

# Det å *føle* valgfrihet – er det valgfrihet?

*- en kvalitativ undersøkelse av ungdommers opplevelse av  
begrensninger og frihet i valg av utdanning*

Hege Gjessing



Masteroppgave

Høsten 2009

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen



## **FORORD**

Det å skrive masteroppgave har vært både utfordrende og spennende. Når jeg nå setter siste punktum for mange fine år på sosiologistudiet og ikke minst for tiden som mastergradsstudent vil jeg gjerne takke noen sentrale personer. Først vil jeg takke min veileder Marte Mangset for raus, tålmodig og motiverende veiledning. I tillegg er det slik at det ikke ville blitt noen masteroppgave uten hjelp fra ungdomsskolen og ungdommene jeg intervjuet, så disse vil jeg også takke i denne sammenhengen. Jeg vil videre takke miljøet på Sofie Lindstrømshus, med en særlig hilsen til ”tøttene”, for godt faglig og sosialt samvær. Sist vil jeg takke Hanne, Bjørn, Kristin og Trond Gjessing og min samboer Sindre Glomsaker for uvurderlig hjelp, støtte og oppmuntring underveis i skriveprosessen.

Hege Gjessing

Bergen 15.11.2009

## Sammendrag

Norsk utdanningsstatistikk viser at ungdommer har en tendens til å velge utdanning i tråd med klassiske strukturelle variabler som for eksempel foreldres utdanningsnivå, etnisitet og kjønn. I min kvalitative undersøkelse har jeg lagt dette resultatet til grunn og stiller spørsmålet: ”Gitt det mønsteret for sosial reproduksjon som utdanningsstatistikken beskriver, hvordan opplever ungdommene selv begrensninger og frihet i valg av utdanning?” I tillegg har jeg stilt følgende delspørsmål: ”Hvordan samsvarer ungdommenes virkelighetsoppfatning med valgfrihetsbegrepet som ligger til grunn i utdanningspolitikken og utdanningssosiologien?” Med denne kvalitative undersøkelsen, som tar utgangspunkt i ungdommenes perspektiv, ønsker jeg å gi en større forståelse av hvorfor ungdommer velger som de gjør og hvorfor sosial reproduksjon i utdanningssystemet i Norge vedvarer, til tross for en utdanningspolitisk målsetning om at alle skal ha like muligheter i utdanningssystemet.

I norsk utdanningspolitikk står tanken om *Enhetskolen* sterkt, og *lik rett for alle* til å ta all type utdanning er sentralt. Likevel viser utdanningsstatistikk at det skjer en seleksjon i utdanningssystemet med utgangspunkt i blant annet individers sosiale bakgrunn. Betyr dette at ungdommer begrenses i sin valgfrihet? Ulike utdanningssosiologiske undersøkelser har gitt ulike forklaringer på ungdommers utdanningsvalg, på hvorfor det skjer en reproduksjon i utdanningssystemet og på hvorfor denne reproduksjonen ser ut til å vedvare. I min undersøkelse har jeg fokusert på Raymond Boudons kategoriseringer av mikrososiologiske forklaringer på utdanningsvalg og reproduksjon – nemlig *verditeori*, *kulturteori* og *sosial posisjonsteori*, med Pierre Bourdieus teoretiske tilnærming som et eksempel på *kulturteori*. Hovedfokuset mitt er på Boudons og Bourdieus ulike forklaringer på de utdanningsstatistiske mønstrene, samt på hvordan de forklarer ungdommers perspektiv på utdanningsvalget.

Jeg har gjennomført 18 kvalitative intervjuer med ungdomsskoleelever i tidendeklasse, som står overfor utdanningsvalget mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. Felles for ungdommene er at de, på tvers av sosial bakgrunn og hvilket utdanningsprogram de orienterer seg mot, ga uttrykk for at de opplever frihet i valg av utdanning. Det kom fram i intervjuene at grunnen til dette, er at de velger utdanning og yrke med utgangspunkt i en interesse de har - noe de trives med

og synes er ”gøyt”. Ungdommene velger også aktivt bort utdanninger og yrker hvor aktiviteter de ikke liker inngår. Det viser seg imidlertid at de opplever at noe kan begrense deres valgfrihet, nemlig hvis de *ikke* er flinke nok eller hvis de *ikke* arbeider hardt nok – ungdommene har altså troen på meritokratiet. Likevel ga de uttrykk for at disse hindringene ikke er så store som de tilsynelatende kunne virke som. Grunnen til det, er at de ikke vil ha et yrke hvor det de ikke liker inngår – de jobber ikke hardt med det og de er ikke flinke i det. Ungdommene vil heller ha et yrke hvor det de behersker inngår – noe de liker og som de derfor arbeider hardt med.

Selv om de aller fleste ungdommene ga uttrykk for at de opplever utdanningsvalget som fritt, kom det likevel fram en ulik frihetsforståelse hos to grupperinger av informantene. For ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer er valgfrihet det å kunne velge yrke umiddelbart, og på den måten med en gang velge bort det de ikke liker å gjøre. For ungdommene som velger studieforberevende utdanningsprogrammer kom det til uttrykk at valgfrihet derimot er det å kunne utsette yrkesvalget, for å åpne opp for flere valgmuligheter senere.

Med utgangspunkt i mine funn drøfter jeg ungdommenes definisjon av valgfrihet med den utdanningspolitiske og utdanningssosiologiske forståelsen av valgfrihet. Jeg har blant annet stilt spørsmålet: Er valgfrihet det å føle valgfrihet eller er det å velge utdanning på tvers av sosial bakgrunn? Med utgangspunkt i Boudons og Bourdieus teoretiske diskusjoner peker jeg på at ungdommenes følelse av frihet kan være en ”falsk” frihet. Selv om lønnsforskjellene i Norge er små og ungdommene kan leve av yrkene de orienterer seg mot, er det nemlig likevel slik at ungdommer med lav utdanning blant annet er mer utsatt for arbeidsledighet. Kan man ut fra dette si at det å *føle* valgfrihet er valgfrihet? Ved å analysere ungdommers tanker om begrensninger og frihet i valg av utdanning vil man kunne få en større forståelse av hvorfor det skjer en reproduksjon i utdanningssystemet til tross for at *Enhetsskolen og like muligheter for alle* står så sterkt i norsk utdanningspolitikk og i samfunnet forøvrig. Det viser seg nemlig at ungdommenes følelse av valgfrihet og deres ulike frihetsforståelser kan sementere ulikhetene i utdanningssystemet.

Antall ord: 28 947

# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1 - Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1. Mønster i utdanningsrekrutteringen .....	1
1.2. Ungdommers perspektiv på utdanningsvalget .....	3
1.3. Gangen i teksten.....	3
<b>Kapittel 2 - Kontekst: Det norske utdanningssystemet.....</b>	<b>5</b>
2.1. Lik utdanning for alle.....	5
2.1.1. Høyt kunnskapsnivå, ”the credential society” og demokrati .....	6
2.1.2. Enhetskolen versus utvelgelse av ”de beste” .....	7
2.2. Det norske utdanningssystemets oppbygning etter grunnskolen .....	9
2.2.1. Valgmuligheter etter ungdomsskolen .....	9
2.3. Ulik sosial bakgrunn gir ulike utdanningsvalg .....	11
2.3.1. Foreldres utdanningsnivå og etnisk bakgrunn - ungdommers utdanningsvalg .....	12
2.3.2. Kjønn og valg av videregående opplæring .....	14
<b>Kapittel 3 - Forklaringer på statistikken og på ungdommers perspektiv.....</b>	<b>17</b>
3.1. Ulike forklaringer på utdanningsstatistikken .....	18
3.1.1. Verditeori .....	19
3.1.2. Bourdieus versjon av kulturteori.....	20
3.1.3. Boudons sosial posisjonsteori .....	23
3.2. Ulike forklaringer på hvordan ungdommer tenker om utdanningsvalget.....	24
3.2.1. Kognitiv rasjonalitet og habitus .....	25
<b>Kapittel 4 - Metode .....</b>	<b>29</b>
4.1. Kvalitativt intervju .....	29
4.1.1. Induktiv forskningsmetode .....	30
4.1.2. Tilgang til feltet.....	31
4.1.3. Individuelle intervjuer med ungdommer .....	31
4.1.4. Transkribering.....	32
4.1.5. Analyse og fortolkning .....	33
4.2. Etske betraktninger .....	34
4.2.1. Det å intervju ungdommer som ikke er myndige.....	35
4.2.2. Anonymisering.....	35
<b>Kapittel 5 - Ungdommenes opplevelse av begrensninger og valgfrihet .....</b>	<b>37</b>
5.1. Opplevelse av valgfrihet – det å velge ut fra interesse .....	37
5.1.1. Det å velge utdanning og yrke ut fra noe de liker å gjøre.....	38
5.1.2. Det å velge bort det de ikke liker å gjøre .....	41
5.1.3. Foreldres mening og lønn betyr lite – følelse av autonomi eller legitimt å si? .....	43
5.2. Ungdommene har troen på meritokratiet .....	45
5.2.1. Det å være flink.....	46

5.2.2. Det å arbeide hardt .....	49
5.3. Det som er gøy er lett og det som er lett er gøy – man kan bli det man vil bli .....	51

## **Kapittel 6 - Studieforbredende vs. yrkesfaglige utdanningsprogrammer .....55**

6.1. Ulik utdannings- og yrkesorientering .....	55
6.2. Utsette valget eller følge opp yrkesdrømmen umiddelbart.....	56
6.2.1. Utsette yrkesvalget for å få flere valgmuligheter senere .....	57
6.2.2. Følge opp yrkesdrømmen umiddelbart .....	59
6.3. Måten de uttrykker seg på når de snakker om utdanningsvalget .....	61
6.3.1. ”Jeg er helt sikker!” .....	61
6.3.2. På den ene siden og på den andre siden.....	63
6.4. Ulik frihetsforståelse .....	65
6.4.1. Valgfrihet – det å åpne opp for mange utdannings- og yrkesmuligheter... ..	65
6.4.2. Valgfrihet – det å følge yrkesdrømmen med en gang.....	67

## **Kapittel 7 - Valgfrihet: Politisk, sosiologisk og ungdommenes perspektiv.....69**

7.1. Mønster i utvelgelsen, men ungdommene opplever valgfrihet.....	70
7.2. Ungdommenes følelse av valgfrihet sett i lys av norsk utdanningspolitikk .....	70
7.3. Følelse av valgfrihet versus verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori.....	71
7.4. Valgfrihet .....	75
7.4.1. Falsk frihet? .....	75
7.4.2. Man kan overleve av alle yrker i Norge, men.....	77
7.4.3. Hvordan bør man definere valgfrihet?.....	79

## **Litteraturliste .....80**

Vedlegg 1: Brev til ungdomsskolen.....	85
Vedlegg 2: Samtykkebrev .....	86
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	87
Vedlegg 4: Intervjuguide .....	88

## **Kapittel 1 - Innledning**

Norske utdanningsstatistiske undersøkelser viser at ungdommer har en tendens til å velge utdanning i tråd med deres sosiale bakgrunn. Med utgangspunkt i funn som dette drøftes det i utdanningssosiologisk sammenheng hvorfor dette mønsteret vedvarer, og i hvilken grad dette tyder på at ungdommer begrenses i sin valgfrihet. I min undersøkelse har jeg lagt dette utdanningsstatistiske mønsteret til grunn, og jeg retter fokuset mot ungdommers egen opplevelse av utdanningsvalg. Hovedspørsmålet jeg stiller i den sammenhengen er: ” Gitt det mønsteret for sosial reproduksjon som utdanningsstatistikken beskriver, hvordan opplever ungdommene selv begrensninger og frihet i valg av utdanning?”

Med denne problemstillingen ønsker jeg å rette fokuset mot ungdommenes eget perspektiv på utdanningsvalg. Dette gjør jeg for å videre kunne bidra i diskusjonen rundt ungdommers begrensninger og valgfrihet i det norske utdanningssystemet. På bakgrunn av dette ønsket stiller jeg også følgende delspørsmål: ”Hvordan samsvarer ungdommenes virkelighetsoppfatning med valgfrihetsbegrepet som ligger til grunn i utdanningspolitikken og utdanningssosiologien?” Med denne kvalitative undersøkelsen, som tar utgangspunkt i ungdommenes perspektiv, ønsker jeg dermed å gi en større forståelse av hvorfor ungdommer velger som de gjør og hvorfor den sosiale reproduksjonen i utdanningssystemet i Norge vedvarer, til tross for en utdanningspolitisk målsetning om at alle skal ha like muligheter.

### **1.1. Mønster i utdanningsrekrutteringen**

I norsk utdanningspolitikk er det generell enighet om at målet er lik rett til alle typer utdanning for alle. Dette betyr at all utdanning skal være tilgjengelig for alle på tvers av kjønn, sosial bakgrunn, bosted, funksjonsevne og liknende. I tillegg til at alle skal ha lik tilgang til utdanning, har man også plikt til å gå på skole ut grunnskolen. Selv om lik rett til utdanning er et utdanningspolitisk mål viser det seg at ungdommer i Norge likevel velger eller velger bort utdanning i tråd med blant annet deres sosiale bakgrunn. Ulike utdanningsstatistiske undersøkelser viser at ungdommer velger utdanning i samsvar med variabler som for eksempel foreldres utdanningsnivå,



etnisitet og kjønn. I en undersøkelse gjort av NIFU STEP<sup>1</sup> (Markussen m. fl., 2008) fremgår det at ungdommer har en tendens til å velge utdanningsprogrammer på videregående skole i tråd med det som er beskrevet ovenfor. Denne undersøkelsen viser blant annet at det er en tendens til at ungdommer som har foreldre med lav utdanning selv velger yrkesfaglige utdanningsprogrammer, mens ungdommer med foreldre som har høy utdanning velger studieforbereende programmer. Det er også en tendens til at ungdommer med lavt utdannede foreldre faller fra underveis på videregående skole i større grad enn ungdommer med høyt utdannede foreldre. Dette er også tilfelle for innvandrere, som har en tendens til å være overrepresentert i frafallsstatistikken på videregående skole. Det viser seg også at det er et mønster når man ser på kjønn og utdanningsvalg. Mens jenter i større grad enn gutter velger utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse, er guttene overrepresentert på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Statistikken viser også at gutter i større grad faller fra videregående opplæring enn jenter.

Det at utdanningsstatistikk som denne viser at seleksjonen i utdanningssystemet skjer i tråd med blant annet sosial bakgrunn gjør at det i utdannings sosiologien og i samfunnet forøvrig er tvil og uenighet om hvorvidt norske politiske ambisjoner om at alle skal ha lik rett til utdanning er oppnådd. På bakgrunn av dette diskuteres det hvorvidt ungdommer begrenses eller har valgfrihet i utdanningssystemet. I norsk utdannings sosiologisk sammenheng er det enighet om beskrivelsen av rekrutteringen i utdanningssystemet<sup>2</sup>, men det er imidlertid uenighet om hvordan dette mønsteret bør forklares. De teoretiske diskusjonene til blant annet Raymond Boudon (1934-) og til Pierre Bourdieu (1930-2002), har vært sentrale inspirasjonskilder for å forsøke å forstå hvorfor ungdommer velger utdanning som de gjør. Med utgangspunkt i Boudons kategoriseringer av mikrososiologiske forklaringsmåter på utdanningsvalg og ulikheter i utdanningsmuligheter og Bourdieus teoretiske diskusjoner av valg og reproduksjon i utdanningssystemet, vil jeg redegjøre for deres forklaringer på de utdanningsstatistiske mønstrene. Jeg vil også tegne et bilde av deres forståelse av hvordan ungdommers perspektiv på dette valget er. Ut fra de teoretiske

---

<sup>1</sup> Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

<sup>2</sup> Det er viktig å merke seg at det, i ulike utdanningsstatistiske undersøkelser, brukes ulike variabler, utregninger og kategoriseringer. Til tross for dette viser det seg at det er et liknende mønster i de aller fleste undersøkelsene.

tilnærmingene til Boudon og Bourdieu vil jeg senere kunne drøfte ungdommene jeg intervjuet sin forståelse av utdanningsvalget de nå står overfor.

## **1.2. Ungdommers perspektiv på utdanningsvalget**

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført 18 kvalitative intervju med ungdomsskoleelever. Disse ungdommene har det til felles at de går siste året på ungdomsskolen. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på tiendeklasseelever er at disse, på bakgrunn av at de snart må velge den videre utdannings- eller yrkesveien, sannsynligvis har begynt å tenke på utdanningsvalget de står overfor. I tillegg er det slik at dette er første gangen de foretar et utdanningsvalg som kan få konsekvenser for deres videre utdannings- og yrkesvei. På den måten er situasjonen disse ungdommene i tiendeklasse befinner seg i ny, samtidig som dette valget sannsynligvis er noe de, da intervjuene ble gjort på høsten, allerede hadde begynt å tenke gjennom. De ulike valgmulighetene ungdommene har etter grunnskolen kan for eksempel være å søke seg inn på videregående skole, gå på folkehøyskole, begynne å jobbe eller gjøre noe helt annet.

Ved å gjennomføre kvalitative intervju slik jeg har gjort vil jeg kunne ”få tak i *the actor`s point of view*” (Repstad, 2007: 19). På den måten vil jeg, så langt det er mulig, kunne gjengi ungdommenes ”virkelighetsoppfatning, deres motiver og deres tenkemåte” (Repstad, 2007: 19), for å finne ut hvordan de selv opplever begrensninger og frihet i valg av utdanning. I forbindelse med dette er det viktig å merke seg at det jeg her har undersøkt er uttalte tanker og ikke handlinger. Det endelige utdanningsvalget vil kunne samsvare med deres nåværende oppfatningen av valget, men det kan også hende at utfallet kan bli noe annet enn det disse ungdommene tenkte på det tidspunktet da intervjuene ble gjennomført.

## **1.3. Gangen i teksten**

Hovedproblemstillingen i denne undersøkelsen er altså: ” Gitt det mønsteret for sosial reproduksjon som utdanningsstatistikken beskriver, hvordan opplever ungdommene selv begrensninger og frihet i valg av utdanning?” Delspørsmålet er ”Hvordan samsvarer ungdommenes virkelighetsoppfatning med valgfrihetsbegrepet som ligger

til grunn i utdanningspolitikken og utdanningssosiologien?” For å belyse disse spørsmålene er de ulike kapitlene i framstillingen lagt opp som følger: *Kapittel 1* er en presentasjon av undersøkelsens tema og problemstilling. I *kapittel 2* presenterer jeg konteksten for undersøkelsen. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for ungdommers ulike valgalternativer etter grunnskolen. I tillegg vil jeg illustrere mønsteret som vises i utdanningsstatistiske undersøkelser om det norske utdanningssystemet. Med utgangspunkt i nyere utdanningsstatistikk vil jeg beskrive mønsteret i seleksjonen i utdanningssystemet, og hvordan denne seleksjonen skjer på bakgrunn av blant annet ungdommers sosiale bakgrunn og kjønn. I *kapittel 3* redegjør jeg for tre ulike måter å forklarer de utdanningsstatistiske mønstrene på – *verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori*, samtidig som jeg fokuserer på hvordan disse teoriene forklarer ungdommers perspektiv på utdanningsvalget. *Kapittel 4* er et kapittel med refleksjoner rundt valg av metode, med fokus på kvalitative intervju og induktiv forskningsmetode. Her reflekterer jeg også rundt gjennomføringen av intervjuene, etiske problemstillinger og de ulike valgene jeg tok underveis i undersøkelsen. I *kapittel 5* og *6* presenterer jeg analysen av intervjuene jeg hadde med ungdommene. I *kapittel 5* drøfter jeg ungdommenes felles forståelse av begrensninger og valgfrihet i utdanningssystemet. Videre vil jeg i *kapittel 6* drøfte et mønster som er tydelig fremtredende i materialet mitt, nemlig at ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige og ungdommene som orienterer seg mot studieforberedende utdanningsprogrammer, har ulike måter å tenke på valgfrihet i utdanningssystemet på. I *kapittel 7* drøfter jeg ungdommenes perspektiv på begrensninger og valgfrihet med valgfrihetsbegrepet i utdanningspolitikken og utdanningssosiologien. I den sammenhengen stiller jeg spørsmål ved ungdommenes frihetsforståelse, samtidig som jeg stiller spørsmål ved hvordan valgfrihetsbegrepet bør defineres.

## **Kapittel 2 - Kontekst: Det norske utdanningssystemet**

Hittil har ungdommene jeg intervjuet gått felles obligatorisk grunnskole, men nå i 15-16 års alderen står de overfor sitt første utdanningsvalg. De forskjellige alternativene de kan velge mellom vil kunne få ulike konsekvenser for den videre utdanningen og for arbeidslivet. Det første de må bestemme seg for, er om de ønsker å begynne på videregående skole eller ikke. Hvis de ikke ønsker dette, må de vurdere om de skal finne seg en jobb, gå på folkehøyskole eller gjøre noe helt annet. Vil de imidlertid forstsette utdanningen i videregående opplæring, må de ta stilling til hvilken skole de vil gå på og hvilket utdanningsprogram de ønsker å velge. Alle ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de ønsker å ta videregående skole. Det forestående valget gjelder altså overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring. Det viste seg også at ingen av disse ungdommene vurderer å søke seg til videregående skole i utlandet, så hovedfokuset i undersøkelsen er på det norske utdanningssystemet.

For å tegne et bilde av den institusjonen ungdommene jeg intervjuet er en del av, vil det sentrale i dette kapittelet være utdanningssystemets oppbygging etter ungdomsskolen. Denne redegjørelsen vil blant annet gi en oversikt over valgmulighetene disse ungdommene har når det gjelder utdanningsprogrammer på videregående skole. I tillegg vil beskrivelsen av utdanningsstatistiske mønstre være sentralt i dette kapittelet. Grunnen til det, er at jeg ønsker å illustrere tendenser for hvordan norske ungdommer velger ulikt i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Med utgangspunkt i slike utdanningsstatistiske undersøkelser vil jeg beskrive utdanningsvalg på systemnivå. På den måten vil jeg senere kunne diskutere ungdommenes perspektiv på utdanningsvalget i lys av mønsteret som viser seg i denne statistikken.

### **2.1. Lik utdanning for alle**

Utdanningssystemet er en sentral institusjon i det norske samfunnet, og det ligger bred politisk vilje bak at *alle* i Norge skal få et tilbud om utdanning. Grunnskolen<sup>3</sup> og

---

<sup>3</sup> Grunnskolen er tiårig og for elever som er fra 6-16 år. Barnetrinnet (barneskolen) er fra 1. til 7. trinn, mens ungdomstrinnet (ungdomsskolen) er fra 8. til 10. trinn (Store norske leksikon: <http://www.snl.no/grunnskolen>)

videregående opplæring<sup>4</sup> er gratis<sup>5</sup> og skal være tilgjengelig for alle. I tillegg er utdanning ikke bare et tilbud, men også en plikt for elevene fram til slutten av tiendeklasse (Opplæringslova § 2-1). Det norske utdanningssystemet er, blant annet på bakgrunn av dette, sett på som et av de mer egalitære i internasjonal sammenheng (Hernes og Knudsen, 1976: 14, Hansen og Mastekaasa i Kjølørød og Frønes, 2005: 88). Begrepet *Enhetskolen* er brukt som betegnelse på det norske utdanningssystemet for å illustrere at utdanningen, i tillegg til å skulle være tilgjengelig, også skal være lik for alle. Det betyr at tilbudet om skolegang og opplæringen, så langt det lar seg gjøre, skal være lik på tvers av bosted, sosial bakgrunn, etnisitet, kjønn, funksjonsevne og liknende (Telhaug, 1994: 130f). Dette betyr at norske ungdommer i utgangspunktet står fritt til å kunne velge utdanning.

### 2.1.1. Høyt kunnskapsnivå, "the credential society" og demokrati

Bakgrunnen for tanken om at utdanningen skal være tilgjengelig og lik for alle, er at alle skal kunne ha like muligheter til å lykkes i livet. Det å tilegne seg kunnskap, som skolen er en av de største formidlerne av, er sentralt for personlig utvikling og dannelse hos det enkelte individ<sup>6</sup>. I tillegg er tilegning av kunnskap også viktig for at individene skal kunne bidra i samfunnet, blant annet gjennom yrkesaktivitet. I Norge er det bred politisk enighet om at det å ha et generelt høyt kunnskapsnivå i befolkningen er en samfunnsøkonomisk fordel. En begrunnelse for målsettingen om et høyt kunnskapsnivå, er at man da utnytter det fulle potensialet i befolkningen. Dette gjør man fordi man øker ytelsen hos den enkelte, som nevnt blant annet på arbeidsmarkedet. I tillegg kan et økt kunnskapsnivå, ifølge Brint (1998: 7), bidra til å redusere arbeidsledighet, noe som igjen kan ha positiv innvirkning på blant annet fattigdom og kriminalitet. Ifølge den sittende regjeringen (høst 2009) er "den samlede menneskelige kapitalen [...] verdt seks ganger mer enn den norske oljeformuen"<sup>7</sup>, og utdanning er blant annet av den grunn et viktig satsningsområde. Gjennom utdanning

---

<sup>4</sup> Videregående opplæring bygger på grunnskolen. Grunnskolen og videregående opplæring er til sammen den norske grunnopplæringen (Store norske leksikon: [http://www.snl.no/videregående\\_opplæring](http://www.snl.no/videregående_opplæring))

<sup>5</sup> Ungdommer på videregående skole kan få stipend (og eventuelt lån) fra Statens lånekasse for utdanning til for eksempel bursgifter og utgifter til skolemateriell (Statens lånekasse for utdanning: <http://www.lanekassen.no/Hovedmeny/Stipend-og-lan/vg/>)

<sup>6</sup> Selv om begrepene aktør og agent blir brukt i sosiologisk litteratur, har jeg i denne teksten valgt å bruke begrepet individ, fordi dette begrepet fremstår som mer nøytralt.

<sup>7</sup> Regjeringen: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning\\_og\\_kompetanse.html?id=1407](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning_og_kompetanse.html?id=1407)

blir man også sosialisert inn i det samfunnet man er en del av, ved at man lærer seg verdier, normer, lover og regler (Brint, 1998: 100). På den måten har skolen også en demokratiserende funksjon i samfunnet.

Skole- og fagtilbudet har økt i etterkrigstiden og valgmulighetene har dermed blitt utvidet (Aamodt i Lauglo, 1994: 239ff). På samme tid har behovet for at man tar utdanning utover grunnskolen, og i mange tilfeller også utover videregående skole, økt. Dette har ført til at flere tar høyere utdanning i dag enn hva som var tilfelle for foreldregenerasjonen til ungdommene jeg intervjuet. Grunnen til at flere i dag velger å ta høyere utdanning mener Aamodt (i Lauglo, 1994: 242) skyldes at "[...] de unge er i stand til å oppfatte langsiktige signaler fra arbeidsmarkedet, der kvalifikasjonskravene øker". I tillegg mener flere at dette kan skyldes at det har gått inflasjon i utdanning, ikke bare fordi kvalifikasjonskravene på arbeidsmarkedet øker, men også ved at det å ha papirer (blant annet vitnemål) på utdanningen og kvalifikasjonene man har er blitt et viktig middel for seleksjon. I noen tilfeller kan *papiret* på utdanning til og med få større betydning enn den opplæringen man har fått og det man har lært. Dette fenomenet kalles beskrivende for framveksten av "the credential society" (Collins, 1979). Dette kan bety at det å ta utdanning og dermed få papirer på kvalifikasjonene man har blir mer og mer viktig.

