



UiO • Universitetet i Oslo

“Det er en avstand mellom meg og hvor jeg kommer fra”

En kvalitativ studie av opplevelser og utfordringer hos første generasjonsstudenter

Nimrat Dhaliwal & Henriette Bønsmæs Ødegaard

Innlevert som hovedoppgave ved Psykologisk Institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2021

Sammendrag

Forfattere: Nimrat Dhaliwal og Henriette Bønsmæs Ødegaard

Oppgavetittel: “Det er en avstand mellom meg og hvor jeg kommer fra”. En kvalitativ studie av opplevelser og utfordringer hos førstegenerasjonsstudenter.

Veileder: Jonas R. Kunst

Problemstilling: Hvordan opplever førstegenerasjonsstudenter akademia og studenttilværelsen?

En førstegenerasjonsstudent er den første i familien til å ta høyere utdanning. Studier fra USA og andre land viser at denne gruppen møter utfordringer i høyere utdanning som lav sosial tilhørighet og høyere frafallsrisiko. Det er blitt vanligere å ta høyere utdanning i Norge, og parallelt med denne tendensen øker andelen førstegenerasjonsstudenter.

Formålet med denne studien har vært å undersøke førstegenerasjonsstudenters opplevelser innen høyere utdanning. Vi gjennomførte semi-strukturerte intervjuer med 10 førstegenerasjonsstudenter. Deretter ble intervjuene analysert ved hjelp av tematisk analyse, som resulterte i to overordnede temaer: 1) *Å høre til i livet* og 2) *Akademisk suksess*. Temaene belyser opplevelser og utfordringer knyttet til sosial tilhørighet og akademisk suksess. Det ble funnet variasjon i sosial tilhørighet der noen FGS mestret det sosiale gjennom gode og langvarige vennskap, mens andre strevde med sosialt innpass på studiet. Høyere utdanning satte preg på FGS sin relasjon til foreldre og hjemsted, og dette påvirket deres følelser av tilhørighet. Når det gjaldt akademisk suksess ble det funnet at FGS møter konkrete utfordringer som akademisk underlegenhet og manglende forståelse fra foreldre, men at deltakerne i denne studien overvandt disse bl.a. gjennom selvstendighet, evne til hardt arbeid og sosial støtte fra venner og familie.

Vi diskuterte funn i lys av teoriene om sosial og kulturell kapital, og social class worldview model. Det ble funnet at ulikheter i klassebevissthet så ut til å ha en sammenheng med deltakernes opplevelser i akademia. Når det gjaldt sosial tilhørighet til medstudentene var dette en utfordring i større grad for FGS med høy klassebevissthet. Å forstå sin akademiske reise i lys av klassereise så ut til å utgjøre en styrke og bidro til å mestre sosiale utfordringer. Dette utdypes i diskusjonsdelen, hvor vi konkluderer med at sosial og kulturell kapital ser ut til å være viktig for å mestre både det sosiale og akademiske aspektet i studenttilværelsen. Videre bør utdanningsinstitusjoner fokusere på FGS sine utfordringer sosialt og akademisk for å forebygge frafall.

Forord

I samtale med vår veileder, Jonas, ble vi introdusert for temaet førstegenerasjonsstudenter. Dette vekket vår interesse grunnet vårt engasjement rundt sosiale forskjeller i samfunnet. Å fordype oss i dette temaet har vært givende og bidratt til økt refleksjon rundt sosial ulikhet og klasseforskjeller i samfunnet. Det har vært lærerikt og spennende å få mulighet til å planlegge og gjennomføre en egen studie, i samråd med vår veileder. Vi vil gjerne rette en takk til Jonas som har bistått oss i denne prosessen ved å gi oss gode og konstruktive tilbakemeldinger samt gitt oss inspirasjon til å skrive og utforme oppgaven.

Vi vil deretter takke våre reflekterte deltakere som stilte opp til intervju og delte sine opplevelser med oss. Uten dere hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre. Takk til medstudenter og venner for gjennomlesning og gode refleksjoner. Videre vil vi takke Culture, Society and Behavior Lab (CSB-lab) ved Universitetet i Oslo som har gitt oss tilbakemeldinger, og som oppfordret oss til å fokusere på de kvalitative mulighetene i datamaterialet.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid. Det har vært en lærerik prosess med mye nyttig faglig utveksling, spennende innspill, forvirring og frustrasjon, men også latter og oppmuntring. Å være sammen om dette prosjektet har vært en kilde til trygghet, spesielt pga. korona som gjorde studenthverdagen annerledes og krevende.

Jeg, Nimrat, ønsker å rette en takk til min familie og mine venner som har trodd på meg i arbeidet med dette prosjektet. Dere har gitt meg rom og trygghet til å uttrykke alt fra entusiasme og glede til bekymring og motgang underveis i denne prosessen, og det er jeg veldig takknemlig for.

Jeg, Henriette, ønsker å takke min familie og venner for støtte og oppmuntring. Til slutt en takk til Lars, din støtte i prosessen har vært uvurderlig.

Innholdsfortegnelse

“Det er en avstand mellom meg og hvor jeg kommer fra”: En kvalitativ studie av opplevelser og utfordringer hos førstegenerasjonsstudenter	1
<i>Utfordringer hos FGS</i>	1
<i>Teoretisk rammeverk</i>	2
<i>FGS i en norsk kontekst</i>	6
<i>Studiens formål</i>	7
Metode	9
<i>Utvalg</i>	9
<i>Det kvalitative intervju</i>	9
<i>Gjennomføring av intervju</i>	11
<i>Transkripsjon</i>	11
<i>Analyse</i>	11
<i>Validitet og reliabilitet</i>	12
<i>Refleksivitet</i>	14
<i>Etikk</i>	14
<i>Inkluderende forskning og maktforskjeller</i>	15
Resultater	16
<i>Å høre til i livet</i>	16
<i>Sosial tilhørighet</i>	17
<i>Klassereise</i>	21
<i>Fra bygd til by</i>	24
<i>Avstand i relasjon til foreldrene</i>	25
<i>Akademisk suksess</i>	27
<i>Utdanning som en selvfølge</i>	27
<i>Foreldres involvering og forståelse</i>	29
<i>Akademisk underlegenhet</i>	32
<i>Verdien av hardt arbeid</i>	34
Diskusjon	36
<i>Begrensninger og fremtidig forskning</i>	42
<i>Implikasjoner</i>	43
<i>Skole og videregående</i>	43
<i>Akademia</i>	44
Konklusjon	45
Litteraturliste	46
Vedlegg	59
<i>Vedlegg 1</i>	59

<i>Vedlegg 2</i>	62
<i>Vedlegg 3</i>	66
<i>Vedlegg 4</i>	68

“Det er en avstand mellom meg og hvor jeg kommer fra”: En kvalitativ studie av opplevelser og utfordringer hos førstegenerasjonsstudenter

«I løpet av eit halvt år hadde eg tatt eit langt steg vekk frå smelteverket og oppveksten min i Odda. Eg kom heim til mine egne. Og dei kjende meg ikkje. Eg var blitt ein framand. Og dette er den klassereisandes evige erfaring» (Seljestad, 2010, s. 34).

