende for utdanningsbane og måten ulike grupper systematisk beveger seg ulikt mellom opphav, utdanning og destinasjon. Vilkaarlighet gir prosessen et preg av urettferdighet. Men hva er rettferdighet? Hvordan opererer individets rettferdighetsfølelse? Spørsmål av denne typen åpner for å utforske hvordan elever aktiverer, resonnerer rundt og opplever følelsen av rettferdighet og urettferdighet generelt, og i skolen spesielt. Analysen vil ta Francois Dubet sin posisjon. Det er da sentralt å skille mellom «rettferdighet» som et teoretisk/filosofisk konsept, og hvordan rettferdighet i praksis utarter seg i samfunn og for individet (Dubet, 2016).

Hvorfor er spørsmålene som stilles av samfunnsmessig interesse? (1) For et samfunn som helhet er individets opplevelse av sammenhengen mellom opphav, ulike utdanninger, destinasjon og skolesystemets sentrale funksjon i denne prosessen viktig. Opplevelser utgjør en sentral del av grunnlaget til legitimiteten en institusjon tilskrives. Individets opplevelser i utdanningsinstitusjonen er derfor av samfunnsmessig interesse. (2) Spørsmålet om skolesystemet som rettferdig er og har vært sentralt i fremveksten av utdanningsinstitusjonen, men er rettferdighet mulig? Hvis det er mulig, hvordan? Hvis det ikke er mulig, hvorfor ikke? Innsikt i individets fortolkning og bruk av rettferdighetsfølelsens grunnelementer likhet, meritt og autonomi vil kunne opplyse samfunnet om utfordringer tilknyttet rettferdighet generelt, og i utdanningssammenheng spesielt.

1.5. Prosjektets oppbygning.

I kapittel 2 introduseres tidligere forskning, teoretisk rammeverk og analyseverktøy. Hvert perspektiv presenteres, problematiseres og konkretiseres for bruk i analyse. Formålet er å redegjøre for prosjektets bruk av tidligere empirisk og teoretisk arbeid. Kapittel 3 er et historisk kapittel med det formål å vise hvordan og hvorfor elever i den norske videregående skolen har endt opp med de valg/muligheter som i dag finnes, og hvordan spørsmålet om rettferdighet er taklet i systemets utvikling. Kapittel 4 omhandler metode vil gjøre klar prosessen for datainnsamling, vurderinger som er gjort, utfordringer, samt studiens ontologiske og epistemologiske ståsted. Analysekapittel 5-6 vil i detalj analysere den subjektive opplevelsen av dimensjonene som i størst grad oppleves å påvirke elevenes tanker omkring utdanning i lys av teoretisk rammeverk fra kapittel 2. Kapittelet 7 skal utforske respondentenes rettferdighetsfølelse gjennom subjektive opplevelser av rettferdighet og urettferdighet i skolen, og hva individets opplevelse av rettferdighet har av betydning for rettferdighetsproblematikken i utdanningssystemet. I kapittel 8 vil funn diskuteres på tvers av analysekapitlene, og drøftes opp mot teori, historisk rammeverk og tidligere forskning. Til sist skal konklusjoner trekkes.

2. Empirisk og teoretisk grunnlag for analyse.

I dette kapittelet skal tidligere forskning og det teoretiske rammeverket presenteres. Det er i hovedsak tre distinkte mål. (1) Tidligere forskning er et komplimenterende tilskudd til teori, og bidrar til å etablere et utgangspunkt for hvilke spørsmål som bør stilles til informantene. Hvilke dimensjoner påvirker og preger «tanker» i målgruppen, elever på yrkesfag og allmennfag? (2) Teoretiske forankring. Hvilke teoretiske perspektiv er og har vært fruktbar for å gi en substansiell tolkning av utdanning og mobilitetsdata? (3) Presentere prosjektets praktiske anvendelse av teoretisk rammeverk.

Teoretisk vil det fokuseres på skillet Raymond Boudon gjør mellom primær (kulturell bakgrunn) og sekundæreffekter (sosialposisjonsteori), men også verditeori. Dette gjøres gjennom arbeidene til Boudon selv, Pierre Bourdieu og Paul Willis. Sosialposisjonsteori hevder at primæreffekten er av mindre betydning for utdanningsvalg enn sekundæreffekter. Spesielt aspirasjon og relativ distanse i det sosiale rommet er viktig. Bourdieu er av en annen oppfatning, og vil på sin side hevde at individets kulturelle bakgrunn er avgjørende for å lykkes i et utdanningssystem som belønner bestemte typer kulturell kapital. Verditeori kompliserer det hele ved å stille spørsmålet: Hva betyr det egentlig å lykkes? Her vil individer fra ulik sosial bakgrunn gjøre «rasjonelle» valg basert verdisystemet som er en del av deres kultur, men hva sier tidligere forskningsarbeid om forholdene teori omtaler?

2.1. Tidligere forskning: Et empirisk utgangspunkt.

Sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, utdanningsvalg og destinasjon i statushierarkiet er godt belyst i internasjonalt, men også i Norsk kontekst. Ifølge Rune Sakslind har utdanningsforskning dessverre blitt frikoblet fra teoridebatten i tiden etter 1970-årene (Sakslind, 2002, s.113). Dette er en tematikk som i stor grad gjenspeiles i prosjektets teorigrunnlag. Et mer komplett overblikk av teoretisk utvikling, hvilke spørsmål forskningen har vært opptatt av som en konsekvens av denne utviklingen og hvilke utfordringen dette innebærer for utdanning og mobilitetsforskning gis av Karabel og Halsey, Sakslind, Hjellbrekke og Korsnes (Karabel & Halsey, 1977. Sakslind, 2002, s.112-141. Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s.25-58). Her er det tilstrekkelig med en gjennomgang av et knippe norsk utdanning og mobilitetsforskning. Hva har en tidligere vært opptatt av på utdanningsfeltet?

I 1976 finner Hernes og Knudsen at sosioøkonomisk bakgrunn fremdeles har en sentral rolle i sosial reproduksjon, men indirekte (gjennom utdanningssystemet) heller enn direkte (gjennom

arv) (Hernes & Knudsen, 1976). En av de første virkelig store og metodisk velutviklede norske mobilitetsstudiene er Natalie Rogoff Ramsøy sin «*Sosial mobilitet i Norge*» (Ramsøy, 1977). Her undersøkes eventuelle endringer i mobilitetsmønster for menn i tre kohorter. Hjelbrekke og Korsnes oppsummerer et av hennes hovedfunn i at selv om en kan finne økende sosial mobilitet i etterkrigstiden (Ramsøy, 1977, s.144), har ulikheten i det Weber omtaler som «*livssjanser*» forholdt seg konstant i den aktuelle perioden (Hjelbrekke & Korsnes, 2012, s.53). I 1980 finner Knud Knudsen i sin studie «*Ulikhet i grunnskolen*» blant annet belegg for at både tidligere skoleprestasjoner og forventninger om utdanningsvalg har betydning for sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg (Knudsen, 1980). Senere studier gjort av Kristen Ringdal (Ringdal, 1994, s.273-288. 2005, s.251-257) viser den samme tendensen som hos Hernes og Knudsen. I tiden etter midten av 1960-tallet finnes det en svak reduksjon i sammenhengen mellom opphav og destinasjon, men prosessen preges fremdeles av stabilitet heller enn endring (Hjelbrekke & Korsnes, 2012, s.54). Marianne Nordli Hansen viser i «*Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger*» hvordan utdanningsvalg i overgangen mellom grunnskole og VGS er basert på sosioøkonomisk bakgrunn, men også miljø (Hansen, 2005). Christer Thrane identifiserer i «*Utdanningens sosiale reproduksjon- et fokus på mekanismen*» fra 2005 at effekter av både tidligere skoleprestasjoner og forventninger om utdanningsvalg har betydning for sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg (Thrane, 2005). Dette er en sammenheng som vi har sett også er funnet av Knud Knudsen i «*Ulikhet i Grunnskolen*». Effekten av økonomisk bakgrunn fremstår i Thranes studie å være av mindre betydning for utdanningsvalg. På den annen side viser Marianne Nordli Hansen i «*Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources*» fra 2008 hvordan inntekt virker å ha en kurvet effekt på kohortene mellom 1955-1984 (Hansen, 2008). Tanja Askvik viser i «*Hva velger de som bryter mønsteret?*» hvilke type høyere utdanninger som er mest populære blant individer med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Hun baserer seg spesielt på to av Biglans akser hvor den ene dimensjonen skiller mellom harde/myke fag og den andre et skille mellom abstrakte/anvendbare fag. Askvik finner at individ med lavt utdannede foreldre i stor grad velger høyskolefag, som i Norge, tradisjonelt følger den harde og yrkesrettede dimensjonen (Askvik, 2015). Håvard Helland har i «*Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning?*» undersøkt problemstillingen «*gitt at en tar høyere utdanning, hvordan påvirker sosial bakgrunn studieløpet en velger?*» (Helland, 2006). Studien viser hvordan ulike verdier og kulturelle forskjeller virker å forklare analyseresultatene som har klare fellestrekk med hva Korsnes og

Hjellbrekke finner i «*Intergenerasjonell mobilitet og sirkulasjon i norske elitar og profesjonar*» (Korsnes & Hjellbrekke, 2014, s.54-73) i mobilitetsboken «*Elite og klasse i et egalitært samfunn*» (Korsnes mfl., 2014). Boken er basert på en rekke studier av ulike elite- og mobilitetsforskere. Reproduksjon er ytterst virksom og det identifiseres interne skillelinjer i høyere utdanning som er avhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Dette kommer spesielt sterkt til uttrykk innenfor eliteutdanninger som medisin.

Samlet tilbyr tidligere arbeid et empirisk utgangspunkt for hva en bør være opptatt av på utdanningfeltet, gir en pekepinn på hva som påvirker argumentasjon og resonnementer i målgruppen (elever på yrkes og allmennfag i den norske videregående skolen) og danner derfor et grunnlag for hvilke spørsmål som bør stilles. I hovedsak forespeiles de viktigste dimensjonene gjennom kvantitativ forskning som sosioøkonomisk bakgrunn, kulturell bakgrunn, ulike verdier og aspirasjon/relativ sosial distanse. Vil en kvalitativ tilnærming avdekke mønster langs de samme dimensjonene? Eventuelt, hvilken form tar disse? Argumenteres det langs dimensjonene på måten som forespeiles? Hvis ikke, hvordan argumenteres det? Argumenteres det på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn? Hva er «felles» argumenter for gruppene, dersom slike finnes?

Teori gir empiri tolkning, sier noe om hva en bør være opptatt av, men har i tillegg en målsetting om å si noe om årsak. Hvorfor kan vi forvente det empirien viser? Hva har tradisjonelt preget synet på utdanningsinstitusjonen og dens samfunnsfunksjon?

2.2. Teoretiske makroperspektiv etter 1945.

Utdanning, ulikhet og mobilitetslitteratur er omfattende. En avgrensning som på ingen måte påberoper seg å være altomfattende er derfor nødvendig. Det åpnes for en fruktbar tilnærming når det blir påstått av Sakslind at:

«I utdanningssosiologien som andre samfunnsvitenskapelige grener er fokus og problemstillinger ofte (sam)tidstypiske» (Sakslind, 2002, s. 115)

Karabel og Halsey deler denne oppfatningen. «*POWER AND IDEOLOGY IN EDUCATION*» er en omfattende og utfyllende gjennomgang av utdanningsforskning hvor et sentralt argument er at samfunnsteori følger utviklingen av politisk og sosialt klima (Karabel & Halsey, 1977, s.5-8). En måte å se på samfunnsteoretisk utvikling er som en fagdiskusjon. På det mest grove identifiserer Karabel og Halsey strukturfunksjonalisme og konfliktteori som hovedstrømningene i denne diskusjonen (Karabel & Halsey, 1977, s.1-77). I praksis

representerer da strukturfunksjonalismen og konfliktteori ulike perspektiv på utdanningssystemet, dets funksjon og målsetting.

2.3. Strukturfunksjonalisme.

Strukturfunksjonalismen bygger på det omfattende teoretiske arbeidet til Talscott Parsons (Parsons, 1951,1956). Utdanningssystemets funksjon dreier seg her rundt et spørsmål om teknologisk nødvendighet og samfunnsutvikling. Instinktivt fremstår en slik forklaring mangelfull fra et utdanningsperspektiv. Behovet for en teknologisk mer kompetent arbeidsstokk har nødvendigvis økt som en konsekvens av teknologisamfunnet, men til den grad det finnes forskning virker den å avdekke store avvik mellom teknisk behov og faktisk utdanningsnivå i befolkningen (Collins, 1971, s.118-133).

2.4. Konfliktteori.

For konfliktteori omhandler den eksponentielle veksten i utdanningssystemet konflikt mellom ulike grupper. Perspektivet forgrener seg hovedsakelig i to retninger. Den weberianske grenen har sitt fokus på konflikt mellom grupper om rikdom, makt og prestisje. I et slikt perspektiv er skolens fremste oppgave ikke å lære bort teknisk kunnskap, men å indoktrinere elever i en bestemt kultur (Karabel & Halsey, 1977, s.33). I praksis er dette kulturen tilhørende dominerende statuslag i det aktuelle samfunn. Dette plasserer en av prosjektets sentrale personer, Pierre Bourdieu, innenfor en slik skole (Bourdieu, 1996). Den andre forgreningen er den marxistiske retningen som særlig fremhever hvordan status er et resultat av klasse (Karabel & Halsey, 1977, s.33).

Strukturfunksjonalisme og konfliktteori representerer derfor et grovt generasjonsskille i makroperspektiv på utdanningsinstitusjonen. Ser en med mikroperspektiv er utsikten ulik også der. Strukturfunksjonalismen har sett utdanning som en individuell mulighet til mobilitet. Konfliktteori har på sin side fokusert på hvordan utdanning bidrar til reproduksjonen av strukturert sosial ulikhet (Karabel & Halsey, 1977, s.35).

I Norge ser derimot det teoretiske generasjonsskillet ut til å gli langt mer over hverandre (Hjelbrekke & Korsnes, 2012, s.51-52), og det er fruktbart med et mer nyansert utdanningsteoretisk rammeverk i form av (1) sosialposisjonsteori, (2) verditeori og (3) kulturteori.

2.5. Raymond Boudon.

Den sosiale statusen et individ oppnår er ifølge Boudon et resultat av en filtreringsprosess med to «etapper». Ruten er den samme som forespeiles av Blau og Duncan i deres OED-modell (Blau & Duncan, 1967). På den første etappen beveger individet seg fra en gitt sosial bakgrunn til et gitt utdanningsnivå. Den andre etappen består i å gå fra et gitt utdanningsnivå til en gitt plassering i statushierarkiet (Boudon, 1974, s.21).

Enkeltfunnene i Raymond Boudons sentrale utdanningsstudie «*Education, Opportunity, And Social Inequality*» er for dette prosjektet av sekundær betydning. Boudon finner i likhet med andre studier et stort innslag av utdanningsulikhet og reproduksjon. Et av hovedfunnene, som andre store utdanning og elitestudier i utbredt grad støtter (Erikson & Jonsson, 1996. Korsnes mfl., 2014), oppsummeres slik av Boudon selv:

Other things being equal, and under broad conditions, educational growth as such has the effect of increasing rather than decreasing social and economic inequality, even in the case of an educational system that becomes more equalitarian» (Boudon,1974, s.187)

Det som er av primær interesse er Boudons teori som søker å forklare den observerte effekten. Boudon sin argumentasjon lar seg godt illustrere gjennom hva han introduserer som et «kartesiansk rom» (Boudon, 1974, s.29). Utgangspunktet for rommet er hva Boudon definerer som primæreffekt, «kulturelle ulikheter» (Boudon, 1974, s. 28). Boudon forsøker deretter å vise hvordan to personer med lik plassering i det «kartesianske rommet» trolig vil velge ulike utdanningsbaner basert på sekundæreffekter heller enn primæreffekter (Boudon, 1974, s.29). I et konstruert eksempel, basert på fiktive tall, illustrerer Boudon det han hevder er «inequality of educational opportunity» prosessen. Holdes alt annet likt, konkluderer Boudon at sekundæreffekter trolig er viktigere enn primæreffekter. I et slikt perspektiv er utdanningsskjevhet et resultat av ulike forventninger/aspirasjon som er en konsekvens av relativ opplevd distanse i det objektive sosiale rommet, generert av ulik sosial bakgrunn heller enn et resultat av kulturelle ulikheter (Boudon, 1974, s.84-85).

Spørsmålet om betydningen av kulturell bakgrunn for utdanningsbane er en sentral del av utdanningsdebatten. Dette gjør Boudons premiss spesielt vanskelig. Det vises ikke entydig til hvorfor primæreffekter kan antas å være av mindre betydning. Boudons utfordring består. Hvordan skille primær og sekundæreffekter på utdanningsløp og destinasjon? Hvordan kan en

skille effekten av forventninger som et resultat av sosial bakgrunn fra den kulturelle effekten? Kan ikke den kulturelle primæreffekten produsere eller fungere som en forutsetning for en sekundær forventningseffekt? Vi står overfor en utfordring hvor korrelasjonen er tydelig, kausaliteten i mindre grad. Spørsmålet om årsak/virkning representerer en av utdanningsforskningens store metodologiske utfordringer, og har vært gjenstand for omfangsrik fagdebatt, men har fremdeles ikke fått en tydelig løsning. Hvordan skal en da forholde seg til utdanningsteoretisk pluralitet?

Er det sentrale sosiologiske begrep som «kulturell kapital», «illusio» og «habitus» som er førende for om en har eller ikke har en følelse for utdanningsspillet slik Pierre Bourdieu postulerer (Bourdieu, 1990,1993,1996)? Eller er det slik at den relative distansen opplevd av individet i det sosiale rommet er avgjørende for hvordan utdanningsvalg vurderes? Men også kostnad og belønning vedrørende ulike dimensjoner ved et slikt valg (Boudon, 1974)? Er det individets verdier som tillater eller vanskeliggjør prosessen med å indentifisere seg med skolens kultur, og som medfører at individet har ulike perspektiv på hva det vil si å lykkes (Willis, 2015)?

Det er igjen fruktbart å se på ulike teorier som en fagdiskusjon. Boudon introduserer tre mikrososiologiske teorier som oppsummerer hovedperspektivene innenfor utdanningsulikhet. «Verditeori» og «kulturteori» blir noe problematisk og kortfattet avvist. Boudon sitt bidrag til teoridebatten knytter seg i stor grad til sekundæreffekten «sosialposisjonsteori» og tesen om «relativ risikoaversjon» (Boudon, 1974, s. 22-24).

2.6. Sosialposisjonsteori: Betydningen og konsekvensene av relativ sosial distanse.

Sosialposisjonsteori blir utviklet som et delvis svar til det Boudon bedømmer til å være anselige mangler innenfor verditeori. Utgangspunktet for en slik vurdering er at en betydelig minoritet av barn fra lavere sosiale klasser som ilegger utdanning høy verdi. I samme åndedrag finnes det også en betydelig minoritet fra middel og høyere klasser som tillegger utdanning lav verdi (Boudon, 1974, s.23). Hvorfor avviker en slik stor minoritet fra verdimønstrene assosiert med sosial klasse?

Keller og Zavalloni poengterer hvordan den sosiale statusen et individ ønsker å oppnå nødvendigvis må være korrelert med individets opphav. Dette innebærer at en må ta hensyn til aspirasjon (Keller & Zavalloni, 1964, s.58-70). Ifølge Boudon betyr dette at individer med lavstatusopphav må tilbakelegge en lengre relativ sosial distanse i det «kartesianske rommet»

sammenliknet med individer i middel og høystatusgrupper (Boudon, 1974, s.23). I praksis er den absolutte utdanningsdistansen lik for både lavstatus og høystatus individer, men den relative statusdistansen er betydelig avvikende. Tendensen blant lavstatusgrupper til å forvente lavere plassering i samfunnshierarkiet må derfor ikke forvirres med lavere aspirasjonsnivå, men er heller et resultat av hvordan individet opplever ulike kostnader og gevinster med å oppnå et gitt utdanningsnivå (Boudon, 1974, s.23).

Reduksjon i økonomisk ulikhet er ifølge Boudon det mest effektive virkemiddelet for å bekjempe utdanning og statusulikhet (Boudon, 1974, s.195). Den eksponentielle økningen i utdanning (utdanningsmobilitet), spesielt blant lavstatusgrupper, virker å være, i kombinasjon med redusert betydning av økonomi for utdanning, et resultat av en «ceiling effect» som inntreffer i middel og høystatusgrupper (Boudon, 1974, s.93). Paradoksalt fremstår reduksjonen i utdanningsulikhet som å ha liten effekt på ulikheten i sosiale muligheter (Boudon, 1974, s.196), statusmobilitet. Den økte utdanningsetterspørselen blant lavstatusgrupper virker i tillegg å ha en ironisk konsekvens (Boudon, 1974, s.198) når de økonomiske forventningene blant lavstatusgrupper knyttet til utdanning øker, og er ikke ny:

A man educated at the expense of much labour and time to any of those employments which require extraordinary dexterity and skill...The work which he learns to perform it, must be expected, over and above the usual wages of common labour, will replace to him the whole expense of his education (Smith, 1976, s. 118)

En slik forventning er derimot ikke berettiget (Thurow, 1972, s. 325-335). Gjennom et empirisk resultat, som finner delvis støtte hos Theodore Schultz (Schultz, 1962, s.313-322), omtaler Boudon dette som «aggregasjonsparadokset»:

The overall educational level of the population will increase and the collectivity will benefit from this increase. But not the individuals. From their standpoint, the aggregation paradox simply serves to require from them more years of education (Boudon, 1974, s.198).

Boudon, og som vi skal se Bourdieu, er til dels enig om forholdene som utspiller seg i utdanningssystemet. Det er primært kausaliteten det strides om. Boudon er ikke bare Bourdieus meningsmotstander, men ser konkrete mangler i et verditeoretisk perspektiv. Hvorfor?

2.7. Verditeori: Hva vil det si å lykkes?

Perspektivet tilknyttet verditeori stod sterkt på 1950-tallet (Boudon, 1974, s.23). I korte trekk baserer verditeori seg på en antakelse om at ulike sosiale klasser knytter seg til ulike verdisystemer. Spørsmålet om hva det vil si «å lykkes» besvares da ulikt som en konsekvens av ulike verdier med utgangspunkt i sosialt opphav. Personer av middel og høyere klasse er i større grad opptatt av at jobb skal tilfredsstillere deres forventninger og indre behov. Ungdom fra lavere klasser er i stede mer opptatt av tradisjonelle arbeiderklasseverdier som penger og jobbsikkerhet. Hva som regnes som «egnet» vei til å lykkes vil derfor variere som en funksjon av sosialt opphav. I praksis medfører dette at personer fra ulike klasser tillegger utdanning og ulike typer utdanning varierende verdi (Boudon, 1974, s.23). Paul Willis sin «*Learning to labour*», en studie av «*How working class kids get working class jobs*» (Willis, 2015) er et fremragende eksempel på verditeori i praksis. Studien er nemlig ikke bare en undersøkelse av arbeiderklassegutter, men er indirekte også en studie av middelklassegutter og hvordan ulike verdier og strategier dem imellom leder til ulikt arbeid.¹

Verditeori, eksemplifisert gjennom Willis sin studie, tar derimot ikke kun opp betydningen av hvordan grupper resonerer, argumenterer og handler ulikt med grunnlag i uensartete verdisystemer, men også hvordan kultur hindrer eller leder dem til å nå liberale utdanningsmål. Kulturteori, som vi skal se gjennom arbeidene til Bourdieu, tar denne idéen spesielt på alvor.

2.8. Kulturteori.

Som en konsekvens av rikere datamateriale inntar kulturteori rampelyset på 1960-tallet. Perspektivet postulerer at utdanningsulikhet i all hovedsak genereres av ulikhet i kulturelle muligheter basert på en families sosioøkonomiske bakgrunn. Når barn fra lavere klasser introduseres for utdanningssystemet må de lære verdier og ferdigheter som deres familie ikke har forberedt dem på, og «*den som ikke har en følelse for spillet er alltid i utakt*» [Min oversettelse](Bourdieu, 1996, s.137). Dette innebærer at det eksisterer harmoni mellom anlegg og holdninger som verdsettes og læres i middelklassefamilier og utdanningssystemet (Boudon, 1974, s.23). Kulturperspektivet representerer på mange måter Boudons

¹ Spillteori informerer «Rational choice», og sentralt i utformingen av den matematiske disiplinen er Jon Von Neumans «*Theory of Games and Economic behavior*» (Neuman & Morgenstern, 1953) og John Forbes Nash med «*Non-Cooperative Games*» (Nash, 1950).

«primæreffekt» og står som indikert sterkt hos en av hans meningsmotstandere, Pierre Bourdieu.

2.9. Pierre Bourdieu: Betydningen og konsekvensene av kulturell bakgrunn.

Vi er vitne til en situasjon som delvis ser ut til å divergere fra det sosialdemokratiske målet om sosial ulikhet tuftet på legitime «achivements», oppnådd gjennom et demokratisk og egalitært utdanningssystem. Utdanningsmobilitet og statusmobilitet ser ikke ut til å ha den graden av kausalitetsforhold forespeilet av en meritokratisk utdanningsmodell (Blau & Duncan, 1967). Spørsmålet er hvorfor systemet ikke fungerer på tiltenkt måte? Boudons svar knytter seg til ulike opplevelser av sosial distanse, mens verditeori fokuserer på ulikt svar på hva det vil si å lykkes. Pierre Bourdieus svar på et slikt spørsmål omhandler primæreffekten «kulturell bakgrunn». Det ligger ikke til prosjektes natur med en dyptgående teoretisk gjennomgang av Bourdieus praksisteori. Det vi her skal fokusere på er Bourdieus utdanningssosiologi.

Bourdieu følger delvis durkheimiansk tradisjon hvor det er samfunnet som distribuerer mening til livet. En fruktbar tilnærming til Bourdieus utdanningssosiologi kan derfor være som en «økonomi av sosial væren». «Væren» produseres, distribueres (ulikt), og mening skapes ved at samfunnet «fanger» individet gjennom en prosess som kan beskrives som sosial tyngdekraft, og slik okkuperer og gjensidig okkuperes av individet verden. Det eksisterer da et samspill mellom selvet og sosial virkelighet (Bourdieu, 1990, s.195).

Vi kan se utdanningssystemet som et av mange felt hvor «væren» produseres og distribueres gjennom at det foregår et spill, og «illuso» er det å tro at spillet er verdt å spille (Bourdieu, 1996, s.132). Utvidelsen, eller demokratiseringen av det norske skolesystemet er en direkte konsekvens av, eller har ført til at flere er i en tilstand av «illuso». Atskillig flere deltar nå i utdanningsfeltets spill og opplever utdanningsmobilitet i form av institusjonalisert kulturell kapital, formelle utdanningspapirer (Bourdieu, 1986, s.20-21). Utdanningsinflasjonen skaper derimot ringvirkninger. Økt konkurranse leder, ifølge Bourdieu og indikert av eliteforskning (Korsnes mfl., 2014), til at de som i utgangspunktet var storkonsumenter av utdanningskapital øker sitt konsum ytterligere for å bevare eksisterende sosiale skillelinjer (Bourdieu, 1996, s.160).

Det å delta i økonomien av sosial «væren» gjennom utdanningsspillet, og som et resultat av tilstanden «illuso», anerkjenne verdien av det som det spilles om, utdanningspapirer, er ifølge

Bourdieu ikke nok. Skolesystemet skjuler seg nemlig bak et slør av legitimitet (Bourdieu, 1996, s.160). For den som ikke har en følelse for spillet er alltid i utakt og kan derfor ikke effektivt delta i spillet (Bourdieu, 1996, s.137). Tidligere opplevelser er av langt større betydning for selvet enn hva kan sies om øyeblikket (Bourdieu, 1999, s.79). Det er «riktig habitus» som tillater individet å vite hvordan, hvor og når det skal handle (Bourdieu, 2004, s.169-172), og dermed hvordan en effektivt transformerer biologiske ressurser til meritt (Bourdieu, 1996, s.137) og øker sitt volum av «væren». Individets sosiale bakgrunn er derfor avgjørende for hvilken kulturell kapital (Bourdieu, 1986, s.19-21) som fyller individets «habitus». På den måten er kulturell bakgrunn også avgjørende for om en har eller ikke har en følelse for utdanningsspillet. Gjennom innprenting tidlig i sosialiseringprosessen lærer individet koden som åpner verden (Bourdieu, 1993, s.7). Dersom det gjennom sosialiseringprosessen inntreffer innprenting av en vilkårlig, men «riktig» kultur, lærer individet å desifre reglene som setter det i stand til mer effektivt å akkumulere «væren» gjennom å ta del i spillet på utdanningsfeltet. Utdanningsinstitusjonen blir da ifølge Bourdieu hjemsted for prosessen som belønner den vilkårlige, men «riktige» habitus. Utdanningsinstitusjonen opptrer derfor som meritokratisk illusjon hvis primære funksjon er reproduksjon (Bourdieu, 1996, s.162).