### 2.1.2. *Enhets-skolen versus utvelgelse av "de beste"*

Ifølge Hjellbrekke og Korsnes bygger "både liberal- og sosialdemokratiske styresett [...] på ein føresetnad om at meritokratiske prinsipp skal spele ei sentral rolle for livsløpet til eit individ" (Hjellbrekke og Korsnes, 2006: 15). Det meritokratiske prinsipp betyr at de som har høyest intelligens og de som arbeider hardest innehar de ledende posisjonene i samfunnet (Brint, 1998: 182f). Det at alle skal ha tilbud om og plikt til å gå på skole og at skolegang i Norge er gratis, kan tyde på at det er ønskelig at seleksjon ut fra det meritokratiske prinsipp, og ikke for eksempel ut fra sosial bakgrunn, kjønn og liknende, skal ligge til grunn i det norske utdanningssystemet.

*Enhetskolen*<sup>8</sup>, hvor man både har rettighet og plikt til å gå et felles utdanningsløp, er viktig i Norge. Dette skiller seg fra flere andre land hvor utvelgelsen til ulike utdanningsprogrammer, utdanninger og yrker ofte skjer tidligere i utdanningsløpet. Ifølge Holster (2005: 256) er seleksjonen i andre land ofte basert på ”et prinsipp om utvelgelse av ”de beste”, mens systemet i Norge har som hovedfokus å bringe flest mulig lengst mulig frem”. Sammenlikner man det norske utdanningssystemet med for eksempel det tyske, vil man se at elevene i Tyskland må velge utdannings- og yrkesvei tidligere enn i Norge. Elevene i Tyskland blir delt i tre ulike retninger når de er 10 år. Da går de nemlig videre på enten *Hauptschule*, *Realschule* eller *Gymnasium*. *Hauptschule* er for elever som blir forespeilet jobber i manuelle yrker, mens *Realschule* er for ungdommer som skal ha mer tekniske jobber. Elevene på *Hauptschule* og *Realschule* går, når de har nådd det som tilsvarer norsk ungdomsskole, enten i lære eller delvis på skolen og delvis i lære<sup>9</sup>. Skal de tyske elevene derimot ha mer akademiske jobber må de gå på *Gymnasium*. Etter ungdomsskolenivå fortsetter de sistnevnte studiene og forbereder seg til *Abitur*<sup>10</sup> og universitetsstudier (Brint, 1998: 41f).

Det er imidlertid ikke bare det tyske utdanningssystemet som skiller seg fra det norske når det gjelder seleksjon. I det franske og det engelske utdanningssystemet har man, i mye større grad enn i Norge, tradisjon for elitefag og eliteinstitusjoner. For eksempel er det slik at naturvitenskapsdisiplinene har generelt høy prestisje i Frankrike. I England er det slike at institusjoner som Cambridge og Oxford regnes som eliteinstitusjoner (Brint, 1998: 41f og <sup>11</sup>).

Selv om forholdene i det norske utdanningssystemet ikke er likt de ovennevnte, er det slik at man også her kan finne det man kan kalle ”eliteinstitusjoner”. Ungdommene jeg intervjuet er fra Bergen, og også her finnes det institusjoner som regnes som mer prestisjetunge enn andre. Dette er blant annet de skolene det er mest populært å søke seg til, og som dermed vil ha de høyeste opptakskravene. *Katedralskolen* og *Bergen Handelsgymnasium* er eksempler på skoler hvor man ofte må ha et høyt karaktersnitt

---

<sup>8</sup> Denne målsetning har særlig vært fremtredende i Arbeiderpartiets politikk (Hansen og Mastekaasa i Frønes og Kjølsvold, 2005: 88)

<sup>9</sup> Dette duale systemet er spesielt for Tyskland (Brint, 1998: 44)

<sup>10</sup> Dette er en avgangseksamen som gir studiekompetanse (Store norske leksikon:

[http://www.snl.no/Tyskland/skole\\_og\\_utdanning](http://www.snl.no/Tyskland/skole_og_utdanning))

<sup>11</sup> Bergens Tidende: <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/UiB-mot-verdenseliten-945214.html>

for å komme inn, samtidig som de på ”folkemunne” blir omtalt som prestisje- eller eliteskoler<sup>12</sup>. Dette er skoler man på bakgrunn av det kan tenke seg at det for enkelte elever vil være viktig å prøve å komme inn på.

## **2.2. Det norske utdanningssystemets oppbygning etter grunnskolen**

Ungdommene jeg intervjuet går siste året på ungdomsskolen, altså i tiendeklasse. Skolegang har dermed for dem hittil både vært et tilbud og en plikt. Som nevnt er det først i tiendeklasse man blir stilt overfor et valg som kan få konsekvenser for senere yrkes- og karrieremuligheter. På ungdomsskolen har ungdommene imidlertid hatt muligheten til å velge enkelte fag, som blant annet språkfag - med valget mellom ulike fremmedspråk<sup>13</sup> eller språklig fordypning<sup>14</sup>, men dette har relativt liten praktisk betydning. Grunnen til det er at man har muligheten til å oppnå den samme kompetansen ved å for eksempel ha fremmedspråk i tre år på videregående skole<sup>15</sup>.

### *2.2.1. Valgmuligheter etter ungdomsskolen*

Da jeg intervjuet ungdommene i september 2008 hadde de aller fleste allerede begynt å tenke på utdanningsvalget de sto overfor. Det endelige valget måtte de imidlertid ta innen første mars - som hvert år er søknadsfristen for opptak til den offentlige videregående skole. Ifølge Hansen og Mastekaasa (i Frønes og Kjølørød, 2005: 69) benyttet i gjennomsnitt over 90 prosent av ungdomskullene seg av tilbudet om videregående skoleplass på slutten av 1990-tallet, og de fremhever at dette tallet ser ut til å holde seg noenlunde stabilt fra år til år. For de få ungdomsskoleelevene som velger å ikke ta videregående opplæring kan alternativene for eksempel være å begynne å arbeide eller å gå på folkehøyskole. Imidlertid ga ingen av mine informanter uttrykk for at dette er et alternativ de vurderer.

---

<sup>12</sup> Bergens Tidende: <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/Katten-og-BHG-ned-fra-tronen-347772.html> og <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Naaloevet-trangest-paa-Katten-881807.html>

<sup>13</sup> Fremmedspråk er i denne sammenhengen et språk som ikke er norsk, samisk eller engelsk

<sup>14</sup> Språklig fordypning er fordypning i norsk, samisk eller engelsk

<sup>15</sup> Man oppnår den samme kompetansen, men valget av ulike programfag kan likevel bli noe redusert (Fotnote 10, 11 og 12 er hentet fra Regjeringen:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/Fremmedsprak-og-spraklig-fordypning.html?id=426352>)



Alle ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de vil gå videre i den norske offentlige skolen. Hadde de likevel ønsket det, kunne de søkt seg inn på en privatskole eller på en videregående skole i utlandet. Velger man imidlertid slik som ungdommene jeg intervjuet, altså å gå videre i den norske offentlige skolen, kan man nå etter Kunnskapsløftet<sup>16</sup> velge mellom 12 ulike utdanningsprogrammer. Tre av disse er studieforbredende, nemlig *Studiespesialisering*<sup>17</sup>, *Idrettsfag* og *Musikk, dans og drama*. Det at disse utdanningsprogrammene er studieforbredende, betyr at man ved endt videregående opplæring kan gå videre på høyskole eller universitet. Ønsker man derimot yrkeskompetanse må man gå på et av de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene. De man da kan velge mellom er *Bygg- og anleggsteknikk*, *Design og håndverk*, *Elektrofag*, *Helse- og sosialfag*, *Medier og kommunikasjon*, *Naturbruk*, *Restaurant- og matfag*, *Service og samferdsel*, samt *Teknikk og industriell produksjon*. For å få yrkeskompetanse går man på enkelte av disse utdanningsprogrammene tre år på skole, mens man på andre går ett eller to år på skole, i tillegg til to eller tre år som lærling i bedrift. På de yrkesfaglige utdanningsprogrammene *Medier og kommunikasjon* og *Naturbruk* kan man få studiekompetanse i stedet for yrkeskompetanse hvis man ønsker det. Dette gjør man ved å følge det respektive utdanningsprogramområdet i tre år og ikke velge andre alternativer som for eksempel *IKT-servicefag*, *Reindrift* eller *Skogbruk* andre året<sup>18</sup>. Hvis ungdommene derimot ønsker å få studiekompetanse ved å gå noen av de andre yrkesfaglige programmene, kan de ta *Påbygging til generell studiekompetanse* etter det yrkesfaglige utdanningsprogrammet<sup>19</sup>. Det å orientere seg mot disse ulike utdanningsprogrammene ser, som jeg kommer tilbake til i kapittel seks, ut til å ha betydning for hvordan man tenker om begrensninger og frihet i valg av utdanning.

Hvilke utdanningsprogrammer de ulike skolene tilbyr er noe varierende, men med regelen om fritt skolevalg skal alle ungdommer i teorien ha tilgang til alle

---

<sup>16</sup> Reform i grunnskolen og videregående opplæring vedtatt 2004 (Store norske leksikon: <http://www.snl.no/Kunnskapsloftet>)

<sup>17</sup> Dette utdanningsprogrammet tilsvarener i stor grad det som tidligere het *Allmennfag*

<sup>18</sup> Vilbli:

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Kursbeskrivelser?ASP=7098909&Ran=67406&Niva=V&Return=WA\\_KURSBESKRIVELSER&Bok=008241&Artikkel=009188&TP=09-02-09](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Kursbeskrivelser?ASP=7098909&Ran=67406&Niva=V&Return=WA_KURSBESKRIVELSER&Bok=008241&Artikkel=009188&TP=09-02-09)

<sup>19</sup> Dette kan man ta etter 2. året på videregående (vg2) selv om man enda ikke har oppnådd yrkeskompetanse, eller man kan ta det etter at man har fått denne kompetansen. (Vilbli:

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=2131321&Ran=90150&Niva=V&Kurs=V.BABAT1----&TP=15-05-09&Bok=008241&Artikkel=009177](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=2131321&Ran=90150&Niva=V&Kurs=V.BABAT1----&TP=15-05-09&Bok=008241&Artikkel=009177))

utdanningsprogrammene. Fritt skolevalg betyr nemlig at man kan søke seg til en hvilken som helst skole innenfor den fylkeskommunen man bor i. Med noen unntak kan man også velge seg til andre offentlige skoler utenfor eget fylke, eller man kan velge privatskoler eller skoler i utlandet<sup>20</sup>. For å komme inn på videregående skole må man få en gjennomsnittskarakter som tilfredsstillende oppfyller kravet den enkelte skolen har, og som også tilfredsstillende oppfyller kravet til det enkelte utdanningsprogrammet. Dette karakternivået vil variere både fra skole til skole og fra utdanningsprogram til utdanningsprogram, samt også fra år til år ut fra antall søkere. Kravene for å komme inn blir dermed høyere hvis det er mange som søker seg til et utdanningsprogram på en skole. Det finnes ingen offentlig oversikt over snittkarakterene for å komme inn på de ulike utdanningsprogrammene eller skolene. I tillegg er det, fordi dette forandres fra år til år, ingen som vet hva karaktersnittet blir før søknadene er behandlet og plassene blir fordelt (Forskrift til opplæringslova § 6-9 til § 6-17<sup>21</sup>). Likevel er det slik at alle ungdommer har rett til videregående opplæring, og de har i tillegg rett til å komme inn på ett av de tre ønskene de har om hvilken skole de vil gå på og hvilket utdanningsprogram de vil ta.

### **2.3. Ulik sosial bakgrunn gir ulike utdanningsvalg**

Som jeg har illustrert får alle i Norge tilbud om videregående opplæring. Likevel viser det seg at flere ikke benytter seg av muligheten til å ta utdanning ut over grunnskolen. For eksempel er det hvert år noen få ungdommer som velger å ikke søke seg til videregående opplæring. Ifølge den første rapporten fra NIFU STEP-prosjektet "Bortvalg og kompetanse" gjaldt dette imidlertid kun 0,3 prosent av de som gikk i tiendeklasse på Østlandet<sup>22</sup> skoleåret 2001/2002 (Markussen, 2003:75). En større andel ungdommer velger å slutte på skolen etter at de har begynt i videregående opplæring. Man regnes som regel som sluttet hvis man ikke har fått yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år etter grunnskolen<sup>23</sup>. I den siste rapporten fra

---

<sup>20</sup> Vilbli:

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?Artikkel=009500&ASP=7249459&Ran=67477&Niva=V&Return=WA\\_Artikkel&Bok=008816&TP=12-02-09](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?Artikkel=009500&ASP=7249459&Ran=67477&Niva=V&Return=WA_Artikkel&Bok=008816&TP=12-02-09)

<sup>21</sup> FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova

<sup>22</sup> Med tall fra sju fylker på Østlandet.

<sup>23</sup> Man har rett til videregående opplæring i tre år, men disse må tas i løpet av fem år. Ved enkelte utdanningsprogrammer (blant annet programmer med lærlingtid) gis det rett til opplæring ut over tre år. Disse tallene refererer både til de som har sluttet og til de som ikke består fag på videregående skole, og som dermed ikke får vitnemål. (Vilbli:

ovennevnte NIFU STEP-prosjekt fremgår det at 34,2 prosent av de som gikk ut fra grunnskolen på Østlandet våren 2002 ikke hadde fått denne kompetansen fem år etterpå (Markussen m.fl., 2008).

Som jeg har nevnt er det politisk enighet om at utdanning skal være tilgjengelig og lik for alle. Likevel viser det seg at det er et mønster i rekrutteringen i det norske utdanningssystemet. Dette mønsteret viser seg ved at ungdommer har en tendens til å velge utdanning som samsvarer med klassiske strukturelle variabler som for eksempel foreldrenes utdanningsnivå og etnisitet, samt kjønn. Dette mønsteret vises tydelig allerede i videregående opplæring, blant annet når det gjelder hvem som velger de forskjellige utdanningsprogrammene og hvem som slutter underveis i opplæringen. I norsk utdanningssosiologisk sammenheng er det bred enighet om at dette mønsteret er reelt, men det er uenighet om hvordan det bør forklares. I dette kapitlet vil jeg kun beskrive de utdanningsstatistiske mønstrene, før jeg i neste kapittel vil drøfte noen ulike sosiologiske forklaringer på dette.

### *2.3.1. Foreldres utdanningsnivå og etnisk bakgrunn - ungdommers utdanningsvalg*

Et mønster som vises særlig tydelig i ulike utdanningsstatistiske undersøkelser, er det at ungdommer har en tendens til å velge utdanning som samsvarer med foreldrenes utdanningsnivå. Det betyr at ungdommer som har foreldre med lav utdanning har en tendens til å velge lav utdanning, mens ungdommer med foreldre som har høy utdanning også selv velger høy utdanning<sup>24</sup> (se for eksempel Markussen, 2003, Markussen m.fl., 2008 og Sæther, 2009). De senere årene har det også blitt et økt fokus på mønstre i utdanningsstatistikk som viser at det er en tendens til at innvandrerungdommer i Norge i mindre grad enn ikke-innvandrere tar videregående opplæring. I statistisk sammenheng er det ofte vanlig å skille mellom vestlige og ikke-vestlige<sup>25</sup> innvandrere, og mellom førstegenerasjonsinnvandrere og innvandrere født i Norge av to utenlandske foreldre, altså andregenerasjonsinnvandrere. Ifølge Fjeldseth

---

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=2940826&Ran=22723&Niva=V&Tid=V2006&Area=1&TP=22-05-09&Bok=000566&Artikkel=001893](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=2940826&Ran=22723&Niva=V&Tid=V2006&Area=1&TP=22-05-09&Bok=000566&Artikkel=001893)).

<sup>24</sup> I den sammenhengen er det viktig å merke seg at kategoriseringen av for eksempel lav og høy utdanning kan være ulik i forskjellige statistiske undersøkelser.

<sup>25</sup> Statistisk sentralbyrå har nylig gått bort fra betegnelsene vestlig og ikke-vestlig. De bruker nå verdensdelene i sine statistiske analyser (Statistisk sentralbyrå: <http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html>).

(2004: 58) var 73 prosent av førstegenerasjonsinnvandrerne i videregående opplæring i 2003, mens tallet for andregenerasjonsinnvandrere var 87 prosent. Til sammenlikning var 90 prosent av alle 16-18 åringer i befolkningen i videregående opplæring i 2003. Betyr det at valget ungdommer tar i overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring er påvirket av foreldrenes utdanningsnivå og etniske bakgrunn, og innebærer det at ulike grupperinger av ungdommer tenker ulikt om begrensninger og frihet i valg av utdanning?

Allerede i overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring ser man at det er et tydelig samsvar mellom foreldres utdanningsnivå og etnisk bakgrunn, og ungdommers valg av utdanning. I den første rapporten fra NIFU STEP-prosjektet "Bortvalg og kompetanse" konkluderer Markussen (2003) med at foreldres utdanningsnivå har betydning for ungdommers valg av utdanningsprogram på videregående skole. Markussen (2003: 26) viser i rapporten at elever som søkte opptak til *Allmennfag*<sup>26</sup> hadde foreldre med det høyeste gjennomsnittlige utdanningsnivået<sup>27</sup>. I tillegg var utdanningsnivået til foreldrene i gjennomsnitt høyere for elever som valgte de andre studieforbereende utdanningsprogrammene *Musikk, dans og drama, Idrettsfag*, samt for det yrkesfaglige programmet *Medier og kommunikasjon*<sup>28</sup>, sammenliknet med søkerne til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Av innvandrerdommene søker den største andelen studieforbereende utdanningsprogrammer, men, som jeg vil komme tilbake til like under, faller en større andel av disse fra under videregående opplæring sammenliknet med majoritetsungdommene (Lødding, 2003: 23). Dette tyder altså på at det skjer en seleksjon i videregående opplæring til ulike utdanningsprogrammer som blant annet samsvarer med foreldres utdanningsnivå og etnisk bakgrunn.

Det skjer også en annen seleksjon i videregående skole som følger dette samme mønsteret. Dette gjelder ungdommer som slutter. Mens så mye som rundt 75 prosent av elever som hadde foreldre med høyskole- eller universitetsutdanning hadde oppnådd yrkes- eller studiekompetanse etter fem år, hadde omkring 60 prosent av

---

<sup>26</sup> Tidligere navn på det som nå tilsvarer *Studiespesialisering*

<sup>27</sup> I Markussens undersøkelse har elevene selv rapportert om foreldres utdanning, som hun i ettertid har laget en klassifisering ut fra.

<sup>28</sup> Som jeg har nevnt tidligere er dette et utdanningsprogram man kan få studiekompetanse av ved å følge programmet i tre år.

elever som hadde foreldre med kun videregående opplæring oppnådd det samme. Kun rundt 50 prosent av elever som hadde foreldre med utdanning på et nivå som var lavere enn fullført videregående opplæring eller på grunnskolenivå, hadde fått yrkes- eller studiekompetanse fem år etter at de gikk ut av grunnskolen i 2002 (Markussen m.fl., 2008: 70f). For innvandrere er det slik at det er en forskjell mellom ikke-vestlige og vestlige innvandrere. Ifølge NIFU STEP-rapporten ”Frafall blant minoritetsspråklige” (Lødding, 2003: 7) er det nemlig slik at ikke-vestlige innvandrere har en større tendens til å ikke gjennomføre videregående opplæring enn vestlige innvandrere. De vestlige innvandrerne som tar videregående opplæring har derimot omtrent like stor statistisk sannsynlighet som majoritetselevne til å fullføre denne. På bakgrunn av dette kan man konkludere med at foreldres utdanningsnivå og etnisitet ser ut til å kunne ha betydning for valgene elever gjør i videregående opplæring.

Med utgangspunkt i disse tallene kan man altså stille spørsmål ved om ungdommers utdanningsvalg er påvirket av etnisk bakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå. I utdannings sosiologisk sammenheng er det drøftet ulike forklaringer på disse utdanningsstatistiske mønstrene. Blant de som har diskutert dette er de franske sosiologene Pierre Bourdieu og Raymond Boudon, som begge drøfter valg og ulikheter i utdanningssystemet. Deres forklaringsmåter vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

### *2.3.2. Kjønn og valg av videregående opplæring*

I tillegg til etnisk bakgrunn og foreldres utdanningsnivå er det et annet mønster som gjør seg gjeldende i norsk utdanningsstatistisk sammenheng. Endringer i kjønns mønsteret i utdanningssystemet har vært et sentralt tema i ulike undersøkelser. Fokuset har ofte vært på den økte andelen kvinner i høy utdanning, men også på at kjønnsforskjellene fortsatt er tilstede – dette fordi det fortsatt er slik at det er flest menn som tar lang høy utdanning<sup>29</sup>. Betyr det at kjønn har betydning for valget

---

<sup>29</sup> Dette forholdet er i ferd med å endre seg, og ifølge Statistisk sentralbyrå er det ikke lenger slik at menn er i flertall når det gjelder lang høyere utdanning. Det er likevel fortsatt slik at det er en større andel menn enn kvinner som tar doktorgrad (Hollås, 2007)

mellom grunnskolen og videregående opplæring, og for hvordan man tenker omkring dette valget?

Ulike undersøkelser viser at jenter og gutter i like stor grad søker seg inn på videregående skole (Hansen og Mastekaasa i Frønes og Kjølørød, 2005: 83). Det er likevel slik at kjønnsforskjeller gjør seg gjeldende allerede på dette nivået i utdanningssystemet - ved at jenter og gutter har en tendens til å velge utdanningsprogrammer som er typisk for deres kjønn. På enkelte utdanningsprogrammer kan det være opp mot 90 prosent av det kjønn som dominerer (Støren m. fl., 2007: 80). Det at gutter og jenter fortsatt søker ”tradisjonelle veier” var også tilfelle da ungdommene jeg intervjuet søkte opptak til videregående opplæring skoleåret 2009-2010. Foreløpige tall<sup>30</sup> fra 2009-2010 viser at det er en større andel jenter enn gutter som søker seg til *Studiespesialisering, Helse- og sosialfag*, samt på *Design og håndverk*. Det er derimot en større andel gutter enn jenter som søker seg til *Bygg- og anleggsteknikk, Elektrofag og Teknikk og industriell produksjon*<sup>31</sup>. Samlet sett går det hvert år en større andel gutter enn jenter på yrkesfaglige studieretninger. I tillegg til at gutter er overrepresentert på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er også 72 prosent av de som velger å bli lærlinger gutter (Støren m.fl., 2007: 121).

Kjønnsforskjellene er også tydelig når man ser på hvem som slutter på videregående skole. Det er nemlig en større andel gutter enn jenter som faller fra underveis (Hollås, 2007). Ifølge Støren m.fl. (2007: 122) var det en syv til ni prosent høyere andel jenter enn gutter som oppnådde yrkeskompetanse målt fem år etter de begynte på videregående skole. Når det gjaldt studiekompetanse var det en seks til åtte prosent høyere andel jenter enn gutter som oppnådde dette. På bakgrunn av dette kan det tyde på at kjønn vil være avgjørende for valgene man tar i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring, samtidig som det ser ut som at dette også har betydning for om man faller fra underveis i utdanningen.

---

<sup>30</sup> Tallene er foreløpige fordi søkerne kan, under visse forhold som ved flytting, sykdom el., søke om å forandre søknaden sin. Fristen for dette varierer fra fylkeskommune til fylkeskommune. (Vilbli: [http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=2074838&Ran=36751&Niva=V&TP=15-05-09&Bok=008816&Artikkel=009474](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=2074838&Ran=36751&Niva=V&TP=15-05-09&Bok=008816&Artikkel=009474)).

<sup>31</sup> Utdanningsdirektoratet: <http://udir.no/Artikler/Statistikk/Sokere-til-videregaende-opplaring-2009-2010---forelopige-tall/>

Selv om det norske utdanningssystemet altså blir sett på som et av de mer egalitære i internasjonal sammenheng er det likevel, som illustrert, en tendens til at ungdommer velger utdanning i tråd med strukturelle variabler som foreldres utdanningsnivå, etnisitet og kjønn. Det ser heller ikke ut som om dette forandrer seg nevneverdig fra år til år. Mye kan dermed tyde på at blant annet sosial bakgrunn og kjønn påvirker valgene man tar, og på bakgrunn av dette kan man stille spørsmål ved om ungdommer har fullstendig valgfrihet når de skal velge utdanning. Med utgangspunkt i utdanningsstatistiske mønstre kan man dermed drøfte *hvorfor* ungdommer har en tendens til å velge utdanning så tradisjonelt. Forskjellige utdanningssosiologer har i den sammenhengen tegnet ulike bilder av hvor mye frihet og begrensninger som gjør seg gjeldende i individers valg av utdanning. I det neste kapitlet vil jeg komme nærmere inn på noen ulike forklaringsmåter.

### **Kapittel 3 - Forklaringer på statistikken og på ungdommers perspektiv**

I det foregående kapittelet har jeg beskrevet ungdommers utdanningsvalg med utgangspunkt i norsk utdanningsstatistikk som viser at det er et mønster i seleksjonen i utdanningssystemet. Denne statistikken viser at ungdommer har en tendens til å velge utdanning i tråd med blant annet deres sosiale bakgrunn og kjønn. I utdanningssosiologien er det bred enighet om at dette mønsteret eksisterer, men uenighet om hvordan det bør forklares. Blant annet er det uenighet om beskrivelsen av begrensninger og frihet ved individers utdanningsvalg. Hovedfokuset i min undersøkelse er ungdommers eget perspektiv på det utdanningsvalget de nå står overfor. Ved å fokusere på ungdommers perspektiv ønsker jeg å få fram deres forståelse av begrensninger og frihet i valg av utdanning. I dette kapittelet vil jeg illustrere ulike teoretiske forklaringer på utdanningsstatistikken, og samtidig drøfte hva disse teoriene forteller om ungdommers perspektiv på dette valget.

De franske sosiologene Raymond Boudon (1934-) og Pierre Bourdieus (1930-2002) har i sine teoretiske diskusjoner ulikt syn på begrensninger og valgfrihet i utdanningssystemet. De gir i sine teorier både en forklaring på de utdanningsstatistiske mønstrene, samtidig som de også gir en forklaring på hvordan individer tenker om utdanningsvalg. Raymond Boudon har, i boken "Education, Opportunity, and Social Inequality" (1974), kategorisert det han mener er forskjellige mikrososiologiske forklaringsmåter på ulikheter i ungdommers utdanningsmuligheter. De ulike tilnærmingene kaller han *verditeori*, *kulturteori* og *sosial posisjonsteori*. Boudon videreutviklet selv den teorien han mener har størst forklaringskraft, nemlig *sosial posisjonsteori*. Han hevder denne teorien har mest for seg fordi den både forklarer hvorfor individet velger utdanning i tråd med dets sosiale posisjon, samtidig som teorien også kan forklare sosial mobilitet.

Pierre Bourdieu beskriver i sin teoretiske tilnærming reproduksjon av ulikhet i utdanningssystemet. Forenklet kan man si at han, ved å fokusere på begreper som makt, felt, kapital og habitus, beskriver hvordan individer fra ulike sosiale klasser møter et middelklassedefinert og middelklasselegitimert utdanningssystem med ulike forutsetninger – noe som følgelig gjør at de har ulike muligheter til å lykkes. Ifølge Bourdieu er det slik at hvis man som forsker skal kunne forstå samfunnet, må man



fokusere på de objektive strukturene av relasjoner – både de som er mellom individene og de som er mellom institusjonene, samt maktforholdet i feltet. I tillegg må forskeren fokusere på individenes systemer av disposisjoner, det han kaller deres habitus (Bourdieu og Wacquant, 1992: 194f). I min undersøkelse er særlig det siste sentralt, men for å kunne drøfte hvordan ungdommene jeg intervjuet tenker om utdanningsvalget, er det likevel viktig å ha de objektive strukturene og maktforholdet i feltet som utgangspunkt. I det følgende vil jeg redegjøre for Boudons og Bourdieus ulike teoretiske tilnærminger, og drøfte hvordan de forklarer de utdanningsstatistiske mønstrene. Videre vil jeg illustrere hvordan de mener individer tenker om valg av utdanning.

