

Rasjonalitet eller kultur?

En kvalitativ studie om sykepleie- og medisinstudenters
motivasjoner for valg av utdanning

Marte Nøst Odland



Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

22.06.20

© Marte Nøst Odland

2020

Rasjonalitet eller kultur? En kvalitativ studie om sykepleie- og medisinstudenters
motivasjoner for valg av utdanning

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen

Sammendrag

Siden etterkrigstiden har utdannings sosiologien vært opptatt av hvorfor ulikheter i utdanning holder seg relativt stabile når utdanningssystemer i flere land stadig blir mer utbredt og velutviklet. Både internasjonal og nasjonal forskning viser at aktører tenderer til å velge utdanning som er i samsvar med egen sosial bakgrunn.

I denne masteravhandlingen søker jeg å forstå hvorfor unge velger en spesifikk utdanning. Hvilke motivasjoner og mekanismer ligger til grunn for valg av utdanning? For å svare på dette har jeg utført 14 kvalitative intervjuer med unge, mannlige sykepleie- og medisinstudenter. Sykepleie- og medisinstudiet er to profesjonsstudier som tilhører samme fagfelt, men hvor blant annet antall studieår og krav til kvalifikasjoner for opptak til studiene er forskjellig. Til analysen har jeg tatt utgangspunkt i perspektiver fra et par teoretiske bautaer innen sosiologien om utdanningsulikhet. Raymond Boudon oppfatter aktører som rasjonelle. Ved valg av utdanning vil man, med denne teorien som utgangspunkt, forsøke å minske risikoen for nedadgående sosial mobilitet, og vurdere alternativer ut ifra hvilke begrensninger og muligheter man har. Pierre Bourdieu derimot representerer forståelsen om at spesifikke arvede og tillærte kulturelle egenskaper gir fordeler i utdanningssystemet. Som følge av dette vil noen aktører ha en følelse av berettigelse, mens andre vil eliminere seg selv fra utdanningsløpet. Begrensninger, muligheter og kultur relateres til sosial bakgrunn.

Informantene til denne avhandlingen forteller at de først og fremst har valgt utdanning på bakgrunn av interesser og fremtidige jobbmuligheter. I prosessen med å velge utdanning har flertallet av informantene vurdert flere tilnærmet like studier hva gjelder utdanningsnivå. Avhandlingen diskuterer betydningen av familie og sosial bakgrunn i tråd med oppgavens teoretiske rammeverk. Det er noe variasjon mellom sykepleie- og medisinstudentene i hvor stor betydning interesser, jobbmuligheter, utdanningsnivå og familiær involvering har hatt for valg av utdanning. Det som er felles for dem alle er at valget av utdanning oppfattes som eget og at det å ta høyere utdanning er naturlig. De teoretiske perspektivene antyder at det foregår ulike tankeprosesser når det kommer til valg av utdanning. For å forstå informantenes subjektive motivasjoner, har studien derfor fokusert på hvorvidt informantene trekker på rasjonelle vurderinger, er konsistente og koherente når de forklarer valg av utdanning, eller om valget er mindre kalkulert og må forstås som naturlig eller selvfølgelig fra informantens side.

Førord

Først og fremst, tusen takk til mine veiledere, Vegard Jarness og Marianne Nordli Hansen, for oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. En stor takk går til informantene som har taklet maset mitt over mail og tatt seg tid til å fortelle meg om erfaringene sine. Jeg setter også stor pris på mine medstudenter i sosiologi, som har bidratt til å gjøre mine to år på Blindern fine og minneverdige.

Hjertelig takk til familien min og til gode venner. Jeg er veldig takknemlig for distraksjonene, støtten og motivasjonen de har gitt meg. En spesiell takk til de av dem som også har lest gjennom oppgaven i innspurten.

Marte

Oslo, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
2	TEORI	9
	RAYMOND BOUDON	9
	Primære og sekundære effekter.....	10
	Richard Breen, John H. Goldthorpe og relativ risikoaversjon	12
	PIERRE BOURDIEU	14
	Habitus	15
	Kulturell kapital	16
	Reproduksjon i utdanningsinstitusjoner	17
	Annette Lareau og oppdragelsesstrategier	19
	Michèle Lamont og symbolsk grensedragning	21
	KONKLUSJON	22
3	METODE	23
	INTERVJU SOM METODE FOR Å KARTLEGGE MOTIVASJONER FOR VALG AV UTDANNING.....	24
	UTVALG	25
	Oslo Register Data Class Scheme	28
	Rekruttering av informanter	30
	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	31
	INTERVJUGUIDEN	32
	ETISKE BETRAKTNINGER	32
	ANALYSESTRATEGI.....	33
4	MOTIVASJON FOR VALG AV UTDANNING	35
	INTERESSER	36
	ARBEIDSMULIGHETER.....	39
	STATUS	43
	KONKLUSJON	50
5	EGET ELLER PÅVIRKET VALG AV UTDANNING	51
	FORELDRENES INNFLYTELSE	52
	FORVENTNING OM HØYERE UTDANNING.....	61

KONKLUSJON.....	68
6 KONKLUSJONER	70
FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	73
LITTERATUR.....	75
APPENDIKS 1: INTERVJUGUIDE	85
APPENDIKS 2: INFORMASJONSSKRIV FOR SYKEPLEIESTUDENTER	90
APPENDIKS 3: INFORMASJONSSKRIV FOR MEDISINSTUDENTER.....	95

1 Introduksjon

Hvorfor velger man en spesifikk utdanning? Valg av utdanning har blitt beskrevet som en rotete prosess hvor følelser, tilfeldigheter og intuisjon spiller en minst like stor rolle som fornuftig kalkulering og systematisk evaluering av alternativer (Reay, David & Ball, 2005: xi). Med denne studien ønsker jeg å forstå motivasjoner for valg av utdanning blant unge, etnisk norske menn til henholdsvis sykepleie- og medisinstudiet og utforske likheter og forskjeller mellom de to studentgruppene. Dette vil undersøkes med bakgrunn i handlingsrasjonalistiske og kulturelle perspektiver, henholdsvis Raymond Boudons og Pierre Bourdieus teoretiske bidrag. Tilknyttet dette vil jeg undersøke hvordan studentene språkliggjør sine motivasjoner, om de fremstår som rasjonelle eller trekker på kulturelle repertoarer i forklaringene sine.

I sosiologien kobles mekanismene som ligger til grunn for valg av utdanning til et mer overordnet tema om utdanning og ulikhet. Til tross for mobilitetsmulighetene utdanningssystemet gir, anses det likevel som en arena for reproduksjon av sosial ulikhet. Sosiologisk forskning viser en tendens til at sosial bakgrunn spiller en rolle for utdanningsoppnåelser (Andersen & Hansen, 2012; Ekren, 2014; Hansen & Mastekaasa, 2006), og at barn gjerne velger utdannelse som samsvarer med sine foreldres, enten på nivå eller i retning (Helland, 2006; Helland & Wiborg, 2019; Van de Werfhorst, De Graaf & Kraaykamp, 2001; Van de Werfhorst & Luidjckx, 2010; Strømme & Hansen, 2017). For å forklare hvordan dette henger sammen, er det særlig to teoretiske perspektiver som er fremtredende i sosiologien om utdanning og ulikhet. Raymond Boudon (1974) er av den oppfatning at mennesker som regel vil handle rasjonelt og ta valg basert på vurderinger av eventuelle kostnader og gevinster. Hva som anses som risiko og hva som anses som nyttemaksimerende avhenger av klassebakgrunn. Felles for medlemmer i alle klasser, er at man ønsker å hindre nedadgående sosial mobilitet (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). Utdanningssystemet består av flere veiskiller. For eksempel tar man avgjørelsen om å fortsette eller avslutte utdannelsen ved starten av hvert skoleår, i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og fra videregående skole til høyere utdanning. Dette er med andre ord vurderinger som tas om og om igjen. Det er i veiskillene at Boudon mener ulikhetene opprettholdes, da ikke alle elever og studenter vil anse det som nyttemaksimerende å fortsette utdannelsen eller velge spesifikke utdanningsretninger. På den andre siden er det

Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passerson, 2006), som argumenterer for at klassebasert kultur og habitus, altså internaliserte vaner, holdninger og egenskaper, premieres forskjellig i utdanningssystemet. Kulturen som anses som legitim i samfunnet er den som besittes av samfunnets øvre klasser, og det er denne kulturen som dominerer i skolen. Det betyr at utdanningsinstitusjoner ubevisst belønner de elevene som mestrer den legitime kulturen. Sosiale goder betraktes som naturlige gaver (Brooks, 2008). På grunn av dette har elever og studenter med forskjellig sosial bakgrunn ulike muligheter for suksess. Avhengig av hvor stor avstanden er mellom den legitime kulturen og aktørens kulturelle kapital, kan aktøren ha en følelse av berettigelse i møtet med utdanningssystemet, eller føle seg usikker og utilpass og mulig eliminere seg selv fra utdanningsnivåer og -retninger.

Sosiologisk forskning om utdanningsulikhet har i stor grad benyttet seg av Bourdieus perspektiv. Andersen og Hansen (2012) har eksempelvis undersøkt hvorvidt oppnåelser i skolen varierer mellom klasser, ikke bare vertikalt, men også horisontalt, ut ifra Bourdieus kapitalbegreper¹. Når vertikale klasseskiller går på kapitalmengde, eller mer presist hvor mye kapital man har, innebærer horisontale klasseskiller sammensetningen av kapitalen. Med andre ord handler det om man hovedsakelig besitter kulturell kapital, økonomisk kapital eller om det er en jevn fordeling av de to. Studien viser at elever fra høyere klasser presterer best. Mellom klassene på horisontalt nivå er det elevene med høyest grad av kulturell kapital som har de høyeste oppnåelsene. De finner også at ulikhetene er størst ved muntlige fremfor skriftlige tester, og at forskjellene øker jo lenger ut i skoleløpet man er. I forskning som spesifikt omhandler oppnåelser i høyere utdanning, er det studenter med høy kulturell kapital fra sosial bakgrunn som også oppnår de beste resultatene (Hansen & Mastekaasa, 2006). Med tanke på utdanningsvalg har kulturell kapital og habitus² blitt knyttet til følelser av berettigelse og begrensning i møtet med utdanningssystemet (Lareau, 2015; Reay et al., 2005). Lareau (2003) har også vektlagt effekten av foreldres oppdragelsesstrategier, at enkelte barn lærer å kommunisere og forhandle med institusjoner gjennom organiserte fritidsaktiviteter og foreldrenes aktive involvering i skolen. Dette gir barna fordeler, også i senere utdanningsløp og arbeidsliv (Lareau, 2015). Grytnes' (2011) studie undersøker

¹ En type klasseinndeling det refereres til her, hvor horisontal og vertikal kapitalmengde tas i betraktning, vil utdypes i metodekapittelet med ORDC-skjemaet (Hansen, Flemmen & Andersen, 2009). Kapitalbegrepene vil gjennomgås i kapittel 2 om teori.

² Habitus vil utredes nærmere i teorikapittelet.

forklaringer på valg av utdanning etter grunnskolen med utgangspunkt i habitus. Med 37 dybdeintervjuer av 15-åringer i Danmark, analyserer hun ungdommenes motivasjon for valg av utdanning versus ikke utdanning og eventuelle studieretninger. Hun finner at informantenes resonnement og påfølgende valg kan være ubekymret, åpenbart, tas for å holde muligheter åpne, være ambisiøst, trygt eller begrenset. I tillegg til habitus, trekkes syn på utdanningssystemets funksjon, mål om identitetskonstruksjon og avstand til nødvendighet frem som mekanismer som kan ligge til grunn for de ulike valgene (Grytnes, 2011). Reay (2004: 439; et al., 2005) påpeker at habitus bør benyttes som et analytisk verktøy for å forstå elever og studenters valg, ettersom habitus gir subjektive fornemmelser om en aktørs posisjon i samfunnet. Reay, David og Ball konkluderer sitt omfattende prosjekt om britiske elevers valg slik:

”Primarily, choosing to go to university is not really a choice at all for the middle class students. It is about staying as they are and making more of themselves, whilst for the working classes it is about being different people in different places, about who they might be but also what they must give up.” (2005: 161).

Av studier som fokuserer mer på rasjonalitetsperspektivet, finner Holm og Jæger (2008) noe støtte til relativ risikoaversjon ved valg av utdanning ved videregående skole og høyere utdanning i danske datasett. Relativ risikoaversjon forstås som at man forsøker å unngå sosial nedadgående mobilitet og at dette er relativt til sosial klasse. Hva Holm og Jæger understreker, er at aktører ikke bare velger alternativet som minsker risikoen for sosial degradering, men at aktøren også tar fremtidige gevinster i betraktning når hen vurderer sine muligheter (2008: 200). Liu (2019) undersøker rasjonelle vurderinger ved valg av utdanning kvalitativt med intervjuer av 71 studenter i Kina. Vurderingene som gjøres er knyttet til geografisk tilhørighet, interesser, fremtidige jobb- og karrieremuligheter og foreldrenes sosioøkonomiske status. Liu finner at hvordan studentene forstår sine egne sosiale posisjoner, samt hvordan de vurderer risiko og er bevisste på sine begrensninger, varierer med sosial bakgrunn (2019). Van de Werfhorst og Andersen (2005) har sett på oppnåelser i utdanningsnivå relatert til utdanningsinflasjon i samfunnet. Med det menes at oppnådd utdanningsnivå mister verdi i arbeidsmarkedet og at arbeidere er overkvalifisert for jobbene de har. Van de Werfhorst og Andersen undersøker dette i lys av relativ risikoaversjon, med en hypotese om at aktører vil forsøke å oppnå samme utdanning som sine foreldre når verdien av utdannelsen er lav. De finner dog noen forskjeller mellom aktører av ulik sosial bakgrunn når

det kommer til effekten av utdanningsnivåers devaluering. I stedet for å forsøke å nå samme utdanningsnivå som sine foreldre og ta samme eller mer utdanning for å opprettholde sosial posisjon i samfunnet, vil ikke aktører ta utdannelsen om verdien av den er lav. Aktører tar derimot videre utdanning om den øker i verdi. Om man er fra mer privilegerte sosiale klasser er det større sannsynlighet for at man fortsetter utdannelsen når den har mistet verdi, og dette gjelder særlig om aktørens foreldre har doktorgrad (Van de Werfhorst & Andersen, 2005). Kvantitative studier fra Norge tilsier at eventuell påvirkning av utdanningsinflasjon er minimal, da tendensen til overutdanning viser seg å være forholdsvis lav og stabil over tid (Hernes, 2018; Støren, Næss, Reiling & Wiers-Jenssen, 2014).

Innen forskningen er det eksempler på studier som også har benyttet seg av begge perspektiver som teoretisk rammeverk for å forklare ulikheter i utdanning. Kvantitative studier mener kultur, sosiale nettverk og økonomiske ressurser kan forklare tendensen til reproduksjon i utdanningsretning mellom barn og foreldre, særlig ved høy utdanning (Helland & Wiborg, 2019; Van de Werfhorst et al., 2001). Angående akademiske oppnåelser og ambisjoner finner Van de Werfhorst og Hofstede (2007) at kulturell kapital varierer mellom sosiale klasser, at relativ risikoaversjon gjelder for alle klasser og at det kan ha effekt på ambisjonsnivå. I en kvalitativ studie argumenterer Glaesser og Cooper (2014) for at rasjonaliteten de finner i informantenes forklaringer, for eksempel angående vedlikehold av status, kan være formet av habitus. I den nevnte studien finner forfatterne at informantene uttrykker øvre og nedre grenser for utdanningsnivå. Glaesser og Cooper forstår dette som betinget av habitus, og hevder at rasjonelle vurderinger blir tatt innenfor disse øvre og nedre grensene (2014: 477).

I denne studien har jeg undersøkt valg av utdanning blant mannlige sykepleie- og medisinstudenter, med utgangspunkt i perspektivene fra Boudon og Bourdieu som teoretisk bakteppe. Som velferdsstater representerer Norge og skandinaviske land spesielle tilfeller når det kommer til ulikhet i utdanning, på grunn av at landene begrenser økonomiske restriksjoner ved å gi offentlige midler til utdanning. I Norge får man statlig støtte når man skal studere ved å søke om lån. Dette nedbetales etter endt studiegang. Sett bort fra private institusjoner og en ubetydelig studentavgift på omlag 800 kroner i semesteret ved offentlige studieinstitusjoner, er det ikke noe avgift man må betale for å kunne gå på universiteter og høyskoler. Det som kreves er et tilfredsstillende nivå av karakterer fra videregående skole. Dersom poengene fra førstegangsvitnemål ikke når kravene til den utdannelsen man ønsker, kan det være strategisk

å ta opp fag som privatist. Å ta opp et enkelt fag koster omlag 10 000 kroner og det er i dette stadiet at økonomiske forskjeller kan spille en rolle for muligheten til spesifikke utdannelser. Med de ekstra poengene man oppnår etter opptak av fag som privatist kan man søke på studier gjennom ordinær kvote. Høyt ansette studieretninger, som medisin, ingeniørfaget og jus er ikke forbeholdt det private, men tilbys i de offentlige utdanningsinstitusjonene. Dette står i kontrast til andre land, for eksempel Frankrike, Japan, USA og England, hvor det er etablerte eliteinstitusjoner som ikke alle sosiale klasser har tilgang til (Brooks, 2008: 1360). Slik sett har Norge et meritokratisk og egalitært utdanningssystem. Sammenlignet med andre europeiske land er også Norge et av landene med høyest utdanningsnivå, hvor 51 prosent av nordmenn mellom 30 og 34 år har fullført universitets- eller høyskoleutdanning (Steffensen, 2016: 21). Kvinnelige studenter er i overtall og representerer tre av fem studenter i utdanning. Kjønnsgapet øker mer i Norge enn i EU-landene. Andelen sysselsatte blant nyutdannede er også høy i forhold til EU.

Sosial bakgrunn viser seg å ha betydning for karakterer i grunnskole, frafall, valg av studieretning ved videregående, samt om man fullfører høyere utdanning (Ekren, 2014: 20). I 2013 hadde 16 prosent av 19- til 24-årige studenter foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, mens andelen studenter med foreldre med høyere utdanning var på 59 prosent (Ekren, 2014: 23).

Sykepleie- og medisinstudiet er to utdannelser som tilhører samme fagfelt, men hvor blant annet antall studieår og krav til kvalifikasjoner for opptak til studiene er forskjellig. Sykepleiestudiet er en treårig bachelorutdanning. Etter endt studie er man sertifisert som sykepleier og videre kvalifisert til spesialistutdannelse innenfor en rekke fagområder, eksempelvis barne-, intensiv-, operasjons- eller kreftsykepleie. Sykepleiestudiet tilbys på universiteter og høyskoler over hele landet. Poengkravet for å komme inn på studiet lå i 2019 mellom 35,2 og 49,4 ved førstegangsvitnemål (Utdanning.no, 2019). Disse poengene baserer seg på skolepoeng, det vil si karakterer og poeng for realfag. Ved ordinær kvote, hvor også alderspoeng og tilleggspoeng medregnes, lå grensene mellom 39,7 og 52,9 (Utdanning.no, 2019). Blant universitetene og høyskolene med de høyeste poengkravene er NTNU avdeling Trondheim, UiT avdeling Tromsø, Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen og Lovisenberg diakonale høyskole i Oslo. Sykepleiestudiet har tradisjonelt sett vært dominert av kvinner. 12 prosent av norske sykepleiestudenter er menn. Menn hopper også i større grad av studiet enn kvinner (Myklebust, 2020: 5). For å danne en motvekt til kjønnsfordelingen, får man tildelt 2

kjønnspoeng som mann om man søker sykepleie ved Lovisenberg diakonale høgskole eller Universitetet i Agder.

Medisinstudiet er av de studiene med høyest krav ved opptak av alle utdannelser i Norge (Samordna opptak, 2019). Studieoversikten fra Samordna opptak for 2019 viser at kvoten for førstegangsvitnemål lå på mellom 59 og 61 poeng for profesjonsstudiene i medisin (Samordna opptak, 2019: 43). Til profesjonsstudiene i medisin er det krav om visse realfag, henholdsvis Matematikk R1, eventuelt S1 og S2, Fysikk 1 og Kjemi 1 og 2. Dette gir 2 eller 2,5 poeng i tillegg til karakterene. I Norge lå den ordinære kvoten på mellom 66,9 og 68,5 for opptakene i 2019 (Samordna opptak, 2019: 42). Ved endt utdanning i medisin er man sertifisert som lege. For å spesialisere seg innen et fagfelt, må man inn i det som kalles LIS1 eller Lege i spesialisering del 1. I likhet med den gamle turnustjenesten, som ble erstattet i 2017, må man gjennom seks måneder i kommunehelsetjenesten og tolv måneder på sykehus, noe som er obligatorisk for alle leger som skal spesialisere seg. Til forskjell fra den gamle turnustjenesten, er ikke lenger turnusplassen noe man blir tildelt, men noe man må søke seg til (Norsk medisinstudentforening, 2020).

Hva gjelder studievalg av de to utdannelsene denne avhandlingen omhandler, er det for eksempel vist tendenser til selvrekuttering i prestisjefulle utdanninger, deriblant medisin (Hansen, 2005; Helland & Wiborg, 2019; Strømme & Hansen, 2017). Strømme og Hansen trekker frem Ralph H. Turners begrep om sponset mobilitet for å beskrive det medisinske systemet for rekruttering, som går ut på at eliten velger hvilke kandidater de mener at er verdige en plass blant dem på et tidlig tidspunkt og gir dem tilbud om videre opplæring (2017: 172). Til medisin er det de høye poengkravene som regulerer konkurransen om plassene. De finner at foreldres utdanning og inntekt er av betydning for rekrutteringsmønstrene for valg av medisinstudiet og at tendensen til selvrekuttering er betydelig, men ikke like høy som eksempelvis ved jusstudiet (Strømme & Hansen, 2017). Helland og Wiborg finner selvrekutteringsmønstre over flere utdanningsfelt, for eksempel pedagogikk, samfunnsvitenskap, kunst, naturvitenskap, businessadministrasjon og helse, men tendensen er sterkest ved prestisjeutdannelse på masternivå (2019: 496). Hvis man ikke velger den samme studieretningen som sine foreldre, velger man gjerne lignende studier (Helland & Wiborg, 2019). Et eksempel på en kvalitativ studie om medisinstudenters valg av utdanning kommer fra Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen og Hansen (2013) i Danmark som har undersøkt likheter og forskjeller mellom sosiale klasser og utdannelse ut ifra intervjuer med 60 studenter.

Utdannelsene studien dreier seg om er businessøkonomi og farmasi, hvor arbeiderklassestudentene er representert i størst grad, og arkitektur, medisin, økonomi og sosiologi, der studentene gjerne har foreldre i det de kaller profesjonell klasse. Ifølge studien er den typiske medisinstudent hardtarbeidende, ambisiøs og har høye forventninger til seg selv. De befinner seg i et konkurranseorientert studiemiljø, med studierelaterte fritidsaktiviteter, og hvor utviklingen av en profesjonell identitet står sentralt (Thomsen et al., 2013: 467). Den profesjonelle kulturen og identiteten er også synlig i hvordan de forklarer sine studievalg ved å trekke frem prestisje og humanistiske idealer, som det å være selvstendig til eksempel. Foreldrenes involvering, særlig når de besitter kunnskap om medisinstudiet, uttrykkes å være av betydning.

Angående valg av sykepleiestudiet er det nylig gjort kvalitativ forskning på området. Myklebust (2020) undersøker norske sykepleiestudenters forklaringer for valg av utdanning i lys av kjønn. Med utgangspunkt i 15 dybdeintervjuer av mannlige og kvinnelige norske sykepleiestudenter finner hun at informantene trekker frem venners valg av utdanning som innvirkende for eget valg av studieretning. Å få en trygg jobb, en aktiv og meningsfull arbeidsdag og muligheten til å hjelpe mennesker er argumenter informantene har brukt for å forklare valg av utdanning. Det er noen forskjeller mellom kvinnene og mennene i studien, ved at de mannlige studentene gjerne startet utdannelsen etter noen år med annen utdanning eller jobb, i tillegg til at mennene ikke legger vekt på personlig egnethet i sine narrativ om studievalg (Myklebust, 2020: 10-11). Forfatteren ser på informantenes repertoarer, inspirert av Michéle Lamont og Ann Swidler, hvor argumentene informantene benytter seg av blir forstått som kulturelle ressurser de har tilgjengelig, og de ulike spørsmålene forfatteren stiller fungerer som aktivator for ulike argumenter (Myklebust, 2020: 6). Studien viser eksempelvis at informantene er kjønnsnøytrale i sine repertoarer inntil intervjueren spesifikt spør om kjønn knyttet til sykepleiefaget. I likhet med Myklebusts studie, har også denne studien en metodisk innfallsvinkel hvor informantenes språkliggjøring er viktig. Hva informantene forteller er av betydning, imidlertid er det også av nytte å være oppmerksom på hvordan det blir fortalt og hva som inngår i informantenes forklaringsmodus. Relatert til studiens teoretiske rammeverk kan det vise hvorvidt informantene fremstår som rasjonelle og kalkulerte eller ikke. Det kan også avdekke kulturelle disposisjoner og eventuelle kategoriseringer av seg selv og andre, for i en forstand er det å velge utdanning et valg om hvem man vil være og hvem man ikke vil være, eller hvem man er og ikke er.

Jeg har på bakgrunn av dette utarbeidet tre hovedproblemstillinger:

1. Hvordan språkliggjør informantene sine valg av utdanning? Finnes det distinkte forskjeller i forklaringsmodus, altså kvalitative forskjeller i måten informantene ordlegger seg når de vektlegger hva som har vært viktig for dem i valgprosessen?
2. Framstår informantenes forklaringsmoduser som primært rasjonelle og nyttemaksimerende, eller framstår de som primært kulturelt betingende? Er det distinkte forskjeller mellom informantene med hensyn til hvor rasjonelle og kalkulerende deres valg framstår?
3. Er det tendenser til systematiske forskjeller i forklaringsmoduser mellom sykepleierstudenter og medisinstudenter? Finnes det også tendenser til forskjeller med hensyn til studentenes klassebakgrunn?

Oppgaven er lagt opp som følgende: kapittel 2 omhandler de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for analysen. Jeg vil gjøre rede for Boudons rasjonelle handlingsteoretiske perspektiv med bidrag fra Richard Breen og John H. Goldthorpe, samt den kulturelle habitusteorien fremmet av Bourdieu. Annette Lareaus oppdragelsesstrategier og Michèle Lamonts grensdragningsteori, som er videreføringer av kulturperspektivet, vil også forklares her. I kapittel 3 vil jeg gå igjennom de metodiske valgene som er gjort i studien, relatert til planlegging, gjennomføring og analysering av intervjuene. Kapittel 4 er analysens første del, hvor fokuset ligger på hva informantene subjektivt oppfatter som sine motivasjoner for valg av utdanning. I kapittel 5 undersøker jeg betydningen av foreldres utdanning og involvering i utdanningsvalget, og diskuterer informantenes opplevelse av høyere utdanning som noe forventet. Gjennomgående i analysen sammenligner jeg mellom sykepleie- og medisinstudentene, både i hva de forteller og hvordan deres forklaringsmodus er når de forteller. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens funn og fremme forslag til fremtidig forskning i kapittel 6.