Bourdieu kobler videre hvordan illusjonen av utdanningssystemet er «designet» for å produsere og reprodusere forholdene som er nødvendig for dets eksterne (politiske) funksjon, reproduksjon av eksisterende samfunn (Bourdieu, 1990, s.63). Dette har også betydning for individet. For hvordan kan en tilsynelatende autonom institusjon med hovedansvaret for samfunnets ressursfordeling påføre og videreføre et vilkårlig meningssystem til alle individer? Svaret for Bourdieu er at det er skolesystemet i seg selv som gir dem med «riktig» habitus en fordelaktig posisjon til utdanningsstartstreken.

Under et slør av legitimitet og illusjonen av meritokrati vil skolesystemet utøve «symbolsk makt». En usynlig makt som kun kan utøves gjennom delaktighet av dem som ikke vet de er underlagt denne makten (Bourdieu, 1996, s.38). Symbolske systemer, i denne sammenheng utdanningssystemet, fyller sin politiske funksjon gjennom å fungere som instrument for «symbolsk vold». Det vil si påtvingelsen av vilkårlige meningssystemer som sikrer en klasses herredømme over en annen (Bourdieu, 1996, s.40). Dette skjer gjennom «pedagogisk handling» som objektivt sett er «symbolsk vold». I praksis er det ileggelsen av en vilkårlig kultur av en vilkårlig makt (Bourdieu, 1990, s.5). Den pedagogiske handlingen utføres av en relativt autonom pedagogisk autoritet, utdanningsinstitusjonen (Bourdieu, 1990, s.11).

Institusjonen har som oppgave å utføre pedagogisk arbeid. Det er den innprentingsprosessen som skal produsere en vedvarende «habitus» som samsvarer med rådende, vilkårlige, kulturprinsipper. Skoleautoritet er på den måten pedagogisk autoritet i institusjonell form og utøver sin funksjon innenfor skolesystemet.

Kulturell reproduksjon² gjennom utdanningssystemet er ifølge Bourdieu tett knyttet til sosial reproduksjon. Studiens respondenter vil derfor kunne tenkes å være et produkt av sin habitus/desifringmekanisme og setter seg mål som samsvarer med den kulturelle bakgrunnen som har formet dem.

Bourdieu's teori er ikke nødvendigvis uproblematisk. I det hele kan prosessen tolkes som noe deterministisk. Vilje, innsats og naturlige evner (Young, 1958) har liten plass i Bourdieus teoretiske rammeverk. En «riktig» kulturell oppvekst er hva som er avgjørende for muligheten individet har til å lykkes i utdanningssystemet. På den annen side kan et deterministisk inntrykk skyldes hva Bourdieu faktisk ønsker å si noe om, betydning av kulturell bakgrunn, reproduksjon av denne kulturen innenfor utdanningsinstitusjonen, og konsekvensene dette har for reproduksjonen av statushierarki og mobilitet. Faktorene en finner hos Young er likefult vektig, og en slik kombinasjon vil kunne lede til suksess på utdanningsfeltet. Det er derimot rimelig å anta at en vilkårlig, men «riktig» kulturell bakgrunn vil gi enkeltindivider fordeler i utdanningsspillet.

Totalt generaliserer «treenigheten» bestående verditeori, kulturteori, sosialposisjonsteori viktige dimensjoner som påvirker elevers opplevelser, tanker, resonnementer og fortolkninger omkring utdanning og utdanningsvalg. Årsaksforklaringene en finner i det teoretiske rammeverket fokuserer og egner seg dermed til å informere om ulike dimensjoner ved et observert fenomen. Individuelle effekter av eksempelvis verdi og kultur kan vise seg vanskeligere å skille empirisk enn teoretisk. En direkte konsekvens av dette legger Boudon selv frem: «*Det er et faktum at betydelige minoriteter faller utenfor det teoretiske rammeverket*» [Min oversettelse] (Boudon, 1974, s.23). En mulig tilnærming er derfor å se på teoriene som komplementære ved at de kan utfylle hverandre. Hva overnevnte teoretiske perspektiv derimot har til felles er at de beskriver et system som gir enkelte en vilkårlig fordel over andre, og bryter dermed tanken om rettferdig ulikhet. Hvorvidt verdier, kultur eller relativ opplevd sosial distanse er årsak til systematisk reproduksjon er i et

² John Goldthorpe er skeptisk til Bourdieus bruk av kulturell kapital som forklaring på utdanningsskeivhet (Chang & Goldthorpe, 2010) og ser istede Boudons sosialposisjonsteori som del av relativ risikoaversjon som en mer fruktbar tilnærming (Goldthorpe, 2010, s.314-328).

rettferdighetsperspektiv uvesentlig. Det brytes med ett eller flere av rettferdighetsfølelsens delemener likhet, meritt og autonomi (Dubet, 2016).

2.10. Francois Dubet: Rettferdighetsfølelse.

Francois Dubet har i sin studie av rettferdighet/urettferdighetsfølelse «*injustice at work*» studert hvordan urettferdighet generelt, som metafysisk eller filosofisk mekanisme, utarter seg i samfunn og det sosiale (Dubet, 2016). I den anledning tas det et oppgjør med tradisjonell rettferdighetsfilosofi av typen gitt av Rawls (Rawls, 1971), Bentham (Bentham, 1960, s.125-410) og Mill (Mill, 2009). Dubet argumenterer for at en må skille mellom «rettferdighet» som teoretisk konsept og hvordan individets rettferdighetssans faktisk aktiveres og operer i sosial virkelighet. I den sammenheng identifiserer Dubet rettferdighetsfølelsens tre gjensidig motarbeidende grunnprinsipper i likhet, meritt og autonomi (Dubet, 2016, s.14). Dubet anerkjenner «meritts» rettferdighetsfilosofiske svakhet, men argumenterer for at individets tro på meritt gjør det til et rettferdighetsprinsipp ekvivalent med likhet og autonomi (frihet) (Dubet, 2016, s.54). Skal en situasjon ikke bare oppfattes som rettferdig av individet, men faktisk være rettferdig må alle tre prinsipper imøtekommes. Det norske utdanningssystemets struktur og organisering må dermed ta høyde for tre gjensidig motarbeidende rettferdighetsprinsipper dersom det ikke bare skal oppfattes som, men rent faktisk være rettferdig. Dubet viser hvorfor dette er en praktisk og teoretisk umulighet (Dubet, 2016). Skal en, som den særdeles sterke norske troen på «likhet» indikerer, bygge et meritokratisk skolesystem rundt meritt og likhetsprinsippet så undergraver en nødvendigvis individets autonomi (frihet). Med rette eller urette vil dette kunne aktivere rettferdighetsfølelsen og situasjoner vil kunne oppfattes som urettferdig.

Dubet argumenterer videre med at hvilket innhold individet fyller de ulike rettferdighetsprinsippene med er både situasjon, status og kontekstavhengig. Individet vil som et eksempel kunne både forsvare og kritisere et statushierarki eller en situasjon med grunnlag i prinsippet om meritt, avhengig av situasjon og individets status i situasjonen (Dubet, 2016, s.53). Prinsippene transenderer derfor både klasse og status. Det er dette som gjør likhet, meritt og autonomi til rettferdighetsprinsipper, ikke verdier eller ideologier (Dubet, 2016, s.14). Et siste sentralt poeng er ifølge Dubet at det ikke er prinsippene i sin rendyrkede form som søkes av individet, men hva som oppfattes som legitim ulikhet med utgangspunkt i hva individet anser som «normal» ulikhet produsert av samfunnet og statushierarkiet det er en del av (Dubet, 2016, s.6-7), og:

«We must therefore accept the fact that perceived inequalities are not “real injustices, that certain real inequalities are not experienced as injustice, and that the only inequalities that are “really real” are those that are experienced as injustice” (Dubet, 2016, s.21)

Forståelsen av rettferdighet og hvordan rettferdighetsproblematikken er taklet i det norske utdanningssystemet er del av en større historisk og politisk kontekst som legges frem i kapittel 3. Det skal nå gis en oppsummerende oversikt over den teoretiske «treenigheten» og hvordan denne skal benyttes.

2.11. Prosjektets bruk av teoretisk og historisk rammeverk.

Operasjonaliseringen av det teoretiske rammeverket i form av intervjuguide vil drøftes nærmere i kapittel 4 om metode. Her skal vi se hvordan teoretisk rammeverk vil anvendes til å analysere det empiriske materialet. Påfølgende matrise viser grovt de tre teoretiske perspektivene (vertikalt) og sentrale dimensjoner innenfor en eller flere av dem (horisontalt).

Teoretisk-Perspektiv	Sosioøkonomisk-bakgrunn	Kultur	Verdier	Aspirasjon
Kulturteori	XXX	XXX	XX	
Verditeori	XXX	XX	XXX	X
Sosialposisjons-teori	XXX	X	X	XXX

*X= i liten grad, XX= i betydelig grad, XXX= i stor grad.

Matrisen illustrerer hvordan «treenigheten» knytter seg spesielt tett til en eller flere analytiske dimensjoner. Hva påvirker elevens tanker omkring utdanning i størst grad? Kulturteori tillegger sosioøkonomisk bakgrunn og kultur størst verdi. Verditeori forutser sosioøkonomisk bakgrunn og verdier, mens sosialposisjonsteori vektlegger målsetting basert på relativ distanse i det sosiale rommet som en konsekvens av sosioøkonomisk opphav. Med grunnlag i denne enkle matrisen, og i kombinasjon med OED-modellen, vil analysen blant annet forsøke å sile ut hvilke dimensjoner elevene i størst grad virker å vektlegge i deres opplevelser.

Uavhengig av hvilke dimensjoner elevene vektlegger eller ikke vektlegger hviler spørsmålet om rettferdighet. Dette er en problematikk som gjøres gjenstand for dypere analyse i siste og avsluttende analysekapittel. Deler av teoretisk og historisk grunnlag for analysen av

rettferdighet er lagt til historiekapittelet ettersom nettopp spørsmålet om rettferdighet har vært sentralt gjennom den historiske utvikling av utdanningssystemet.

3. Et historisk overblikk som grunnlag for analyse.

For å begripe dagens skolesystem er nødvendig med en forståelse av hva systemet tidligere har vært. Kapittelet skal derfor gi en historisk oversikt over prosesser som har vært sentral for utviklingen av utdanningssystemet. Dette gjøres i to steg. Steg 1 er å vise utviklingen av systemet informantene resonerer og tar avgjørelser innenfor gjennom (A) politisk utvikling, og (B) strukturell endring. Steg 2 er å drøfte den politiske og strukturelle endringen opp mot begrepet og tanken om «rettferdighet». Historisk har utdanning vært forbeholdt en minoritet, men spesielt etter 2.verdenskrig endres den rådende utdanningsfilosofi. Hvorfor utvides utdanningssystemet?

3.1. Utdanningseks pansjonen: Intern og tverrfaglig uenighet.

Jerome Karabel og A.H. Halsey sin hypotese i samling av essey «*Power and ideology in education*» postulerer hvordan utviklingen av samfunnssteori, og i denne sammenhengen utdanningsteori, i betydelig grad følger det sosiale klimaet i en aktuell periode (Karabel & Halsey, 1977, s.5-8).

Innenfor både historie og sosiologifaget foregår det interne debatter om hvorfor utdanningseks pansjonen fant sted. Den interesserte leser henvendes til Berge Furre, Danielsen mfl., og Karabel og Halsey (Furre, 2012, s.247. Danielsen mfl., 2007, s.26. Karabel & Halsey, 1977). Her er det mer fruktbart med en grov konklusjon: Endringer fant sted i et sosialdemokratisk klima etter 2. verdenskrig og ledet Norge ned det Francis Sejersted har omtalt som den norske «sonderweg» (Sejersted, 2002, s.311). For utdanning skulle dette medfører en tydelig utvikling. I et sosialdemokratisk klima får elever stadig flere reelle utdanningsmuligheter (som gripes) i prosessen hvor de skal resonere og ta avgjørelser omkring egen utdanningsbane og ønsket destinasjon.

3.2. Endret utdanningspolitikk etter 1945.

Gjennomgangen begrenses til politisk endring i perioden etter 2.verdenskrig og sentrale utdanningsreformer etter 1990. Den som er interessert i generell utdanningspolitisk og historisk utvikling i Norge henvises til Hjellbrekke og Korsnes, Francis Sejersted, Berge Furre og Danielsen mfl., (Hjellbrekke & Korsnes, 2012. Francis Sejersted, 2002. Berge Furre 2012. Danielsen mfl., 2007).

Arbeiderpartiet oppnår flertall på stortinget i 1945. Statens rolle blir i denne sammenheng omdefinert til en aktiv velferds- og reguleringsstat (Sejersted, 2002, s.329-330). For utdanningssystemet kom dette til å bety store endringer i struktur og organisering. Gratis skole og utdanning på alle trinn vokste frem som et viktig velferds mål. Sosiale klasser og økonomiske barrierer ble ikke borte, men en opplevde holdningsendringer i perioden etter 2. verdenskrig. Utdanning skulle bli allemannsrett (Furre, 2012, s.141). Etter en rekke tidligere utdanningsreformer blir «reform 94» innført på midten av 1990-tallet under ledelse av Gro Harlem Brundtland og daværende utdanningsminister Gudmund Hernes. Ungdom i alderen 16-19 år fikk nå rett til 3-årig videregående utdanning (Furre, 2012, s.330). I 1997 utvides den obligatoriske grunnskolen til 10 år gjennom reform 97 (Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s.116). Elever starter nå den obligatoriske grunnskolen i året de fyller seks. I 2006 kom kunnskapsløftet hvor spesielt innsatsen i kjernefagene norsk, matematikk og naturfag skal styrkes. I praksis er dette store utdanningspolitiske endringer, men hva betyr det egentlig for elevene når Sejersted sier at statens rolle omdefineres?

Martin Trow beskriver det utdanningspolitiske handlingsforløpet som en overgang fra et «elitistisk» til et «altomfattende» masseutdanningssystem (Trow, 1961, s.105-118). I en slik prosess endres skolesystemets hovedmålsetting. Vi ser i norsk kontekst en utbredt overgang fra forberedelse av en relativt liten elite for høyere utdanning, til et system som er ment til å forberede massene på livet etter endt skolegang (se punkt 1.2). Ringvirkningene av endret politisk utdanningsfilosofi påvirker i neste instans skolesystemet, institusjonsstruktur og rammene elever har mulighet til å operere innenfor omdefineres. Kort fortalt. Deres formelle muligheter endres.

Det er viktig å minnes at politisk og sosial målsettingen ikke uten videre er det samme som oppnådd resultat. Det politiske målet fremstår som tydelig. Utdanningssystemet skal gjøres altomfattende. Utdanningsmobilitet må derimot ikke forveksles med oppadgående statusmobilitet (se tidligere forskning under punkt 2.1). Hvilke resultater endringene av utdanningssystemet har fått kan være vanskelig å si noe definitivt om, og kan i betydelig grad avhenge av hvordan en måler endring i utdanning og statusmobilitet. Uavhengig av et slikt spørsmål opplever utdanningssystemet en strukturell endring.

3.3. Strukturell endring etter 1945: Demokratisering av det norske utdanningssystemet.

Tanken om demokratisering av utdanningsinstitusjonen og gratis utdanning på alle trinn vokste frem som et sentralt mål i utformingen av velferdsstaten. Demokratisering av det norske skolesystemet kom til å preges av begrepets tvetydige tolkningspotensial. Tolkningen resonerer med grunnlovsvedtaket fra 2014. I grunnskolen er demokratisering tolket i universell retning «*Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring*» (Noregs grunnlov, 2014, § 109). Utdanning skal være et tilbud, rettighet og plikt for alle. For høyere utdanning skulle demokratisering komme til å bety lik tilgang på bakgrunn av individets meritt «*Dei statlege styresmaktene skal sikre tilgjenge til vidaregåande opplæring og likt høve til høgare utdanning på grunnlag av kvalifikasjonar*» (Noregs grunnlov, 2014, § 109). I praksis karakteroppnåelse. Faktorer som økonomi og sosial bakgrunn styrte likevel store deler av rekrutteringen til det gryende utdanningssamfunnet like etter 2. verdenskrig (Furre, 2012, s.141). Med overgangen fra elitistisk til masseforberedende utdanningsfilosofi blir det offentlige også pålagt et større ansvar for å generere tilsynelatende rettferdig sosial ulikhet, meritokrati.

I norsk kontekst er rettferdighet også tett sammenvevd med ideen om likhet. Dersom mulighetene til innsats i utdanningssystemet er knyttet til sosioøkonomiske faktorer kan belønning på bakgrunn av innsats ikke anses som rettferdig ettersom muligheten til innsats er urettferdig (Hernes & Knudsen, 1976, s.266). Likhet i mulighet til innsats blir da en sentral problemstilling for utdanningsinstitusjonen. For hva vil det si å ha lik mulighet til innsats? Likhet viser seg som et mangehodet og vanskelig definerbart begrep. I norsk skolesammenheng kan vi blant annet skille mellom formellikhet og ressurslikhet i et system hvor målet er resultatlikhet (Hernes & Knudsen, 1976, s.267-268). Formellikhet på tvers av sosioøkonomiske ulikhetsdimensjoner ble sikret gjennom en rekke utdanningsreformer. Formellikhet må dog ikke forveksles med faktisk likhet.

Dersom målet er resultatlikhet i «enhetsskolen» må samfunnet og utdanningsinstitusjonen ta høyde for ressursulikhet. John Rawls introduserer i «*A theory of justice*» (Rawls, 1971) tanken om «*fair equality of opportunity*» (Rawls, 1971, s.65, 72, 106). Ikke alle stiller til utdanningsstartstreken i en fordelaktig posisjon. I skolesammenheng må derfor ulikhet kompenseres i en omvendt ressursfordeling hvor en større andel ressurser går til dem som har en mindre andel i utgangspunktet (Hernes & Knudsen, 1976, s.269). Et eksempel på dette var avviklingen av de tradisjonelle skolepengene og opprettelsen av statens lånekasse i 1947.

Gjennom formell likhet og omvendt ressursfordeling er elever i Norge tiltenkt en ukrenkelig «likeverd», men det betyr ikke at elever rent faktisk er like i evner, talent og ressurser. Hvorvidt det er i individets interesse å oppnå resultatlikhet er på mange måter et tema som er tabu i Norge. Idéen om likhet som grunnlag for rettferdighet står usedvanlig sterkt. Påpekt av Hernes og Knudsen er ikke elever like. Dette burde sees som en ressurs heller enn et problem, «*Among men... The most dissimilar geniuses are of use to one another.*» (Smith, 1976, s.30). Hvem er tjent med at alle er like i ordets strenge forstand? Individer har en rekke behov, ulike målsettinger og interesser som må dekkes, og ulikhet må dermed dyrkes. Et alternativ er derfor ifølge Hernes å stille et «*sterkt krav til resultatlikhet*» (Hernes, 1974, s.249). Alle elever skal da nå den samme grunnleggende utdanningsstandarden, men utdanningsmassen skal være heterogen og komplimenterende i et system hvor ulike talent verdsettes og deres status sidestilles (Hernes, 1974, s.249). Den særdeles sterke norske troen på rettferdighet som ensbetydende med omvendt ressursfordeling, enhetsskolen og likhet for individet er heller ikke nødvendigvis berettiget. Vi har sett hvordan Dubet operasjonaliserer følelsen av rettferdighet i likhet, meritt og autonomi. I kapittel 7 vil derfor elevenes rettferdighetsfølelse analyseres med dette utgangspunktet og problematikken omkring rettferdighet basert på likhet og meritt, og vil samtidig drøftes mot teoretisk og historisk kontekst.

På tross av utfordringer knyttet til rettferdighet har den utdanningspolitiske utviklingen, og de strukturelle endringene som fulgte som en naturlig konsekvens et mål om å imøtekomme et bilde av rettferdig ulikhet, meritokrati.

Med et kortfattet innblikk i hvordan utdanningssystemet har utviklet seg, hvordan spørsmålet om rettferdig urettferdighet har blitt forsøkt taklet i denne utviklingen og hvilke konsekvenser dette har for rammene elever operer innenfor kan prosjektet gå videre i å sikre validitet og reliabilitet. Åpenhet omkring prosjektets metodologi er da vesentlig. Hvilke vurderinger ligger til grunn for avgjørelser som er tatt?

4. Metode.

Hva kan vi ha grunnlag for å si noe om? Hva ble gjort/ikke gjort? Hvordan tolkes resultatene? Og hvilke konsekvenser har den aktuelle tolkningen for resultater og funn? Slike ontologiske og epistemologiske spørsmål utgjør hva Norman Blaikie omtaler som «forskningsparadigmer» (Blaikie, 2010, s.19-20). Målet for kapittelet er derfor (1) å avklare studiens ontologiske og epistemologiske ståsted. Hvordan ser studien på verden og hvilken type datamateriale er det studien baserer seg på? (2) Redegjøre for studiens metodologi og metode. Hvorfor er det som er valgt blitt valgt? Hvilke konsekvenser har valgene for prosjektet? (3) Tydeliggjøre hvordan utvalg og intervjuprosessen har blitt forberedt og gjennomført. (4) Etske problemstillinger og (5) metodologiske utfordringer knyttet til valgt metode og gjennomføring av datainnsamling.

4.1. Ontologisk og epistemologisk ståsted.

Prosjektet tar et overordnet emosjonalistisk ontologisk standpunkt til hvordan det blir sett på data som er samlet inn (Silverman, 2011, s.181). Det er altså snakk om at studiens metodologi forholder seg til informantenes subjektive heller enn objektive sannheter.

Epistemologiske spørsmål er viktig av hovedsakelig to grunner. (1) Validitet. Egner datamaterialet seg til å belyse spørsmålene prosjektet stiller? (2) Reliabilitet. Hva kan kvalitative intervju gi data om? Og hvilken «type» sannhet representerer slike data? (Grønmo, 2011, s.17-18). Det var aktuelt å innta ett av tre perspektiv. Kan forsker hente ut «faktakunnskap» fra studiens informanter? Eller er intervjuprosessen en konstruerende hendelse der intervjuer og intervjuobjekt sammen konstruerer en versjon av virkeligheten? Datamaterialet vil da fremstille respondentenes situasjonsbetingede historie (Silverman, 2011, s.169). Emosjonalismen inntar en mellomposisjon. Intervjudata kan da ikke gi eksakt «faktakunnskap» om den objektive verden, men kan oppnå innsikt i informantene sin konstruerte virkelighet (Silvermann, 2011, s.165-183). Intervjuguiden i forskningsprosjektet søker å avdekke forhold rundt respondentenes opplevelse av utdanningsdimensjoner. En slik målsetting gjør det fruktbart med en intervjuguide av semistrukturell karakter og et positivistisk perspektiv på datainnsamlingssituasjonen (Silvermann, 2011, s.171). I praksis betyr dette at intervjuer fungerte som en «prospector» (Kvale i Silvermann, 2011, s.171). Her blir validitetsspørsmålet besvart. Datamaterialet er egnet til å besvare oppgavens overordnede

problemstilling, «*Hvordan opplever, tenker, argumenterer, fortolker og resonnerer individet omkring ulike dimensjoner ved egen deltakelse i utdanningssystemet?*».

Reliabiliteten skal fortsatt fremmes ved å gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig», blant annet gjennom metodologisk utdypning slik det er beskrevet av Moisander og Valtonen (Moisander & Valtonen i Silvermann, 2011, s.360).

4.2. Metodologi.

En fruktbar tilnærming til gjennomsiktig metodologi viser seg når David Silverman introduserer fire nødvendige avklaringer gjennom arbeidene til Giampietro Gobo (Silverman, 2011, s.53). (1) Denne studien er primært interessert i subjektive tanker, meninger, resonnementer og fortolkninger. Valg av metode for datainnsamling falt derfor på hva Sigmund Grønmo omtaler som uformelle (Grønmo, 2011, s.161-166) eller semistrukturerte intervju. Dette gir intervjuguiden nødvendig struktur for å fremskaffe valide data, samtidig som at den er fleksibel nok til at informanten kan fortelle fritt rundt de temaene som er av interesse for prosjektet (Weiss, 1995, s.207-208). (2) Prosjektet er teoriinformert. Dette medfører at forsker har gjort et teoretisk utvalg som danner hovedgrunnlaget for spørsmålene studien stiller. Boudon, Bourdieu og verditeori utgjør dette grunnlaget. Fordelen dette medfører er todelt. (A) En bredere plattform som åpner for flere innfallsvinkler i intervjuguide og analyse. (B) Teori gir studien en fokuslinse. Tilnærmingen er bevisst, men har utvilsomt influert hvilke data som samlet inn og hvordan dette datamaterialet er tolket. (3) Det oppstår i de fleste tilfeller metodologiske utfordringer knyttet til datainnsamlingen. En tydeliggjøring og drøfting av implikasjonene slike utfordringer innebærer vil behandles under sine respektive og relevante punkter. (4) Valget av kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode medfører en rekke metodesteg. Første steg er utvalg. Hvem ønsket prosjektet å komme i kontakt med?

4.3. Informantutvalg.

Forsker gjennomførte et teoretisk utvalg av informanter (Ragin & Amaroso, 2011, s.130-133). Formålet er todelt. (1) Det åpnes for muligheten til å foreta en teoretisk generalisering slik det er beskrevet av Giampietro Gobo i «*Re- conceptualizing Generalization*» (Gobo, 2008, s.194-195). (2) Som en del av validitetsprosessen må utvalget være teoretisk relevant for forskningsspørsmålet. Dette i det henseende å fremskaffe valide data (Silvermann, 2011, s.368-372), og for å hindre en situasjon hvor «*Everything looks important at the outset to*

someone waiting for the key constructs or regularities to emerge from the site » (Miles & Huberman i Silvermann, 2011, s.130).

I praksis betyr dette at forsker ikke gikk inn på feltet med «blanke ark» når informanter skulle velges, men forholdt seg til målsetting, teori og forskningsspørsmål. Derfor ble underveis i planleggingen klart at det ville være ønskelig å ta hensyn til prestisje og status i valg av skoler. Tradisjon ble derfor viktig. Hvilke skoler i Bergensområdet virker å ha sterkest tradisjon innenfor de to gruppene studien ønsker å studere? Av anonymiseringsårsaker nevnes ikke hvilke skoler som ble valgt, men en vurdering ble gjort og et valg fattet. Ved å få representanter fra begge utdanningsmodellene med hensyn til status og prestisje var motivet et bredt blikk og tydelige kontraster som danner et grunnlag for komparasjon. Det er viktig å presisere at studien opplevde et kjønnet utvalg av informanter. Informantene fra den allmennfaglige modellen var alle jenter, mens informantene fra den yrkesfaglige modellen i alle tilfeller unntatt ett var gutter.

På den annen side er målet for prosjektet å si mye om lite heller enn lite om mye (Silverman, 2011, s.34). Utvalgsfaktorer som innslag av kjønn, alder (utover at eleven befinner seg på videregående) og den spesifikke utdanningsretningen på yrkesfag eller allmennfag er utenfor interesseområdet. Utvalget fokuserer utelukkende på dikotomien mellom elever på yrkesfag og allmennfag for analyse i kapittel 5 og 6. Når utvalget var gjort gjenstod den kanskje største utfordringen. Hvordan rekrutterte prosjektet sine informanter?