### **3.1. Ulike forklaringer på utdanningsstatistikken**

Boudon har kategorisert ulike mikrososiologiske forklaringsmodeller for utdanningsvalg og reproduksjonsmønstre i utdanningssystemet i tre ulike kategorier, nemlig *verditeori*, *kulturteori* og *sosial posisjonsteori*. Boudon tok i sin studie utgangspunkt i en statistisk undersøkelse utført av OECD (1969-1971), og drøftet disse ulike teoretiske tilnærmingene nærmere. Mange utdanningssosiologer har brukt denne kategoriseringen til Boudon i sine videre drøftinger av hvordan man best kan forklare utdanningsvalg og reproduksjon i utdanningssystemet.

I min framstilling har jeg tatt utgangspunkt i Boudons kategorisering, men jeg har imidlertid valgt å forandre denne noe. Inspirert av Marianne Nordli Hansen (1984 og 2005: 80 med Mastekaasa i Frønes og Kjølørød) har jeg valgt å beskrive Pierre Bourdieus teoretiske tilnærming som en *kulturteori*. Dette kan imidlertid være problematisk av flere grunner. For det første bruker ikke Boudon Bourdieus teori som et eksempel på en *kulturteori*. For det andre har ikke Bourdieu definert sin teoretiske tilnærming som mikrososiologisk. Det er likevel hensiktsmessig å definere Bourdieus teori som en *kulturteori* i min framstilling, fordi jeg ønsker å drøfte likheter og forskjeller mellom hvordan Boudon og Bourdieu forklarer ungdommers valg av utdanning og hvordan de forklarer reproduksjon i utdanningssystemet. Både Boudon

og Bourdieu forklarer nemlig hvordan individer handler<sup>32</sup>, som i denne sammenhengen vil være ungdommers utdanningsvalg, samtidig som de også forklarer de utdanningsstatistiske mønstrene. På bakgrunn av dette vil jeg, ved å redegjøre for og drøfte Boudons og Bourdieus teoretiske tilnærminger, illustrere deres ulike forståelse av begrensninger og frihet ved ungdommers valg av utdanning.

### 3.1.1. Verditeori

Det at ulike sosiale klasser har ulike verdisystemer har, ifølge Boudon (1974: 22), vært en vanlig måte å forklare hvorfor forskjellige grupper ungdommer velger ulikt i utdanningssystemet. I den sammenhengen referer han blant annet til Herbert Hyman (1953) som i en undersøkelse viser at ungdommer fra det han kategoriserer som lav sosial klasse og ungdommer fra det han kategoriserer som middelklassen har ulike verdier på arbeidsmarkedet. Mens den siste gruppen vil at jobben deres skal ”imøtekomme deres dype personlige interesse” (Boudon, 1974: 22 [min oversettelse]), er ungdommer fra lav sosial klasse mer opptatt av jobbsikkerhet og lønn. Dette betyr at middelklassen velger jobb ut fra deres personlige interesser – med andre ord ut fra et ønske om egenutvikling og selvrealisering, mens arbeiderklassen derimot er opptatt av nødvendighet og det å tjene til livets opphold, altså av penger og trygghet. Det at de forskjellige klassene har ulike verdier på arbeidsmarkedet, gjør at de også prioriterer ulikt når det gjelder utdanning. Dette gjør seg gjeldende ved at middelklassen verdsetter det å ta høy utdanning, mens det for de fra lav sosial klasse er viktigere å finne seg en sikker og godt betalt jobb (Boudon, 1974: 22). På den måten gjør de ulike verdisystemene at aspirasjonsnivået til de ulike klassene er forskjellig.

Det at ungdommer fra middelklassen velger yrke med utgangspunkt i interesse, mens arbeiderklasseungdommer velger yrke som gir dem penger og trygghet, slik at aspirasjonsnivået dermed blir forskjellig forklarer Scneider og Lysgaard (1953) nærmere. Dette gjør de med sin teori om ”the deferred gratification pattern” fra deres artikkel med samme navn. Ifølge Scneider og Lysgaard (1953) er det slik at

---

<sup>32</sup> Bourdieu bruker ikke begrepet *handling*, men *praksis*. Dette gjør han for å unngå assosiasjoner til begrepet *handling* som objektive mekaniske reaksjoner eller handlinger som subjektive bevisste intensjoner (Bourdieu og Wacquant, 1992: 121).

middelklasseungdommer har evnen til å utsette behovene sine, mens ungdommer fra arbeiderklassen ikke innehar denne evnen. Målsettingen til arbeiderklasseguttene vil dermed være å komme raskt ut i jobb, noe som ifølge Scneider og Lysgaard får konsekvenser ved at ”friheten som han dermed oppnår [ved å flytte hjemmefra og tjene penger] viser seg å være illusorisk og han finner seg selv fanget i en rekke lavt betalte og lite lovende jobber” (Scneider og Lysgaard, 1953 [min oversettelse]). Middelklasseungdommer, som har evnen til å utsette behovene sine ved å ta utdanning før de søker jobb, ser derimot at belønning venter dem på et senere tidspunkt, og de klarer derfor å utsette behovene sine til senere (Scneider og Lysgaard, 1953: 142).

Hvis man vil forklare de statistiske mønstrene, som jeg illustrerte i kapittel to, med *verditeori*, kan man forklare dette med at ungdommer med ulik sosial bakgrunn har ulike verdisystemer. Dette vil, i norsk kontekst, få ulike konsekvenser for utdanningsvalget i overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring. Det om ungdommer verdsetter høy utdanning eller ikke vil nemlig kunne være avgjørende for hvilket utdanningsprogram de velger, blant annet hvorvidt de velger yrkesfag eller studiespesialisering, samt hvorvidt de velger å gå på videregående skole eller ikke. Utdanningsstatistiske mønstre kan ut fra dette dermed forklares med at verdisystemet til for eksempel ungdommer av foreldre med høy utdanning, gjør at disse velger utdanningsprogram som gir dem studiekompetanse på videregående skole. Dette gjør de nettopp fordi de opplever at dette vil kunne ”imøtekomme deres dype personlige interesse”. På samme måte gjør verdisystemet til ungdommer med lavt utdannede foreldre at disse velger yrkesfaglige utdanningsprogram, eller ikke tar utdanning ut over grunnskolen, slik at de kan komme seg ut i jobb og begynne å tjene penger. Ut fra dette kan man anta at valgfrihet for ungdommer med det man kan kalle middelklassebakgrunn vil være det å velge en utdanning og et yrke som gjør at de kan oppleve selvrealisering, mens valgfrihet for ungdommer med arbeiderklassebakgrunn vil være det å få seg en jobb for å tjene penger til livets opphold.

### *3.1.2. Bourdieus versjon av kulturteori*

De teoretiske tilnærmingene som vektlegger at ungdommer fra ulike sosiale klasser har ulike muligheter i utdanningssystemet fordi de har forskjellig kulturbakgrunn

kaller Boudon (1974: 23) *kulturteori*. Ifølge Boudon (1974) er hovedpoenget i slike teorier at når ungdommer fra lav sosial klasse begynner på skolen, må de lære seg verdier og ulike ferdigheter som ungdommer fra middelklassen allerede har lært seg hjemme. På grunn av dette vil ungdommers prestasjoner på skolen variere i samsvar med deres sosiale bakgrunn. I utgangspunktet er det slik at skolen skal utjevne dette skjeve forholdet, men undersøkelser som Boudon refererer til i sin kategorisering, som for eksempel Coleman (1966) og Jencks (1972), viser imidlertid at dette ikke skjer. I likhet med de teoretikerne Boudon her refererer til, vektlegger også Bourdieu at ulike grupper ungdommer har ulike forutsetninger i utdanningssystemet og derfor ikke vil lykkes i like stor grad. Bourdieus tilnærming skiller seg imidlertid fra teoretikerne Boudon refererer til. Grunnen til det er at Bourdieu blant annet fokuserer på makt og legitimering av makt i sin teoretiske drøfting.

I sine diskusjoner om ulikhet i utdanningssystemet fremhever Bourdieu ”det kulturelt arbitrære” (Bourdieu og Passeron, 1990). Dette refererer til den kulturformen som er legitimert og som derfor også er legitim i utdanningssystemet. Det spesielle med denne kulturformen er at den ”afspeiler og uttrykker de herskende styrkeforholdene i samfunnet, dvs. kulturen i de dominerende klasser” (Esmark i Bourdieu og Passeron, 2006: 8). Dette betyr at det ikke bare er de ulike sosiale klassene som har ulikt utgangspunkt, men at maktrelasjonene og legitimering av makt i utdanningssystemet også har betydning for individenes utdanningsprestasjoner. Både *felt*- og *kapital*begrepet til Bourdieu er sentrale i denne sammenhengen.

Ifølge Bourdieu er utdanningssystemet et relativt autonomt felt (Bourdieu og Passeron, 1990). Han sammenlikner forholdet i et *felt* med et spill. Forskjellen mellom et felt og et spill er imidlertid at et felt ikke er produsert bevisst med eksplisitte regler (Bourdieu og Wacquant, 1992: 98). Likevel er det enighet innad i feltet, en enighet som er basert på om individene mener at det er verdt å investere i ”spillet” eller ikke. Ifølge Bourdieu (og Wacquant, 1992: 96) er det å tenke på samfunnet med utgangspunkt i felt, det å ”tenke relasjonelt”. Det er altså ”relasjonene av makt mellom spillerne som definerer feltets struktur” (Bourdieu og Wacquant, 1992: 99 [min oversettelse]). Samfunnet består nemlig av objektive relasjoner av maktposisjoner som eksisterer uavhengig av individers bevissthet (Bourdieu og

Wacquant, 1992: 97). Individene *kjemper* likevel hele tiden i feltet, men med ulik styrke. De individene som dominerer i feltet har nemlig større mulighet til å forandre det til sin fordel enn individene som ikke dominerer i feltet. Likevel vil det imidlertid alltid være en mulighet for at de som dominerer møter motstand fra dem som disse dominerer over (Bourdieu og Wacquant, 1992: 102).

*Kapital*begrepet til Bourdieu er inspirert av den betydningen det har i økonomisk sammenheng. Dette begrepet beskriver individers mulighet til å investere i feltet de er i. I ulike felt i samfunnet vil forskjellige kapitaltyper, som for eksempel økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk kapital, og sammensetningen av disse kapitaltypene, ha ulik betydning (Bourdieu og Wacquant 1992: 98). På den måten har kapitaltype og individers vilje til å investere kapital forskjellig betydning i ulike felt. Hvilken kapitaltype og hvilken sammensetning av kapital som har betydning i feltet vil variere ut fra hvem som har makt i feltet og legitimering av denne makten hos individene. Forenklet kan man si at kulturell kapital er den av de ulike kapitaltypene som er mest relevant i utdanningssystemet. Kulturell kapital kan blant annet referere til kunnskap og språkbruk.

Med utgangspunkt i Bourdieus teoretiske tilnærming kan man forklare mønsteret i utdanningsstatistikken med maktrelasjoner og legitimering av makt i utdanningssystemet. Ulike grupper ungdommer vil ha ulik mulighet og vilje til å investere i utdanningen, noe som gjør at deres prestasjoner på skolen vil variere. I tillegg vil det være slik at noen ungdommer vil tilpasse seg utdanningssystemet lettere enn andre. Dette forklarer Bourdieu med begrepet *habitus* – som han blant annet beskriver som kroppsliggjorte sosiale strukturer. Dette er et begrep jeg vil komme tilbake til, men det sentrale er at i det feltet hvor *habitus* ”produseres”, er individet tilpasset ”uten bevisst søken etter meningsfull tilpassing” (Bourdieu og Wacquant, 1992: 129). Individ med *habitus* ”produsert” her vil dermed være tilpasset feltet som ”fisken i vannet” (Bourdieu og Wacquant, 1992: 127). I andre typer felt vil tilpasningen derimot kreve mer innsats, samtidig som det alltid vil være forholdet det for individet vil være svært vanskelig å lære. For eksempel vil det i utdanningssystemet være implisitte språklige koder som det vil kunne være vanskelig å tilegne seg hvis man ikke kjenner disse fra før. På den måten produserer utdanningssystemet, ifølge Bourdieu, ”klassehabitus” og spesielt disposisjoner og

predisposisjoner som, ved generering av praksis som er tilpasset disse strukturene, gjør strukturene i stand til å fungere og til å vedvare” (Bourdieu og Passeron, 1990: 204 [min oversettelse]).

Dette kan forklare hvorfor det er samsvar mellom ungdommers utdanningsvalg og for eksempel deres sosiale bakgrunn. Det er nemlig slik at mens ungdommer med den ”klassehabitusen” som er legitim i utdanningssystemet vil være ”i stand til å plassere sine investeringer på det rette tidspunkt og det rette stedet, det vil si på de rette linjene, de rette skolene, de rette avdelingene osv.”, er ungdommer fra de ”mest ressursvake familiene, og særlig barn av innvandrere, ofte fullstendig overlatt til seg selv [...], og slik dømmes de til å plassere en kulturell kapital som forblir svært redusert, på en meningsløs eller dårlig *timet* måte” (Bourdieu og Champagne, 1996: 164). På den måten er strategiene til ungdommer avhengig av “their position in the field, that is, in the distribution of the specific capital, and on the perception that they have of the field depending on the point of view they take *on* the field as a view taken from a point *in* the field” (Bourdieu og Wacquant, 1992: 101). Det er imidlertid ikke slik at individer er dømt til å mislykkes hvis de ikke har den “klassehabitusen” som er legitim i utdanningssystemet. Individer kan nemlig ”spille” for å øke sin kapitalmengde, og ved å gjøre dette dermed kunne tilpasse seg utdanningssystemet i større grad. I tillegg er det slik at de har muligheten til å “helt eller delvis forandre spillet og spillets underliggende regler” (Bourdieu og Wacquant 1992: 99 [min oversettelse]). Det at individene har denne muligheten betyr dermed at de kan forandre feltet de er en del av, selv om dette vil kunne ta tid.

### 3.1.3. Boudons sosial posisjonsteori

Boudon mener at *sosial posisjonsteori*, med referanse til Keller og Zavalloni (1962, 1964), har større forklaringskraft enn *verditeori* og *kulturteori*. Grunnen til det er at han mener at denne teorien forklarerer hvordan det har seg at også ungdommer fra lav sosial klasse ønsker å ta høy utdanning. Dette er et forhold *kulturteori* og *verditeori* ikke forklarer, fordi disse teoriene forutsetter at aspirasjonsnivået er ulikt hos ungdommer fra de forskjellige sosiale klassene (Boudon, 1974: 23). Dette mener Boudon (1974) er feil. I motsetning til det *verditeori* vektlegger, mener han at alle ungdommer i utgangspunktet har et likt ønske, nemlig ønsket om å ta høy utdanning,

men at de vurderer kostnadene og belønningene ved det å ta utdanning på de ulike nivåene - noe som vil være avgjørende for valget de tar.

Hovedpoenget i Boudons (1974) tilnærming er at ungdommer velger utdanning rasjonelt, men at *hva* det er rasjonelt å velge vil variere i samsvar med deres sosiale posisjon. Dette er fordi man, når man velger utdanning, vil vurdere hva det vil koste – både økonomisk og sosialt, og hva man vil få igjen for å gjøre det. Ifølge Boudon (1974) vil det medføre større kostnader for en fra lav sosial klasse å ta høy utdanning, enn det vil være for en fra middelklassen. Dermed vil det for en fra lav sosial klasse være rasjonelt å velge bort høy utdanning, mens det vil være motsatt for en fra middelklassen.

Med utgangspunkt i *sosial posisjonsteori* kan de utdanningsstatistiske mønstrene forklares med at ungdommers sosiale bakgrunn er avgjørende for deres vurdering av kostnadene og belønningene det vil gi dem å ta de ulike utdanningsprogrammene. For eksempel vil det, for en med familie og venner som har lav utdanning, vurderes som negativt å ta studieforbereende utdanningsprogrammer, fordi dette vil kunne medføre at man kan miste kontakten med sin omgangskrets. Ungdommer i en slik situasjon vil altså vurdere de sosiale kostnadene ved å ta høy utdanning som for store. På samme måte vil en med foreldre og venner som har høy utdanning føle at hun risikerer å miste kontakt med sin omgangskrets hvis hun velger et yrkesfaglig utdanningsprogram, og hun vil derfor ikke velge dette. Betyr det at valgfrihet for ungdommer av foreldre med lav utdanning er å ta lav utdanning, mens valgfrihet for ungdommer av foreldre med høy utdanning er å ta høy utdanning?

### **3.2. Ulike forklaringer på hvordan ungdommer tenker om utdanningsvalget**

Som jeg har redegjort for har Boudon og Bourdieu ulike forklaringer på mønsteret som vises i utdanningsstatistikken. Deres forskjellige forklaringer tegner ulike bilder av hvorfor man foretar ulike valg i utdanningssystemet – enten på bakgrunn av at man har ulike verdssystemer, ulik kulturbakgrunn eller ulik sosial posisjon. I min undersøkelse fokuserer jeg på det perspektivet ungdommene jeg intervjuet har på utdanningsvalg, og det er derfor relevant å stille spørsmålet: Hvordan forklarer Boudons og Bourdieus teoretiske tilnærminger ungdommers tanker om

utdanningsvalg? Med utgangspunkt i Boudons rasjonalitetsbegrep og Bourdieus habitusbegrep vil jeg drøfte dette spørsmålet nærmere.

### *3.2.1. Kognitiv rasjonalitet og habitus*

Boudon mener, som jeg har vært inne på, at individer handler rasjonelt. Med utgangspunkt i hans forklaring vil man dermed kunne beskrive ungdommers utdanningsvalg som rasjonelle valg. Han mener likevel at rasjonalitetsbegrepet må problematiseres før man kan få en universell teori (Boudon, 2003: 10). Ifølge Boudon er rasjonalitetsbegrepet, slik det for eksempel er definert av James Coleman (1986), for snevert. Boudon (2003: 10) mener at grunnen til det, er at man i slik rasjonell valgteori forutsetter at individene handler instrumentelt – noe han hevder de tilsynelatende ikke alltid gjør. For å nyansere rasjonalitetsbegrepet mener han at man ikke bare må tenke rasjonalitet i økonomisk forstand, men også fokusere på den kognitive konteksten som handlingen er utført i. Boudon mener nemlig at alle handlinger, som i denne sammenhengen vil være det å foreta et utdanningsvalg, er gjort ut fra individets kognitive kontekst. Dette betyr at ungdommers utdanningsvalg er gjort ut fra det hver enkelt av dem *tenker* i handlingssituasjonen. Ut fra den kunnskapen ungdommer har vil de alltid handle mot det som de der og da vil anta er det beste alternativet. På bakgrunn av dette mener Boudon at individers handlinger ikke er determinert.

I likhet med Boudon definerer ikke Bourdieu individers handlinger som rasjonelle i økonomisk forstand. Bourdieu mener nemlig at man ikke vurderer kostnadene og belønningene ved de ulike valgalternativene, og at man ikke handler mot eksplisitte mål. Ifølge Bourdieu er det slik at selv om individene ikke er det han definerer som rasjonelle i økonomisk forstand, så er de likevel fornuftige. I den sammenhengen er hans begrep ”praktisk fornuft” (”practical sense”) relevant. Begrepet innebærer at individene vet hva som er det beste valget eller den beste strategien for dem i den situasjonen de er i, og at de handler ut fra dette. Dette refererer til individenes ”socially constituted ”sense of the game” ” (Bourdieu og Wacquant, 1992: 120f).

Dette henger nøye sammen med Bourdieus begrep om habitus. Ifølge Bourdieu bidrar habitus ”til å konstituere feltet slik at det blir en meningsfull verden [for individet], en



verden som gir mening og verdi, en verden det er verdt å investere ens energi i” (Bourdieu og Wacquant, 1992: 127 [min oversettelse]). Begrepet habitus skal, ifølge Bourdieu, beskrive noe annet enn individers vane (habit) selv om ordene språklig sett likner på hverandre (Bourdieu og Wacquant, 1992: 122). Han fremholder også at habitus heller ikke refererer til begrepet bevissthet, men derimot at det er ”systemer av varige overførbare disposisjoner” eller det han kaller ”latente muligheter” (Bourdieu og Wacquant, 1995: 119). For å forklare begrepet nærmere beskriver Bourdieu hvordan habitus er ”praktiske konstruksjoner” og ”praktiske refleksjoner” (Bourdieu og Wacquant 1992: 121). Disse konstruksjonsaktivitetene og praktiske refleksjonene er både strukturert og strukturerende for individet. Selv om habitus er strukturert og strukturerende for individet er det imidlertid ikke slik at habitus ikke er foranderlig. Likevel er det slik at denne forandringen vil ta tid. Grunnene til det, er at det sosiale er kroppsliggjort, noe som betyr at man ikke snakker om det, og at man dermed heller ikke tenker så mye over det til daglig (Bourdieu, 1995: 220ff).

Boudon (1998: 826) mener at individer alltid opplever at de har en *grunn* eller *årsak* for å handle som de gjør. På bakgrunn av dette vil det være slik at individer opplever at handlingene de gjør er rasjonelle. I den sammenhengen drøfter Boudon det han kaller ”falsk tro” (”false beliefs”) (Boudon, 2003: 11). Dette refererer til at ens handlinger kan være basert på den troen man har på at noe er ”riktig” å gjøre – der og da. Boudon mener at ” ”falsk tro” kan dannes på grunnlag av en sterk overbevisning hos individet, og nettopp på grunn av dette, er handlinger gjort ut fra ”falsk tro” rasjonelle” (Boudon, 2003: 11 [min oversettelse]). For andre, for eksempel for en forsker, vil disse handlingene ikke nødvendigvis oppfattes som rasjonelle (Boudon, 2003: 12), fordi forskeren vil kunne ta utgangspunkt i en annen kognitiv kontekst. Hvis man derimot tar den kognitive konteksten til den man undersøker i betraktning, vil handlingene imidlertid kunne framstå som rasjonelle. Ifølge Boudon (2003) er det i tillegg slik at det innad i et samfunn vil være stor grad av enighet om hva som er rasjonelle handlinger. På bakgrunn av dette vil handlinger som oppleves som rasjonelle for individet, stort sett også oppfattes som rasjonelle for andre.

Dette, at individene *opplever* handlingene som rasjonelle, er også Bourdieu inne på. Han fokuserer på begrepet *doxa*, som betyr at når man fødes inn i et samfunn tar man

deler av det for gitt. På bakgrunn av dette stiller man derfor ikke spørsmål ved mange av de etablerte "sannhetene" i samfunnet. Andre forhold tar man etter hvert også for gitt, ved at det sosiale blir internalisert eller "kroppsliggjort" – altså det Bourdieu beskriver som individers habitus (Bourdieu, 1995: 224). Dette kan for eksempel bety at ungdommer ved et utdanningsvalg ikke nødvendigvis vil stille spørsmål ved de ulike valgalternativene de har. På den annen side gjør dette imidlertid at verden blir meningsfull for individene. Bourdieu beskriver dette på følgende måte: "Verden omslutter meg (*me comprend*), men jeg forstår den (*je le comprends*) nettopp fordi den inkluderer meg" (Bourdieu og Wacquant, 1992: 128 [min oversettelse]). Dette betyr at individer har evnen til å gjøre den verden de lever i forståelig. Bourdieu mener likevel at det finnes objektive strukturer som eksisterer utenfor individers bevissthet. Grunnen til det, er at man som individ ikke har evnen til å forstå alle aspekter ved situasjonen man er i (Bourdieu, 1989: 14, Bourdieu og Wacquant, 1992: 126). På den måten eksisterer den sosiale virkeligheten, ifølge Bourdieu, to ganger – både "i tingene og i sinnet, i feltet og i habitus, på innsiden og på utsiden av agentene" (Bourdieu og Wacquant, 1992: 127 [min oversettelse]).

Det å forklare handlinger som rasjonelle i økonomisk forstand mener Bourdieu vil være å glemme "the individual and collective *history* of agents through which the structures of preference that inhabit them are constituted in a complex temporal dialectic with the objective structures that produced them and which they tend to reproduce" (Bourdieu og Wacquant, 1992: 123). Når individer velger er det likevel verken snakk om mekaniske reaksjoner "without an agent" eller "the free project of a conscience positing its own ends and maximizing its utility through rational computation" (Bourdieu og Wacquant, 1992: 121). Individene er påvirket av historiske hendelser, men også av sine egne opplevelser av verden (Bourdieu og Wacquant, 1992: 136). Et viktig argument er også, ifølge Bourdieu, at individene ikke er "pushed and pulled" av eksterne krefter. De avgjør nemlig selv hvor og hvordan de plasserer sine investeringer ved å "orient themselves actively either toward the preservation of the distribution of capital or toward the subversion of this distribution" (Bourdieu og Wacquant, 1992: 108f). På den måten er individene, ifølge Bourdieu, "determinert bare i den grad de determinerer seg selv" (Bourdieu og Wacquant, 1992: 136 [min oversettelse]).

Boudons teori om kognitiv rasjonalitet og Bourdieus teori om habitus har visse likhetstrekk. Både Boudon og Bourdieu fremhever at individers utdanningsvalg ikke er determinert, men de mener valget heller ikke er gjort helt ut fra individers frie vilje. I tillegg beskriver begge hvordan ulike valg som individer tar blir meningsfulle for individene selv – enten ut fra den kognitive konteksten valget er tatt i, eller gjennom individers habitus. Forskjellen kan likevel forstås som at mens Boudon mener at handlinger er gjort ut fra individers sosiale bakgrunn og deres *tenkte* grunner eller årsaker, mener Bourdieu at individers handlinger blir gjort ut fra makt, felt, kapital og habitus. Boudon mener at man må tolke ungdommers utdanningsvalg ut fra den konteksten dette valget er tatt i, og at man da kan forstå utdanningsvalget ungdommer gjør som et rasjonelt valg. Til sammenlikning mener Bourdieu at man må forske på blant annet relasjoner av makt og individers habitusbegrep for å kunne forstå dette valget.

Boudon og Bourdieu er blant utdanningssosiologene som gir en bedre forståelse av de utdanningsstatistiske mønstrene og av ungdommers perspektiv utdanningsvalg. I kapittel fem og seks vil jeg presentere analysen av intervjuene jeg gjorde med ungdommene, før jeg i kapittel sju vil drøfte ungdommenes perspektiv på utdanningsvalg med blant annet det perspektivet som er presentert her.

## **Kapittel 4 - Metode**

I denne undersøkelsen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med ungdommer for å kunne analysere deres oppfatning av begrensninger og frihet ved utdanningsvalget. Før jeg i de to neste kapitlene vil gjøre nettopp det, vil jeg i dette kapitlet redegjøre for forskningsmetoden som er brukt. Jeg vil i den sammenhengen reflektere rundt de ulike valgene jeg gjorde underveis i forskningsprosessen, og drøfte hvorfor disse valgene har vært viktige. Hovedfokuset vil være på selve metodevalget, gjennomføringen av intervjuene og analysen, samt på etiske betraktninger rundt forskningsprosessen. Dette er viktige områder å reflektere rundt, blant annet for å muliggjøre etterprøvnbarhet, og også for å øke undersøkelsens gyldighet. Fokuset i dette kapitlet vil altså være på det man kan forstå som undersøkelsens reliabilitet og validitet<sup>33</sup>.

### **4.1. Kvalitativt intervju**

Da jeg hadde formulert problemstillingen for undersøkelsen var valget om å bruke kvalitative intervjuer på mange måter et naturlig valg. Mitt ønske var å få fram ungdommers subjektive tanker om begrensninger og frihet i utdanningssystemet, og den mest hensiktsmessige måten å få til dette på, er ved å få ungdommer til å snakke rundt temaet utdanningsvalg. Fokusgruppeintervju, som en eventuell tilleggsmetode til de individuelle intervjuene, ble også vurdert. Grunnen til det, var at jeg var usikker på om ungdommene ville fortelle meg om deres tanker i en individuell intervjusituasjon. Fokusgruppeintervju er en metode hvor man presenterer et tema for en gruppe informanter, og disse skal deretter diskutere dette. Da jeg hadde gjennomført de første individuelle intervjuene bestemte jeg meg imidlertid for å ikke utføre fokusgruppeintervju. Grunnen til det, var at ungdommene jeg intervjuet var mer villige til å fortelle meg om sine tanker enn det jeg hadde forutsett. På bakgrunn av dette vurderte jeg det slik at informasjonen jeg fikk fra de individuelle intervjuene ville være tilstrekkelig. En annen faktor i denne vurderingen var også at ved å intervju ungdommene i en gruppe, vil de personlige narrative kunne forsvinne.