2 Teori

I denne studien vil jeg undersøke mannlige sykepleie- og medisinstudenters valg av utdanning, med formålet om å forstå hvilke motivasjoner som ligger til grunn for valget. En rekke kvalitative studier viser at mennesker vil trekke på rasjonelle og mer eller mindre bevisste kulturelle resonnementer for å forklare slike valg (Glaesser & Cooper, 2014; Grytnes, 2011; Liu, 2019; Myklebust, 2020; Reay et al., 2005; Thomsen et al., 2013). Å undersøke valg av utdanning er en essensiell del av det å forstå hvordan ulikhet i utdanning er vedvarende. Til tross for at utdanningssystemer vokser og styrkes i flere land og mulighetene for oppadgående sosial mobilitet øker, har samfunns sosiale lag holdt seg relativt stabile. I sosiologi har to teoretiske perspektiver om varige utdanningsforskjeller vært rådende de siste femti årene: rasjonell handlingsteori og kulturell reproduksjonsteori. Mer spesifikt har særlig bidragene til Raymond Boudon og Pierre Bourdieu vært sentrale teorier om utdanningsulikheten. Denne studien tar utgangspunkt i de teoriene. Boudon (1974) mener at aktører tar relativt rasjonelle avgjørelser ut ifra hva de tror er mest nyttemaksimerende og at dette varierer mellom klasser. Bourdieu (Bourdieu & Passerson, 2006) forklarer derimot ulikhetene med kultur og habitus. Aktører har noen bevisste og ubevisste disposisjoner som nedarves i kultur fra familien, hvor enkelte kulturelle trekk gir fordeler i møte med utdanningssystemet. Relatert til denne studien fremmer disse perspektivene mekanismer som kan ligge til grunn for utdanningsvalg.

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på de teoretiske bidragene, med redegjørelse for essensielle begreper. Jeg vil også trekke frem begreper og argumenter fra Richard Breen og John H. Goldthorpe, samt Annette Lareau og Michèle Lamont, da disse videreutvikler Boudon og Bourdieus teoretiske perspektiver. Breen og Goldthorpe har bidratt til å utdype Boudons argument om relativ risikoaversjon, som innebærer at aktører ønsker å unngå nedadgående sosial mobilitet. Lareau og Lamont har utvidet det kulturelle resonnementet, med fokus på virkningen av barneoppdragelse og hvordan aktører ikke bare drar kulturelle, men også moralske og sosioøkonomiske grenser mellom seg selv og andre.

Raymond Boudon

I *Education, Opportunity and Social Inequality* (1974) undersøker Raymond Boudon mekanismer for ulikhet i utdanning og sosial mobilitet. Han tar utgangspunkt i rasjonell

handlingsteori, som går ut på at aktører handler basert på vurderinger av ressurser, begrensninger og muligheter (Goldthorpe, 1996). Hvilke ressurser, muligheter og begrensninger som gjelder for den enkelte aktør avhenger av den posisjonen i samfunnsstrukturen de har. Relatert til valg av utdanning, vil aktøren vurdere og kalkulere hva som er mest nyttemaksimerende ut ifra sine ressurser, for eksempel hva som gir størst økonomisk gevinst. Derfor vil aktører fra forskjellige sosiale lag velge forskjellige utdanningsløp. Teoretiske perspektiver innenfor utdanningssosiologien forklarer ulikheten med variasjon i kultur og verdier, forteller Boudon (1974: 22-23). Med verditeori forstås ulikhetene som en konsekvens av at sosiale klasser tillegger utdanning forskjellige verdier. I øvre klasser vil verdien av å oppnå høy utdanning være mer verdt og aspirasjonsnivået høyere enn for personer i lavere klasser. Kulturteori på sin side omhandler hvordan ulike sosiale bakgrunner medfører forskjellige kulturelle muligheter. Foreldre fra høyere klasser lærer bort holdninger og evner til sine barn som i stor grad samsvarer med de rammene skolen setter. Det betyr at barn fra lavere klasser, som lærer en annen kultur, stiller svakere enn barn fra høyere klasser når de begynner på skolen. Boudon kritiserer verditeori og kulturteori for å være ufullstendige forklaringer. Han hevder at verditeorien er mangelfull: "[values] explains why some people behave as they do. It does not explain why some others behave differently" (1974: 111). Kulturelle ulikheter som følge av sosial bakgrunn kan heller ikke forklare all ulikhet i utdanningssystemet, mener Boudon. Han foreslår, i likhet med sine inspirasjonskilder i Suzanne Keller og Marisa Zavalloni (1962, 1964, i Boudon, 1974: 28), at aspirasjonsnivå for utdanning bør anses som noe relativt til klassebakgrunn, fremfor noe som er absolutt. Dette er det som inngår i det han beskriver som sosial posisjonsteori, som innebærer at man vil sikre seg tilnærmet lik sosial posisjon og status som sine foreldre og at man velger utdannelse deretter.

Primære og sekundære effekter

Boudon skiller mellom det han kaller primære og sekundære effekter av lagdeling i samfunnet. De primære effektene er de kulturelle ulikhetene, og uttrykkes i relasjonen mellom klasseopphav og akademiske evner (Breen & Goldthorpe, 1997: 277). Jo høyere sosial posisjon, desto høyere er kultur og status, samt de akademiske oppnåelsene og ferdighetene. Med primære effekter avfeier ikke Boudon at kultur kan ha betydning, men han mener at det har en mer begrenset rolle i å forklare utdanningsforskjeller. For å belyse dette, ber Boudon leseren om å forestille seg et koordinatsystem, og at ut ifra de primære effektene, kan man se

for seg at elever av lavere klasser og elever av høyere klasser samles i hvert sitt hjørne (1974: 29). Plasseringene i koordinatsystemet kan forstås som evnenivåer og som et resultat av familiens innvirkning på elementer som holdninger, interesser og kulturelle egenskaper. Imidlertid kan man også se for seg at en elev fra høy klasse og en elev fra lavere klasse deler samme plassering i koordinatsystemet, at de har like akademiske ferdigheter til tross for kulturelle ulikheter. I et slikt tilfelle kan ikke de primære effektene av lagdeling, i hvert fall ikke alene, forklare ulikhetene i utdanning. Derfor gjør sekundære effekter seg gjeldende i forklaringen, fordi individer vil ta forskjellige valg og ha varierende overlevelsessjanser i videre utdanning som følge av deres posisjon i samfunnsstrukturen, selv om de har like akademiske ferdigheter (Boudon, 1974: 36). De sekundære effektene er effekter av sosial lagdeling som ikke omhandler kultur og som kommer til uttrykk i de mange veivalgene som gjøres i et utdanningsløp. Utdanningssystemet har mange forgreiningspunkter hvor man må bestemme seg for hvilken retning i utdanningen man skal ta og om man skal fortsette eller avslutte løpet. Hvorvidt man veier faktorene den ene eller den andre veien er påvirket av klassebestemte begrensninger og muligheter. Man vil gjerne velge det som har minst kostnader og størst sjanse for å gi *forventede fordeler*, altså gevinster. Som en del av dette vil aktører forsøke å unngå nedadgående sosial mobilitet. Forutsetningen er at aktører drives av ønsket om nyttemaksimering og at de opptrer rasjonelt og kalkulerende når de tar sine valg. I det norske utdanningssystemet kan et forgreiningspunkt være valget mellom studiespesialisering og yrkesfag på videregående. Boudon eksemplifiserer her med at hvis valget skulle falle på yrkesfag, vil en elev fra en lavere klasse kunne oppleve sosial oppgradering eller den gevinsten det er å opprettholde familiens posisjon (1974: 29). I tillegg kan det være økonomisk nyttig å velge en retning som ikke krever mange års utdanning og som gjør det mulig å komme seg raskt ut i arbeid. Det å ikke velge veien til en prestisjefylt utdanning, i motsetning til sine venner og sin familie, vil for en elev av høyere klasse kunne bidra til store sosiale kostnader og eventuell økonomisk degradering. Selv om aktører fra forskjellige bakgrunner har likestilte akademiske ferdigheter, vil sannsynligheten for hva de velger derfor være ulikt. Det kommer av de sekundære effektene. I motsetning til primære effekter, antas sekundæreffekter å være konstante og gjør seg gjeldende gjentatte ganger gjennom utdanningsløpet. Forskjellene i skoleoppnåelser, altså de primære effektene, anses ikke å ha like stor betydning jo høyere opp i utdanningssystemet man er. Boudon mener derfor at sekundære effekter er mer holdbart som forklaring utdanningsulikheter (1974: 86).

Richard Breen, John H. Goldthorpe og relativ risikoaversjon

Breen og Goldthorpe (1997) bygger videre på ideen om sekundære effekter. De mener at valget ved ethvert forgreiningspunkt gir tre mulige utfall. Foruten at utdanningsløpet avsluttes eller fortsetter, kan det å fortsette ende med fiasko eller suksess. Generelt sett vil elever og deres foreldre forsøke å unngå nedadgående sosial mobilitet, og i hvert fall bli værende i den klassen familien tilhører. Dette konseptet omtaler Breen og Goldthorpe som *relativ risikoaversjon*. Ved relativ risikoaversjon vil foreldre fra høyere klasser maksimere sjansen for at barna deres får tilgang til den samme klassen og minimere muligheten for en posisjon i en lavere klasse, mens for barn i lavere klasser vil det være innafor med innpass både til klassen de er fra og høyere klasser (Breen & Goldthorpe, 1997: 283). Dette innebærer at barn fra mer privilegert bakgrunn har stor sjanse for å velge å fortsette utdanningsløpet, ettersom det gir bedre mulighet til å opprettholde lik sosial bakgrunn. Å avslutte utdannelsen og entre arbeidslivet kan for barn fra lavere klasser være et reelt og attraktivt valg, ettersom den økonomiske gevinsten det gir kan hindre degradering til en underklasse.

Ved enkelte forgreiningspunkter er det krav om kvalifikasjoner, for eksempel ved inntak til videregående skole, høyskoler og universiteter, som innebærer at man bare kan fortsette utdannelsen om man har et høyt nok nivå av evner. Breen og Goldthorpe mener at forskjeller i evner og forventningene man har om suksess i utdanningen preger avgjørelsen om å fortsette eller ikke (1997: 285). Som tidligere nevnt gjør de primære effektene av lagdelingssystemet at akademiske ferdigheter er forskjellig mellom klasser. For Boudon stagnerer virkningen av de primære effektene utover utdanningsløpet, men Breen og Goldthorpe mener at elevers kunnskap om egne evner videre kan forme deres forventninger til suksess i utdanningen. Sjansen for at man oppnår suksess, slik man selv oppfatter det, kan påvirke avgjørelsen om å holde utdannelsen gående eller avslutte den. Det betyr at når barn fra for eksempel øvre middelklasse har høyere evner enn andre, vil det være flere av dem som når kvalifikasjonskravene. De subjektive forventningene til utdanningsutfallet vil i tillegg være høyere for dem enn for arbeiderklassebarn.

I tillegg til relativ risikoaversjon og forskjellige evner og forventninger, er ulik fordeling av økonomiske ressurser også en mekanisme hvor sekundære effekter av lagdeling fremtrer. Hvor mye det koster å bli i utdanningen, som inkluderer både hvor mye skolen koster og den inntekten man avstår fra ved å fortsette, er faktorer som inngår i vurderingen. Familier fra mer

privilegerte klasser har mer ressurser, som gjør dem kapable til å møte eventuelle kostnader som følge av valg av utdanning i større grad enn mindre privilegerte familier. Også når tilfellet er at utdannelsen er gratis, mener forfatterne at forskjellene i utdanning likevel vil vedvare, siden evner, forventninger til utdanning, hva man foretrekker å gjøre og risikoaversjon er relativt til sosial bakgrunn (1997: 284-285).

Breen og Goldthorpe bidrar med noen fruktbare poenger i forlengelse av Boudon når det kommer til å forklare forskjeller i valg av utdanning. Overordnet kan man forstå bidragene som at elever fra ulike sosiale klasser og deres familier ser ulik verdi og nytte av å avslutte utdannelsen, å oppnå suksess og å feile i utdannelsen. Derfor velger de forskjellig, og ulikhetene i utdanning vedvarer. Glaesser og Cooper (2014: 467) argumenterer for at aktøren ikke må være konstant rasjonell i sine forklaringer for at det rasjonelle handlingsteoretiske perspektivet skal gjelde, men det bør være en tendens til at man handler og tenker rasjonelt. Selv tar de utgangspunkt i en såkalt subjektiv rasjonalitet etter Goldthorpe (2007, i Glaesser & Cooper, 2014). Det innebærer at aktører ikke handler ut ifra den beste og mest omfattende informasjonen, men etter den informasjonen som er tilgjengelig for dem (Glaesser og Cooper, 2014: 466). I sin studie finner de bevis for rasjonelle tankemønstre når informantene snakker om fremtidige gevinster som lønn og god jobb. I tillegg er det uttrykk for økonomiske og sosiale kostnader, som for eksempel det å få mindre tid med venner og familie (Glaesser & Cooper, 2014: 471). I annen kvalitativ forskning hvor dette perspektivet benyttes i sammenheng med utdanningsvalg, viser Liu (2019) at unge i Kina gjør rasjonelle vurderinger med hensyn til avkastning av utdanningsgraden. Dette er spesielt med tanke på jobbmuligheter. Hva informantene i Lius studie anser som risiko avhenger av sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn. I tillegg uttrykker informantene begrensninger relatert til geografisk tilhørighet, da universiteter har en tendens til å godta studenter fra urbane og nærliggende provinser. Privilegerte studenter forstår risiko som å støte på utfordringer fremfor reelle sjanser for tap, og er mer sikre i sine avgjørelser. Disse studentene har mer rom for eventuelt å feile. Det er lavere risiko for dem relatert til det å ikke komme inn på et studie, fordi foreldrene har ressursene til å støtte dem økonomisk og emosjonelt. Mindre privilegerte studenter er mer bevisste på sine begrensninger og mer usikre på valgene de tar: «the students from non-Shanghai areas or working-class or agricultural families translate the disadvantages associated with their geographical or social origins into uncertainties and insecurities about their choices» (Liu, 2019: 536). I Danmark finner man at gevinsten med fremtidig arbeidssikkerhet og dermed fremtidig økonomi er av større betydning for studentene enn hvor

mye det koster å skulle utdanne seg (Thomsen et al., 2013). I likhet med det norske utdanningssystem, tildeles danske studenter økonomiske midler fra myndighetene til utdanning. Hvorvidt studentene gjør risikovurderinger varierer også mellom sosiale klasser, samt mellom studieretninger. Blant medisinstudentene for eksempel, virker risikovurderinger å være fraværende, mens farmasøyter legger vekt på det å få en sikker jobb med god inntekt (Thomsen et al., 2013: 476).

Relatert til utdanningsvekst og mulig utdanningsinflasjon, har Van de Werfhorst og Andersen (2005) undersøkt utdanningsoppnåelser med hjelp av kvantitative data fra General Social Survey. Godt kvalifiserte individer konkurrerer om de samme jobbmulighetene, og når det er flere med høyere utdanning om beinet, mister vitnemål og akademiske meritter sin verdi (Van de Werfhorst & Andersen, 2005: 322-323). De finner at i USA har de fleste nivåer av utdanning mistet sin verdi fra midten av 1900-tallet. Med et utgangspunkt i relativ risikoaversjon og kalkulasjoner av kostnader og gevinster, forventer forfatterne at barn vil ta samme utdanningsnivå som foreldrene for å opprettholde sosial posisjon, selv når utdannelsen har redusert verdi. Noen av resultatene motstrider derimot forventningene. Det er tendenser til at barn går videre i utdanning om utdannelsen har økning i verdi, men barn fra mer privilegert bakgrunn har høyere sjanse for å gå videre i utdanningsløpet selv om utdannelsen er devaluert, spesielt når foreldrene har doktorgrad (Van de Werfhorst & Andersen, 2005). Studien støtter kun det teoretiske premisset om relativ risikoaversjon i tilfellene der foreldrene er svært høyt utdannet (Van de Werfhorst og Andersen, 2005: 334). I en annen Van de Werfhorst-ledet studie (2009) sammenlignes effektene av økt utdanningsinflasjon i USA og Nederland. Funnene viser lignende resultater, at selv om verdien av utdanningsnivåer er redusert, vil barn av fedre som har entret universitetsutdannelse ha stor sannsynlighet for å oppnå det samme nivået av utdanning selv (Van de Werfhorst, 2009: 282).

Pierre Bourdieu

Der Raymond Boudon hevder at det ikke er nok å forklare forskjeller i utdanning med kultur og verdier, mener Pierre Bourdieu på sin side at man ikke kan gjøre rede for menneskers handlinger kun ved å anse dem som rasjonelt gjennomtenkte og bevisste. Bourdieu legger vekt på kulturelle forhold for å forklare ulikheter i utdanningssystemet. Habitus og kulturell kapital er nøkkelbegreper her. Jeg vil starte med å gjøre rede for habitus, ettersom det er av

betydning for å forstå handling og valg, samt argumentet om reproduksjon i utdanningssystemet.

Habitus

Habitus er varige, overførbare disposisjonssystemer og strukturerende strukturer (Bourdieu, 2006: 54). Det er kroppsliggjøring av den sosiale verden, på den måten at den underliggende strukturen i samfunnet er dypt forankret i hvordan man fysisk beveger seg, snakker og ter seg. På den måten er habitus sammensatt av det objektive og det subjektive, av struktur og aktør. Først og fremst tilegnes habitus gjennom sosialisering med familien, og deretter fra omverdenen (Reay, 2004). Sådan er det et produkt av både individuelle og kollektive erfaringer og praksiser (Bourdieu, 2006: 57). Disposisjonssystemene er som regel ubevisste, og som Bourdieu beskriver det, er de «objektivt ‘regelstyrte’ og ‘regelmessige’ uten å på noen måte være et produkt av regeladlydelse» (2006: 54-55).

Strategiene for handling er basert i ens habitus. Habitus organiserer aktøren. Det gir aktøren en formening om ens plass i den sosiale verden (Bourdieu, 1995). Det er ikke alltid ett fasitsvar på hvordan man skal interagere med aktører og institusjoner i den sosiale verden, men det er noen grunnleggende spilleregler for hva man kan og ikke kan si og gjøre (Jenkins, 2002). Habitus gir flere handlingsmuligheter og rom for improvisasjon, samtidig som at det gir predisposisjoner, regelmessigheter og tendenser i atferd (Bourdieu, 1977). Hvordan man handler avhenger også av kontekst og hvordan man forventer at andre responderer. Disposisjonene legger begrensninger for hvilke handlingsmåter som er tilgjengelige, og føringer for hva som oppleves som mulig og umulig å gjøre for den enkelte aktør. Det gir en følelse hva som er naturlig og komfortabelt (Lareau, 2015). Samtidig vil mennesker fra ulike bakgrunner sosialiseres forskjellig, som innebærer at habitus kan variere med sosial bakgrunn. For å forklare valg av utdanning er dette et vesentlig element fordi elever og studenter eksempelvis kan føle seg mer eller mindre berettiget på skolen og til å ta videre utdanning som følge av habitus: «when habitus encounters a social world of which it is the product, it is like a ‘fish in water’: it does not feel the weight of the water and it takes the world about itself for granted» (Bourdieu & Wacquant, 1992, i Reay, 2004: 438). Når man føler seg som fisken i vannet, så kommer det av at man har de disposisjonene som samsvarer med det feltet man er i. I forbindelse med utdanningsinstitusjoner er argumentet at særlig besittelsen av ‘rett’ kulturell kapital er en slik disposisjon.

Habitus har i tidligere forskning blitt brukt som metodisk og analytisk verktøy på ulike måter. Atkinson (2010) tolker habitusbegrepet dithen at aktørers valg og handlingsmønstre hovedsakelig er ubevisste og prerefleksive. Han har sett på hvordan klassestrukturer i form av objektivert og kroppsliggjort kapital kan avdekkes i informantenes narrativ. I studien har han intervjuet 55 arbeidstakere i Bristol, England og kategoriserer informantene ut ifra sammensetningen av økonomisk, sosial og kulturell kapital, og skiller dem som dominante og dominerte. Objektivert kapital, altså kvalifikasjoner, penger, eiendom og goder, kommer frem i fortellingene som tatt for gitt og ubevisst. De dominerte gir mer uttrykk for press av økonomisk nødvendighet. Den kroppsliggjorte kapitalen, habitus, uttrykkes i oppfattelsen om egne evner og økonomiske begrensninger. Atkinson eksemplifiserer med at man kan føle at man ikke 'forstår' eller 'håndterer' arbeidsoppgaver, det oppleves som 'for mye' eller 'for vanskelig' og at man føler at 'det ikke er for meg' og derfor ender med å 'gi opp' (2010: 425). I motsetning til en oppfattelse av ubevisst og prerefleksiv handling, mener Schmitz (2017) at habitus inneholder flere moduser som aktører benytter seg av ved valg og handling. Han har undersøkt partnervalg ved dating over nett i Tyskland, med datamateriale fra spørreundersøkelser, intervjuer og observasjoner. I tillegg til teorier om partnervalg, benytter Schmitz seg av Bourdieus habitusbegrep som teoretisk rammeverk, og hevder at det er en viss struktur, selv i rom der det tilsynelatende ikke er strukturer, som for eksempel i en nettside for dating. Ifølge Bourdieu er habitus «strukturerte strukturer som er egnede til å fungere som strukturerende strukturer» (2006: 54). Materiell og symbolsk kapital, som gjerne avhenger av en aktørs posisjon i det sosiale rom, inkorporeres i habitus gjennom sosialisering. Dette har konsekvenser for hvordan aktører oppfatter, evaluerer og interagerer med potensielle partnere (Schmitz, 2017: 194). Habitus former moduser for handling, og å være rasjonell og nyttemaksimerende er et eksempel på en slik modus.

Kulturell kapital

Fordelingen av kapital i en samfunnsstruktur sier noe om hvilke begrensninger og muligheter man har og hvilken sannsynlighet man har for å lykkes (Bourdieu, 1986). Har man en høy posisjon i samfunnet har man gjerne høy kapital, og man har flere ressurser å spille på. Bourdieu skiller mellom tre hovedtyper kapital, hvis sammensetning reflekterer aktørens posisjon i det sosiale rom. Økonomisk kapital er økonomiske ressurser, som penger og eiendom. Sosial kapital innebærer de nettverkene og relasjonene man har, gjennom nabolaget,

familien, golfklubben eller arbeidsplassen til eksempel, som man kan dra nytte av for å få sosiale fordeler (Bourdieu, 1986). Kulturell kapital, som i denne studien er mest gjeldende, er preferanser, smak, språk, kunnskap, manerer, atferd, ideer og holdninger. Jeg forholder meg her til en bred tolkning av kulturell kapital, som ikke kun innebærer den kompetansen man kan ha om høykultur, men som ferdigheter og evner aktører strategisk benytter i møte med institusjoner (Lareau & Weininger, 2003). Kulturell kapital går i arv, er ofte ubevisst, kan oppnås over tid og er vanskelig å miste. Den kan manifestere seg i objekter, som bilder, bøker og instrumenter, den kan være kroppsliggjort i habitus, som handling, holdning og væremåte, og den kan være i institusjonalisert form, som for eksempel et vitnemål fra en utdanningsinstitusjon (Bourdieu, 1986: 243). Den kulturelle kapitalen som er mest verdsatt er den som er i overenstemmelse med kulturen som dominerer i samfunnet. Denne kulturen er arbitrær, som betyr at det som dominerer er vilkårlig og skjønnsmessig konstruert. Selv om kultur i teorien er tilgjengelig for alle, er det bare de som har verktøyet til å tilpasse seg den legitime kulturen og tolke de kulturelle kodene som faktisk har den (Bourdieu, 1973: 73). Kulturell kapital kan dermed forstås som symbolske produkter eller kulturelle signaler som virker sosialt og kulturelt ekskluderende (Bourdieu, 1973; Lamont & Lareau, 1988). Man kan kjøpe malerier og bøker, men man må ha kulturell kapital inkorporert i habitus for å kunne ha midlene til å forstå det i dens objektive form.

To possess the machines, he only needs economic capital; to appropriate them and use them in accordance with their specific purpose (defined by cultural capital, of scientific or technical type, incorporated in them), he must have access to embodied cultural capital, either in person or by proxy. (Bourdieu, 1986: 247).

Kulturell kapital er altså forbeholdt dem som har de passende disposisjonene for å tolke det. Dette knyttes tett opp til utdanningssystemet, da skolen premierer de som har innpodet den kulturen som er legitim og dominerende i samfunnet.

Reproduksjon i utdanningsinstitusjoner

Skolen anses som et felt hvor kulturell kapital blir produsert og reproduisert. Kapitalen behandles som ferdigheter, så når medlemmer av forskjellige sosiale klasser besitter det i ulik grad, er det med på å forklare ulikheter i akademiske oppnåelser. Samfunnets øvre klasser har

den kulturelle kapitalen som er legitim og dominerende. Skolen både underviser i og premierer denne kulturen:

The educational system reproduces all the more perfectly the structure of distribution of cultural capital among classes (and sections of a class) in that the culture which it transmits is closer to the dominant culture and that the mode of inculcation to which it has recourse is less removed from the mode of inculcation practiced by the family. (Bourdieu, 1973: 80).

Man snakker om reproduksjon fordi skolen underviser i hva som er dominerende kultur, hvilket innebærer at elever fra middelklasse og overklasse, som allerede er kjent med den dominerende kulturen gjennom sosialiseringarbeidet som skjer hjemme, får et akademisk fortrinn. Bourdieu hevder at skolen og familien driver et såkalt pedagogisk arbeid. Det er et innpodningsarbeid av kultur som skal vare lenge nok til at det produserer en varig innflytelse, altså en habitus (Bourdieu & Passerson, 2006: 53). For å drive pedagogisk arbeid må man ha pedagogisk autoritet, eksempelvis som lærer eller forelder, og man må utføre pedagogiske handlinger. Pedagogiske handlinger omtales som symbolske voldshandlinger. En symbolsk voldshandling «lykkes at gjøre sine betydninger gældende og at gjøre dem gældende som legitime ved at skjule de styrkeforhold, der ligger til grunn for dens magt [...]» (Bourdieu & Passerson, 2006: 24). Symbolsk vold er, uttrykt på en annen måte, usynlig maktutøvelse, ved at de som blir utsatt for makten ikke opplever den som det. Prosessen av reproduksjon er med andre ord ofte ubevisst for de involverte, og da menes både de som er ansvarlige for reproduksjonen og mottakerne (Bourdieu, 1973). De pedagogiske handlingene gjenspeiler de dominantes interesser, for eksempel ved utformingen av læreplaner og testing og vurderinger av evner. Gjennom pedagogisk handling reproduseres kulturen og de dominerende klassers dominans (Bourdieu & Passerson, 2006: 28). Det er en innføring av legitim kultur og meningssystemer uten tvang eller direkte sosial kontroll. Dette innebærer at den sosiale strukturen i samfunnet fortsetter å eksistere.

Det er viktig å påpeke at det ikke er de kulturelle forskjellene mellom klasser i seg selv som skaper ulikheter i utdanningssystemet, men det er utdanningssystemet som får de kulturelle forskjellene til å spille en rolle, da dette oversettes til akademiske ulikheter.