4.4. Rekruttering av informanter.

Som forsker er en ansvarlig for en etisk og anstendig rekrutteringsprosess. Som en del av denne prosessen sendte prosjektet to rekrutteringsforslag til godkjenning hos NSD. Den foretrukne metoden baserte seg på å kontakte skoleadministrasjonen som kunne gi sin tillatelse til å kontakte aktuelle lærere som igjen kunne gi sin tillatelse til å komme i deres time for å rekruttere informanter. Nøkkelen ble derfor tilgang (Silverman, 2011, s.30). I den foretrukne metoden er det mange ledd som må gi sin godkjenning og dette reduserer sannsynligheten for rekruttering betydelig. Dette manifesterte seg i manglende svar allerede i første ledd, skoleadministrasjonen. I alt fikk forsker kun tilgang til en yrkesfaglig klasse basert på foretrukne metode og dette gav i tilføyelse ingen informanter. Bevisst på denne problemstillingen sendte studien rekruttering ved «gate keeper» (Silverman, 2011, s.132) som en alternativ metode for rekruttering til godkjenning av NSD. Det var tenkt at en kunne ta i

bruk nettverk for å komme i kontakt med informanter i målgruppen. I alt seks informanter, en fra den allmennfaglige modellen og fem fra den yrkesfaglige utdanningsmodellen ble rekruttert ved bruk av denne metoden. Prosjektet stod dermed i en vanskelig datasituasjon. Hvordan rekruttere elever fra allmennfag?

Løsningen ble en tredje rekrutteringsmetode. Metoden ble diskutert med flere erfarne forskere på instituttet for sosiologi ved UIB. Forslaget ble ansett som uortodoks, men ikke uetisk. Bekreftelsen kom i form av at NSD godkjente forslaget som etisk forsvarlig over en telefonsamtale etter at forsker sendte en mail for å avklare om det var nødvendig med en ettersøknad som en konsekvens av ny rekrutteringsmetode. Dette ble ansett som unødvendig og rekrutteringsprosessen gikk derfor videre.

Metoden er en alternativ utgave av «gate keeper». Utgangspunktet var at en annen student med interesse i samme målgruppe som denne studien hadde bred tilgang til respondenter som hadde sagt seg villig til å delta i en studie som ikke er denne. Etersom respondentene hadde sagt seg villig til å bli kontaktet av det andre prosjektet gikk rekrutteringen ut på at den andre studien sendte en melding til informantene som ikke var aktuell for deres studie og spurte om den aktuelle informanten kunne tenke seg å delta på et alternativt prosjekt. Meldingen inneholdt enkel informasjon om dette prosjektet, presiserte at forespørselen gjaldt en annen studie enn hva de egentlig har takket ja til, og et spørsmål om denne studien kunne få sende dem en melding. Dersom respondenten ikke var interessert oppfordret SMS-en til at meldingen skulle ignoreres. I alt ble fem respondenter rekruttert med denne metoden, alle fra den allmennfaglige modellen. En kan stille spørsmål ved om metoden er forsvarlig, men ingen etiske regler ble brutt ettersom kontakten ble gjort av den som i utgangspunktet hadde fått samtykke til å kontakte informantene. Videre fungerte meldingen som et kort informasjonsskriv som presiserte at det var snakk om en ny studie og viste til en enkel måte å takke nei. Av slike årsaker, og med NSD sin godkjenning, ble metoden vurdert som forsvarlig. Informantsituasjonen var dermed løst også for den allmennfaglige modellen.

På tross av nettverk viste det seg gjennomgående langt mer vanskelig å rekruttere informanter fra den yrkesfaglige studieretningen. Hvorfor var det slik? Det kan tenkes en rekke svar. En kan tenke seg mindre interesse for akademiske studier blant yrkesfaglige elever enn blant elever på allmennfag. Imidlertid viste begge grupper interesse når de fikk forespørsel om å delta. I alt var den mest betydelige utfordringen å komme i kontakt med informanter i

målgruppen. Studiens nettverk kan i den sammenheng tenkes å være en refleksjon av informanttilgangen. I dette ligger det at studiens tilgang til miljøer tilknyttet yrkesfag er langt svakere enn til allmennfag. På den annen side rekrutterte studien i siste instans flere informanter fra yrkesfag gjennom nettverk enn tilfellet var for allmennfag. En siste mulighet kan tenkes å være at unge i mindre grad ønsker å bruke fritiden sin på å delta i et lengre intervju. Derimot fremstår interessen fra den allmennfaglige og yrkesfaglige modellen å avvise en slik generell påstand. Sagt på en annen måte. Informanter takket i mindre grad nei hvis forespørselen ikke ble stoppet av byråkratiet. Hvorfor ønsket da ingen elever i den yrkesfaglige klassen studien fikk tilgang til å delta? Det er mulig at det er vanskeligere å takke nei når forespørselen legges frem til en informant personlig, og enklere å takke nei når invitasjonen til å delta gis samlet i en klasse.

Uavhengig av årsak løste prosjektet tilgangsproblematikken gjennom nettverk og «gate keeper». Informantene som i siste instans ble rekruttert, hvilken studieretning de tilhører, og deres sosioøkonomiske bakgrunn målt i foreldrenes utdanning og arbeid fremstilles i tabell 1 (yrkesfag) og 2 (allmennfag)

Tabell 1: De yrkesfaglige elevenes studieretning, og foreldrenes utdanning og arbeid.

Yrkesfag		
Informantnummer/ studieretning.	Mors utdanning/ arbeid.	Fars utdanning/ arbeid.
Informant 1/ Elektro.	Ingen formell utdanning/ El-tjenester.	Fagbrev/ Vaktmester.
Informant 6/ Helse og oppvekst.	Fagbrev/ Ingen informasjon.	Ingen informasjon/ støping.
Informant 7/ Helse og oppvekst.	Fagbrev/ Hjemmeværende.	Ingen informasjon/ Arbeider.
Informant 9/ Teknikk og industriell produksjon.	Yrkesfagmedarbeider/ Frisørsalong.	Ingen informasjon/ Arbeider.
Informant 10 / Elektro.	Fagbrev/ Administrativt arbeid.	Fagbrev/ Telenor.

*Enkelte elever går tilrettelagt yrkesfag.

Tabell 2: De allmennfaglige elevenes studieretning, og foreldrenes utdanning og arbeid.

Allmennfag		
Informantnummer/ studieretning.	Mors utdanning/ arbeid.	Fars utdanning/ arbeid.
Informant 2/ Realfag.	Lærerutdanning/ Lærer.	Fagbrev/ Nordsjøen.
Informant 3/ Samfunnsfag.	Business og økonomi/ Ingen informasjon.	Fagbrev/ Bilmekaniker.
Informant 4/ Språk.	Ingen informasjon/ Ufør.	Handelshøyskole/ Bedriftseier.
Informant 5/ Realfag.	Doktorgrad/ Professor.	Doktorgrad/ Professor.
Informant 8/ Realfag.	Ingen formell utdanning/ Hotelldirektør.	Mastergrad/ Styreformann.

Forsker hadde fått tilgang til informanter og skulle «hente ut» valid informasjon gjennom semistrukturelle intervju.

4.5. Intervju.

Med et positivistisk perspektiv på datainnsamlingssituasjonen skulle intervjuer «hente» ut data om informantenes subjektive opplevelser, men dette er ikke enkelt. Det var flere utfordringer som måtte finne sin løsning.

Det første intervjuet er alltid vanskeligst. En har forberedt seg og er klar på hvilke tema en ønsker at respondenten skal snakke rundt. Likevel vet en ikke med sikkerhet hvordan spørsmålene fungerer. Forstår informanten spørsmålet? Oppfattes spørsmålet på en ekvivalent måte av ulike respondenter? I det første intervjuet ble det klart at intervjuguiden måtte revideres og ta i bruk et noe enklere språk. Ord som «skolesystem» viste seg for abstrakt, og en måtte derfor omformulere og lete etter adekvate betydninger til den originale formuleringen. Når det kommer til om spørsmålene ble oppfattet ekvivalent blant respondene kan en vanskelig avgjøre dette med total sikkerhet. Det en derimot kunne gjøre var å vurdere om

ulike respondenter har svar av samme «type», og på det grunnlag konkludere med at spørsmålet er forstått, til rimelig grad, på lik måte. Etter at intervjuguiden ble revidert virket ikke dette å by på videre problemer for respondentene.

Andre utfordringer manifesterte seg i et avlyst intervju. En respondent fikk beklageligvis ikke tid til å delta etter først å ha takket ja. Et annet intervju ble også avsluttet da kafeen som ble benyttet stengte. Det aktuelle intervjuet hadde vart omtrent to ganger lenger enn de foregående. Derimot utgjorde ikke dette noe problem. Respondenten hadde direkte besvart de temaene intervjuguiden ønsket å ta opp selv om et konkret spørsmål ikke nødvendigvis var blitt stilt. Tidsvariabelen i intervjusituasjonen var preget av ekstreme ytterpunkter. I den ene enden finner en den overnevnte informanten som viste stor grad av refleksjon omkring temaene intervjuer ønsket å ta opp. I den andre enden finner en informanter som fant det vanskelig å gi utfyllende svar. En gjennomgående årsak til dette virket å være at disse informantene ikke hadde reflektert rundt slike spørsmål tidligere. Det kan også nevnes at informantene som fant det vanskeligst å svare går tilrettelagt yrkesfag. Som det vil fremkomme av analysen har disse elevene alltid funnet skolen litt ekstra vanskelig. Dette gjør dem også ytterst interessant. En informant reiste også en viktig metodologisk problemstilling som det er verdt å ta stilling til:

«Jeg har jo på en måte meninger, men så skal man begrunne de meningene man har og det syns jeg er litt vanskelig noen ganger når jeg på en måte blir tatt veldig sånn, «kan du svare på dette?» (1er). Så hvis jeg hadde hatt på en måte, hvis jeg hadde hatt spørsmålene skriftlig så hadde jeg kanskje hatt mer tid til å tenke gjennom de» (Informant8:17).

Informanten mener her at svarene som ble gitt ville vært lengre, mer utfyllende og gjennomtenkt dersom de hadde forekommet skriftlig. Informanten svarte derimot på sin egen problemstilling på en slik måte at det verdt enda et sitat:

«men på mange måter så ville det kanskje påvirket meg til å ikke si det så ærlig som jeg har forsøkt å være... jeg har jo vært ærlig da... men at det på en måte hadde vært enklere for meg å ta vekk noe av det som kanskje ikke, som ikke jeg anså som fullt så relevant» (Informant 8:17).

Informanten viser til den problematikken en slik tilnærming kan tenkes å skape. Et «politisk korrekt» svar, sensurert og «godkjent» av informanten selv. Som informanten selv påpeker kan en med rimelighet forvente et større innslag av spontan ærlighet når informanten ikke vet spørsmålene i forkant av intervjuet eller har mulighet til å skrive dem ned. For nettopp her ligger målet, så ærlige svar som mulig, ikke fabrikkerte «riktige» svar. I alt ble det gjennomført intervjuer med fem representanter fra den allmennfaglige modellen og fem fra den yrkesfaglige modellen i dette prosjektet.

4.6. Etiske problemstillinger.

Etiske hensyn er avgjørende for å sikre at ingen lider skade av det aktuelle prosjektet. Dette blir delvis gjort gjennom at NSD godkjenner prosjektbeskrivelsen dersom den følger de regler og retningslinjer som til enhver tid er gjeldende. Det fulle og hele ansvar ligger derimot hos forsker som ene og alene er ansvarlig for prosessen og resultatet.

Forsker har etter beste evne fulgt etiske retningslinjer for rekruttering, intervju, databehandling og analyse i henhold til krav om informasjon, anonymitet, redelighet og at respondenten ikke skal ta skade av at intervjuet har funnet sted (Silvermann, 2011: 97-103). I den aktuelle studien er det i forhold til rekruttering viktig at det i de tilfeller hvor informanten ikke er myndig at det er innhentet informert samtykke fra respondenten selv, men også fra foresatt/verge. Når intervjuet finner sted er det essensielt at respondenten føler seg komfortabel og er informert om sin rett til å avslutte intervjuet dersom dette er ønskelig fra informanten sin side. For spesielt en informant ble dette utfordrende. Personen opplevde intervjusituasjonen som foregikk på Peppes pizza stressende, og sa ifra om dette. Av den grunn valgte intervjuer ikke å presse for hardt på videre spørsmål. For at informanten ikke skulle sitte igjen med en følelse av stress gikk samtalen videre i lang tid etter intervjuet. Det ble da snakket om alt fra hva som kan anses som relevant til det som er irrelevant for prosjektet. Etter en hyggelig prat forlot informanten Peppes like glad og munter som da han kom.

Når datamaterialet er samlet inn og transkribert er anonymitet et nøkkelord. Det skal ikke komme frem informasjon som kan lede tilbake til eller skade informanten på noen måte. I denne studien har anonymiseringen av informanter og aktuelle skoler vært utfordrende. Enkelte informanter har særegne aktiviteter som gjør det mulig å identifisere dem. Dette betyr

at det i enkelte tilfeller har vært nødvendig å generalisere, skrive om eller droppe utsagn som i utgangspunktet ville vært interessant å ha med i sin originale form. Når det gjelder skolene var dette fra starten en særdeles utfordring ettersom tradisjon var et nøkkelord forsker ønsket å ta hensyn til. Bergen er en forholdsvis liten by og dette gjør utfordringen enda større. Utsagn som kan tenkes å røpe skolen må derfor på samme måte som informantene selv generaliseres, skrives om eller droppes. Til sist har forsker et ansvar for å vise respondentenes perspektiv på en redelig måte og ikke «klippe» svarene til å bety noe som respondenten ikke har sagt.

Metoden har fremskaffet et datamateriale. Det er nå opp til forsker å analysere materialet i lys av teoretisk rammeverk for å informere om spørsmålene som er stilt.

5. Analyse

Hva er elevenes fortolkninger, oppfatninger av, og resonnement rundt eget utdanningsløp og den institusjonen de er en del av? Varierer elevenes fortolkninger og opplevelse av de ulike dimensjonene? Hvis den varierer, er det systematisk? Hvordan resonnerer og argumenterer elevene? Resonnerer de likt eller finner en variasjon? Hva er elevenes opplevelse av, og hvordan aktiveres følelsen av rettferdig/urettferdighet? Gjennom teoretisk og historisk rammeverk skal det gis innsikt i elevenes personlige opplevelse slike spørsmål.

Første analysekapittel vil derfor omhandle elevenes subjektive opplevelse av ulike dimensjoner ved egen utdanning og valg de har tatt i sitt utdanningsløp. Andre analysekapittel vil se nærmere på elevenes aspirasjon og fremtidsplaner, også sett i lys av deres fortolkninger og resonnementer i første analysekapittel. Et moment er i den sammenheng av spesiell interesse. Hvordan systemet systematisk oppleves å verdsette vilkårlige talent, evner og egenskaper fremfor andre. Sagt med andre ord. Teori og empiri maler skolesystemet med et strøk av urettferdighet. Dette bryter med målsettingen om sosial utjevning og med tanken om rettferdig ulikhet. Dubet har argumentert for at den eneste urettferdigheten som virkelig er virkelig er den urettferdighet som blir oppfattet som urettferdig. Ulikhet er derfor ikke i seg selv urettferdig, men hva som ligger til grunn for ulikheten må oppleves som rettferdig. Hovedtema for tredje og siste analysekapittel er derfor elevenes rettferdighetsfølelse.

Samlet gir dette analysen to distinkte hovedmålsettinger. (1) Belyse spørsmål og dimensjoner som har vært dominert av kvantitativ forskning med kvalitative data. Hvordan ordlegger elevene seg? Er elevenes valg av resonnementer tettere knyttet til ett eller flere teoretiske perspektiv? Hvordan opplever elevene skolesystemet som bedre tilpasset enkelte grupper fremfor andre? (2) Kaste lys over hvordan en subjektiv følelse av rettferdighet og urettferdighet aktiveres og oppleves av elevene i studien, og hvilke konsekvenser dette kan ha for spørsmålet om rettferdighet. Hvordan og hvorfor skolesystemet, uavhengig elevenes subjektive opplevelse, både i teori og praksis, nødvendigvis må bryte med ett eller flere rettferdighetsprinsipper.

For å informere spørsmålene som er stilt er det naturlig med et utgangspunkt. Et slikt utgangspunkt kan være elevene og deres sosioøkonomiske bakgrunn. Hvilke sammenhenger finner en mellom hva elevene har valgt og deres foreldre?

5.1. Elevenes opplevelse av ulike utdanningsdimensjoner: Et utgangspunkt.

Analysen baserer seg på to grupper elever (yrkesfag og allmennfag) i den norske videregående skolen. En naturlig tilnærming er å skille dem i distinkte grupper for komparasjon. Kultur, verdi og sosialposisjonsteori tar alle utgangspunkt i individets sosioøkonomiske bakgrunn. Det betyr i praksis at det kan knyttes ulike forventninger til prosjektets to grupper. På hvilken måte (om noen) er elevenes opplevelser av utdanning farget av deres utgangspunkt?

5.1.1. Yrkesfag: sosioøkonomisk bakgrunn.

Sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, utdanningsvalg og destinasjon i et statushierarki har vært gjenstand for store mengder kvantitativ forskning. Resultatene er i favør av sosial reproduksjon. For å diskutere hvordan en slik sammenheng påvirker elevenes opplevelser må en vite studieretningen til respondentene, og hva som er foreldrenes utdanning og arbeid. For detaljer om retning på yrkesfaglig linje, og foreldrenes utdanning og arbeid henvises leser til tabell 1.

Det er ingen av de yrkesfaglige elevene som har valgt å divergere fra foreldrenes utdanning og arbeidsretning som hovedsakelig er plassert i yrkesfaglig sektor (Tabell 1). I dette ligger det at vi finner en forelder som arbeider administrativt, men ingen fra de høyeste utdanningstrinnene. I forlengelse går informant 1 på elektrolinjen (Tabell 1) og illustrer to interessante fenomen. (1) Hva Bourdieu har omtalt som utdanningsinflasjon. I realiteten medfører dette at det ikke vil være utenkelig at denne eleven vil ende på samme arbeidsplass som sin mor i en bedrift som leverer el-tjenester, men hun besitter ikke formell utdanning (Tabell 1). (2) Boudons aggregasjonssparadoks. Dette innebærer en større utdanningskostnad og tap av potensiell økonomisk kapital (gjennom tid i utdanningssystemet) for eleven. I praksis er da distansen enkelte må tilbakelegge i det sosiale rommet lenger enn hva den var i tilfellet for deres foreldre. Derimot ser verken utdanningsinflasjon eller aggregasjonssparadokset ut til å avskrekke elevene som har startet på sin yrkesfaglige utdanning. Hva er bildet i den allmennfaglige gruppen?

5.1.2. Allmennfag: Sosioøkonomisk bakgrunn.

For detaljer om studieretning, og foreldrenes utdanning og arbeid henvises leser til appendiks 2. I foreldrenes utdanning observeres det intern utdanningsspredning. Mor og far befinner seg

da på ulike utdanningstrinn (Tabell 2). Foreldregruppen representerer også toppen av akademia (doktorgrad) og bunnen av utdanningsstigen (ingen utdanning). Derimot ser en at, på tross av stort innslag av intern utdanningsheterogenitet, er høyere utdanning representert i hjemmet til alle elevene (Tabell 2). På den måten fremstår foreldregruppen som homogen. I praksis innebærer dette at forholdet mellom den formelle utdanningskapitalen som finnes i elevens hjem, og den utdanningsbanen de selv befinner seg på tilsynelatende er aktiv også for den allmennfaglige gruppen. Inntrykket videreføres gjennom foreldrenes arbeid som også er interheterogent sammensatt. «Hjemmet» er likevel i stor grad homogent når en eller begge foreldrene har det som betegnes som høystatusyrker, men dette er ikke alltid tilfellet (Tabell 2).

Sammenliknes sosioøkonomisk bakgrunn og valgt utdanningsbane på tvers av studiens to foreldregrupper er funnene kanskje mest tydelig gjennom hva som ikke er funnet. I den allmennfaglige foreldrekategorien finner en spredning i både utdanning og yrke. Med dette menes det både toppen og bunnen av utdanningsstigen og arbeidslivet (Tabell 2). Dette observeres ikke i foreldregruppen til den yrkesfaglige kategorien. Det finnes riktig nok arbeidere med og uten fagbrev, og en elevinspektør, men ingen representerer de høyeste utdanningstrinn fra enten høyskole eller universitet (Tabell 1). Sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og utdanningsvalg er derfor innledningsvis fremtredende.

Med utgangspunkt i sosialposisjonsteori vil en hevde at det er elevenes subjektive opplevelse av relativ sosial distanse i det objektive sosiale rommet som er førende. Derimot sikter elevene, basert på utdanningsretning, mot arbeid som ligner det en finner hos deres foreldre, men den absolutte distansen som må tilbakelegges er med tiden blitt lenger. Distansen kan derfor vanskelig bli opplevd som for stor ettersom de er underveis i en slik utdanning. For å øke forståelsen av elevene sin opplevelse av skolen er det fruktbart å identifisere faktorer de har opplevd som førende for deres respektive valg mellom yrkesfag og allmennfag.

5.2. Elevenes subjektive opplevelse av påvirkningsfaktorer for valg av utdanningsretning i den videregående skolen.

En rekke faktorer har vist seg å være styrende for elevers valg av utdanningsbane i tidligere forskning. Marianne Nordli Hansen knytter seg til Pierre Bourdieu sitt teoretiske rammeverk og viser i «*Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger*» (Hansen, 2005) hvordan sosioøkonomisk bakgrunn, men også miljø påvirker elevers utdanningsvalg. I dette ligger det at hva andre nære klassekamerater velger når valget står mellom yrkesfag og

allmennfag vil påvirke hva en selv velger. Hvordan opplevde respondentene dette valget? Hva valgte deres nære klassekamerater i samme situasjon?

En elev som går på den allmennfaglige linjen sier «Yrkesfag faktisk» (Informant 2:11). En annen fra allmennfag sier «de fleste har valgt studiespesialiserende» (Informant 5:13). Eleven fikk et oppfølgende spørsmål om hvorvidt noen av kameratene fra ungdomsskolen ble med den aktuelle eleven til den allmennfaglige linjen på... «Tror kanskje det bare var 1» (Informant 5:13). Informant 3 fra allmennfag sier at «Alle mine venner har valgt studie» (Informant 3:15). Gikk noen av dem på informantens skole? «nei alle mine venner valgte forskjellige skoler»(Informant 3:15). En av elevene som går elektrofag svarer:

«De fleste av de valgte studie...Eg tror vi var 30 stykker i klassen på ungdomsskolen, ganske sikker på at 20 av de valgte studie. Vet at noen holder på med frisør, hvert fall to av jentene eg gikk i klasse med også har eg, vet eg at fire av de andre guttene eg gikk i klasse med valgte TIP og elektro på...» (Informant 10:15).

Disse fire elevene representerer en trend som er gjennomgående for studiens to grupper. Ingen av elevene i datamaterialet går i klasse med noen av kameratene fra ungdomsskolen. Det var derfor naturlig å spørre dem om hvorfor? Hva er deres resonneringer for et slikt valg?

Tabell 3.

Nytt miljø.	Kjedelig i samme klasse.
<ul style="list-style-type: none">- «Eg tror alle tenkte det samme, at de ville litt vekk» (Intervju 3:15).- «Tenkte egentlig at det var litt gøy å møte nye folk» (Intervju 5:13).	<ul style="list-style-type: none">- «Det er litt kjedelig å gå i samme klasse i så mange år» (Intervju 10:15).

Elevene uttrykker at det er «litt kjedelig å gå i samme klasse i så mange år» (Informant 10) og miljøskifte er derfor et nøkkelord. Trianglerer en prosjektets funn med funnet til Hansen oppdager en at miljø er et todimensjonalt begrep. På den ene siden kan miljø opererer som en videreføring av det gamle og opprettholder av stabilitet. På den annen side opplever elevene i denne studien miljø som en mulighet til endring og «møte nye folk» (Informant 5). Hvorfor

miljøskifte oppleves positivt er usikkert, men begrunnes som en viktig faktor for valg av skole.

Det er flere muligheter omhandlende hva som påvirket deres respektive avgjørelser. Knudsen har i «Ulikhet i Grunnskolen» (Knudsen, 1980) og Thrane i ««Utdanningens sosiale reproduksjon- et fokus på mekanismen» (Thrane, 2005) pekt på blant annet tidligere prestasjoner som en viktig dimensjon. Hva er elevenes refleksjoner rundt et slikt tema? Igjen er det naturlig å skille dem i grupper basert på utdanningsmodell.

5.2.2. Yrkesfag: Tidligere prestasjoner.

Dersom elevene opplever tidligere prestasjoner som styrende for deres utdanningsvalg, hvordan kan en tolke dette? (1) Et kulturteoretisk perspektiv tilsier at yrkesfaglige elever oftere vil ha prestert svakere på ungdomsskolen enn allmennfaglige elever. Det er en konsekvens av at deres «habitus» ikke er den som er mest kompatibel med skolens kultur og verdier. (2) Verditeori vil i større grad vil fokusere på elevenes «ønske» om å prestere. I dette ligger det at elevene på yrkesfag sjeldnere enn elevene på allmennfag ønsker å prestere i den «teoretiske» delen av skolen. Dette samsvarer ikke med hva de anser som nødvendig for deres subjektive opplevelse av hva det vil si å «lykkes». Dermed sitter en igjen med to sentrale spørsmål. Hvilket karakternivå hadde elevene på ungdomsskolen? Og viktigere. Hvordan oppleves tidligere karakterer å ha påvirket valget mellom yrkesfag og allmennfag?

Tabell 4.

Tidligere prestasjoner.	
Lav.	Middels.
- «ikke så veldig bra... Egentlig ikke. Det var egentlig mamma og de som på en måte, eg følte, valgte for meg fordi de så at eg trengte det» (Informant 7:10-11)	- «eg var en helt midt på treet student liksom...Altså hvis du ikke får til skole sånn veldig bra så er det kanskje ikke like gøy å gå der. Då tenker du, ja då vil eg ha en kort utdanning. Det var jo den tankegangen eg og hadde sant. 2 år på skole også kan eg gå i lære, greit då tar eg den » (Informant 1:8). - «var sånn tre og over i alle fag... nei, men

det var veldig mye sånn karaktergreier, karakterpress om å komme inn på skoler» (Informant 10:14).

Elevene på den yrkesfaglige retningen preges av middels til svake akademiske prestasjoner i ungdomsskolen og viser blandende følelser ovenfor disse. Informant 1 mener at karakterer var en påvirkningsfaktor og omtaler hvordan manglende mestringsfølelse kan oppleves, «*hvis du ikke får til skole sånn veldig bra så er det kanskje ikke like gøy å gå der*» (Informant 1). Informant 10 nevner «*karakterpress*» (Informant 10) og informant 7 opplever at «*mamma og de*» (Informant 7) fattet avgjørelsen. Det er til dels en empirisk utfordring å skille mellom innslag av verdier og kultur. Tidligere prestasjoner virker i alt å ha en uensartet oppfattet innvirkning på elevene. Derfor er det interessant å se hvordan tidligere prestasjoner oppleves å ha påvirket den allmennfaglige gruppen.

5.2.3. Allmennfag: Tidligere prestasjoner.

De samme spørsmålene er stilt. Hvordan er tidligere akademiske prestasjoner? Elevene refererer til gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen og karakternivået i gruppen kan beskrives som særdeles høyt «5,7» (Informant 8:14), «*Eg tror det var sånn 5,6*» (Informant 2:11), «5,5» (Informant 3:15) og «*har lyst til å si 5,1 eller 5,3*» (Informant 5:13).

Hvordan oppleves et høyt karakternivå i valget mellom yrkesfag og allmennfag?

Tabell 5.