---

<sup>33</sup> Reliabilitet eller pålitelighet: Vil man få samme resultat ved gjentatte målinger? Validitet eller gyldighet: Er analysen tilstrekkelig/riktig, slik at man kan trekke sikre konklusjoner ut fra problemstillingen? (Korsnes m. fl., 1997)

Grunnen til det, er at intervjuene da ville dreie seg om temaet på et mer generelt plan, og ikke på det personlige planet som jeg ønsket å få fram.

#### 4.1.1. Induktiv forskningsmetode

Jeg ønsket en undersøkelse som var mest mulig åpen – i den forstand at det teoretiske perspektivet eller hypoteser ikke var fastlagte på forhånd. Av den grunn formulerte jeg derfor en relativt ustrukturert intervjuguide (se vedlegg 4). For min egen del, som relativt uerfaren intervjuer, valgte jeg likevel å formulere en del konkrete spørsmål. Imidlertid var jeg oppmerksom på at det viktigste var å stille ungdommene oppfølgingsspørsmål om poenger de selv trakk fram. Dette var noe jeg opplevde som lettere etter at jeg hadde gjennomført de første to til tre intervjuene. Etter hvert hadde jeg med intervjuguiden bare i tilfelle samtalen ikke fløt eller hvis jeg skulle glemme sentrale punkter.

Cato Wadel (1991: 129) beskriver kvalitative forskningsopplegg som ”en ”runddans” mellom teori/hypoteser, metode og data *mens* en driver feltarbeid”. Med dette mener han at forskere som utfører kvalitative undersøkelser ikke har et fast definert opplegg før de går i gang med undersøkelsen. Dette gjør blant annet at man kan endre både teoretisk perspektiv og metode underveis. Det er dermed viktig at man, gjennom hele prosessen, reflekterer rundt hva man eventuelt kan gjøre annerledes, og på hvilken måten man best kan få fram de relevante resultatene. Underveis i undersøkelsen er det dermed viktig at man reflekterer rundt *hva* som er de relevante resultatene, noe som ikke nødvendigvis er entydig.

Denne måten å forske på kalles *induktiv* metode. Dette står i motsetning til deduktiv metode hvor man kan ha klart definerte hypoteser og teoretiske antagelser på forhånd. Ved å ikke ha klare forestillinger om resultatene på forhånd, kan man lettere la dataene man samler inn definere resultatene. Likevel er det ikke slik at man ikke kan ha kunnskap om fagfeltet på forhånd, eller at man ikke bør sette seg inn i teoretiske perspektiver og tidligere forskning på feltet. Dette kan nemlig være viktig for å få en forståelse av det man skal undersøke – i dette tilfellet ungdommers utdanningsvalg. Det sentrale er likevel at man er åpen for å oppdage generelle mønstre ved å bruke ”fordomsfrie observasjoner” (Blaikie, 2000: 102 [min oversettelse]) og ved at man

prøver å se ting med ”friske øyne” (O`Hear, 1989 i Blaikie, 2000: 102 [min oversettelse]).

#### *4.1.2. Tilgang til feltet*

For å få mulighet til å intervju tiendeklasseungdommer så jeg det som hensiktsmessig å kontakte ulike ungdomsskoler i Bergensregionen. Dette arbeidet begynte jeg med ved å sende et brev til en aktuell skole i juli 2008 (se vedlegg 1). Noen dager senere fikk jeg et svar med positiv respons fra undervisningsinspektøren ved denne skolen. Denne skolen ligger sentralt i Bergen, og elevene som går på skolen kommer fra ulike deler av byen. På grunnlag av skolens beliggenhet og dens størrelse mente jeg det var rimelig å anta at elevene som går på denne skolen har ulik bakgrunn. Dette økte sannsynligheten for at jeg kunne få fram perspektivet til ungdommer med for eksempel høyt og lavt utdannede foreldre, samt ungdommer med og uten innvandrerbakgrunn. På den måten ville jeg kunne sammenlikne deres tanker med det utdanningsstatistikken viser, nemlig at ungdommer med ulik sosial bakgrunn velger ulike utdanningsveier – og dermed kanskje har ulik forståelse av begrensninger og frihet i valg av utdanning. Med dette som utgangspunkt vurderte jeg det dermed som unødvendig å sende forespørsler til flere skoler.

Jeg formulerte et skriv (se vedlegg 2) som undervisningsinspektøren godkjente og som en kontaktlærer i en tiendeklasse delte ut til elevene i klassen. Samtykke for å være med på undersøkelsen ble gitt ved at foreldre eller foresatte undertegnet dette skrevet. I klassen skrevet ble delt ut i valgte 18 elever, alle med samtykke fra foreldre eller foresatte, å delta. Intervjuene gjennomførte jeg deretter i september og oktober 2008. Alle samtaler ble gjort i skoletiden, i ulike ledige rom på skolen. Av hensyn til ungdommenes anonymitet har jeg valgt å ikke bruke navnet på skolen, men omtaler den som ”skolen” eller ”ungdomsskolen”.

#### *4.1.3. Individuelle intervjuer med ungdommer*

Ungdommene jeg intervjuet gikk i tiendeklasse på ungdomsskolen og var dermed fra 15 til 16 år gamle. Dette betyr at aldersforskjellen mellom ungdommene jeg intervjuet og meg som intervjuer, var på rundt ti år. Denne aldersforskjellen betyr blant annet at

jeg har mer erfaring med og kunnskap om utdanningssystemet enn ungdommene. Dette påvirket til en viss grad intervjusituasjonen. Grunnen til det, var at ungdommene ”visste” at jeg kunne mer enn dem om dette temaet. Dette kom blant annet til uttrykk ved at noen spurte meg ”stemmer ikke det?” og ”er det ikke slik?” etter enkelte av svarene. På den måten ønsket ungdommene bekræftelse av meg på at det de tenkte var ”riktig”. Under ett av intervjuene gikk det så langt, fordi intervjuet ble en form for utspørring av meg, at jeg så meg nødt til å si ” jeg kan fortelle deg litt om dette etterpå”. Deretter prøvde jeg å få informanten til å snakke om det hun tenkte rundt temaet. Det er likevel en interessant observasjon at intervjuet tok denne vendingen, fordi det tyder på at informanten var usikker på sin egen kunnskap, og på måten hun reflekterte rundt temaet på. Likevel var det, som jeg vil komme tilbake til, tydelig at ungdommene hadde tenkt gjennom utdanningsvalget de stod overfor før intervjusituasjonen.

Utvalget av ungdommer jeg intervjuet var variert. Det var blant annet flere innvandrerdommer blant informantene, og utvalget bestod også av en omtrent like stor andel gutter som jenter. De fleste av ungdommene fortalte hva foreldrene var utdannet som og hva de jobbet med<sup>34</sup>. Utdanningsnivået og hvilket yrke foreldrene hadde var svært forskjellig. At utvalget på denne måten var variert, øker dermed undersøkelsens representativitet. Dette betyr ikke at undersøkelsen jeg har gjort er statistisk representativ, men at jeg kan si noe om måten å oppleve begrensninger og frihet i valg av utdanning på hos ungdommer med ulik sosial bakgrunn. Sett i lys av de statistiske mønstrene som ble presentert i kapittel to, kan man kanskje anta at ungdommer fra forskjellig sosial bakgrunn vil kunne ha ulike tanker om dette – som det dermed vil være interessant å få fram.

#### *4.1.4. Transkribering*

Intervjuene varte mellom 10 og 50 minutter. Jeg tok disse opp på diktafon og transkriberte deretter alle 18 intervju i sin helhet. Dette gjorde at jeg fikk en oversikt over innholdet i intervjuene, noe som igjen førte til at arbeidet med å analysere dem gikk lettere. Ifølge Kvale (1996: 163) kan man, når man transkriberer intervjuene, forandre resultatene av undersøkelsen ved å oppfatte det som blir sagt feil. Dette kan

---

<sup>34</sup> Enkelte av ungdommene jeg intervjuet var usikre på hva foreldrene jobbet med.

man aldri forhindre helt, men ved å høre gjennom uklare partier flere ganger vil man kunne oppklare det som ellers vil kunne bli feilsitering. Det at intervjuene var transkribert i sin helhet gjorde videre at jeg kontinuerlig hadde hele materialet skriftlig foran meg, og jeg kunne gå tilbake å se på det som tilsynelatende var uklart. I tillegg kunne jeg også lese gjennom intervjuene gjentatte ganger slik at jeg fant poenger som ellers ville kunne vært oversett.

Selv om de fleste ungdommene jeg intervjuet hadde bergensdialekt, valgte jeg å transkribere intervjuene på bokmål. Slengord som ”gøyt” og ”mangen” har jeg likevel valgt å transkribere som de ble uttalt, fordi det kan gi et inntrykk av hvordan ungdommene snakket. Disse spesifikke språklige uttrykkene viste seg også å være sentrale for den substansielle tolkningen av intervjuene. I tillegg har jeg gjort setningsstrukturen i enkelte setninger klarere. Dette har jeg gjort fordi logikken i setningene av og til forandres når man skriver ned muntlig tale. I teksten har jeg markert det jeg har forandret med klammer ([ ]).

#### *4.1.5. Analyse og fortolkning*

Denne undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i individuelle intervju med 18 ungdommer. Dette utvalget er ikke statistisk generaliserbart, og resultatene vil dermed ikke nødvendigvis kunne være overførbare til et annet utvalg. Undersøkelsen er likevel etterprøvbar ved at den kan gjennomføres på et annet utvalg. På den måten vil man kunne sammenlikne funnene i denne undersøkelsen med funnene fra andre undersøkelser. I en undersøkelse som dette, hvor man ønsker å få fram individers oppfatninger av et forhold, vil det likevel alltid være et spørsmål om fortolkning. I denne undersøkelsen dreier det seg om min fortolkning av det ungdommene jeg har intervjuet ga uttrykk for at var deres fortolkning av verden. Det skjer altså, både i selve intervjusituasjonen, ved transkriberingen av intervjuene og i analysen av disse, en *fortolkning* av det ungdommene har sagt.



Inspirert av en fenomenologiske forskningstradisjon<sup>35</sup> har hovedfokuset i analysen av intervjuene vært å få fram ungdommenes tanker – eller som Repstad (2007: 19) beskriver det: ”få tak i *the actor`s point of view*”. I den prosessen har jeg forsøkt å ta informantenes utsagn på alvor. Dette har jeg gjort ved å ikke, så langt det lot seg gjøre, tillegge ungdommene jeg intervjuet en annen mening enn den de hadde. Dette er utfordrende - av flere grunner. For det første er intervjusituasjonen en *kunstig* situasjon, blant annet ved at ungdommene er i en annen situasjon enn de er vant til. Det kan dermed tenkes at de gir andre svar enn de ellers ville ha gjort i en kjent situasjon. Intervjuene ble gjennomført på skolen der disse ungdommene er elever, noe som det er rimelig å anta at kanskje kan ha påvirket deres framtoning. For det andre kan ungdommene i noen grad ha blitt påvirket av meg, som nevnt blant annet på grunn av aldersforskjellen, men også på bakgrunn av at jeg i denne sammenhengen er forsker. Sist, men ikke minst, er det slik at jeg aldri vil kunne ”get inside someone`s head” (Patrick Byrne gjengitt i Silverman, 2006: 117).

#### **4.2. Etske betraktninger**

I ethvert forskningsprosjekt er det viktig å reflektere rundt etiske problemstillinger. I denne undersøkelsen er det særlig ett forhold jeg anså som viktig å være oppmerksom på, nemlig det at ungdommene jeg intervjuet ikke er myndige. Ved å kontakte Personvernombud for forskning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste fikk jeg bekreftet at man kan intervju personer som ikke er myndige uten foreldres eller foresattes tillatelse hvis informasjonen man får av informantene ikke er av sensitiv karakter. I Personopplysningsloven §2 står det at sensitive opplysninger er opplysninger om ”a) rasemessing eller etnisk bakgrunn, politisk, filosofiske eller religiøs oppfatning, b) at en person er mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling, c) helseforhold, d) seksuelle forhold og/eller e) medlemskap i fagforeninger”. Ingen av disse forholdene ønsket jeg informasjon om, men i samråd med skolen besluttet jeg likevel å be om tillatelse til intervju fra ungdommenes foreldre eller foresatte, i tillegg til å få samtykke fra ungdommene selv.

---

<sup>35</sup> Fenomenologi er ikke en entydig forskningsretning, men jeg bruker begrepet her i noe snever forstand og er, beskrevet med den østerriksk-amerikanske filosofen og sosiologen Alfred Schütz (1967) begrep, interessert i ungdommenes *livsverden*.

#### *4.2.1. Det å intervju ungdommer som ikke er myndige*

Det å få tillatelse fra foreldre eller foresatte ble, som beskrevet over, gjort ved at disse undertegnet et skriv for å samtykke i at ungdommene kunne delta. I dette skrivet var det informasjon om formålet med prosjektet og konsekvensene det for ungdommene hadde å delta i dette. Denne informasjonen gjentok jeg i tillegg muntlig og skriftlig (se vedlegg 3) for ungdommene før intervjuet, og jeg spurte en gang til om tillatelse til å intervju dem før intervjuet startet. I tillegg spurte jeg om det var greit at jeg tok opp intervjuene på diktafon. Dette ga samtlige av ungdommene meg tillatelse til å gjøre.

Hensikten med intervjuene var å få ungdommene til å fortelle så mye som mulig omkring deres tanker om temaene som ble tatt opp. Samtidig som jeg skulle prøve å få fram mest mulig informasjon, var det viktig, særlig i en intervjusituasjon med så unge personer, å tenke gjennom hva det var ønskelig og hva det ikke var ønskelig å få informasjon om. Til en viss grad var jeg interessert i å vite mest mulig, men samtidig måtte jeg tenke på at disse ungdommene kanskje måtte beskyttes litt fra seg selv. Dette for å unngå at ungdommene skulle komme i skade for å si noe sensitivt. I et par av intervjesituasjonene viste viktigheten av å ha tenkt gjennom dette aspektet seg. I disse situasjonene begynte ungdommene å fortelle om det jeg oppfattet som sensitive opplysninger, og som ikke var relevante i forbindelse med min undersøkelse. På grunn av dette valgte jeg å dreie disse samtaler inn på andre temaer. I etterkant, blant annet i analyseringsprosessen, har jeg også tenkt gjennom om det som publiseres her kan være til skade for ungdommene jeg intervjuet. Imidlertid har jeg vurdert opplysningene som blir beskrevet i undersøkelsen som forsvarlige i så måte.

#### *4.2.2. Anonymisering*

Som nevnt tidligere, er skolen ungdommene går på anonymisert. I tillegg har alle ungdommene jeg intervjuet fått fiktive navn i framstillingen. I framstillingen omtaler jeg informantene enten med deres fiktive navn, som ”ungdommene jeg intervjuet”, ”disse ungdommene” eller ”ungdommene”. Når det er snakk om statistiske mønstre eller ungdommer generelt er disse omtalt som ”ungdommer”. Anonymisering av informantene på denne måten er gjort for å prøve å hindre at ungdommene skulle kunne bli gjenkjent. Det kan imidlertid eksistere en mulighet for at personer som

kjenner ungdommene godt, eller personer som går inn for det, vil kunne finne ut hvem dette dreier seg om. Opplysninger som er relevante for undersøkelsen er tatt med i framstillingen, i den grad disse opplysningene ikke hindrer anonymisering av ungdommene jeg intervjuet.

I de neste to kapitlene vil jeg presentere analysen av intervjuene jeg har gjort med ungdommene for å få fram deres perspektiv på begrensninger og frihet i valg av utdanning. Etter dette vil jeg, i kapittel sju, sammenlikne og diskutere den forståelsen av begrensninger og valgfrihet man finner i utdanningssosiologien, i utdanningspolitikken og hos ungdommene jeg intervjuet. Med dette ønsker jeg å videreføre og kanskje nyansere diskusjonen rundt begrensninger og valgfrihet i utdanningssystemet.

## **Kapittel 5 - Ungdommenes opplevelse av begrensninger og valgfrihet**

Som illustrert i kapittel to, viser ulik utdanningsstatistikk at det er samsvar mellom foreldres utdanningsnivå, kjønn og etnisitet, og hvilket utdanningsprogram ungdommer velger på videregående skole. Utdanningsstatistikk som denne viser altså at det er et mønster når det gjelder ungdommers utdanningsvalg. Dette statistisk belagte faktum brukes i utdanningspolitiske og utdanningssosiologiske diskusjoner omkring ungdommers begrensninger og valgfrihet i utdanningssystemet. Disse observasjonene på systemnivå er interessante og relevante, men de gir ikke innblikk i hvordan ungdommer *selv* opplever utdanningsvalget. I dette kapitlet vil jeg presentere analysen av intervjuene jeg gjorde med ungdommene, og dermed illustrere hvordan disse ungdommene opplever begrensninger og frihet i valg av utdanning. På den måten vil jeg senere kunne drøfte deres forståelse av begrensninger og valgfrihet, og forholdet mellom disse og valgfrihetsbegrepet som er lagt til grunn i utdanningspolitiske og utdanningssosiologiske diskusjoner.

### **5.1. Opplevelse av valgfrihet – det å velge ut fra interesse**

De aller fleste ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de opplever valgfrihet når de skal velge utdanning og yrke. Dette er en opplevelse de ga uttrykk for at de har, på tvers av for eksempel deres kjønn, etniske bakgrunn og utdanningsnivået til foreldrene deres. Det at de opplever valgfrihet kommer blant annet til uttrykk ved at de tenker at utdanningsvalget er et valg de tar med utgangspunkt i sine egne *interesser*. Gjennom det å ta utgangspunkt i noe de liker å gjøre, orienterer de seg mot utdanninger eller yrker hvor dette inngår. Samtidig tenker ungdommene at de vil velge bort det de ikke liker å gjøre, gjennom det å ikke velge utdanningsveier eller yrker hvor dette inngår. På den måten opplever de at utdanningsvalget blir tatt med utgangspunkt i argumentet om at det de skal gjøre i utdannings- og jobbsammenheng skal være lystbetont. Dette betyr at valget ikke blir tatt med utgangspunkt i argument som for eksempel plikt, fornuft eller nødvendighet, som for eksempel kunne vært at man må velge en jobb for å tjene nok penger til livets opphold, at man må velge en ”sikker” jobb<sup>36</sup>, en jobb som

---

<sup>36</sup> Intervjuene ble gjennomført før det ble fokusert på den arbeidsledigheten som fulgte etter finanskrisen (2008-). Det er mulig at jobbsikkerhet ville hatt større fokus, i hvert fall hos noen av informantene, på et senere tidspunkt. Avisoppslag i denne perioden peker i begge retninger, se for

foreldrene forventer eller krever at man tar, en jobb som gir prestisje eller andre liknende argumenter. På bakgrunn av at de tenker at de velger ut fra interesse, oppleves utdannings- og yrkesvalget som fritt og ikke begrenset av for eksempel det å måtte ta ”fornuftige” valg.

#### *5.1.1. Det å velge utdanning og yrke ut fra noe de liker å gjøre*

De fleste ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de tenker at de kan bli det de selv har lyst til å bli. Dette gjør de fordi de opplever at de kan velge utdanning eller yrke ut fra en aktivitet de har interesse for og som de liker å holde på med. For noen ungdommer kan denne interessen være et skolefag, mens det for andre kan dreie seg om en fritidsaktivitet. Det som er felles er at dette er noe disse ungdommene synes det er gøy å holde på med og som de ga uttrykk for at de ser for seg at de kan trives med å gjøre i den videre utdanningen og i yrkeslivet. Det at de har en spesiell interesse eller hobby blir på den måten en motivasjonsfaktor for dem til å finne ut mer om yrker hvor dette inngår, og hva som skal til for å bli det. På den måten opplever ungdommene at utdannings- eller yrkesvalget er gjort med tanke på trivsel. Dette kan forstås som at *selvrealisering* er et viktig argument for disse ungdommene når de skal foreta et utdanningsvalg. Det at de skal like det de vil arbeide med kom nemlig til uttrykk i langt større grad enn argumenter som for eksempel det å skulle få nok penger til mat, klær og hushold, eller for eksempel det å skulle fylle samfunnets behov for arbeidskraft.

Ungdommene Henriette, Lise, Anja, Jon og Petter har ulik sosial bakgrunn, og de orienterer seg mot ulike utdanninger og yrker. Selv om disse ungdommene har ulik bakgrunn har de det til felles at de vurderer å velge utdanningsprogrammer på videregående skole ut fra det de synes er lystbetont å holde på med på skolen, og som de også liker å holde på med på fritiden. For Henriette er dette sang, for Lise er det badminton og matematikk og for Anja er det dans. Jon liker å lage mat, mens Petters interesse er å snekre.

---

eksempel: Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/forbruker/jobbogstudier/article2802606.ece> og Bergens Tidende: <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Flyktar-fraa-byggfag-812257.html>

Henriette fortalte meg at hun har en far med høy utdanning og en mor med kort høy utdanning. Selv orienterer Henriette seg mot et utdanningsprogram som vil gi studiekompetanse, nemlig *Musikk dans og drama*. Hun ga uttrykk for at favorittfaget hennes på ungdomsskolen er *Musikk*, og hun sa at hun har sunget i kor i ”ti og et halvt år”. Som jobb kan hun derfor godt tenke seg å bli sanger. Lise ønsker å søke seg inn på *Idrettsfag* på videregående skole, og hun vil dermed, i likhet med Henriette, velge et utdanningsprogram som gir henne studiekompetanse. Hun ga uttrykk for at faren hennes har høy utdanning, mens moren har kort høy utdanning. Lise, som liker både matematikk og det å spille badminton og som altså vil velge *Idrettsfag* på videregående skole, ser imidlertid for seg et yrkesliv som bedriftsøkonom. Slik svarte hun på spørsmålet om hvorfor hun vil bli dette:

Lise: ja ee jeg liker jo så godt å jobbe på med tall og sånn, så jeg tro det liksom er det som lokker meg dit

Selv om Lise blant annet vurderer å bli bedriftsøkonom fordi hun er glad i å jobbe med tall, er det ikke slik at hun vil velge denne retningen umiddelbart etter ungdomsskolen. Hun ga uttrykk for at hun vil velge en utdanningsretning på videregående skole som innebærer at hun kan holde på med en aktivitet hun liker enda bedre enn å jobbe med tall, nemlig det å spille badminton. Lise vil altså gå på *Idrettsfag* på videregående skole slik at hun kan holde på med den fritidsaktiviteten hun liker best på skolen.

Det at man velger noe annet på videregående skole enn det man vil jobbe med senere, kun ut fra en interesse man har, gjelder også for Anja. Dette svarte hun da jeg spurte henne hva hun vil gjøre når hun er ferdig med tiendeklasse:

Anja: jeg har lyst til å søke litt på Langhaugen

Hege: mm

Anja: danselinje

Hege: på danselinje ja

Anja: ja

Hege: ja

Anja: også, jeg vet ikke jeg, kanskje studere psykologi kanskje

Hege: mm

Anja: mm

Hege: du har tenkt på det, etter videregående å studere psykologi da?

Anja: ja kanskje

Anja vurderer altså danselinjen (*Musikk, dans og drama*) i stedet for den muligheten hun har til å velge et utdanningsprogram med programområde innen det studiet hun ser for seg, nemlig psykologi. På samme måte vil altså Lise gå på *Idrettsfag* og ikke på et utdanningsprogram med programområde innen økonomi<sup>37</sup>. Lise og Anja vurderer altså å ta et utdanningsprogram på videregående skole som de kun velger ut fra en interesse de har nå, og ikke ut fra det de ga uttrykk for at de vil ha som yrke senere.

Jon og Petter vil i motsetning til Henriette, Lise og Anja ta yrkesfaglige utdanningsprogrammer. På samme måte som Henriette, Lise og Anja tar også Jon og Petter utgangspunkt i en interesse de har når de skal velge utdanning. Jon vil gå på *Restaurant og matfag*, mens Petter ønsker å gå på *Bygg- og anleggsteknikk*. Jons mor har, ifølge det han selv ga uttrykk for, lav utdanning. Det samme har også Petters mor. Faren til Petter har lav utdanning, og han ga uttrykk for at faren har et manuelt yrke. Selv har Petter ”alltid likt å holde på med” å snekre, og han bruker dette som argument for hvorfor han vil bli tømrer. Jon liker faget *Mat og helse* på ungdomsskolen, og han liker å lage mat hjemme - både sammen med moren og alene. Han forteller at han skal åpne en egen restaurant når han blir ferdig med kokkeutdannelsen, og han begrunner yrkesvalget sitt slik:

Jon: så jeg tenker ikke på å lage mat som en jobb, så det blir jo liksom litt gøyt da, gøy jobb  
[...]

Jon: andre kan jo sitte på kontor også kjede seg dagen lang, jeg vil heller lage mat, nye matretter som man kan lære og sånt

[...]

Jon: ja fordi at kokkelinjen da [...kan jeg] bli kjent med mange matretter også for det første er det veldig gøyt å lage mat da så det vil bare bli en gøy jobb, ikke sånn kjedelig jobb som mangen har da

Hege: mm

Jon: ja jeg bare liker og lage mat og servere og sånt

Den måten Henriette, Lise, Anja, Jon og Petter argumenterer for sine utdanningsvalg på viser at selvrealisering er viktig for dem. Utdanningen eller yrket velges ut fra det de liker å gjøre, og på den måten skal de få det ”gøyt” i yrkeslivet. Det viser seg altså

---

<sup>37</sup> For eksempel har utdanningsprogrammet *Studiespesialisering* med programområdet Samfunnsfag og økonomi både psykologifag for Anja og økonomifag for Lise. Psykologifag finnes også i utdanningsprogrammet Helse- og sosialfag. For Lise kunne kanskje også programområdet Realfag vært et alternativ (Vilbli:

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Kurstilbud/?ASP=3566808&Ran=54964&Niva=V&Kurs=V.STUSPI----V.STREA2----&Kompetanse=V.ST3002&Return=WA\\_Artikkel&Bok=008241&Artikkel=009172&TP=20-04-09](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Kurstilbud/?ASP=3566808&Ran=54964&Niva=V&Kurs=V.STUSPI----V.STREA2----&Kompetanse=V.ST3002&Return=WA_Artikkel&Bok=008241&Artikkel=009172&TP=20-04-09)).

at det er interesse, lyst og trivsel som styrer disse ungdommenes valg av utdanning, og at dette gjelder uansett om de velger yrkesfaglige eller studieforberedende utdanningsprogrammer.

### 5.1.2. Det å velge bort det de ikke liker å gjøre

Det at ungdommene vektlegger *trivsel* kommer ikke bare til uttrykk ved at de orienterer seg mot det de liker å gjøre. Flere av ungdommene ga nemlig også uttrykk for at de aktivt vil velge bort de aktivitetene de ikke liker. Ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de har kjennskap til andre utdannings- og yrkesalternativer enn dem de selv vurderer å velge. Likevel ga de uttrykk for at de velger å slå disse alternativene fra seg, fordi de oppfatter dem som kjedelige utdanninger eller yrker, eller som utdanninger eller yrker som vil innebære å gjøre noe de ikke liker å holde på med. Redselen for å kjede seg eller å gjøre noe de ikke liker kom i større grad fram enn redselen for å for eksempel ikke få seg jobb, ikke tjene nok penger til livets opphold eller ikke leve opp til andres forventninger.