Utdanningssystemet legitimerer det sosiale hierarkiet ved å gi inntrykk av at sosiale forskjeller egentlig er forskjeller i meritter og egenskaper (Bourdieu, 1973: 84). Om man kommer fra en familie med høyere kulturell og språklig kapital er man med andre ord bedre

rustet til å møte kravene på skolen, fordi det er en høy grad av denne kapitalen skolen responderer positivt på. Med kapitalen har man lettere for å tilegne seg kunnskap, formulere kunnskapen i testsituasjoner, snakke med lærere og andre autoritære figurer og forholde seg til læreplaner. De som har foreldre som investerer i kulturell kapital og den tiden det tar å akkumulere det, får derfor økte evner og talenter (Bourdieu, 1986: 244). Premieringen av høy kulturell kapital gjør også at elever som har sosiale goder anses som mer naturlig intelligente. Videre har det innvirkning på hvilke sjanser man tror man har i utdanningssystemet (Brooks, 2008). Elever fra arbeiderklassen har ikke de samme evnene, da avstanden mellom kulturen som er hjemme og den som råder i skolen er for stor. Derfor stiller ikke alle elever likt, og skolen er med på å opprettholde dette (Bourdieu & Passerson, 2006). Det bidrar til at elever med negative predisposisjoner kanskje får dårligere karakterer, lavere selvtillit og manglende tilhørighetsfølelse i skolen, og ender opp med å eliminere seg selv fra utdanningsløpet.

Annette Lareau og oppdragelsesstrategier

Som tidligere nevnt skjer overføringen av habitus og kulturell kapital først og fremst i sosialiseringsprosesser i familien. Annette Lareau har utvidet forståelsen av dette, med forestillingen om at foreldre fra ulike bakgrunner har ulike oppdragelsesstrategier. Dette resulterer i at barna deres lærer ulike evner, og bare noen av disse evnene ender med å bli premierte i utdanningssystemet. *Concerted cultivation* og *accomplishments of natural growth*, eller samordnet kultivering og oppnåelse av naturlig vekst, er oppdragelsesstrategier Lareau har funnet i amerikanske hjem (2003). Samordnet kultivering knyttes til familier med gode økonomiske ressurser, gjerne i øvre klasser og middelklasser, hvor barna tar del i organiserte fritidsaktiviteter. Forholdet mellom barn og foreldre er preget av deling og kommunikasjon, av diskusjon, argumentasjon og forhandling fremfor ordre og direktiver. Foreldrene blander seg inn i barnets skoleliv og er aktivt i dialog og forhandling med lærere. Dette påvirker barnets sosiale kompetanse, i at de for eksempel lærer seg viktigheten av å holde øyekontakt, evnen til å forhandle til sin fordel, samt forholde seg til autoritære figurer. Det gir dem også en følelse av berettigelse. Ved oppnåelse av naturlig vekst får derimot barnet en fremvoksende følelse av begrensning. Dette kommer blant annet av at forholdet mellom barn og foreldre er preget av direktiver, som overføres i forholdet til autoritære og institusjonelle figurer. På den ene siden lærer barnet seg å vise respekt og ydmykhet, på den andre siden medfører det imidlertid en mangel på evnen til å forhandle. Foreldrene opplever maktesløshet og frustrasjon i møtet med institusjoner, og det kan være konflikt mellom den oppdragelsen

som skjer i hjemmet og den som skjer på skolen. Barnets fritid tilbringes med venner og familie og preges av fri lek, som gir nære, familiære relasjoner og stor grad av autonomi. Det er med andre ord fordeler og ulemper ved begge oppdragelsesstrategier, og som Lareau selv erklærer, er det ikke her problemet ligger, men i «the uneven rewards dominant institutions bestowed on the different types of strategies» (Lareau, 2015: 1). Omlag tjue år etter den opprinnelige studien viser det seg at egenskapene som tilegnes ved samordnet kultivering også er fordelaktige gjennom høyere utdanning og videre arbeidsliv (Lareau, 2015). Hvordan man best søker om hjelp, hvordan man bør be om individuell tilpasning og på hvilken måte man kan tilegne seg og utnytte uformell og formell kunnskap om institusjoner, er essensielle innsikter som gir fordeler i voksenlivet. Å kunne spillereglene er viktig.

I likhet med Lareau, har Diane Reay vært opptatt av familiens innflytelse på utdanningsliv, og mener at familiens utdanningsmessige historie har stor påvirkning på barnets oppnåelser i skolen (2017: 16; et al., 2005). I en omfattende studie om britiske studenters valg av utdanning, har Reay og hennes medforfattere utviklet konsepter om to idealtyper av velgere (Reay et al., 2005: 112). Idealtypene kalles *contingent choosers*, eller usikker velger, og *embedded choosers*, integrert velger. Den usikre velgerens foreldre er tilskuere til det som skjer og gir praktisk støtte om det trengs. Familien har ingen tradisjon for høyere utdanning. Valget føles uvirkelig eller fjernt, er generelt og lite spesialisert, og er svakt knyttet til fremtidsplaner. Velgeren har minimal informasjon om hvilke muligheter de har innenfor utdanning og hen baserer valget sitt på lokaliseringen av utdanningsinstitusjoner. Det er få faktorer som spiller inn på valget, men økonomiske forhold og finansieringen av utdannelsen uttrykkes å være av vesentlig betydning for valg av utdanning. Den integrerte velgeren har ingen bekymringer knyttet til økonomi eller eventuell avstand til utdanningsinstitusjonene. Valget er spesialisert og basert på omfattende informasjonskilder, og uttrykkes som en del av en langsiktig og sammenhengende narrativ med detaljerte fremtidsplaner. Velgeren er integrert i en familiær kultur hvor utdanning er normalt og nødvendig, og foreldrene er aktivt involvert i valget. Disse idealtypene kan relateres til det Reay (et al., 2005: 67) omtaler som klassebiografier, hvor den usikre velgeren kan kobles til typiske arbeiderklassebiografier, og den integrerte velgeren til narrative forfatterne finner blant studenter fra middelklassen. Andersen og Hansen (2012) har imidlertid reist spørsmålet om hvorvidt fritidsaktiviteter og følelse av berettigelse er tilstrekkelig til å forklare ulikhetene som finnes mellom horisontale klasser. Til denne oppgaven har Lareaus og Reays studier blitt anvendt som inspirasjon til

utforming av intervjuguide og analyse, med tanke på hvordan foreldrenes involvering og sosial bakgrunn kan ha innvirkning på valg av utdanning.

Michèle Lamont og symbolsk grensedragning

Michèle Lamont (1992) har videreutviklet kulturperspektivet ved å fokusere på hvordan mennesker språkliggjør og oppfatter valg og preferanser. Dette formes av eksisterende statussignaler og evalueringsrepertoarer som deles i et samfunn. Lamont mener at aktører konstant driver et symbolsk grensedragningsarbeid hvor man kategoriserer ting, mennesker og praksiser. Fra en undersøkelse av karakteristikk ved øvre middelklassekultur i USA og Frankrike fant hun at aktører ikke bare setter kulturelle grenser med utdanning, intelligens, manerer og smak, men også moralske og sosioøkonomiske grenser. Moralske grenser trekkes basert på ærlighet, arbeidsmoral, grad av empati og personlig integritet (Lamont, 1992: 4). Individuer med lavstatusposisjoner i samfunnet er mer tilbøyelige til å trekke slike grenser (Lamont, Schmalzbauer, Waller & Weber, 1996). Sosioøkonomiske grenser har bakgrunn i individers sosiale posisjon, indikert av velstand og suksess. I prosessen med å skille seg fra andre, konstituerer man også sin egen identitet og hvor man trekker grensene avhenger av kontekstuelle og strukturelle forhold og hvilke kulturelle ressurser man har tilgjengelig. Det formes av de kulturelle repertoarene og narrativene man har tilgang til (Lamont & Molnár, 2002: 171). Grensedragning er også med på å utvikle medlemskap i grupper. Ved å være en del av ulike grupper i samfunnet (i familien, med venner, på skolen, på arbeidsplassen), er man hele tiden en del av produksjonen og reproduksjonen av disse grensene. Grensene er imidlertid noe man tar for gitt og man trekker dem uten å tenke noe særlig over det.

I sitt prosjekt finner Lamont nasjonale forskjeller i middelklassekultur, noe hun knytter til landenes ideologiske og historiske tradisjoner. Blant franskmennene viser høykultur seg å være viktig, noe som kan knyttes til landets intellektuelle og aristokratiske tradisjoner. I USA, hvor de intellektuelle tilsynelatende har lav innflytelse og den amerikanske drømmen står sterkt, vektlegges materialisme fremfor høykultur. De nasjonale forskjellene kommer også av de kulturelle meldingene som sendes gjennom massemedier, utdanningssystem og andre nøkkelinstitusjoner i samfunnet som distribuerer og produserer kultur. I norsk kontekst hevder Ove Skarpenes (2007) at det moralske evalueringsrepertoar står sterkest i middelklassen, at man anser det som hederlig med toleranse, empati, omsorg og ærlighet. Det går forut for «sosioøkonomisk eller kunnskapskulturell suksess» (Skarpenes, 2007: 557). Jarness og Flemmen (2019) mener at kulturell, moralsk og sosioøkonomisk grensedragning interagerer

og at det kan fungere ekskluderende og usurperende. Nordmenn hedrer det jordnære og misliker det elitistiske. Man tar avstand fra mennesker med høyere posisjoner når de kan betraktes som dømmende, samtidig som at man trekker moralske grenser nedover ved å bedømme lavere gruppers livsstil (Jarness & Flemmen, 2019: 179). Til denne studien er symbolsk grensedragningsarbeid interessant, med utgangspunkt i at valg av utdanning kan anses som en form for grensedragningsarbeid, som en befestning av hva man er og ikke er.

Konklusjon

Denne studiens formål er å forstå motivasjoner for valg av utdanning. Med utgangspunkt i Boudons teoretiske bidrag kan man forvente at informantene har tatt sine valg på bakgrunn av rasjonelle vurderinger av hvilke ressurser de har og hvordan de best kan utnytte disse for å opprettholde eller øke ressursnivået (1974). Ifølge Breen og Goldthorpe (1997) kan man forvente at informantene i mitt utvalg ønsker å unngå sosial nedadgående mobilitet, relativt til sin sosiale posisjon i samfunnet. Om dette stemmer, vil informantene også gi uttrykk for det i hvordan de forklarer seg. For eksempel vil de klarlegge hvilke faktorer som ligger til grunn for valg av utdanning og være koherente i sine forklaringer. Avgjørelsen om studieretning er ifølge de teoretiske perspektivene påvirket av sosial bakgrunn. På den ene siden kan dette handle om økonomiske og sosiale ressurser, men som Bourdieu (1973; 1986; Bourdieu & Passerson, 2006) hevder, kan også kulturelle ressurser spille en rolle. Den kulturelle kapitalen man får hjemmefra inkorporeres i en habitus, i hvordan man oppfører seg og prater, som overføres til evner og meritter i utdanningssystemet. Hvordan man forholder seg til institusjoner kan være et resultat av hvordan man er oppdratt og hvordan foreldre involverer seg, som Lareau beskriver (2003; 2015). I informantenes forklaringer vil man kunne forvente å finne mindre koherente utsagn, færre rasjonelle vurderinger og uttrykk av at studiet føltes rett eller naturlig, og at andre alternativer har vært utenkelige (Atkinson, 2010).

3 Metode

Datamaterialet er samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med 14 personer.

Informantene er unge menn som enten er i utdanningsløpet til å bli lege eller sykepleier, eller som nylig har fullført utdannelsen. Med unntak av en sykepleier og en doktorgradsstudent i medisin, er alle informantene i pågående utdanningsløp til profesjonene. For enkelhetens skyld, omtales alle som studenter. Informantene representerer universiteter og høyskoler i Oslo, Bergen, Trondheim og Polen. Sykepleiestudentene er i aldersgruppen 21 til 25 år, mens medisinstudentene er mellom 22 og 27 år gamle. Seks av informantene søkte utdannelsen siste året på videregående. De resterende åtte, tre medisinstudenter og fem sykepleiestudenter, har forbedret karakterer, arbeidet eller tatt annen utdanning først. Intervjuene varte mellom 40 minutter og to og en halv time, med en gjennomsnittlig varighet på omlag en time. Tolv av intervjuene ble utført på caféer og møterom i Oslo, Bergen og Trondheim. To personer ble intervjuet over Skype. Alle intervjuene ble spilt inn på bånd og senere transkribert.

Forskningsstrategien i denne studien kan omtales som abduktiv, da formålet er å forstå aktørers intensjoner, motiver, meninger og handlingsmønstre (Blaikie & Priest, 2019).

Forskningsspørsmålene og intervjuguiden er utformet med det formål å undersøke informantenes meninger om og erfaringer med valg av utdanning og hva de selv mener har vært viktig i avgjørelsen, samtidig som at tidligere forskning og etablerte teoretiske perspektiver danner grunnlaget for spørsmålene.

Dette kapittelet handler om hvilke steg som er gjort i forskningsprosessen. Først vil jeg forklare valget av intervju som metode og hvordan det kan benyttes til å undersøke motivasjonsvalg. Deretter vil det handle om informantene, om hvilke utvalgsriterier som ble satt, hvor informantene kan plasseres i et klasseskjema og hvordan jeg rekrutterte dem. Så vil jeg gjøre rede for hvordan intervjuene utfoldet seg og gå igjennom intervjuguiden, før det kommer refleksjoner over etiske betraktninger. Avslutningsvis vil jeg fortelle hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet.

Intervju som metode for å kartlegge motivasjoner for valg av utdanning

Formålet med denne studien er å forstå hvorfor man velger en spesifikk utdanning. Mer bestemt handler det om mannlige sykepleie- og medisinstudenters motivasjoner for valg av utdanning. Intervjuet passer godt til å undersøke en slik problemstilling, da metoden gir tilgang på beskrivelser av individers handlinger, erfaringer og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju fremmer hva som er av betydning for informantene selv og kan samtidig belyse nye aspekter for forskeren som ikke eksisterende forskning og teori allerede har gjort greie for (Tjora, 2010). Metoden er passende for å sammenligne mellom kontekster og grupper, som er tilfellet i denne studien (Lamont & Swidler, 2014). Ifølge en del av studiens teoretiske rammeverk vil informantenes subjektive motivasjonsgrunnlag være enten mer eller mindre bevisst, som betyr at for å undersøke motivasjonene ut ifra kulturell habitusteori og et rasjonelt handlingsteoretisk perspektiv, blir man også nødt til å se på hvordan informantene språkliggjør sine forklaringer.

Innenfor metodisk litteratur har det vært diskutert hva intervjuet faktisk forteller, spesielt relatert til kultur og symbolsk grensedragning. Jerolmack og Khan (2014) har kritisert intervju som metode og sosiologene som følger metoden for å generalisere ut ifra individuelle utsagn, og påpeker at hva som blir sagt i intervjuet ikke nødvendigvis er det informantene gjør i det virkelige liv. Tale i et intervju reflekterer ikke sosial handling, og forskeren bør innse at hen analyserer heller hva aktører forteller at de tror de gjør, enn hva de faktisk gjør (Jerolmack & Khan, 2014: 180). Lamont og Swidler svarer på kritikken og hevder intervju også gir data om «representations, classification systems, boundary work, identity, imagined realities and cultural ideals, as well as emotional states» (2014: 157). Mennesker har som regel forestilte meninger med handlingene sine og de har oppfattelser om seg selv og andre som kan være av betydning (Lamont & Swidler, 2014). Pugh (2013: 47) mener at mennesker gjerne har motstridende lojaliteter, forpliktelser og mål. For henne gir intervju tilgang til fire typer informasjon: hederlig, skjematisk, visceral og metafølelser. Det hederlige er informasjonen som kommer frem av at informanten fremstiller seg selv på best mulig måte i sine svar. Skjematisk informasjon på sin side vises ved informantens bruk av metaforer, ordtak og vitser til eksempel. Den tredje informasjonstypen kalles visceral og knyttes til latter, pauser, endringer i stemmen og ansiktsuttrykk. Dette er informasjon som sier noe om informantens emosjonelle rammeverk, om hva som er ukomfortabelt og skremmende eller

oppmuntrende og bra. Meta-følelser er navnet på den fjerde og siste informasjonstypen. Informasjonen omhandler informantens integrerte kultur, da det er fokus på hva informanten føler om det hen føler eller føler at hen burde føle. Felles for alle informasjonstypene er at de sentrerer seg rundt informantens følelser, i tillegg til at de reflekterer rundt hvordan kultur former handling, at handling, følelser og kultur henger sammen (Pugh, 2013). Annen forskning har tatt inspirasjon herfra, med spenningene som kan ligge mellom informanternes hederlige og viscerale narrativ (Jarness & Friedman, 2016; Sølvsberg & Jarness, 2019). Studiene viser at informanter gjerne trekker på moralske repertoarer i mer abstrakte spørsmål og at mer eksplisitte bedømmelser kommer frem ved spørsmål om spesifikke forhold, for eksempel om typer mennesker eller forestilte situasjoner. Det er ikke gitt at det er samsvar mellom hva informantene sier at de gjør og hva de faktisk gjør, som Jerolmack og Khan (2014) hevder, og det kan i tillegg være motsetninger mellom hva de sier og hva de sier i intervjusettingen (Sølvsberg & Jarness, 2019: 5).

Hva denne studien kan undersøke er med andre ord hvordan informantene subjektivt forstår hva som har motivert dem i utdanningsvalget og hvordan de forklarer det. Dette vil omtales som *forklaringsmodus*. Intervju avdekker ikke motivasjoner og tankeprosesser direkte, men som nevnt i forrige kapittel, vil man kunne forvente at informantene fremstår sikre, koherente og konsistente i sine forklaringer, om rasjonelt handlingsteoretisk perspektiv gjelder. Hvis kultur og habitus er tilfellet vil det kunne være enkelte tatt for gitt-heter, selvmotsigelser eller usikkerheter i informantens narrativ.

Utvalg

I studiens første faser var planen å intervju medisinstudenter og helsefagarbeidere. Jeg valgte disse utdannelsene fordi jeg ønsket å undersøke likheter og forskjeller mellom to studier som tilhører samme bransje, men som gir ulik lønn, status og muligheter for arbeid. Å få tak i helsefagarbeidere skulle vise seg å være en krevende prosess. Jeg sendte formelle e-poster til om lag førti private og kommunale sykehjem og hjelpepleietjenester i Oslo og Trondheim med forespørsel om informanter. Vedlagt lå et kort informasjonsskriv om studien. De få bedriftene som svarte på henvendelsen skrev at de ikke hadde noen ansatte som svarte til alle kravene for utvalget. Dette gir mening ettersom helsefagarbeideryrket er kvinnedominert. En rapport fra Statistisk Sentralbyrå (2019) viser at andelen mannlige helsefagarbeidere var på fire prosent i 2016. Jeg skrev e-poster til videregående skoler i Norge som tilbyr

helsefagarbeid som studielinje med forespørsel om aktuelle kandidater. De som svarte fortalte at de ikke har elever som svarer til utvalgskriteriene, at det generelt sett er få menn i utdanningen og at de som er gutter ikke er etnisk norske slik det blir beskrevet senere i kapitlet. Jeg ble også oppfordret til å oppsøke sykepleieutdanningen på OsloMet, ettersom at flere elever velger påbygg til generell studiekompetanse i tredje klasse fremfor å gå i lære, for så å velge høyere utdanning i form av sykepleie, vernepleie, sosionom eller lignende. Etter råd fra veiledere valgte jeg derfor å flytte fokuset fra helsefagarbeidere til sykepleiere. Dette har gitt mulighet til å sammenligne mellom studier med mindre sosial distanse, ikke bare med tanke på opprinnelig klassebakgrunn, men også den klasseposisjonen studentene ender opp med.

De teoretiske perspektivene som anvendes legger opp til at oppnåelser og valg i utdanningssystemet er grunnet i klasseforskjeller. Utvalget kunne med fordel ha vært spesifisert med klassebakgrunn, eksempelvis ved å fokusere på studenter fra én klasse, eventuelt forsøke å ha jevn fordeling av medlemmer med ulik bakgrunn. Med det kunne jeg ha undersøkt tendenser innad i og mellom klasser med større sikkerhet. I stedet er utvalget basert på valg av studieretning. Strategien med å sammenligne utdannelser er på sin side fruktbar, da studiene leder til samme virksomhetsområde, men gir ulike økonomiske og sosiale goder. For ordens skyld har informantene i ettertid også blitt kategorisert innenfor klasser.

Tidligere kvalitative masterprosjekter og studier om utdanningsvalg har vært fokusert på kvinnelige studenter, studenter med minoritetsbakgrunn eller en kombinasjon av disse (Leirvik, 2012; Nilsen, 2007; Server, 2017). Ettersom kjønn og etnisk bakgrunn har noe å si for hvilke avgjørelser man tar i utdanningsløpet (Reay et al., 2005), har det vært hensiktsmessig å spesifisere utvalget også i denne studien. Foruten biologiske forskjeller møter kvinner og menn ulike sosiale forventninger i samfunnet, både som barn og som voksne. Det kan påvirke hvilke vurderinger som er lagt til grunn for valget som tas og hvilket valg man ender opp med å ta. Det gjør seg gjeldende i at enkelte yrkesgrupper er preget av mannlig eller kvinnelig dominans, eksempelvis i sykepleie, som tradisjonelt sett har vært dominert av kvinner (Myklebust, 2020). Trygve, en av informantene i denne studien, nevnte også at hans kvinnelige medstudenter på medisin forteller at de går sykepleiestudiet til menn de møter på utesteder for å unngå å skremme dem vekk. Hvordan kvinnelige medisinstudenter forstår sine studievalg og hvilke forventninger og reaksjoner som møter dem, er absolutt

interessant å undersøke i andre prosjekter. Hva gjelder etnisitet er det flere mekanismer som kan spille inn på valg av utdanning. Forventninger om diskriminering i arbeidslivet, foreldrenes ambisjonsnivå for sine barn, familiens språkegenskaper og kultur for utdanning kan på ulike måter påvirke et barns valg i utdanningsløpet (Heath, Rothon & Kilpi, 2008; Hermansen, 2016). For å unngå diskusjonene om kjønn og etnisitet, er utvalget begrenset til å gjelde etnisk norske menn. Med det menes menn som har to norskfødte foreldre.

En del av datamaterialet er dog ikke i samsvar med kriteriet om etnisitet. I intervjuet med sykepleiestudenten Bård, kom det etter hvert frem at han hadde en fransk mor. Selv sa han at han ikke følte seg fransk og at det ikke har hatt noe betydning for hva han har valgt som utdanning. Foreldres etniske og nasjonale bakgrunn kan ha innflytelse på barns utdanningsvalg (Heath et al., 2008). Tidligere i rekrutteringsprosessen måtte jeg også avlyse et intervju med en medisinstudent som fortalte at foreldrene hans var fra Sverige og Finland. Foreldrenes opprinnelige nasjonalitet kan ha innvirkning på hvilke yrker og utdannelser som er verdsatt i hjemmet og hvilke vurderinger man gjør ved valg av utdanning. Læreryrket har eksempelvis høy anerkjennelse i Finland (Simola, 2005). Studier av barn med innvandrerforeldre viser også at det er enkelte minoritetsgrupper som gjør det svakere og andre grupper som presterer sterkere enn majoritetsbefolkningen i landet som det migreres til. Barn med foreldre fra Vietnam og India er av de mest suksessfulle i utdanningssystemet i Norge, mens barn med foreldre fra eksempelvis Tyrkia har lavere prestasjoner enn barn med norske foreldre (Heath et al., 2008; Hermansen, 2016). Det tilsier at det ikke bare er forskjeller mellom barn av innvandrere og majoritetsbefolkningen, men også mellom barn av innvandrere fra ulike land. Jeg har likevel valgt å bruke intervjuet med Bård i analysen, da han eksempelvis ikke er av såkalt 'synlig minoritetsstatus', som kan ha innvirkning på valg av utdanning ettersom aktøren kan ha forventninger om diskriminering på arbeidsmarkedet (Hermansen, 2016: 676).

Blant medisinstudentene er det en av dem som ikke studerer profesjonsstudiet ved et av Norges universiteter. Han studerer i Polen, hvor opptakskravet for å komme inn på studiet er lavere enn i Norge. Det kan bety at strategiene man benytter for å komme inn på et profesjonsstudium i medisin kan variere avhengig av om man velger å studere i Norge eller i utlandet. For en student uten toppkarakterer kan det være mer attraktivt å studere i utlandet hvor opptakskravet er lavere, enn å bruke mye tid og ressurser på å forbedre egne karakterer ved å ta opp fag i Norge. Samtidig kan de ulike karakterkravene speile ulike grader av

prestisje. På tross av at intervjuet med medisinstudenten i Polen var svært informativt, har det derfor i ettertid blitt tydelig at det kan være strategisk å skille mellom medisinstudenter i Norge og studentene i utlandet. Dette skulle vært nøyere overveid med utvalgsriteriene. En komparativ studie av norske medisinstudenter i Norge og i utlandet, eventuelt et prosjekt om norske studenter i utlandet, kan være interessant for videre forskning.

Det kan være utfordrende å huske hvilke tanker man har gjort seg da man tok et valg i retrospekt, så for å minimere risikoen for at informanter husker feil, ble det satt et kriterium om at de enten er i utdanningsløpet eller har gjennomført utdannelsen bachelor i sykepleie eller profesjonsstudiet i medisin innen de siste tre årene. I ettertid har det vist seg at dette kunne vært begrenset ytterligere. Med unntak av en lege med pågående doktorgrad og en sykepleier, som henholdsvis ble uteksaminert våren 2018 og våren 2019, var alle informantene jeg intervjuet studenter innenfor programmene. Det er verdt å merke at det er en betydelig forskjell på antall utdanningsår mellom de to gjeldende utdannelsene, henholdsvis tre og seks år. Et par av medisinstudentene hadde også brukt noen år på å ta opp fag etter videregående, så det var flere år siden de valgte og vurderte utdanninger. Det betyr at det kunne vært hensiktsmessig å tilpasse begrensningen til hvert studie, eventuelt at informantene ikke er eldre enn 25 år til eksempel. Samtidig syns samtlige informanter at det var utfordrende å huske tilbake til da de skulle ta et valg, uavhengig av alder og hvor i studieløpet de var. Et bedre kriterium kunne derfor ha vært å begrense det til førsteårs- og/eller andreårsstudenter, hvor valget er friskt i minnet og strategier som det å ta opp fag for å møte opptakskravene også blir tatt høyde for.

Oslo Register Data Class Scheme

Jeg har sett det som nyttig å plassere informantene i klasser, som en slags kontekst til det de forteller om sine valg av utdanning. Derfor har jeg benyttet meg av Oslo Register Data Class Scheme (Hansen, Flemmen & Andersen, 2009), heretter kalt ORDC, som er et Bourdieu-inspirert klasseskjema hvor komposisjonen av økonomisk og kulturell kapital er bakgrunn for posisjon i det sosiale rom. ORDC-skjemaet deler klassene vertikalt mellom overklasse, øvre middelklasse, nedre middelklasse og arbeiderklasser. Horisontalt skilles det mellom kulturelle, balanserte og økonomiske klasser, avhengig av sammensetningen av kapital. Studiens informanter består av en med bakgrunn fra faglært arbeiderklasse, tre fra lavere middelklasse, fire fra øvre middelklasse og seks fra overklasse. Informantene med

middelklassebakgrunn er i overfall blant sykepleiestudentene, mens overklassen er sterkt representert blant medisinstudentene. Kapitalsammensetningen her er balansert, som innebærer at det er omtrent like mye kulturell som økonomisk kapital i klassen. I utvalget av sykepleiestudenter er det større variasjon av kulturelle, balanserte og økonomiske klasser, samt av horisontal kapitalsammensetning, som betyr hvor mye eller lite kapital man har samlet sett.