Egen identitet.	En følelse av bortkastet «talent».
<p>- «<i>snittet mitt hadde på en måte ingen innvirkning på hvilken skole jeg valgte, men det har hatt en innvirkning senere på hvordan jeg har ønsket å jobbe med skolen... Hvis du har en person som hele livet blir fortalt at vedkommende er morsom så er det det som på en måte blir en del</i></p>	<p>- «<i>altså jeg viste jo uansett hva det var jeg ville, men hvis jeg ikke hadde vist det så tror jeg at med 5,6 i snitt så hadde jeg fått veldig, altså folk hadde syns veldig rart om meg hvis jeg liksom gikk på yrkes og jeg syns det egentlig er litt slemt fordi det er jo veldig viktig (ler). Det, også sånn vi</i></p>

<p>av <u>dems identitet</u> og personen vil kanskje ønske å være morsom til slutt, og på samme måte så har jeg alltid blitt fortalt at jeg er veldig sterk faglig og det har på en måte vært veldig mye med på å få meg til å fortsette å ha lyst til å jobbe med det faglige da» (Informant 8:14).</p>	<p>snakket om og da, at folk føler at du kaster bort talentet ditt med å kaste bort 5,6 i snitt på å gå på yrkesfag. Det var jo ikke aktuelt siden jeg viste hva jeg ville, men hadde det vært aktuelt så tror jeg det hadde vært sånn... Jeg hadde slitt litt med det om jeg faktisk hadde lyst til å bli elektriker sant. Så hadde jeg vært litt sånn. Da hadde jeg følt, da hadde jeg kjent på det presset da. Da hadde jeg følt at jeg hadde skuffet litte grann hvis jeg gikk elektrofag istedenfor studiespesialiserende» (Informant 4:22).</p> <p>- «Veldig mange gjør det bedre i praktiske fag, mens andre gjør det bedre i teoretiske, men sånn jeg opplevde det når jeg skulle velge skole i 10ende klasse så var det det at yrkesfag, det var kjipt og studiespesialiserende var det du måtte gå fordi da holdt du alle muligheter åpne... Det skal ikke gå utover de som har lyst til å velge yrkesfag» (Informant 8:5).</p>
---	---

Informant 8 ser på det å være skoleflink som en del av egen identitet. Respondenten uttrykker ikke opplevd sosial distanse, men hva eleven selv anser til å være en del av seg selv. Bourdieu informerer da om hvordan kulturell bakgrunn er aktiv i formingen av individets habitus. I dette tilfellet oppleves den som sammenfallende med skolens kultur. En mulig innvending

ville være at det å være skoleflink kan forklares som en del av elevens verdsett, men dette fremstår unyansert. Eleven snakker om egen identitet. Individets identitet griper om verdier, men også kultur. Det er av den grunn mer fruktbart å snakke om kultur i ordets brede forstand, heller enn et mer smalt verdibegrep.

I forlengelse tar informant 8 og 4 opp tematikk med dyp innsikt og relevans. Elevene opplever ikke at de gode karakterene påvirket valget direkte, men deres fortolkninger sier noe interessant om statusen til yrkesfag, og hvilke samfunnsstereotypiske holdninger en kan finne blant elever. Hva kan det innebære når «flinke» elever føler at «*Da hadde jeg følt at jeg hadde skuffet lite grann hvis jeg gikk elektrofag istedenfor studiespesialiserende*» (Informant 8)? Et mulig scenario er at utdanninger knyttet til «lavere» statuslag ikke har tilstrekkelig innhold av «flinke» elever (Hernes, 1974, s.234). Prosjektet har ikke datamateriale til å si noe om hvor gyldig denne holdningen er, eller hvor viktig en slik tanke er for hva elever høyt oppe på karakterskalaen velger når valget står etter endt grunnskole, men det er en ytterst interessant problematikk tilknyttet den populære tanken om meritokrati. Hva som på den annen side virker å være den mest vektige, både uttalte og underliggende årsaken til valg av utdanningsretning kan på tvers av studiens to grupper oppsummeres i ordene «*det var jo på en måte det jeg selv ville som endte opp med å bli det jeg gjorde da*» (Informant 8:16). På tross av elevenes generelle opplevelse av valget som sitt eget setter informant 5 ord på hva som oppfattes som en underliggende dimensjon for eget utdanningsvalg:

«familien min har jo på en måte alltid påvirket meg da... de har ikke liksom påvirket meg akkurat når jeg skulle ta valget, men sånn, de har på en måte alltid pekt meg i den retningen da» (Informant 5:14).

Overnevnte sitat, og elevene generelt, snakker om hva de selv ønsker, manglende mestringsfølelse, egen identitet og samfunnsstereotyper, men også om familien som en indirekte eller direkte påvirkningsfaktor gjennom innprenting av bestemte verdier og/eller kultur. Det nevnes ikke noe i verken den yrkesfaglige eller allmennfaglige gruppen som indikerer at avstanden til allmennfag, høyskole eller et universitet oppleves som for stor. Elevene forteller i stede om hvordan de indirekte eller direkte er påvirket av opplevelser, sin bakgrunn og familie. I praksis gir respondentene en tilsynelatende kulturteoretisk tolkning av egne opplevelser, resonnementer og tanker omkring hva som påvirket deres valg, og verdier beskrives som en viktig bestanddel av denne kulturen.

Det vi til nå har sett er hvordan respondentene forstår ulike påvirkningsdimensjoner rundt valget de gjorde mellom yrkesfag og allmennfag. Ettersom valget allerede gjort, hvordan opplever de sin valgte skole og utdanningsretning?

5.3. Hva synes elevene om valgt skole og studieretning?

Vi har til nå analysert sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, valg av utdanningsbane inn i den videregående skolen og tidligere prestasjoner. Kulturteori med verdier som et sentralt element er så langt mest fremtredende i informantenes valg av ord for å beskrive egne opplevelser og valg. Elevenes tanker omkring skolen kan da bidra med ytterligere informasjon om hva som er viktig for dem. Hvorfor har de valgt den aktuelle skolen? Og sin respektive studieretning? Spesielt interessant er det i forhold til sosialposisjonsteori sin rolle i elevenes opplevelser. Spørsmålet åpner for muligheten til å fortelle om hvordan relative sosial distanse har preget deres valg.

5.3.1. Yrkesfag: Hva tenker de om sin valgte skole og utdanningsretning?

Påfølgende tabell illustrerer hvilke dimensjoner elevene knytter sitt valg av skole og utdanningsretning opp imot.

Tabell 6.

Skole og utdanningsretning.		
Godt inntrykk av skolen.	Geografisk nært.	Familie.
<p>- «Grunnen til at eg valgte den var fordi at på barneskolen så fikk eg ikke den hjelpen... Eg var på møte med lærerne og eg fikk et godt inntrykk av de» (Informant 7:1)</p> <p>- «eg så en mulighet der til å kunne komme meg litt ut i arbeidslivet... det virket som en grei skole... Eg sleit litt med karakterer og sånt på ungdomsskolen»(Informant 9:1)</p>	<p>- «skolen følte eg bare var nærmere huset mitt... eg har hatt en drøm siden sjette klasse av å bli ambulansesjåfør så då må eg gå helse og oppvekst» (Informant 6:1).</p>	<p>- «Eg valgte å gå på ... fordi begge brødrene mine har gått der. Fetteren min gikk der og han hadde en god lærer vertfall der. Eg har hatt gode lærere sjøl. Eg kan sitte på til ... om morgenen» (Informant 10:1).</p>

Informant 6 forteller om at «eg har hatt en drøm» (Informant 6) og informant 7 peker på hvordan sviktende hjelpeordninger tidligere i skolesystemet leder til utfordringer senere i utdanningsløpet. Informant 10 er på den annen side et eksempel på hvordan sosial reproduksjon i et kulturteoretisk perspektiv kan operere i praksis når det fortelles at «Begge brødrene mine har gått der», «Fetteren min gikk» (Informant 10) på samme skole og et familiemedlem arbeider ved det aktuelle lærestedet. I praksis følger eleven i samme spor som store deler av nær familie.

Informant 9 «så en mulighet der til å kunne komme meg litt ut i arbeidslivet» (Informant 9). Det å se på muligheten til å komme seg raskt ut i arbeidslivet som en sentral verdi er foreslått gjennom Biglands to akser som en sentral forskjell mellom elever som velger «harde» og

«myke» fag. Forbindelsen er i tillegg godt dokumentert og illustrert i Willis sin studie omhandlende hvordan ulike verdier leder til ulikt arbeid. Inntrykket av klassiske arbeidsverdier som aktiv i elevenes opplevelser og resonnementer kommer sterkere til uttrykk når det stilles spørsmål om hvorfor de har valgt å bruke tid på videregående skole.

Tabell7.

Hvorfor bruke tid på videregående skole?		
Utdanning gir penger.	Utdanning gir selvstendighet.	Utdanning gir jobbsikkerhet.
- «veldig viktig for meg å ha en utdanning for fremtidige voksenplaner... eg vil ikke jobbe i en butikk... også tjener eg ikke like bra der som med en utdanning og fagbrev» (Informant 6:5).	- «Eg ønsker meg faktisk en utdanning sånn at eg kan få en jobb, flytte ut eventuelt, ja få min egen familie» (Informant 10:8)	- «utdanning har blitt ganske mye viktigere no enn ka den var før. Så eg føler jo at for å få et sikkerhetsnett så går eg på skolen... får meg en utdanning også får eg meg et arbeid» (Informant 1:6).

For elevene på yrkesfag representerer utdanning nøkkelen til selvstendighet, penger, jobb og jobbsikkerhet. Spørsmålet om jobbsikkerhet faller utenfor rammene av dette prosjektet, men representerer en stor samtidsutfordring og den interesserte leser henvendes til Guy Standings «*The Precariat: The New Dangerous Class*» og Pierre Bourdieus «*Acts of Resistance*». Fellesnevneren for anførte verdier er deres sentrale posisjon i det som er blitt beskrevet av Willis som en arbeiderkultur. Hvorfor elevgruppen tillegger utdanning verdi kan tenkes å ha flere svar basert på innsikter fra både Willis og Bigland. (1) Elevene motiveres av tradisjonelle verdier som arbeid, jobbsikkerhet og penger som en del av en arbeiderkultur. Det er da i større grad snakk om hvilke verdier som er aktiv i elevenes kultur når de skal vurdere spørsmålet om «hva det vil si å lykkes». (2) En kan se observasjonen i sammenheng med

elevenes tidligere prestasjoner. Da blir det et spørsmål om vilje og mulighet. Verditeori vil på sin side hevde at elevene ikke «vil» prestere i den teoretiske delen av skolen grunnet ulike verdisystemer. Kulturteori vil istede vektlegge at elevene i den yrkesfaglige gruppen i mindre grad enn elevene i den allmennfaglige gruppen har «mulighet» til å prestere grunnet manglende innslag av «riktig» kulturell bakgrunn i deres habitus. I praksis betyr dette at elevenes habitus ikke er den som er best tilpasset en teorisentrert skolekultur. Det er i forlengelse ingenting som hittil indikerer at det er viljen til elevene som har hindret dem i å prestere. Elevene forteller i stede om hvordan de selv aldri har følt at de har mestret den teoretiske delen av skolen. Dette betyr ikke at deres medfødte biologiske evner er lavere enn i den allmennfaglige gruppen. Det som vokser frem til å være av større betydning og mer avgjørende er hvordan deres kulturelle bakgrunn former og informerer elevenes verdigrunnlag og habitus, og hvordan dette påvirker deres opplevelser.

Hva er den allmennfaglige gruppens fortolkning? Opplever elevene i denne gruppen i større grad at de mestrer skolen? Og føler de seg mer hjemme i den teoretiske delen av utdanningssystemet?

5.3.2. Allmennfag: Hva tenker de om sin valgte skole og utdanningsretning?

Elevene fikk spørsmål om hvorfor de har valgt den aktuelle skolen. Av anonymiseringsårsaker er lange og utfyllende sitater fra dette spørsmålet vanskelig i denne gruppen. Derimot husker vi at elevene ikke gikk i klasse med noen fra ungdomsskolen og et gjennomgående argument oppsummerer derfor elevene når de vektlegger «Å få en forandring» (Informant 2:1). Informant 4 forteller i den sammenheng utfyllende om hvordan det er å gå fra en heterogen klasse, hva kommer til faglige prestasjoner, til en klasse som oppleves mer homogen langs en prestasjonsdimensjon:

«jeg synes at det var litt dumt at jeg ikke gikk med noen som jeg kunne se opp til som jeg kunne prøve å strekke meg etter sant. Så nå når jeg går i en klasse med folk som er veldig gode så er det vertfall alltid en eller to som jeg på en måte kan prøve å sammenlikne meg med og prøve å strekke meg etter» (Informant 4:5).

Homogen prestasjonskultur kan tenkes å være en av mange årsaker til hvorfor elevene har søkt seg til den aktuelle skolen og hvorfor elevene tidligere har fremhevet miljøskifte i sitt skolevalg. I forlengelse fikk elevene spørsmål om hvorfor de hadde valgt sin respektive retning på den aktuelle skolen. Det finnes i all hovedsak tre mulige retninger i språk,

samfunnsfag og realfaglig retning. To elever som går realfagsretningen vektlegger interesse og talent, og kan representeres med «*Jeg har ikke særlig interesse for samfunnsfag... Også har jeg alltid vært flink i matte så da var det naturlig å gå videre med realfag*» (Informant 5:1). Informant 4 har valgt en språklig retning med fordypning i kinesisk og begrunner sitt valg med faglig utfordring og interesse «*Jeg synes språk var så alt for lett på ungdomsskolen og jeg hadde lyst på en utfordring... kinesisk og Kina er veldig interessant*» (Informant 4:1). Informant 8 legger seg i stor grad på den samme linjen «*Jeg har alltid vært interessert i matematikk. Jeg har alltid mestret matematikk veldig god*» (Informant 8:1). Informantens interesse og mestring av matematikk og fysikk kommer til ekstra uttrykk når eleven forteller at «*Vi har deltatt i fysikkolympiaden*» (Informant 8:7) og «*Pappa og meg holdt på med matte når jeg var 4...Pappa gav meg «pappalekser»... kanskje $3+x=5$ også måtte jeg finne x* » (Informant 8:1). I bourdieuanske termer gir eleven her et signal om betydningen av «pedagogisk arbeid» og innslag kulturelle forskjeller tidlig i sosialiseringprosessen. Da er individets habitus under utvikling og fundamentet støpes. Eksempelet illustrerer ikke kun betydningen av kulturell bakgrunn for fremtidige skoleprestasjoner, men også et av de største «likhetsproblemene» i utdanningssystemet. Hvordan kan skolesystemet gjøre opp for, og utlikne forskjellene mellom en elev med denne typen bakgrunn og andre av mer «ordinær» type? Både Rawls og Hernes argumenterer da for en omvendt ressursfordeling i favør av den svakere part. Det store spørsmålet blir da om en slik ressursfordeling vil være tilstrekkelig. Dette er en problematikk studien vil vende tilbake til i siste analysekapittel omhandlende rettferdighet. Informantene velger i tillegg å fremheve egne interesser spesielt tungt. Gjennom arbeidet til Bigland kan interesse forstås som del av elevenes ønske om selvrealisering. Selvrealisering representerer en sentral verdi for middel og høyere sosiale lags kultur slik vi har sett penger, jobb og jobbsikkerhet gjør det for en arbeiderkultur. I praksis innebærer dette at elevene på yrkesfag og allmennfag ser ut til å søke mot ulike mål basert på en subjektiv vurdering hva de anser som å «lykkes» innenfor den kulturen de er en del av.

Med en bedre forståelse av hvorfor elevene har valgt sine respektive retninger på VGS fikk elevene det samme spørsmålet som den yrkesfaglige gruppen. Hvorfor har de valgt å bruke tid på videregående skole? Argumentasjonen lar seg i hovedsak oppsummere i to dimensjoner.

Tabell 8.

Hvorfor bruke tid på videregående skole?	
Ambisjon.	Det forventes av deg.
<ul style="list-style-type: none"> - «Jeg vil påstå at jeg er ganske ambisiøs... selv om jeg har store ambisjoner er ikke de ambisjonene mer spesifikk enn at jeg har lyst til å drive med noe spennende... drive med noe jeg synes er gøy... noe som har en betydning» (Informant 8:10). 	<ul style="list-style-type: none"> - «Helt ærlig så tror jeg at jeg går på videregående fordi alle går på videregående. Det er det som på en måte forventes av deg» (Intervju 5:9). - «Eg har bare fulgt strømmen... Aldri tenkt på å ikke gå på videregående» (Informant 2:7) - «for det er liksom det alle gjør... Eg trenger å være sosial , så då, ja føler eg meg dømt til det egentlig» (Informant 3:9). - «Det er liksom en norm kan vi si. Det er en internalisert norm» (Informant 4:13)

Informant 8 snakker om ambisjoner tilknyttet klassisk middel og høyklassekultur. Det fokuseres på skolen som veien til selvrealisering i utdanning, men også på arbeid som er spennende og av betydning. Informant 2, 3 og 5 beskriver også en prosess hvor videregående har utviklet seg til en samfunnsnorm. Dette kan tolkes som et resultat av den sosiale, politiske og historiske utviklingen beskrevet i kapittel 3. Inntrykket forsterkes gjennom elevenes ordbruk. De snakker om at «alle går på videregående» (Informant 5), «Fulgt strømmen» (Informant 2) og «det er liksom det alle gjør» (Informant 3). Elevgruppen beskriver i realiteten prosessen hvor videregående skole, som i utgangspunktet ikke er en del av den obligatoriske grunnskolen, er blitt en rettighet i populasjonen og med tiden har utviklet seg til det informant 4 beskriver som «en internalisert norm» (Informant 4).

Sammenlikner en hva elevene i den yrkesfaglige og den allmennfaglige gruppen vektlegger er det klare forskjeller. For den allmennfaglige gruppen snakkes det om verdier som ambisjoner,

gøy, av betydning og egeninteresse. I den yrkesfaglige gruppen er verdier som jobb, jobbsikkerhet og penger langt mer fremtredende. Forskjellene sammenfaller med hva Bigland knytter til begrepene «myke» og «harde» fag. Verdiene i den allmennfaglige gruppen representerer en kultur som i større grad er komplementær med den kultur skolen tradisjonelt verdsetter. Sett i sammenheng med gruppens tidligere skoleprestasjoner har elevene både prestert bedre, men har også en sterkere mestringsfølelse i et teorisentrert utdanningssystem.

Til nå i prosjektet er det ikke funnet indikasjoner på at det er «viljen» til å prestere i et verditeoretisk perspektiv som er til hinder for elevene i den yrkesfaglige gruppen, og på samme tid hjelper elevene i den allmennfaglige gruppen til å prestere bedre i den teoretiske delen av skolesystemet. En mulig tolkning er da at det er elevenes kulturelle tilhørighet som farger deres opplevelse av, og påvirker prestasjonene i deler av skolesystemet. Hvordan oppleves da skolesystemet som bedre tilpasset enkelte typer elever? Hvordan vil elevene beskrive sin perfekte skole?

5.4. Dersom elevene fikk mulighet til å lage en «perfekt» skole, hva ville de lagt vekt på?

Hvordan ville informantene konstruert en «perfekt» skole? Trekker elevene i den yrkesfaglige gruppen i større grad frem faktorer som sammenfaller med en habitus tilpasset praktisk skolekultur? Mens elevene i den allmennfaglige gruppen vektlegger dimensjoner tilpasset et teorisentrert utdanningssystem? Slike spørsmål vil kunne bidra med ytterligere informasjon om elevenes tilsynelatende brede kulturteoretiske forankring av egne fortolkninger, resonnementer og valg.

5.4.1. Yrkesfag: Den «perfekte» skole.

En av elevene som går på tilrettelagt linje, og som har slitt tidligere i skolesystemet er tydelig tilfreds med nåværende skolesituasjon «*Eg syns egentlig den eg går på no er helt fantastisk*» (Informant 6:2). Informant 7 synes spørsmålet er vanskelig og er tydelig skolelei «*Det vet eg ikke. Det er ikke så lett... når du er skolelei*» (Informant 7:2). Informant 1 går på elektrikerlinjen og vektlegger miljø, og respekt mellom elever og lærere som et viktig element for en god skole, «*Et godt miljø mellom eleven og læreren. Sånn at det er respekt der*» (Informant 1:1). Informant 10 går på elektrikerlinjen ved en annen skole og knytter seg til miljø, men utdyper om hvorfor dette er viktig «*Helst miljøet innenfor klassene...Då kan du skape et bedre læringsmiljø sammen... er det noe eg ikke skjønner så går eg til en av klassekameratene mine*» (Informant 10:3). De to elevene vektlegger et godt miljø basert på

gjensidig respekt som en viktig komponent for et godt læringsmiljø. Eleven bak informant 10 gir et eksempel på hvordan en tilpasning til felles språkbruk mellom lærer og elever oppleves som positivt, og bidrar til at elevene i større grad identifiserer seg med skolen og trives:

«Læreren trenger ikke å holde seg til sitt eget lærerspråk. I våres klasse er det sånn at vi prøver å få læreren våres til å snakke litt mer sånn slang med oss fordi vi synes det er gøy og då gjør han det av og til... Istedenfor «er» så sier han «e» og sånt også «yo...» » (Informant 10:2).

Generelt velger elevene i stor grad å snakke om hvordan de eventuelt kunne forbedret skolene de for øyeblikket er elev ved. Den viktigste faktoren er i den sammenheng et godt miljø, men også hvordan en felles kultur, gjennom eksempelvis språk, kan gjøre forholdet mellom elever og lærere bedre. Dette vil igjen kunne bidra positivt til læringsutbyttet og trivsel. Miljø og gjensidig respekt er ikke faktorer som er spesielt tett knyttet til verken yrkesfag eller allmennfag. Det er i den sammenheng naturlig å vurdere hva som ikke blir sagt. I dette ligger det at elevene fremstår som fornøyd med den praktiske delen av den videregående skolen hvor de nå befinner seg. For komparasjon skal vi se hvordan elevene fra allmennfag vil beskrive sin «perfekte» skole.

5.4.2. Allmennfag: Den «perfekte» skole.

Elevene på allmennfag vektlegger flere dimensjoner når de beskriver hva de selv anser som sentralt i en perfekt skole. De viktigste lar seg oppsummere i en tabell.

Tabell 9.

Allmennfag: Den perfekte skole.		
Individuell utfoldelse.	Gode lærere.	Kulturell tilhørighet.
<ul style="list-style-type: none"> - «Jeg ville forsøkt å tilrettelagt bedre for individuell utfoldelse fordi folk ligger på veldig forskjellig nivå i forskjellige fag»(Informant 8:4). - «Et godt forhold til lærerne, også at det er sånn tilpasset undervisning for alle» (Informant 3:2) 	<ul style="list-style-type: none"> - «Den må være stor og ha mange elever og klasser. Forskjellige retningslinjer... Lærerne må være flinke ... de må være erfarne» (Informant 2:3). 	<ul style="list-style-type: none"> - «Veldig greit at de på skolen på en måte er der jeg er. At de tenker sånn som jeg gjør og at vi kan på en måte sette oss ned og prate om det jeg syns er relevant og gøy å snakke om og det er noe jeg har kjent på når jeg har gått på andre skoler... Jeg kunne ikke brydd meg mindre om det som er samtaleemnet... Jeg har følt meg litt sånn distansert fra det det går i. Hvertfall når jeg går rundt med de ambisjonene jeg har.. Jeg bodde en stund i Lofoten. Der var det sånn: Ja de skulle bli fiskere, jeg skal studere i Beijing og London» (Informant 4:11).

Informant 8 er opptatt av «*individuell utfoldelse*» (Informant 8) i skolen «*fordi folk ligger på veldig forskjellig nivå i forskjellige fag*» (Informant 8). Informant 3 er også opptatt av individuell utfoldelse, men i tillegg «*Et godt forhold til lærerne*» (Informant 3). Informant 2 er opptatt av mangfold, men knytter seg til foregående informant ved å vektlegge muligheter, og flinke og erfarne lærere. På den annen side har informant 4 flyttet mye og har dermed gått på en rekke skoler hvor mangfoldet informant 2 beskriver har blitt opplevd som utfordrende. Hva det snakkes om kan best beskrives som et kulturelt sammenstøt mellom fortid og nåtid. Eleven forteller om hvordan det kunne være til dels utfordrende å være del av et miljø som ikke deler ens egne interesser, kultur og aspirasjon, men også hvordan det oppleves som positivt å havne i et miljø hvor «*de på skolen på en måte er der jeg er*» (Informant 4). Dette lar eleven identifisere seg med medelevers interesser og fremtidsplaner, men er også informativt i forståelsen av funn under punkt 5.2. hvor samtlige elevene ser miljø som en mulighet til endring heller enn stabilitet.

På tvers av gruppene spiller miljø en hovedrolle. Hva elevene oppfatter som et godt miljø er i neste rekke tilsynelatende knyttet til hvorvidt de identifiserer seg med skolens kultur og verdsett, men også medelever og lærerne på det aktuelle lærestedet. Sett under ett fremstår elevenes opplevelser og resonnementer å være forankret i kulturelle ulikheter. I praksis medfører beskrivelsene av egne opplevelser i hovedsak å ha todelte konsekvenser. (1) Elevenes habitus tillater eller gjør det mer utfordrende å identifisere seg med skolens teoretiske eller praktiske del. (2) Inntrykket fra 5.2.2 omhandlende tidligere prestasjoner videreføres. Den yrkesfaglige gruppen har aldri delt den allmennfaglige gruppens mestringsfølelse i skolen. Konsekvensene fremstår igjen som todelte. (A) Den første handler om hvordan elevene identifiserer eller ikke identifiserer seg med skolens kultur. (B) Dette kan ha den praktiske konsekvensen at den ene gruppen har sterkere forutsetninger for å «lykkes» i de aktivitetene skolen tradisjonelt ser på som mest viktig. I forlengelse, hvilke dimensjoner og verdier i skolen er det elevene anser som viktig for å lykkes? Hva kunne de tenke seg å lære mer eller mindre av i sin utdanning?

5.6. Hva vil elevene lære mer og mindre av?

Hva kunne elevene tenke seg og lære mer eller mindre av? Med utgangspunkt i en bred kulturteoretisk forståelse vil dette kunne bidra til å avdekke (1) hvilke verdier elevene i sine

respektive grupper knytter seg sterkest til? (2) Til hvilken kulturell tilhørighet sammenfaller med disse verdiene? Opprettholder gruppene den klassiske dikotomien mellom teori og praksis? I hovedsak medfører dette to sentrale spørsmål. (A) Knytter elevene ved yrkesfag seg i større grad til et ønske om mer praksis i skolen? (B) Og er elevene ved allmennfag fornøyd med det teorientrette fokuset i skolen?

5.6.1. Hva vil elevene på yrkesfag lære mer og mindre av?

Informant 6, som går på en tilrettelagt linje, forteller at «*Eg føler at eg ikke lærer norsk, matte, altså nok matte og sånt*» (Informant 6:3). En annen elev ved den samme linjen er enig «*Matte skulle eg gjerne lært mer av. Matte er noe eg aldri har kunnet*» (Informant 7:3) og eleven trekker frem «*Engelsk*» (Informant 7:3) som noe det skulle vært mindre av i skolen. Informant 9 vektlegger derimot den mer kjente dikotomien «*Eg skulle gjerne hatt mer praksis*» (Informant 9:3) og mindre av «*Teoriene*» (Informant 9:3). Informant 10 tenker over lærestedet eleven for tiden er en del av og sier «*Nei eg vet egentlig ikke helt. Eg føler skolen er, akkurat no så har de det de trenger. Ja det går helt fint for meg*» (Informant 10:4). Informant 1 ønsker seg mer praksis, men innser likevel at det skorter litt på det teoretiske «*Syns du kunne lært mer om praksis... så merker eg i år at det mangler litt på regningen*» (Informant 1:4). Dette lar studien utforske elevenes opplevelse av middels til svake prestasjoner under punkt 5.2.2. Er viljen til elevene et hinder for dem? Det overveldende inntrykket er at elevene i den yrkesfaglige gruppen verdsetter, og ønsker å prestere i sentrale teorifag i skolen. Spesielt kjernefaget matematikk. Elevene innser at dette er en viktig del av kunnskapen og ferdighetene de trenger. Spesielt interessant er det at to elever fra den tilrettelagte linjen som i størst grad har funnet grunnskolen utfordrende ønsker seg mer matematikk. Elevene er tydelig interessert og det kan derfor vanskelig forsvares at det er elevenes «vilje» i et verditeoretisk perspektiv som hindrer elevgruppen i akademiske prestasjoner. Det knyttes med istede verdi til teoretiske fag som utgjør en sentral del av skolens kultur. Hva elevene selv beskriver er manglende opplevelse av teoretisk mestringsfølelse. Det er denne mestringsfølelsen vi har sett i den allmennfaglige gruppen.

Den tradisjonelle dikotomien mellom teori og praksis er likevel aktiv blant flere informanter, men basert blandede uttalelser er det ikke gitt at allmennfag vil vektlegge dette skillet mer enn hva vi har sett til nå.