En av ungdommene jeg intervjuet – Gry, som har en mor med middels høy utdanning og en far med lav utdanning – vurderer selv å bli paleontolog eller arkeolog. I intervjuet kom det imidlertid også fram at hun tidligere har vurdert å bli dyrlege. Likevel har hun slått dette alternativet fra seg, og hun argumenterte slik for hvorfor dette er tilfelle:

Gry: nei, det var kanskje det at, også sånn, jeg er ikke så veldig glad i blod hehe og sånt, jeg er ikke så veldig sånn avliving av dyr og men jeg er veldig støtte på dyr da, jeg er veldig sånn, dyr skal leve hehe  
Hege: ja

Gry: jeg er veldig sånn sånn. Eller sånn, nei [vil ikke] bli dyrlege. Kan godt jobbe med dyr, men ikke dyrlege

Gry oppfatter altså at dyrlegejobben vil innebære å gjøre noe hun ser for seg at hun ikke kommer til å like å gjøre, nemlig det å måtte avlive dyr. Det gjør at hun, selv om hun har vurdert dyrlege som et mulig yrkesalternativ, velger å ikke bli det. Dette betyr at hun vurderer argumentet om at det hun ikke liker, nemlig blod og avliving, som viktigere enn for eksempel argumentet om at en dyrlegejobb kan være en faglig



utfordrende, prestisjefull og sikker jobb, som sannsynligvis vil gi henne en god inntekt<sup>38</sup>.

I likhet med Gry har Fredrik reflektert rundt en annen alternativ utdanningsvei, men han har valgt den bort fordi han opplever den som kjedelig. Han har nemlig tidligere vurdert å ta det yrkesfaglige utdanningsprogrammet *Bygg- og anleggsteknikk* på videregående skole, men vurderer nå heller å studere *Samfunnsfag* eller *Historie* på Universitetet. Dette valget begrunner han slik:

Fredrik: jeg [har] jo lyst til å bli det jeg synes er interessant og, ja, jeg føler jeg ikke er ferdig utlært, kanskje enda

Hege: nei

Fredrik: asså, ja, jeg gidder ikke gå rett på byggfag nå, for eksempel, for da kan jeg bli lei, eller jeg tar teoretiske fag nå, fordi at jeg kan bli lei kanskje om ti år hvis jeg begynner på byggfag, eller noe sånt, og da er det kjipt å [gjøre] alt på nytt igjen

På bakgrunn av dette vil Fredrik ikke velge det yrkesfaglige studieprogrammet *Bygg- og anleggsteknikk*, men ønsker heller å ta utdanningsprogrammet *Studiespesialisering* på videregående skole. For Henrik er dette imidlertid omvent. Han ga uttrykk for at han har tenkt gjennom de ulike valgalternativene han har på videregående skole, men han velger å ikke ta *Studiespesialisering* til fordel for *Bygg- og anleggsteknikk*. Dette valget begrunner han slik:

Hege: så hva har du tenkt til å gjøre når du blir ferdig med tiendeklasse da?

Henrik: eeeh jeg har tenkt til å gå rett på tømreryrke eller sånn på skole også har jeg tenkt asså, det blir ikke allmenn, jeg orker ikke fagene der

Det å kunne velge bort de ”fagene der”, eller det man kan forstå som de teoretiske fagene, er imidlertid ikke bare noe ungdommene som vurderer yrkesfaglige utdanningsprogrammer ønsker. Flere av ungdommene som vil ha studiekompetanse og som dermed må ta de teoretiske fagene dette innebærer, er også opptatt av å kunne velge *bort* disse fagene. Kristin vil, i likhet med Fredrik, ha studiekompetanse. Hun er imidlertid, som Henrik, ikke så glad i de teoretiske fagene. Hun er av den grunn til og med villig til å gå et ekstra år på videregående skole hvis det skulle bli nødvendig for å unngå disse fagene. Slik grunngir hun hvorfor hun vil ta utdanningsprogrammet *Medier og kommunikasjon* - en utdanning hun ikke vet hva hun skal bruke til senere:

---

<sup>38</sup> Jobbfeber: <http://www.jobbfeber.no>

Kristin: egentlig så synes jeg det er, jeg vil gå det fordi at det virker litt kjekt, jeg synes det virker litt kjedelig med tre år til med allmenn

Hege: mm

Kristin: sånn å gjøre litt sånn gøy ting innimellom

Hege: mm

Kristin: det virker litt kjekt

Hege: hva er det som du tenker kan være gøy med det da?

Kristin: ee litt sånn derre, litt sånn fiksing, gjøre litt sånn, være litt kreativ kanskje av og til òg, ja

Hege: mm

Kristin: også ikke bare sitte og skrive og lese og høre etter på lærerne og være litt kreativ selv

#### Litt senere i samtalen:

Kristin: men, jeg har liksom litt lyst til å gå på litt på litt mer kreativt sånn som media og kommunikasjon også kanskje i stedet for gå ut i sånn lære hvis det er det man skal

Hege: mm

Kristin: også ta ett år til med allmenn så jeg får all allmennkunnskap

Hege: ja

Kristin: så jeg vil ha all allmennkunnskap, men jeg vil gå en annen linje kanskje òg, eller ja

For Gry, Fredrik, Henrik og Kristin er det altså viktig å velge bort det de ikke liker å gjøre, selv om dette i visse tilfeller kan føre til omveier i utdanningssystemet, eller til at de ikke velger jobber som kan gi dem fordeler som faglige utfordringer, prestisje, god lønn eller liknende. Det at ungdommene er villige til å gjøre dette illustrerer deres grad av redsel for å kjede seg i utdanningen og i yrkeslivet.

#### *5.1.3. Foreldres mening og lønn betyr lite – følelse av autonomi eller legitimt å si?*

Ungdommene jeg intervjuet trakk i liten grad fram foreldres meninger eller lønn som argument de tar i betraktning når de skal velge en utdanning eller et yrke. Dette kan bety at de opplever autonomi, og at de dermed også i større grad tenker at de har valgfrihet, enn hvis disse argumentene skulle hatt betydning. Ved å velge utdanning ut fra egne interesser og preferanser for hva som er ”gøyt” og hva som er kjedelig, vil valget kunne føles friere enn om det var slik at de ”fornuftige” argumentene ble tillagt stor vekt. En annen grunn til at de ikke trakk fram disse argumentene i særlig grad kan være at det ikke er legitimt å si at man tenker på lønn og at man påvirkes av foreldrenes meninger om utdanningsvalget. Til sammenlikning viste det seg i intervjuene at det er legitimt å si, selv til meg som en ti år eldre forsker, at det er tanken på trivsel og noe ”gøyt” som styrer deres valg av utdanning.

Lise, som altså orienterer seg mot et studieforbereidende utdanningsprogram, gir en begrunnelse for hvorfor hun mener ungdommer ikke vektlegger foreldrenes meninger. På spørsmålet om hun tror vennene hennes synes det er viktig at foreldrene deres er enige i det valget de skal ta, svarte hun nemlig dette:

Lise: nei, jeg tror vi har ganske mange selvstendige sjeler i klassen he, nei, jeg tror faktisk ikke at det er så mange som bryr seg om hva foreldrene sier til akkurat det, jeg, de fleste velger selvstendig

Lise tenker altså at medelevene velger utdanning selvstendig, og på bakgrunn av dette kommer det fram at valget oppleves som fritt.

Selv om argumentet om lønn ikke er særlig fremtredende, ble det likevel nevnt i noen av intervjuene. Ole, som vil bli kokk eller tømrer, svarte dette da jeg spurte han om hva det er viktig å tenke på når man skal velge utdanning eller yrke:

Ole: ee lønn

Hege: ja

Ole: kan være sånn, sånn det er på førsteplass med å ha det gøyt med det liksom

I likhet med Ole bruker Anne, som vil ta *Studiespesialisering*, både lønn og at yrket skal være lystbetont som argument for valget:

Anne: ja, tror noen blir påvirket på lønn og sånn, at de tenker på det veldig mye

Hege: ja. Tenker du på lønn eller?

Anne: pff litt, men jeg synes det heller skal være gøyt

Hege: ja

Anne: asså, ska`ke bli advokat fordi det er høy lønn liksom

Det samme gjør også Lise i det følgende utdraget:

Hege: men badminton. Kunne du liksom tenke deg å ha det som yrke?

Lise: ja, men det, liksom, eller på noen måter ja, men jeg vet liksom, jeg er litt usikker

Hege: mm

Lise: je.. på noen områder så hadde det vært litt gøy å vært trener eller noe sånt og sånn, men jeg har litt lyst til å tjene litt bra med penger så det funker ikke så veldig bra det

Hege: det er ikke så mye penger i [det?]

Lise: nei, det er ikke så mye penger å hente der

Hege: nei?

Lise: så jeg tror ikke det blir noe sånt da

Litt senere i samtalen:

Hege: Hva er det viktigste å tenke på når du velger yrke?

Lise: mm. Det er det at jeg kommer til å trives i yrket

Hege: mm

Lise: aa altså jeg sier jo at pengene spiller en stor rolle, men de altså de, hvis jeg trives i yrket så er det jo det som teller mest

Hege: mm

Lise: også, ja at det ikke at det ikke er et yrke som jeg må jobbe døgnet rundt, ja det, jeg vil ha litt fritid nå liksom, altså jeg skal leve livet

Hege: mm

Lise: skal ikke bare jobbe

Både Ole, Anne og Lise nevner altså lønn som et argument for utdannings- og yrkesvalget, men de modifiserer imidlertid disse uttalelsene noe etter hvert. Måten de gjør dette på kan tyde på at lønn ikke er ansett som et like legitimt argument for å velge en utdanning eller et yrke, som argumentet om at det skal være ”gøyt”. På den måten opplever ungdommene at foreldrenes meninger og lønn ikke bør ha betydning for valget – selv om enkelte av uttalelsene under intervjuene tyder på at det likevel har en viss betydning. Likevel viser det seg at argumentet om at utdanningen eller yrket skal være lystbetont er det sentrale for disse ungdommenes forstilling om valgfrihet.

Det at ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at utdanningsvalg blir gjort ut fra interesse – med henblikk på det som er lystbetont og gøy - gjør at dette valget dermed oppleves som fritt. Valget er nemlig ikke gjort med utgangspunkt i verken fornuft eller plikt, og de opplever samtidig at de vil velge bort det som er kjedelig. Selv om utdanningsvalget oppleves som fritt er det likevel noe ungdommene oppfatter at kan hindre dem i å bli det de ønsker å bli – nemlig hvis de ikke er flinke nok eller hvis de ikke arbeider hardt nok.

## **5.2. Ungdommene har troen på meritokratiet**

Som jeg har illustrert i kapittel to viser ulik utdanningsstatistikk at det er en tendens til at blant annet sosial bakgrunn har betydning for hvilken utdanning man velger. På bakgrunn av dette kunne man anta at ungdommene jeg intervjuet ville ha ulik oppfatning av om de begrenses i sitt valg av utdanning, og av hva som i så fall kan begrense deres valg. Imidlertid trakk ingen av ungdommene jeg intervjuet fram sosial bakgrunn som begrensende for utdanningsvalget de stod overfor, og dette var heller ikke noe de ga uttrykk for at de trodde at andre medelever kunne bli begrenset av. Felles for de fleste ungdommene var at de ga uttrykk for at de opplever at det å *ikke* være flink nok eller det å *ikke* arbeide hardt nok, kan føre til at man ikke bli det man vil bli. Dette aspektet ble, hos flere av ungdommene jeg intervjuet, trukket fram i

sammenheng med temaet *karakterer*. Ungdommene ga uttrykk for at de tenker mye på karakterer, og de opplever at karakterer er en måleenhet på om man er flink og på om man arbeider hardt eller ikke. Enkelte av ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de mener at karakterer i større grad bør måle arbeidsinnsatsen deres, altså hvor mye arbeid de nedlegger, og ikke bare resultatene. Likevel ga de fleste ungdommene uttrykk for at de opplever karakterer som en rettferdig måleenhet.

For ungdommene jeg intervjuet er det å være *flink* det man kan forstå som å ha høy intelligens, gode evner, talent eller ferdigheter. Det å være flink er noe disse ungdommene opplever som naturlig eller biologisk – altså noe som man bare *er*, mens hvorvidt man arbeider hardt eller ikke imidlertid er noe man selv kan råde over. Som jeg har nevnt betyr det meritokratiske prinsipp, ifølge Brint (1998), at de som har høyest intelligens og de som arbeider hardest innehar de ledende posisjonene i samfunnet. På den måten kan man si at ungdommene jeg intervjuet opplever at seleksjonen i utdanningssystemet følger dette prinsippet.

### 5.2.1. *Det å være flink*

Man må, ifølge ungdommene jeg intervjuet, være flink i det man skal bli. De beskriver, som nevnt, det å være flink som det å ha medfødte evner eller talent. Dette betyr at ungdommene i utgangspunktet ikke tenker at man over tid kan bli flink i noe man opprinnelig ikke behersker. På bakgrunn av dette mener de at man bør velge utdanning og yrke med utgangspunkt i noe man allerede behersker. På den måten kan det å være flink i en spesiell aktivitet være et argument for å velge en utdanning hvor dette inngår. Dette betyr, med andre ord, at ungdommene opplever at valget blir begrenset til noe de allerede kan. Samtidig er det slik at ungdommene jeg intervjuet opplever at det å ha *generelt* gode evner, og dermed være flink i alle fag, kan gjøre at man kan bli det man vil bli. Dette begrunner de med at dersom man er *generelt* flink får man en god gjennomsnittskarakter, og man kan dermed i større grad velge den utdanningen man ønsker eller det yrket man vil ha. Mulighetene vil på samme måte bli begrenset hvis man ikke er generelt flink, fordi man da kanskje ikke kan komme inn på den utdanningen man måtte ønske.

Petter, som vil bli tømrer, ga uttrykk for at det å ha generelt gode evner, og dermed få god gjennomsnittskarakter, baner vei for å kunne velge den skolen man vil inn på, og dermed også kunne ta den utdanningen man ønsker. Dette fortalte han om en jente som går i samme klasse:

Hege: hva med de andre i klassen da? Har de de samme mulighetene som deg?

Petter: [det er noen] som har høyere karakterer og kan komme inn på andre skoler og [...] det er jo for eksempel en i klassen som er helt sinnsyk hun har jo over fem i snitt

Hege: oj

Petter: hun, hun er flink

Hege: ja, så da, kan hun velge hva hun vil eller?

Petter: nesten

Hege: ja?

Petter: tror det

Ifølge Petter kan altså denne jenta ”nesten” bli alt det hun ønsker fordi hun er flink i alle fag på skolen. Litt senere i samtalen med Petter kom det også fram at han mener at ”de som sliter på skolen” ikke har muligheten til å ta høy utdanning. For Petter er det altså en sammenheng mellom det å være flink og det å kunne velge utdanning helt fritt.

Da jeg spurte Gry, som vil gå *Studiespesialisering* og bli paleontolog eller arkeolog, om alle i Norge har like muligheter til å ta høy utdanning, kom det samme aspektet fram i måten hun reflekterte rundt hvordan utvelgelsen til de ulike utdanningsnivåene skjer på:

Gry: det er liksom plass til alle liksom, alle må jo få en utdanning, men [...] sånn det kan, man velger jo liksom ut i fra karakterer og forskjellig liksom og da er det noen som blir tatt til siden og kanskje må velge et lavere yrke liksom, sånn at de beste vinner på en måte

I likhet med Gry mener Fredrik, som også skal ta *Studiespesialisering*, at evner kan være avgjørende for om man kan bli det man vil bli:

Fredrik: [...] det har jo veldig mye med ferdighetene å gjøre, men om alle om alle har det, det er mulig det...

Hege: det er ikke noe fasitsvar altså, det er bare litt sånn hva du tenker om det..

Fredrik: eee, altså så lenge du ee jobber veldig bra og sånn, så skal du egentlig klare det meste, men det er kanskje vanskeligere for noen

Hege: ja?

Fredrik: hvis du ikke har ferdigheter eller har et eller annet problem eller noe sånn, så er det kanskje vanskeligere

Sitatet viser at Fredrik tenker at noen har mindre "ferdigheter" enn andre. Disse må da jobbe hardere for å kunne oppnå det de vil. Dette aspektet vil jeg komme tilbake til senere.

Ungdommene jeg intervjuet mener altså at det er slik at man bør være generelt flink på skolen for å kunne bli det man vil bli. På den måten åpner det seg nemlig flere muligheter for hva man kan velge av utdanninger, fordi gjennomsnittskarakteren blir høy. I tillegg er det ifølge ungdommene, som nevnt, viktig at man velger utdanning eller yrke ut fra det man behersker. Anja, som helst vil bli danser, sa dette da jeg spurte henne om ungdommer i dag kan bli det de ønsker å bli:

Anja: ja, hvis vi er flinke til det... hvis vi kan det  
[...]

Hege: tenker du at du har få eller mange muligheter til å bli.. eller hva du skal bli?

Anja: mange

Hege: ja

Hege: så du kan bare velge akkurat det du vil bli som faller deg inn?

Anja: ja egentlig, men man må jo [...] du kan jo ikke velge noe du er dårligst på

Hege: nei

Anja: hvis det er noe jeg ikke kan i det hele tatt så kan jeg ikke jobbe med det når jeg blir stor

Ved at man, som Anja gjør, opplever at man må være flink i det man skal bli, kan utdanningsvalget begrenses til de aktivitetene man kan fra før. Dette argument gjelder også for Henriette, som ønsker å bli sanger. Dette svarte hun da jeg spurte henne om alle i Norge kan bli det de ønsker å bli:

Henriette: alle kan ikke det

Hege: nei? Hvorfor ikke det?

Henriette: eem, man må være [flink] for å kunne bli ting

Hege: mm

Henriette: en sånn som meg som [ikke kan spille fotball] og ikke har noe spesiell god kontroll kan ikke bli fotballspiller

Hege: nei

Henriette: men hvis jeg hadde villet blitt det, så hadde jeg vel kanskje på en måte trent meg opp for å bli bedre, men noen, noen yrker tror jeg at man må ha et talent

Hege: ja

Henriette: som man ikke kan trene opp, så [kan man ikke, sånn som noen reklamer sier] "skaff deg et talent på vår skole, vi garanterer ett eller annet" det tror jeg virkelig ikke på

Hege: heheh nei, den biter du ikke på

Henriette: nei, ikke i det hele tatt, "alle kan synge, de må bare øve, så blir alle flinke", sånn er det ikke

Hege: nei, nei

Henriette: "alle kan spille fotball, det gjelder bare å trene", nei, sånn er det ikke

For Henriette er altså hennes evner innen sang avgjørende for at hun mener at hun kan bli sanger. Ifølge henne er evner noe man har og ikke noe man kan erverve eller skaffe seg ved å trene. På den måten kan utdanninger eller yrker man synes virker spennende bli uoppnåelige fordi man tenker at man mangler ferdighetene som skal til – og ved at man ikke tror man kan erverve seg disse ferdighetene senere. Ungdommene opplever på den måten at utdanningsvalget kan bli begrenset til det man allerede behersker.

### 5.2.2. *Det å arbeide hardt*

Som jeg nevnte under sitatet fra samtalen med Fredrik, vil hardt arbeid til en viss grad likevel kunne kompensere for mangel på det han kaller ferdigheter. I tillegg til det å være flink mener flere av ungdommene jeg intervjuet at graden av arbeidsinnsats vil kunne være avgjørende for om man kan klare å bli det man vil bli eller ikke. Lise, som vil bli advokat eller bedriftsøkonom, svarte det følgende da jeg spurte henne om alle i Norge kan bli hva de vil:

Lise: akkurat hva de vil bli, det spørres jo hvor hardt de jobber, du kan ikke bare si: ”ja jeg skal bli det og jeg blir det bare ved å sitte her på ræven liksom” men, hvis alle jobbet utrolig hardt, så jaaa kanskje

Hege: mm

Lise: men det er selvfølgelig, alle blir jo ikke det de drømmer om, nei

Hege: nei?

Lise: det er det ikke alle som blir

Hege: nei. Hva er det som hindrer de

Lise: mm

Hege: i å bli det tenker du?

Lise: det, tror det er mest de selv som kan hindre seg i å bli det de vil, altså jobber du ikke godt nok så blir du ikke, altså, du er nødt til å jobbe hardt, du er nødt jobbe knallhardt he

Sitatet viser at Lise oppfatter at de som ikke ”jobber knallhardt” vil ha begrensede muligheter for hva de kan bli. I likhet med mange av de andre ungdommene, mener Lise at hvis man ikke arbeider hardt vil man ikke kunne få gode karakterer, og muligheten for hva man kan bli kan dermed bli begrenset.

Flere av ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de oppfatter at det er en direkte sammenheng mellom hardt arbeid og gode karakterer, noe som dermed vil åpne opp for flere utdanningsmuligheter. Det å ikke jobbe med skolen vil, blant annet ifølge Petter som vil bli tømrer, kunne få negative konsekvenser:



Hege: hvis jeg sier at alle i Norge kan bli hva de vil  
Petter: ja  
Hege: hva sier du da? Er det riktig eller galt?  
Petter: det er galt  
Hege: er det galt?  
Petter: ja  
Hege: hvem er det som ikke kan bli hva de vil?  
Petter: det er jo ikke alle som går på skole da, mange som driter i skolen  
Hege: ja  
Petter: som gir blaffen og ikke gjør noen ting

Stort sett ga ungdommene jeg intervjuet uttrykk for at de har troen på at de vil klare å bli det de ønsker å bli, hvis de bare vil det. Bare en av ungdommene har et ønske om et yrke som hun ga uttrykk for at hun mener hun ikke vil klare å oppnå. Yasmin vil svært gjerne bli advokat, men hun tror ikke hun ville klare å bli det. Slik beskrev hun dette:

Hege: ja, hvor langt tilbake er det liksom du har tenkt på apotektekniker?  
Yasmin: altså det var egentlig bare sånn åttendeklasse  
Hege: mm  
Yasmin: tenkte at jeg ville bli, egentlig så var det mest advokat  
Hege: [du ville bli] advokat?  
Ysmin: ja  
Hege: ja  
Yasmin: det var min største drøm, men så var det det at du måtte ha fem, fem komma en i snitt, og det greier jeg ikke

Yasmin ser altså ikke for seg at hun kommer til å greie det karakterkravet hun mener det kreves for å komme inn på en juridisk utdanning. Dermed ga hun uttrykk for at hun heller kommer til å bli apotekteknikker. Et paradoks i denne sammenhengen er likevel at Yasmin litt senere i samtalen ga uttrykk for dette:

Hege: hva med de andre i klassen? Har de mange muligheter eller er det sånn..?  
Yasmin: alle har jo mange muligheter  
Hege: ja?  
Yasmin: hvis det er sånt, noe de vil virkelig, som de [...], så får jo de til  
Hege: ja  
Yasmin: det har med å bare virkelig ville

Litt senere i samtalen, da jeg spurte henne hva som må til for å få gode karakterer, svarte hun dette:

Hege: hva er det som må til for å få gode karakterer da?  
Yasmin: jobbe  
Hege: jobbe? Ja  
Yasmin: lese og lese hele tiden

Disse utdragene viser at Yasmin har troen på at man kan bli hva man vil så lenge man bare jobber hardt nok. Imidlertid har hun ikke troen på dette når det gjelder henne selv og advokatyret fordi hun, som hun selv uttrykker det, mener det vil bli for vanskelig.

Det om man er flink – det være seg generelt flink eller flink i en spesiell aktivitet – eller ikke, vil altså kunne være avgjørende for hva ungdommene opplever at de kan bli. Det samme gjelder for arbeidsinnsats. Arbeider man ikke hardt nok vil man nemlig kunne risikere å ikke kunne bli det man vil. På den måten kan utdanningsvalget oppleves som avgrenset til det man er flink til og til det man arbeider hardt med. Hvordan henger dette sammen med den følelsen ungdommene beskriver av å kunne velge utdanning fritt?

### **5.3. Det som er gøy er lett og det som er lett er gøy – man kan bli det man vil bli**

Som illustrert under 5.1. gjør det å oppfatte at man velger utdanning eller yrke ut fra interesse, i stedet for ut fra for eksempel foreldrenes forventninger eller argumenter som lønn, prestisje eller jobbsikkerhet, at ungdommene jeg intervjuet føler at de har valgfrihet. Gjennom det å kunne velge bort det de ikke er interessert i og samtidig velge det de synes er ”gøyt”, har disse ungdommene en følelse av valgfrihet og selvbestemmelse over sitt eget yrkesvalg. Dette er noe de følger på tvers av blant annet hvilken sosial bakgrunn de har. Likevel mener ungdommene at mangel på talent og manglende arbeidsinnsats vil kunne være med på å begrense hvilke utdannings- eller yrkesmuligheter de opplever at de har. Imidlertid oppfattes ikke dette av ungdommene jeg intervjuet som en så stor begrensning som dette tilsynelatende kunne virke som. Av intervjuene kan man nemlig se at ungdommene opplever at det de liker å gjøre også oppleves som lett, og dermed som noe de behersker. Dette gir dem en mestringsfølelse og videre motivasjon til å jobbe hardt for å kunne bli det de ønsker. På den måten opplever ungdommene at de har muligheten til å bli det de vil bli. I tillegg er det slik at ungdommene synes det de ikke liker er vanskelig og kjedelig, og de ønsker dermed heller ikke å jobbe med et yrke hvor dette inngår. På bakgrunn av det har ungdommene jeg intervjuet en opplevelse av at de har frihet ved valg av utdanning og yrke.

Henriette, som vil ta det studieforberevende utdanningsprogrammet *Musikk, dans og drama*, vil i likhet med Henrik og Kristin (se 5.1.2.) orientere seg bort fra de teoretiske fagene på videregående skole. For Henriette henger ikke dette valget bare sammen med at hun ikke liker fagene, men også med at dette ikke er de fagene hun er flinkest i. Hun ga uttrykk for dette aspektet i følgende utsagn:

Hege: mm. Har du liksom noen fag du synes er ekstra kjedelig eller?

Henriette: jeg synes naturfag er veldig vanskelig

Hege: du synes det?

Henriette: naturfag og matte, det er..he

Hege: så det blir kjedelig fordi det er vanskelig, er det det som gjør det eller er det..?

Henriette: mmm, naturfag, der er det veldig masse vanskelige ord, så det tar fort av og da blir det veldig kjedelig å sitte der å, ja

Henriette liker altså ikke naturfag fordi det er vanskelig. Dette faget ”tar fort av”, noe som gjør at hun ikke klarer å følge med og som medfører at det dermed blir kjedelig for henne i naturfagstimene. Dette gjør at hun, i stedet for å ville fortsette med disse fagene, heller vil satse på noe hun liker å holde på med, nemlig sang.

Det samme aspektet, som kom fram i intervjuet med Henriette, kom også fram i samtalen med Gry da hun reflekterte rundt det å bli fysiker:

Hege: mm tenker du, når du tenker på hva du skal bli, tenker du at du har få eller mange muligheter da?

Gry: eeemm jeg vet ikke, jeg tror jeg har mange muligheter, men at atte sånn, jeg er liksom ikke så veldig glad i matte, jeg er ikke så flink i matte og naturfag, det er liksom ikke min greie liksom. Jeg har absolutt ikke lyst til å bli noe innen det liksom, fysiker eller noe sånn, og ikke liksom..

Hege: nei

Gry: for det liksom norsk og samfunnsfag og de fagene der jeg er virkelig interessert i

Hege: ja

Gry: og jobber best i

Her kommer det fram at Gry oppfatter at hun ikke kan bli fysiker fordi hun ikke er flink i matte og naturfag. Disse fagene er ”liksom ikke [hennes] greie”. Ut fra dette kunne det at hun ikke er flink i matte og naturfag virke begrensende for det å kunne velge å bli fysiker. Likevel viser det seg at hun ikke oppfatter det slik. Dette skyldes for det første at Gry ikke er noe glad i matte og naturfag, og at hun dermed ikke ser på det å ikke kunne bli fysiker som noen negativt. For det andre liker Gry andre fag, som historie, norsk og samfunnsfag. Dette er fag hun jobber godt med, og som hun føler at hun mestrer. Av den grunn ønsker Gry, som jeg har vært inne på, å bli paleontolog eller arkeolog og ikke for eksempel fysiker. Henriette og Gry ga dermed uttrykk for at

de ikke vurderer å velge noe de opplever som vanskelig, selv om dette for eksempel kunne gitt dem en spennende utfordring. De orienterer seg heller mot noe som de opplever som lett, og dermed som gøy.