Tabell 1: ORDC-skjema med eksempler på yrker

Kul. + Øk. -	KAPITAL +	Øk. + Kul. -
Kulturell overklasse Professorer, kunstnere, arkitekter, regissører	Balansert overklasse Leger, dommere, tannleger, sivilingeniører, jurister, psykologer	Økonomisk overklasse Direktører, ledere, finansmeklere, rentenister og selvstendig næringsdrivende med inntekt blant de topp 10 % rikeste
Kulturell øvre middelklasse Ungdomsskolelærere, lektorer, bibliotekarer, journalister	Balansert øvre middelklasse Konsulenter, ingeniører, teknikere, programmerere, fysioterapeuter, spesialsykepleiere	Balansert øvre middelklasse Direktører, ledere, finansmeklere, rentenister og selvstendig næringsdrivende med inntekt blant de 50-90 % rikeste
Kulturell lavere middelklasse Barneskolelærere, barnehagelærere, sosionomer	Balansert lavere middelklasse Kontorfullmektiger, sykepleiere, polititjenere	Økonomisk lavere middelklasse Direktører, ledere, finansmeklere, rentenister og selvstendig næringsdrivende med inntekt under de 50 % rikeste
Faglærte arbeidere Hjelpepleiere, elektrikere, snekkere		
Bønder, fiskere og skogsarbeidere Hovedinntekt fra gårdsbruk, fiske eller skogbruk		
Ufaglærte arbeidere Assistenten, renholdere, sjåfør, vaktmestere, vektere, butikkselgere		
Velferdsmottakere Hovedinntekt fra offentlige midler		
KAPITAL –		

Tabell 2: Sykepleiestudenters klassebakgrunn basert på forelderen med høyest kapital (uthevet i kursiv), etter ORDC-skjemaet

Navn	Mor	Far	Klasse
Bård	<i>Lærer</i>	Prosjektleder	Kulturell øvre middelklasse
Espen	<i>Regnskapsfører</i>	Lastebilsjåfør	Økonomisk lavere middelklasse
Fritjof	Toller	<i>Økonom</i>	Økonomisk øvre middelklasse
Håvard	<i>Sykepleier</i>	-	Balansert lavere middelklasse
Mikkel	Fabrikkarbeider	<i>Snekker</i>	Faglært arbeiderklasse
Nils	<i>Spesialsykepleier og avdelingsleder</i>	Byggvareselger	Balansert øvre middelklasse
Sondre	<i>Førsteamanuensis</i>	<i>Psykolog</i>	Kulturell/balansert overklasse

Tabell 3: Medisinstudenters klassebakgrunn basert på forelderen med høyest kapital (uthevet i kursiv), etter ORDC-skjemaet

Navn	Mor	Far	Klasse
Aksel	<i>Rådgiver</i>	Filmfotograf	Balansert øvre middelklasse
Eirik	<i>Sivilingeniør</i>	<i>Sivilingeniør</i>	Balansert overklasse
Johan	<i>Sykepleier</i>	<i>Sykepleier</i>	Balansert lavere middelklasse
Karl	Avdelingsleder i butikk	<i>Sivilingeniør</i>	Balansert overklasse
Ola	<i>Lege</i>	IT-konsulent	Balansert overklasse
Pål	<i>Psykolog</i>	<i>Psykolog</i>	Balansert overklasse
Trygve	<i>Tannlege</i>	<i>Jurist</i>	Balansert overklasse

Rekruttering av informanter

I prosessen med rekruttering av informanter startet jeg først med å kontakte bekjentskaper som har studert medisin og sykepleie over sosiale medier. Til hver av dem skrev jeg en personlig melding hvor jeg forklarte kort hva studien gikk ut på og stilte spørsmål om de visste om noen som kunne tenke seg å stille til intervju. I tillegg la jeg ut et innlegg på min egen Facebook-profil, hvor jeg skrev kort om planen for masteroppgaven og at jeg var på utkikk etter sykepleie- og medisinstudenter. Jeg ga løfter om gratis kaffe eller te, da det kan være lurt å friste med noen fordeler ved det å delta i studien (Tjora, 2010). Jeg kontaktet linjeforeninger for medisin og sykepleie i Oslo og Trondheim og fikk tilgang til deres kanaler hvor jeg fikk legge ut informasjon om studien. Gjennom disse sidene og via nettverket mitt på sosiale medier fikk jeg rekruttert informanter. Ved et par anledninger benyttet jeg meg av snøballmetoden etter initiativ fra informantene. Flere av dem spurte meg ved endt intervju om de skulle sette meg i kontakt med andre sykepleie- eller medisinstudenter. Det er en risiko for at dette begrenser variasjonen i utvalgene og at informantene blir fra samme nettverk (Tjora, 2010). Da intervjuene var i gang hadde jeg rekruttert nok medisinstudenter, og jeg anså det ikke som et problem at snøballen rullet videre fra medisin- til sykepleiestudenter. I to tilfeller har rekruttering av informanter gjennom nettverket på sosiale medier ført til at de som blir rekruttert går i samme klasse. Dette gjelder for to sykepleiestudenter og to medisinstudenter i utvalgene. Dette kan ha innvirkning på datamaterialet i at medstudentene kan se for seg hva den andre har svart og svare deretter, eventuelt respondere ut ifra kunnskapen om at noen man kjenner vet at man er med i studien og derfor holde tilbake på informasjon. Hva angår variasjon i utvalget vil jeg imidlertid ikke anse det som særlig svekket. De det gjelder kommer fra forskjellige steder, har ulike utdanningsløp og er i forskjellige aldre.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble utført på caféer og møterom i Oslo, Bergen og Trondheim. Jeg opplevde informantene som imøtekommende, pratsomme og nysgjerrige på studien. På caféene kunne det være folksomt, men det virket informantene nokså uberørt av. Intervjuene var mer strukturerte enn ustrukturerte, for jeg forholdt meg tett til intervjuguiden. Etter noen intervjuer var guiden memorert, som resulterte i at samtalene fløt bedre. Jeg var ikke like avhengig av papiret foran meg, jeg kunne hoppe litt frem og tilbake i guiden etter hva jeg anså som naturlig og fikk mer selvtillit til å stille oppfølgingsspørsmål.

På grunn av mangel på ressurser, ble et par av intervjuene gjort over videosamtaler på nett. Jeg var bekymret for at det kunne påvirke intervjusituasjonen negativt, men jeg opplevde disse informantene som like åpne og snakkesalige som de jeg møtte personlig. Det kan komme av at de hadde tryggheten av å sitte alene i sitt eget hjem, i tillegg til at kommunikasjon over internett kanskje ikke føles like skremmende og personlig som når man sitter overfor hverandre ansikt til ansikt. Jeg kan derimot ha gått glipp av noen signaler som gis gjennom kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2010). Lyden ga også utfordringer. I intervjusituasjonen kunne forbindelsen bli dårlig og lyden hakkete eller falle helt ut. Det gjorde at flyten ble dårligere og jeg kan ha mistet noen viktige poeng. Heldigvis skjedde ikke dette mer enn et par ganger. Ved transkribering har jeg i tillegg gjennomgående møtt ord som har vært uttalt utydelig og lyden fra videosamtalene har gjort det litt mer utfordrende å tyde hva som egentlig har blitt sagt enn ved de andre lydopptakene.

Gjennom de aller fleste intervjuene var det tekniske problemer. Universitetet i Oslo anbefaler en diktafon-applikasjon til kvalitativ datainnsamling og det er denne som er brukt i studien. Utfordringene her har kommet av at opptaket stopper etter 45 minutter, noe som har gjort at jeg har måttet starte et nytt opptak og be informanten fortelle eventuelle tapte poeng om igjen. Enkelte ganger hadde jeg oversikt over tiden, men andre ganger var jeg så dypt inn i samtalen at jeg ikke visste hvor lang tid det hadde gått fra opptaket stoppet til jeg oppdaget det. Heldigvis har jeg i de aller fleste tilfeller hatt en back up på andre enheter, som også er anbefalt av Universitetet i Oslo, men ved et intervju, med sykepleiestudent Bård, ble ikke det siste opptaket etter 45 minutter lagret. I den situasjonen hadde jeg ingen back up-enhet tilgjengelig. Jeg så meg da nødt til å skrive ned så mye jeg husket fra de siste 15 minuttene med intervju. Dataene fra dette intervjuet er derfor ufullstendige.

Intervjuguiden

Et semistrukturert intervju er en relativt åpen samtale hvor forsker har utformet en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora 2010). Spørsmålene er utformet med bakgrunn i Boudons og Bourdieus perspektiver, samt tidligere forskning som omhandler forskjeller i utdanning. Intervjuguiden³ i denne studien var delt inn i fire deler. Første del er åpningsspørsmålene, som først og fremst skulle varme opp informanten, men også gi bakgrunnsinformasjon om tidligere skoleliv. Med det mener jeg hvordan informanten har vært som elev og hvordan han opplevde grunnskolen. I den andre delen ber jeg informanten fortelle om utdanningen sin og veien dit fra videregående. Den tredje delen er intervjuets kjerne, om hvorfor informanten har valgt studiet sitt. Inspirert av tidligere forskning (Lareau, 2003; Reay et al., 2005) og studiens teoretiske rammeverk, er dette etterfulgt av spørsmål om familiekultur, om utdannelser i familien og foreldres innblanding i utdanningsvalg for eksempel. Videre spør jeg om forventninger til sosiale og økonomiske goder, som status, lønn, karriere- og jobbmuligheter. Slike spørsmål kan være ubehagelige å svare på, og i en intervjusituasjon kan man ønske å presentere seg selv på en hederlig måte (Jarness & Friedman, 2016; Pugh, 2013; Sølvsberg & Jarness, 2019). Spørsmålene er derfor plassert senere i intervjuguiden, etter mer åpne spørsmål om utdanningsvalget og om hva informanten mener har vært viktig. Intervjuguidens siste og avrundende del inneholder spørsmål om fremtidsplaner og om eventuelle tilføyelser til temaet. Selv om informantene er fordelt mellom to studentgrupper, har jeg ikke utformet to intervjuguides. Alle intervjuene er utført med samme intervjuguide, en vurdering som er gjort for å sikre et godt sammenligningsgrunnlag.

Etiske betraktninger

Denne studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). I forkant av intervjuene sendte jeg informantene informasjonsskriv⁴ med samtykkeerklæring over e-post. Dette inneholdt opplysninger om studiens formål, om bruk av båndopptaker, om rettigheter og

³ Intervjuguiden er oppført i avhandlingens appendiks.

⁴ Informasjonsskriv med samtykkeerklæring for begge utvalg er oppført i avhandlingens appendiks.

konfidensialitet etter mal fra NSD. Hver informant fikk en kopi av skrivet da vi møttes til intervju og ble bedt om å signere etter prinsippet om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015: 104-106). Med intervjuene som gikk over internett fikk jeg erklæringen signert over e-post. Før intervjuene spurte jeg også en ekstra gang om det var i orden at jeg tok opp samtalen, om det var noen spørsmål til studien, i tillegg til å minne informanten på muligheten til å trekke seg underveis i intervjuet og i ettertid.

Jeg ønsket at informantene skulle være komfortable i intervjusituasjonen, og en del av det innebar å la tid og sted for intervjuet være opp til dem (Tjora, 2010: 104). Under intervjuet forsøkte jeg å være empatisk, som er nyttig for at informanten skal føle seg trygg nok til å dele meninger og erfaringer. Imidlertid kan jeg ha vært altfor empatisk og omsorgsfull, et problem som fører til at forsker ikke ser det helhetlige bildet (Kvale & Brinkmann, 2015: 109). I retrospekt ser jeg at jeg kunne jeg ha gravd mer og stilt flere kritiske spørsmål. Jeg var litt for opptatt av at informanten skulle ha det komfortabelt og det kan ha gått på bekostning av datamaterialet som ble samlet inn.

For å sikre anonymitet har informantene fått tildelt pseudonymer under transkribering. Til analysen er navn på universiteter og høyskoler utelatt for å hindre identifisering av informantene. Det er en forholdsregel med bakgrunn i at kjønnsfordelingen i utdannelsene, særlig sykepleiestudiet, er relativt skjev, som gjør at sammensetningen av alder og studiested kan medføre en smal sjanse for identifisering. Som nevnt i delen som omtaler rekruttering, er det også to tilfeller hvor noen av informantene går i samme klasse. Utelatelsen av navn på universiteter og høyskoler i ettertid er gjort med tanke på dette, for å sikre ytterligere anonymitet i det som analyseres.

Lydopptakene og transkripsjonene slettes når studien er avsluttet.

Analysestrategi

Intervjuene ble transkribert ordrett, inkludert pauser og latter for å bevare stemningen i samtalen (Tjora, 2010). I analysen er sitatene finpusset til å være mer sammenhengende og lettlest, forhåpentligvis uten å gå på bekostning av innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter transkribering av datamaterialet ble det kodet med hjelp av programmet NVivo 12. Som analytisk verktøy hjelper koding forskeren med å se detaljer i og kategorisere innsamlet data,

det gir oversikt og et godt grunnlag for sammenligning (Kvale & Brinkmann, 2015: 227-228). Jeg opplevde prosessen med å kode som lang og forvirrende. Når teoriene er relativt fastsatte før innsamling av data er det en risiko for at man forsøker å få empirien til å passe med perspektivene. «Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel for å stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg for mange forutinntattheter», skriver Tjora (2010: 176). Under intervjuene har jeg tenkt at dataene krysser av enkelte teoribokser, en oppfatning som fulgte meg inn i transkripsjonen og den innledende runden av koding. Intensjonen var ikke å arbeide deduktivt, men heller ha en induktiv tilnærming til dataene i første omgang. I runde to forsøkte jeg derfor å legge franskmennene vekk og tok utgangspunkt i hovedtemaene for intervjuguiden; motivasjon for valg av utdanning og bakgrunn. Deretter gikk jeg gjennom hvert hovedtema og delte dataene inn i undertemaer med hva informantene faktisk har fortalt, som 'jobbmuligheter', 'interesser', 'studievalget', 'familie' og 'skole'. Undertemaene ble så kokt ned til koder, for eksempel 'jobbe med mennesker', 'hjelpe mennesker', 'profesjon', 'trygt valg', 'pushing' og 'hjelp'. For å forsikre meg om at enhver stein er snudd, har transkripsjonene blitt gjennomgått flere ganger. I tråd med den teoretiske motsetningen om rasjonalistiske eller kulturelleterte måter å forklare seg på, har jeg i en siste runde gått gjennom kodene og transkripsjonene for å undersøke hvorvidt informantene for eksempel uttrykker seg usikkert eller sikkert, sammenhengende eller mindre koherente i sine fortellinger. Denne fremgangsmåten har vært tidkrevende, men nyttig for å forsøke å se empirien uten forutinntattheter og tydeliggjøre likheter og forskjeller mellom de to utvalgene.

4 Motivasjon for valg av utdanning

Den typiske sykepleiestudent i denne studien vil jobbe med og hjelpe mennesker, og er opptatt av mulighet for sikkert arbeid og videreutdanning. Han demonstrerer rasjonalitet spesielt når han trekker frem jobbmuligheter som en viktig faktor for valget. Han viser lite begrensingsfølelse, er sikker i sitt valg og det å ta høyere utdanning er en selvfølgelighet.

Medisinstudenten har ansett utdannelsen som prestisjefull, og som en arena hvor han blir utfordret faglig. Han er sosial, vil hjelpe mennesker, og er orientert om mulige karriereveier. Som med sykepleiestudenten, er det ingen tydelige følelser av begrensning hos medisinstudenten. Høyere utdanning er naturlig og det finnes ingen tvil, verken i forkant eller i etterkant av avgjørelsen om utdanning og at medisinstudiet er det rette valget.

Ifølge rasjonelt handlingsteoretisk perspektiv vil informantene i studien ha gjort kalkulerende vurderinger ved valg av utdanning. De vil ha tenkt ut sjansene for arbeid, tilfredsstillende lønn og status, og forsøkt å unngå sosial og økonomisk degradering, relativt til foreldrenes sosiale posisjon i samfunnet. Etter perspektivet om betydningen av kultur og habitus vil utdanningsvalg tas med utgangspunkt i kunnskap, vaner og erfaringer som er så internalisert at de blir tatt for gitt. Hvordan strategien er lagt og hvordan informantene har tenkt avhenger av habitus og deres subjektive forventninger om sjansen for suksess i utdanningssystemet. Det kan for eksempel oppfattes som helt naturlig å velge medisin eller sykepleie. Likeledes kan informantene eliminere seg selv fra andre utdannelser fordi de oppfatter at det ikke er noe for dem. For å undersøke dette har jeg ikke bare sett på hva informantene forteller om sine valg av utdanning, men også hvordan det uttrykkes i deres forklaringsmodus. Informantenes forklaringsmodus befinner seg et sted mellom de teoretiske ytterpunktene. Det er enkelte som fremstår som mer kalkulerte enn andre, og noen uttrykker at 'det bare ble sånn', men hovedsakelig havner informantenes forklaringsmodus i mellomsjiktet av disse. Informantene formulerer seg gjerne med fraser som 'kanskje det var sånn', 'jeg tror det var det' og 'jeg vet ikke helt', samtidig som at det de beskriver som motivasjoner for utdanningsvalg er relativt konsistent gjennom intervjuet. Det indikerer til at informantene ikke er absolutt prerefleksive (Atkinson, 2010), men heller ikke totalt rasjonelle (Boudon, 1974).

I dette kapittelet vil jeg presentere hva informantene forstår som sine motivasjoner for valg av utdanning. I likhet med annen forskning på studievalg (Grytnes, 2011; Liu, 2019; Myklebust,

2020) er det interesser og mulighetene for arbeid som går igjen, men hva informantene legger i dette og hvor stor betydning det har hatt varierer i utvalgene. Dette vil gjennomgås i de to første delkapitlene. Interesser og jobbmuligheter bidrar til forståelse for studievalg, men med utgangspunkt i rasjonalitetsperspektivet og kultur og habitus representerer det kun en del av en større helhet. For eksempel vil en interesse for å hjelpe mennesker kunne forklare hvorfor man har valgt sykepleie- eller medisinstudiet, men det forklarer imidlertid ikke hvorfor man velger denne utdannelsen fremfor andre utdannelser i helsevesenet. Derfor vil jeg avslutningsvis gjøre rede for hvorvidt faktorer som prestisje, status og utdanningsnivå uttrykkes å ha vært av betydning for informantene.

Interesser

For å begrunne sine utdanningsvalg trekker informantene frem interesser. Her forstås interesser som noe man har engasjement for eller er nysgjerrig på. For informantene er det særlig interessen for naturvitenskap, interessen for å jobbe med og hjelpe mennesker eller en kombinasjon av disse som har ført dem i retning av sykepleie- eller medisinstudiet. Interesser kan knyttes til overføring av kultur, eller overføring av yrkesspesifikk kapital som tidligere forskning har hevdet (Jonsson, Grusky, Di Carlo, Pollak & Brinton, 2009), for eksempel ved at man har en forelder som jobber i helsevesenet og forteller om arbeidsdagen ved middagsbordet. Interesser kan dyrkes frem via signifikante andre utenfor familien, eksempelvis at en lærer har vært spesielt flink til å formidle natur- og realfag på videregående eller at man havner i en vennegjeng som er opptatt av skole. Perspektivet av rasjonelle, økonomiske og sosiale vurderinger, med andre ord hvor mye tid og penger en interesse vil kreve, samt hvilke sosiale fordeler det kan gi, kan legge føringer for hva man interesserer seg for. Boudon anser også interesser som en del av primære effekter (1974: 67). Bourdieu (1973; 1995; Bourdieu & Passerson, 2006) snakker om smak og preferanser i relasjon til kapital, som reflekterer ens posisjon i samfunnet. At interesser er grunnlaget for studievalg, kan forstås som at aktøren er mer eller mindre uberørt av virkeligheten (Bourdieu, 1995: 51-52). Det kan også være en måte å distingvere seg fra andre på, og i tråd med dette kan det anses som en del av et grensesettingsarbeid (Lamont, 1992). Mellom informantene er det variasjon i hvorvidt det er interessen for naturvitenskapen, interessen for det sosiale eller kombinasjonen av disse som uttrykkes som motivasjon for valg av utdanning. Dette gjelder for begge utvalgene, og hva de trekker frem er konsistent gjennom intervjuene.

Sykepleiestudentene uttrykker interesse for menneskets anatomi, sykdommer, skader og førstehjelp. For enkelte av dem er det spesielle hendelser og erfaringer som har gjort at de har fått interesse for dette. For eksempel husker Fritjof at han fikk god pleie fra sykepleiere og leger etter en ulykke. Gjennom kursing i førstehjelp og i møte med helsepersonell som en del av militærtjenesten, fikk Espen og Håvard øynene opp for å hjelpe andre i pressede situasjoner. Anatomi og sykdommer fremheves av Bård, som valgte sykepleie fremfor å fortsette en utdanning som bioingeniør. Han var lei av skolebenken og ønsket mer praksis og kontakt med mennesker. Han ville «helt, helt, helt helse». I tråd med dette uttrykker informantene at sykepleiestudiet har vært attraktivt også fordi det gir en aktiv og variert studie- og arbeidshverdag, at man ikke «sitter bak en PC», slik Sondre beskriver det. Sykepleiestudentene er også samstemmige i at de ønsker å jobbe med og hjelpe mennesker. Mikkel, Sondre og Nils legger først og fremst vekt på dette når de forteller om studievalgene sine.

Nils, sykepleie: Jeg liker folk. Jeg liker å snakke med folk, jobbe med folk. [...] Og når jeg begynte å tenke på det, liksom, du møter ganske mye folk når du jobber innenfor helsesektoren. Eh, så det var kanskje det. Jeg er veldig sosial av meg, det hjelper veldig i jobben. Liksom gjør det ganske spennende da.

Nils forklarer studievalget med det sosiale i arbeidet og personlige egenskaper som sammenfaller med det. De andre sykepleiestudentene trekker frem det sosiale, at man er i kontakt med mange forskjellige typer mennesker, og at det er givende å hjelpe andre. Dette er i tråd med Myklebusts studie, hvor informantene mener at medmenneskelighet er som noe som er nødvendig når man går sykepleiestudiet (2020). Ifølge studien er ikke dette noe man bare kan lese seg opp på, men det må læres gjennom erfaring og er forbundet med personlighetstrekk. Å forklare valg av utdanning med å bistå og jobbe med mennesker kan være en måte å fremstille seg som sosial og empatisk på, samt tillegge studievalget moralsk legitimitet. Det kan forstås som et moralsk repertoar, hvor egenskaper som toleranse, empati, omsorg og ærlighet har verdi (Skarpenes, 2007).

For medisinstudentene er det å jobbe med mennesker eller det vitenskapelige og forskningen ved medisinen som teller mest, og for flere er det kombinasjonen av disse som gjelder, som Ola uttrykker:

Ola, medisin: Jeg tror den viktigste grunnen til at jeg hadde lyst til å studere medisin er, føler liksom det er den perfekte kombinasjonen av det veldig tunge realfaglige og det veldig medmenneskelige og nære, de sosiale aspektene på en måte. Det er derfor jeg ikke ville studere ren kjemi, fordi at [det] mangler på en måte mennesket, og ikke bare studere mennesket fordi jeg syns det er dritspennende med alt det realfaglige. [...] Det at man får lov til å jobbe med begge deler og det at man som god lege er den som på en måte kan mye av det realfaglige og [...] har kunnskap og samtidig klare å nå ut til pasienten og snakke med pasienter og hjelpe pasienter og redde liv på en måte da. Det syns jeg er veldig flott ved medisinfaget da, at det har begge deler i seg.

Karl og Pål har den samme oppfattelsen som Ola. Karl anser medisinen som detektivarbeid, og liker at det innebærer menneskekontakt og naturvitenskapelig jobbing. Pål kaller det en blanding av myk og hard kunnskap, og eksemplifiserer med at han ikke kunne ha søkt psykologi på grunn av at fagfeltet er for mykt. Interessen for naturvitenskap kan tolkes som at informanten ønsker å opprettholde eller assosieres med en viss akademisk kapital, eller at han trekker på et intellektuelt repertoar, hvor kunnskap, og mulig spesialisert kunnskap, verdsettes. Det er også eksempler på medisinstudenter som uttrykker større interesse for det ene fremfor det andre. Eirik forklarer valg av utdanning ut ifra ønsket om å jobbe med og hjelpe mennesker. Da moren hans ble syk, fikk han en interesse for medisin og innsyn i hvordan sykehuset fungerte og hvordan helsepersonell arbeidet. Trygve er mest opptatt av vitenskapen og ser medisinstudiet som unikt i at man «kan forske veldig mye uten å være forsker». Omtrent halvparten av medisinstudentene trekker frem at medisin er faglig utfordrende og spennende, og som vi kommer tilbake til senere i kapitlet, har det vært motiverende at det anses som en prestasjon å komme inn på studiet i utgangspunktet.

I annen litteratur tar interesser lite plass i kontrast til ønsker om arbeidsmuligheter til eksempel (Liu, 2019). Hvis det er snakk om interesser, knyttes dette til studenter av mer privilegert bakgrunn, som ikke trenger å tenke på risiko og kostnader i like stor grad som studenter fra familier med lave økonomiske ressurser. Fri for begrensninger kan man si at studentene har mulighet til å velge ut ifra aspirasjoner og hva de er engasjerte i. Med utgangspunkt i Bourdieus teori om habitus og nærhet og avstand til nødvendighet, altså relativ fattigdom eller kulturell eller sosial deprivasjon, hevder Grytnes at større avstand vil føre til et

subjektivt fokus på innholdet i utdanningen fremfor målet med den (2011: 340). Noen av informantene i denne studien forteller eksempelvis at utdannelsene gir dem personlig vekst, som en del av en selvrealiseringsprosess. De er ikke tvunget til å velge ut ifra nødvendighet. I Norge skal den statlige støtten til utdanning i utgangspunktet lette økonomiske begrensninger for alle studenter. Med det argumentet gir det mening at studenter uavhengig av sosial bakgrunn legger vekt på interesser i denne studien. Det skal dog sies at antall informanter fra øvre middelklasse og overklasse er i klart flertall, hele ti av fjorten informanter, så det er i så fall et argument som må undersøkes i videre studier hvor jevn fordeling av sosial bakgrunn er tatt høyde for.

Arbeidsmuligheter

Det vil alltid være pasienter som trenger medisinsk behandling, og til tross for at utvikling av teknologi fører til endringer i arbeidsoppgaver i alle yrker, antas det å være lavere risiko for automatisering av de yrkene hvor blant annet gode sosiale ferdigheter og finmotorikk er nødvendige egenskaper (NOU 2020: 2, 2020: 76). Store fødselskull og høyere gjennomsnittsalder kan bidra til at de eldre blir enda eldre og flere, og at det derfor vil være nødvendig med flere vernepleiere, helsefagarbeidere, sykepleiere og leger i nær fremtid. I tillegg består sykepleie- og medisinstudiumene av flere perioder i praksis hvor formålet er at studentene skal bli godt kjent med ulike avdelinger innenfor kommunalhelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten. Praksisperiodene minsker risikoen for å kaste bort dyrebare studieår på noe man egentlig ikke passer til, og ved eventuelt valg av spesialisering vil vurderingene være informert av egne erfaringer. I lys av teoriene, er muligheter til arbeid en forventet fordel ved utdanningsvalg (Boudon, 1974). Snarere enn å beregne risikoer, trekker informantene på forventede fordeler i sine forklaringsmoduser, noe som er i tråd med annen kvalitativ og skandinavisk forskning (Thomsen et al., 2013). Gjennom kvantitative data finner også Holm og Jæger antydninger til at aktører tar fremtidige gevinster i betraktning ved valg av utdanning, samtidig som at de forsøker å hindre nedadgående sosial mobilitet (2008: 201). I denne studien er det ved snakk om jobbmuligheter at informantene fremstår som mest kalkulerte og rasjonelle. En aktørs subjektive forventninger til å få en jobb, som er befestet i habitus og som også kan komme frem som resultat av evalueringer av evner i skolen, kan videre ha innvirkning på valg av utdanning. I henhold til informantenes forklaringsmodus, kan skillet mellom mulighet til sikret arbeid og muligheter for flere typer arbeid hevdes å

være et skille mellom vurdering av faktisk arbeidssikkerhet på den ene siden og arbeidssikkerhet som tatt for gitt på den andre siden.