Dette er ordene til forfatter og professor i sosiologi Lars Ove Seljestad. I innledningen til boken *Klassebilder* forteller han om sin klassereise fra å være arbeidersonn i Odda til å ta høyere utdanning og gå inn i det han beskriver som en annerledes og spennende, men ukjent verden. Hjemme på ferie har han blitt en fremmed for familie og tidligere venner. Veien inn i høyere utdanning fører til en opplevelse av å stå med en fot i begge leire uten riktig å høre til noe sted. Seljestad kan betegnes som en first generation student (heretter kalt FGS) - en student som er den første i sin familie til å studere, dvs. at ingen av foreldrene har utdanning utover videregående skole. Studenter som har foreldre med høyere utdanning omtales som continuing generation student (heretter kalt CGS).

Det er gjort forskning på FGS sine opplevelser innen akademia internasjonalt, hvor det særlig i USA er dokumentert at de står overfor særskilte utfordringer i utdanningssystemet (Spiegler & Bednarek, 2013; Jury et al., 2017). Vi ønsket å undersøke FGS fra et norsk perspektiv, herunder hvilke sosiale og akademiske utfordringer de møter, og hvordan disse håndteres gjennom utdanningsløpet. Vi gjennomførte semi-strukturerte kvalitative intervjuer og brukte tematisk analyse for å analysere intervjuene. En slik undersøkelse er viktig teoretisk og praktisk. Teoretisk fordi det eksisterer lite forskning på FGS i Norge, et egalitært samfunn hvor utdanning er gratis og med høy grad av sosial mobilitet i befolkningen sammenlignet med land som USA. Rent praktisk ser en at universiteter i USA har fokus på denne studentgruppen (Means & Pyne, 2017). I Norge derimot utgjør FGS en gruppe som nesten ikke får noe oppmerksomhet. Derfor kan denne studien informere om mulige intervensjoner i en norsk kontekst.

Utfordringer hos FGS

FGS opplever en rekke unike utfordringer i kraft av at de er den første i familien til å ta høyere utdanning. En studie viste at FGS har høyere risiko for å ikke fullføre utdanningen sammenlignet med CGS (Engle & Tinto, 2008), og lignende tendenser har blitt funnet i

Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Dessuten gjenspeiles forskjellene i karakterer (Stephens et al., 2014; Katreovich & Aruguete, 2017). Dette er også funnet i Norge, CGS oppnådde best karakterer i grunnskolen og karakterforskjellene økte helt fram til avslutningen av universitetsgraden (Andersen, 2009; Hansen & Mastekaasa, 2006). Forskning har også vist at FGS oppgir manglende tilhørighet til utdanningsinstitusjonen (Choy, 2001), og rapporterer om vansker med å bli en del av den akademiske kulturen (Longwell-Grice et al., 2016). De opplever det som utfordrende å manøvrere seg i studenttilværelsen (Mehta et al., 2011), og deler i mindre grad opplevelser og stress som kan oppstå på campus med familie, venner og medstudenter sammenlignet med CGS (Becker et al., 2017). Studier har også vist at FGS kan oppnå sosial mobilitet som følge av deres utdanning, men flere kan streve med økende avstand til familie, fortid og bakgrunn som utdanningen kan medføre, og dessuten kan de kjenne manglende tilhørighet til den nye sosiale klassen de trer inn i (Lubrano, 2004; Wentworth & Peterson, 2001). I tillegg har det blitt vist at kombinasjonen av sosial klasse og status som FGS påvirker akademiske utfall i større grad enn kjønn og etnisk tilhørighet (Chen & Carroll, 2005; Dennis et al., 2005; Duggan, 2004; Ishanti, 2006; Padgett et al., 2012; Pascarella & Terenzini, 2005; Pike & Kuh, 2005). Dette kan bidra til å underbygge antagelsen om at FGS og sosial klasses tilhørighet er av stor betydning for å lykkes innen akademia.

Teoretisk rammeverk

Det eksisterer teori og litteratur som kan sette lys på FGS sine utfordringer og opplevelser innen høyere utdanning. Vi skal nå gjøre rede for de teoriene som danner bakteppet for vår oppgave.

Sosial kapital omfatter sosiale kontakter i form av eksempelvis venner, slektninger, bekjentskap og nettverk som kan benyttes for å oppnå fordeler, som i jobbsammenheng (Hansen & Wiborg, 2010). James Coleman var en viktig teoretiker innen sosial kapital, og en av hans sentrale idéer var at sosiale relasjoner utgjør en ressurs som forsterker og vedlikeholder virkelighetsforståelse, verdier og normer om gjensidighet (Lauglo, 2010). Videre påpekte han fordelene med å være en del av et norm- og informasjonsbærende sosialt nettverk (Lauglo, 2010). Coleman (1988, 1990) fremhevet betydningen av sosiale relasjoner som fremmer sosial mobilitet gjennom å gi støtte til mestring og medvirkning i utdanningssystemet. Ifølge ham vil dette kompensere for lav sosioøkonomisk status (heretter SØS). Studier har vist at FGS trer inn i et ukjent miljø og foreldrene deres vil sannsynligvis ha dårligere forutsetninger til å hjelpe dem med å navigere seg på campus og gi råd om

fordelene ved å danne relasjoner til jevnaldrende og fakultetet (Etcheverry et al., 2001; Furstenberg & Hughes, 1995; Stanton-Salazar, 1997, 2001). Disse relasjonene kan hjelpe dem med å tilpasse seg høyere utdanning samt være en kilde til faglig og emosjonell støtte (Moschetti & Hudley, 2015).