En liknende oppfatning kom fram i samtalen med Jon. Han har lenge hatt lyst til å bli kokk, og han har allerede bestemt seg for at han skal gå *Restaurant- og matfag* på videregående skole etter ungdomsskolen. Han har alltid likt å lage mat, og han har, som nevnt, lyst til å åpne sin egen restaurant. I likhet med Gry uttrykker han at det som er gøy også er lett, og han beskriver den videre utdanningsveien etter ungdomsskolen slik:

Jon: så det vil bare ta meg to år der også to år som lærling også er jeg fullt utdannet kokk.

Det at han bruker ordet ”bare” i denne sammenhengen tolker jeg slik at han ikke ser på det å gå to år på skole og to år som læring i bedrift som noen hindring. Denne oppfatningen har Jon til tross for at det å komme inn på og fullføre utdanningsprogrammet *Restaurant- og matfag* krever at man har relativt gode karakterer i alle fag, ikke bare i de fagene hvor matlaging inngår. Heller ikke det neste Jon vil gjøre, nemlig det å åpne sin egen restaurant, gir han uttrykk for at vil by på problemer. Han kan nemlig:

Jon: bruke det ene året på å jobbe hos en sånt tjene penger spare opp til å kunne kjøpe min egen res[taurant]

Både det å gå på kokkelinjen og det å åpne en restaurant blir altså av Jon vurdert som noe han har mulighet til å gjennomføre. Bakgrunnen for at han vurderer det slik er, som sitatet under 5.1.1. illustrerer, nemlig at dette er noe han synes det er gøy å holde på med, og som han derfor vil jobbe hardt for å få muligheten til. Dette gjør at han opplever at han er flink nok til å kunne bli kokk.

Ungdommene jeg intervjuet opplever altså at de velger utdanning eller yrke ut fra sin egen interesse, og ikke ut fra en følelse av ”plikt” eller ”fornuft” knyttet til blant annet argumenter som foreldrenes forventninger, lønn, jobbsikkerhet, arbeidsmarkedets behov eller liknende. Disse aspektene var fellestrekk som gikk igjen hos de aller fleste

ungdommene jeg intervjuet. De opplever at *selvrealisering* er det viktigste for valget de skal ta, og de føler autonomi i valgprosessen. Man kunne likevel, med utgangspunkt i utdanningsstatistikken, tenke seg at ungdommene vil kunne føle begrensninger i sitt valg av utdanning – og noen i større grad enn andre. Dette var imidlertid ikke tilfelle for ungdommene jeg intervjuet. Felles for disse var nemlig deres tro på meritokratiet. De trakk fram at mangel på arbeidsinnsats og det å ikke være flink nok *kan* begrense valgmulighetene. Likevel opplever de ikke dette som et problem. Grunnen til det, er at de ikke ønsker å bli noe de ikke er flinke til, fordi de ikke liker det. På grunn av dette jobber de heller ikke hardt med det, og de blir derfor heller ikke flinke i det. Det er imidlertid slik at de ønsker å bli noe de er flinke til – de liker det, og dermed arbeider de også hardt med det. På den måten kom det fram at ungdommene jeg intervjuet opplever at de kan de bli det de vil bli, og at utdanningsvalget oppleves som fritt for de aller fleste – på tvers av blant annet sosial bakgrunn og hvilket utdanningsprogram de orienterer seg mot.

## **Kapittel 6 - Studieforbereidende vs. yrkesfaglige utdanningsprogrammer**

I kapittel fem har jeg illustrert hvordan det kom fram i intervjuene at ungdommene har det til felles at de oppfatter at de har valgfrihet når det gjelder utdannings- og yrkesvalget. Alle ungdommene jeg intervjuet, på tvers av utdannings- og yrkesvalg og sosial bakgrunn, ga uttrykk for dette. Det viste seg likevel i intervjuene at det *er* ulike måter å tenke på mellom to ulike grupperinger av ungdommene, nemlig mellom de som orienterer seg mot studieforbereidende utdanningsprogrammer og de som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Disse to grupperingene av ungdommene ga nemlig uttrykk for at de har ulik frihetsforståelse, og de opplever derfor utdanningsvalget de står overfor forskjellig.

Det at de som orienterer seg mot studieforbereidende og de som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer har en ulik oppfatning av hva valgfrihet er, kommer blant annet fram ved at de vektlegger ulike forhold i sin vurdering av utdanningsmulighetene. De som vurderer studieforbereidende utdanningsprogrammer mener for eksempel det er viktig å holde alle yrkes- og utdanningsmuligheter åpne lengst mulig, noe som skiller seg fra det de som vil ta yrkesfaglige utdanningsprogrammer tenker. Disse ga nemlig uttrykk for at de er ivrige etter å følge opp yrkesdrømmen umiddelbart etter ungdomsskolen, og de vil derfor ikke utsette yrkesvalget til senere. Denne ulikheten betyr at disse grupperingene av ungdommene har ulike tanker om utdanningsvalget. Dette kom både til uttrykk ved at de vektla ulike argumenter, men også ut fra *måten* de snakket om dette temaet på. Mens de som vurderer studieforbereidende utdanningsprogrammer *drøftet* de ulike valgalternativene og hva disse vil innebære, virket de som vil ta yrkesfaglige utdanningsprogrammer mer *sikre* og *bestemte* da de snakket om utdanningsvalget i intervjusituasjonen.

### **6.1. Ulik utdannings- og yrkesorientering**

Alle tiendeklasseungdommene jeg intervjuet hadde hatt lik formell utdanning i grunnskolen så langt, men valget de nå stod foran vil kunne få ulike konsekvenser for den videre utdanning eller for yrkeskarrieren. Ved å velge yrkesfaglige utdanningsprogrammer spesialiserer man seg innenfor et bestemt yrkesområde, og man opparbeider seg en spesifikk yrkeskompetanse. Dette kan man gjøre på to måter -

enten ved å gå tre år på videregående skole eller ved å gå to år på videregående skole og to eller tre år i lære i en bedrift. Sju av ungdommene jeg intervjuet orienterer seg mot ulike yrkesfaglige studieretninger. Henrik og Petter ga uttrykk for at de vil bli tømrere, og de må da gå *Bygg- og anleggsteknikk*, mens Jon gjerne vil bli kokk og da må gå *Restaurant- og matfag*. Ole ga uttrykk for at han vurderer begge disse yrkene. Roar vil bli brannmann<sup>39</sup> og ga uttrykk for at han enten vil gå *Bygg- og anleggsteknikk* eller *Elektrofag*. Lars vil bli bilmekaniker og må dermed gå *Teknikk og industriell produksjon*. Den eneste jenta i mitt utvalg som orienterer seg mot et yrkesfaglig utdanningsprogram er Yasmin, som vurderer å bli apotektekniker og som da må gå *Helse- og sosialfag*.

Ved å velge studieforbereende utdanningsprogrammer vil man oppnå studiekompetanse<sup>40</sup>, noe som vil si at man har grunnlag for å søke seg rett inn på høyskoler eller universiteter etter tre år på videregående skole<sup>41</sup>. Av mine informanter var det elleve ungdommer som orienterer seg mot studieforbereende utdanningsprogrammer på ulike programområder som *Musikk, dans og drama, Idrettsfag* og *Studiespesialisering*. Fredrik, Frida, Anne, Imran, Amir og Gry ga uttrykk for at de orienterer seg mot *Studiespesialisering*, Henriette og Anja vurderer *Musikk, dans og drama*, Lise og Pål vil gå *Idrettsfag*, mens Kristin<sup>42</sup> vil ta *Medier og kommunikasjon* på videregående skole.

## 6.2. Utsette valget eller følge opp yrkesdrømmen umiddelbart

Det som er felles for ungdommene jeg intervjuet, er at de ga uttrykk for at de hadde begynt å tenke på overgangen til videregående skole og på utdanningsvalget de stod overfor. Likevel kom det fram i samtalene at utdanningsvalget de skal gjøre oppleves

---

<sup>39</sup> For å bli brannmann kreves det at man har videregående skole eller utdanning på tilsvarende nivå (Jobbfeber: <http://jobbfeber.no>)

<sup>40</sup> Man kan imidlertid også oppnå studiekompetanse ved å gå yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette kan man gjøre ved å ta *Påbygging til generell studiekompetanse* (enten etter at man har fått yrkeskompetanse eller etter andre året på videregående skole). Av de som vurderte et yrkesfaglig utdanningsprogram var det kun en av mine informanter som ville bli noe som krever studiekompetanse.

<sup>41</sup> Vilbli: [http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=1289846&Ran=56640&Niva=V&TP=30-03-09&Bok=008241&Artikkel=009175](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=1289846&Ran=56640&Niva=V&TP=30-03-09&Bok=008241&Artikkel=009175)

<sup>42</sup> *Medier og kommunikasjon* regnes som et yrkesfaglig utdanningsprogram, men man får likevel studiekompetanse hvis man tar *Medier og kommunikasjon* i tre år. Kristin gir uttrykk for at hun er opptatt av å få studiekompetanse, derfor har jeg regnet henne som en som orienterer seg mot et studieforbereende utdanningsprogram.

ulikt avhengig av hvilken type utdanningsprogrammer de orienterer seg mot. Mens de som orienterer seg mot utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse bevisst utsetter det endelige utdannings- eller yrkesvalget til senere, tar de som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer utdanningsvalget nå, og ga uttrykk for at de vil følge opp yrkesdrømmen umiddelbart. De som vil ta studieforberedende utdanningsprogrammer er bevisste på at de vil ha studiekompetanse, og de ønsker denne kompetansen for å kunne ha flere valgmuligheter senere i utdanningsløpet. De som vurderer yrkesfaglige utdanningsprogrammer vil derimot ha yrkeskompetansen raskt, slik at de så fort som mulig kan begynne å jobbe med det yrket de ser for seg.

### 6.2.1. Utsette yrkesvalget for å få flere valgmuligheter senere

Ungdommene jeg intervjuet som vil ha studiekompetanse, ga altså uttrykk for at de er bevisste på at de vil utsette utdannings- og yrkesvalget til senere. Henriette, som først og fremst vurderer å bli sanger, men som også kan se for seg å jobbe som journalist, vil utsette det endelige valget til hun er ferdig med *Musikk, dans og drama* på videregående skole. Hun svarte dette da jeg spurte henne om hvorfor hun har lyst til å gå på dette utdanningsprogrammet:

Henriette: [...] da får man utviklet seg som musik..altså musiker og man får utviklet seg generell studiekompetanse

Hege: mm

Henriette: med musikklinjen

Hege: mm

Henriette: og det er jo litt gøy

Hege: m, ja for du tenker at du vil ha den generelle studiekompetansen?

Henriette: mm

Hege: ja. Hva skal du bruke den til?

Henriette: ee hehe så langt har jeg ikke tenkt hehe

Hege: nei he

Henriette: nei, det, men man må vel ha det for å komme inn på høyskolen, må man ikke?

Hege: jo

Henriette: så skal jeg (uklart) hvis du går på musikklinjen så kan du fortsatt velge å bli journalist eller noe helt annet

Hege: mm

Henriette: for da har jeg muligheten til å til å komme inn på (uklart)skole eller høyskole

Ved å velge *Musikk, dans og drama* opplever Henriette at hun først kan prøve ut sangkarrieren, men hun kan i tillegg holde muligheten for å bli journalist åpen, ved å få ”generell studiekompetanse”. Dette betyr både at hun skyver det endelige



yrkesvalget fram i tid, og at hun kan få muligheten til å prøve ut begge de yrkene hun vurderer, hvis hun senere måtte ønske å velge journalistutdanningen.

Det at ungdommene som vil ha studiekompetanse synes det å utsette yrkesvalget er positivt, kom også fram i samtalen med Gry som vil ta *Studiespesialisering*. Hun vektlegger at det å velge *Studiespesialisering* åpner opp for at man får flere valgmuligheter enn hvis man tar yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Gry mener nemlig at hvis man velger et yrkesfaglig utdanningsprogram, så har man tatt et endelig yrkesvalg. Dette aspektet kom fram i det følgende utdraget:

Hege: hvorfor vil du gå der [*Studiespesialisering*], og ikke på noe annet?

Gry: emm fordi det kan utvide mulighetene etterpå. Da har jeg liksom de fagene og da kan jeg velge mer fri etterpå hvis jeg for eksempel bare velger maskinlinje liksom så kan jo ikke jeg bli for eksempel lege liksom, da må jeg gjøre alt på nytt igjen sånn liksom

Hege: mm

Gry: sånn

Hege: er det lege du kan tenke deg å bli eller?

Gry: nei! he

Hege: nei he he...

Gry: he he he jeg bare sa eksempel

Litt senere i samtalen:

Hege: mm hva med de andre i klassen, har de tenkt noe av det samme som deg eller?

Gry: jeg tror nok de fleste velger allmenn eller sånn studieforberedende

Hege: ja

Gry: sånn at de får flere muligheter

Hege: ja

I likhet med Gry er Frida, som også ønsker å velge *Studiespesialisering*, inne på at man kan få flere muligheter senere ved å ikke velge et yrkesfaglig utdanningsprogram. Da jeg spurte henne om hva det er viktig å tenke på når man skal velge utdanning eller yrke svarte hun nemlig dette:

Frida: så er det viktig å tenke på hvilke muligheter du har, sånn sånn ikke at du, frisør foreksempel å velge å bli frisør hehe, noen går frisørlinjen hehe på Årstad for eksempel, da har du én mulighet da

Hege: mm

Frida: én hehe mulighet og det er å stå i en eller annen salong som lærling i to år også skal du stå i salongen i flere år etterpå heheh og klippe håret på folk

Hege: mm

Frida: og sånn, ja, kanskje det viktig å velge noe der det er flere muligheter, sånn at du kan velge noe annet etterpå hvis du finner ut at det var ikke så kjekt

For Fredrik er ønsket om å få flere valgmuligheter ved å ta et studieforberedende utdanningsprogram knyttet til det at han foreløpig ikke vet hva han ønsker å bli. Ved å

gjøre dette slipper han imidlertid å måtte ta stilling til det endelige utdanningsvalget nå. Han svarte dette da jeg spurte han om han har tenkt noe på hva han har lyst til å bli:

Fredrik: før tenkte jeg litt på sånn byggfag, men jeg tror jeg skal ta allmenn i alle fall, jeg har egentlig litt lite peiling på hva jeg har lyst til å bli

Hege: ja?

Fredrik: ja

Hege: men du tenker på allmenn etter tiendeklasse eller?

Fredrik: ja, jeg tror jeg skal ta allmenn

Hege: ja

Litt senere i intervjuet:

Hege: hva er det som gjør at du har gått bort fra mekaniker eller tømrer eller?

Fredrik: jaaa føler det at jeg kan (uklart) bli litt lei av det, da, jeg er jo nesten ferdig med skolen med en gang også bare bli mekaniker resten av livet, det vet jeg ikke om jeg gidder, det

Hege: nei

Fredrik: ha flere, flere muligheter, så da tror jeg allmenn er egentlig bra

Både Henriette, Gry, Frida og Fredrik ga uttrykk for at de er bevisst på at de vil ha studiekompetanse. Dette vil de ha for å på det nåværende tidspunkt ikke stenge for noen yrkesmuligheter som senere kan være aktuelle for dem. Grunnen til at de ønsker dette er enten at de enda ikke har bestemt seg for hva de vil bli eller fordi de mener at man kan forandre mening senere i utdanningsløpet. På bakgrunn av dette er det for disse ungdommene viktig å holde alle utdannings- og yrkesmuligheter åpne, noe de opplever at de gjør ved å velge et utdanningsprogram som gir dem studiekompetanse. For dem oppleves det å holde alle mulighetene åpne lengst mulig som valgfrihet.

### *6.2.2. Følge opp yrkesdrømmen umiddelbart*

Det ønsket Henriette, Gry, Frida og Fredrik har om å kunne åpne opp for flest mulig utdannings- eller yrkesveier skiller seg fra det Jon og Lars, som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer, ønsker. Jon og Lars har nemlig begge ett spesielt yrkesønske, og de gir begge uttrykk for at de vil følge opp dette ønsket så raskt som mulig. De vil av den grunn umiddelbart velge et utdanningsprogram som de opplever at kan gi dem denne muligheten, og det kom fram at de er villige til å jobbe målrettet mot dette yrket. Jon ga uttrykk for at han har klare planer om at det er kokk han vil bli, noe som blant annet kom fram i følgende utdrag:

Hege: åå så spennende, så du har allerede bestemt deg for å velge den linjen?

Jon: ja, det har jeg bestemt meg i mangen år

Litt senere i samtalen:

Hege: føler du at du har få eller mange muligheter når du skal velge?

Jon: jeg synes jeg har mange muligheter

Hege: mm

Jon: men det er kokk jeg vil bli

Hege: ja, he he

Jon: eller bestemt meg for

Utdragene viser at Jon i ”mangen år” har visst hva han vil bli, og han ga heller ikke uttrykk for at han har vurdert eller fortsatt vurderer andre yrker. Da jeg spurte han om hva han assosierer med ordet ”utdanning” svarte han dette:

Jon: utdanning, da tenker jeg på at jeg skal finne et utdannings.. sånn videregående

Hege: mm

Jon: også jeg har tenkt på kanskje Sandsli, men den er litt for langt vekke. Ellers så er det den derre Hår.., nei Årstad

Hege: Årstad? ja

Jon: ja

Jon: så det vil bare ta meg to år der også to år som lærling også er jeg fullt utdannet kokk

Hege: ja, for det er kokkelinjen du vil gå på på videregående?

Jon: ja

Utdraget illustrerer iveren Jon har etter å følge opp drømmen om å bli kokk, og at han vet hva som må til for at han kan bli det. På samme måte som Jon her ga uttrykk for at hans høyeste ønske er å bli kokk, ga Lars uttrykk for at dette for han er å bli bilmekaniker. Under hele intervjuet dreide han samtalen inn på ”mekking”, og han svarte dette da jeg spurte om han vurderer å bruke de fagene han liker på skolen, som er gym og historie, videre i utdanningen:

Lars: nei

Hege: ikke?

Lars: jeg kommer ikke til å bruke noe av dette i det hele tatt, aldri

Hege: nei

Lars: så jeg synes egentlig det er helt unødvendig, når du egentlig har bestemt deg hva du skal bli og hvorfor du skal lære noe som er helt unødvendig da

Hege: mm

Lars: em liksom hvis du ikke skal bli noe innen for det, hva motiverer deg da?

Hege: mm

Lars: sånt, ingenting, da kunne du heller begynt på en skole som har spesialisert seg innen for det sant, så lærer du kun det

Hege: mm

Lars: egentlig har jeg jo planlagt å bli mekaniker

Lars ga gjennom hele samtalen uttrykk for at han er ivrig etter å komme i gang med den utdanningen han har planlagt. Han ga videre uttrykk for at han synes det er bortkastet å bruke tid på fag som ikke er relevante for hans vedkommende, når han vet hva han vil bli. Det kommer fram at det å ta de fagene som han mener han ikke trenger i hans videre utdanning oppleves som det å måtte gå en omvei.

Jon og Lars har altså et sterkt ønske om å kunne begynne sin yrkeskarriere så snart som mulig, mens Henriette, Gry, Frida og Fredrik vil utsette det endelige yrkesvalget – for dermed å kunne åpne opp for flere valgmuligheter senere. Disse forskjellene kom ikke bare fram i forbindelse med *hva* ungdommene sa i intervjuene, men også i forbindelse med *hvordan* de uttrykte seg. Forskjellige måter å uttrykke seg på er nemlig også et divergerende trekk ved disse to grupperingene.

### **6.3. Måten de uttrykker seg på når de snakker om utdanningsvalget**

Temaet utdanningsvalg viste seg å være noe alle ungdommene var villige til å prate om. Det var lett å få samtale i gang, og det virket som om temaet var kjent for alle. Inntrykket jeg fikk, var at alle hadde begynt å tenke på utdanningsvalget, og flere ga også uttrykk for at de hadde diskutert dette med andre – for eksempel med venner og familie – før jeg tok det opp i intervjusituasjonen. Selv om alle ungdommene var like villige til å prate om utdanningsvalget de stod overfor, var det likevel slik at måten de uttrykte seg på i forbindelse med dette temaet, var ulik. Mens de som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer ga litt korte, men *sikre* og *bestemte* svar, *drøftet* derimot de som vil ta studieforbredende utdanningsprogrammer temaet og valgalternativene de føler at de har mer inngående. De ulike måtene ungdommene jeg intervjuet uttrykte seg på, gir et inntrykk av de ulike måter disse reflekterer rundt temaet utdanningsvalg på.

#### *6.3.1. "Jeg er helt sikker!"*

I samtale med Jon og Lars, som jeg har referert fra over, kom det fram at de begge har bestemt seg for hvilket yrke de vil ha, og at de er ivrige etter å begynne med denne yrkesutdanningen. Denne iveren kom ikke bare fram ved at de ga uttrykk for at de vil følge opp yrkesdrømmen umiddelbart, men også ut fra *hvordan* de fortalte om

dette. Et karakteristisk trekk ved samtalene med ungdommene som vil ta yrkesfaglige utdanningsprogrammer er at de viser at de har bestemt seg, og at de gir uttrykk for at de er sikre på det valget de har tatt. Dette kom blant annet fram ved at de kort og bestemt redegjorde for hva de tenker.

Jon viste i måten han snakket på at det endelige yrkesvalget om å bli kokk virkelig er tatt. Han ga uttrykk for at han gjerne vil fortelle om de konkrete planene han har. Vissheten han føler omkring det at det er kokk han vil bli, kom blant annet fram i sammenhenger som denne:

Hege: føler du at du har få eller mange muligheter når du skal velge?

Jon: jeg synes jeg har mange muligheter

Hege: mm

Jon: men det er kokk jeg vil bli

Hege: ja, he he

Jon: eller bestemt meg for

Hege: har alle de andre i klassen mange muligheter for hva de skal bli eller er det noen som..

Jon: nei.. det er mange det er veldig mange som ikke vet hva de skal bli

Hege: de vet ikke hva de skal bli?

Jon: nei

Hege: de har ikke tenkt på det?

Jon: nei

I tillegg til at Jon her får fram at han er sikker på valget han har tatt, ga han uttrykk for at kan tror at mange av de andre i klassen fortsatt er usikre på dette valget. Det at Jon gir uttrykk for at han tenker på at de andre ikke har bestemt seg, viser desto tydeligere at *han* er bevisst på at han har gjort det endelige yrkesvalget. Den samme motsetningen kom også fram i intervjuet jeg hadde med Petter. Petter anslår at halvparten i klassen ikke har bestemt seg for hva de vil bli, men han ga samtidig uttrykk for at han selv har tatt det endelige yrkesvalget om å bli tømrer:

Hege: de som ikke har bestemt seg, hva sier de da? Hvorfor har de ikke bestemt seg?

Petter: nei, det de er usikker

Hege: ja

Hege: men du er helt sikker på hva du vil bli?

Petter: jeg er helt sikker! Det har jeg vært nå i to år

Hege: har du det ja? Oi. Så du vinger aldri på hva du..?

Petter: nei

Jon og Petter legger altså vekt på at flere av de andre i klassen ikke har bestemt seg for utdanning eller yrke enda, men de uttrykker seg overbevisende om at de selv har tatt det endelige yrkesvalget. Petter presiserer dette poenget ved å bekrefte at ”jeg er

helt sikker!”. I tillegg svarte han slik da jeg spurte han om det er andre yrker enn tømrer han synes virker ”all right”:

Petter: eeffff kanskje lege?

Hege: lege?

Petter: onkelen min er lege så..

Hege: å ja. Har du tenkt på det også da eller? Vurdert det?

Petter: eh sånn halvveis

Hege: mm

Petter: tenkt over det, ikke så mye mer

Hege: nei

Petter har altså tidligere vurdert legeyrket, men bare ”sånn halvveis”. Han har ”tenkt over det, men ikke så mye mer”. Denne måten å uttrykke seg på, ved *kort* å fortelle om at han har vurdert eller tenkt litt på det andre alternativet, skiller seg fra den måten de som orienterer seg mot studieforbredende utdanningsprogrammer uttrykker seg på.

### 6.3.2. På den ene siden og på den andre siden

I motsetning til ungdommene som vurderer yrkesfaglige utdanningsprogrammer *drøftet* de som ønsker studiekompetanse i større grad de ulike mulighetene de opplever at de har. Et eksempel på det er måten Lise drøftet de ulike yrkesalternativer hun har vurdert. Dette kom blant annet fram i det følgende sitatet:

Hege: få høre litt da?

Lise: jeg begynte jo med først så var det, hva begynte jeg med, jo, jeg begynte med arkitekt for det jeg trodde jeg var veldig flink å tegne og alt sånn og, men nå trenger man ikke å være så veldig god i å tegne lenger, man trenger bare å måling og alt sånn derre greier, men så jeg trodde det var drømmejobben, men så plutselig så begynte jeg i koret og synge og da ble plutselig prest en veldig sånn ee ja det så ut som det var veldig sånn flott og liksom, jeg trodde liksom alle så opp til meg da og at jeg ville få skikkelig respekt, men så fant jeg ut at det bare kommer sånn tjue stykker i kirken på søndagsgudstjenesten

Hege: hehe

Lise: så da ble jeg litt sånn, da falt den vekk

Hege: mm

Lise: også var jeg innom at jeg ville bli lege, for det å synes jeg var veldig flott jobb da og men så tenkte jeg litt sånn jeg vet ikke helt om jeg har så lyst til å høre på alle sine smerter eller ja eller begynne å operere folk eller bli no måtte begynne masse sette sprøyter å sånn derre greier, så det at da fant jeg ut, det var da jeg begynte å tenker mer på advokat og sånt da, når jeg fikk høre, ja for jeg tror faktisk ikke jeg visste om advokat før, ja, advokater det var en sånn, hva det var på en måte, jeg hadde bare sett det på filmer og sånt, også fikk j(eg), det var kanskje filmen det som fikk meg til å begynne å like den jobben

Hege: ja

Lise: sånne amerikanske filmer hehe

Utdraget viser både hvordan Lise har vurdert og nok fortsatt vurderer ulike yrker, og det illustrerer i tillegg hvordan hun vektet de ulike argumentene for og mot de forskjellige yrkesalternativene hun nevner. Hun overveier hva det å jobbe med de ulike yrkene vil innebære, og det kom fram at hun tenker gjennom hva hun i størst grad vil vektlegge når hun skal ta det endelige yrkesvalget. Denne måten å reflektere rundt utdannings- eller yrkesvalget på gikk også igjen i samtalen med Kristin. Hun drøftet de ulike yrkesalternativene hun har vurdert slik:

Kristin: hm jeg har sånn, når jeg var liten, helt fra jeg var liten så har jeg liksom tenkt på å bli kokk da  
Hege: mm  
Kristin: men jeg tror det er mer sånn derre at jeg synes det er gøy at ja, jeg tror ikke jeg ville levd ja levd av det, ja  
Hege: nei?  
Kristin: jeg synes det virker litt sånn slitsomt, i lengden, at man blir ganske sliten av yrket

Litt senere i samtalen:

Kristin: jeg er en veldig nysgjerrig person, så for eksempel politi hadde vært veldig kjekt, liksom sånn for å vite ting, men jeg er litt sånn pysete, så jeg er litt sånn litt redd for hva det vil inneholde, det yrke da

Måten Lise og Kristin drøftet valgalternativene sine på er karakteristisk for flere av ungdommene som vil ha studiekompetanse. Disse ungdommene viser, ved måten å uttrykke seg på, at de reflekterer rundt de forskjellige alternativene, og de ga uttrykk for at de tenker gjennom hvilke konsekvenser de ulike valgene ville kunne fått for dem. De ga uttrykk for at hvis de slår fra seg utdannings- eller yrkesveier som de tidligere så på som aktuelle, så skjer dette etter grundige overveielser. Jon og Petter uttrykker seg derimot mer bestemt og sikkert når de snakker om utdanningsvalget sitt. Dette betyr ikke at valget deres ikke er gjennomtenkt, men snarere at motivasjonen for å følge opp yrkesdrømmen deres umiddelbart er det sentrale. I samtalen om utdanningsvalget var altså uttrykksmåten til ungdommene jeg intervjuet ulik hos de ungdommene som orienterer seg mot studieforberedende og de som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Denne forskjellen kan også tyde på at utdanningsvalget for disse to grupperingene kan oppleves ulikt. Dette vil jeg nå gjøre mer inngående rede for.