Informantene i denne studien bekrefter at muligheter for jobb etter endt studie har hatt betydning for valget av utdanning. Som nevnt innledningsvis er det derimot varierende hvilken betydning jobbmuligheter har hatt og hvordan begrepet forstås. Jobbmuligheter blir tolket som det å ha mulighet til sikret arbeid og som muligheten til å velge mellom flere typer jobber og karrieremuligheter. Enkelte legger også vekt på at som profesjonsstudier gir utdannelsene en sertifisering til å utøve sykepleie eller medisin, noe informantene opplever som komfortabelt.

Mikkel var en av sykepleiestudentene som så fordel i at man nærmest er garantert jobb etter endt studie:

- Marte: Var jobbmuligheter noe du tenkte over?
- Mikkel, sykepleie: Oh yes. Det var det. Det er aldri problem å få seg jobb som sykepleier. Jeg bare ser på stillingsannonser titt og ofte og det, egentlig stort sett i alle sektorer, både sykehus og sykehjem, hjemmesykepleie, sosiale settinger, alle trenger sykepleiere.
- Marte: Så du visste at du, [...] du får et yrke som har fast eller sikker jobb da?
- Mikkel, sykepleie: Yes. Det var en viktig del av valget.

Mikkel gikk helse- og sosialfag med studiespesialisering på videregående. Det tok et par år med andre studier og tre år med jobbing og reising før han bestemte seg for å søke sykepleiestudiet. Sammen med en interesse for å hjelpe mennesker og motivasjon fra signifikante andre, var muligheter for arbeid en viktig motivasjon for valg av utdanning. Fra han var 16 år har han jobbet innen helse og omsorg og da han søkte sykepleiestudiet var han ansatt i hjemmesykepleien. Med en stilling som vikar og tilkallingsvakt, visste han imidlertid aldri helt når han skulle på jobb og opplevde at det var vanskelig å få fast ansettelse uten utdanning. Mikkel virker å være rasjonell i sin forklaringsmodus, da han har orientert seg om mulige jobber og tyr til utdanning for å sikre seg det, men også fordi hans argumenter er konsistente gjennom intervjuet. Å ta høyere utdanning og å velge sykepleie, som er et ettertraktet yrke i arbeidsmarkedet, øker sjansen for sikkert arbeid som videre gir stabilitet og tryggere økonomiske rammer. Det er en forventet fordel av utdannelsen (Boudon, 1974). For

Mikkel og majoriteten av sykepleiestudentene er det av betydning at man vet at man har noe å gå til, at det er jobb å få når man er ferdig utdannet. Sykepleiestudentene nevner også betydningen av at de har flere alternativer ved endt utdanningsløp og at foruten å jobbe som sykepleier kan de ta videreutdanning og spesialiseres innenfor en rekke fagområder. Dette har vært en viktig del av vurderingen for seks av dem.

I forlengelse av det ovennevnte er både sykepleie- og medisinstudiet profesjonsstudier som gir autorisasjon til å arbeide klinisk med mennesker. Fritjof en av dem som har fremstått som svært kalkulert i sitt valg av utdanning i intervjuet, og har vært særlig opptatt av sertifiseringen utdannelsen gir. For han er valget av sykepleierutdannelsen en konsekvens av at han egentlig vil noe annet. Utdannelsen er et middel for å nå målet som redningsmann. For å bli redningsmann må man blant annet ha autorisasjon som helsepersonell, med en bachelor i prehospitalt arbeid/paramedic, sykepleie eller fagutdanning som ambulanspersonell (Justis- og beredskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Blant de utdannelsene som oppfyller de medisinske kvalifikasjonene, anså Fritjof sykepleiestudiet som tryggest:

Fritjof, sykepleie: Det er egentlig, hovedgrunnen var å ha en backup-plan. Noe som er trygt, hadde sikret jobb og muligheten for å kunne videreutdanne meg [...]. Og der trumfer [sykepleie] ambulanse, som er litt mer kortsiktig og ikke [gir] mulighet for å utvikle deg like mye.

Fritjof kunne ha valgt en annen studieretning som var kortere eller som for han hadde vært mer spennende og samtidig bringer han nærmere redningsmannsdrømmen. I stedet valgte han det som gir han arbeidssikkerhet og flere muligheter. For han ligger motivasjonen for sykepleieutdanningen i sertifiseringen han får ved endt studieløp, som et middel til et mål, samtidig som det er noe å falle tilbake på hvis målet ikke nås eller han ønsker å skifte felt.

I utvalget av medisinstudenter omtales utdannelsen som trygg, men aspektet om muligheten for garantert jobb er ikke like fremtredende i informantenes narrativ slik det er blant sykepleiestudentene. Trygve og Ola forteller at de har blitt mer usikre på jobbmuligheter etter hvert som de nærmer seg endt utdanningsløp, fordi det er høy konkurranse om turnusplasser. Turnusordningen gir mulighet til videre spesialisering, og i løpet av de siste ti årene har inntaket gått fra å være en trekningsbasert til en søknadsbasert ordning. Studenter i Norge får konkurranse fra medisinerne utdannet i utlandet, både norske og utenlandske, og ulike

vurderingsformer mellom universiteter og årskull gjør at resultatene de oppnår oppleves som ubetydelige i søknadsprosessen. For å øke sjansene for turnusplass, er de engasjerte i verv og har relevante deltidsjobber.

Trygve, medisin: Før så var [turnusplass] sånn man fikk utdelt, men nå er det liksom flere studenter enn det er jobber. [...] og karakterer og sånt har egentlig ikke noe å si, så da er det jobberfaringen din da, som har noe å si for om du får jobb videre eller ikke.

Da de skulle bestemme seg for utdanning derimot, fremstiller de i intervjuene at de på daværende tidspunkt anså at sikkerhet for arbeid etter endt studiegang opplevdes som 'bankers' og at det ikke var en stor del av vurderingen. Dette kan tolkes dithen at Trygve og Ola har hatt et mindre rasjonalistisk og kalkulert tankemønster, da det å få jobb etter utdannelsen uttrykkes å ha blitt tatt for gitt. Dette kan reflektere en avstand til begrensning (Bourdieu, 1995). Med hensyn til sosial bakgrunn, kan det å ta en utdanning med et mål om å få seg arbeid anses som en konsekvens av restriksjonene en lavere posisjon i samfunnet gir (Grytnes, 2011). Om man derimot har bakgrunn fra en mer privilegert klasse, som Trygve og Ola har (balansert overklasse), kan man forvente at avstanden til økonomiske, kulturelle og sosiale begrensninger er større. Det å få seg sikker jobb vil i teorien ikke være en drivende faktor for utdanningsvalg (Grytnes, 2011: 340). Majoriteten av medisinstudentene har vært mer opptatt av at utdannelsen gir flere muligheter hva gjelder type arbeid og en profesjon.

Johan, medisin: [N]år det gjelder medisin så er det jo nesten ingen begrensninger på hva du har lyst til å jobbe med. Det er jo egentlig ikke det. Så mange spesialiteter og, nei, det er jo helt Texas. Helt vilt. Og som jeg sa tidligere, det er sånn du kan jobbe masse med en pasient, du trenger ikke jobbe med en pasient i det hele tatt, du kan jobbe i klinikken, du kan aldri jobbe i klinikken og du kan jobbe i sykehusledelsen, du kan jobbe i et direktorat. Hvor som helst! På lab, i avdeling, på fastlegekontor, på operasjonssalen, det er liksom ... Et hav av muligheter.

Som lege risikerer man med andre ord ikke å sitte fast i et spor hvis arbeidet skulle oppleves feil, da det er 'et hav av muligheter', som Johan forteller. Det at profesjonen ender i sertifisering, gir flere av informantene, både i sykepleie og medisin, trygghet. Det gjør at

nyutdannede får eksklusiv tilgang til arbeidsmarkedet for sykepleiere og leger, sammen med bevilling til videre utdanning. I tillegg opplever medisinformantene det som komfortabelt og lett å forholde seg til: «jeg trenger ikke lage min egen [...] virkelighet på en måte. At jeg [...] vet hvert fall hva jeg er da, når jeg er ferdig utdanna», sier Eirik. Det er håndfast og konkret og informantene vet ganske sikkert hvor de ender opp.

Relatert til arbeidsmuligheter og eventuelle økonomiske kostnader og gevinster, vil jeg avklare hva informantene har sagt om betydningen av lønn. Inntektsnivået for leger er høyere enn for andre med masterutdanning, og ligger på 650 000 kroner eller mer i årsinntekt (Boateng & Nygård, 2015). Hva gjelder økonomiske fordeler, trekkes ikke lønn frem som noe med særlig betydning, foruten at informantene ønsker å ha «nok lønn til at penger ikke er et problem», som Trygve forteller. Sykepleiere, som har en årsinntekt på omlag 550 000 (Utdanning.no, 2020), uttrykker det samme. Ingen av informantene gir særlig uttrykk for å at mangel på økonomisk kapital, eller at eventuelle økonomiske kostnader, har vært av betydning for valg av utdanning. Dette resonnerer med tidligere forskning, som viser at informanter med høyere klassebakgrunn ikke vurderer økonomisk risiko og begrensninger ved utdanningsvalg i like stor grad som andre klasser (Liu, 2019; Thomsen et al., 2013). Mikkel forteller dog at hovedutfordringen med å starte på sykepleiestudiet var mindre inntekt, imidlertid begrunner han det i at han er glad i å reise og at han har blitt glad i å tjene penger. Det er ikke en økonomisk begrensning tilknyttet nødvendighet, men heller at han må kutte tilbake på livsstilsvaner mens han studerer. I Norge er utdanning støttet av staten ved gratis grunnskole og videregående skole, med en studielånsordning ved høyere utdanning, som i utgangspunktet gir et 'level playing field'. Der hvor økonomiske forskjeller spiller en rolle kan sies å være i valget mellom privat og offentlig skole, eller i valget om å ta opp fag som privatist og med det opparbeide høyere karakterer eller flere poeng, slik at man kommer inn på det studiet man ønsker. En student kan bruke om lag 10 000 kroner på å heve karakteren i et emne, men det er også en risiko for at man ikke forbedrer karakteren. I denne studien er det tre informanter som har tatt opp fag. De er medisinstudenter og ingen av dem uttrykker økonomiske begrensninger eller risikoer ved det å ta opp fag.

Status

Medisinutdannelsen og legeyrket har høy anerkjennelse i samfunnet, og når det kommer til status bekrefter informantene at de opplever et hierarki innenfor helsevesenet. Informantenes

beskrivelser av hvordan et slikt hierarki ser ut sammenfaller på tvers av utvalgene. Her er et eksempel:

Nils, sykepleie: Opplevs jo litt sånn at studenter havner på bunn, så har du pleieassistenter, helsefagarbeidere. Sykepleiere. Avdelingssykepleiere og leger og overleger. [...] det er forskjellig fra plass til plass. [...] når jeg var i praksis på legevakt, der jobber jo sykepleierne og leger så tett sammen, så da føler man seg på lik linje med legene.

Et flertall av informantene påpeker at det er et avhengighetsforhold mellom yrkesgruppene, at alle ledd har sine ansvarsområder og at alle er viktige i sin rolle. Som studenter opplever de imidlertid uavhengig av studieretning å være nederst i hierarkiet. I hvor stor grad man opplever hierarkiske strukturer, for eksempel i praksisperiodene, nevnes å variere mellom ulike institusjoner. Relatert til valg av utdanning, kan forventet statusoppnåelse eller - opprettholdelse ha vært en del av vurderingen. I dette delkapittelet vil jeg derfor gå igjennom hvordan status uttrykkes å være av betydning for valg av utdanning, både relatert til sykepleie- og medisinstudiene direkte, men også til høyere utdanning og utdanningsnivå generelt sett. For sykepleiestudentene har ikke forventet status hatt noe å si for valget, mens medisinstudentene gir det større betydning. Når det kommer til utdanningsnivå nevner informantene andre studier med tilsvarende studieår og/eller -felt som sykepleie og medisin.

Blant sykepleiestudentene er det få som mener at status har vært en betydelig faktor for deres valg av utdanning. Med tanke på statusforholdet mellom sykepleiere og leger fremhever studentene et forhold av gjensidig avhengighet. Noen av sykepleiestudentene reflekterer samtidig en slags moralsk grensesetting mot leger og medisinstudenter når de forklarer studievalget sitt. Espen benytter for eksempel interessen for å jobbe med mennesker, som trekker på et moralsk repertoar, som begrunnelse for hvorfor han ikke har valgt medisinstudiet. Han forteller at «det er jo vi som er der hele døgnet for pasienten og om pasienten skulle trenge noe og sånne ting. Eh, så jeg følte for min del at det ble litt mer riktig enn lege». Ved spørsmål om hvordan man ser for seg at andre oppfatter sykepleiere, svarer Mikkel at han tror andre anser sykepleie som et 'engleyrke', når han selv vil beskrive det som et livsviktig yrke, og fremhever essensielle arbeidsoppgaver og egenskaper en sykepleier har.

- Mikkel, sykepleie: Ja, for det er ganske mye en lege ikke kan som en sykepleier kan. Ta noe så enkelt som å vedlikeholde sår. Det er veldig få leger, spesielt på sykehuset, som kan sårstell. Og andre sånne typiske sykepleieroppgaver.
- Marte: Ja. Hva er det for eksempel?
- Mikkel, sykepleie: Vel, det er jo vi som ser pasienten. Vi som følger opp og så rapporterer hvis det er noe endring i tilstand. Og for å kunne gjøre det så må vi kjenne til pasienten og bli med kjent med de veldig fort [...]. For målet er jo å skrive de ut fortest mulig og da må du og kjapt danne deg et bilde for så å kunne justere på det bildet etter hvert som du ser forandringer på pasienten. Og det krever både teoretisk bakgrunn og ikke minst erfaring.

Å fremheve arbeidsoppgaver som omhandler nødvendig pasientkontakt som noe sykepleiere gjør og leger ikke gjør, kan man si er et grensesettingsarbeid av moralsk art, om man tar utgangspunkt i at det å være snill, omtenkstom og jordnær har verdi (Lamont, 1992). Til spørsmålet om hvorvidt status har vært av betydning svarer Håvard at det ikke har vært viktig for han, men at «det er sikkert mange som blir leger for eksempel som tenker på det». Dette er eksempler på rettferdiggjørelse av sykepleieutdanningen i informantenes forklaringsmodus, med grensesetting oppover som en del av rettferdiggjørelsen. Det er en uttrykt oppfattelse av 'vi' og 'dem'. Utsagnene svarer også til kulturrepertoarene man finner i andre norske studier, som er preget av antielitisme, egalitarisme og jantelov (Jarness & Friedman, 2016; Jarness & Flemmen, 2019; Skarpenes, 2007; Sølvberg & Jarness, 2019).

Ved spørsmål om betydningen av status for valg av utdanning, svarer et flertall av medisinstudentene at det har hatt noe relevans, men at det ikke har vært det viktigste. Pål representerer det flere av medisinstudentene uttrykker hva gjelder status:

- Pål, medisin: Det er jo gøyere å studere noe som har litt status enn noe som ikke har det. Men jeg liker å tenke at det ikke var derfor jeg tok ... I så fall har jeg gjort veldig dårlig livsvalg. Heh-, [...] det er greit nok med status, men det er veldig mye jobb. Mye vakter og lang utdanning og, ja. Men det er jo, føler det blir det å lyve å ikke si at det betyr noe. For det gjør det.

Medisinstudentene forteller at status ikke var drivende for valg av utdanning, men at det er noe som har vært underbevisst og at om det var av betydning da de tok valget, så er det ikke viktig lenger. De avskriver det ikke, samtidig som at de heller ikke tillegger status mye vekt. Statusoppnåelse anses som en forventet fordel ifølge Boudon, og jo høyere sosial status som er i familien, desto høyere vil også den forventede fordel av det valgalternativet som gir høy status være (1974: 30). Med tanke på at overklassen er godt representert i utvalget av medisinstudenter, er det kanskje ikke overraskende at påregnet statusoppnåelse spiller en rolle sammenlignet med sykepleiestudentene, hvor flertallet tilhører lavere og øvre middelklasser.

Tidligere ble det nevnt at prestasjon ble trukket frem som motivasjon for medisinstudentene. Omlag halvparten av dem uttrykker at prestisjen ved å komme inn på medisinstudiet i seg selv var attraktivt ved studiet, noe som samsvarer med dansk forskning (Thomsen et al., 2013). Anerkjennelsen er motiverende ifølge Johan: «det er en gjev utdanning å begynne på og bare å komme inn er kjent for å være vanskelig, og hvis jeg er en av dem som kommer inn, så flink jeg er». Karl, Eirik og Ola trekker også frem prestisjen og eksklusiviteten i medisinstudiet, som reflekteres i studiets popularitet og høye opptakskrav (Samordna opptak, 2019). Aksel forteller at det er en slags stolthet i det å si at man studerer medisin, og han opplever at venner og familie også synes det er stas: «når folk, mine venner snakker om meg og presenterer meg til andre, så er det et punkt de forsikrer seg om å nevne». Prestisje fremmer status, og det å få anerkjennelse, bli beundret av andre og hevde seg selv kan sies å være en del av et individualistisk statusrepertoar. Hva gjelder hierarki i helsesektoren og samfunnet ellers, har medisinstudentene en tendens til å påpeke hvorfor andre enn dem selv er viktige i helsevesenet, at sykepleiere, vernepleiere og helsefagarbeidere er flinke og har vitale arbeidsoppgaver. I bourdieusk perspektiv kan både bevisste og ubevisste symbolske hierarkier eksistere i habitus og aktører har gjerne en subjektiv formening om ens plass i hierarkiet (Sølvberg & Jarness, 2019: 4). I intervjusettinger kan informanter tone ned oppfattede forskjeller for ikke å bli tolket som snobbete eller elitistiske (Jarness & Friedman, 2016; Jarness & Flemmen, 2019). Som med utvalget av sykepleiestudenter, er det også eksempler på rettferdiggjørelse av medisin fremfor sykepleie blant medisinstudentene. Ved spørsmål om status var noe han tenkte over da han bestemte seg for å søke medisinstudiet, svarer Aksel at han har lyst til å si nei, men samtidig tar han seg selv i at han aldri har vurdert sykepleiestudiet:

Aksel, medisin: Og det er ikke fordi jeg mener at sykepleien er teit eller at, de gjør absolutt mest sannsynlig den viktigste jobben på sykehus, egentlig. Men bare det at jeg aldri har vurdert sykepleien skikkelig gjør jo at jeg på en måte ikke kan si at jeg ikke tenker at det er et hierarki, fordi ... Jeg tror nok ikke jeg hadde trivdes så godt med å ... hm, her er det farlig territorium. [...] De gjør den råeste jobben som finnes, men jeg tror at når det kommer til evnen til teori, så hadde jeg mer å bidra med. Og det tror jeg er en helt ærlig sak, at jeg tror at jeg kan gjøre det ganske bra i, på den mer teoretiske delen. Ikke enn de, men jeg tror jeg kunne gjort det bedre der enn som sykepleier. Og ikke fordi jeg ikke har, syns det er hyggelig å snakke med folk og, jeg syns det er det kjekkeste som finnes og det [er] også litt derfor jeg velger medisin. Jeg vet ikke. Det ... Der møter jeg meg selv litt i døren, på en måte. Det anerkjenner jeg helt. Eh, så det er nok mest sannsynlig et hierarki ute og går som også lever veldig, veldig sterkt i meg, men jeg ikke liker at jeg selv tenker.

Aksel reflekterer over betydningen av status for han selv i valg av utdanning. Han roser sykepleiere for den jobben de gjør og prøver samtidig å rettferdiggjøre hvorfor han ikke har valgt sykepleie. Argumentene går på hva han tror han selv vil trives med og duge til. Han anser det som et 'farlig territorium' å rettferdiggjøre valget av medisin fremfor sykepleie, og meddeler misnøye med at han selv tenker at det eksisterer et statushierarki i helsevesenet. Disse utsagnene eksemplifiserer det Pugh (2013) kaller hederlig informasjon, hvor informantene ønsker å stille seg selv i et godt lys, og metafølelser, som er avstanden mellom det informantene føler og det han opplever at han burde føle. Hva han føler, at status kan ha vært av betydning, og hvordan han føler at han bør føle, at status ikke spiller en rolle, samstemmer ikke. Det Aksel uttrykker er motsigende, som innen sosiologisk litteratur argumenteres for å gi et bilde på spenningene mellom de ulike tankene og handlingene man overveier hver dag (Jarness & Flemmen, 2019; Jarness & Friedman, 2017; Pugh, 2013; Sølvberg & Jarness, 2019). Det viser at en aktørs mange verdisettingsrepertoarer kan fungere samtidig og være ukorrelert. Aksel har noen underliggende subjektive forventninger til status som han kanskje tenker at ikke er greit å tenke. Det kan omtales som et individualistisk statusrepertoar som kolliderer med et felles norsk moralsk kulturrepertoar.

Til nå har spørsmålet om status vært relatert til sykepleie og medisin spesifikt, men å anse utdanning som et middel for statusoppnåelse mer generelt er også av interesse. For å unngå nedadgående sosial mobilitet vil ethvert individ ha en viss grense for hvor mye utdanning de må ta for å vedlikeholde foreldrenes sosiale posisjon (Bridge & Wilson, 2015). Glaesser og Cooper (2014) finner at studenter i England og Tyskland setter minimale og maksimale grenser for utdanningsnivå og type jobb som en del av vurderingen ved utdanningsvalg. Studien viser at for informantene med bakgrunn i arbeiderklassen, ble den nedre grensen for utdanning satt til å nå en hvilken som helst type kvalifikasjon som sikrer arbeid (Glaesser & Cooper, 2014: 473). For ungdommen med bakgrunn i det Glaesser og Cooper kaller serviceklassen, er minstekravet for utdanning en grad ved et universitet. Med unntak av sykepleiestudenten Mikkell, som gikk helse- og sosialfag, var det ingen av informantene i denne studien som for eksempel vurderte yrkesfag ved valg av studieretning på videregående. Yrkesfag er noe informantene opplever at var tabubelagt og stigmatisert da de var yngre og det er heller ingen som har vurdert muligheten for ikke å ta høyere utdanning. Samtidig antas aspirasjoner for utdanning å være relativt til en aktørs bakgrunn (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). Etersom majoriteten av studentene i denne studien er av middelklassebakgrunn eller overklassebakgrunn, ville utelatelsen av yrkesfag i teorien vært forventet. Unntaket her er Mikkell, som selv har bakgrunn fra faglært arbeiderklasse. Jeg spurte informantene om hvilke andre studier som var aktuelle for dem, for å undersøke om studentene vurderte andre utdannelser som lignet i fagområde og utdanningsnivå til eksempel. Som Helland og Wiborg hevder, vil man sannsynligvis ha internalisere verdier, identiteter og æreskoder knyttet til den statusgruppen man tilhører, og implisitt ha rangeringer av utdannelser som følge av dette (2019: 497). Med det oppfattes enkelte studier som uaktuelle, og andre som åpenbare valgalternativer, ifølge kulturperspektivet. Knyttet til relativ risikoaversjon kan aktuelle studier belyse strategier for å unngå nedadgående sosial mobilitet, og statusen og jobbmulighetene et gitt utdanningsnivå gir kan forstås som forventede fordeler. Dette er oppfattet som relativt til informantens klassebakgrunn. Den minimale grensen for utdanning for majoriteten i denne studien er en bachelorgrad, og i begge utvalgene er både bachelor- og masterprogram vurdert. Det indikerer til at utdanningsnivå har hatt noe å si for informantene.

Ved spørsmål om aktuelle studier svarer sykepleiestudentene utdannelser som bioingeniør, politi, fysioterapi, paramedic, medisin, ingeniør, tannpleie, media- og kommunikasjonsfag, musikk og lærer. Disse studiene kan argumenteres for å være likt sykepleie, enten i antall års

utdanning eller fagområdet utdannelsene knyttes til. Bioingeniør, tannpleie, medisin, paramedic og fysioterapi er profesjoner i helsevesenet, og svarer til interessen om å kombinere myk og hard kunnskap med omsorg og det rent faglige i mer eller mindre grad. Politi- og lærerutdannelsene gir også autorisasjoner og handler mye om å jobbe med mennesker. For lite menneskelig kontakt, for langt utdanningsløp (nevnt av dem som startet sykepleierutdannelsen senere) og for få arbeids- og karrieremuligheter er blant argumentene sykepleieinformantene bruker for hvorfor disse studiene ble valgt bort, som er konsistent med en rasjonell forklaringsmodus som tidligere er konstatert. Lengden på studiet, altså antall studieår, er en begrunnelse som benyttes av enkelte sykepleiestudenter for å forklare hvorfor de ikke har valgt medisin til eksempel. Espen oppfatter det som en trygghet at han kan ta videreutdanning etter tre år, i stedet for å risikere at han dropper ut av en femårig utdanning:

Espen, sykepleie: [S]i du kommer til tredjeåret da, og så skeies litt ting ut. [...] så sitter du igjen med ingenting. Du sitter jo igjen med mye kunnskap og sånne ting, men på det stadiet så hadde du på en måte hatt bachelor. [...] Mens da må du liksom ta de to siste årene før du har den offisielle tittelen.

En treårig utdanning minsker risikoen for frafall og øker sjansen for oppnådd utdanningsnivå for Espen, som er i tråd med Breen og Goldthorpes begrep om mulighet for fiasko ved relativ risikoaversjon (1997). Det er imidlertid ikke eksplisitt at avgjørelsen om et kortere studie innebærer et ønske å komme seg raskt ut i arbeid, som rasjonalitetsperspektivet kan antyde. For Håvard, som allerede har en utdanning fra militæret, var det rasjonelt å søke seg til et kortere studie enn medisin for å ha tid til å realisere seg selv på andre arenaer. Sondre forteller på sin side at han er skolelei og har planer om å ta friår etter studiene.

Alternative studier for medisinstudentene viste seg å være sivilingeniørutdannelser, arkitektur, jus, lektorutdannelser, kokk, journalistikk, biologi, media- og kommunikasjonsfag, radiografi, politikk, psykologi og odontologi. Her er det utdannelser som kan knyttes til myk og hard kunnskap eller en kombinasjon av disse, som svarer til interesseforklaringene, og radiografi, psykologi og odontologi, som er studier tilknyttet helsevesenet. Det nevnes andre prestisjeutdannelser, for eksempel jus og sivilingeniør. Merkbart i datamaterialet er at sistnevnte var aktuelt for fire av syv medisinstudenter: Eirik, Karl, Aksel og Trygve. I tillegg er det ingen som har vurdert sykepleie. Det indikerer til at arbeid i helsevesenet eller ønsket

om en sammensetning av myk og hard kunnskap ikke nødvendigvis danner et helhetlig bilde av utdanningsvalget, men at flere faktorer spiller inn. Ifølge sosial posisjonsteori og relativ risikoaversjon vil man forsøke å opprettholde sine foreldres sosioøkonomiske plassering i samfunnet og derfor velge utdannelser som tilsvarer dette. Minimale og maksimale grenser for utdanning, grad av berettigelse i utdanningssystemet, samt valg av utdanningsretning, kan også formes av habitus. For å undersøke disse mekanismene nærmere handler neste kapittel om informantenes oppfattelse av foreldrenes involvering i studievalget.