5.6.2. Allmennfag: Hva vil elevene på allmennfag lære mer og mindre av?

Er den allmennfaglige gruppen fornøyd med et teorientrert utdanningssystem? Informant 4 gleder seg til større grad av frihet i valg av fag «*Jeg gleder meg til jeg skal begynne å studere... Når jeg på en måte kan fullstendig velge hva det er jeg vil studere*» (Informant 4:15). Informant 8 ser heller problemer med enkeltfagenes innhold mer enn fagene i seg selv «*norsk... jeg skulle ønske vi hadde mye mindre om litterære epoker... jeg skulle ønske vi hadde mindre middelalder og mer nyere historie i historiefaget*» (Informant 8:6). Informant 3 tar dette et steg lenger og ser forbedringspotensialer i måten fagene er lagt opp «*eg føler vi har veldig mye norsk undervisning... obligatorisk fag og vi lærer så sykt mye unødvendig syns eg. Når det heller kunne vært et valgfag for de som er interessert*» (Informant 3:4). Informant 5 er ganske fornøyd, men kunne tenkt seg noen praktiske ferdigheter «*Jeg føler jeg får ganske ok det jeg trenger... burde lære ting som på en måte forbereder deg på voksenlivet... lære å føre budsjett ... betale regninger*» (Informant 5:4). Informant 2 foreslår en konkret omfordeling av prioriteringer og timer fra et fag til et annet:

«i år for eksempel så har vi jo plutselig fått religionsfaget... eg syns det er ganske unødvendig å bruke et helt år no på å lære det... då kunne eg brukt de (timene) på de realfagene som krever veldig mye» (Informant 2:6).

Elevene er ikke i stor grad opptatt av en større andel praksis i deres utdanning slik deler av den yrkesfaglige gruppen beskriver et ønske om større andel teori i deres utdanning. Elevene er i stede kritisk til faglig innhold og måten fagene er lagt opp i skillet mellom obligatoriske og valgfrie emner. Det er i praksis snakk om et ønske om større grad av autonomi i skolen hvor elevene selv kan velge fag som passer deres interesser. Dette antyder at elevene ikke nødvendigvis støtter den norske skolens allmennfaglige utdanningsmodell. Modellen baserer seg på at elevene skal få en bred utdanning og innføring i en rekke fag. Det er også for den allmennfaglige gruppen interessant å vurdere hva som utelates. Verdien av teoretisk utdanning stilles det ikke spørsmålsteget ved. Elevene virker i den sammenheng å identifisere seg med en teorientrert utdanningskultur, mens de er mer tvilende til hvordan skolen strukturerer skillet mellom obligatoriske og valgfrie emner. De omtaler dette som motstridende til deres egeninteresser, men ikke deres kultur som helhet.

5.6. OED- modellen: Hovedfunn og elevenes refleksjoner.

For å oppsummere et av hovedfunnene kan vi gripe tak sammenhengen beskrevet av Boudon, men som best lar seg illustrer gjennom OED-modellen. Modellen forespeiler en sammenheng mellom «origin» og «education». Prosjektet ser en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanning og arbeid, og elevenes valg av studieretning. Denne studien har ikke data om hvilken utdanning eller hvilket arbeid elevene faktisk vil ende opp med. Altså deres sluttposisjon i et statushierarki. En kan i den forbindelse ikke si noe om forholdet mellom «education» og «destination». Det som derimot virker tydelig er at både aggregasjonsparadokset og utdanningsinflasjon er aktive for elevene. Elevene må ta mer utdanning for samme mengde belønning som deres foreldre med en lavere grad av investering i egen formell kulturell kapital. Det er i den sammenheng lite i datamaterialet som indikerer at relativ sosial distanse oppleves som et fremtredende hinder for den yrkesfaglige gruppen sammenliknet med elevene på allmennfag. Hva som påvirker elevenes valg av utdanningsbane, hvordan elevene ser på utdanning og hvorfor de ønsker å ta del i utdanning beskrives av elevene gjennom deres interesser, og opplevelsen av verdier, kulturell tilhørighet, familie, ulike målsettinger og miljø som mulighet til endring. Dette representerer dimensjoner som beskriver kulturelle ulikheter hos elevene. De kulturelle ulikhetene elevene uttrykker, og hvordan de omtaler ulikhetenes innvirkning på egne valg og utdanning står i opposisjon til det sosialdemokratiske utdanningsmål om sosial utjevning, likhet og rettferdig urettferdighet, meritokrati (beskrevet i kapittel 3).

Et annet interessant funn er når elevene i denne studien ikke ser ut til å være påvirket av valg gjort av nære klassekamerater i sitt eget respektive valgt av skole og utdanningsretning etter endt grunnskole. Ingen av elevene går i klasse med noen fra ungdomsskolen og kun en respondent kan tenkes å gå på skole med en tidligere klassekamerat. Elevene vektlegger i stede et miljøskifte og tanken om å prøve noe nytt. Miljømekanismen fremstår derfor som todimensjonal. Den er en mulighet til stabilitet, men også endring. Elevene i de to gruppene ser i tillegg ut til vektlegge ulike faktorer når de snakker om hvorfor de har vagt å bruke tid på videregående skole. Det snakkes om ulike aspirasjoner basert på ulike verdier som faller under en bredere forståelse av kultur. Det som derimot er felles for gruppene er ønsket om utdanning. Hvorfor utdanning oppleves som viktig, være seg yrkesfag eller allmennfag, oppsummeres ganske enkelt når informant 4 fra den allmennfaglige gruppen sier at «*Du kan ikke være stuck i mellom der*» (Informant 4:12). På den annen side illustreres forskjellene i

aspirasjon mellom ulike grupper når informanten uttaler at «*De skulle bli fiskere. Jeg skal studere i Beijing og London*» (Informant 4:11).

Hva eleven beskriver er refleksjoner rundt ulike aspirasjonsnivå mellom seg selv og samfunnet eleven tidligere var en del av. Ifølge Boudon er det ikke forskjeller i aspirasjonsnivå som leder til ulike utdanningsbaner. Det er den relative sosiale distansen elevene opplever som er ulik. I praksis medfører dette at den relative sosiale distansen opplevd mellom fisker og studier i Beijing vil variere med utgangspunkt i sosioøkonomisk bakgrunn. Dette på tross av at den objektive distansen er identisk. En konsekvens er da at aspirasjonen, som ifølge Boudon er lik hos gruppene, leder den ene til å bli fisker, mens den andre tar høyere studier i eksempelvis London og Beijing. Nettopp ulikheter i fremtidsplaner og aspirasjon vil være tematikk for studiens andre analysekapittel. Hva aspirer elevene til? Hvilke verdier ligger til grunn for deres fremtidsplaner? Hvordan resonerer de rundt egne aspirasjoner? Hvordan fortolker elevene foreldrenes perspektiv på egne fremtidsplaner?

6. Aspirasjon.

Tidligere forskning underbygger tanken om sterk grad av sosial reproduksjon. Det betyr at forbindelsen mellom «origin» og «destination» er stabil på tross det norske politiske og historiske utdanningsmålet basert på likhet og meritokrati. Målet innebærer i praksis at det er faktorer av typen evner, talet og innsats som skal være styrende for hvor en ender i et statushierarki. Fra et sosialposisjonsteoretisk perspektiv medfører dette at lik aspirasjon skal lede til lik utdanning, men den subjektive opplevelsen av det sosiale rommet er til hinder for en slik prosess.

Boudon knytter seg gjennom sosialposisjonsteori spesielt sterkt til aspirasjonsdimensjonen. Det er ifølge Boudon, og motstridende til elevenes beskrivelser i kapittel 1, ikke «primæreffekter» i form av kultur eller ulike svar på hva det vil så å lykkes som i størst grad er styrende for elevenes målsettinger. Det er heller at individet påvirkes av «sekundæreffekter» i form av aspirasjon som leder i ulike retninger basert på relativt opplevd sosial distanse. Hvordan denne relative distansen oppleves er igjen et resultat av individets sosioøkonomiske bakgrunn. Når det er sagt. Er sekundæreffekten del av elevenes egen fortolkning? Et naturlig sted å starte er med hva de to gruppene ønsker å få ut av tiden som investeres i den videregående skolen, den tiltenkte transformatoren av kulturell kapital til meritt, arbeid og økonomisk kapital.

6.1.1. Yrkesfag: Utdanning som kapitaltransformator.

Elevene på den yrkesfaglige retningen følger i større grad en utdanningsbane som direkte konverterer formell (utdanningspapirer) og uformell (annen kunnskap) kulturell kapital til økonomisk kapital. Det er da ikke unaturlig dersom elevene vektlegger faktorer beslektet til dem vi så under punkt 5.3.2. Hvilken form tar relasjonen mellom hva elevene forventer å få ut av tiden sin på videregående og hva de aspirerer til i henhold til jobb etter endt utdanning?

Informant 1 bringer på banen de mest klassiske arbeidsverdiene «*det er jo selvfølgelig en jobb då, en sikker jobb, en godt betalt jobb... Forståelse for den praktiske delen... Så kan eg fikse det sjøl*» (Informant 1:6). Informant 9 forteller at målet er å «*komme meg ut i bedrift då*» (Informant 9:5). Informant 6 som går på den tilrettelagte linjen har forventninger om at skolen skal få eleven på rett spor, men forventer også resulterer «*få meg på rett spor igjen... Eg forventer å få en utdanning... Eg forventer å kunne få fagbrevet til slutt*» (Informant 6:5-6).

Informant 7 forventer en jobb, men også «Eg forventer at eg ender opp med å jobbe med det eg vil» (Informant 7:6). Informant 10 har et noe utvidet syn:

«Eg forventer å få ut det grunnleggende. Neste år så... er det lærlingplass. Så eg har jo egentlig fått det eg har forventet. Det er jo å få den generelle kunnskapen til å lære mer» (Informant 10:9).

Kunnskap som grunnlag for videre læring er et viktig poeng og det falt derfor naturlig å spørre elevene om de har tenkt på høyere utdanning. Det er ikke det mest nærliggende alternativet for den yrkesfaglige retningen, men det finnes blant annet mulighet for allmenn påbygg. Fremtidsplaner utover påbegynt fagbrev, hvordan elevene opplever skolen, hva de interesserer seg for og hva de ønsker å drive på med fortøner seg i hovedsak slik det legges frem av informant 1:

«Nei det er jo det at eg er skolelei då... skolen er ikke helt min greie. Så då tar eg det som er kortest vei til en jobb. For det er jobb som er det eg har lyst til å holde på med» (Informant 1:6).

Fagbrev blir ansett som et overkommelig hinder og den korteste vei til et subjektivt mål om arbeid. På den annen side oppfatter elevene, og er dermed bevist på at dette er den korteste distansen til hva som ansees som en god og sikker jobb. Om det som beskrives er en rasjonell handling hvor elevene legger til grunn kultur og verdier, eller hvordan deres opplevelse av det sosiale rommet spiller inn er usikkert. Det faktum at elevene velger det som oppfattes som den objektivt korteste distansen betyr ikke nødvendigvis at elevene anser distansen til høyere utdanning som for stor. Inntrykket av kultur og tilhørende verdier som styrende gis i stede større vekt i deres opplevelser når elevene uttrykker at skolen ikke passer for dem. Dette innebærer at respondentenes opplevelse av et teorisentrert skolesystem ikke er det de gir uttrykk for å identifiserer seg med. Den yrkesfaglige gruppen ser likefult verdien av, og bruker derfor tid på egen formell utdanning for å oppnå det de ønsker, sikkert arbeid og økonomisk kapital.

6.1.2. Allmennfag: Utdanning som kapitaltransformator.

Elevene på allmennfag følger en bane som i mindre grad leder direkte til konvertering av formell kulturell kapital til arbeid og økonomisk kapital. Det kan derfor tenkes at hva elevene forventer å få ut av tiden investert i VGs, og hvordan de resonerer omkring høyere utdanning vil fortone seg i retning av videregående som et middel til målet i et lenger utdanningsløp.

Uttalelsene fra den allmennfaglige gruppen skiller distinkt mellom videregående og høyere utdanning, og forsterker dermed tidligere inntrykk av at videregående oppleves som et stopp på en lengre rute. Informant 5 svarer *Jeg tenker egentlig bare at jeg får de karakterene eller papirene på det jeg trenger for å gå videre»* (Informant 5:10). Informant 3 er usikker på hva den ønsker av arbeid i fremtiden. Det å holde alle mulighetene åpne er derfor viktig i prosessen hvor målet er høyere utdanning «*Det er jo det at eg kan velge det eg vil. Eg har lyst til å ha alle mulighetene for ka eg skal studere. For eg aner ikke ka eg har lyst til å drive med»* (Informant 3:9). Informant 8 beskriver tiden på videregående i samme ordlag som informant 3. Videregående er et middel til et mål om videre investering i egen formell kulturell kapital «*Jeg har lyst til å gjøre noe som faktisk har en betydning... så jeg har funnet ut at videregående er fint for å hjelpe meg videre til å ta det skrittet»* (Informant 8:10). Informant 3, 5 og 8 representerer perspektivet den allmennfaglige gruppen har på videregående og hva de ønsker å få tilbake for investert tid i skolen. Dette er i betydelig grad knyttet til tanken om høyere utdanning og blir forklart slik av informant 4:

«Du kan ikke ha tatt studiespesialiserende også ikke ta høyere utdanning... Fordi da kommer du i den her at du har ikke den spisskompetansen med fagbrevet ditt sant og du kan heller ikke hoppe inn i det å produsere informasjon» (Informant 4:12-13).

Elevene reflekterer tanken om at allmennfag i større grad er forpliktet til videre investering i formell kulturell kapital dersom individet skal kunne konvertere den til jobb og økonomisk kapital, men viser også hvorfor argumentet er gyldig for den yrkesfaglige gruppen. Gruppene er på lik linje «tvunget» til å investere egen tid i institusjonen som distribuerer formell og «legitim» kunnskap. Dette følger som en konsekvens av samfunnets krav til formell kompetanse i et stadig økende antall yrker.

Elevene på allmennfag ønsker å ta steget videre inn i høyere utdanning, men hva er det konkret de aspirer mot å studere? Informant 2 vurderer et friår, men har også utdanningsambisjoner «*Enten så tar eg et friår... så har eg lyst til å studere medisin»* (Informant 2:7). På samme måte som lysten og trangen til å starte arbeidslivet og tjene penger fremstår særegen for elevene på yrkesfag er tanken om et friår særegent for den allmennfaglige gruppen. En rekke informanter sikter mot lange og krevende utdanningsløp. Informant 5 deler informant 2 sin ambisjon om å bli lege «*I det siste har jeg tenkt veldig mye på lege... jeg tenker spesielt på kirurgi»* (Informant 5:8-9). Informant 3 har «*tenkt på psykologi og spesialpedagogikk»* (Informant 3:10). Informant 8 har ombestemt seg etter å ha tatt sosiologifaget på videregående:

«jeg tenkte lenge på sosiologi/sosialantropologistudie frem til jeg hadde faget i fjord... ellers så har jeg sett en del på fysikkstudier også har jeg funnet ut at jeg har veldig lyst til å undervise» (Informant 8:11).

Av alle elevene fremstår informant 4 spesielt målrettet og har brukt mye tid på å planlegge for studiefremtiden:

«Det er også enda en ting jeg må gjøre. Akkurat nå så må jeg drive å sette meg inn i alle skolene som jeg har tenkt å sende søknad til og søknadsfristen for noen av de er i desember og noen av de er januar fordi det er utlandet.... I dag tidlig liksom så satt jeg å snakke med en dame fra Hult International business School som fortalte meg om hvordan søknadsprosessen der er i forhold til om jeg skal til Kina eller ikke... i tillegg på alle de har skolene i utlandet så skal du også skrive personal letter, og du skal være interessant og hvis det er noen som har litt lavere snitt enn deg, men er superinteressante så blir jo de tatt ut sant så du burde pushe så godt du kan» (Informant 4:9-10).

Informanten har hendene fulle. Ikke bare med videregående, men med søknader til utenlandske skoler som har høye krav til den enkelte elev som strekker seg utover det rent akademiske. Informanten ble spurt om hvilke skoler det søkes til *«Noen skoler i England og på CBS i København, også Hong Kong university of science and technology» (Informant 4:9).*

Sett i sammenheng er det tydelige forskjeller mellom den yrkesfaglige og allmennfaglige gruppen hva angår grunnene de oppgir for å gå på videregående, men også hva de tenker om høyere utdanning. For den yrkesfaglige gruppen kan en spesielt fremtredende faktor for å investere tid i den videregående skolen sies å være arbeid, mens for den allmennfaglige gruppen er videregående i større grad et middel til et mål om høyere utdanning. Ikke unaturlig blir da forskjellene i planer om høyere utdanning for de to gruppene stor. En elev ved yrkesfag kunne tenke seg å gå videre som brannmann etter en tid, mens resterende ikke har videre planer utover påbegynt fagbrev, og beskriver seg selv som skolelei. For elevene på allmennfag siktes det nesten utelukkende mot hva Hjelbrekke og Korsnes har klassifisert som eliteutdanninger. På tross av dette, dersom en ser elevenes studieaspirasjon i sammenheng med foreldregruppen, virker den allmennfaglige gruppen, på lik linje med den yrkesfaglige, å aspirere mot det som vil føre til sosial reproduksjon av eksisterende skillelinjer. Det er vanskelig på nåværende tidspunkt å si noe bestemt om hva de observerte forskjellene skyldes. Det er minst to muligheter. (1) Basert på analysekapittel 1 fremstår et bredere kulturbegrep

som styrende for elevenes tanker og valg, men også for hva elevene aspirerer til. (2) Innvirkningen av relativ opplevd sosial distanse er underliggende aktiv på en måte som ikke uttrykkes verbalt. I dette ligger det en tanke om at distansen opplevd mellom egen posisjon og en eventuell eliteutdanning for elevene på yrkesfag er så stor at det ikke snakkes om. En skal på den annen side være forsiktig med å trekke slutninger basert på slike undertoner. Et spørsmål som kan hjelpe oss videre i forståelsen av hva elevene er opptatt av, og hva som informerer deres opplevelser og vurderinger er hvordan de beskriver sin «drømmejobb».

6.2. Drømmejobben.

En definisjon av rasjonell handling kan anvendes til å analysere et slikt spørsmål.

Rasjonell handling henter her inspirasjon fra Max Webers begrep om «*zweckrational*» (Weber, 1966, s.117) og Zygmunt Baumans «*Modernity and the Holocaust*» (Bauman, 1991). I dette ligger det at rasjonell handling ikke skal ta hensyn til moral. Det vil si den vilkårlige allmenne oppfatning omkring gode eller dårlige valg eller hva som menes å være gode eller dårlige resultater. Rasjonell handling er en handling hvor individet i rimelig grad er klar over konsekvensene av et gitt valg. En handling kan i så måte være mer eller mindre rasjonell, avhengig av individets oversikt over konsekvensene av en gitt handling.

Umiddelbart kan det tenkes minst to utfall. (1) Dersom det er slik at hva elevene vektlegger i sin beskrivelse av egen drømmejobb sammenfaller med valg av utdanningsretning og hva elevene aspirerer til i utdanning og jobb kan en si at elevene har gjort et rasjonelt valg. På den annen side. (2) Dersom drømmejobben ligger langt unna hva eleven kan oppnå med sitt respektive valg av utdanningsretning og forventninger om jobb kan valgene til en mindre grad sies å være rasjonell i henhold til å oppnå en slik drømmejobb. Spørsmålet blir om elevene har valgt en utdanningsbane som bringer dem i retning av det de selv beskriver som sin drømmejobb?

6.2.1. Yrkesfag: Drømmejobben.

Informant 9 går på TIP og sier at hvis den fikk lov til å velge yrke helt fritt «*Då ville eg ha jobbet med biler og utviklet biler*» (Informant 9:8). Informant 7 går på helse og sosial og har en drøm som i stor grad sammenfaller med valg av studieretning «*Å få opp dagsentrene igjen og jobb på dagsenteret*» (Informant 7:12). Den andre eleven som går helse og sosial uttrykker et generelt ønske om å hjelpe andre:

«gått først inn i ambulanse, eg ville flydd helikopter... den høyeste jobben min som er vanskelig for meg å klare går innen militæret... dra ned til steder der folk har det vondt, kriger og kunne hjelpe de» (Informant 6:12).

Informant 10 går på elektro og beskriver drømmejobben som det å være *«spilltester eller en som lager spill... det er drømmejobben min»* (Informant 10:17). Denne informanten illustrerer og påminner et viktig poeng. Det er snakk om en drømmejobb, og basert på hva som vites om drømmejobben og hva som skal til for å oppnå den har eleven konkludert med at en slik jobb er utopisk. Det er *«derfor eg egentlig ikke prøver å bli det. For det er såpass vanskelig at det bare blir en drøm»* (Informant 10:17). Poenget blir enda mer tydelig konferert med definisjonen av en rasjonell handling. Det at noe er en drømmejobb vil ikke nødvendigvis si at dette er jobben elevene har forsøkt å oppnå gjennom egne valg. I henhold til prosjektets perspektiv på hva en rasjonell handling er kan det i utgangspunktet fremstår urasjonelt å velge elektro dersom drømmejobben er spilltester, men respondenten informerer om at dette er ikke nødvendigvis tilfellet. Elevene vet hvor liten sjansen i mange tilfeller er for å lykkes i drømmeyrket, og har tatt et bevist valg om noe annet. Det er respondentens informasjon om hva et valg innebærer som leder til at handlingen faller innenfor det som defineres som rasjonelt. I motsetning til først antatt er det da tilsynelatende liten sammenheng mellom hva elevene beskriver som sitt ytterste ønske og valgene de har gjort i utdanningssystemet. Dette kan skyldes at elevene justerer egne ambisjoner i henhold til hva de selv anser som realistisk.

6.2.2. Allmennfag: Drømmejobben.

Det er blitt klart at valg av utdanningsretning kan sees som et rasjonelt valg uavhengig av hvorvidt utdanningsbanen leder eleven nærmere hva de selv beskriver som egen drømmejobb. Det kan likefult tenkes hvordan respondentene på allmennfag i større grad har drømmejobber som er innen rekkevidde. Elevene er på vei inn i høyere utdanning og mangfoldet av muligheter dette medfører. Sosialposisjonsteori informerer om at elevene i utgangspunktet har likt aspirasjonsnivå, men deres sosioøkonomiske bakgrunn leder dem til ulik begripelse av det sosiale rommet. Hva er gruppens opplevelse? Er det slik at elevene på allmennfag i større grad ønsker å studere hva som leder dem til det de beskriver som egen drømmejobb? Og er det et resultat av at deres vurdering av den absolutte distansen er ulik den samme vurderingen gjort av elevene i den yrkesfaglige gruppen? Informant 8 sier om drømmejobben:

«Det måtte ha vært en jobb der jeg fikk lov til å finne ut noe sykt kult... jeg har jo tenkt en del på både undervisning og forskning, kanskje en kombinasjon av de to» (Informant 8:16).

Informant 3 har en rekke ønsker og har tydelig tenkt på hvilke utdanninger som kan lede til målet:

«at den er fleksibel... være min egen sjef... eg vil ha god lønn... Eg vil ha en sosial jobb. Det er derfor eg har tenkt sånn spesialpedagogikk og psykologi» (Informant 3:17).

Informant 8 og 3 har ønsker av en generell karakter og er ikke nødvendigvis er tilknyttet spesifikke jobber. Informant 5 deler en slik tilnærming, men er spesielt opptatt av autonomi *«En jobb der jeg kan tenke mye selv og gjøre ting for meg selv... gjøre noe som interesserer meg... Kunne være selvstendig» (Informant 5:15).* Utfyllende setter informant 4 ord på hvorfor utdanning er så relevant for å få den typen arbeid som elevene i stor grad ser ut til å ønske:

«utdanning... vi kommer jo til å bli enda mer avhengig av det i fremtiden... det er liksom den fjerde revolusjon at vi kommer til å gå på informasjon og teknologi. At det er det vi kommer til å produsere. Det er ikke produksjon av varer og tjenester lenger, det er produksjon av informasjon, og då må vi jo være akademikere for å kunne gjøre det» (Informant 4:12).

Elevene har valgt en utdanningsbane som bringer dem nærmere hva de selv beskriver som egne drømmejobber. Hvorvidt de har gjort sine respektive valg basert på en bevist eller ubevist målsetting om å nå en drømmejobb er mer usikkert. Elevene beskriver heller ikke drømmejobben like konkret som den yrkesfaglige gruppen. Trykket legges i stede på generelle verdier som fleksibilitet, autonomi, det sosiale, tenke selv og interesser. Slike verdier er sentrale innenfor høyere utdanning og tilhørende læringskultur.

Informantene på allmennfag er «nærmere» det de selv beskriver som egen drømmejobb dersom en sammenlikner med den yrkesfaglige gruppen. Det er i hovedsak to årsaker som blir vektlagt. (1) Elevene på allmennfag tillegger sin drømmejobb universelle verdier heller enn å fokusere på spesifikke yrker. (2) Elevene på yrkesfag har vurdert sine drømmejobber som urealistisk. I dette ligger det at elevene på allmennfag er spesielt opptatt av dimensjoner som autonomi, selvrealisering og interesser, mens elevene på yrkesfag knytter seg tettere til

spesifikke jobber og arbeid er i seg selv en nøkkeldimensjon. På tross av ulikheter er det lite som tyder på at den ene gruppen har gjort mer rasjonelle valg enn den andre. For hvilken substansiell tolkning kan en gi på forskjellen mellom et ønske om å bli helikopter pilot og et ønske om å bli sin egen sjef? Det aspireres derimot systematisk i retning av ulike mål, og elevenes kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunn er tilsynelatende sentral for hvordan elevene setter sine mål. Hva som blir tydelig når elevene i den allmennfaglige gruppen vektlegger universelle verdier er at de i større grad er i posisjon til å gå videre i retning av hva som er deres drømmejobber, og tiden etter videregående nærmer seg for elevene. Hva gleder de seg til? Hva oppleves som viktig for informantene?

6.3. Tiden etter videregående.

Informantene vektlegger ulike verdier hva kommer til utdanning og jobb, men også hvordan kultur ser ut til å informere disse verdiene. Det kan tenkes tre tilnærminger. (1) I et verditeoretisk perspektiv vil variasjonen gi ulikt svar på hva det vil si å lykkes, og som en konsekvens lede dem inn i ulike livsløp. (2) Et kulturteoretisk perspektiv kan også informere et slikt spørsmål. Forklaringen blir i den sammenheng at hva elevene gleder seg til i tiden etter videregående vil preges av elevenes kulturelle bakgrunn, deres habitus og den kulturen de selv har identifisert seg med gjennom å velge yrkesfaglig eller allmennfaglig studieretning. (3) En tredje mulighet er den som til nå har vært mest fremtredende i respondentenes fortolkninger. En tilnærming hvor ulike verdier omfavnes av et kulturbegrep. Det vil si en kombinasjon av mulighet 1 og 2.

6.3.1. Yrkesfag: Hva gleder elevene seg til i tiden etter videregående?

Vi har sett hva elevene på yrkesfag forventer å få tilbake for tiden de bruker på videregående, men også hva de vektlegger når det kommer til arbeid. Faktorer som penger, jobb og arbeidssikkerhet står spesielt sentral. Det ville ikke være uventet dersom dette er viktig også for hva elevene på yrkesfag gleder seg til i tiden etter endt videregående. Informant 10 gleder seg til å bli lærling, men også litt ekstra penger:

«Gleder meg faktisk til å bli lærling fordi det virker gøy no og då regner eg med det er gøy når du er lærling og... de der ekstra penge for å være der og, men det er ikke veldig mye» (Informant 10:16).

Informant 9 gleder seg til å jobbe «*Det blir vel egentlig å komme meg ut å begynne å jobbe, begynne å koble*» (Informant 9:8). Informant 6 gleder seg ikke bare til å komme ut i arbeid, men er også spent på hvordan det skal gå «*Eg er spent på om eg klarer det eg vil... så eg gleder meg egentlig*» (Informant 6:11). Informant 7 som har slitt litt med å få lærlingeplass gleder seg til arbeid og penger til egen frihet «*Eg gleder meg veldig til å bli ferdig... Slippe å leve på mamma og pappa sine penger*» (Informant 7:12). Elevene gleder seg til å bli ferdig på skolen, starte i arbeid, penger og andre verdier de har vektlagt ved tidligere spørsmål. Inntrykket elevene gir er at de vektlegger, opplever og besitter ulike verdier, men også ulik kultur og habitus. Hva er viktig i den allmennfaglige gruppen? Vektlegge de verdier vi har sett tidligere?