## 6.4. Ulik frihetsforståelse

Det at ungdommene jeg intervjuet opplever utdanningsvalget som et fritt valg, basert på deres interesser og det de synes er morsomme aktiviteter, er som jeg har illustrert i kapittel fem felles for begge grupperingene av informanter. Imidlertid, som jeg har illustrert i dette kapitlet, tenker og snakker ungdommene jeg intervjuet ulikt om temaet utdanningsvalget, avhengig av hvilken utdanningsretning de ønsker å ta på videregående skole. Det å ville utsette utdanningsvalget, og drøfte de ulike valgalternativene man har, slik de som ønsker studiekompetanse gjør, eller det å ville følge opp utdanningsvalget umiddelbart, og gi uttrykk for dette sikkert og bestemt, som de som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer gjør, viser at disse ungdommene har ulik oppfatning av hva valgfrihet i utdanningssystemet er.

### 6.4.1. Valgfrihet – det å åpne opp for mange utdannings- og yrkesmuligheter

Ungdommene jeg intervjuet som vil ha studiekompetanse uttrykte seg altså ulikt de som vurderer yrkesfaglige utdanningsprogrammer, ved at de vurderer ulike yrkesalternativer ved å drøfte alternativene og vekte argumentene de har for de ulike valgene mot hverandre. I tillegg til dette vektlegger disse ungdommene at det å utsette valget, noe de opplever at de gjør ved å ta et studieforberedende utdanningsprogram, gir dem flere utdannings- og yrkesmuligheter senere i utdanningløpet. For disse ungdommene oppleves det å kunne åpne for flere muligheter og dermed kunne reflektere rundt de ulike valgalternativene som valgfrihet i utdanningssystemet.

I samtalen med Fredrik, som vurderte *Bygg- og anleggsteknikk*, men som nå har bestemt seg for at han skal ta *Studiespesialisering*, kom friheten han føler rundt utdanningsvalget til uttrykk da jeg spurte han om han visste hvilke utdanningstilbud som finnes i Bergen:

Fredrik: eeejja asså på videregående?

Hege: mm, eller videre?

Fredrik: ja, det ja det finnes jo idrettslinje og bygg og anlegg og allmenn og teater og sånn derre skuespiller te.. ja, musikk, dans og drama er det vel det kalles, så det går vel an å begynne på sånn derre eee det går jo.. sånn derre økonomirettet eller hva det heter, sånn derre, ja det er mye forskjellig

Hege: mm, etter videregående da, vet du noe om tilbudet da?

Fredrik: da, hvis du tar allmenn er det vel at du kan studere videre, litt litt mer fritt, at ja, for eksempel hvis du interesserer deg litt i matte eller noe sånt, så kan du gjøre det



Ved å velge ”allmenn” (*Studiespesialisering*) nå er det, ifølge Fredrik, dermed slik at alle utdanningsmulighetene man da måtte ønske seg er innen rekkevidde. Velger man derimot et yrkesfaglig utdanningsprogram må man, ifølge Fredrik (som jeg har vist i et utdrag under 5.1.2.) gjøre alt på nytt igjen hvis man ombestemmer seg.

Dette ønsket disse ungdommene har, altså om å kunne ha flest mulig valgalternativer lengst mulig, gjør at de i større grad enn ungdommene som vil ta yrkesfaglige utdanningsprogrammer, godtar at de må gjøre ting de ikke liker å gjøre nå. Dette kommer til uttrykk hos Anne, som sier at hun vil velge *Studiespesialisering* fordi hun er litt usikker på hva hun vil bli. Da jeg spurte henne om hvordan hun synes det er å gå på skolen svarte hun imidlertid slik:

Anne: mm det er helt greit

Hege: det er helt greit? Ja

Anne: ja, ikke noe sånn store greier

Hege: nei? Hva er det som gjør at det ikke er sånne store greier, å gå på skolen?

Anne: nei, det ee, eller det er ikke så, så du går på skolen og blir ferdig liksom

Litt senere i samtalen kom det også fram at hun synes det blir for mye teori på skolen. Selv om Anne altså ikke synes skolen er ”noe sånn store greier” og hun synes det kan bli vel mye teori, vil hun imidlertid ta *Studiespesialisering* på videregående skole for å kunne utsette utdanningsvalget til senere. På den måten blir ønsket hennes om å ha valgfrihet, i form av flere utdanningsmuligheter senere, tillagt større vekt enn ønsket hennes om å for eksempel ikke gå på skolen eller å velge et utdanningsprogram hvor de teoretiske fagene hun *ikke* liker ikke dominerer i så stor grad. Ved å velge *Studiespesialisering*, hvor alle ”allmennfagene” inngår, vil teorien som hun ikke liker utgjøre en stor del av fagene. På den måten begrenser hun sin frihet nå, ved å gjøre noe hun ikke liker så godt, slik at hun kan oppnå større valgfrihet i fremtiden.

Ved å velge studieforberedende utdanningsprogrammer vil man, ifølge de ungdommene som orienterer seg mot disse utdanningsprogrammene, ikke stenge for noen valgalternativer og man kan samtidig slippe å ta det endelige utdanningsvalget umiddelbart etter ungdomsskolen. Dette tenker disse ungdommene er positivt fordi det åpner opp for flere valgmuligheter senere, noe som dermed også gir dem følelsen av å ha større valgfrihet.

#### 6.4.2. Valgfrihet – det å følge yrkesdrømmen med en gang

For ungdommene som vil ha yrkeskompetanse er imidlertid dette forholdet litt annerledes. For dem er nemlig det å oppleve valgfrihet i utdanningssystemet knyttet til det å kunne følge opp yrkesdrømmen deres så raskt som mulig. For disse ungdommene vil det å vurdere et utdanningsprogram med en annen aktivitet enn det de vil ha som yrke oppleves som en omvei. Mens det, som jeg har illustrert, er greit å ta en omvei for de som orienterer seg mot studieforberedende utdanningsprogrammer, oppleves dette som noe negativt for de ungdommene som vurderer yrkesfaglige programmer. Argumentet disse ungdommene trekker fram i forbindelse med dette aspektet er blant annet at det å utsette valget vil føre til at de i mye større grad må gjennom fag de ikke liker.

For Jon vil det å velge noe annet enn *Restaurant- og matfag* oppleves som en omvei i negativ forstand. Selv om han har andre aktiviteter enn matlaging han liker å holde på med, som for eksempel det å spille fotball og data, vurderer han likevel ikke utdanningsprogrammer hvor dette inngår. Dette kunne for eksempel vært utdanningsprogrammene *Medier- og kommunikasjon* eller *Idrettsfag*. For Jon er imidlertid valgfrihet det å umiddelbart kunne følge opp drømmene han har om å bli kokk.

Ved å følge opp yrkesdrømmen umiddelbart oppfatter ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer at de tidlig vil kunne slippe å gjøre aktiviteter de ikke liker. Jon, som blant annet ikke liker faget ”RLE” (Religion, livssyn og etikk), håper og tror han kan slippe dette og andre fag han ikke liker når han begynner på *Restaurant- og matfag* på videregående skole. Dette svarte han da jeg spurte om han vet hva man gjør på dette programmet på videregående skole:

Jon: jeg tror de har alle fagene, men mest kokkelige, kokk, det er mest sånn hvis vi skal ha sånn, engelsk, matte, det må vi ha for det har (uklart) også

Hege: mm

Jon: også jeg tror vi får lov til å slippe RLE og sånt, jeg vet ikke, det vet jeg ikke egentlig

Det samme aspektet kom fram i sitatet, som jeg refererte til under 6.2.2., fra intervjuet med Lars som vil bli bilmekaniker. I samtalen uttrykte han nemlig at han ”heller [ville] begynt på en skole som har spesialisert seg innen for det sant, så lærer du kun

det”. Dette skiller seg fra det de som vurderer studieforbereidende utdanningsprogram ga uttrykk for. Som jeg illustrerte i kapittel fem (5.1.1.) vurderer både Lise og Anja å ta et annet utdanningsprogram på videregående skole enn det programmet som det ut fra deres yrkesønske ville vært mest naturlig å ta. På den måten blir altså valgfrihet, for ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer, det å umiddelbart kunne begynne på den utdanningen som skal til for at de kan få den yrket de ønsker. Slik kan de bli ferdig med utdanningen og raskt komme i gang med det yrket de vil holde på med. De som orienterer seg mot studieforbereidende utdanningsprogram opplever derimot at det å utsette yrkesvalget vil kunne gi dem flere muligheter etter hvert, og de er åpne for å velge andre utdanningsveier enn den som fører dem direkte til det yrket de vil ha.

Generelt kommer det altså til uttrykk at ungdommene som orienterer seg mot studieforbereidende utdanningsprogram *drøfter* de forskjellige valgalternativene ved å overveie og vurdere fordelene og ulempene ved de ulike yrkene. De som vil ha studiekompetanse ga også uttrykk for at de vil utsette utdanningsvalget og på den måten kunne åpne opp for flere valgmuligheter på et senere tidspunkt. De ungdommene jeg intervjuet som vurderer yrkesfaglige utdanningsprogrammer ga imidlertid uttrykk for at de ikke vil utsette yrkesvalget. Disse ungdommene ga uttrykk for at de var sikre på det valget de hadde gjort, og de viste iver etter å umiddelbart kunne begynne på den utdanningen de ønsket. Dette ga de uttrykk for ved å prate mye om yrket de vurderte, samtidig som de kun kort redegjorde for andre yrker enn dem de selv hadde vurdert. Dette viser at ungdommene som vil ha studiekompetanse og ungdommene som vil ha yrkeskompetanse har ulike måter å tenke på mulighetene i utdanningssystemet på. Begge grupperingene av ungdommene opplever valgfrihet, som beskrevet i kapittel fem, men valgfrihet oppfattes, som jeg har beskrevet i dette kapitlet, ulikt for de to grupperingene. I det neste kapitlet vil jeg blant annet drøfte perspektivet på valgfrihet som kom fram hos ungdommene jeg intervjuet med valgfrihetsbegrepet man finner i utdanningspolitisk og utdannings sosiologisk sammenheng.

## **Kapittel 7 - Valgfrihet: Politisk, sosiologisk og ungdommenes perspektiv**

På tvers av blant annet sosial bakgrunn ga ungdommene jeg intervjuet uttrykk for at de opplever valgfrihet når de skal velge utdanning. Selv om de, som jeg har illustrert, har troen på meritokratiet, oppfatter de ikke seleksjon med utgangspunkt i dette som problematisk. Grunnen til det, er at de ikke ønsker et yrke som innebærer aktiviteter de ikke liker, og som de dermed opplever som vanskelige. På grunn av dette jobber de heller ikke hardt med det, og de får det dermed ikke til. Ungdommenes ønske er imidlertid et yrke hvor deres interesse inngår. På den måten kan de holde på med aktiviteter de føler at de behersker – noe som de liker og som de dermed jobber hardt med. Selv om dette er et fellestrekk hos ungdommene jeg intervjuet, er det likevel slik at ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige og ungdommene som orienterer seg mot studieforbredende utdanningsprogrammer ga uttrykk for at de har ulik frihetsforståelse. For ungdommer som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer, er valgfrihet det å kunne ta yrkesvalget nå og dermed umiddelbart slippe unna de aktivitetene ikke liker å gjøre. Valgfrihet for ungdommer som orienterer seg mot studieforbredende utdanningsprogrammer er derimot det å kunne utsette yrkesvalget – for å få flere muligheter senere.

I norsk utdanningspolitikk står idealet om *Enhetskolen* sterkt. Likevel viser utdanningsstatistikken at ungdommer har en tendens til å ta valg i utdanningssystemet i tråd med blant annet deres sosiale bakgrunn. Med utgangspunkt i dette har man, i utdannings sosiologisk sammenheng, diskutert ungdommers utdanningsvalg og gitt ulike forklaringer på hvorfor ungdommer velger så tradisjonelt. I denne undersøkelsen har jeg blant annet redegjort for Boudons og Bourdieus ulike måter å forklare dette på. Mens Bourdieu fokuserer på felt, kapital, makt og habitus, fokuserer Boudon på sosial bakgrunn og kognitiv rasjonalitet. I dette kapittelet vil jeg drøfte valgfrihetsbegrepet med utgangspunkt i det ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de opplever. Hvordan er deres definisjon av valgfrihetsbegrepet sammenliknet med frihetsforståelsen man finner i utdanningspolitikken og i utdannings sosiologien?

### **7.1. Mønster i utvelgelsen, men ungdommene opplever valgfrihet**

Med utgangspunkt i de statistiske mønstrene jeg presenterte i kapittel to kunne man ha antatt at ungdommene jeg intervjuet ville ha ulike tanker om begrensninger og valgfrihet i utdanningssystemet, og at deres tanker ville variere i samsvar med blant annet deres sosiale bakgrunn. Hensikten med denne undersøkelsen har ikke vært å gjøre en analyse av forholdet mellom ungdommenes bakgrunn og deres utdanningsvalg, og det er viktig å merke seg at denne undersøkelsen på ingen måte er statistisk representativ. Jeg vil likevel påpeke at det er et liknende mønster i mitt materiale som likner det som er framtredd i den norske utdanningsstatistikken. Blant annet er det slik at ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer har foreldre med utdanning på ungdoms- eller videregående skolenivå eller kort høy utdanning, mens de som orienterer seg mot studieforbereidende utdanningsprogrammer har foreldre med kort høy eller høy utdanning. I tillegg er det i mitt materiale et mønster når det gjelder kjønn som også samsvarer med mønsteret i utdanningsstatistikken. Dette viser seg ved at det er en større andel gutter som vurderer yrkesfaglige utdanningsprogrammer, mens det av de som vurderer studieforbereidende utdanningsprogrammer er en størst andel jenter. Når det gjelder etnisitet er det slik at det to guttene jeg intervjuet med innvandrerbakgrunn vil ta studieforbereidende utdanningsprogrammer, mens jenta vil ta et yrkesfaglig utdanningsprogram. Man kunne altså konkludere med at ungdommene jeg intervjuet er fanget i mønsteret for sosial reproduksjon. Som jeg har illustrert er det likevel slik at disse ungdommene, på tvers av sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn, har det til felles at de opplever valgfrihet i valg av utdanning.

### **7.2. Ungdommenes følelse av valgfrihet sett i lys av norsk utdanningspolitikk**

I norsk utdanningspolitikk står som nevnt *Enhetskolen* sterkt. Det betyr blant annet at man ønsker at alle, på tvers av sosial bakgrunn, kjønn og liknende, skal ha like muligheter til å ta all type utdanning. Som jeg har illustrert ligger det til grunn i norsk utdanningspolitikk at seleksjon i utdanningssystemet skal skje med utgangspunkt i det meritokratiske prinsipp – ved at de som har høyest intelligens og de som jobber hardest skal nå lengst. I tillegg er det, som Holster (2005) beskriver det, slik at man ønsker at *flest* mulig skal nå lengst mulig i utdanningssystemet. Som jeg har illustrert er det nemlig et grunnleggende mål at flest mulig skal ta utdanning – blant annet for å

øke kunnskapsnivået i befolkningen. Ut fra dette kan man si at *valgfrihet* i utdanningspolitikken er definert som det å, på tvers av for eksempel sosial bakgrunn, skulle kunne ha muligheten til å ta all type utdanning, samtidig som man ønsker at de som er flinke og de som jobber hardest skal nå lengst i utdanningssystemet.

I intervjuene med ungdommene kom det fram at de ikke tenker at valgfrihet i utdanningssystemet er det å kunne ha muligheten til å ta all type utdanning. Det er nemlig slik at ungdommene jeg intervjuet oppfatter at det å kunne velge utdanning ut fra en interesse de har, for dem er valgfrihet. Deres ønske er å kunne arbeide med noe de liker – noe de opplever at de mestrer og som de dermed jobber hardt for å få muligheten til å arbeide med. På den måten kan man si at ungdommene jeg intervjuet har det til felles, på tvers av sosial bakgrunn og uansett hvilket utdanningsprogram de orienterer seg mot, at de definerer valgfrihet som det å kunne velge utdanning og yrke med utgangspunkt i en *interesse* de har.

Som jeg har illustrert er det i tillegg slik at ungdommene jeg intervjuet har troen på at seleksjon i utdanningssystemet skjer med utgangspunkt i det meritokratiske prinsipp, og ikke ut fra for eksempel sosial bakgrunn, kjønn eller liknende. Man kunne imidlertid tenke seg at det å oppleve at utvelgelsen skjer etter det meritokratiske prinsipp kunne oppfattes som en begrensning for ungdommene, i og med at de dermed kunne risikere å ikke bli det de ønsker å bli hvis de ikke er flinke nok eller hvis de ikke arbeider hardt nok. Likevel viste det seg at ungdommene jeg intervjuet ikke ser på dette som noen hindring – rett og slett fordi de ikke ønsker å bli det de ikke behersker og som de dermed ikke jobber hardt med. Ungdommene vil heller utdanne seg innen eller arbeide med noe de liker å gjøre, og som de av den grunn gjerne jobber hardt med og dermed opplever at de får til. På bakgrunn av dette opplever de ikke seleksjon ut fra det meritokratiske prinsipp som en begrensning.

### **7.3. Følelse av valgfrihet versus verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori**

I de teoretiske tilnærmingene som Boudon (1974) har kategorisert som *verditeori*, vektlegges det at ungdommer med middelklassebakgrunn vil at det yrket de har skal imøtekomme deres personlig interesse. Verdisystemet til ungdommer fra lav sosial klasse gjør derimot at disse er mer opptatt av jobbsikkerhet og lønn, altså av

nødvendighet. Dette skiller seg imidlertid fra det ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for. På tvers av sosial bakgrunn ga nemlig alle ungdommene jeg intervjuet uttrykk for at de ønsker at yrket de vil ha skal imøtekomme deres personlige interesse. Hvilket yrke de ser for seg at kan imøtekomme deres personlige interesse er imidlertid avhengig av hva de liker å holde på med. For eksempel er dette for Jon kokkeyrket, som krever yrkeskompetanse, mens det for Lise er å bli bedriftsøkonom eller advokat, som krever studiekompetanse og høyskole- eller universitetsutdanning. Felles for alle ungdommene jeg intervjuet er imidlertid deres ønske om at yrket skal føre til *selvrealisering*, noe som ifølge *verditeori* bare skulle ha vært viktig for ungdommer med middelklassebakgrunn. Videre er det også slik at argumentet om *nødvendighet*, som ifølge *verditeori* skulle gjøre seg gjeldende hos ungdommer fra lav sosial klasse, ikke er fremtredende i mitt datamateriale. Det at argumentet om nødvendighet ikke er sentralt for ungdommene jeg intervjuet, gjelder både for de som orienterer seg mot yrkesfaglige og de som orienterer seg mot studieforberedende utdanningsprogrammer. En mulig begrunnelse for dette vil jeg komme tilbake til.

Selv om ønsket om *selvrealisering* er felles for alle ungdommene jeg intervjuet kom det, som jeg har vist i kapittel seks, fram at to grupperinger av ungdommene har ulik frihetsforståelse. Mens ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer er ivrige etter å ta yrkesvalget umiddelbart, utsetter ungdommene som orienterer seg mot studieforberedende yrkesvalget – for å få flere muligheter senere. Med utgangspunkt i Scneiders og Lysgaards (1953) teori betyr dette at de sistnevnte ungdommene har evnen til utsatt behovtilfredsstillelse, mens ungdommene som velger yrkesfaglige utdanningsprogrammer ikke innehar denne evnen. På bakgrunn av Scneiders og Lysgaards teori kan dette dermed tilsi at ungdommene som vil ta yrkesfaglige utdanningsprogrammer begrenses i sin valgfrihet. Ut fra min analyse vil man imidlertid kunne si at begge grupperinger av ungdommene blir utsatt for en form for frihetsberøvelse. De ungdommene som vil ha yrkeskompetanse vil, som Scneider og Lysgaard er inne på, kunne bli hindret i å ta høy utdanning. Imidlertid er det også slik at ungdommene som orienterer seg mot studieforberedende utdanningsprogrammer vil kunne begrenses i sin valgfrihet. Ved å ta utgangspunkt i ungdommenes egen definisjon av valgfrihet vil man kunne trekke denne konklusjonen. Som jeg har illustrert definerer nemlig ungdommene valgfrihet som det å kunne velge utdanning ut fra det som er ”gøyt”, samtidig som de ønsker å

velge bort det de ikke liker. Som jeg har vist er det slik at for eksempel Anne, som orienterer seg mot et studieforbereende utdanningsprogram, er villig til å gjøre det hun ikke liker på videregående skole – nemlig det å ta de teoretiske fagene som et slikt studieprogram vil innebære. Med utgangspunkt i ungdommenes egen definisjon av valgfrihet kan man si at det at ungdommene må gjøre aktiviteter de ikke liker, vil utgjøre en begrensning for dem. På bakgrunn av dette kan det sies at både ungdommene som har evnen til utsatt behovtilfredsstillelse og de som ikke har det, kan oppleve frihetsberøvelse ved valg av utdanning.

Med utgangspunkt i Bourdieus *kulturteori* vil valgfrihet i utdanningssystemet være det at alle må ha muligheten til å kunne tilpasse seg utdanningssystemet i like stor grad, for dermed å kunne prestere like godt på skolen. I denne undersøkelsen har jeg ikke undersøkt maktposisjoner og legitimering av makt i utdanningssystemet, men med utgangspunkt i Bourdieus teori kan man likevel anta at det for ungdommene med lavt utdannede foreldre vil kunne kreves en større innsats for å tilpasse seg utdanningssystemet enn det vil være for ungdommene med høyt utdannede foreldre. Man kan likevel, med utgangspunkt i mine funn, stille spørsmålet: Er det slik at for eksempel Henrik, som vil velge bort *Studiespesialisering* til fordel for *Bygg- og anleggsteknikk*, er mer begrenset i sin valgfrihet enn for eksempel Fredrik, som vil velge bort *Bygg- og anleggsteknikk* til fordel for *Studiespesialisering* – selv om de begge føler at de har valgfrihet?

Ungdommene jeg intervjuet snakket, som jeg har illustrert i kapittel seks, ulikt om utdanningsvalget de står overfor. Mens de som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer i stor grad var *sikre* og *bestemte* i uttrykksmåten, er det slik at de som orienterer seg mot studieforbereende utdanningsprogrammer i større grad *drøftet* de tankene de hadde gjort seg om utdanningsvalget. Med utgangspunkt i Bourdieus teori om kulturell kapital kan dette tyde på at ungdommene jeg intervjuet innehar ulike mengde og sammensetning av kapital, noe som igjen betyr at disse vil være tilpasset utdanningssystemet på ulike måter. Ifølge Bourdieu er det slik at ”anlegget for å kunne uttrykke følelser og oppfatninger med ord [...] er større jo høyere opp i det sosiale hierarkiet man er [...]” (Bourdieu og Passeron, 1990: 117 [min oversettelse]). Jeg har ikke undersøkt den legitime kunnskapen i



utdanningssystemet, men man må kunne anta at ungdommene som *drøfter* i større grad vil kunne tilpasse seg skolens krav enn ungdommene som ikke gjør dette. Grunnen til det er at det å kunne drøfte og det å kunne legge fram flere sider en sak er kvalifikasjoner som ofte vil bli premiært med gode karakterer i skolen. Dette kan bety at ungdommenes ulike habitus vil kunne være avgjørende for deres forhold til skolen, og dermed også for hvordan de tenker om de ulike valgalternativene.

Med utgangspunkt i Boudons *sosial posisjonsteori* vil ungdommer ha like stor grad av valgfrihet hvis de opplever at kostnadene og belønningene, uavhengig av sosial posisjon, vil være like for å ta de ulike utdanningsnivåene. Boudons teori legger i tillegg til grunn at ungdommers aspirasjonsnivå er likt – ved at den forutsetter at alle ønsker å ta høy utdanning. På bakgrunn av dette skulle man anta at ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer i utgangspunktet ønsker å ta høy utdanning, men at de vurderer kostnadene og belønningen ved de ulike alternativene og finner at høy utdanning vil ”koste” dem for mye. På samme måte vil man kunne anta at ungdommene som orienterer seg mot studieforbereende utdanningsprogrammer gjør dette fordi de opplever at de da ikke risikerer å tape noe – for eksempel sosial status, venner eller penger. Ungdommene jeg intervjuet ga imidlertid uttrykk for at de ikke tenker slik. Ingen av dem ga uttrykk for at det er et mål i seg selv å ta høy utdanning – verken de ungdommene som vil ha yrkeskompetanse eller de som vil ha studiekompetanse. For alle disse ungdommene er målet imidlertid heller det å kunne velge utdanning og yrke ut fra deres egen interesse.

Det er nemlig ikke slik at ungdommene jeg intervjuet som orienterer seg mot yrkesfaglige utdanningsprogrammer opplever det som noe negativt å ikke ta høy utdanning. De synes imidlertid, i likhet med de ungdommene som orienterer seg mot studieforbereende utdanningsprogrammer, at det er positivt at de kan velge et utdanningsprogram ut fra deres interesse. På samme måte er det slik at ungdommene jeg intervjuet som orienterer seg mot studieforbereende utdanningsprogrammer ikke gjør dette fordi de ønsker høy utdanning – men fordi de opplever at de velger noe lystbetont. Er det da - når argumentet for å velge en utdanning eller et yrke er *interesse* – et problem at ungdommene orienterer seg mot ulike utdanningsnivåer og

at det ”frie” valget innebærer en reproduksjon av sosial posisjon fra en generasjon til en annen?

#### **7.4. Valgfrihet**

Med utgangspunkt i en kvalitative undersøkelse som denne, de utdanningsstatistiske mønstrene og forklaringene på disse vil man kanskje kunne få en større forståelse av begrensninger og valgfrihet i utdanningssystemet. På bakgrunn av dette vil det nemlig være sentralt å stille spørsmål ved om frihet i valg av utdanning er det å føle valgfrihet, eller om valgfrihet derimot er det å kunne velge utdanning på tvers av for eksempel sin sosiale bakgrunn. På den ene siden kan det at ungdommene jeg intervjuet opplever at de har valgfrihet bety at de *har* valgfrihet. På den andre siden kan man imidlertid si at disse ungdommene ikke har valgfrihet, fordi valget tilsynelatende ikke blir gjort uavhengig av blant annet deres sosiale bakgrunn, noe som dermed kan bety at ungdommenes følelse av valgfrihet bare sementerer ulikhetene i utdanningssystemet.

##### *7.4.1. Falsk frihet?*

På bakgrunn av min undersøkelse, og med utgangspunkt i Boudons og Bourdieus teoretiske diskusjoner, vil man kunne stille spørsmål ved valgfrihetsfølelsen til ungdommene jeg intervjuet. Kan det tenkes at ungdommene opplever utdanningsvalget som fritt, men at denne følelsen egentlig bør defineres som falsk frihet? Med utgangspunkt i Boudons teori om kognitiv rasjonalitet vil man kunne drøfte dette spørsmålet nærmere. Ungdommene jeg intervjuet vil, med utgangspunkt i Boudons begreper, velge utdanning ut fra deres kognitive kontekst. Det vil si at de, ut fra den informasjonen de har om ulike utdanninger og yrker, vil velge det de i valgsituasjonen vil oppfatte som rasjonelt. På bakgrunn av dette kan man si at ungdommene, uansett hvilket utdanningsprogram de orienterer seg mot, opplever at valget er fritt fordi det ut fra deres kognitive kontekst vil være nettopp det.