Konklusjon

Sykepleiestudentene og medisinstudentene viser likheter i at de trekker frem de samme faktorene for å forklare sine valg av utdanning, nemlig interesser og muligheter for arbeid. Det er imidlertid noen nyanser mellom utvalgene. Sykepleiestudentenes argumenter samsvarer med Myklebusts studie, hvor arbeidssikkerhet og muligheten til å jobbe variert, aktivt og med mennesker har vært av betydning (2020: 10). Medisinstudentene trekker frem kombinasjonen av det faglige og det sosiale, mulighetene for arbeid og tryggheten med at utdannelsen leder til en profesjon, i tillegg til prestisjen de oppfatter medisinstudiet gir, som argumenter for hvorfor de har valgt utdannelsen. Samtlige informanter opplever et statushierarki i helsevesenet, og et flertall av medisinstudentene forteller at forventet statusopptilnærning hadde noe betydning for valg av utdanning. Hva gjelder spørsmålet om rasjonalitet eller kultur i informantenes forklaringsmodus, er det enkelte av studentene som fremstår som mer kalkulerte enn andre. Dette kommer særlig frem når informantene snakker om jobbmulighetene de forventer å ha etter endt utdanning. Eventuelle økonomiske restriksjoner er ikke-eksisterende i informantenes fortellinger. Sett i lys av et habituskulturalistisk perspektiv gir ikke informantene særlig uttrykk for begrensingsfølelse, heller er det å ta høyere utdanning en selvfølge. Neste kapittel vil handle om hvordan informantenes utdanningsvalg kan ha blitt formet av de ressursene og den habitusen de har fått hjemmefra. Foreldres utdanning og yrke knyttes både til habitus og gevinst- og kostnadsvurderinger, som videre kan bidra til å forklare studenters aspirasjoner til utdanning.

5 Eget eller påvirket valg av utdanning

I datamaterialet er det tre sykepleiestudenter og seks medisinstudenter som uttrykker at utdanningsvalget er et eget valg. I lys av studiens teoretiske rammeverk kan man derimot anse sosial bakgrunn som førende for hvilke avgjørelser man tar i et utdanningsløp. Aktørens familie er her av betydning. For det første driver familien den primære sosialiseringen, hvor aktøren lærer kunnskaper, væremåter, normer og verdier. For det andre kan familiens ressurser sette rammene for hvilke muligheter en aktør har. Familien kan også spille en viktig rolle i dens involvering i skole og valg av utdanning. Av Breen og Goldthorpe (1997) anses eksempelvis barn og foreldre som en valgenhet ved avgjørelser i utdanningsløpet, og Lareau (2003; 2015) legger vekt på betydningen av ulike familiers oppdragelsesstrategier som førende for aktørers møte med utdannings- og arbeidsliv. Dette kapittelet vil undersøke hvordan informantene opplever foreldrenes rolle i valget. Jeg vil også adressere en forventning om å ta høyere utdanning, som på tvers av studieretning og sosial bakgrunn erfares av flere informanter.

Med bakgrunn i at teori og tidligere forskning tar utgangspunkt i sosiale klasser, bruker jeg kategoriseringer av ORDC-skjemaet (Hansen et al., 2009) som kontekst til analysen. Sykepleiestudentene kommer primært fra familier i middelklassene, med tre i øvre middelklasse og to i lavere middelklasse, fordelt mellom de tre formene for kapitalsammensetning. En er fra faglært arbeiderklasse og en fra kulturell/balansert overklasse. I ORDC-skjemaet er sykepleieyrket, uten spesialisering og videreutdanning, plassert i balansert lavere middelklasse. Det innebærer at i dette utvalget har overtallet av sykepleiestudentene tilsynelatende valgt en utdanning som fører til sosial degradering i Boudons perspektiv. Sykepleiestudentene sier at de kanskje vil spesialisere seg etter hvert, men for majoriteten er det først og fremst bachelorutdannelsen som er målet. Eventuell spesialisering vil ifølge classeskjemaet sørge for en posisjon i balansert øvre middelklasse. Legeyrket er plassert i balansert overklasse etter ORDC-skjemaet. Blant medisinstudentene kan fem av syv kategoriseres innenfor balansert overklasse, mens to informanter er fra balansert øvre og lavere middelklasse. Medisinstudentenes valg av utdanning taler derfor for reproduksjon i utdanningsnivå og horisontal kapitalsammensetning, og opprettholdelse av eller stigning i sosial posisjon etter familiebakgrunn.

Foreldrenes innflytelse

Om man går ut ifra studier som fokuserer på den kulturelle påvirkningen familien har, kan man forvente at foreldre av høyere klasser involverer seg aktivt i skolelivet til sine barn (Lareau, 2003; Reay et al., 2005). At foreldre følger opp og hjelper til med lekser og at de viser interesse for karakterer kan være måter dette manifesterer seg på. Med tanke på valg av utdanning kan foreldrene ha vært aktive i å orientere seg om studier, studiebyer og utdanningsinstitusjoner på vegne av sine barn, forsikret seg om at barna tar et valg, eventuelt ha hatt forventninger til barna sine om hva de bør velge av utdanning. Majoriteten av informantene forteller at foreldrene har fulgt opp om skolearbeidet og vært til hjelp når de har trengt det under oppveksten. Det har imidlertid ikke vært overveldende innblanding, for eksempel i form av karakter- eller leksepress. De påpeker også at det kommer til et punkt i skoleløpet hvor foreldrenes kunnskap ikke strekker til, som for eksempel ved realfagene på videregående skole:

- Marte: Hjalp [foreldrene dine] deg med lekser og sånn?
- Espen, sykepleie: Ikke så veldig mye egentlig, eh, mye av det er litt med det at man, fra en som har gått på skole for veldig mange år siden, så begynner man jo å glemme ting, så det var mer på barne- og ungdomsskolen at det var mulighet for litt hjelp hjemme på en måte da. Mens etter det så blir det jo mer at det ikke er så mye å stille opp med hjemmefra på en måte.

Når det kommer til valg av utdanning har heller ikke informantene følt på press til å velge spesifikke utdannelse, men de har fått støtte og oppmuntring når de har uttrykt tanker og vurderinger om høyere utdanning og aktuelle studier. Kunnskap om det å ta høyere utdanning og måten man bør gjøre det på er informasjon informantene besitter. Noen trekker frem venner og bekjente som kilder, andre fremstiller det som selvfølgelig informasjon og drar nytte av foreldrenes kjennskap til utdanningsinstitusjoner. Datamaterialet viser enkelte eksempler på at foreldrenes direkte innblanding i valg av utdanning og der de har tatt styring på vegne av sine barn, som Lareau taler for (2003; 2015). Generelt sett uttrykker imidlertid informantene en mer passiv deltakelse fra foreldrenes side. Involveringen kan dog være så naturlig at det er ubevisst for informanten (Lareau, 2015). I rasjonelt handlingsteoretisk perspektiv kan foreldrene påvirke sine barns valg i hvilke aspirasjoner de har, relativt til foreldrenes utdanning og yrke. Foreldrene kan trekke på nyttebetonte argumenter i samtaler

om aktuelle utdanningsvalg og støtte barna sine i å finne den rette strategien for å opprettholde familiens sosiale posisjon i samfunnet. Slik informantene uttrykker det kan foreldrene sies å være tilgjengelige, da de ikke er fraværende, men heller ikke aktivt tilstedeværende i valget om utdanning.

Sykepleiestudentene opplever at skolearbeidet har blitt fulgt opp under oppveksten ved at foreldrene har vært til hjelp og vist interesse for oppnådde resultater. Når det kommer til valg av utdanning, har de ikke opplevd press, samtidig som at foreldrene har vært pådrivere for høyere utdanning og vært støttende til informantenes valg av utdanning. Bårds utsagn tjener som eksempel på hva sykepleiestudentene sier om dette:

- Marte: Var utdanningsvalg noe dere snakket om hjemme?
- Bård, sykepleie: Egentlig ikke så mye [...]. På en måte ... Pappa hadde jo bare sitt felt og det var liksom ikke noe [...], han hadde jo ikke noe videreutdanning selv. Mamma var heller ikke så veldig pushy [...]. Bare at de, annet at de på en måte fulgte opp da, og var sånn, 'å ja, nå har du det valget å ta? Har du tenkt noe på det?'. [...] Men ikke noe sånn, at de heller har geleidet meg underveis da. Eh, bare sjekket at jeg har tatt valget. Jeg tror ikke de hadde vært så fornøyd om jeg ikke studert da.

Det er en tendens til passiv innblanding fra foreldrenes side, hvor det ikke er press, men likevel en forventning om høyere utdanning. Forventningen om utdanning generelt kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. Inntil da vil jeg trekke frem informanter i utvalget av sykepleiestudenter som representerer andre nyanser av foreldrenes involvering i studievalget. Mikkell er den ene studenten i denne studien som har bakgrunn fra arbeiderklassen. Han uttrykker eksplisitt at morens arbeidsliv har hatt innvirkning på hans eget, som står i kontrast til majoriteten av de andre sykepleiestudentene. Han forteller at hun ønsket at han skulle gjøre det bedre enn henne: «min mor har alltid sagt 'ikke end opp som meg'. Hun har jobbet to, tre jobber og aldri visst når [hun] skal på jobb. Så det har vært litt pådriver på akkurat det». Dette er i tråd med annen forskning som finner at enkelte studenter har blitt motivert til å velge annerledes fordi de har sett sine foreldre i ustabile arbeidsforhold (Glaesser & Cooper, 2014; Liu, 2019). Det er et eksempel på relativ risikoaversjon hvor innpass i egen klasse ikke er nok, men hvor man aspirerer til å oppnå oppadgående sosial mobilitet. I Mikkells tilfelle handler det om å sikre seg arbeidsmuligheter og tryggere rammer, og middelet for å nå det er

en utdanning. Mikkels fortelling representerer en form for påvirkning som ikke går på at man skal etterligne foreldrene sine, men som heller handler om at man går inn for å gjøre noe annet enn dem. En annen nyanse av foreldres påvirkning representeres av Sondre, som gir uttrykk for at foreldrene har vært aktivt involvert i valg av utdanning. Han forteller at han i utgangspunktet tenkte å starte på fysioterapi, men på grunn av høye kvalifikasjonskrav og få arbeidsplasser og jobbmuligheter bestemte han seg for sykepleie.

Marte: Men hvorfor valgte du sykepleie da?

Sondre, sykepleie: Ja, det var jo etter samtalen med foreldrene mine, at vi kom frem [til], så på hvilke karakterer jeg hadde, hvilke muligheter som kunne by seg, hva som dreiv meg, eller hva jeg hadde lyst til å jobbe med da, og når det var folk så kom sykepleie med alle mulighetene du får, med videre utdanning eller til retningene du kan velge mellom. Så ble sykepleie det naturlige valget.

Avgjørelsen om sykepleiestudiet, som fremstår å være noe kalkulert og rasjonell med vurderinger av karakterer, interesser og muligheter, har Sondre gjort sammen med sine foreldre. Dette er noe han forteller selv, men det blir også antydning til i måten han uttrykker seg på. Fraser som 'vi kom frem [til]' i stedet for 'jeg kom frem [til]' er en indikasjon på at vurderingene ikke er gjort alene og at informantene opplever det som et kollektivt fremfor et individuelt valg (Reay et al., 2005). I sin forklaringsmodus fremstår involveringen som naturlig. Moren til Sondre er førsteamanuensis, som antyder til høy kulturell kapital og kunnskap om ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. Han forteller at han fikk informasjon om studiestedet primært fra henne, som har vært i kontakt med institusjonen gjennom sitt arbeid. Dette kan forstås som kunnskap, spilleregler eller innsideinformasjon om institusjonene som gjerne forbeholdes de som har midlene og kodene til å tilegne seg den (Bourdieu & Passeron, 2006; Lareau, 2015; Reay et al., 2005). I tillegg til Sondre, har også Nils og Håvard mødre med erfaring fra sykepleierettede institusjoner, da deres mødre er sykepleiere. Jonsson (et al., 2009) hevder at foreldre overfører yrkesspesifikk kapital, i form av egenskaper, verdier, aspirasjoner og nettverk, eksempelvis gjennom hverdagslig prat, og leker, utstyr og magasiner som ligger fremme i hjemmet. Nils forteller at interessen for sykepleie kom fra hans mor og han inkluderer henne når han forklarer valg av utdanning. Han uttrykker at moren i for- og etterkant av valget har snakket om sykepleie og høyere utdanning generelt som et 'lurt' valg, som antyder til nyttemaksimerende tankebaner. Hun har delt tanker om arbeidsdagen sin,

hjulpert til med bacheloroppgaven, og nå som Nils selv er sykepleier, deler de arbeidserfaringer med hverandre: «[Det er] ganske mye nytt, så jeg snakker ganske mye med mamma om jobben da, for hun skjønner hva jeg snakker om». Håvard på sin side, gir mindre uttrykk for at moren hans har gitt han kunnskap om yrkesspesifikke spilleregler, slik Nils forteller. Han ønsket for eksempel å studere ved en institusjon med best mulig renommé når det kom til sykepleie, men han gir inntrykk av at informasjonen om hvor man bør studere ikke kom fra hans mor, men fra et utvidet sosialt nettverk. Håvard sier derimot at valg av utdanning har blitt påvirket indirekte, og han oppfatter det som påfallende at han har valgt det samme som sin mor: «Jeg studerer sykepleie og er ekstremt interessert i førstehjelp. [...] Jeg vet jo hvor det kommer fra». Han opplever moren og stefaren, som er ambulansarbeider, som tilfredse med valg av yrke. Samtidig påpeker han at sykepleie var en fjern tanke, og som jeg var inne på i forrige kapittel, åpnet han øynene opp for det først da han var i militæret. Han uttrykker at informasjon om sykepleie og andre mulige retninger som kan lede til arbeid med førstehjelp, var noe han fikk fra kollegaer i forsvaret. Sykepleie var heller ikke et klart førstevalg for Nils. Han gikk medie- og kommunikasjonslinja på videregående og hadde planer om å bli journalist, men gikk bort fra det etter en periode med praksis. Håvard og Nils representerer imidlertid to ulike forklaringsmoduser hva gjelder utdanningsvalg, da førstnevnte fremstår som mer kalkulert enn sistnevnte. Nils forklarer valget som noe som kanskje var litt spontant: «[J]eg ante jo ikke hva jeg gikk til. [J]eg var jo helt blank. Så det var jo ... Ja. Kanskje litt spontan, og bare prøve det». Ut ifra habitus og overføring av kulturell kapital vil ikke Nils ha vært helt blank. Selv om han selv ikke har erfaring fra helsevesenet, er ikke sykepleie fremmed for han. Det er noe han har kjennskap til gjennom moren, gjennom hvordan hun har snakket om kollegaer og arbeidsoppgaver hjemme. Samtidig som at Håvard anerkjenner en slags underliggende påvirkning hjemmefra, uttrykker han med sikkerhet i sin forklaringsmodus at han har vært opptatt av videre karriere- og jobbmuligheter da han søkte sykepleie, som kan knyttes til et nyttemaksimerende tankemønster.

Hva gjelder innflytelse fra foreldre, uttrykker medisinstudentene de samme tendensene som sykepleiestudentene. Foreldrene har vært hjelpelige med skolearbeid, og de har opplevd støtte og bekreftelse når det har vært snakk om utdanningsvalget. Noe forskjell er det samtidig mellom utvalgene, da omlag halvparten av medisinstudentene har vært særlig opptatt av å prestere på skolen og spesielt på videregående. Som påpekt i forrige kapittel, forteller Ola at han har valgt medisinstudiet fordi han mener det er en unik kombinasjon av det tunge faglige

og det medmenneskelige. Han er også en av dem som sikter på prestasjonen og prestisjen ved medisinstudiet som motiverende for valg av utdanning. Han beskriver en oppvekst hvor han og søsknene har blitt oppmuntret til å snakke om skole rundt middagsbordet, og han gir uttrykk for at det har vært en kultur for å gjøre sitt beste:

Ola, medisin: [D]et har liksom vært litt sånn fokus på at vi har kunnet. [...] hvis man jobber så kan man få det til, og da er det viktig å ikke sløse bort det potensialet. Så de har [...] vært opptatt av at så lenge vi har muligheten til å gjøre det bra på skolen, så burde vi gjøre det, hvis du skjønner?

For Boudon er klasseforskjellene i akademiske ferdigheter et resultat av primære effekter, altså forskjeller i kultur. Han hevder at de primære effektene av sosial bakgrunn blir mindre synlige etter hvert som man kommer høyere i utdanningssystemet (Boudon, 1974: 86). Breen og Goldthorpe (1997) påpeker derimot at skoleoppgåvelser gir en forståelse av egne evner som kan ha effekt på videre ambisjoner og gi subjektive forventninger om suksess. I perspektiv av Bourdieus begreper, kan det forstås som overføring av kulturell kapital. Annette Lareaus bidrag om samordnet kultivering og oppnåelse av naturlig vekst viser til at klasse og påfølgende ressurser har innflytelse på barns relasjon til utdanningssystemet (2003; 2015). Ressursene er ikke bare materielle eller økonomiske i det at man har råd til privatlærer eller reolene hjemme er fylt opp med bøker, men som Reay (2017; et al., 2005) også påpeker, en følelse av selvtillit, tilhørighet og berettigelse i møte med utdanningssystemet. Ut ifra ORDC-skjemaet er Ola fra den balanserte overklassen, og hans familiemedlemmer har alle fullført eller er i gang med høyere utdanning innenfor medisin, sivilingeniør og IT. Det virker å være en kultur for tilegnelse av kunnskap som har blitt overført gjennom oppveksten. Eventuelt kan det forstås som en familiær habitus, som omhandler de erfaringene, kunnskapene, predisposisjonene og perspektivene familiemedlemmer har til felles, og som gjerne er påvirket av foreldrenes utdanningsnivå (Reay et al., 2005: 61-62). Holdning til utdanning er et produkt av familiær utdanning (Jenkins, 2002). Bourdieu ville hevde at familien har drevet et innpodningsarbeid av en akademisk kultur som samsvarer med den legitime kulturen i samfunnet og utdanningssystemet (Bourdieu & Passerson, 2006). Som medlem av overklassen vil Ola mest sannsynlig ha tillærte evner som transformeres til meritter i skolen, og valideringen av nevnte meritter kan gi en følelse av rett og selvtillit. Sammen med en vist interesse og et engasjement for skolearbeid og resultater fra foreldrene, kan det kanskje oppstå et behov for å prestere i videre utdanningsliv. Fokuset på prestasjon, å utnytte sitt potensial og

gjøre det godt på skolen når man har mulighet til det, er verdier også Eirik, Johan, Karl og Trygve gir uttrykk for. Med unntak av Johan (balansert lavere middelklasse) har de nevnte studentene bakgrunn i balansert overklasse. Medisinstudenten som ambisiøs og opptatt av å levere gode resultater er en tendens også annen forskning finner. Thomsen (et al., 2013: 467) beskriver den typiske medisinstudent som tøff mot seg selv, hardtarbeidende og konkurranseorientert. Studentene i denne studien fremhever at prestasjonen ligger i forventninger de har til seg selv, fremfor forventninger de opplever fra mor eller far.

Karl, medisin: Klarte vel alltid å gjøre leksene mine og sånt. Måtte aldri presses til å gjøre det. Eh, og det var, men det var jo ålreit å vise at man gjør det bra. Så det viste jeg jo frem og det var kanskje en sånn press-sak for min egen del.

De beskriver foreldrene som engasjerte, støttende og positive. Å gjøre det godt er bra, og på samme tid forteller informantene at de har ikke følt særlig press fra dem for å oppnå visse karakterer eller velge spesifikke studieretninger. I datamaterialet er det kun et tilfelle hvor informanten har følt at hans egne ønsker for utdanning er i konflikt med familiens forventninger. Foreldrene og store deler av familien til Eirik er sivilingeniører, så han opplevde studievalget som en dragkamp mellom medisinstudiet og sivilingeniørutdannelser. Han forteller at han kjente press hjemmefra på å gå sistnevnte retning, når det egentlig var medisinstudiet han ønsket:

Eirik, medisin: Er veldig mye ingeniører i familien, så det var en del press derfra på at det skulle bli flere ingeniører. [...] fra min side så har det egentlig vært, tror jeg var ganske fast bestemt sisteåret på at jeg skulle ha medisin på første. Også heller prøve å ha litt ulike, andre ting under da. [H]vis ikke det går, så var resten litt sånn hipp som happ egentlig, om det ble biologi eller om det ble noen av de andre fagene.

Han endte opp med å søke ulike sivilingeniørutdannelser etter medisin, i stedet for å søke medisin også i andre studiebyer. Det skal nevnes at det har vært et poeng for Eirik at studiet er i en viss by og tas ved en spesifikk utdanningsinstitusjon, for å være nær familie og venner og for å oppleve studiebyen. I retrospekt forteller han at om han hadde valgt på nytt, ville han ha hatt medisin på toppen av søknadslista, med andre helselignende fag under, da han føler at det

å jobbe med og hjelpe mennesker virkelig er det han vil drive med. Forventningen om å ta en spesifikk utdanning fra familiens side, reflekterer et svært tydelig ønske om opprettholdelse av sosial posisjon eller en sterk familiær utdanningskultur. Sammen med leger, er sivilingeniører kategorisert som balansert overklasse. Selv om det ikke er snakk om reproduksjon av utdanningsretning, er det reproduksjon av sosial klasseposisjon i henhold til både vertikal og horisontal kapitalsammensetning. Helland (2006: 43) påpeker at om barn ikke velger det samme som sine foreldre, kan man anta at de velger en utdanningsretning som utstyret studenter med lignende ferdigheter. Eksempelvis får man tekniske ferdigheter gjennom både sivilingeniør- og medisinstudiet. Det er ikke disse egenskapene Eirik trekker på når han forklarer sin motivasjon for valg av utdanning, men snarere de medmenneskelige eller kommunikative ferdighetene man får gjennom medisinstudiet. Samtidig opplever han heller ikke at han har vært helt opprørsk til foreldrenes forventinger: «[J]eg var ikke så veldig rebelsk når jeg søkte medisin akkurat», forteller han.

Tidligere studier har sett på reproduksjon i utdanningsretning i Norge og finner at det er noe selvrekuttering til eliteutdanninger, for eksempel sivilingeniør, medisin og jus (Hansen, 2005; Helland, 2006; Helland & Wiborg, 2019; Strømme & Hansen, 2017). Helland finner at omlag en fjerdedel av barn med legeforeldre velger medisinske fag i høyere utdanning (2006: 53). Blant medisinstudentene i denne studien er det en av informantene som har en legeforelder. Ved spørsmål om hvorfor Ola studerer medisin, svarer han:

Ola, medisin: For det første har jeg en mor som er lege. Men det er på ingen måte grunnen til at jeg studerer medisin, men jeg tror jo det er grunnen til at jeg har blitt introdusert til medisin som fag fra ung alder da. Og ingen av mine tre brødre har gått i den retningen i det hele tatt, så å vokse opp med en mor som lege er på en måte ikke nok da, hehe, til å bestemme seg for å studere medisin.

Ola har ikke opplevd press til å velge medisin, men forteller at moren har introdusert han for yrket. Hansen (2005: 2215) påpeker at tendensen til reproduksjon i medisin blant annet kan komme av at legebarn utvikler en spesielt sterk interesse for medisin når foreldrene er leger. Da jeg spurte han om det var noen som var viktige for valget han tok nevner han moren, og videre eksemplifiserer han på hvilke måter hun har gjort han kjent med utdannelsen:

- Marte: Hvordan har hun snakket om det?
- Ola, medisin: Sånn kanskje rundt middagen når vi har fortalt om hva vi har gjort i dag på en måte, så kunne mamma si sånn 'ja, i dag hadde jeg en pasient som var sånn og sånn og da måtte jeg gjøre sånn', eller man forteller jo hvis det skjer rare ting på jobben, så har man jo på en måte lyst til å fortelle det uansett hva man jobber med, og sånn var det med mamma også. Men ikke noe sånn at hun har satt seg ned og vært sånn 'når man blir lege, så skal man ...', det er jo ikke sånn, det er jo bare historier fra jobben.
- Marte: Men har hun uttrykt at hun på en måte har vært fornøyd?
- Ola, medisin: Ja. Det vil jeg jo si. Og også har jo [...] på en måte vært støttende når jeg har snakket om at jeg ville studere medisin hjemme, så føler jeg at foreldrene mine har [...] gitt meg en slags bekreftelse på at jo, det kan være et godt valg da. Men jeg føler jo veldig at det er mitt valg, at det er jeg som selv har kommet frem til at det er det jeg har lyst til å gjøre. Så det har vært mye mer en inspirasjon enn en forventning da, fra foreldrene mine.

Han forteller at moren har snakket om arbeidsdagen sin hjemme, som er i tråd med Jonssons studie og argument om mikroklasser (et al., 2009). Han oppfatter det som inspirasjon til eget valg, men gir ikke videre uttrykk for at moren har gitt han yrkes- eller utdanningsspesifikk informasjon om hvordan studiet er organisert. Helland og Wiborg (2019) har undersøkt tendenser til reproduksjon i utdanningsfelt. Innad i feltet om helse inngår blant annet tannlege-, sykepleie- og medisinstudiet. Resultatene viser at omlag 10% av de med en bachelorgrad i helsefag har valgt lignende fagfelt som sine foreldre, mens 27% av leger har foreldre med samme eller lignende utdanning (Helland & Wiborg, 2019: 495). Om man undersøker tabell 3 over medisinstudentenes klassebakgrunn i oppgavens metodekapittel, ser man at Johan har foreldre med utdanning i sykepleie. Han uttrykker ingen opplevd involvering fra deres side. Det kan komme av at deres virke er i en annen bransje enn helsevesenet, så Johan har ikke vokst opp med sykepleiere eller leger slik Nils, Håvard og Ola har.

Slik vi så med Sondre tidligere i kapittelet, representerer Aksel et eksempel blant medisinstudentene på hvordan morens generelle kunnskap om utdanningssystemet har vært

nyttig for han. Ved valg av utdanningsretning på videregående involverte hun seg i sønnens studievalg:

Marte: Men yrkesfag og sånn da? [Var det] noe du hadde tenkt på, eller?
Aksel, medisin: Eh ... Nei, ikke egentlig. For på en måte, når det var aktuelt, [...] så pushet min mor veldig på at jeg burde gå studiespesialisering fordi hun visste bedre, hehe. Også [...] var det å gå yrkesfag, det var ikke tabu, men det ble litt sett ned på.