6.3.2. Allmennfag: Hva gleder elevene seg til i tiden etter videregående?

Til nå har elevene fortalt og vist hvordan verdier og kultur informerer deres subjektive opplevelser, og leder den allmennfaglige gruppen til å vektlegge andre faktorer enn den yrkesfaglige gruppen. Informant 8 viser i den sammenheng blandende følelser ovenfor fremtiden:

«På mange måter så føler jeg at jeg har det veldig fint akkurat no, men så gleder jeg meg jo mye mer til det å kunne slippe de fagene som jeg ikke synes er så veldig gøy»
(Informant 8: 16).

Tanken om frihet virker å resonere blant elevene på allmennfag «*Egentlig gleder eg meg til det og bare ta litt ansvar sjøl*» (Informant 2:12). Ytterligere en informant støtter seg til tanken om å konsentrere seg om fag eleven selv er interessert i, men også større grad av autonomi:

«Jeg gleder meg til at det skal være mer sånn spesielt akkurat det jeg har lyst til å gjøre, ikke på en måte alt annet... og at det er mer fritt. At det ikke er den A-4 skoledagen» (Informant 5:14).

På den annen side er informant 3 litt bekymret for overgangen mellom videregående og høyere utdanning:

«eg gleder meg litt... det virket skikkelig gøy med sånn fadderuke... men utenom det gruer eg meg litt for eg vet ikke helt ka eg vil bli... bachelorprogram osv så gruer eg meg til å skrive, det virker så sykt tungt» (Informant 3:17).

Informant 3 kan fungere som et eksempel på hvordan opplevelsen av det sosiale rommet ikke nødvendigvis virker avskrekkende. Det uttrykkes bekymring for steget mellom videregående og høyere utdanning, men det er ingenting som tyder på at dette er noe som vil stoppe eleven i å starte et slikt løp.

Videre er det tydelig at elevene på allmennfag knytter seg sterkt til tanken om å dyrke egne interesser gjennom høyere utdanning preget av frihet i egne valg, tid og interesser. Nettopp det at høyere utdanning ser ut til å sammenfalle med elevenes egne interesser indikerer et felles verdisystem. I kombinasjon med Bourdieus tanke om at elevene som «lykkes» i skolen har en følelse for utdanningsspillet gjennom sin kulturelle bakgrunn og habitus virker dette overbevisende. Habitus handler også om hvordan en transformerer biologiske ressurser til meritt. Dersom en aksepterer tanken om at biologiske ressurser er tilnærmet normalfordelt i den norske populasjonen, og samtidig ser på den sterke sammenhengen forskning på feltet avdekker mellom sosioøkonomisk bakgrunn, utdanning og destinasjon i statushierarkiet er det elevenes kulturelle bakgrunn og verdigrunnlag som bærer et stort ansvar for de observerte ulikhetene.

Informantenes verdier og habitus er preget av hjemmet de har vært eller fremdeles er en del av. Av den grunn er det interessant å spørre om hvordan elevene fortolker foreldrenes holdning til deres fremtidsplaner.

6.4. Hva tenker foreldrene om valget elevene vurderer i fremtiden?

Med utgangspunkt i Bourdieu og et kulturteoretisk perspektiv vil elevens habitus reflektere den kulturen som er innprentet gjennom pedagogisk arbeid av en pedagogisk autoritet. En slik gruppe av pedagogiske autoriteter må kunne sies å være venner og familie, men spesielt foreldre.

Det skal være på det rene at datamaterialet er basert på hva elevene oppfatter at foreldrene tenker om deres fremtidsplaner. Hvorvidt dette er hva foreldrene selv ville sagt vites ikke med sikkerhet. På den annen side er dette av sekundær betydning. Interessen ligger i hva som tilsynelatende påvirker elevene i valg og vurderinger. Av den grunn er det hvordan elevene fortolker foreldrenes holdning til deres fremtidsplaner som er av primær interesse.

6.4.1. Yrkesfag: Hva tenker foreldrene om valgene elevene vurderer i forhold til fremtiden?

Basert på overnevnte antakelser forventes det at elevenes fremtidsplaner ikke er i konflikt med hvordan elevene fortolker hva foreldrene tenker om deres vurderinger og planer i forhold til fremtiden. I tillegg ble det spurt om hva elevene tror at foreldrene ville valgt, i en hypotetisk situasjon, på deres vegne. Informant 1 kan fortelle om fornøyde foreldre «*Faren min synes jo det er veldig bra då. Fordi han vet at det er en sikker fremtid og det er jo målet... Faren min hadde nok valgt et yrkesfaglige et eller annet*» (Informant 1:7). Informant 7 gir attest til inntrykket av foreldrestøtte, men er usikker på hva foreldrene ville valgt på egne vegne «*Eg tror de er glad for eg har kommet så langt som eg har gjort no... Det er litt vanskelig å svare på*» (Informant 7:9). Sitatet tilbyr interessant informasjon omhandlende sosial romforståelse. Informanten synes selv at den er kommet langt, men hva denne eleven opplever som det å ha kommet langt vil trolig vurderes annerledes i den allmennfaglige gruppen. Informant 9 opplever også støtte hjemmefra og vet heller ikke hva foreldrene ville valgt «*Tenker veldig positivt om det. Tror de ser at det blir et godt valg... eg vet faktisk ikke*» (Informant 9:7). Generelt opplever alle elevene i gruppen støtte hjemmefra i sine fremtidsplaner. Informant 10 som tidligere har delt sine planer om å gå videre som brannmann etter en tid i elektrikeryrket kan fortelle om støtte, men også at en forelder var direkte medvirkende i valg av utdanning:

«Pappa sier det er supert. Det er en god plan. Han likte planen med de årene i jobben som elektriker også gå over til brannmann... de vet at eg hater å sitte og skrive. Eg klarer liksom ikke å sitte og skrive en hel dag, då blir eg helt gal. Så då tror eg faktisk de ville valgt et yrkesfag... Pappa spurte jo om eg kunne gå elektro også «jada» så det var jo på en måte han som valgte for meg» (Informant 10:13-14).

Informant 10 beskriver selv manglende evne til å sitte i ro og skrive. Dette er verdier skolens kultur setter høyt og er nødvendig dersom en skal «lykkes» i den teoretiske delen av skolesystemet. Dette indikerer, som i Paul Willis sin studie, at ulike verdier ser ut til å lede elever langs ulike utdanningsbaner basert på deres sosioøkonomiske bakgrunn. En bakgrunn som i stor grad er deres familier og foreldre. Ser en i forlengelse verdier som en del av et bredere kulturbegrep, forsterkes inntrykket når eleven forteller om at far velger utdanningsretning. Eksempelet fremstår som kulturell og sosial reproduksjon i klartekst. Som vi husker har to elever i den allmennfaglige gruppen tidligere i studien fortalt om hvordan elevene ville følt at omverden hadde sett på det som bortkastet talent dersom elevene valgte et

yrkesfag. Det virker derimot ikke som foreldrene i den yrkesfaglige gruppen ser på yrkesfag som bortkastet, noe det selvsagt heller ikke er. En mulig forståelse er at manglende støtte til barnas valg av yrkesfag ville være en fornektelse av egen kultur og verdisett. Dette ville i praksis innebære en undergraving av egen samfunnstilhørighet fra foreldrenes side. Sagt med andre ord. Foreldre operer som en pedagogisk autoritet og utfører det pedagogiske arbeidet med å innprente en vilkårlig kultur gjennom prosessen kjent som symbolsk vold. På tross av kulturens vilkårlighet er den ikke tilfeldig. Den innprentede kultur er en videreføring av foreldrenes kultur. Dette er prosessen en omtaler som sosial reproduksjon av eksisterende sosiale skillelinjer og statushierarki. Vil en finne den samme opplevelsen av bred foreldrestøtte i den allmennfaglige gruppen?

6.4.2. Allmennfag: Hva tenker foreldrene om valgene elevene vurderer i forhold til fremtiden?

Det ville være naturlig også i den allmennfaglige gruppen dersom foreldrene på vegne av den aktuelle elev ville valgt en retning som speiler deres egen bakgrunn da dette innebærer en videreføring av egen kultur og verdisett. Informant 8 beskriver en situasjon hvor det var nødvendig å overbevise foreldrene om verdien av retningen eleven ønsket å ta som til noen grad divergerte fra hva informanten tror foreldrene ville valgt:

«Jeg vet de kanskje synes fysikk var litt smalt, men så overbeviste jeg de... også tror jeg de synes det er veldig kjekt at jeg er så ambisiøs som jeg er... at jeg har lyst til på en måte ta bachelor, master, kanskje gå videre etter det...så tror jeg at jeg hadde endt opp på enten økonomi eller realfagsstudier» (Informant 8:13)

Informant 5 er mer usikker og tror foreldrene ville lagt seg på samme linje som eleven selv:

«Helt ærlig så tror jeg ikke de hadde valgt så veldig mye annerledes enn det jeg hadde valgt selv. Jeg tror vi er ganske på samme side når det gjelder hva jeg skal bli» (Informant 5:12).

Informant 3 kan fortelle om støtte selv om eleven opplever at foreldrene ikke nødvendigvis er enig i valget. Samtidig tror eleven foreldrene ville videreført egen utdanning til neste generasjon:

«Eg vet at ingen av de tror en karriere innenfor musikk er lurt å velge, men når eg hadde lyst til å gjøre det så sa de ingenting... Eg tror de ville valgt økonomifag fordi det er det mamma er utdannet innenfor» (Informant 3:14).

Ulikheter er i noen grad tilstedeværende mellom elever og hva de tror foreldrene ville valgt, men kun når det kommer til utdanningsretning. Spørsmålet om høyere utdanning er det enighet rundt. Samlet føler elevene støtte i hva de vurderer i fremtiden og tror foreldrene i stor grad ville lagt seg på en linje som samsvarer med hva de selv ville valgt, på tross av ulikheter. Tyder dette på at det overfører felles kultur og verdier på tvers av generasjoner? I så fall er dette et ledd i prosessen som er avdekket av tidligere forskning, sosial reproduksjon av eksisterende skillelinjer. Informant 8 setter ord på betydningen av å ha verdier, interesser, en felles kultur og identitet som finner resonans i skolen, og hvordan dette kan påvirke individets opplevelse av skolen som positiv eller negativ:

«Jeg vil kanskje si at jeg anser meg selv som veldig heldig som... alltid har hatt en interesse for skolefag eller undervisning og for læring... Jeg har alltid syntes det var veldig gøy da og der syns jeg at jeg har hatt en stor fordel i forhold til de som ikke har syns at skole har vært så veldig gøy, som kanskje har vektlagt det praktiske, mest fordi skolen er utformet som den er med at det er mest teoretisk... den opplevelsen man har av skolen har veldig mye å si for hvordan man velger å gjøre det videre, rett og slett» (Informant 8:17).

Hva informant 8 beskriver har overføringsverdi til den yrkesfaglige gruppen. Skolen er beskrevet av Bourdieu som utformet til fordel for en type «vilkårlig» kultur. Denne kulturen har hegemoniet i den faglige gruppen og overføring av legitim formell institusjonell kulturell kapital gjennom utdanningssystemet. Elevene beskriver, nå og tidligere, hvordan skolen er bedre tilpasset en type elever over andre, hvordan dette påvirker opplevelsen av skolen og hvordan dette igjen har innflytelse på hva elevene velger å gjøre videre. Kan det som oppleves og beskrives tolkes som kulturteori i praksis? Kultur, interesser og den «riktige» habitus gjør at elevene identifiserer seg med skolens verdier og føler seg hjemme i skolen. Elever som ikke har hva skolen anser som den «rette» habitus kan oftere være forbundet med elever som verdsetter det praktiske. Ved å verdsette det praktiske tar en avstand fra en klassisk skolekultur og dette kan gi en følelse av å være på bortebane, eller som de selv sier, «Skolen er ikke helt min greie» (Informant 1:6). Et mulig utfall er da at elevene ikke vil ikke søke mot høyere utdanning ettersom dette kan oppleves som fremmed, og elevene gjør av den grunn ulike valg av utdanningsbane.

6.5. OED-modellen: Hovedfunn og elevenes refleksjoner.

I forrige kapittel så vi en tydelig sammenheng mellom elevenes «origin» og valg av «education» når opphav måles som foreldres utdanning og arbeid. I dette kapitlet er det sammenhengen mellom «education» og «destination» som er i søkelyset. Etersom studien ikke kan si noe om hva som vil bli elevenes faktiske endestasjon i statushierarkiet har fokuset vært på aspirasjon. Boudons teoretiske rammeverk knytter seg spesielt tett til tanken om aspirasjon og individets opplevelse av det sosiale rommet. Det er på den annen side lite i studiens datamateriale som tyder på at denne mekanismen er den som er mest aktiv blant respondentene. Elevene ser på den videregående skolen som et middel til målet om arbeid (yrkesfag) eller høyere utdanning for deretter å få et arbeid (allmennfag). Sagt med andre ord. Målet med videregående og hva elevene aspirerer til er ulikt. De observerte ulikhetene som resonerer med elevenes bakgrunn virker i det hele bedre forklart med verdier som en sentral del i et bredere kulturperspektiv. Det er fra elevenes side snakk om ulikheter i verdier, og hvilken kultur elevene identifiserer seg med, og ser på som en del av egen identitet som er styrende for utdanningsvalg og aspirasjon. Dette gjør at det oppstår et skille mellom den «teoretiske» og «praktiske» delen av skolen. I et slikt skille oppleves ulike verdier og kulturer som bedre tilpasset den ene eller den andre delen. Informant 8 beskrev denne prosessen:

«skolen er utformet som den er med at det er mest teoretisk... den opplevelsen man har av skolen har veldig mye å si for hvordan man velger å gjøre det videre, rett og slett» (Informant 8:17).

Et skolesystem tilpasset en gruppe fremfor en annen står i sterk kontrast med tanken om den norske «enhetsskolen» og det sosialdemokratiske målet hvor skolen er ment å være samfunnets fremste mobilitetskanal i en prosess som skal utjevne sosioøkonomisk ulikhet med røtter i individets opphav. I et slikt perspektiv fremstår skolen i stede som teoretisk og praktisk urettferdig. På tross av reproduksjon blant studiens respondenter har den norske utviklingen på populasjonsnivå redusert sammenhengen sosioøkonomisk opphav og utdanning, «origin» og «education», men forholdet mellom «education» og «destination» er, gjennom store mengder forskning, påvist å være preget av stabilitet. Dette betyr i praksis sterk reproduksjon av statushierarkiet som ikke kan være basert på rettferdighetsprinsippene likhet og meritt dersom en antar en normalfordelt talentkurve på tvers av statusvalg. Et naturlig steg videre, og gjennomgående tematikk for kapittel 7 er derfor elevenes opplevelse av

rettferdighet og urettferdighet i skolen. Hvordan opplever, resonerer og argumenterer elevene rundt egen rettferdighetsfølelse?

7. Opplevelsen av rettferdighet og urettferdighet.

Det er følelsen av rettferdighet og urettferdighet det påfølgende kapittelet har som mål om utforske blant studiens informanter. Dubet har foreslått at den eneste urettferdighet som er virkelig er den urettferdighet som oppfattes av individet som urettferdig. I praksis beskrives det en prosess hvor den rettferdigheten og urettferdigheten som oppfattes av informantene transformeres fra en «teoretisk» posisjon til sosial virkelighet.

Den historiske utviklingen av utdanningssystemet i Norge bærer tilsynelatende preget av en slik prosess. I tiden etter 2. verdenskrig gjennomgikk «teoretiske» urettferdigheter en transformasjon til urettferdigheter situert i sosial virkelighet og påfølgende endringer fulgte. Hernes og Knudsen har vist hvordan rettferdighetsprinsippet likhet og demokratisering av utdanningssystemet er preget av begrepenes tvetydige tolkningspotensial. Likhet i mulighet til innsats skal danne grunnlag for en meritokratisk fordeling av samfunnets ressurser gjennom utdanningssystemet. Her ligger også meritts rettferdighetsfilosofiske svakhet. Individet er ikke ene og alene ansvarlig for meritten det oppnår. Enkelte er født med et biologisk fortrinn og inn i en sosioøkonomisk fordelaktig posisjon. Den «riktige» kulturelle tilhørighet gir fruktbar grobunn for eventuelle evner og talent av typen som belønnes i et skolesystem. En kan i så måte ikke si at individet er fullstendig ansvarlig for egne prestasjoner, og med det er heller ikke påfølgende belønning rettferdig.

Ulikhet i evner, talent og kulturell tilhørighet er anerkjent av både Rawls og Hernes som har foreslått omvendt ressursfordeling i et forsøk på å skape et mer rettferdig system. Tiltaket er ment for å jevne ut forskjellene i det Bourdieu beskriver som kulturell bakgrunn og habitus. På den annen side er reproduksjonen av eksisterende statushierarki med sterk forankring i individets sosioøkonomiske bakgrunn reglen, ikke unntaket. Hva som i realiteten beskrives av forskning, teoretisk rammeverk, Dubets tre gjensidig motarbeidende rettferdighetsprinsipper og prosjektets egen empiri er et urettferdig system. Et system som belønner spesielle typer kunnskap. Kunnskap utdanningsinstitusjonen i stor grad selv har mulighet til å definere og legitimere. Ved å belønne enkelte typer kunnskap fremfor andre skapes det «vinner» og «tapere» i et samfunnsperspektiv. For en bedre forståelse av elevenes tanker omkring rettferdighet og urettferdighet i sin skolehverdag er det nyttig med en begripelse av hvordan de ser på utdanningsinstitusjonen. Hvorfor tror informantene Norge har obligatorisk skolegang? Hva tror de skolen og staten har som mål med deres deltakelse i utdanningssystemet? Spørsmålene hjelper oss med å forstå hvordan elevene ser på

institusjonen de selv er en del av, men også hvorvidt de opplever et «teoretisk» urettferdig system som rettferdig eller urettferdig.

7.1.1. Yrkesfag: Hvorfor har vi obligatorisk skolegang i Norge?

Yrkesfaglig kultur har i foregående kapitler vært preget av tradisjonelle arbeiderklasseverdier, spesielt arbeid, men også utdanning. Dette gjenspeiles i gruppens tanker om hvorfor vi har obligatorisk skolegang i Norge. Det finnes i all hovedsak tre typer svar elevene ser ut til å vektlegge. To lar seg illustrere i en tabell.

Tabell 10.

Yrkesfag: Obligatorisk skolegang i Norge.	
Arbeid.	Utdanning.
<ul style="list-style-type: none"> - «Fordi vi trenger liksom, vi trenger skolegang for å ha jobb tenker eg» (Informant 9:2) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eg tror fordi de ønsker at alle skal kunne få en utdanning og at det skal bli mindre folk som sitter ute på gaten og trenger hjelp for eksempel» (Informant 10:3)</i> - «Fordi vi skal ha en utdanning og lære litt forskjellige ting» (Informant 7:2)

Ikke uventet fokuseres det på at utdanning skal lede dem til «å få en jobb» (Informant 9) og ut i arbeidslivet. Utdanning kan også føre til at færre «trenger hjelp» (Informant 7). Det kan tenkes hvordan informanten latent sikter til utdanning som viktig for å få et arbeid, uten at dette er eksplisitt uttrykt. Informant 6 representerer den tredje typen svar en finner i denne elevgruppen og sier «Nei, eg vet faktisk ikke» (Informant 6:3), og har ikke tenkt på spørsmålet tidligere. Dette er en gjennomgående trend. Elevene i gruppen svarer kort, og fokuset er eksplisitt eller latent sentrert rundt arbeid. Hva er det som gjør at elevene tilsynelatende ikke

har vurdert et slikt spørsmål? Det kan tenkes flere muligheter. (1) Grunnskolen er som vi har sett gjennom skolesystemets historiske og politiske utvikling blitt en rettighet og en plikt for alle barn i Norge. Det kan tenkes hvordan elevene i mindre grad har tatt stilling til, eller har opplevd denne siden av urettferdigheten tilknyttet utdanningssystemet. Spørsmålet er da ikke en del av deres sosiale virkelighet, men dette er ikke nødvendigvis en forutsetning for å vurdere et slikt spørsmål. (2) Elevene er i all hovedsak som vi har sett i analysekapittel 1 og 2 praktisk orientert og interessert. Spørsmålet om obligatorisk skolegang faller i betydelig grad innenfor et samfunnsteoretisk felt hvor elevene i denne gruppen ikke nødvendigvis ferdes i skolen eller på fritiden. Svarene som gis er i tillegg hovedsakelig personlig sentrert rundt eleven selv. Det brukes ord som «vi» og «alle», men fokuset er på å få seg en «utdanning» og et «arbeid». Det er ikke spor etter et samfunnsorientert perspektiv som i betydelig grad løfter blikket opp og forbi hva som virker å være gruppens hovedfokus, arbeid og utdanning som veien til arbeid.

Det er derimot tydelig at elevene verdsetter utdanning. Utdanning representerer nøkkelen til jobb, jobbsikkerhet og penger. Hva som imidlertid illustreres når informant 9 uttrykker «*skolegang for å ha jobb tenker eg*» (Intervju 9:2) er grunnstrukturen i OED-modellen, og linken mellom «education» og «destination» er i førersetet. Forskning omtaler derimot denne linken som svakere enn elevens tro på sammenhengen skulle tilsi. Tyder dette på at urettferdigheten ikke er åpenbar for elevgruppen? Og dermed ikke er en del av deres sosialt opplevde virkelighet? Det kan være informativt med komparasjon. Er urettferdighet mer fremtredende i resonnementene til den allmennfaglige gruppen?

7.1.2. Allmennfag: Hvorfor har vi obligatorisk skolegang i Norge?

Det er tidligere avdekket kulturelle ulikheter mellom prosjektets to grupper. Verdisystemene som er aktive innenfor et bredere kulturbegrep er også i betydelig grad ulik. Det ble i forrige avsnitt postulert to mulige tolkninger av hvorfor elevene i den yrkesfaglige gruppen svarer på en måte som kan sies å være personsentrert. Den første muligheten skaper forventninger om samme type svar som i den yrkesfaglige gruppen. Den andre gir forventninger om hva som kan beskrives som mer gjennomtenkte, utfyllende og samfunnsorienterte svar i den allmennfaglige gruppen. Elevene er opptatt av spesielt to temaer.

Tabell 11.

Allmennfag: Obligatorisk skolegang i Norge.	
Samfunnsutvikling.	Det grunnleggende.
<ul style="list-style-type: none"> - «Eg mener hvertfall at det er veldig viktig at vi bli utdannet fordi det er liksom vi som skal føre landet videre når vi blir voksen» (Informant 3:3). - «Sånn som samfunnet har utviklet seg nå så kommer du på en måte ikke... noe sted om du ikke har det... Så da er det på en måte greit å kreve det av folk som kanskje ikke har innsett at det er nødvendig enda» (Informant 4:12). - «Jeg ser verdien av utdanningen, eller det læremessige aspektet som elevene får ut av det og jeg tror at for å ha et samfunn i utvikling så må vi ha mennesker som ikke bare kan ting, men som også oppfordres videre til å lære seg mer for opprettholde den utviklingen» (Informant 8:5). 	<ul style="list-style-type: none"> - «Altså utdanning er jo viktig, så man vil jo ikke at bare de som er interessert i skolerelaterte ting skal gå på skole, men at alle på en måte skal bli tvunget eller oppfordret til å lære seg de grunnleggende tingene» (Informant 5:2) - «For å sikre at folk kommer litt på vei... At de liksom har sikret sånn det mest nødvendige liksom, for å klare seg videre» (Informant 2:3)

Gruppen har tydelig resonert rundt og utviklet tanker omkring temaet. Fellesnevneren i elevenes argumentasjon er samfunnsutvikling. Den allmennfaglige gruppen løfter blikket fra seg selv og mot samfunnet som helhet. Utdanning er nøkkelen til å «føre landet videre» (Informant 3) og «for å ha et samfunn i utvikling» (Informant 8). Elvene ser her på nødvendigheten av utdanning på en måte som minner om en tautologi. For dersom et samfunn har mål om velstand og progresjon er høyt utdannede samfunnsborgere i seg selv en nødvendighet. Disse skal ifølge elevene tenke nytt, og utvikle ny teknologi og samfunnsorganisering.

Samfunnsperspektivet en opplever i den allmennfaglige gruppen kan tenkes å ha to mulige forklaringer. (1) Deres kulturelle bakgrunn og generelle interesse for videregående skole som et steg på veien mot høyere utdanning, og som de selv tidligere har vist med sine aspirasjoner, ta del i utviklingen gjennom å «føre landet videre når vi blir voksne» (Informant 3). (2) På tross av et samfunnsperspektiv er heller ikke den iboende urettferdigheten avdekket av forskning reell, i det minste ikke fremtredende, for den allmennfaglige gruppen. Av den grunn er heller ikke urettferdigheten reell i informantenes sosiale virkelighet. Observerte ulikheter mellom gruppene kan derfor skyldes en legitimeringsmekanisme. Det er ikke unaturlig at elevene vil legitimere og tydeliggjøre betydningen av det de selv ønsker å gjøre som del av en rettferdiggjøringsprosess ovenfor egen person. Elevene på yrkesfag har valgt en utdanningsbane som først og fremst leder til arbeid. For elevene i den allmennfaglige gruppen er videregående i betydelig grad ekvivalent med aspirasjon om høyere utdanning. I praksis rettferdiggjør da elevene egne valg og fremtidsplaner. Det kan likefullt ikke utelukkes andre forklaringsmekanismer, eller en kombinasjon av de som er gitt, for forskjellene en ser i datamaterialet. Et siste moment er forskjellen i hvordan elevgruppene ser på linken mellom «education» og «destination» i OED-modellen. Der hvor den yrkesfaglige gruppen er sterkest opptatt av koblingen mellom utdanning og arbeid på individnivå ser den allmennfaglige gruppen linken i et samfunnsperspektiv. «Education» leder riktig nok til «destination» og arbeid, men viktigere i dere fortolkning er hvordan utdanning leder til samfunnsutvikling. Utdanning som veien til arbeid og utdanning som oppskriften på samfunnsutvikling utgjør to av den norske stats mest sentrale delmål ved et altomfattende utdanningssystem. Delmålenes samlede effekt er ment å være at individet skal få en jobb, og på den måten bidra til samfunnsutvikling.

7.2. Hva har skolen som mål med sine elever?

I historiekapittelet er det indentifisert et tredje sentralt norsk utdanningsmål i tanken om utdanningsinstitusjonen som samfunnets fremste mobilitetskanal. Et viktig delmål er i den sammenhengen å jevne ut sosioøkonomiske bakgrunnseffekter på linken mellom «origion» → «education» og «education» → «destination». Det vil si prosessen med å fordele samfunnets ressurser basert på meritt, spesielt formell kulturell kapital i form av utdanningspapirer. Både norsk og internasjonal forskning en avdekker annen virkelighet. Reproduksjon av eksisterende statushierarki er dominerende. Av den grunn er det interessant for prosjektet å vite hva elevene oppfatter som å være skolens mål med deres deltakelse.

Vi har sett hva sett hva de to gruppene har som mål med sin utdanning, men hva tror elevene er skolens mål? Hva er årsaken til at staten velger å investere i populasjonens samlede menneskelige kapital (individets utdanning)? Boudon antyder gjennom aggregasjonsparadokset hvordan et samfunns samlede volum av menneskelig kapital er nyttig for samfunnet som helhet. Dette må derimot ikke misforstås med at det nødvendigvis er lønnsomt for individet. Årsaken er utdanningsinflasjon. Basert på dette og informantenes svar på tidligere spørsmål kan det tenkes hvordan elevene spesielt oppfatter to mulige mål. (1) Målet er at individet skal få en utdanning. (2) Målet er å fremme samfunnet som helhet.

7.2.1. Yrkesfag: Skolens mål med ressurser investert i deres utdanning.

Har elevene på yrkesfag fortsatt fokus på det som til nå har vært viktig, arbeid? Vi så i forrige avsnitt hvordan gruppen har tenkt lite over spørsmålet om obligatorisk skole, men trekker frem arbeid og utdanning som nøkkelen til trygg plassering arbeidslivet. I tillegg fremstår elevene mer personorientert enn samfunnsorientert. Det kan derfor tenkes hvordan et personorientert perspektiv vil overføres til skolens mål. Elevene vil fokusere på den delen av skolens mål som sammenfaller med deres egen subjektive målsetting. Respondentene vil altså knytte seg sterkere til delmålet om individets utdanning heller enn å fremme samfunnet som helhet.

Tabell 12.