Kulturell kapital er en annen form for kapital som er fordelaktig i academia. Kulturell kapital kan erverves gjennom høyere utdanning, men innebærer også kulturell kompetanse i form av livsstil, selvsikkerhet og manerer som anerkjennes og vurderes høyt i spesifikke kontekster (Hansen & Ljunggren, 2021). Bourdieu (1990) fremholdt at foreldre til studenter med lav SØS ikke har mulighet til å videreføre den «passende» kulturelle kapitalen siden de mangler kjennskap til den dominerende kulturen ved universitetet, i motsetning til foreldre med høy SØS. Kulturell kapital erverves på en mer fordekt og subtil måte gjennom sosialiseringprosesser hjemme og ved at foreldre investerer i de «riktige» formene for kulturell kompetanse (Bourdieu, 1973). Derfor har kulturell kapital i mindre grad blitt ansett som faktisk kapital og i større grad som legitim kompetanse (Bourdieu, 1997). Bourdieu (1997) argumenterte for at kulturell kapital særpreges av forhold i oppveksten. Dermed vil kulturell kapital hos studenter som er født inn i familier med høy SØS anses som mer verdifull, sømløs og naturlig enn den FGS plukker opp senere på skolen.

På den andre siden har teorien om kulturell mobilitet blitt utviklet, og den bygger på mye av Bourdieus teoretiske fundament, men lander på en ganske annen konklusjon (Blaskó, 2003). Denne teorien går ut på at kulturell kapital gir tilgang til økte muligheter for personer fra lavere sosiale klasser, heller enn å legge til rette for at individer fra de øvre sosiale lagene får nedartet fordelaktige sosiale posisjoner (Blaskó, 2003). Kulturell kapital kan dermed ha en større påvirkningskraft hos individer fra de nedre sosiale klassene. De Graaf et al. (2000) hevdet at kulturell kapital hadde en kompenserende effekt. Foreldre fra lavere sosiale klasser som opplevde en mangel på visse ressurser, eksempelvis materielle goder, kunne kompensere for dette ved å tilby sine barn en rikholdig kulturell kapital som f.eks. i form av å gi barna gode lesevaner (De Graaf et al., 2000). De baserte dette på deres funn som antydte at det ikke var en sterk korrelasjon mellom nivå av kulturelle ressurser og andre indikatorer på sosial posisjon. Dette var i strid med antagelsen om at kulturell kapital er vesentlig ved reproduksjon av sosial klasse, som ble begrunnet med at unge som besatt kulturell kapital i hovedsak var studenter fra øvre middelklasse. Disse studentene hadde større sannsynlighet for å ta høyere utdanning for å sikre seg prestisjefylte jobber som bidro til å videreføre de sosiale klassestrukturene (Dumais & Ward, 2010).

Sosial og kulturell kapital kan forklare FGS sine utfordringer i lys av forskjeller i tilgang på sosiale nettverk og kulturell kompetanse. Vi vil nå redegjøre for hvordan kulturelle forskjeller kan påvirke FGS sin tilhørighet til academia. Teorien om kulturell mismatch ser på hvordan FGS sine utfordringer kan forklares gjennom kulturelle forskjeller mellom arbeiderklassen og middelklassen. Amerikanske universiteter preges av en kultur som verdsetter individualistiske verdier som uavhengighet og selvstendighet. Studenter med middelklassebakgrunn har en fordel fordi de i større grad er sosialisert inn i normer som passer overens med universitetskulturens uavhengighetsideal, eksempelvis at det er positivt å skille seg ut og uttrykke personlige meninger og preferanser (Stephens et al., 2012a; Tibbetts et al., 2018). Det er derimot sannsynlig at FGS med en arbeiderklassebakgrunn vil vokse opp med begrensede ressurser og færre valgmuligheter. En slik bakgrunn fordrer at individer regulerer sin atferd i tråd med normer om gjensidig avhengighet, som å tilpasse seg andres behov og viktigheten av å være en del av fellesskapet (Stephens et al., 2011).

Forskning i en norsk kontekst har sett på ulikheter i oppdragelse som kan tyde på at det er slike verdi- og normforskjeller også i Norge. Mødre fra arbeiderklassen hadde et syn på oppdragelse hvor fokus i større grad var på at barnet skulle tilpasse seg sitt miljø (Stefansen & Blaasvær, 2010), mens mødre fra middelklassen i større grad fokuserte på å aktivt oppfordre og støtte barna i å utvikle seg til selvstendige subjekter (Aarseth & Stefansen, 2009).

Flere studier fant at den gjensidige uavhengigheten som fremmes i FGS sine familier ledet til en kulturell mismatch i møte med universitetet. Kulturell mismatch førte videre til opplevelser av å ikke passe inn som viste seg å påvirke akademisk suksess og sosialt velvære (Stephens et al., 2012a; Stephens et al., 2012b; Phillips et al., 2020). Phillips et al. (2020) viste at subjektiv følelse av å passe inn er en viktig psykologisk erfaring som påvirker akademisk suksess. De fant at en kulturell mismatch i begynnelsen av utdanningsløpet reduserte den subjektive følelsen av å passe inn, som igjen påvirket karakterer. Resultatene tyder videre på at tid og erfaring på universitetet ikke minsker sosiale klasseforskjeller og at FGS ikke endrer seg i den forstand at de tilegner seg de mer selvstendige kulturelle normene hos medstudentene. Dette kan bety at studenter med ulik bakgrunn fortsetter å erfare den samme institusjonen på ulike måter gjennom hele utdanningsløpet (Phillips et al., 2020).

Teorien om kulturell mismatch fokuserer på en klassebasert kulturell "kollisjon" som FGS kan oppleve i academia. Vi skal nå se nærmere på individer sin forståelse av sosial klasse og hvilken betydning dette kan ha for FGS sine opplevelser. Social class worldview model revised er et teoretisk rammeverk utviklet av Liu (2011) som omhandler hvordan folk

forstår miljøet de omslutes av, seg selv og andre i kraft av å være individer som opererer i en sosial klasse. Social class worldview er et sett av holdninger, oppfatninger og verdier en person benytter seg av for å forstå sin økonomiske og klassebaserte situasjon (Liu, 2011). FGS kan oppleve utfordringer dersom det er stor diskrepans mellom deres social class worldview og de sosiale klasseomstendighetene som omslutter dem (Rice et al., 2017). Dette ble dokumentert av Aries og Seider (2005) som fant et større skille mellom studenters social class worldview og miljøene på prestisjefylte amerikanske universiteter sammenlignet med de statlige universitetene. Et annet funn ved studien var at studenter med lavere sosial klassebakgrunn opplevde en signifikant større grad av underlegenhet, utilstrekkelighet og frykt sammenliknet med studenter med høyere sosial klasses tilhørighet.