I tillegg til en oppfattelse av yrkesfag som lite akseptert sosialt sett, forteller Aksel at moren hans 'visste bedre' og påvirket han til å velge studiespesialisering, som er et studieforberedende tilbud ved videregående skole. Morens involvering fortsatte da Aksel skulle velge høyere utdanning. Hun har lang arbeidserfaring som rådgiver ved en privatskole. Når han finner ut at han vil bli lege, sender han en tekstmelding til moren sin: «'hei, jeg tror jeg har lyst til å studere medisin' og da fikk jeg tilbake 'flott, vi melder deg opp på [navn på privatskole] på mandag'». Aksel drar fordel av at moren hans har kjennskap til systemet og informasjon om hvordan man best navigerer seg i det. Informasjonen kan for eksempel innebære at man vet hvordan man skal melde seg opp, hvilke fag man bør ta for å komme inn på medisin, hvor mye det koster, hvor lang tid det vil ta og lignende svar på spørsmål som for andre kan ta tid og ressurser å finne ut av. Det kan omtales som en slags yrkesspesifikk kunnskap om utdanningssystemets spilleregler. Med tanke på spilleregler, påpeker Lareau (2015: 2) at barn oppdratt etter samordnet kultivering i større grad lærer seg spillereglene for nøkkelinstitusjonene i samfunnet, eksempelvis hvilke karakterer som er nødvendige for spesifikke utdannelser, hvordan man bør prioritere fag og hvordan man sikrer seg jobb. Mer generelt er det snakk om kulturell kunnskap som går på hvordan organisasjoner fungerer, hvordan man søker hjelp og hvordan man ber om individuell tilpasning på best mulig måte (Lareau, 2015: 9). Lareau beskriver et tilfelle i sin studie hvor en mors hjelp og navigasjonsevne var nærmest usynlig og ubevisst for datteren, fordi det er noe moren har gjort hele hennes liv (2015: 16). Van de Werfhorst og Andersen (2005) fremhever at tilgangen til informasjon om hvilken verdi utdannelser og utdanningsnivåer gir i et arbeidsmarked kan være avgjørende for om man trer inn i høyere utdanning, og at slik informasjon gjerne er skjev fordelt mellom sosiale klasser. Foreldre med erfaring fra høyere utdanning har som regel informasjon om det utdanningsnivåets verdi og har derfor mulighet til å rådføre sine barn deretter (Van de Werfhorst og Andersen, 2005: 335). I medisinstudentenes fortellinger

uttrykkes det kunnskap om hvilke fag som må tas og hvilke karakterer som må nås for å kunne søke medisinstudiet med mulighet for innpass. Blant de tre som har tatt opp fag, Aksel inkludert, er denne tendensen spesielt gjeldende. Hvilke fag som gir hvilke poeng og hvor mange fag man kan regne med å ta i løpet av et semester er eksempler på slik informasjon.

- Marte: Hvor mange fag måtte du ta opp?
- Pål, medisin: Det var noen jeg måtte ta fordi jeg ikke hadde realfagskompetanse for eksempel, så jeg tok hele den. Og så ... Jeg husker ikke nå sånn på rappen. Jeg tipper jeg tok tolv eksamener kanskje.
- Marte: Ja, fordi snittet er jo vel over seks eller noe?
- Pål, medisin: Ja, det var 67,8 poeng måtte vi ha da. Men du får jo bonuspoeng for å ha vært i militæret og gammel og ... Så [...] du kan komme unna med en firer.

Dette er imidlertid ikke informasjon Pål og de andre medisinstudentene, med unntak av Aksel, tilskriver sine foreldre. De gir ikke inntrykk av at foreldrene har gått inn for å orientere seg om disse prosessene, men som nevnt innledningsvis, fremstår det som at de inntar en rolle som støttende og tilgjengelige tilskuere. Informasjonen uttrykkes å være tilegnet gjennom venner på videregående skole eller bekjente i de aktuelle studieretningene. Trygve forteller eksempelvis at han hadde sett for seg at karakterkravene til medisin var så høye at det ikke gikk an å komme inn, før medelever i klassen forklarte han at det ikke var umulig. På dette området er det med andre ord likheter mellom studiens to utvalg.

Forventning om høyere utdanning

Selv om de fleste av informantene ikke har følt noen forventning om hvilken utdanning de skal velge fra sine foreldre, gir de som nevnt uttrykk for at det er en forventning om at de skal ta høyere utdanning. Det kan forklares med at majoriteten av informantene er fra familier av middelklasser og overklasser. Utdanning kan forstås som et middel for å unngå nedadgående mobilitet, og ifølge Breen og Goldthorpe (1997) vil barn fra høyere klasser ha stor sannsynlighet for å fortsette i utdanning, da det øker sjansen for å holde ens klasseposisjon ved like. Ettersom foreldrene gjerne er deltakende i en slik vurderingsprosess, er det ikke uforståelig at barn kan føle forventninger til hva de bør sikte på. I henhold til Bourdieus teoretiske perspektiv, kan barna ha mottatt kulturelle signaler om at høyere utdanning er noe

‘såanne som oss gjør’ og at det internaliseres som en del av habitus. I kontekst av utdanningsvekst kan man også oppleve forventninger fra samfunnet, om det er i sin sosiale omkrets eller gjennom signaler fra arbeidsmarkedet.

Sykepleiestudentene har som nevnt ikke opplevd at foreldrene har meddelt preferanser for hvilken utdanningsretning de skal ta. Det er imidlertid eksplisitte og implisitte antydninger til forventninger om å gå høyere utdanning. Forventningene kommer ikke nødvendigvis fra foreldrene, men knyttes til andre og samfunnet for øvrig. Mikkel og Nils er av de sykepleiestudentene som uttrykker at de har følt at foreldre eller andre har forventet at de skal ta en utdanning, og da gjerne en høyere utdanning.

Marte:	Opplevde du noen forventninger hva slags utdanning du skulle ta?
Nils, sykepleie:	Nei, ikke hva slags, men heller forventning til å ta utdanning. [...] det virker litt som at det kan være litt stigma rundt det å velge å ikke ta utdanning. Eh, på videregående da. At [...] det er en forventning fra alle rundt seg at man har [...] søkt videre utdanning. Eh, bortsett fra det så ikke noe særlig egentlig.

Tidligere i intervjuet forteller Nils at moren har vært pådriver for at han skal ta høyere utdanning, og som sitatet antyder, oppfatter han at det også foreligger forventninger fra ‘alle rundt’. Mikkel uttrykker noe frustrasjon over opplevd forventning om at man ikke bare skal ta høyere utdanning, men at man bør nå et visst utdanningsnivå: «For jeg føler at mange ikke synes at en bachelor er godt nok lenger, for første spørsmålet jeg får når jeg sier jeg studerer [er] ‘å, hvilken master skal du ta?’». I perspektiv av Bourdieu og kulturteori, kan kulturell kapital omdannes til økonomisk kapital (Bourdieu, 1986). Et vitnemål, som er en form for institusjonalisert kulturell kapital, gir jobbmuligheter, som så gir inntekt. Det å ikke ta høyere utdanning kan i et rasjonalistisk perspektiv føre til tap av økonomiske og sosiale goder. Det at ‘alle’ tar høyere utdanning gjør at det å ta en utdanning i seg selv er sosialt forventet, og at hvis man ikke oppnår et tilfredsstillende utdanningsnivå, kan man risikere å bli sett ned på. I denne studien har det vist seg at informantene er opptatt av arbeidsmuligheter, både i henhold til jobbsikkerhet og muligheter hva gjelder type arbeid, og at det å velge bort utdanning kan også føre til at man eventuelt står utenfor arbeidsmarkedet. Forventningen om høyere utdanning kan ses i kontekst av en utdanningsvekst i samfunnet, og når det er flere som tar høy utdanning kan man forvente utdanningsinflasjon, som innebærer at det er et misforhold

mellom tilgjengelige arbeidsplasser og kvalifiserte arbeidstakere (Van de Werfhorst & Andersen, 2005; Van de Werfhorst, 2009). I Norge har omfanget av overutdanning, altså at man har utdannet seg mer enn hva som er nødvendig for den jobben man har, holdt seg relativt lavt og stabilt (Hernes, 2018; Støren et al., 2014: 61). Støren (et al., 2014) ser tendenser til økt overutdanning ved masterstudier i helse- og sosialfag, som odontologi, farmasi og veterinærstudiet. Medisin er imidlertid ikke inkludert i studien, og forfatterne unngår å si noe definitivt om masterutdannelse som kan relateres til sykepleiere, da det ikke er gitt at de som tar helsefaglige masterutdannelse har bachelor i sykepleie fra før (Støren et al., 2014: 35).

Bård, Fritjof og Sondre gir uttrykk for en mer subtil forventning om utdanningsoppnåelser fra sine nærmeste. Bård sier for eksempel «Jeg tror ikke de hadde vært så fornøyd om jeg ikke [hadde] studert da», som sitert i forrige delkapittel. Selv om forventningen ikke er sagt eksplisitt, *tror* Bård at foreldrene har sett for seg høyere utdanning på hans vegne. Fritjof valgte en servicerelatert bachelorutdanning og fullførte den før han fant ut at han ønsket tryggere rammer og gikk videre med sykepleiestudiet. Ved spørsmål om hvordan venner og familie har reagert på studievalget hans, svarer Fritjof at det har vært positive reaksjoner og at han tror foreldrene har vært glad for at han har valgt sykepleie i tillegg. Han forteller at han har en formening om at foreldrene egentlig har hatt lyst til at han skulle gjøre noe annet i stedet for den første utdannelsen, men han utdyper ikke hvorfor han tror det. For alt vi vet, kan foreldrene til Bård og Fritjof ha uttrykt forventninger til høyere utdanning mer eksplisitt, men det er ikke fanget opp i denne studiens datamateriale. Ut ifra hva informantene forteller, kan den opplevde forventningen forstås som en familiær habitus av preferanser og måter å handle på. Eventuelt kan argumentet være at ettersom Bård og Fritjof vet hvilke yrker og utdannelse deres foreldre har, vil de ha en antakelse om hva som er nødvendig for å opprettholde sosial klasseposisjon og formode at foreldrene har samme tankegang.

Ifølge Bourdieu (2006) innebærer habitus at man ubevisst tilpasser sine subjektive forhåpninger, altså motivasjoner og behov, til hvilke muligheter man har for å lykkes. Det innebærer at man, gjennom habitus, har en følelse av hva som er mulig og umulig, nødvendig og unødvendig, tilgjengelig og forbudt (Bourdieu, 2006: 56). Forskning viser også at det er ulikheter hva gjelder følelse av berettigelse og usikkerhet i utdanningssystemet mellom klasser (Lareau, 2015; Reay et al., 2005). Reay og hennes medforfattere (2005) finner i sin studie fra England at det er stor forskjell mellom det som refereres til som familiære habituser

i arbeiderklassefamilier og middelklassefamilier. I relasjon til høyere utdanning er arbeiderklassefamilier usikre, fremmedgjorte, frustrerte og forvirrede, mens middelklassebiografier, som forfatterne omtaler det som, er preget av tatt for gitt-heter (Reay et al., 2005: 67). Tidligere ble eksempelvis involveringen av Sondres foreldre i utdanningsvalget diskutert, og gjennom intervjuet med han fremstår både høyere utdanning og foreldrenes involvering som en selvfølge. Dette er i tråd med forskning som hevder at medvirkningen kan være så naturlig at den nærmest blir ubevisst for barnet (Lareau, 2015). For sykepleiestudentene blir høyere utdanning oppfattet som et naturlig steg videre i utdanningsløpet. I utvalget av sykepleiestudenter er det få tydelige tilfeller av følelse av begrensning. Håvard forteller at han var usikker på om han kommer til å passe inn i sykepleieryrket, fordi han var redd for at hans personlighet var litt for hard og kynisk for studiet:

Håvard, sykepleie: [Jeg] har jo vært ganske engstelig for at jeg kanskje har et, eh, litt vel kynisk syn på ting av og til. Litt mer sånn, 'er jeg personen som skal bli sykepleier, passer jeg til det her, på en måte?'. [...] Det som jeg er vant med fra førstehjelpssammenheng er jo situasjoner som er harde og brutale på en måte, og jeg har ikke tid til å tenke så mye på hva pasienten føler der og da nødvendigvis.

Håvards utsagn gir gjenklang til Myklebusts studie (2020), hvor studentene mener at en god sykepleier har praktiske og relasjonelle kompetanser som ikke kan læres, men som kobles til personlighetstrekk. Håvard var usikker på om han ville takle overgangen fra forsvaret til sykehuset. Han forteller imidlertid at det endte opp med å gå langt bedre enn det han hadde forestilt seg. I utvalget av sykepleiere er usikkerheten med andre ord relatert til utdanningsretningen spesifikt, og ikke til høyere utdanning eller utdanningsnivåer. For Håvard, som med resten av utvalget, har ikke noe annet enn høyere utdanning vært vurdert.

Relatert til opprettholdelse av posisjon i samfunnet, er det interessant at sykepleiestudentene teknisk sett går ned i sosial klasse når man ser på deres opprinnelige klasseposisjon ut ifra forelderen med høyest kapitalsammensetning, og den klasseposisjonen de ender opp med ved oppnådd bachelorgrad. Som nevnt i kapittelets innledning, kan sykepleie kategoriseres som et yrke innenfor balansert lavere middelklasse i ORDC-skjemaet. Fire av sykepleiestudentene har bakgrunn i den balansert overklassen og de ulike øvre middelklassene. Håvard (balansert

lavere middelklasse) og Espen (økonomisk lavere middelklasse) er de eneste av informantene i sykepleieutvalget som beholder posisjonen de allerede har, og for Håvard gjelder det med tanke på både vertikal og horisontal kapitalsammensetning. Om studentene skulle velge å ta en mastergrad, vil klasseposisjonen heves til balansert øvre middelklasse. Imidlertid er ikke videre utdanning et definitivt mål for de fleste av sykepleiestudentene.

Marte: [H]ar du planer om å studere mer?

Espen, sykepleie: Ja, assa, jeg skal vel ikke utelukke det. Men jeg får vel kanskje se litt når studieløpet begynner å nærme seg en slutt, om jeg har lyst til å begynne på noe nytt eller om jeg har lyst til å komme litt ut i jobb eller et friår kanskje. Noe i den duren. Men det er nok ikke utelukka at jeg kanskje har lyst til å studere noe mer.

I intervjuene uttrykker Bård (kulturell øvre middelklasse), Espen (økonomisk lavere middelklasse), Håvard (balansert lavere middelklasse), Mikkel (faglært arbeiderklasse) og Sondre (kulturell/balansert overklasse) at de kanskje vil søke seg inn på spesialisering etter hvert. Nils (balansert øvre middelklasse) forteller at han mest sannsynlig vil ta en master, og som konstatert tidligere i oppgaven er ønsket om en karriere som redningsmann en forutsetning for Fritjofs (økonomisk øvre middelklasse) valg av sykepleie i utgangspunktet. Ut ifra hvordan yrker og utdannelse er kategorisert i denne oppgaven, med et skille mellom øvre og lavere middelklasse, og når man tar utgangspunkt i forelderen med antatt høyest kapitalsammensetning, er det med andre ord svake bevis for at det primære målet med valg av utdanning er å unngå sosial nedadgående mobilitet for disse studentene. Samtidig ble det i delkapittelet om status presentert funn som tilsier at majoriteten av sykepleiestudentene har bachelorgrader som nedre grense for utdanningsnivå. Politi, journalistikk, IT, lærer, fysioterapi, medisin og bioingeniør er eksempler på aktuelle studier. For sykepleiestudentene kan man i så fall tale for et rasjonelt handlingsmønster der målet er å hindre at man ender opp med en posisjon i arbeiderklassen.

Blant medisinstudentene er det Eirik som uttrykker at han har møtt forventninger om valg av utdanningsretning fra familien, som også ble nevnt i forrige delkapittel om familiær involvering. Når det kommer til forventninger om høyere utdanning, knytter fire av informantene det til seg selv og egne prestasjoner. Imidlertid er det også eksempler på forventninger om høyere utdanning fra foreldre, men i likhet med utvalget av

sykepleiestudenter, oppfattes disse som å være noe underbevisst. Karl opplever at det har vært en blanding av støtte og press. Da jeg spurte Karl om hvordan han og familien hadde snakket om utdanning og utdanningsvalg, svarte han følgende:

Karl, medisin: Jeg tror det var mer at når de spurte, familien, så var de mer nysgjerrig. [H]va vi tenkte, hva vi hadde lyst til. Men det lå på en måte i kortene at det skulle bli noen høyere utdanning-greier. Selv om vi spurte og de sa det var helt greit, [...] at man kunne ta noe annet. Var på et vis forventet gjennom at man så at, mamma og pappa har vært veldig fornøyd [da] søstrene [mine] tok den utdanninga, på en måte. Var veldig stolte og sånn. Da skjønnte man jo at det var den veien de helst ønska, kanskje? Og det kan jeg jo forstå da, at man vil at man skal ha trygge jobber i fremtiden, trygg familie [...].

Karl uttrykker at han oppfatter en forventning til at han skal ta høyere utdanning fra sine foreldre, ikke med hva de har sagt eksplisitt, men med hvordan han erfarer at de har reagert i kontekster der høyere utdanning har vært tema tidligere. I likhet med Karl, forteller Pål og Trygve at de ikke opplevde noen direkte forventninger, men påpeker at det kan ha vært noe de ikke selv har vært bevisst over. Ved spørsmål om hvorvidt det var aktuelt for Trygve å ikke ta høyere utdanning, reflekterer han over at det for han har vært en selvfølge:

Trygve, medisin: Ja, det har jeg, hehe, det har jeg tenkt på. Det har jeg spurt foreldrene mine om også, 'har dere liksom sagt noe sånn "det er lurt å ta utdanning" eller hva er det' [...] ... [J]eg vet ikke hvor det kommer fra, men i mitt hode så har det liksom aldri slått meg noe annet. Og da har jeg egentlig al-, ja, jeg har bare aldri tenkt på det da. Når jeg begynte å tenke på ting så var det på en måte sånn ... Siviløkonomi, jus og medisin, tannlege. Det er på en måte bare sånn lange utdannelser som jeg har tenkt på.

Videre forteller han at utdanningsløpet har vært satt, at det er «barneskole, ungdomsskole, videregående, universitet» og rasjonaliserer det med at det er det han har vokst opp med og kjenner til. Det Trygve forteller gir resonans til habitus og til tidligere kvalitativ forskning som hevder at for studenter med privilegert bakgrunn er orienteringen mot høyere utdanning

enkelt og selvsagt: «[it is] simply part of what people like us do, and often too obvious to articulate» (Reay et al., 2005: 67).

Som med sykepleiestudentene, er det videre liten grad av uttrykk for begrensningsfølelse blant medisinstudentene. Aksel er unntaket her. Som nevnt er han en av dem som måtte ta opp fag for å komme inn på studiet. Da jeg spurte han om hvorfor han valgte medisinstudiet, fortalte han at han anså det som en utdanningsdrøm og at han tenkte at medisin er «helt urealistisk at jeg skal få til, så vi prøver det». Fremfor å eliminere seg selv fra utdannelsen som følge av akademiske begrensninger (Bourdieu & Passerson, 2006), ønsket Aksel å teste dem: «Utfordre meg selv, for jeg har alltid sagt at 'ok, jeg klarer ikke matte'. Det viser seg at jeg klarer helt fint matte». At man anser begrensninger eller risikoer som utfordringer man skal komme over er en tendens Liu finner blant studenter med privilegert bakgrunn i Kina (2019). Det uttrykkes ikke en bekymring for å feile, slik Breen og Goldthorpe hevder (1997). Generelt sett er det heller en følelse av selvtillit og tilhørighet blant informantene i denne studien. Dette er kanskje ikke overraskende, da de har bakgrunn i middelklassene og overklassen.

I motsetning til sykepleiestudentene, støtter medisinstudentenes utdanningsvalg teorien om relativ risikoaversjon, siden flertallet av informantene opprettholder sin opprinnelige sosiale posisjon. Eirik, Karl, Ola, Pål og Trygve har foreldre med yrker som kan knyttes til balansert overklasse, som også er klassen legeprofesjonen hører til. Johan og Aksel, som ikke er en del av flertallet og som har bakgrunn fra henholdsvis balansert lavere middelklasse og balansert høyere middelklasse, oppnår en høyere klasseposisjon. Påfallende er at alle informanter vedvarer ens horisontale kapitalsammensetning, altså at forholdet mellom økonomisk og kulturell kapital er noenlunde likt. Om man ser på de aktuelle studiene som ble presentert i forrige kapittel, finner man andre utdannelse som kan knyttes til balansert overklasse og studier som lener mer mot kulturell overklasse og kulturell øvre middelklasse, som arkitektur, journalistikk og lektor.

Hvordan informantene opplever at deres foreldre har involvert seg og hatt forventninger, er også slik de selv tror de vil være når de eventuelt får barn i fremtiden. Under intervjuene har informantene blitt bedt om å forestille seg et scenario hvor deres mulige fremtidige barn ber om råd til utdanning. Informantene svarer at de vil være pådrivere for at barna skal velge noe de trives med og at man kan prøve seg litt frem. Det er positivt om barna velger studier som

fører til trygge jobber, men utenom det vil de ikke presse på noen spesifikke utdanningsretninger. Dette samsvarer med hva de uttrykker at foreldrene har forventet av dem. Sykepleiestudentene Bård, Fritjof og Nils forteller at de mest sannsynlig vil råde barna til å ta høyere utdanning. Av medisinstudentene uttrykker Karl at det er positivt med høyere utdanning, mens Eirik forteller at han er tilhenger av yrkesfag og at han ikke vil snakke dem bort fra det om det skulle være aktuelt. Flertallet sier ikke noe om høyere utdanning, som kan tolkes i den retning at det ikke er viktig, eller at det er så selvsagt at det ikke trenger å nevnes.

Konklusjon

I dette kapittelet har det teoretiske premisset om familiens betydning for valg i utdanningsliv blitt undersøkt. Informantene opplever at de har tatt valget på egenhånd. Boudon og Bourdieu, og understøttende forskning og teoretiske bidrag, hevder derimot at sosial bakgrunn har noe å si for hvilke ressurser og grad av kapital som er tilgjengelig, som kan påvirke opplevde sjanser for utdanningsoppnåelser. Ut ifra ressursene kan foreldre mer eller mindre direkte ha innflytelse på barnas valg av utdanning (Breen & Goldthorpe, 1997; Lareau, 2003; 2015; Reay et al., 2005). Når det kommer til foreldres involvering i skole og valg av utdanning, forteller studentene i denne studien at deres foreldre har vært hjelpelige med skolearbeid og vist støtte og oppmuntring til videre utdanning. Med noen unntak har de ikke opplevd press eller forventninger til oppnåelser i skolen eller valg av utdanningsretning, men blant medisinstudentene uttrykkes det at det foreligger forventninger om å prestere. Vel å merke oppfattes disse forventningene som deres egne, men ifølge kulturell habitusteori kan dette knyttes til en mer eller mindre bevisst overføring av utdanningskultur i familier med høy utdanning. Sykepleie- og medisinstudentene som har foreldre med samme utdannelse, oppfatter at foreldrenes yrke kan ha hatt noe påvirkning i form av en introduksjon til det, men beskriver det ikke som avgjørende for studievalget. Informasjon om utdanningsinstitusjoner og studieretninger er noe informantene har tilegnet seg på egenhånd, via venner og bekjente, og i noen grad gjennom foreldre.

Til tross for at studentene ikke har oppfattet press om å søke seg inn til spesifikke utdanningsretninger, har flere av dem følt en forventning om at de bør ta høyere utdanning. Dette svarer til det rasjonalistiske handlingsteoretiske perspektivet, i at utdanning anses som et middel for å opprettholde sosial posisjon. Samtidig kan en underliggende, subtil forventning som informantene uttrykker, svare til teoriene om overføring av kultur til habitus,

at det å ta høyere utdanning bare er noe man gjør. Teorien om relativ risikoaversjon motstrides noe ved det aspektet at omlag halvparten av sykepleiestudentene ikke unngår sosial nedadgående mobilitet, da tre av dem har bakgrunn i øvre middelklasse og en i overklasse. Teorien får derimot støtte ved utvalget av medisinstudenter, hvor alle opprettholder eller øker sin sosiale posisjon ved å studere medisin. Fem av dem opprettholder posisjonen både vertikalt og horisontalt, da medisin kategoriseres som balansert overklasse.

6 Konklusjoner

I dette kapittelet vil jeg først presentere studiens funn relatert til oppgavens problemstillinger. Med studien har jeg ønsket å forstå motivasjoner for valg av utdanning blant mannlige, etnisk norske sykepleie- og medisinstudenter, og forsøkt å se likheter og forskjeller i forklaringene mellom disse to gruppene av studenter. Studentenes motivasjoner har blitt undersøkt med utgangspunkt i det rasjonelle handlingsteoretiske perspektivet fremmet av Raymond Boudon og den kulturelle habitusteorien Pierre Bourdieu er kjent for. Relatert til disse perspektivene har jeg sett på hvordan studentene har språkliggjort sine motivasjoner i intervjuene, om de har uttrykt seg rasjonelt og kalkulerende, eller om de har benyttet seg av kulturelle repertoarer og vært mer usikre i sine forklaringer. Etter å ha gått gjennom funnene, vil jeg avslutningsvis gi forslag til videre forskning.

I avhandlingens innledning presenterte jeg følgende problemstillinger:

1. Hvordan språkliggjør informantene sine valg av utdanning? Finnes det distinkte forskjeller i forklaringsmodus, altså kvalitative forskjeller i måten informantene ordlegger seg når de vektlegger hva som har vært viktig for dem i valgprosessen?
2. Fremstår informantenes forklaringsmoduser som primært rasjonelle og nyttemaksimerende, eller framstår de som primært kulturelt betingende? Er det distinkte forskjeller mellom informantene med hensyn til hvor rasjonelle og kalkulerende deres valg framstår?
3. Er det tendenser til systematiske forskjeller i forklaringsmoduser mellom sykepleierstudenter og medisinstudenter? Finnes det også tendenser til forskjeller med hensyn til studentenes klassebakgrunn?

I denne oppgaven har vi sett at studentenes forklaringsmodus befinner seg et sted imellom perspektivene av nyttemaksimering og rasjonalitet på den ene siden og en mer ubevisst og prerefleksiv prosess på den andre. Informantene språkliggjør sine motivasjoner for valg av utdanning på måter som komplementerer begge perspektiver. De har fraseringer som 'jeg vet ikke helt' og 'jeg tror det var ...'. Samtidig er deres narrativ stort sett sammenhengende og konsistente i henhold til hva informantene trekker frem som av betydning for sine studievalg. Det indikerer til at valg av utdanning verken kan reduseres til prerefleksive og ubevisste tankeprosesser, slik Atkinson (2010) hevder, eller til fullstendig rasjonalitet i valget, som perspektivet av rasjonell handlingsteori tilsier (Boudon, 1974). Perspektivene kan sådan sies å

ha en svakhet i at rasjonalitet utelukker kulturelle prosesser, og kultur utelukker rasjonelle prosesser. Denne studien tilhører en slags mellomposisjon, hvor habitus disponerer aktøren med preferanser, vaner, kategoriseringer og vurderinger, samtidig som at hen kan trekke på nyttemaksimering og rasjonalitet, som i seg selv kan være en disposisjon, eller en modus i habitus (Schmitz, 2017).