Man vil også kunne forklare hvorfor ungdommene jeg intervjuet opplever valgfrihet på tvers av deres sosial bakgrunn, til tross for at det skjer en utvelgelse nettopp med utgangspunkt i dette, med utgangspunkt i habitusbegrepet til Bourdieu. Med

utgangspunkt i Bourdieus teori vil man kunne si at det, felles for alle ungdommene jeg intervjuet, vil være slik at de sosiale strukturene er internalisert eller kroppsliggjort. Av den grunn vil ungdommene dermed oppleve deres utdanningsvalg som et rasjonelt valg. Med Bourdieus begrep vil man derfor kunne si at det valget ungdommene foretar seg altså vil være gjort ut fra deres ”praktiske fornuft”. Imidlertid, fordi det finnes objektive strukturer som eksisterer utenfor ungdommenes bevissthet, vil ungdommene ikke kunne ha mulighet eller være i stand til å forstå hele den valgsituasjonen de befinner seg i.

Ut fra Bourdieus teori om habitus kan man også forstå hvorfor ungdommene jeg intervjuet i så liten grad virker systemkritiske. Ungdommene stilte nemlig verken spørsmål ved de ulike valgalternativene de har etter ungdomsskolen, og de hadde heller ikke motforestillinger mot hvordan utvelgelsen til de ulike utdanningsprogrammene på videregående skole skjer. I tillegg til at ungdommene ikke var kritiske til måten de oppfattet at utvelgelsen skjer på, nemlig ut fra det meritokratiske prinsipp, var det heller ingen som mente at karakterer er et urettferdig mål. Det kan virke som det å bli vurdert på grunnlag av karakterer for dem er en naturlig seleksjonsmåte, som de dermed ikke er i opposisjon til. Grunnen til at disse ungdommene ikke er systemkritiske kan henge sammen med at de tar verden for gitt. Ut fra Bourdieus teori kan man si at de objektive strukturene er kroppsliggjort hos ungdommene. På bakgrunn av dette vil det derfor kunne ta tid før ungdommene reagerer med å være i opposisjon til ”de som dominerer” og det vil dermed også kunne ta tid før ungdommene eventuelt kan medvirke til å forandre utdanningssystemet.

Ifølge ungdommene jeg intervjuet kan alle bli det de ønsker å bli. På den måten opplever de ikke at det er noen maktrelasjoner i utdanningssystemet som kan begrense deres eller noen andres valg, og de mener at alle stiller på lik linje i valg av utdanning. Dette kan kanskje oppfattes som et paradoks når man tar de utdanningsstatistiske mønstrene i betraktning – mønstre som altså illustrerer at det er en tendens til at ungdommer med ulik sosial bakgrunn velger ulikt i utdanningssystemet. Ungdommene jeg intervjuet opplever, som jeg har illustrert, at utvelgelsen ikke skjer ut fra hvilken sosial bakgrunn man har, men derimot ut fra det meritokratiske prinsippet – de som er flinke og de som jobber hardt vil kunne bli det de måtte ønske

å bli. Det ungdommene liker jobber de hardt med, og de får det dermed også til. På bakgrunn av dette opplever ungdommene denne seleksjonsmåten som rettferdig, og derfor ikke som noe de stiller spørsmål ved.

Et annet moment man kan stille spørsmål ved i forbindelse med det å være systemkritisk kan være hva som vil skje med ungdommene jeg intervjuet når de begynner på videregående skole. Er det slik at de opplever at de har valgfrihet nå, men at denne følelsen vil endre seg når de begynner på videregående skole? Som jeg illustrerte i kapittel to hadde 34,2 prosent av de som gikk ut fra grunnskolen på Østlandet våren 2002 ikke fått yrkes- eller studiekompetanse fem år etter at de begynte på videregående skole. Hvis man tenker seg at en liknende andel av ungdommene jeg intervjuet også vil falle fra videregående opplæring etter hvert, kan dette kanskje tyde på at ungdommene kommer til å bli mer kritiske til utdanningssystemet underveis i utdanningen. Ut fra dette kan det tenkes at frafallet skyldes at ungdommene ikke møter den hverdagen de hadde sett for seg da de begynte på videregående skole. Mens de på det nåværende tidspunkt, som jeg har illustrert, opplever at valget blir gjort ut fra en interesse de har, kan det hende at forventningene om å kunne holde på med det de liker ikke samsvarer med hvordan hverdagen i den videregående skole er. Det var blant annet flere av ungdommene jeg intervjuet som, da de vurderte ulike utdanningsprogrammer, ga uttrykk for at de ville orientere seg bort fra de teoretiske fagene. Imidlertid er det likevel slik at man må gjennom i hvert fall noen teoretiske fag i alle utdanningsprogrammer på videregående skole. Det er altså ikke mulig å komme helt unna disse fagene, noe som muligens kan slå negativt ut for de ungdommene som ga uttrykk for at de ville velge seg bort fra disse. På den måten kan man tenke seg at ungdommene jeg intervjuet kan bli mer systemkritiske etter hvert i utdanningsløpet, og at dette dermed blir synlig i utdanningsstatistikken som frafall fra videregående opplæring.

#### *7.4.2. Man kan overleve av alle yrker i Norge, men...*

Det at ungdommene jeg intervjuet anså argumentet om at det de skal gjøre i utdannings- og yrkessammenheng skal være "gøyt" som viktigst for deres utdanningsvalg, og at de ikke vektla for eksempel argumentet om nødvendighet, henger nok til en viss grad sammen med samfunnet de er vokst opp i. Ifølge en

undersøkelse gjort av OECD (2009<sup>43</sup>) er det i Norge slik at lønnsforskjellene mellom ulike profesjoner ikke er så stor, noe som igjen betyr at det ikke vil være så store lønnsforskjeller mellom en person med lav utdanning og en person med høy utdanning. Det vil dermed være slik i Norge at selv om man orienterer seg mot et yrkesfaglig utdanningsprogram, som vil kunne betegnes som lav utdanning, så vil man ikke måtte bekymre seg for hvorvidt man vil kunne leve av lønnen man får eller ikke. Dette kan kanskje forklare hvorfor alle ungdommene jeg intervjuet har det til felles at de ikke tenker på nødvendighet når de skal foreta utdanningsvalget mellom grunnskolen og videregående opplæring. Det at ungdommene hovedsaklig ikke trenger å tenke på at de må tjene nok penger til livets opphold, kan være bakgrunnen for at det for dem er viktigst med selvrealisering. Imidlertid, selv om man i Norge stort sett vil ha muligheten til å kunne leve av alle yrker, betyr det at det å velge utdanning ut fra interesse er udelt positivt?

På den ene siden kan det å velge utdanning ut fra interesse gjøre at man, som ungdommene jeg intervjuet gir uttrykk for, føler større valgfrihet. Man kan tenke seg at det å føle valgfrihet i valg av utdanning kan være med på å øke livskvaliteten hos individene, ved at valgene de tar oppleves som selvstendige og autonome. Ved å føle valgfrihet vil man kanskje også i større grad kunne motiveres til å gjennomføre de målene man har satt seg enn om det motsatte hadde vært tilfelle. Man vil på den måten kunne oppnå selvrealisering og oppleve en følelse av mesting. På den andre siden er det likevel slik at det viser seg at ungdommer med høy utdanning har noen fordeler i samfunnet som ungdommer med lav utdanning ikke har. Ifølge Brint (1998: 7) er det som nevnt slik at det å ta utdanning reduserer risikoen for at man blir arbeidsledig, noe som igjen kan redusere fattigdom og kriminalitet. I den ovennevnte rapporten fra OECD (2009) viser det seg at individer med lav utdanning ofte blir spesielt hardt rammet ved lavkonjunktur i økonomien, noe som kan gjøre at disse er mer utsatt for arbeidsledighet enn personer med høy utdanning. Det å ta høy utdanning viser seg også, ifølge rapporten fra OECD, å ha en positiv effekt på individers helse. På bakgrunn av dette mener jeg man kan stille spørsmål ved om ungdommene jeg intervjuet – til tross for at de *føler* valgfrihet – *har* valgfrihet, når det

---

<sup>43</sup> Regjeringen: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2009/education-at-a-glance-2009.html?id=575871](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2009/education-at-a-glance-2009.html?id=575871)

viser seg at deres valgfrihetsfølelse sementerer ulikhetene i utdanningssystemet og dermed også på andre områder i samfunnet.

#### *7.4.3. Hvordan bør man definere valgfrihet?*

Ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse som denne ønsket jeg å få fram ungdommenes perspektiv på utdanningsvalget. Som jeg har vist gjør dette det mulig å stille andre spørsmål ved ungdommers begrensninger og frihet i valg av utdanning enn om man alene hadde tatt utgangspunkt i de utdanningsstatistiske mønstrene. Jeg har likevel valgt å legge denne statistikken til grunn i min undersøkelse, fordi jeg mener man ikke bør se bort fra de mønstrene som vises her, nemlig at det skjer en reproduksjon i utdanningssystemet ut fra blant annet individers sosiale bakgrunn. Ved å på den måten både legge utdanningsstatistikken til grunn og samtidig få fram ungdommenes eget perspektiv på valg av utdanning, vil man kunne få fram en større kompleksitet i valgfrihetsbegrepet. På bakgrunn av mine funn kan man, som jeg har vist, nyansere valgfrihetsbegrepet man finner i utdanningsstatistikken og utdanningssosiologien noe, samtidig som det vil være mulig å få en større forståelse av ungdommers utdanningsvalg og den reproduksjon som skjer i utdanningssystemet, og også for hvorfor denne reproduksjonen vedvarer – til tross for at *Enhetskolen* og *like muligheter for alle* står så sterkt i norsk utdanningspolitikk og i samfunnet forøvrig. Det vil nemlig kunne være slik at den følelsen av valgfrihet ungdommene jeg intervjuet har, og det at ungdommene som orienterer seg mot yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer har forskjellig frihetsforståelse, vil kunne sementere ulikhetene i utdanningssystemet.

## Litteraturliste

### Bøker

- Blaikie, Norman (2000). *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*. Cambridge: Polity
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley and Sons
- Bourdieu, Pierre (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax
- Bourdieu, Pierre og Loïc J. D. Wacquant (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity
- Bourdieu, Pierre og Loïc J. D. Wacquant (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget
- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron ([1977] 1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage
- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hand Reitzels
- Brint, Steven (1998). *Schools and Societies*. California: Pine Forge
- Collins, Randell (1979). *The Credential Society. An Historical Sociologi of Education and Stratification*. London: Academic
- Frønes, Ivar og Lise Kjølørød (red.) (2005). *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal
- Hjellbrekke, Johs. og Olav Korsnes (2006). *Sosial mobilitet*. Oslo: Samlaget
- Korsnes, Olav m. fl. (1997). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, Steinar (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage
- Lauglo, Jon (1994). *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo: Gyldendal
- Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schütz, Alfred (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Illinois: Northwestern University
- Silverman, David (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage
- Telhaug, Alfred Oftedal (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen: Studier i*

1990-årenes utdanningspolitikk. Oslo: Didakta

Wadel, Cato (1991). Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning. Flekkefjord: Seek

### **Artikler, rapporter og avhandlinger**

Boudon, Raymond (1998). *Limitations of Rational Choice Theory*. The American Journal of Sociology. Vol. 104, s. 817-828

Boudon, Raymond (2003). *Beyond Rational Choice Theory*. Annual Review of Sociology. Vol. 29, s. 1-21

Bourdieu, Pierre (1989). *Social Space and Symbolic Power*. American Sociological Association. Vol. 7, s. 14-25

Bourdieu, Pierre og Patrick Champagne (1996). "Skoletaperne": *stengt ute og stengt inne* i Symbolsk makt: artikler i utvalg. Oslo: Pax

Fjeldseth, Trude (2004). *Utdanning i Innvandring og innvandrere 2004*, [http://www.ssb.no/emner/02/sa\\_innvand/arkiv/2005/kap3.pdf](http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/arkiv/2005/kap3.pdf), besøkt 20.05.2009

Hansen, Marianne Nordli (1984). Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? Magistergradsavhandling i sosiologi, Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo

Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976). Utdanning og ulikhet. Oslo: Universitetsforlaget

Hollås, Hilde A. (2007). Utdanning. Kvinner dominerer på nesten alle nivåer <http://www.ssb.no/emner/04/>: Samfunnsspeilet, besøkt 16.05.2009

Holster, Anne Marie (2005). Norge i Europa – statistikk, utdanningssystemer og høyere utdanning, [http://www.ssb.no/emner/04/sa\\_ utdanning/arkiv/sa74/kap-12.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/sa_ utdanning/arkiv/sa74/kap-12.pdf) besøkt 29.09.2009

Lødding, Berit (2003). Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring, [http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/frafall\\_blant\\_minoritetsspr\\_klige](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/frafall_blant_minoritetsspr_klige) besøkt 21.05.2009

Markussen, Eifred (2003). Valg og bortvalg. Første rapport fra prosjektet Bortvalg og kompetanse,



[http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/valg\\_og\\_bortvalg](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/valg_og_bortvalg) besøkt

21.05.2009

Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008).

Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut fra grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Siste rapport fra prosjektet Bortvalg og kompetanse,

<http://nifu.pdc.no/publ/pdf/2008/R-2008-13.pdf> besøkt 18.06.2009

Schneider, Louis og Sverre Lysgaard (1953). *The Deferred Gratification Pattern: A Preliminary Study* i American Sociological Review vol. 18, s. 142-149

Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard (2007). Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001, <http://nifu.pdc.no/publ/pdf/2007/R-2007-14.pdf> besøkt 21.05.2009

Sæther, Jan-Petter (2009). Sosial arv – utdanning, yrke og materielle kår,

[http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp\\_200916/rapp\\_200916.pdf](http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200916/rapp_200916.pdf) besøkt

29.10.2009

## Nettsider

Aftenposten:

<http://www.aftenposten.no/forbruker/jobbogstudier/article2802606.ece> besøkt

29.10.2009

Bergens tidende:

<http://www.bt.no/forbruker/utdanning/Katten-og-BHG-ned-fra-tronen-347772.html>

besøkt 02.11.2009

<http://www.bt.no/forbruker/utdanning/UiB-mot-verdenseliten-945214.html> besøkt  
11.10.2009

<http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Flyktar-fraa-byggfag-812257.html> besøkt 29.10.2009

<http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Naaloeyet-trangest-paa-Katten-881807.html> besøkt  
02.11.2009

Jobbfeber:

<http://www.jobbfeber.no> besøkt 02.09.2009

Regjeringen:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/Fremmedsprak-og-spraklig-fordypning.html?id=426352> besøkt 29.10.2009

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2009/education-at-a-glance-2009.html?id=575871](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2009/education-at-a-glance-2009.html?id=575871) besøkt 13.11.2009

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning\\_og\\_kompetanse.html?id=1407](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning_og_kompetanse.html?id=1407) besøkt 29.10.2009

Statens lånekasse for utdanning:

<http://www.lanekassen.no/Hovedmeny/Stipend-og-lan/vg/> besøkt 02.11.2009

Statistisk sentralbyrå:

<http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html> besøkt 29.10.2009

Store norske leksikon:

<http://www.snl.no/grunnskolen> besøkt 09.07.2009

<http://www.snl.no/Kunnskapsloftet> besøkt 29.10.2009

[http://www.snl.no/Tyskland/skole\\_og\\_utdanning](http://www.snl.no/Tyskland/skole_og_utdanning) besøkt 29.10.2009

[http://www.snl.no/videregående\\_opplering](http://www.snl.no/videregående_opplering) besøkt 09.07.2009

Utdanningsdirektoratet:

[http://udir.no/Artikler/\\_Statistikk/Sokere-til-videregaende-opplaring-2009-2010---forelopige-tall/](http://udir.no/Artikler/_Statistikk/Sokere-til-videregaende-opplaring-2009-2010---forelopige-tall/) besøkt 29.10.2009

Vilbli:

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?Artikkel=009500&ASP=7249459&Ran=67477&Niva=V&Return=WA\\_Artikkel&Bok=008816&TP=12-02-09](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?Artikkel=009500&ASP=7249459&Ran=67477&Niva=V&Return=WA_Artikkel&Bok=008816&TP=12-02-09) besøkt 29.10.2009

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=1289846&Ran=56640&Niva=V&TP=30-03-09&Bok=008241&Artikkel=009175](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=1289846&Ran=56640&Niva=V&TP=30-03-09&Bok=008241&Artikkel=009175) besøkt 29.10.2009

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=2074838&Ran=36751&Niva=V&TP=15-05-09&Bok=008816&Artikkel=009474](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=2074838&Ran=36751&Niva=V&TP=15-05-09&Bok=008816&Artikkel=009474) besøkt 29.10.2009

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=2131321&Ran=90150&Niva=V&Kurs=V.BABAT1---&TP=15-05-09&Bok=008241&Artikkel=009177](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=2131321&Ran=90150&Niva=V&Kurs=V.BABAT1---&TP=15-05-09&Bok=008241&Artikkel=009177) besøkt 29.10.2009

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=2940826&Ran=22723&Niva=V&Tid=V2006&Area=1&TP=22-05-09&Bok=000566&Artikkel=001893](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=2940826&Ran=22723&Niva=V&Tid=V2006&Area=1&TP=22-05-09&Bok=000566&Artikkel=001893) besøkt 29.10.2009

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Kursbeskrivelser?ASP=7098909&Ran=67406&Niva=V&Return=WA\\_KURSBESKRIVELSER&Bok=008241&Artikkel=009188&TP=09-02-09](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Kursbeskrivelser?ASP=7098909&Ran=67406&Niva=V&Return=WA_KURSBESKRIVELSER&Bok=008241&Artikkel=009188&TP=09-02-09) besøkt 29.10.2009

[http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Kurstilbud/?ASP=3566808&Ran=54964&Niva=V&Kurs=V.STUSP1---- V.STREA2----&Kompetanse=V.ST3002&Return=WA\\_Artikkel&Bok=008241&Artikkel=009172&TP=20-04-09](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Kurstilbud/?ASP=3566808&Ran=54964&Niva=V&Kurs=V.STUSP1---- V.STREA2----&Kompetanse=V.ST3002&Return=WA_Artikkel&Bok=008241&Artikkel=009172&TP=20-04-09) besøkt 29.10.2009

### **Lover og forskrifter**

Opplæringslova, kap. 2 § 2-1 første ledd

FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova § 6-9 til § 6-17

Personopplysningsloven §2 første ledd nr. 8

### **Vedlegg**

Vedlegg 1: Brev til ungdomsskolen

Vedlegg 2: Samtykkebrev

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

## Vedlegg 1: Brev til ungdomsskolen

NN skole  
Bergen

Hege Gjessing  
Hesjaholtveien 30  
5142 Fyllingsdalen

31.07.2008

### INFORMANTER TIL MASTEROPPGAVE I SOSIOLOGI VED UIB

Høsten 2008 starter jeg arbeidet med min masteroppgave i sosiologi. I den anledning trenger jeg å intervjuer rundt 25 ungdomsskoleelever i 15-16 års alderen. Intervjuene vil bli gjennomført i grupper på fem elever og de vil vare i omtrent en time.

Masteroppgaven har foreløpig problemstilling: "Hvordan forestiller ungdom seg mulighetene i utdanningssystemet?". Jeg er interessert i hvordan ungdommer som enda ikke har tatt valget om videre utdanning oppfatter utdanningssystemet. Spørsmålet er om de ser for seg at alle har like muligheter eller om de mener at noen, av ulike grunner, ikke kan ta høyere utdanning. Det er altså ungdommenes forestillinger rundt dette jeg ønsker å avdekke.

Med dette brevet ønsker jeg å spørre om dere kan være til hjelp med å legge til rette for at jeg kan intervjuer ungdommer fra NN skole. Tid og sted for intervjuene vil være opp til dere. Prosjektet vil ferdigstilles våren 2009 og vil bli publisert, men alle opplysninger om elevene vil bli anonymisert.

Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen godkjente våren 2008 en beskrivelse av prosjektet og denne kan ettersendes hvis dere ønsker det.

Håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen

Hege Gjessing  
Tlf: 91327638  
E-post: [hege.gjessing@student.uib.no](mailto:hege.gjessing@student.uib.no)

## Vedlegg 2: Samtykkebrev

Kjære foreldre/foresatte

18.09.08

Som student ved Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, skal jeg skrive en masteroppgave om tiendeklasseungdom og utdanning. I den forbindelse ønsker jeg å intervju din/deres ungdom. Intervjuet vil vare i omtrent en time og spørsmålene som stilles vil handle om hvordan ungdommen ser for seg egne og andre ungdommers muligheter for videre utdanning.

Jeg ønsker å undersøke hvordan ungdom ser for seg mulighetene og/eller begrensningene innenfor utdanningssystemet. Ser de for seg at alle har like muligheter innenfor utdanningssystemet? Jeg er interessert i hvordan ungdom som enda ikke har tatt valget om videre utdanning oppfatter utdanningssystemet i Norge.

Oppgavens problemstilling og rammer er utarbeidet i samarbeid med min veileder Marte Mangset ved Sosiologisk institutt, UiB, og er godkjent av instituttet. Spørsmålene som stilles vil være innenfor Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes retningslinjer, og ved publisering vil all informasjon om ungdommen bli anonymisert. Dersom din sønn/datter vil stille opp til et intervju, samtykker du til dette?

Hvis du/dere har spørsmål angående prosjektet, ta gjerne kontakt med meg ([hege.gjessing@student.uib.no](mailto:hege.gjessing@student.uib.no) eller 91327638) eller min veileder ([marte.mangset@sos.uib.no](mailto:marte.mangset@sos.uib.no) eller 55 58 91 96).

Med vennlig hilsen

Hege Gjessing

Svarfrist: 25.09.08

---

Jeg gir med dette samtykke til at min sønn/datter: .....(navn)  
kan intervjues i forbindelse med Hege Gjessings masteroppgave i sosiologi.

.....  
(foresatt/forelders underskrift)

### Vedlegg 3: Samtykkeskjema

#### SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I MASTERGRADSPROSJEKT

Med dette gir jeg,.....,mitt samtykke til å delta i Hege Gjessings mastergradsprosjekt.

Jeg har fått informasjon om at:

- det å delta i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst før publisering kan trekke meg fra prosjektet
- alle opplysninger om meg vil bli anonymisert ved publisering
- jeg har innsyn i prosjektet
- lydopptaket vil bli slettet etter bruk
- formålet med prosjektet er å finne ut hvilke muligheter eller begrensninger ungdom mener de har i utdanningssystemet
- opplysningene jeg gir vil bli brukt i Hege Gjessings masteroppgave som skal publiseres ved Universitetet i Bergen
- Hege Gjessing kan nås på e-post: [hege.gjessing@student.uib.no](mailto:hege.gjessing@student.uib.no) og telefon: 91327638 og at hennes veileder, Marte Mangset, kan nås på e-post: [marte.mangset@sos.uib.no](mailto:marte.mangset@sos.uib.no) og på telefon: 55589196

.....  
Deltakers underskrift og dato

.....  
Hege Gjessing

#### **Vedlegg 4: Intervjuguide**

Kan du fortelle meg litt om hvordan du synes det er å gå på skolen? F.eks.: Hvilke fag er favorittfagene? Er det noe du ikke synes er gøy?

Hva er det som gjør at det blir gøy eller kjedelig å gå på skolen?

Er det noe du kan tenke deg å drive med videre? Eller har du lyst til å gjøre noe helt annet?

Assosiasjon: Hva tenker du når jeg sier ordet utdanning?

Har du tenkt noe på hva du kan ha lyst til å bli? Hva er i så fall det? Kjenner du noen som er det? Er det et spesielt yrke du kan tenke deg å jobbe i når du er ferdig? Hvordan blir man det?

(Kanskje: Jeg vet ikke hvordan man blir det, kan du fortelle meg det?) Hva må til/hva må man gjøre for å bli det? Hvilken skole må man gå på? Hvilke fag må man at?

Har du tenkt på hva du vil gjøre når du er ferdig med tiendeklasse? Hva da?

Har du planer om å gå på videregående skole eller planer om å gjøre noe annet? Hvorfor?

Hvis ikke videregående: Hva har du tenkt til å gjøre etter ungdomsskolen?

Hvis videregående: Har du tenkt på hvilken linje du vil gå på? Hvilken? Hvorfor? Hva må til for å komme inn der du tenker å gå?

Hvis videregående: Har du tenkt noe på hva du har lyst til å gjøre når du er ferdig med videregående? I så fall hva? Hvorfor?

Hva gjør du på fritiden? Er dette noe du kan tenke deg å fortsette med? Evt. jobbe med? Hva må til for å kunne gjøre dette? (Hege: Følg opp om det er samsvar mellom skole/fritid og yrkesvalg)

Kjenner du noen som går på videregående? Hva forteller de om dette?

Har du noen tanker om hvorfor du har lyst til å gjøre akkurat det?

Hva med de andre i klassen, har de tenkt det samme som deg?

Vet du hva vennene dine har lyst til å bli? Snakker dere mye om hva dere skal gjøre neste år?

Snakker du med noen om hva du skal gjøre neste år? Hvis ja: Med hvem? Venner, rådgiver på skolen, familie?

Ønsker du at foreldrene dine skal være enige i ditt valg av utdanning/yrke?  
Hvorfor/hvorfor ikke?

Tror du vennene dine har det på samme måten? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du søsken? Hva gjør de?

Hva jobber foreldrene dine med?

Kjenner du noen andre som har en jobb du synes virker ålreit for deg også?

Tror du foreldrene dine kunne bli akkurat hva de ville? Uavhengig av svar: Er det på samme måten for deg (nå)?

Tenker du at du har få eller mange muligheter når det gjelder hva du skal bli?  
Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det det samme med alle de andre i klassen: Har de de samme mulighetene som deg? Hvorfor/hvorfor ikke?

Får du bruk for det du lærer på skolen seinere i livet? Er det nødvendig å gå på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vet du hvilke utdanningstilbud det finnes i Bergen? Synes du det tilbudet er bra nok eller er det andre ting man bør kunne bli her?

Er det andre steder i Norge man har bedre tilbud? I så fall hva?

Hva er det viktig å tenke på når man velger utdanning eller yrke?

Må man gå på skolen for å få jobb? Hvorfor/hvorfor ikke?

(De følgende spørsmålene om karakterer ble tilføyd intervjuguiden etter rundt fem intervjuer var gjennomført, fordi det i disse intervjuene viste seg at ungdommene ga uttrykk for at de er opptatt av karakterer)

Er det viktig å få gode karakterer på skolen for å få jobb? Hvorfor: Er det andre ting som også er viktig?/hvorfor ikke: I så fall: hva er viktig? Hvem sier at det er viktig å få gode karakterer? (lærere, foreldre, rådgiver, søsken el.)

Hva må til for å få gode karakterer?

Hvem får gode karakterer? Kan alle i klassen få gode karakterer? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det vanskelig å få gode karakterer?

Synes du karakterer er et godt mål (i forholdt til hvem som kommer inn hvor/hvem som kan bli hva)? Er det rettferdig?



Må man være flink for å få gode karakterer?

Hvem sier til deg at det er viktig med gode karakterer?

Har alle mulighet til å ta (høy) utdanning i Norge? Hvorfor/hvorfor ikke?

Påstand: Alle i Norge kan bli hva de vil? (Riktig/galt – hvorfor/hvorfor ikke?)

Påstand: Noen grupper mennesker i Norge har ikke muligheten til å ta høyere utdanning? (Riktig/galt - Hvis enig: Hvem er i så fall dette?)

Har du noen generelle tanker (om utdanning)? Noe du ikke har fått sagt? Noe du har lyst til å si?