FGS kan oppleve en diskrepans mellom sin sosiale klasseidentitet, eksempelvis i form av sosial og kulturell kapital, og det nye miljøet de befinner seg i. Denne diskrepansen kan reduseres gjennom endringer i sosial klasserelatert atferd og livsstil. Dersom man ikke får minsket dette skillet kan det oppstå et ubehag som man regulerer gjennom klassebasert diskriminering for å devaluere andre grupper (Liu, 2011). Klassebasert diskriminering er i social class worldview model revised oppfatningen om at alle som tilhører en sosial gruppe besitter karakteristikk som er spesifikke for den gruppa (Rice et al., 2017). Klassebasert diskriminering uttrykkes på fire ulike måter: nedover (mot folk med lavere oppfattet status), oppover (mot folk med høyere oppfattet status), lateralt (mot folk med lignende oppfattet status) og internalisert (mot seg selv fordi man ikke evner å opprettholde ens opplevde status) (Wurster et al., 2013; Liu, 2011). Forskning har vist at man har høyere sannsynlighet for å oppleve klassebasert diskriminering i kraft av å være FGS og ha lav sosial klassebakgrunn (Allan et al., 2016).

Social class worldview model revised tar også for seg sosial klassebevissthet som består av tre nivåer (Liu, 2011). De tre nivåene omfatter liten grad av klassebevissthet til høy klassebevissthet (Cook & Lawson, 2016). I det første nivået beskriver Liu individet som lite oppmerksom på betydningen av sosial klasse, og i mangel av en sofistisert og avansert refleksjon rundt hvordan sosial klasse påvirker ens liv. På det neste nivået fremholder Liu (2011) at man begynner å kjenne på sensitivitet og selvbevissthet knyttet til sosial klasse, men at denne sensitiviteten er lite utviklet. En fastholder at begrensninger og utfordringer knyttet til ulikhet eksisterer på et individnivå, snarere enn å være en del av et strukturelt problem. Det siste nivået er sosial klassebevissthet hvor man er oppmerksom på ens egen påvirkning på andre, i kraft av å være et individ som opererer innenfor en sosial klasse. Denne innsikten motiverer en til å utgjøre en positiv forskjell i andres liv (Liu, 2011).

Signaler fra familie, venner og jevnaldrende er med på å forme individets social class worldview, og FGS sin sosiale klassebevissthet varierer som følge av det som formidles til dem i oppveksten (Wurster et al., 2013; Rice et al., 2017). Flere studier viste at FGS og andre studenter oppga at klasse var av liten betydning for deres identitet (Steinmetz, 2008; Martin, 2015). Likevel fremkom det at deres klesstil, uttrykksmåter og hvem de samhandlet med samt hvordan de så seg selv, sine medstudenter og sine opplevelser i akademia hadde bakgrunn i deres sosiale klasse (Steinmetz, 2008; Martin, 2015).

Teoriene vi har beskrevet har vist mulige forklaringer på stress og utfordringer hos FGS i akademia. Sosial støtte har vist seg å være en viktig faktor for å motvirke stress (Coffman & Gilligan, 2002), og derfor vil det være sannsynlig å anta at sosial støtte er ekstra viktig for FGS. Barry et al. (2009) fant at FGS i mindre grad delte og fortalte om stressende hendelser knyttet til høyere utdanning, noe som begrenset tilgangen på sosial støtte. Videre er det en rekke funn som tyder på at FGS opplever en annen type foreldreinvolvering sammenlignet med CGS. En studie viste at foreldre uten høyere utdanning hadde lite kjennskap til praktiske aspekter ved universitetslivet, og FGS opplevde av å få lite støtte og veiledning fra foreldrene (York-Andersen & Bowman, 1991). I en studie av Pedersen (2020) som sammenlignet sosial støtte hos FGS og CGS, kom det frem at CGS opplevde at foreldrene var mer engasjert og involvert i nesten alle akademiske aspekter ved livene deres; fra å spørre om karakterer, undervisning og sosialt liv til praktisk hjelp med skolearbeid. Forskning viste at hos FGS var opplevd støtte fra venner og jevnaldrende en viktig prediktor for tilpasning til studielivet, og at støtten fra dem spilte en viktigere rolle enn støtten fra foreldrene (Friedlander et al., 2007; Dennis et al., 2005; Wilcox et al., 2005). Dennis et al. (2005) viste at spesielt *mangel* på støtte i større grad enn tilstedeværelse av støtte, hadde større konsekvenser for akademisk utfall hos FGS. I en studie av Mitchall & Jaeger (2018) fremkom det at foreldrene påvirket FGS både på godt og vondt når det gjaldt overgang til høyere utdanning. Det kunne oppleves som frustrerende at foreldrene i liten grad bidro med praktiske råd, men at de til tross for dette utgjorde en sosial støtte blant annet gjennom å validere beslutninger, støtte karrierevalg og støtte barna i prosessen med å bli uavhengige og klare seg på egenhånd.

FGS i en norsk kontekst

Før var utdanning forbeholdt de privilegerte i samfunnet. Opprettelsen av statens lånekasse i 1947 gjorde utdanning mulig for langt flere (Tønnessen, 2011). Dette har ført til

at Norge har utviklet seg fra et utdanningsfattig til et utdanningsrikt samfunn, med en stor økning i studentmassen siden midten av 1950-tallet (Aamodt & Stølen, 2003).