Yrkesfag	
Samfunnet skal gå rundt.	Individet skal få en jobb.
<p>- «Det er vel fordi det skal bli folk av alt og at samfunnet liksom skal gå rundt. Hvis noen ikke går på skolen og ender opp med å gå på NAV eller ikke gjøre noe i det heletatt så kan det jo hende at... samfunnet svekkes på en eller annen måte» (Informant 1:2).</p>	<p>- «Eg tror og eg håper målet er at de skal prøve å lære vekk så mye som de klarer til elevene og hjelpe de med å forstå faget de har valgt sånn at de kan jobbe med det videre i livet sitt. Eller for eksempel hjelpe de å finne ut ka de har lyst til å jobbe med</p>

	<p><i>resten av livet. (Informant 10:3).</i></p> <p>- <i>«Folk skal ikke gå rundt å være fattig. Det er mange som ja, ender opp som uteliggere og stoffmisbrukere. Det er folk som ikke har hatt det godt då, men ja, skolen hjelper oss bare på riktig vei» (Informant 6:3).</i></p>
--	---

Det er som forventet fokus på arbeid, men også hvordan skolen hjelper elever «*på riktig vei*» (informant 6) og til å finne ut hva «*de har lyst til*» (informant 10). Informantene er opptatt av at skolen skal hjelpe alle og er på den måten samfunnsorientert, mens hva skolen skal hjelpe dem med er personorientert når det i hovedsak siktes til arbeid. Vi ser også et eksempel hvor informant 1 løfter blikket til et samfunnsperspektiv. Argumentet minner i stor grad om det solidariske grunnlaget for det norske sosialdemokratiet. Individet er en del av et større fellesskap hvor alle må bidra for at «*samfunnet skal gå rundt*» (Informant 1). Et personorientert samfunnsperspektiv er likevel det som oppleves som rådende blant elevene på yrkesfag. En kan derfor ikke uten videre knytte gruppen som helhet til det ene eller det andre perspektivet når det kommer til skolens mål med elevers utdanning. I praksis innebærer dette at elevene opplever skolens mål som todelt. Individet skal få en utdanning og et arbeid. Dette fører i neste rekke til at samfunnet går rundt.

7.2.2. Allmennfag: Skolens mål med ressurser investert i deres utdanning.

Elevene i den allmennfaglige gruppen har på tidligere spørsmål i betydelig høyere grad enn elevene på yrkesfag knyttet seg til et bredere samfunnsperspektiv. Legger elevene de samme resonnementene til grunn når det kommer til deres fortolkning av skolens investering i sine elever? Kan det tenkes at elevene på allmennfag vil fortsette å fokusere på delmålet hvor skolens målsetting er sentrert rundt samfunnsutvikling heller enn individets arbeid? Et interessant tilleggsmoment det er verdt å merke seg er at forskjellene i elevgruppens fortolkning av skolens mål er etablert allerede i relativt ung alder hos informantene.

Tabell 13.

Allmennfag.	
Samfunnsperspektiv.	Personsentrert.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Å jevne ut forskjeller... for vi vil jo utjevne forskjeller sånn økonomisk... men eg tenker og på det at vi må jo på en måte få forskjellige yrkes sant, sånn at alle arbeidsoppgavene i samfunnet blir fordelt på en måte» (Informant 3:3).</i> - <i>«De har jo et mål med å gjøre alle kompetente til arbeidsliv og staten har jo et mål om å redusere arbeidsledigheten... Det er ikke på papir, men det er en norm at du er nødt til å ha gått på skole for å få deg en jobb... målet er basicly at du skal bli en arbeidssyter» (Informant 4:14).</i> - <i>Et samfunn i utvikling drives av utdannede og velinformerte mennesker som ønsker å få samfunnet videre... når myndighetene eller staten sender meg på skole så er det fordi de ønsker å drive samfunnet fremover og jeg tror det er veldig viktig å motivere unge til å gå på skole» (Informant 8:5).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>«Målet er at vi skal få oss gjennom skolegangen på en grei måte... at vi skal komme oss igjennom uten å på en måte pine oss igjennom det... at de heller vil at vi skal synes det er greit å trives med det» (Informant 2:4).</i>

Det er et betydelig innslag av samfunnsperspektiv blant elevene. Skolen er institusjonen som skal «jevne ut forskjeller» (Informant 3), den skal redusere «arbeidsledigheten» (Informant 4) og den er motoren som skal «drive samfunnet fremover» (Informant 8). Faktorene som nevnes er sentrale for hvordan det norske skolesystemet har utviklet seg i løpet av ferden på den norske «sonderweg». En ferd preget av et sosialdemokratisk politisk klima hvor systemets iboende urettferdighet i større grad ble virkelig «virkelig» i populasjonen. Det altomfattende skolesystemet i Norge er i den sammenheng tildelt et betydelig ansvar i en overgang fra elitistisk til en altomfattende utdanningsfilosofi med mål om å jevne ut forskjeller. Dette ansvaret lar seg analytisk, teoretisk og empirisk dele i to hovedoppgaver. (1) Den første hovedoppgaven er skolen som mekanisme for å jevne ut sosioøkonomiske forskjeller. Fra et konfliktteoretisk perspektiv forklares den eksponentielle veksten gjennom konflikt mellom ulike statusgrupper. I bourdianske termer betyr dette at flere grupper er i en tilstand av «illusio» hva kommer til betydningen av formell kulturell kapital. Veksten i gruppen som ser betydningen av utdanning/opplevde urettferdigheten som reell ledet til en omstrukturering av skolesystemet som helhet og en omdefinering av dets samfunnsfunksjon. (2) Skolens oppgave med å drive samfunnet fremover. Dette målet lar seg, som vist i starten av punkt 7.2. dele i to. (2a) Målet om individets utdanning. (2b) Målet om utvikling av samfunnet som helhet. De to delmålene er heller ikke, som vi har sett i den yrkesfaglige gruppen, nødvendigvis gjensidig utelukkende. Teoretisk er det flere mulige forklaringsmekanismer. Strukturfunksjonalismen forklarer utdanningssystemets utvikling gjennom et økt krav til generell kompetanse i populasjonen. Tradisjonelt fokuserer strukturfunksjonalismen på samfunnsutvikling, men skolen blir samtidig en mulighet til mobilitet for individet, mens konfliktteori og spesielt Bourdieu, ser skolen som arena for sosial reproduksjon og dermed manglende individuell mobilitet. Elevene i studiens allmennfaglige gruppe ser både det å jevne ut forskjeller, men også det å drive samfunnet fremover som årsak til skolen, og dermed statens, investering av ressurser i elevpopulasjonen. På den annen side fokuserer de ikke på skolen som mobilitetsarena og linken til en strukturfunksjonalistisk forklaringsmekanisme blir derfor noe mer tvetydig. Det finnes også en tredje mulighet. (3) Strukturfunksjonalistisk «teknologisk nødvendighet» som en tautologi. Hvis målet er samfunnsmessig velstand (i et sosialdemokrati vil dette innebære å jevne ut sosioøkonomiske forskjeller) og progresjon er teknologisk nødvendighet en teknologisk nødvendighet dersom en aksepterer at «*Et samfunn i utvikling drives av utdannede og velinformerte mennesker*» (Informant 8).

Uavhengig av hvilken forklaringsmekanisme en velger å tillegge utviklingen av skolesystemet og hvilke samfunnsoppgaver institusjonen er ment å utføre er en sentral målsetting en følelse av systemet som rettferdig. Dette er blant annet for å skape en følelse av rettferdig urettferdighet, og dermed underbygge meritokratiet sin legitimitet. Elevene på yrkesfag har sterk tro på denne grunnstrukturen i OED- modellen og elevene på allmennfag ser utdanning som nøkkelen til samfunnsutvikling. I en meritokratisk OED- modell ligger det i tillegg en latent forventning om at alle skal ha lik mulighet til innsats og progresjon i denne viktige samfunnsinstitusjonen uavhengig av sosial bakgrunn. Vi har derimot sett hvordan studiens empiri, i kombinasjon med teoretisk rammeverk og tidligere forskning, beskriver utdanningsinstitusjonen som en arena bedre tilpasset enkelte grupper fremfor andre. Dette kan ikke tolkes som noe annet enn et praktisk og teoretisk urettferdig system, plassert langt fra det politiske målet om rettferdig urettferdighet tuftet på rettferdighetsprinsippene likhet og merit. Spørsmålet blir derfor hvordan elevene opplever rettferdighet og urettferdighet i institusjonen de selv beskriver som nøkkelen til arbeid og samfunnsprogresjon? Og hvordan aktiveres og operer rettferdighetsfølelsen for individet?

7.3 Elevenes opplevelse av rettferdighet og urettferdighet i skolesystemet.

Spørsmålet om rettferdighet er et tradisjonsrikt filosofisk tema. Et eksempel på tradisjonell rettferdighetsfilosofi er utilitarismen. Retningen er spesielt promotert gjennom arbeidene til Jeremy Bentham og John Stuart Mill (Bentham, 1960. Mill, 2009). I korte trekk er dette et nyttemaksimerende prosjekt hvor en handlings moral ikke er knyttet til hvorvidt handlingen er god eller dårlig basert på handlingen i seg selv. Handlingens moral er i stedet knyttet til hvorvidt resultatet i større grad er «godt» enn «ondt». På samme måte er spørsmålet om rettferdighet sentrert rundt tanken om et størst mulig gode til den største mulige andel av den aktuelle populasjonen. Som påpekt av Rawls og andre er det flere problemer med et slikt syn på rettferdighet, for hvordan kan en måle «godt» og «ondt»? Et kanskje større problem er tanken om demokratisk organisering basert på utilitaristisk filosofi. Et demokrati og hvor godt det fungerer burde ikke bedømmes med grunnlag i hvor godt majoriteten av befolkningen behandles, men heller hvordan samfunnet behandler sine minoriteter. Vi har sett hvordan studiens elever, men også den norske altomfattende velferdsstaten, stiller seg delvis i opposisjon til en utilitaristisk samfunnsorganisering. Prosjektets informanter beskriver også et urettferdig utdanningssystem når det som oppleves er et system skreddersydd for vilkårlige, men bestemte typer talent, kulturer, interesser, verdier og grupper. Dette innebærer at

spørsmålet om rettferdighet ikke er mindre relevant i norsk kontekst. Utfordringen består. Situert med et system som skal distribuere samfunnets ressurser, hvordan skal en takle spørsmålet om rettferdighet? Dubet tilbyr hva som kan være en mulig tilnærming.

7.3.1. Francois Dubet: Rettferdighet i praksis.

Dubet tar i «*Injustice at work*» et oppgjør med tradisjonell rettferdighetsfilosofisk argumentasjon. Tradisjonelt er spørsmålet om rettferdighet redusert til prinsippene likhet og autonomi. Ifølge Dubet er rettferdighet forankret i sosial virkelighet for individet mer enn dette. Det er også meritt. Meritt har, som Dubet vedgår, rettferdighetsfilosofiske svakheter, men det er individets tro på meritt som gjør det til en likeverdige del av rettferdighetsfølelsen til individet. På linje med prinsippene likhet og autonomi kan meritt blusse opp en flamme av urettferdighetsfølelse. Derfor er det viktig, og her er essensen i Dubets argumentasjon, å skille mellom rettferdighet som en rent filosofisk øvelse, og rettferdighet som mekanisme i sosial virkelighet, og hvordan denne opererer for og på individet. Individet vil aktivere et av rettferdighetens tre grunnprinsipper når rettferdigheten i en situasjon skal bedømmes. Som vist av Dubet vil det å vektlegge et prinsipp føre til direkte undergraving av et annet. Tar en som et eksempel en posisjon hvor en argumenterer med utgangspunkt i et likhetsprinsipp vil en direkte motarbeide meritt og autonomiprinsippet. Prinsippene i sin rene form er ikke kun uforenelig teoretisk, men også i praksis. I alt medfører dette to sentrale konsekvenser. (1) Det er lettere å si noe om hva som er urettferdig heller enn hva som ville være rettferdig. (2) Rettferdighet kan oppfattes som urettferdig, og faktisk urettferdighet oppfattes som rettferdig, men den eneste urettferdighet som reell er den urettferdig som blir oppfattet som urettferdig. Følelsen av urettferdighet oppstår med andre ord når urettferdigheten oppleves som overdreven og bryter med individets subjektive oppfatning av normal ulikhet i en situasjon. Det er denne forståelsen prosjektet ønsker å utforske blant informantene. Hvilke rettferdighetsprinsipper aktiviseres hos informantene når en situasjon oppfattes som urettferdig? På hvilken måte brukes prinsippene til å argumentere for urettferdigheten i situasjonen? Hvorfor er det å ta parti med et prinsipp ekvivalent med å stille seg i opposisjon til et annet? Elevenes resonnementer omkring temaet skal også drøftes opp i mot den norske skolens utvikling og forståelse av prinsippene likhet og meritt som grunnlag for «enhetsskolen» og målet om meritokrati.

Det minnes om at rettferdighetsprinsippene likhet, meritt og autonomi transenderer både klasse og status. Dette gjør dem til prinsipper, ikke ideologier. Forskers interesse ligger i

hvordan elevene oppfatter rettferdighet og urettferdighet i skolen, hvilket rettferdighetsprinsipp de bruker til å vurdere situasjonen som urettferdig og hvordan de resonnerer rundt prinsippet de har valgt å fundere sitt argument på. Den tradisjonelle dikotomien mellom yrkesfag og allmennfag faller dermed i utgangspunktet bort. Derimot viser Dubet hvordan det samme prinsippet kan brukes til å vurdere den samme situasjonen som enten rettferdig eller urettferdig avhengig av situasjon og kontekst. Informert av verditeori har studiens empiriske materiale vist hvordan elever fra middel og høyere statuslag er opptatt av en følelse av frihet og selvrealisering i utdanning og fremtidig arbeid. Dette knytter dem spesielt tett til rettferdighetsprinsippet autonomi. Det kan derfor tenkes hvordan dette rettferdighetsprinsippet vil kunne manifestere seg ulikt i de to gruppenes tanker omkring rettferdighet og urettferdighet.

7.3.2. I «frihetens» navn, det er urettferdig.

Autonomi skal her forstås gjennom tradisjonell rettferdighetsfilosofi. I dette ligger det en forståelse av autonomi som frihet. Situert i en skolekontekst innebærer dette en følelse av frihet til å gjøre egne valg, og frihet til å styre sin egen hverdag i stor nok grad til at en situasjon ikke føles som en obligatorisk belastning. Et eksempel, som elevene også knytter seg til, er skillet mellom obligatoriske og valgfrie emner i den videregående skolen.

Manglende følelse av autonomi kommer til uttrykk langs hovedsakelig tre dimensjoner. Disse knytter seg til høyere utdanning, arbeid og obligatoriske vs valgfrie emner i den videregående skolen.

Tabell 14.

Autonomi.		
Obligatoriske VS valgfrie emner.	Frihet i høyere utdanning.	Frihet i arbeid.
<ul style="list-style-type: none"> - «På mange måter så føler jeg at jeg har det veldig fint akkurat no, men så gleder jeg meg jo mye mer til det å kunne slippe de fagene som jeg ikke syns er så veldig gøy» (Informant 8:16). - «Jeg skulle ønske at du kunne på en måte enda mer velge akkurat det som interesserer deg» (Informant 4:15). - «Eg føler vi har veldig mye norsk undervisning...Det er jo obligatorisk fag og vi lærer så sykt mye unødvendig syns eg når det heller kunne vært valgfag for de som er mer interessert liksom...Geografi og, eg føler ikke at det skal være obligatorisk. Kan heller være et valgfag» 	<ul style="list-style-type: none"> - «jeg gleder meg til at det skal være mer sånn spesielt akkurat det jeg har lyst til å gjøre, ikke på en måte alt annet ... at det er litt mer fritt»(Informant 5:14) - «jeg gleder meg til jeg skal begynne å studere etter videregående. Når jeg på en måte kan fullstendig velge hva det er jeg vil studere, for da er det selvvalgt» (Informant 4:15) - «Egentlig gleder eg meg til det og bare ta litt ansvar sjøl...Alt ansvaret ligger hos deg. Det er egentlig det eg gleder meg litt til» (Informant 2:12) 	<ul style="list-style-type: none"> - «En jobb der jeg kan tenke mye selv og gjøre ting for meg selv, og ja, gjøre noe som interesserer meg da. Kunne være selvstendig» (Informant 5:15) - «At den er fleksibel... liksom være litt min egen sjef og liksom bestemme litt sjøl kordan eg skal fordele arbeidstiden min» (Informant 3:17)

(Informant 3:4)		
-----------------	--	--

Samtlige sitater er her hentet fra studiens allmennfaglige gruppe. Manglende frihetsfølelse kommer til uttrykk når elevene snakker om obligatoriske og valgfrie emner i den videregående skolen. De obligatoriske emnene beskrives som «*Unødvendig*» (Informant 3) og at elevene i større grad burde få velge «*det som interesserer deg*» (Informant 4). Ønsket om større grad av autonomi følger elevene videre i deres tanker omkring høyere utdanning. Elevene ser på høyere utdanning som «*mer fritt*» (Informant 5), en mulighet til å «*fullstendig velge hva det er jeg vil*» (Informant 4) og et sted hvor «*ansvaret ligger hos deg*» (Informant 2). Utdanningsbanen, men også følelsen av autonomi, vil kulminere i arbeid. I arbeidet skal en «*kunne være selvstendig*» (Informant3) og «*bestemme litt sjøl*» (Informant 3). For den yrkesfaglige gruppen er autonomi mindre fremtredende. Konsulterer en med tidligere forskning og teori kan en mulig forklaring ligge hos Willis, Bigland og Boudon. Elevene i den allmennfaglige gruppen er i større grad knyttet til en kulturell bakgrunn hvor utdanning og arbeid skal gi en personlig følelse av selvrealisering. En følelse av selvoppfyllelse er sterkere knyttet til rettferdighetsprinsippet autonomi og kan på den måten tenkes å være mer fremtredende for denne gruppen. Elevene i den allmennfaglige gruppen aktiverer autonomiprinsippet når situasjonen mellom obligatoriske og valgfrie emner, fremtidige studier og arbeid skal vurderes. Dette har den konsekvens at elevene indirekte argumenterer mot likhetsprinsippet. Dersom de obligatoriske emnene gjøres valgfrie og på den måten øker elevenes følelse av autonomi vil dette samtidig redusere følelsen av likhet. En slik situasjon kan vekke urettferdighetsfølelsen blant andre grupper i populasjonen som velger å vurdere situasjonen fra et likhetsperspektiv.

Tradisjonelt har den norske skolen knyttet seg spesielt tett til likhetsprinsippet. Bare gjennom likhet i mulighet til innsats og felles skolegang kan en oppnå sosial utjevning og rettferdig urettferdighet med grunnlag i elevenes meritt. Dette motarbeider frihetsfølelsen i den

allmennfaglige gruppen som aktiverer autonomiprinsippet for å vurdere situasjonene. Konsekvensen er en følelse av urettferdighet i et system sterkere knyttet til prinsippene likhet og meritt. På den annen side er likhet også et rettferdighetsprinsipp og kan derfor aktivere følelsen av urettferdighet.

7.3.3. I «likhetens» navn, det er urettferdig.

Likhet er et klassisk rettferdighetsprinsipp. I det norske utdanningssystemet har begrepet vært preget av sitt tvetydige tolkningspotensiale. Formell likhet til utdanning er sikret gjennom å gjøre grunnskolen til en altomfattende rettighet og plikt, mens videregående utdanning er en universell rettighet i populasjonen. Formell likhet er på den annen side ikke tilstrekkelig. Systemet må ta høyde for resursulikhet i et system ment å fremme likhet i mulighet til innsats for å oppnå resultatlikhet. Elevene i studien aktiverer likhetsprinsippet som vurderingskriteria i situasjoner som bryter med deres subjektive opplevelse av likhetsprinsippets mangfoldige tolkningspotensialer. I praksis er formell likhet og likhet i mulighet til innsats underdimensjoner av et større likhetsbegrep. En følelse av urettferdighet tilknyttet en dimensjon er ikke uten videre en samtidig kritikk av en annen. Felles for alle underdimensjoner er deres evne til å skape en følelse av urettferdighet.

Situasjonene hvor elevene i størst grad opplever likhet som urettferdig er når det brytes med elevenes opplevelse av formell likhet og likhet i mulighet til innsats. Likhet i mulighet til innsats er i utgangspunktet en del av hva en i Norge må regne som formell likhet. På den annen side illustrerer eleven som fungerer som eksempel i denne kategorien de uformelle bestanddelene som påvirker lik mulighet til innsats. Videre skal formell likhet fungere som illustrasjon på hvordan et rettferdighetsprinsipp kan skape en følelse av urettferdighet, men også rettferdighet. Det hele handler da om hvordan individet opplever en situasjon og hvordan prinsippet aktiveres for å gi mening til egen livssituasjon.

Tabell 15.

Likhet.		
Formell likhet: En følelse av urettferdighet.	Formell likhet: En følelse av rettferdighet.	Likhet i mulighet til innsats.
<p>- «Eg har hatt dårlig oppfølging av sånn som barneskolen hvertfall... Det var akkurat som at lærerne hatet meg... I perioder så sluttet de å snakke med meg og, ganske utrolig... Eg har alltid hatt lettere lekser enn andre... Eg burde hatt vanlige lekser siden då kunne eg gjort mye mere på videregående. Så det hjalp meg egentlig ikke så mye. Det er jo akkurat som du går i 5 klasse, men holder på med 3 klasse lekser. Det hjelper jo ikke i det heletatt» (Informant 6)</p>	<p>- «Altså alle har jo like mye muligheter uansett ka du har lyst til å gjøre då. Det er jo ingen som får mindre muligheter enn andre fordi du går i en annen klasse for eksempel. Det eneste er jo liksom, den eneste du kan være litt heldig med er jo klassen du har med å gjøre, få en god kjemi med folk. Då er det jo ganske mange som blir litt glemt og ikke har like mye venner eller får like mye ut av utdanningen då. Eller så syns jo eg at det er ganske rettferdig» (Informant 1)</p>	<p>- «Det har vært noen lærere som på en måte har favorisert litt. Spesielt de som er muntlig aktiv i timene, de som kanskje får læreren til å le litt innimellom. Liksom, de får gjerne lettere gode karakterer då» (Informant 3).</p>

Formelt er alle barn i den norske skolen «like». Med dette menes det blant annet at alle elever besitter den samme ukrenkelige likeverd i kraft av egen person. Informant 6 føler seg sterkt urettferdig behandlet når det brytes med hvordan eleven forventer å bli behandlet som person.

Dette kommer til uttrykk når eleven forteller at «*i perioder sluttet de å snakke med meg*» (Informant 6) og «*lærerne hatet meg*» (Informant 6). Det er vanskelig å bedømme hvordan og hva de aktuelle lærerne i virkeligheten mente med sine handlinger, men den subjektive opplevelsen til eleven er hva som er sentralt her. Det brytes ikke bare med opplevelsen av om likeverd, men også med formell likhet. Eleven har «*Alltid hatt lettere lekser enn andre*» (Informant 6). Det kan tenkes hvordan dette kunne falle innunder hva Rawls og Hernes omtaler som omvendt ressursfordeling. Målet er da å jevne ut forskjeller i det Bourdieu omtaler som kulturell kapital og habitus. Eleven føler seg derimot undervurdert og ønsket seg likhet, «*Når du går i 5 klasse, men holder på med 3 klasse lekser. Det hjelper ikke i det heletatt*» (Informant 6). Brudd på likeverd og formell likhet har skapt en følelse av urettferdighet i denne eleven. På den annen side kan formell likhet også skape en følelse av rettferdighet. Informant 1 mener at «*Alle har jo like mye muligheter... det er jo ingen som får mindre muligheter enn andre*» (Informant 1). Opplevelsen av formell likhet er ulik for de to informantene. Bak argumentet til informant 1 er en mulighet at eleven føler den formelle likheten gitt alle elever i det norske utdanningssystemet gjør elever til sin egen lykkesmed. Forskning avdekker en annen virkelighet. Vi har alle den samme ukrenkelige likeverd, men er ikke like i evner, talent og innsats. En mulig tolkning er derfor at elever som, etter egen mening, besitter tilstrekkelig av nevnte ressurser, ser på formell likhet som faktisk likhet ettersom urettferdigheten som er iboende formell likhet ikke blir virkelig i deres subjektive virkelighetsopplevelse. For elever som føler de mangler slike ressurser vil formell likhets iboende urettferdighet ta steget fra en filosofisk posisjon til å bli elevens virkelighet. På den måten blir urettferdigheten virkelig og reell.

For informant 3 er urettferdigheten også virkelig. Den knytter seg ikke til likeverd eller formell likhet, men bryter med tanken om likhet i mulighet til innsats. Elever er ulike, noen er mer pratsom enn andre, og mer eller mindre morsom. Dette er analogt med andre evner og talent i at det i noen tilfeller belønnes i skolen. Informant 3 forteller at «*de som er muntlig aktiv... de som kanskje får læreren til å le... de får gjerne lettere gode karakterer*» (Informant 3). Uavhengig av hvorvidt en mener muntlig aktivitet og humor skal spille inn på elevenes karakterer så bryter dette med hva denne eleven opplever som rettferdig ulikhet. Konsekvensen er at situasjonen oppleves som urettferdig. Skolen er ment å skape rettferdig ulikhet basert på legitim måloppnåelse og meritt, men meritt er et rettferdighetsprinsipp og kan derfor skape følelser av urettferdighet.

7.3.4. I «meritts navn», det er urettferdig.

Meritt skal her forstås som oppnåelse. Definisjonen knytter seg til skolen og individets tro på meritt som rettferdig ressursfordelingsmekanisme. Meritt er noe som er oppnådd av individet gjennom innsats, talent og evner. Som vi har sett finnes det biologiske og sosiologiske innsigelser omhandlende hvorvidt individet faktisk er fullstendig ansvarlig for egen oppnåelse. Dersom forhold gir enkelte en fordel i utdanningssystemet, en fordel som ikke er et resultat av egen innsats, evner eller talent skjer det et todelt brudd. (1) På samfunnsnivå brytes det med en meritokratisk distribusjon av samfunnsressurser. (2) På individnivå brytes det med rettferdighetsprinsippet meritt og situasjonen kan oppfattes som urettferdig av individet.

Tabell 16.

Meritt.	
Trynefaktor.	Privilegert.
<p>- «Jeg synes veldig mange lærere er flinke til å være konsekvente i hvordan de gir sine karakterer, men så er det mye trynekarakterer ute og går, veldig ofte. Også synes jeg, spesielt kanskje i de fagene der du må tolke og analysere, sånn norsk og engelsk så synes jeg at veldig mange lærere er flinke til å ikke åpne for andre tolkninger enn sin egen. Jeg har for eksempel en norsklærer som tvert avviser alle andre sin tolkning fordi... har lest en på nettet som... synes var veldig god... Jeg synes at hvis du er i stand til å underbygge de påstandene du fremmer om en tekst skal de belønnes for det. Du skal ikke</p>	<p>- «Jeg føler på en måte at det er forskjellsbehandling av oss som har klart å komme inn på den skolen og andre som går på studiespesialiserende andre steder... vi får mye bedre grunnlag for et veldig bra læringsmiljø liksom, og vi har så fryktelig mye teknologi overalt og vi blir sendt på klasseseturer rundt omkring i hele verden... Nå har vi en historie og filosofiklasse eller to som er i Italia og en Franks nivå 3 som skal et eller annet sted i Karibien... Alle skolene får så og så mye betalt for hver elev som går der, skolen har plass til mange elever også er den så ny at den ikke bruker særlig av de</p>

<p><i>straffes for at din ikke er lik en som... har funnet på daria.no» (Informant 8:8).</i></p>	<p><i>pengene på oppussing og reparasjoner og sånne ting, så alt går jo tilbake til oss og det er en veldig stor fordel... Jeg føler hvertfall vi har et veldig bra nivå på lærerne våre... du har alle disse på samme sted som krever så fryktelig mye av de og hvis du da er skikkelig flink og har lyst til å gå på studiespesialiserende, men du har kommet inn på en skole som er veldig blandet utvalg av elever då, og de som egentlig bare vil bli ferdig med videregående og ikke tenker så mye på karakterene sine og de klarte akkurat ikke å komme inn på min skole så de går der i stede så er jo det ingen som stiller krav til de lærerne på den måten. Da må de liksom ta opp den kampen på egenhånd... det er kanskje ikke alltid like kult og der blir det kanskje ikke like akseptert å være skoleflink ... Jeg føler meg veldig privilegert som går der og sånn sett så blir det jo forskjellsbehandling» (Informant 4:17)</i></p>
--	--

Informant 8 opplever situasjoner hvor «trynekarakterer» (informant 8) er en realitet. Problemet knytter seg i følge eleven spesielt til de analytiske fagene «norsk og engelsk»(Informant 8) hvor kjønnsmessige vurderinger er mer sentralt enn i realfagene. Det vises videre hvordan eleven egentlig ønsker en kjønnsmessig vurdering, ikke basert på likhet for alle, men basert på den faglige prestasjonen som ligger bak. Det blir ansett som urettferdig når eleven skriver en tekst og «straffes for at din ikke er lik» (Informant 8). Hva som er viktig

er at «*du er i stand til å underbygge de påstandene du fremmer*» (Informant 8). Rettferdighetsprinsippene likhet og meritt kan ikke forenes i en slik situasjon. For informanten er det ikke likhet, men meritt i form av oppnådd resultat som blir ansett som et rettferdig vurderingsgrunnlag. Følelsen av urettferdighet eller rettferdighet er dermed i praksis avhengig av hvilket prinsipp individet velger å aktivere for å bedømme en situasjon.