For å forklare utdanningsvalg trekker sykepleiestudentene på interessen for å jobbe med mennesker og interessen for det faglige, for eksempel anatomi og førstehjelp, som motivasjoner for valg av utdanning. Det er noe forskjell mellom informantene om hvorvidt det er det ene eller det andre som gjelder mest, men begge deler har vært av betydning. I kapittel 4 tolket jeg interessen for å jobbe med og hjelpe mennesker som en del av et moralsk repertoar informantene trekker på, hvor empati, toleranse og omsorg er høyt verdsatt. Med tanke på interessen for naturvitenskapelig kunnskap kan det være snakk om et intellektuelt repertoar, hvor det å besitte spesifikk kunnskap er av betydning. Jobbmuligheter uttrykkes også å være et motivasjonsgrunnlag for valg av utdanning for sykepleiestudentene. Da gjelder det både sikkerhet i arbeid, at man mest sannsynlig er garantert jobb ved endt utdanning, og muligheten for flere typer arbeid, at man har valget mellom flere alternativer. Her fremstår studentene som rasjonelle og nyttemaksimerende i sine forklaringsmoduser. Det er også en uttrykt trygghet i at studiet leder til en profesjon, at det er håndfast og konkret og at man vet hva man går til. I likhet med sykepleiestudentene er medisinstudentene opptatt av det faglige og det å jobbe med mennesker, og studiet omtales som unikt ved at det innebærer en kombinasjon av disse elementene. Medisinstudentene trekker også på mulighetene for arbeid og sikkerheten et profesjonsstudium gir for å forklare valg av utdanning. Imidlertid kommer det frem fra noen av dem at forutsetningene for garantert arbeid opplevdes som selvsagt da de søkte studiet, og at det ikke var en avgjørende faktor da de valgte studieretning. Videre har det vært fremtredende at et flertall av medisinstudentene trekker på prestasjon som motivasjon. Flertallet har vært opptatt av å gjøre det beste de kan på skolen, og av dem anses medisin som et studie med høy prestisje og anerkjennelse. I tillegg skiller medisinstudentene seg fra sykepleiestudentene ved at forventet statusopptjening har vært av mer betydning for valg av utdanning. Dette ble knyttet til at medisinstudentene trekker på et individualistisk statusrepertoar i sine forklaringer, hvor det å hevde seg og få anerkjennelse har verdi. Sykepleie- og medisinstudentene bekreftet et statusforhold mellom yrkene. Her så vi tendenser til at enkelte av sykepleiestudentene rettferdiggjorde eget studie ved å fortelle hvorfor sykepleiere er viktige i helsevesenet, ved å trekke på det moralske repertoaret og

trekke symbolske grenser mot medisinstudenter og leger. Som en del av rettferdiggjørelsen av studievalg, og relatert til status, gjorde medisinstudentene på sin side et poeng av å fremheve at andre i helsevesenet også har viktige arbeidsroller i sine forklaringer. I delkapittelet om status, så vi også at studentene på tvers av utvalgene har mer eller mindre bevisste minimale grenser for utdanningsnivå. Sykepleiestudentene og medisinstudentene trekker frem studier som for eksempel politi, paramedic, fysioterapi, tannpleie, tannlege, journalistikk, lærer, jus og sivilingeniør. For majoriteten av studentene er den lavere akseptable grensen for utdanning på bachelorgradsnivå. Studentene har ikke vurdert noe annet enn høyere utdanning. De har ikke vurdert bare å begynne å jobbe etter fullført videregående skole uten intensjon om å studere senere for eksempel. Høyere utdanning uttrykkes å ha vært et åpenbart neste steg.

Selvfølgheten av høyere utdanning ble videre utforsket i kapittel 5. Her ønsket jeg å se informantenes subjektive forståelser av sine studievalg i kontekst av sosial bakgrunn, og forstå hvorvidt informantene oppfattet noen form for innblanding eller påvirkning fra foreldrenes side. Ut ifra oppgavens teoretiske rammeverk kan naturligheten og forventningen om høyere utdanning forklares med at majoriteten av informantene er fra familier hvor foreldre og søsken har universitets- og høyskolegrader. Utvalget av sykepleiestudenter er i overkant representert av medlemmer fra middelklasser, og medisinstudentene fra overklasser. I et rasjonelt handlingsteoretisk perspektiv vil det å ta like høy utdanning som sine foreldre være en strategi for å unngå sosial nedadgående mobilitet. Av kulturell habitusteori vil informantene ha tilegnet seg kultur og predisposisjoner gjennom oppveksten, som påvirker hvordan de føler om utdanning. Denne studien gir stort sett støtte til disse perspektivene, men det er noen unntak. Med tanke på relativ risikoaversjon, er det fire av sykepleiestudentene som går fra balansert overklasse og øvre middelklasser til balansert lavere middelklasse ved å studere sykepleie. Medisinstudentene på sin side tenderer til å opprettholde samme vertikale og horisontale posisjon som sine foreldre, da fem av syv er fra balansert overklasse. Hva gjelder foreldres involvering i valg av utdanning gir informantene uttrykk for at foreldrene generelt sett har vært tilgjengelige for hjelp, støtte og oppmuntring. Studentene har ikke opplevd at de har blitt presset inn i spesifikke utdanningsretninger. Noen av dem har samtidig følt på en mer eller mindre implisitt forventning om at de skal ta høyere utdanning, enten fra foreldrene selv eller miljøet rundt.

Forslag til videre forskning

Kort oppsummert viser denne studien at det å ta et valg av utdanning kan være en kompleks prosess hvor flere faktorer spiller inn, og at man bør ta utgangspunkt i teoretiske perspektiver som gjør det å fange opp ulike prosesser i slik valg.

En generell tendens i denne studien er at studentene først og fremst trekker frem interesser og muligheter for arbeid som motivasjon for utdanning. Til videre forskning om valg av utdanning kan det være av interesse å intervju et større utvalg av sykepleiestudenter, for å undersøke hva de tenker om videre masterstudier og spesialiseringer. I det siste analysekapittelet ble det påpekt at utdannelsen fører til nedadgående sosial mobilitet blant et flertall av sykepleiestudentene, og at det var få informanter som hadde klare planer om videreutdanning. Samtidig nevnte Mikkel at han opplever en forventning om å ta master fra andre. Går studenter inn i sykepleiestudiet med en tenkt plan om å ta videre utdanning? Er det å bli spesialsykepleier et mål? Og opplever studentene et press eller en forventning om å spesialisere seg? Relatert til dette, og til de symbolske grensene som det ble antydnet til i kapittelet om status, kan det i tillegg være av interesse å videre undersøke eventuelt grensesdragningsarbeid i aktuelle studentgrupper som tilhører helsevesenet.

Forventningen om høyere utdanning har blitt sett i lys av utdanningsinflasjon i den vestlige verden (Van de Werfhorst og Andersen, 2005; Van de Werfhorst, 2009). Samtidig viser tidligere studier (Hernes, 2018; Støren et al., 2014) at overutdanning ikke er et stort problem i Norge. I tråd med spekulasjonen om utdanningsinflasjon, ville det vært interessant å nærmere undersøke valg av utdanning og forventede sjanser i arbeidsmarkedet, eksempelvis mellom studenter i tekniske profesjonsstudier, som medisin og psykologi, og studenter i humaniora og samfunnsvitenskap. I denne studien oppfattet informantene det som betryggende og komfortabelt at studiet ledet til en profesjon, og enkelte oppfattet muligheter for arbeid etter endt utdanning som garantert. Spørsmålet blir da om hvordan mulighetene for jobb forstås blant studenter i utdannelse som ikke er profesjonsorientert, og om det har hatt innvirkning på studievalget.

Som nevnt i metodekapittelet kan en komparativ studie om norske medisinstudenter ved norske og utenlandske universiteter være nyttig å utføre. Det kan belyse studentenes ulike strategier og eventuelle grensesettingsarbeid. Det ble også påpekt at kvinnelige

medisinstudenter kan møte ulike forventninger og oppfatninger med tanke på utdannelsen enn menn. Å se nærmere på kvinnelige medisinstudenters valg av utdanning kan derfor være av interesse.

Litteratur

- Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621. DOI: 10.1093/esr/jcr029.
- Atkinson, W. (2010). The myth of the reflexive worker: class and work histories in neo liberal times. *Work, employment and society*, 24(3), 413-429.
DOI: 10.1177/0950017010371659.
- Blaikie, N. & Priest, J. (2019). *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*. (3. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Boateng, S. K. & Nygård, G. (2015). Hvordan går det med dem som tar master- eller doktorgrad? Nesten alle i arbeid – store inntektsforskjeller. *Samfunnsspeilet, Statistisk sentralbyrå*, 4, 37-42. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/attachment/249118?ts=15181d66c20>.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. I R. Brown (red.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (71-112). London: Tavistock Publications.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J.G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.

- Bourdieu, P. (2006). Struktur, habitus og praksiser. *Agora*, 24(1/2), 53-73.
Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/ci/59687159/Struktur habitus praksiser.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/ci/59687159/Struktur%20habitus%20praksiser.pdf).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Rietzels Forlag.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
DOI: 10.1177/104346397009003002.
- Bridge, G. & Wilson, D. (2015). Towards an interactive sociological rational choice approach to theorising class dimensions of school choice. *Policy & Politics*, 43(4), 493-507.
DOI: 10.1332/030557314X13923920087710.
- Brooks, R. (2008). Accessing Higher Education: The Influence of Cultural and Social Capital on University Choice. *Sociology Compass*, 2(4), 1355-1371.
DOI:10.1111/j.1751-9020.2008.00134.x.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon i utdanning? *Samfunnsspeilet, Statistisk sentralbyrå*, 5, 20-24. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/attachment/212558?ts=14aca091300>.
- Glaeser, J. & Cooper, B. (2014). Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory Together to Account for Educational Decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463-481. DOI: 10.1177/0038038513490352.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505. DOI: 10.2307/591365.

- Grytnes, R. (2011). Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education. *Young*, 19(3), 333-351.
DOI: 10.1177/110330881101900305.
- Hansen, M. N. (2005). Den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 16(125), 2213-2215. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15212/1/Den_sosiale_rekrutteringen_til_medisinstudietx.pdf.
- Hansen, M. N., Flemmen, M. and Andersen, P. L. (2009). The Oslo Register Data Class Scheme (ORDC). Final Report from the Classification Project. Memorandum No.1: 2009. Oslo: University of Oslo.
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2006). Social Origins and Academic Performance at University. *European Sociological Review*, 22(3), 277-291. DOI: 10.1093/esr/jci057.
- Heath, A. F., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235. DOI: 10/1146/annurev.soc.34.040507.134728.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 34-62. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/33213394/reproduksjon_av_sosial_ulikhet_er_sosial_bakgrunn_av_betydning_for_valg_av.pdf.
- Helland, H. & Wiborg, Ø. N. (2019). How do parents' educational fields affect the choice of educational field? *The British Journal of Sociology*, 70(2), 481-501.
DOI: 10.1111/1468-4446.12370.
- Hermansen, A. S. (2016). Moving Up or Falling Behind? Intergenerational Socioeconomic Transmission among Children of Immigrants in Norway. *European Sociological Review*, 32(5), 675-689. DOI: 10.1093/esr/jcw024.

- Hernes, D. R. (2018). *Utdanningsinflasjon, «mastersyke» og heterogenitet i avkastning etter endt mastergrad. En kvantitativ studie på realinntektsavkastning etter mastergradsoppnåelse* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/65795/Masteroppgave-i-sosiologi-Daniel-Ritland-Hernes-SOS4090.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Holm, A. & Jæger, M. M. (2008). Does Relative Risk Aversion explain educational inequality? A dynamic choice approach. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), 199-219. DOI: 10.1016/j.rssm.2008.05.004.
- Jarness, V. & Flemmen, M. P. (2019). A struggle of to fronts: boundary drawing in the lower region of the social space and the symbolic market for 'down-to-earthness'. *The British Journal of Sociology*, 70(1), 166-189. DOI: 10.1111/1468-4446.12345.
- Jarness, V. & Friedman, S. (2016). 'I'm not a snob, but ...': Class boundaries and the downplaying of difference. *Poetics*, 61, 14-25. DOI: 10.1016/j.poetic.2016.11.001.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu* (2. utg.).
Abingdon: Routledge.
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178-209. DOI: 10.1177/0049124114523396.
- Jonsson, J. O., Grusky, D. B., Di Carlo, M., Pollak, R. & Brinton, M. C. (2009). Microclass Mobility: Social Reproduction in Four Countries. *American Journal of Sociology*, 114(4), 977-1036. DOI: 10.1086/596566.
- Justis- og beredskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Nasjonal standard for redningsmenn i luftambulansetjenesten, redningshelikoptertjenesten og SAR - offshore*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5289520970904efcbf54ccb6f807f628/revide-rt-nsr-2019-final-006.pdf>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamont, M. (1992). *Money, Morals and Manners: The Culture of the French and American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168. DOI: 10.2307/202113.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167-195. DOI: 10.1146/annurev.soc.28.110601.141107.
- Lamont, M., Schmalzbauer, J., Waller, M. & Weber, D. (1996). Cultural and moral boundaries in the United States: Structural position, geographic location, and lifestyle explanations. *Poetics*, 24(1), 31-56. DOI: 10.1016/0304-422X(96)00005-8.
- Lamont, M., & Swidler, A. (2014). Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153-171. DOI: 10.1007/s11133-014-9274-z.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1-27. DOI: 10.1177/0003122414565814.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultral capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606. DOI:10.1023/B:RYSO.00000004951.04408.b0.

- Leirvik, M. S. (2012). "Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg" - Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 189-216. Hentet fra [https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/53714177/aa ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/53714177/aa%20ta%20kunsthistorie%20eller%20statsvitenskap%20er%20en%20luksus%20ikke.pdf).
- Liu, Y. (2019). Choices, risks and rational conformity: extending Boudon's positional theory to understand higher education choices in contemporary China. *Higher Education*, 77(3), 525-540. DOI: 10.1007/s10734-018-0285-7.
- Myklebust, R. B. (2020). Gendered repertoires in nursing: new conceptualizations of educational gender segregation. *Gender and Education*, 1-15. DOI: 10.1080/09540253.2020.1765993.
- Nilsen, E. (2007). *Som mor så datter? En kvalitativ studie av hva som innvirker på utdanningsvalg blant ungdom med minoritetsbakgrunn* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15701/masteroppgave.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.
- Norsk medisinstudentforening. (2020). Turnus/LIS1. Hentet fra <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/student/norsk-medisinstudentforening/Medisinstudenter-i-jobb/LIS1/#14605>.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/nou/pdfs/nou202020200002000dddpdfs.pdf>.
- Pugh, A. J. (2013). What good are interviews for thinking about culture? Demystifying interpretive analysis. *American Journal of Cultural Sociology*, 1, 42-68. DOI: 10.1057/ajcs.2012.4.

- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. DOI: 10.1080/0142569042000236934.
- Reay, D. (2017). *Miseducation. Inequality, education and the working classes*. Bristol: Policy Press.
- Reay, D., David, M. E. & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice*. London: Institute of Education Press.
- Samordna opptak. (2019). *FAKTANOTAT: Hovedopptaket til høyere utdanning ved universiteter og høyskoler gjennom Samordna opptak*. Hentet fra <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2019/faktanotat-hovedopptaket-2019.pdf>.
- Schmitz, A. (2017). *The Structure of Digital Partner Choice. A Bourdieusian perspective*. Sveits: Springer.
- Server, J. L. (2017). *Takknemlighet og selvstendighet. En kvalitativ studie om norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn og deres valg av høyere utdanning* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/16114/Takknemlighet%20og%20selvstendighet%20joan%20server%20%282%29.pdf?sequence=7&isAllowed=y>.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. DOI: 10.1080/03050060500317810.
- Skarpenes, O. (2007). Den «legitime kulturens» moralske forankring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48(4), 531-563. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/tfs/2007/04/den-legitime-kulturens-moralske-forankring>.

- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Helsefagarbeideres arbeidssted og nyutdannede helsefagarbeideres tilknytning til arbeidslivet* (Rapporter 2019/20). Hentet fra <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/attachment/391417?ts=16badab6b88>.
- Steffensen, K. (2016). Utdanning i Norge og EU 2010-2015. Norge bedre enn EU-snittet på fem av åtte utdanningsmål. *Samfunnsspeilet, Statistisk sentralbyrå*, 2, 19-25. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/attachment/269777?ts=155588a7588>.
- Strømme, T. B. & Hansen, M. N. (2017). Closure in the elite professions: the field of law and medicine in an egalitarian context. *Journal of Education and Work*, 30(2), 168-185. DOI: 10.1080/13639080.2017.1278906.
- Støren, L. A., Næss, T., Reiling, R. B. & Wiers-Jenssen, J. (2014). *Får nyutdannede med høyere grad arbeid i samsvar med sitt utdanningsnivå? Utviklingstrekk 1995-2013* (NIFU Rapport nr. 53/2014). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/274174/NIFUrapport2014-53.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sølvberg, L. & Jarness, V. (2019). Assessing Contradictions: Methodological Challenges when Mapping Symbolic Boundaries. *Cultural Sociology*, 13(2), 178-197. DOI: 10.1177/1749975518819907.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen, G. I. (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457-480. DOI: 10.1086/670806.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanning.no. (2019, 5. mars). Sykepleie. Hentet fra <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/sykepleie>.

Utdanning.no (2020, 26. februar). Sykepleier. Hentet fra
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/sykepleier>.

Van de Werfhorst, H. G. (2009). Credential inflation and educational strategies:
A comparison of the United States and the Netherlands. *Research in Social
Stratification and Mobility*, 27, 269-284. DOI: 10.1016/j.rssm.2009.10.001.

Van de Werfhorst, H. G. & Andersen, R. (2005). Social Background, Credential Inflation and
Educational Strategies. *Acta Sociologica*, 48(4), 321-340.
DOI: 10.1177/0001699305059945.

Van de Werfhorst, H. G., De Graaf, N. D. & Kraaykamp, G. (2001). Intergenerational
Resemblance in Field of Study in the Netherlands. *European Sociological Review*,
17(3), 275-293. DOI: 10.1093/esr/17.3.275.

Van de Werfhorst, H. G. & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion?
Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of
Sociology*, 58(3), 391-415. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x.

Van de Werfhorst, H. G. & Luijkx, R. (2010). Educational Field of Study and Social
Mobility: Disaggregating Social Origin and Education. *Sociology*, 44(4), 695-715.
DOI: 10.1177/0038038510369362.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 28985

Appendiks 1: Intervjuguide

Hei! Jeg heter Marte Nøst Odland og er student ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi på UiO. Dette intervjuet er en del av et masterprosjekt hvor målet er finne ut av hvilke motivasjoner som ligger bak utdanningsvalg, og da fokusert på personer med utdanning i helsearbeiderfag og i medisin. Jeg har valgt å skrive master om dette fordi jeg synes det er interessant med hvordan utdanningsvalg og hvilken bakgrunn man har kan ha en kobling, eller ikke ha en kobling i det hele tatt. Jeg kommer derfor til å spørre deg om hva som var viktig for deg da du bestemte deg for sykepleie/medisin og om det er andre forhold du tenker kan ha spilt en rolle.

Alt som blir sagt her er konfidensielt og du vil bli anonymisert. I forkant av intervjuet er det skrevet under samtykkeerklæring og du kan trekke deg når som helst, både under intervjuet og senere. Er det i orden om jeg bruker båndopptaker? Takk for at du stiller opp!

Åpningsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvor bor du?
- Hva jobber du med?
- Hva gjør du på fritiden?
- Hva drev du med på fritiden i barndommen og i ungdomstiden?
- Hva likte du best å gjøre på skolen?
 - Var det spesielle fag du likte eller ikke likte?
 - Var det noe du var spesielt flink til?
 - Var det fag du følte du ikke mestret?
- Hvis du ser tilbake på skolegangen din, hvordan vil du karakterisere deg selv som elev?
 - Jobbet du mye med lekser?
 - Snakket dere mye om skole hjemme?
 - På hvilken måte?
 - Hvordan vil du beskrive støtten du fikk hjemmefra?
 - Hjalp foreldrene dine til?
 - Var det søsken eller andre som også hjalp til?
 - Var karakterer og resultater viktig for deg?

- Var foreldrene dine opptatt av hvordan du gjorde det på skolen? På hvilken måte?
- Hva med vennene dine og søsknene dine? Var de opptatt av karakterer og hvordan de gjorde det på skolen?

Utdanningen

- Fortell meg om utdanningen din
- Hvordan har det vært for deg å studere?
 - Har det vært noe du har opplevd som utfordrende og vanskelig?
 - Hva likte du best med studietiden?
 - Hva likte du minst?
 - Var karakterer og resultater viktig for deg?
- Var det noe spesielt som måtte til for at du kunne ta studiet?
 - Påvirket det innsatsen din på skolen?
 - Tok du opp fag for å komme inn på studiet?
- Var sykepleie/medisin førstevalget ditt?
 - Var det et studie du hadde tenkt på lenge?
- Har du studert noe annet enn sykepleie/medisin?
- Hvilke andre studier var aktuelle for deg?
 - Har du noen tanker om hvorfor du valgte bort de studiene?
 - Var det noen utdannelser som var helt uaktuelle for deg?
- Hva ville du ha studert eller blitt hvis du ikke tok sykepleie/medisin?
- Var det aktuelt for deg å ikke ta høyere utdanning?

Hvorfor?

- Hvorfor valgte du studiet ditt?
- Hvordan opplevde du prosessen med å velge studie?
- Var det noen rundt deg som var viktige for valget du tok?
 - Var det noe eller noen du ble inspirert av på noen måte?
- Var det noen du snakket med eller delte dine tanker rundt studievalg med?
- Opplevde du at noen forsøkte å påvirke deg?
- Hadde dere karriereveiledning på skolen?
 - Hvordan opplevde du det?
- Var utdanningsvalg noe dere snakket om hjemme? Når begynte dere å snakke om det i så fall?

- Har foreldrene dine noen form for utdanning?
 - Hva i så fall?
 - Hvis ikke – er du den første i familien med utdanning?
 - Hva jobber de med?
 - Har de snakket noe om jobben sin hjemme?
 - Hvordan da?
 - Tror du at foreldrene dine sitt valg har påvirket ditt eget studievalg?
- Hva har søsknene dine studert?
 - Opplever du at det har påvirket studievalget ditt?
- Hvordan har familien din snakket om valgene de har tatt?
- Hva med dine nærmeste venner? Hvilke utdannelser og yrker har de?
- Opplevde du at det var noen forventninger til hvilken utdanning du burde velge?
 - Hvordan opplevde du det i så fall?
- Har venner eller familie kommentert valget du tok, enten da du tok det eller i ettertid?
 - Har det kommet negative reaksjoner av noe slag?
 - Hva tenker du om reaksjonene?
- Et hypotetisk spørsmål: hvis du ser for deg at du selv en gang i fremtiden som forelder skal gi råd til barnet ditt som er i ferd med å ta et utdanningsvalg, hva ville du ha sagt da?
 - Hva hadde vært viktig for deg å få frem?
 - Hvordan vil du hjelpe sønnen eller dattera di?
 - Ville du rådet barnet ditt til å ta samme valg som deg? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Er det noe du overhodet ikke vil si eller gjøre?
- Hadde lengden på selve studiet noe å si for valget ditt?
- Hva med utdanningsstedet? Var det viktig med hvor i landet det var plassert?
 - Visste du noe om studiestedet på forhånd?
- Hva tenker du at utdanningen du har valgt gir deg? Er det spesielle verdier knyttet til utdanningen og yrket du tenker er spesielt viktig?
- Var status noe du tenkte over?
 - Hvordan ser du for deg at andre ser på jobben og utdanningen du har valgt?
 - Hva tenker du om at folk tenker sånn om det?

- Opplever du at det er et slags hierarki innenfor helsesektoren, for eksempel knyttet til arbeidsoppgaver, lønn og status?
 - Hva tenker du om det?
 - Hvor tenker du at sykepleiere/leger plasserer seg i et slikt hierarki?
 - Hvem kan man plassere over dem?
 - Hvem kan man plassere under dem?
 - Er det greit, eller tenker du at det er urettferdig på noen måte?
 - Var dette noe du tenkte over da du valgte studie? Påvirket det deg på noen måte?
 - Opplever du at andre mennesker er opptatt av lønn og status, enten i helsesektoren eller i samfunnet for øvrig?
 - Hva tenker du om slike mennesker? Er det ok, eller tenker du at det er problematisk?
- Var jobbmuligheter noe du tenkte over da du valgte studie?
 - Hvilke forventninger til arbeidet hadde du da du valgte studiet?
 - Endret forventningene seg etter hvert som du var i praksis?
- Hva med lønn og karrieremuligheter?
- For å oppsummere, hva tror du var det mest avgjørende for at du valgte sykepleie/medisin?

Avrundning

- Hvordan ser du for deg fremtiden din? Hva er målet?
- Hvis du skulle ha valgt noe annet, hva ville du ha valgt da?
- Opplever du at du tok det riktige valget for deg?
- Har du planer om å studere mer?
- Er det noen ting vi ikke har snakket om som du tenker kan være relevant for det vi har snakket om?

Appendiks 2: Informasjonsskriv for sykepleiestudenter

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Medisinstudenters og sykepleiestudenters motivasjonsgrunnlag for utdanningsvalg”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som har spilt en rolle for medisinstudenters og sykepleiestudenters utdanningsvalg. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å utforske hvilke faktorer som er viktige for valg av utdanning. For å sammenligne to utdannelser, består deltakere av leger eller medisinstudenter og sykepleiere eller sykepleiestudenter. Prosjektet er en masteroppgave i sosiologi.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt spurt om å delta fordi

- du nylig har fullført eller holder på med bachelorutdannelsen i sykepleie

Det er om lag tolv personer som får henvendelse om å delta, hvor halvparten er sykepleiere eller studenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å bli med i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Dette intervjuet er mellom deg og undertegnede, og vil ta deg ca. en time. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hva som var viktig for deg da du valgte studiet ditt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til informasjonen er Marte Nøst Odland (student) og Marianne Nordli Hansen (veileder) ved Universitetet i Oslo. For at ingen får tilgang til personopplysningene utenom dette, vil jeg kode om navn og kontaktopplysninger og lagre dette på en egen liste over navn som er adskilt fra øvrige data. Etter transkripsjon av intervjuet vil lydopptak slettes. Transkripsjonene vil slettes når prosjektet er over. I masteroppgaven vil informasjon om alder og utdanning (eventuelt yrke) publiseres, for eksempel "Ola, sykepleiestudent, 24 år".

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25. mai 2020. Dine personopplysninger vil da anonymiseres og transkripsjon av intervjuet vil slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo ved Marte Nøst Odland (martenod@student.sv.uio.no)
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll (personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Nøst Odland

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Medisinstudenters og sykepleiestudenters motivasjonsgrunnlag for utdanningsvalg”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25. mai
2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Appendiks 3: Informasjonsskriv for medisinstudenter

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Medisinstudenters og sykepleiestudenters motivasjonsgrunnlag for utdanningsvalg”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer som har spilt en rolle for medisinstudenters og sykepleiestudenters utdanningsvalg. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å utforske hvilke faktorer som er viktige for valg av utdanning. For å sammenligne to utdannelser, består deltakere av leger eller medisinstudenter og sykepleiere eller sykepleiestudenter. Prosjektet er en masteroppgave i sosiologi.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt spurt om å delta fordi

- du nylig har fullført eller holder på med profesjonsstudiet i medisin

Det er om lag tolv personer som får henvendelse om å delta, hvor halvparten er leger eller medisinstudenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å bli med i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Dette intervjuet er mellom deg og undertegnede, og vil ta deg ca. en time. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hva som var viktig for deg ved valg av studie og hvorfor det ble medisin. Jeg tar lydopptak og notater i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til informasjonen er Marte Nøst Odland (student) og Marianne Nordli Hansen (veileder) ved Universitetet i Oslo. For at ingen får tilgang til personopplysningene utenom dette, vil jeg kode om navn og kontaktopplysninger og lagre dette på en egen liste over navn som er adskilt fra øvrige data. Etter transkripsjon av intervjuet vil lydopptak slettes.

Transkripsjonene vil slettes når prosjektet er over. I masteroppgaven vil informasjon om alder og utdanning (eventuelt yrke) publiseres, sammen med et pseudonym, for eksempel "Ola, medisinstudent, 24 år".

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25. mai 2020. Dine personopplysninger vil da anonymiseres og transkripsjon av intervjuet vil slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo ved Marte Nøst Odland (martenod@student.sv.uio.no)
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll (personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Nøst Odland

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Medisinstudenters og sykepleiestudenters motivasjonsgrunnlag for utdanningsvalg”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25. mai
2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