I boken *Klassesamfunnet på hell* fra 1987 ble det hevdet at ideen om klassesamfunnet burde erstattes av en meritokratisk modell med innsats og prestasjoner som årsak til ulik fordeling av makt og privilegier (Colbjørnsen et al., 1987). Utdanningssystemet muliggjør sosial mobilitet, og gjør det følgelig opp til individet å benytte seg av de mulighetene som samfunnet tilbyr for å realisere sitt potensiale. Denne forståelsen har de senere år vært gjenstand for fornyet debatt når det gjelder ulikheter i Norge. Toft & Flemmen (2019) gjorde en empirisk analyse av data fra 1980-tallet og frem til 2019, og kom frem til at vi fortsatt kan snakke om klasseskiller i Norge, bl.a. når det gjelder forskjeller i inntekt og utdanning. Hansen & Wiborg (2010) fant at sosial bakgrunn spiller en viktig rolle for hvem som tar høyere utdanning. De påpeker at utviklingen ser ut til å gå i motsatt retning av politiske målsettinger om utjevning av sosiale forskjeller. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (2017) viser at lavere utdanning hos foreldre øker sannsynligheten for at studenten ikke har fullført en grad iløpet av 8 år. Mastekaasa og Hansen (2005) fant at barn av foreldre uten høyere utdanning har større sannsynlighet for å droppe ut av studiene sammenlignet med barn av foreldre med høyere utdanning. Når det gjelder prestisjestudier som medisin, jus og sivilingeniør har en stor andel av studentene som fullfører bakgrunn fra familier hvor minst en av foreldrene har samme utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2001). Mastekaasa (2006) fant en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og sannsynligheten for å ta doktorgrad. Elever med gode karakterer fra grunnskolen tar mindre utdanning hvis foreldrene har arbeiderklassebakgrunn, noe som blir omtalt som en talentreserve (Hansen, 2011). Samlet sett tyder forskning på at sosial bakgrunn, forstått som foreldrenes utdanningsnivå, spiller en viktig rolle for hvem som tar utdanning og hvem som lykkes i utdanningssystemet i Norge.

En annen faktor er hvordan innvandring til Norge de seneste årene har ført til at sammensetningen av arbeiderklassen har endret seg til å omfatte en rekke etniske minoriteter (Hansen & Ljunggren, 2021). I Norge ser det ut til at majoritetsbefolkningen i større grad blir påvirket av foreldrenes utdanningsnivå sammenlignet med norskfødte med innvandrerforeldre, også når man kontrollerer for sosioøkonomiske forskjeller (Statistisk Sentralbyrå, 2019).

Studiens formål

Det har blitt gjort mange empiriske undersøkelser av FGS og deres opplevelser i USA, men vi finner lite forskning på denne studentgruppa i Norge. En masteroppgave fra

Universitetet i Tromsø som så på kvinnelige studenter fra arbeiderklassen i lys av klassereisen de gjennomførte, viste at deltakerne opplevde å beherske sosiale og kulturelle koder i deres nye miljø bedre med tiden (Eriksen, 2019). Ettersom FGS i Norge også har høyere frafallsrisiko (Statistisk Sentralbyrå, 2017; Mastekaasa & Hansen, 2005) og lavere karakterer (Andersen, 2009; Hansen & Mastekaasa, 2006), er det viktig å sette søkelys på deres opplevelser innen høyere utdanning. Forhåpentligvis kan forskning på FGS sine opplevelser i Norge lede til konkrete tiltak som kan bidra til at de fullfører studieløpet og opplever høyere akademisk suksess. Videre er universitetstilværelsen i USA ganske annerledes fra den i Norge, på bakgrunn av at vi her har gratis offentlige universiteter og gunstige stipendordninger og låneavtaler via Lånekassen. Norge kan slik sett betraktes som et utdanningsmessig mer egalitært samfunn. Likevel står noen studentgrupper dårligere stilt enn andre og opplever i mindre grad å lykkes innen høyere utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2017; Mastekaasa & Hansen, 2005). På bakgrunn av disse ulikhetene kan det dermed være av interesse å undersøke hvordan FGS sine erfaringer utspiller seg innenfor rammene av en norsk kontekst. I tillegg er FGS en differensiert studentgruppe der noen kan ha færre tilpasningsvansker og være mer akademisk og sosialt vellykkede enn andre, og årsakene til disse mulige forskjellene kan også være nyttige å undersøke nærmere (Lohfink & Paulsen, 2005; Rice et al., 2017). Denne oppgaven har som mål å få en forståelse av FGS sine opplevelser og utfordringer på universitetet. Da FGS i veldig liten grad har vært gjenstand for empiriske studier i Norge, valgte vi derfor en kvalitativ tilnærming. Vi gjennomførte semi-strukturerte intervjuer av ti deltakere og gjorde en tematisk analyse av datamaterialet. Vi undersøkte FGS sine opplevelser i lys av følgende forskningsspørsmål:

Overordnet forskningsspørsmål: Hvordan opplever FGS høyere utdanning og studielivet?

1. Hvordan har studielivet påvirket FGS sitt forhold til familie og gamle venner?
2. Hva har motivert FGS til å studere?
3. Hvordan oppfatter FGS egen bakgrunn, og hvordan virker dette inn på tilhørighet til universitetet?
4. Hvilke utfordringer har de møtt som FGS?
5. Hvilke faktorer tilskriver FGS sin suksess?

Metode

Utvalg

Inklusjonskriteriene for å delta i studien var 1) å være den første i familien til å ta høyere utdanning, 2) at utdanningsløpet så langt var gjennomført i Norge (med unntak av et utvekslingssemester) og 3) at det ikke var mer enn 3 år siden fullførte studier. Vårt utvalg besto av 10 deltakere. Deltakerne ble rekruttert gjennom plakatoppslag (se vedlegg) på campus og våre egne nettverk. I utvalget var syv av deltakerne kvinner, og de resterende tre var menn. Når det gjelder alderssammensetning var flertallet av deltakerne (åtte stykker) i 20-årene, én i begynnelsen av 30-årene og én i begynnelsen av 40-årene. Tre av deltakerne var ikke født i Norge, men født i henholdsvis Afrika, Øst-Europa og Vest-Europa, men to av dem flyttet til Norge som barn, den ene før skolealder og den andre ved slutten av barneskolen. Den ene deltakeren født i Afrika hadde en forelder med høyere utdanning fra sitt hjemland. Vi valgte likevel å inkludere deltakeren fordi utdanningen til forelderen ikke ble godkjent i Norge, som er en svært vanlig situasjon for innvandrere fra Afrika og Midtøsten. Videre opplevde vedkommende seg selv som en FGS. Én deltaker var norskfødt med innvandrerbakgrunn, det vil si at hun var født i Norge av utenlandsfødte foreldre. Utvalget var også preget av en by-land-dimensjon der tre av deltakerne var oppvokst i Oslo, mens seks var oppvokst i mindre byer eller på landet. Én deltaker var født og oppvokst i et europeisk land og kom til Norge i voksen alder. To deltakere var i jobb. Den ene hadde fullført bachelor et par måneder før intervjutidspunkt, en annen deltaker hadde fullført master for tre år siden ved intervjutidspunkt. De åtte resterende deltakerne var fremdeles studenter, fem var på bachelornivå og tre var i gang med mastergrad.