For informant 4 tar urettferdighetsfølelsen en ulik form. Eleven føler seg «*privilegert*» (Informant 4) utover det eleven selv anser som rettferdig sammenliknet med elever ved andre skoler. Det beskrives som «*forskjellsbehandling av oss som har klart å komme inn på den skolen*» (Informant 4) ettersom medfølgende privilegier ikke ene og alene kan anses som et resultat av elevenes oppnådde meritt. Fordelene som følger med den aktuelle skolen omtales blant annet som «*et veldig bra læringsmiljø*» (Informant 4) som et resultat av «*et veldig bra nivå på lærerne*» (Informant 4). Ved skolen stiller ikke bare lærerne krav til sine elever, men elevene stiller også krav til lærerne. Eleven forestiller seg hvordan det ville vært å gå på en skole hvor det ikke er «*like akseptert å være skoleflink*» (Informant 4) og konkluderer med å «*føle seg privilegert som går der*» (Informant 4). Informanten beskriver en skole som, sammenliknet med andre skoler, har et ressursvolum som oppleves urettferdig stort. Det er ikke nødvendigvis likhet mellom alle skoler på alle tenkelige nivå som søkes, men en situasjon som ikke bryter med elevens subjektive opplevelse av overdreven ulikhet. Ulikheten er ikke i tilstrekkelig grad fundert i elevenes egne prestasjoner og meritt. Situasjonen bryter også med Rawls og Hernes sitt prinsipp om omvendt ressursfordeling. Her kommer et større volum ressurser til fordel for flinke elever. I praksis medfører dette at elever som allerede er flinke får enda bedre vilkår for til å bli flinkere. Dette kan bidra til at gapet mellom elever ved ulike skoler blir større, ikke mindre. En slik tanke spriker med den norske skoles egalitære karakter og funksjon som sosialt utjevne mekanisme. Et spørsmål tvinger seg frem. Er det i det heletatt mulig å skape rettferdig omfordeling av formell kulturell kapital og ressurser?

7.4. Skolesystemets store utfordring.

Vi har sett hvordan studiens to grupper ser ut til å fornemme skolens oppgaver ulikt. For den yrkesfaglige gruppen er skolens oppgave i samsvar med grunnstrukturen i OED-modellen. Utdanning leder til sikkert arbeid. For elevene på allmennfag fortøner perspektivet på skolen seg annerledes. Det er i stor grad snakk om utdanningsinstitusjonen som motoren ment til å drive samfunnet videre. Den iboende urettferdigheten en finner i utdanningssystemet når det kommer til både grunnstrukturen i OED-modellen og utdanning som samfunnets drivkraft er

ikke åpenbar for studiens informanter. Dette medfører den underlige konsekvensen at urettferdigheten ikke er reell i elevenes sosiale virkelighet. For å klargjøre. Det menes ikke at urettferdigheten ikke er virkelig, men den oppleves ikke som virkelig før individet innser urettferdigheten i situasjonen. Skolen ser derimot ut til å operere som en meritokratisk illusjon slik Bourdieu postulerer. Denne illusjonen er nødvendig for å opprettholde utopien om et rettferdig utdanningssystem og en følelse av rettferdighet hos individet. Likhets, meritt og autonomi er grunnsteinene i individets rettferdighetsfølelse. Hva som søkes er en blanding av rettferdighetsprinsippene som ikke bryter med hva som anses som «normal» ulikhet i det samfunnet individet er en del av. Vi har sett hvordan hvert av prinsippene kan skape en følelse av urettferdighet, men også rettferdighet. I praksis har skolen som oppgave å imøtekomme tre gjensidig motarbeidende rettferdighetsprinsipp. For å gjøre det hele mer komplekst kan også et og samme prinsipp brukes til å bedømme en situasjon som rettferdig eller urettferdig avhengig av kontekst og situasjon. Vi har sett eksempler på hvordan lik behandling leder til en følelse av urettferdighet, men også hvordan det som anses som illegitim meritt oppleves som urettferdig når individet aktiverer likhetsprinsippet. En mulig løsning ville være Hernes sitt «sterke» krav til resultatlikhet. I dette ligger det et mål om i større grad å likestille statusen til ulike yrker og utdanninger. I praksis er dette synonymt med ikke å verdsette enkelte typer meritt fremfor andre. Dette medfører i et samfunnsperspektiv at det skapes flere «vinnere». Derimot fremstår dette noe utopisk i et kapitalistisk og konkurransepreget samfunn hvor ferdigheter i et anselig format belønnes etter anslått økonomisk nytteverdi, ikke meritten i seg selv (Goldthorpe, 1996:270-272).

8. Konklusjon.

Innledningsvis ble det stilt spørsmål ved individets subjektive opplevelse av ulike utdanningsdimensjoner, og hvordan opplevelser ser ut til påvirke tanker, resonnementer, fortolkninger, argumenter og valg. I det første analysekapittel ble det indikert at hva som påvirker elevenes valg av utdanningsbane, hvordan elevene ser på utdanning og hvorfor de ønsker å ta del i utdanning beskrives av elevene gjennom deres interesser, familie, ulike målsettinger og miljø som mulighet til endring. Dimensjonene sammenfaller med kulturelle ulikheter, men også ulikt verdigrunnlag. De kulturelle ulikhetene elevene beskriver, og hvordan de omtaler ulikhetenes innvirkning på egen utdanning og valg representerer et utdanningssystem bedre tilpasset enkelte elevgrupper fremfor andre. Inntrykket videreføres i det andre analysekapittelet hvor aspirasjon og fremtidsplaner står i sentrum. Det er fra elevenes side snakk om ulikheter i verdier, hvilken kultur elevene identifiserer seg med, og dermed hva de ser på som en del av egen identitet som er styrende for utdanningsvalg, fremtidsplaner og aspirasjon. Dette gjør at det oppstår et skille mellom den «teoretiske» og «praktiske» delen av skolen. I et slikt skille er vilkårlige, men ikke tilfeldige kulturer og verdier bedre tilpasset den ene eller den andre delen av systemet. Informant 8 fra den allmennfaglige modellen legger frem om hvordan opplevelser er styrende så demonstrerende at sitatet gjentas:

«Jeg vil kanskje si at jeg anser meg selv som veldig heldig som... alltid har hatt en interesse for skolefag eller undervisning og for læring... Jeg har alltid syntes det var veldig gøy da, og der syns jeg at jeg har hatt en stor fordel i forhold til de som ikke har syns at skole har vært så veldig gøy, som kanskje har vektlagt det praktiske, mest fordi skolen er utformet som den er med at det er mest teoretisk... den opplevelsen man har av skolen har veldig mye å si for hvordan man velger å gjøre det videre, rett og slett» (Informant 8:17).

Når skolesystemet oppleves systematisk ulikt av elevgrupper medfører dette en stor utfordring for målet om sosial utjevning, den særdeles sterke norske troen på likhet gjennom enhetsskolen og tanken om rettfærdig ulikhet, meritokrati.

Rettfærdighetsproblematikken som er utforsket i studiens siste analysekapittel viser en mindre omtalt side vedrørende samfunnets forsøk på å skape et rent faktisk rettfærdig utdanningssystem. Rettfærdighetens grunnprinsipper er vanskelig å forene, og kan på en og samme tid skape en følelse av rettfærdig eller urettfærdighet avhengig av situasjon og kontekst.

Det er på den måten vanskelig å utlikne forskjeller vedrørende dem vi har sett i analysen av ulikheter i kultur, verdier, aspirasjon og dimensjonenes sammenheng med sosioøkonomisk utgangspunkt. Derimot har vi sett hvordan den historiske utviklingen av det norske utdanningssystemet har forsøkt å imøtekomme et bilde av rettferdig ulikhet basert på rettferdighetsprinsippene likhet og meritt. For elvene i den allmennfaglige gruppen skaper dette et brudd med rettferdighetsprinsippet de velger å legge til grunn når ulike situasjoner vurderes urettferdig med grunnlag i deres frihet. I korte trekk strider sterk grad av likhet mot deres egeninteresser og hva som ansees selvrealisering. I forlengelse representerer et system fundert på likhet og meritt ytterligere utfordringer som blir tydelig gjennom prosjektets teoretiske rammeverk. Individuer er ikke lik i talent, evner, innsats eller tilgjengelige ressurser, være seg sosial, kulturell eller økonomisk kapital. Slike forskjeller medfører at likebehandling er urettferdig. Problematikken forplanter seg derfra og videre til meritten som er ment å være grunnlaget for rettferdig ulikhet. For dersom det er urettferdig med likebehandling er også meritten som er et resultat av lik behandling urettferdig. I praksis er det ikke konkurrert på like vilkår. Dersom en sier seg enig i rettferdighetens tre bestanddeler så flytter problemstillingen seg fra et spørsmål om et rettferdig utdanningssystem til et spørsmål om en nødvendig meritokratisk illusjon. I dette ligger det at samfunnet må imøtekomme et bilde av rettferdig urettferdighet som ikke rent faktisk er rettferdig, men som er tilpasset den allmenne oppfatning av hva som er rettferdige forskjeller, men hva er rettferdighet? Begrepets innhold blir i en slik sammenheng flytende og dets innhold endres over tid og mellom situasjoner. Er det rettferdig at en bondesønn og en akademikersønn har statistisk ulik sjanse for å nå et høyere utdanningsnivå? Elevene har satt ord på hvordan skolesystemet oppleves bedre tilpasset enkelte elevgrupper fremfor andre, hvordan denne opplevelsen er betydelig for individets videre vurderinger og valg, og hvordan mestring og interesse leder til ulike utdanningsbaner. Informantene i den allmennfaglige gruppen beskriver hvordan videregående skole er blitt en internalisert norm og hvordan valg av yrkesfag kunne tenkes å skape en følelse av bortkastet talent. Det å lykkes er derimot ikke ekvivalent med en utdanningsbane som leder til en høyere grad fra enten høyskole eller universitet. Prosjektets yrkesfaglige grupper ser verdien av, er interessert i, og ønsker å arbeide med yrkesfag. Dette mener de selv skal gi dem sikkert arbeid og penger. Deres ønsker og interesser er også nyttig i et samfunnsperspektiv. Samfunnet har en rekke behov som må dekkes og ulike utdanninger er derfor viktig. Likefult er det nødvendig med en anerkjennelse av hvordan betydningen av verdier innenfor et bredere kulturbegrep er førende for den observerte systematikken i hvordan ulike grupper opplever skolesystemet, hvordan de presterer i dette systemet, men

også hvor de velger å investere sin tid i bytte mot ulike typer formell kulturell kapital, og hvilken betydning individets opplevelse og bruk av rettferdighetens gjensidig motarbeidende grunnprinsipper har for spørsmålet om rettferdighet generelt, og i utdanningssystemet spesielt.

For videre forskning kunne det derfor være interessant å utforske rettferdighetsproblematikk mer eksplisitt i lys av Dubet sitt rettferdighetsteoretiske rammeverk. Argumentasjonen som føres er gyldig for utdanningssystemet, men også i andre tilfeller hvor situasjoner, systemer, institusjoner og avgjørelser skal vurderes opp mot spørsmålet om rettferdighet.

9. Litteraturliste.

- Bauman, Zygmunt. (1991) *Modernity and the Holocaust*. New York: Cornell University Press.
- Bentham, Jeremy. (1960) *A FRAGMENT ON GOVERNMENT AND INTRODUCTION TO THE PRINCIPLES OF MORALS AND LEGISLATION*. London: A. R. Mowbray & Co.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*, (57), s. 195–203.
- Blaikie, Norman. (2010) *DESIGNING SOCIAL RESEARCH*. Cambridge: Polity Press.
- Blau, M.P. Duncan, D.O. (1967) *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bourdieu, Pierre. (1986) THE FORMS OF CAPITAL. I: Richardson, J. red. *Handbook of Theory and Research of the Sociology of Education*. New York: Greenwood press, s. 241-258.
- Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture: second edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Bourdieu, Pierre. (1993) *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. (1996) *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1998) *Acts of Resistance*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. (1999) *OUTLINE OF A THEORY OF PRACTICE*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. (2004) *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. New York & London: Routledge.
- Boudon, Raymond. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: JOHN WILEY & SONS.
- Chan, T. W. Goldthorpe, J.H. (2010) *Social status and cultural consumption*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Danielsen, Rolf. Dyrvik, Ståle. Grønlie, Tore. Helle, Knut. Hovland, Edgar. (2007) *Grunntrekk i Norsk Historie: Fra vikingtid til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dubet, Françoise. (2016) *Injustice at work*. London & New York: Routledge.
- Erikson, Robert. Jonsson, J.O. (red.) (1996) *Can Education Be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*. Colorado & Oxford: Westview Press.
- Furre, Berge. (2012) *Norsk Historie*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gobo, Giampietro (2008) Re- conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame. I Alasuutari, Pertti Bickman, Leonard, Brannen, Julia. red. *The Sage Handbook of Social Research Methods*. Los Angeles, London. New Dehli, Singapore: SAGE Publications, s. 193-213.
- Goldthorpe, J. H. (1996) Problems of «Meritocracy»*. I: Erikson, Robert. Jonsson, Jan. O. red. *Can Education Be Equalized?* Colorado & Oxford: Westview Press, s. 255-287.
- Goldthorpe, J. H. (2010) Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*, 2010 (61), Januar, s. 311- 336.
- Grønmo, Sigmund. (2011) *SAMFUNNSVITENSKAPELIGE METODER*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, M.N. (2008) 'Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources'. *European Sociological Review*. (24), s. 1–18.
- Hernes, Gudmund. (1974) Om ulikhetens reproduksjon: Hvilken rolle spiller skolen? I: Mortensen, S. N. red. *NORGES ALMENVITENSKAPELIGE FORSKNINGSRÅD: I FORSKNINGENS LYS*. Oslo: Lyche forlag, s. 231-251.
- Hernes, Gudmund. Knudsen, Knud. (1976) *Utdanning og ulikhet*. Oslo: NOU.
- Hjellbrekke, Johs. Korsnes, Olav. (2012) *Sosial Mobilitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hjellbrekke, Johs. Korsnes, Olav. 2014. Intergenerasjonell mobilitet og sirkulasjon i norske elitar og profesjonar. I: Olav, Korsnes. Marianne, N.H. Johs, Hjellbrekke. red. *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget AS, s. 54-73.
- Karabel, Jerome. Halsey, A. H. (red.) (1977) *POWER AND IDEOLOGY IN EDUCATION*. New York: Oxford University Press.

- Knudsen, Knud. (1980) *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Kongeriket Noregs Grunnlov. *Mai 2014 nr. 109 Alle har rett til utdanning*.
- Korsnes, Olav. Marianne, N.H. Johs, Hjellbrekke. (red.) (2014). *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mill, S. J. (2009) *Utilitarianism*. Auckland: The Floating Press.
- Nash, F.J. (1950) «*NON-COOPERATIVE GAMES*». [Doktoravhandling]. New York: Princeton University, Department of Mathematics.
- Neumann, V.J. Morgenstern, Oskar (1953). *Theory of Games and Economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Parsons, Talcott. Shils, A.E. (1951) *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, Talcott. (1956) *Economy and Society: A Study in the Integration of Economic and Social Theory*. London: Free Press.
- Ragin, C. R. Amoroso, M. L. (2011) *Constructing Social Research*. California: Pine Forge Press.
- Ramsøy, R. N. (1977) *Sosial Mobilitet i Norge*. Oslo: TIDEN NORSK FORLAG.
- Rawls, John. (1971) *A THEORY OF JUSTICE*. Cambridge: THE BELKNAP PRESS OF HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Ringdal, Kristen. (1994) Intergenerational Class Mobility on Post-War Norway: A Weakening of Vertical Barriers. *European Sociological Review*, 10(3), s. 273-288.
- Ringdal, Kristen. (2004) Social Mobility in Norway. I: Breen, Richard. red. *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Saksli, Rune. (2002) Utdannings sosiologiens tideverv. Et kunnskapssosiologisk tilbakeblikk. *Sosiologisk tidsskrift*, (10), s. 112-141.
- Schultz, W. T. Investment in Human Capital (1961) I: Karabel, Jerome. Halsey, A.H. red. *POWER AND IDEOLOGY IN EDUCATION*. New York: Oxford University Press, s. 313-324.
- Sejersted, Francis. (2002) *Demokratisk kapitalisme*. Oslo: Pax Forlag.
- Silverman, David. (2011) *INTERPRETING QUALITATIVE DATA*. London: SAGE Publications Ltd.
- Smith, Adam. (1976) *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford: CLARENDON PRESS.

- Standing, Guy. (2011) *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.
- Thurow, C.L. (1972) Education and Economic Equality. I: Karabel, Jerome. Halsey, A.H. red. *POWER AND IDEOLOGY IN EDUCATION*. New York: Oxford University Press, s. 325-335.
- Trow, Martin. (1961) The Second Transformation of American Secondary Education. I: Karabel, Jerome. Halsey, A.H. red. *POWER AND IDEOLOGY IN EDUCATION*. New York: Oxford University Press, s. 105-118.
- Weber, Max. (1966) *The theory of Social and Economic Organization*. New York: THE FREE PRESS.
- Weiss, S.R. (1995) *LEARNIN FROM STRANGERS: THE ART AND METHOD OF QUALITATIVE INTERVIEW STUDIES*. New York: THE FREE PRESS.
- Willis, Paul. (2015) *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. USA: Ashgate Publishing Company.
- Young, M. (1961) *The Rise of the Meritocracy*. Harmondsworth: Penguin Books.

9.1. Elektronisk litteraturliste.

- Asvik, Tanja. (2015) Hva velger de som bryter mønstre. *Tidsskrift for samfunnsforskning* [Internett], 2015 (55), 450-483. Tilgjengelig fra: https://www.idunn.no/tfs/2015/04/hva_velger_de_som_bryter_moensteret >[lest 15.09.2016].
- Goldthorpe, H. J. (2010) Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*. [Internett], 2010 (61), 311-335. Tilgjengelig fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x/epdf> > [13.11.2016].
- Hansen, N. M. (2005) Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning* [Internett], 2005 (46), 133-157. Tilgjengelig fra: https://www.idunn.no/tfs/2005/02/utdanning_og_ulikhet_valg_prestasjoner_og_sociale_settinger >[lest 10.09.2016].

- Helland, Håvard (2006) Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift* [internett], 2006 (14), 34-63. Tilgjengelig fra:
<[https://www.idunn.no/st/2006/01/reproduksjon av sosial ulikhet er sosial bakgrunn av betydning for valg av](https://www.idunn.no/st/2006/01/reproduksjon_av_sosial_ulikhet_er_sosial_bakgrunn_av_betydning_for_valg_av) >[lest 30.08.2016].
- Suzanne, Keller. Marisa Zavalonni. (1964) AMBITION AND SOCIAL CLASS: A RESPECIFICATION. *SOCIAL FORCES*. [Internett], 1964 (43), 58-70. Tilgjengelig fra:
<<http://heinonline.org/HOL/Page?public=false&handle=hein.journals/josf43&page=58&collection=journals> >[Lest 23.09.2016].
- Thane, Christer. (2005) Utdanningens sosiale reproduksjon- et fokus på mekanismen. *Sosiologisk tidsskrift* [internett],2005 (13), 45-70. Tilgjengelig fra:
<[https://www.idunn.no/st/2005/01/utdanningens sosiale reproduksjon et fokus pa mekanismer](https://www.idunn.no/st/2005/01/utdanningens_sosiale_reproduksjon_et_fokus_pa_mekanismer) >[lest 27.08.2016].

Appendiks.

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Intervjuguide til masteroppgave 2016.

Generell informasjon:

- Hvor gammel er du?
- Hvilken studieretning går du på?
- Hva fikk deg til å velge akkurat den retningen og akkurat din skole?
- Hvordan vil du beskrive klasse miljøet i klassen din?
- Hvordan trives du på skolen?
- Er det mye skolearbeid?
-

Tema 1: Utdanningsinstitusjonens samfunnsposisjon.

- Hvis du fikk en oppgave på skolen der du ble bedt om å beskrive en perfekt skole, hvordan ville du beskrevet den? Hva ville være viktig for deg?
- Hvorfor tror du vi har obligatorisk skole i Norge? Kan ikke bare de som vil gå på skole, så kan resten slippe?
- I forbindelse med forrige spørsmål, etter din mening, hva er det egentlig skolen har som mål med sine elever? (Hva ønsker den at dere skal oppnå de årene dere går der)
- Du er jo en del av det som i media omtaler som generasjon prestasjon, føler du et press på å prestere på skolen og andre steder? På hvilken måte?
- Er det noe du gjerne skulle lært mer om eller mindre om på skolen?
- Hvilke muligheter synes du skolen gir deg? (Hva kan du gjøre på skolen)
- Er det noen muligheter skolen ikke gir, men som du synes den burde gi? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Synes du skolen er rettferdig i måten elever behandles og bedømmes (eks Karakterer) ? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan synes du nivået i klassen er? (Tenk på hvordan klassen er faglig).
- Hvordan synes du nivået på lærerne dine er? Hva er bra? Hva er mindre bra?
- Hva synes du at din valgte utdanningsretning har gjort deg bedre til? Hva er du bedre på nå enn før du startet på VGs?
- Hvorfor tror du at du lærer akkurat det du lærer? Hvorfor ikke noe annet?

Tema 2: Elevers rasjonalisering av utdanningsvalg.

- Hvorfor har du valgt å bruke tid på videregående skole? (Du kunne eksempelvis startet å jobbe).
- Bruker du mye tid på lekser? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva motiverer deg til å arbeide med lekser og skolearbeid?
- Hvilke forventning hadde du til videregående da du startet på skolen din?
- Hva forventer du å få ut av de tre årene du går på videregående?
- Når du er ferdig på videregående, har du tenkt på høyere utdanning? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva er planen din?
- Har tiden på videregående endret eller fått deg til å bestemme deg for hva du ønsker å gjøre i fremtiden?
- Føler du at lærer har høyere eller laver forventninger til deg enn eksempelvis andre i klassen? Kan du beskrive disse?
- Har foreldrene dine forventninger til hvordan du gjør det på skolen? Kan du beskrive?
- Opplever du i den sammenheng forventningspress? Kan du beskrive?
- Har du noen gang brukt eller vurdert å bruke betalt leksehjelp? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Bruker du andre former for leksehjelp? Hvem hjelper deg med lekser?
- Hvilket utbytte følte du tiltaket hadde for dine skoleprestasjoner?
- Hvem hjelper deg mest med skolearbeid?
- Dersom du eller andre elever sliter med et fag, får dere hjelp til å gjøre det bedre? Hvordan? Synes du det fungerer?
- Er du fornøyd med å gå på den skolen du går på? Hvorfor/Hvorfor ikke?
-

Tema 3: Sosioøkonomisk bakgrunn.

- Hva tenker foreldrene dine om valgene du har tatt i skolen? Eksempelvis valget mellom allmennfag og yrkesfag?
- Snakket dere om ulike muligheter når du skulle velge videregående skole og retning?
- Hva tror du, dersom foreldrene dine fikk velge på veiene av deg, ville blitt valgt?

- Hva tenker foreldrene dine om valgene du vurderer i forhold til tiden etter videregående?
- Snakker dere om utdanning hjemme? Hva snakker dere om? Hvorfor ikke?
- Føler du støtte hjemmefra i din utdanning? Hvordan/hvorfor ikke?
- Hvordan vil du beskrive foreldrene dine sin interesse i ditt skolearbeid?
- Hvordan vil du beskrive egne skoleprestasjoner i ungdomsskolen?
- Påvirket disse valget mellom yrkesfag/allmennfag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke studieløp valgte de nære klassekameratene dine fra ungdomsskolen?
- Påvirket dette ditt utdanningsvalg? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Snakket du med en studierådgiver/faglærer på ungdomsskolen om hva du skulle velge videre? Eventuelt hva snakket dere om?
- Hvis du må si noe om hva som påvirker dine utdanningsvalg, hva ville det være?
- Vet du hvilken utdanning foreldrene dine har?
- Hva jobber de med?

Tema 4: Avslutning.

- Gleder du deg til veien videre i utdanningsløpet og yrkeslivet?
- Hva gleder du deg til?
- Hvis du skal beskrive drømmejobben, hvordan vil du beskrive denne?
- Er det noe du ønsker å fortelle som du ikke har fått mulighet til?
- Hvordan har det vært å delta i et forskningsprosjekt?
- Er det noe du lurer på i forhold til å delta i studien? Er det eventuelt noe annet du lurer på?

Takk for ditt bidrag.

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema.

Informasjon og samtykkeskjema.

Til den det måtte angå. I disse tider gjennomfører jeg et forskningsprosjekt ved Universitetet i Bergen i forbindelse med min mastergrad i sosiologi. Studien ønsker å se på hvordan elever i videregående skole tenker omkring utdanning, utdanningsvalg, det å gå på skolen og egen bakgrunn. Eleven vil også bli stilt noen spørsmål om foreldrene sine. Spørsmålene er av typen: Hva jobber foreldrene dine med? Som for eleven er dette spørsmål som er helt anonym. Det blir ikke spurt om navn eller noe annet som kan lede tilbake til verken elev eller foreldre.

I den sammenheng ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med ca 10 elever for å få en forståelse for hva de tenker om nevnte temaer. Informasjonen som innhentes vil bli brukt til å se på ulike sider ved emnene studien tar for seg. Den som intervjues skal i denne sammenheng ikke lide noen form for psykisk eller fysisk belastning ved å delta i studien.

Dette skrivet sendes som et krav fra norsk lov (jf § 2-7 personopplysningsloven) hvor det er et krav om informert samtykke fra den som skal delta. I reglene for personvernopplysninger er det i tillegg et krav om at foreldre/verge er informert om studien og gir sin tillatelse til en mindreårig elev sin deltakelse i prosjektet. Foreldre/verge har rett til å på forhånd se spørreskjema/intervjuguide som skal brukes i et intervju med en mindreårig. Intervjuguiden vil bli fremvist på forespørsel fra foreldre/verge. NSD er en institusjon som skal sikre at både innhenting, lagring og behandling av innhentet informasjon blir gjennomført etter gjeldene regelverk for personopplysninger.

Den som deltar i studien har rett til å trekke seg til enhver tid uten at en trenger å oppgi noen grunn. Dette gjelder både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene. Selve intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker og skrevet ned i sin helhet i etterkant av intervjuet. For å sikre anonymitet vil opplysninger som kan tenkes å lede tilbake til informanten enten droppes eller endres (for eksempel endres navn på både personer og den aktuelle skolen). Intervjuene og båndopptaket vil bli lagret etter gjeldene regelverk. Datamaterialet vil delvis eller fullstendig vises til veileder for studien. Videre kan den/de som skal være sensor for oppgaven på forespørsel kreve å se/høre intervjuene i forbindelse med vurdering av prosjektet. Forskningsprosjektet er meldt inn til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste som har gitt meg tillatelse til å gjennomføre den aktuelle studien.

Din deltakelse vil være et verdifullt bidrag til å forstå hvordan elever tenker omkring utdanning i Norge. Studien er planlagt levert 15.05.2017. Dersom det er ønskelig å lese studien i forkant av levering og/eller offentliggjøring er det bare å ta kontakt. For ytterlig spørsmål kan jeg kontaktes via mail eller telefon:

Mvh. Kristian Drivenes.

Tlf: 93064122

Mail: Kristian.Drivenes@studen.uib.no

Underskrift av informant.

Underskrift av foresatt/verge.