Det kvalitative intervju

Det er mange ulike inngangsporter til utforming av et forskningsdesign (Braun & Clarke, 2013). Vi tok utgangspunkt i et interesseområde, FGS. Da det er gjort lite forskning på denne gruppen i en norsk kontekst var vi veldig interessert i deres spesifikke erfaringer i Norge og vi ønsket å gjøre et dypdykk i deres opplevelser. Det ble derfor tidlig klart for oss at en kvalitativ innfallsvinkel ville være mest hensiktsmessig. Kvalitative metoder er utforskende, organiske og fleksible, dette muliggjør åpenhet for det ukjente og uventede fordi forskningsspørsmål og fokus er åpent for endring på bakgrunn av ny og uventet informasjon (Galletta, 2013). Vi valgte en erfaringsbasert tilnærming som søker å gi mening til hvordan

verden forstås og oppleves fra deltakernes perspektiv (Braun & Clarke, 2013). Valget falt videre på semi-strukturert intervju som datainnsamlingsmetode.

Vi konstruerte en intervjuguide (se vedlegg) som vi brukte under alle intervjuene. I kvalitativ forskning er det vesentlig å ha grundige datainnsamlingsmetoder for å sikre kvaliteten og troverdigheten ved arbeidet, og de er kritiske for resultatene av studien (Kitto et al, 2008; Gibbs et al, 2007). Vi valgte dermed å investere mye tid i utviklingen av intervjuguiden gjennom å teste og revidere den basert på tilbakemeldinger. En intervjuguide dekker de viktigste områdene i studien (Taylor, 2005). Intervjuguiden gir både fokus og struktur til samtalen og diskusjonen under intervjuene, men bør ikke følges på en rigid måte (Kallio et al., 2016). Tanken er heller at man skisserer en veiledning på de spørsmålene samtalen skal inneholde (Gill et al., 2008) slik at man kan utforske forskningsfeltet ved å innhente lignende type informasjon fra hver deltaker (Holloway & Wheeler, 2010). Ifølge Galetta (2013) bør man i utforming av intervjuguiden ta utgangspunkt i forskningsspørsmål, analytisk rammeverk og interpretativ tradisjon. Vi tok utgangspunkt i vårt overordnede forskningsspørsmål og utformet deretter underordnede forskningsspørsmål og kategorier som var fundert i teori, egne erfaringer og antagelser. På bakgrunn av dette formulerte vi mer konkrete spørsmål for å få tak i deltakernes erfaringer (Galetta, 2013). Noen spørsmål var erfaringsorienterte (f.eks.: Kan du fortelle meg om dine erfaringer på universitetet så langt?) mens andre spørsmål var mer teoridrevne (f.eks.: Hva betyr sosial klasse for deg?). Vi var også opptatt av hvordan vi skulle få deltakerne til å åpne seg om sine erfaringer på en naturlig måte, og valgte å starte intervjuet med relativt åpne spørsmål, for deretter gradvis å gå over til spørsmål som var mer spesifikke og gikk i dybden (Galetta, 2013; Braun & Clarke, 2013).

Intervjuguiden hadde et semi-strukturert format. En viktig fordel med semi-strukturerte intervjuer er at de skaper gjensidighet mellom intervjuholderen og deltakeren (Galetta, 2012), og gjør det mulig for intervjuholderen å improvisere ved å formulere oppfølgingsspørsmål (Hardon et al, 2004; Rubin & Rubin, 2005; Polit & Beck, 2010). Fordi intervju spørsmålene til en viss grad er basert på tidligere kunnskap krever bruk av det semi-strukturerte intervjuet en viss kjennskap til forskningsfeltet (Wengraf, 2001; Kelly, 2010). Vi satte oss dermed inn i relevant litteratur om FGS før vi utformet intervjuguiden. Vår intervjuguide ble ferdigstilt i oktober/november 2019. Oppstart av intervjuer skjedde kort tid etter ferdigstilling.

Gjennomføring av intervju

Før gjennomføring av intervju med deltakere prøvde vi ut intervjuguiden først på hverandre og deretter på bekjente, og fikk nyttige innspill som både forberedte oss på intervjusituasjonen og forbedret intervjuguiden. Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2019 til mars 2020, med unntak av to intervjuer som ble avholdt i september 2020. Vi brukte lokaler ved Universitetet i Oslo (UiO) og Oslo Met for å gjennomføre intervjuene, mens et fant sted på Deichman Bjørvika. Intervjuene varte fra 40 minutter til 1 time og 30 minutter. Informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg) ble sendt på mail og gitt til gjennomlesning og godkjenning før selve intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om bruk og lagring av opplysninger, og her ble deltakerne informert om retten til å trekke seg når som helst både under og etter intervjuet. Intervjuene ble tatt opp som lydopptak i Nettskjema Diktafon-appen på intervjuholderens mobil. Lydklippene ble automatisk sendt og lagret i Tjenester for sensitive data (TSD) som er et sikkert datalagringssystem med tofaktorautentisering. Enkelte av intervjuene ble også lagret ved hjelp av lydopptakere fra Psykologisk institutt (PSI) ved UiO.

Transkripsjon

Vi transkriberte lydopptakene. For å bevare viktig informasjon fra intervjusituasjonen ble ord eller utsagn som deltakerne uttrykte med ekstra trykk, uthevet med fet skrift i transkripsjonene. Dersom deltakerne lo eller det oppsto en lengre stillhet ble dette opplyst om i parentes, eksempelvis (stillhet) og (ler). Deler av lydmaterialer ble transkribert ved hjelp av Software f4transcript, mens resten ble transkribert manuelt. All identifiserbar informasjon ble anonymisert, som navn på steder og land. Deltakernes navn ble erstattet med pseudonymer.

Analyse

Data ble analysert ved hjelp av tematisk analyse etter Braun & Clarke (2013), en analysemetode som identifiserer mønstre på tvers av data. Videre situerte vi vår forskning under det epistemologiske rammeverket kontekstualisme, som beskrives som en mellomposisjon mellom sosialkonstruktivisme og positivisme (Terry et al., 2017). Vi ønsket å undersøke FGS sine opplevelser slik de fremkom med deres egne ord, samtidig som vi ville utforske hvordan kulturelle og sosiale forhold i det norske samfunnet påvirket deres opplevelser og refleksjoner. Et positivistisk ståsted, som anser at deltakernes ord gir en direkte tilgang til virkeligheten, ble derfor vurdert som uegnet. På den andre siden ville en sosialkonstruktivistisk vinkling fokusert på hvordan deltakere konstruerer sin virkelighet

gjennom språket (Terry et al., 2017). Dette ble også vurdert som uegnet for vårt prosjekt fordi det nettopp var deltakernes opplevelser vi var interessert i og ikke konstruksjonen av dem. Et kontekstualistisk rammeverk ble vurdert som best egnet fordi det anerkjenner muligheten for å oppnå sann kunnskap gjennom språket (Terry et al., 2017), samtidig som kunnskap ansees for å være sterkt knyttet til kulturell kontekst, deltakerens interpretative ressurser og forskerens posisjon (Madill et al., 2000).

Videre ble Braun & Clarkes systematiske tilnærming til tematisk analyse bestående av 6 faser benyttet (Braun & Clarke, 2013). Det første steget går ut på å gjøre seg kjent med datamaterialet. I denne fasen leste begge gjennom alle intervjuene flere ganger, lyttet til lydfilene, samtidig som vi noterte ned tanker og refleksjoner rundt datamaterialet. Deretter møttes vi for å diskutere tanker vi hadde gjort oss om intervjuene. Steg to er å danne foreløpige koder. Vi kodet samme intervju hver for oss før vi møttes for å bli enige om en felles måte å kode på. Vi kodet deretter fire intervjuer hver og et til i fellesskap. Etter å ha kodet datamaterialet gikk vi over til steg 3; å søke etter temaer. I denne fasen søkte vi hver for etter temaer, før vi møttes for å diskutere i fellesskap. Denne prosessen ble gjentatt flere ganger. I steg 4 gikk vi gjennom temaene, foretok endringer, før vi i steg 5 gav temaene navn. Steg 6 bestod av å skrive selve forskningsrapporten. Slik som beskrevet av Braun & Clarke (2013) utgjorde de 6 stegene ikke en lineær prosess, men vi beveget oss flere ganger frem og tilbake mellom de ulike fasene.

Tilnærmingen til datamaterialet var induktiv, ved at vi forsøkte å løsrive oss fra teori i prosessen med å kode og søke etter temaer. Videre ble materialet kodet på et semantisk nivå, som betyr at vi tok utgangspunkt i deltakernes egne ord, siden vi ønsket å gå fra beskrivelse til tolkning i datamaterialet vårt. Slik som Braun & Clarke (2013) påpeker kan ikke forskeren frigjøre seg fullstendig fra sin teoretiske og epistemologiske posisjon. Det betyr at selv om en velger en induktiv tilnærming vil den tematiske analysen likevel la seg prege av forskerens teoretiske tilknytning, siden datamaterialet ikke kan kodes i et epistemologisk vakuum. Vi anerkjenner derfor at temaene trolig har blitt påvirket av våre forkunnskaper. For å sikre troverdighet har vi gått systematisk til verks når det gjelder gjennomlytting, gjennomlesing, transkribering, koding og konstruksjon av temaer. Derfor anser vi at vår analyse kan si noe meningsfullt om mønstre i datamaterialet.

Validitet og reliabilitet

Ifølge Kvale (2007) omhandler reliabilitet hvorvidt forskningsfunnene er troverdige og konsistente. Dette går ut på om de samme funnene kan genereres av ulike forskere til ulike

grupper av deltakere (Yardley, 2008). En vid definisjon av validitet er at forskningen fremstiller det den hevder at den fremstiller (Goodman, 2008a).

I kvantitativ forskning ønsker en å redusere forskerens innflytelse siden en anser dem som viktige kilder til feil og bias. I kvalitativ forskning er forskerens engasjement og rolle i forskningsprosessen viktig (Winter, 2000). Innsamling av datamateriale og analyse gjennom forskerens aktive involvering med deltakerne og/eller fenomenet man undersøker, er viktige fordeler ved kvalitativ forskning. Ifølge Yardley (2008) vil forsøk på å redusere forskerens innflytelse naturlig nok gjøre det vanskelig å bevare og nyttiggjøre seg av disse fordelene. Dessuten vil temaene og kunnskapen fra analysen farges av forskerens standpunkt, erfaringer og forutsetninger (Braun & Clarke, 2013). Vi anerkjenner at vi som forskere vil påvirke forskningsprosessen og analysen og at det derfor er viktig å ha en bevissthet rundt vår rolle. I tillegg er man i kvalitativ forskning opptatt av individuelle meninger og erfaringer, med en naturalistisk tilnærming med ønske om å forstå et fenomen i visse kontekstspesifikke settinger (Patton, 2002). Ifølge Steinke (2004) er kvantitative kriterier ikke egnet for å vurdere kvalitativ forskning. Dette begrunnes med at kvantitative kriterier ble utviklet for anvendelse i ulike kvantitative metoder, eksempelvis tester og eksperimenter. Steinke argumenterer med at disse metodene har grunnlag i metodologier og vitenskapelige og epistemologiske teorier som gjør at det blir vanskelig å forene disse prinsippene med en kvalitativ tilnærming. Dessuten hevder Steinke at kvantitative kriterier ikke direkte kan overføres til kvalitativt arbeid på bakgrunn av at kvalitativ forskning er mindre formalisert og standardisert. Likevel må en innen både kvantitativ og kvalitativ metode fremvise at forskningen er troverdig. Innenfor kvantitative rammer vil troverdigheten avhenge av forskningsinstrumentet, mens i kvalitativ forskning vil instrumentet være selve forskeren (Patton, 2002). Dette betyr at kredibiliteten ved kvalitativ forskning avhenger av forskerens innsats og evne (Golafshani, 2003). Dessuten behandles begrepene reliabilitet og validitet separat innen kvantitativ forskning, mens i kvalitativ forskning er det ikke et klart skille mellom disse termene. Dermed bruker man isteden begreper som troverdighet, overførbarhet og kredibilitet som omfatter både validitet og reliabilitet (Golafshani, 2003). Vi valgte å følge en sjekklister på 15 punkter utarbeidet av Braun & Clarke (2013) som har som formål å styrke kvaliteten ved kvalitative studier som har tematisk analyse som forskningsdesign (se vedlegg).

Refleksivitet

Forskningsprosessen vil påvirkes av forskerens verdier, personlighet og bakgrunn, derfor bør forskeren være åpen om dette (McCorcel & Meyers, 2003). Vi vil derfor si noe om hvordan vi tenker at vår bakgrunn og verdier har påvirket forskningsprosessen. Nimrat er norskfødt med utenlandskfødte foreldre, mens Henriette er norskfødt med norskfødte foreldre. Begge er CGS, vi har foreldre med høyere utdanning. Vi har gått inn i materialet med et utenfraperspektiv, noe som kan ha påvirket forskningsprosessen. I lys av dette har vi hatt fokus på å sette deltakernes opplevelser først, og forsøke å ha en åpen og ikke-dømmende holdning til deltakerne og datamaterialet. Videre er vi begge psykologstudenter, noe som kan ha ført til at vi har vært spesielt oppmerksom på deltakernes forhold til foreldre og familie.

Nimrat har vært bevisst på at hun skiller seg ut på studiet grunnet sin innvandrerbakgrunn, noe som har påvirket hennes opplevelser på studiet. Nimrat er vokst opp i Oslo, Henriette er vokst opp på bygda i det som tidligere het Akershus. Dette kan ha ført til at vi har vært ekstra oppmerksomme på forskjeller mellom deltakerne når det kom til by og land-dimensjonen. Vi oppfatter sosiale ulikheter som et strukturelt problem i samfunnet, kanskje derfor er ressursperspektivet noe som har vært viktig for oss å løfte frem.

Etikk

Braun & Clarke (2013) argumenterer for at etisk refleksjon bør utgjøre en del av selve forskningsdesignet, og advarer eksplisitt mot å glemme det etiske perspektivet etter innhenting av de nødvendige godkjenninger fra ulike etikk-komitéer. Vi har etter deres anbefaling forsøkt å utvikle en bred etisk tilnærming som informerer vårt forskningsprosjekt på alle nivåer.

Etikk i kvalitativ forskning er mer kompleks sammenlignet med kvantitativ forskning. Situasjonen er potensielt mer usikker, kompleks og nyansert (Braun and Clarke, 2013). Dette gjelder også med innhenting av samtykke og konfidensialitet. Grunnet det utforskende aspektet ved kvalitativ forskning kan vi ikke på forhånd vite hvordan vi vil analysere og bruke dataene, eller hvilke antakelser vi vil gjøre om dataene. Derfor kan samtykke ofte kun innhentes basert på et interesseområde eller en tilnærming, ikke den ferdige analysen, og ofte heller ikke et presist forskningsspørsmål (Weatherall et al., 2002). Når det gjelder konfidensialitet utgjør dette en utfordring, bl.a. fordi vi vil bruke direkte sitater fra deltakerne i den ferdige oppgaven, noe som kan føre til at deltakere identifiseres (Kvale, 2007). Steg vi gjorde for å sikre at sjansen for gjenkjennelse er minst mulig var bl.a. å gi deltakerne

pseudonymer. Vi har innhentet godkjenning for prosjektet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), og har gjennom prosjektet forholdt oss til deres forskningsetiske retningslinjer. Videre har vi innhentet godkjenning fra etikkkomitéen på PSI ved UiO. Vi utformet et informasjonsskriv til deltakerne om bruk og lagring av opplysninger. Her ble de informert om retten til å trekke seg når som helst både under og etter intervjuet. Vi brukte TSD, et sikkert datalagringssystem med tofaktorautentisering for lagring av lydklipp og transkripsjoner. Deltakerne ble anonymisert slik at det ikke vil være mulig å knytte deres identitet til intervjuene. Lydklipp og transkripsjoner vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt.

Inkluderende forskning og maktforskjeller

Det er viktig å være bevisst på hvorvidt ens forskningspraksis kan være diskriminerende (American Psychological Association, 2017, Section 3.01). Forskning kan sies å være diskriminerende når praksisen og/eller rapporteringen inneholder antagelser som implisitt ekskluderer kategorier av mennesker (Braun & Clarke, 2013). Dette kan bidra til videre marginalisering av en gruppe i samfunnet. Når det gjelder vårt prosjekt ble vi tidlig oppmerksomme på at vi ønsket å ha et inklusivt utvalg som gjenspeiler mangfoldet i gruppen av FGS, og da spesifikt med tanke på etnisitet. Dette var noe vi var spesielt oppmerksom på fordi en av oss har en bakgrunn med foreldre som har immigrert til Norge. Derfor forsøkte vi aktivt å inkludere FGS med bakgrunn fra andre land.

I kraft av rollen som forsker tilhører vi en dominant gruppe i samfunnet. Forskerens privilegerte posisjon påvirker forholdet til deltakerne, derfor er det viktig å være bevisst skjevheter i maktforhold (McCorcel and Meyers, 2003). Deltakerne er i likhet med oss studenter og skal selv muligens gjennomføre forskning i sine master- og/eller bacheloroppgaver. De har gjennom sine respektive studier lært mye om hva forskning er og hvordan det gjennomføres. Samtidig har vi som forskere mer makt i den forstand at vi får en definisjonsmakt over deltakernes opplevelser (Rose, 1997). Tolkning av datamaterialet gjennom analyse, forandrer data fra ord fortalt av deltakerne til en historie om deres ord: “That story is our story about the data, not the participants story, and our story may differ from their’s.” (Braun and Clarke, 2013, s. 81). Vi omskaper deltakernes ord til kunnskap, og får gjennom dette mulighet til å definere virkeligheten (Rose, 1997). Historiene vi bruker for å forstå verden er ofte påvirket av såkalte master narratives, hvor forskjeller i makt og privilegium regnes som uunngåelige, naturlige og ønskelige. Disse historiene har sitt utspring i dominante grupper, men tenderer til å spre seg til alle grupper i samfunnet, og påvirker hvordan medlemmer både av marginaliserte og dominante grupper tolker og bedømmer egen

og andres erfaring (Romero & Stewart, 1999). Vårt utvalg er del av en gruppe som sosialt sett har mindre makt i samfunnet. Å intervjuere personer som innehar en annen sosial posisjon enn forskeren tilfører en ekstra utfordring (Braun and Clarke, 2013). Vi er begge CGS til forskjell fra deltakerne, noe vi har vært bevisst på gjennom forskningsprosessen.

Videre reflekterte vi over muligheten for at deltakere ville oppleve stigmatisering gjennom bruk av betegnelsen “førstegenerasjonsstudent”. Gjennom intervjuet ble de bevisstgjort på en sosial posisjon som de muligens tidligere ikke har vært bevisste på, og dermed kan det være at de ble påført en mindreverdighetsfølelse. På den andre siden kan bruken av ordet “førstegenerasjonsstudent” tydeliggjøre en forskjell som deltakere har kjent på uten å oppleve anerkjennelse for denne forskjellen. Dette reiste flere spørsmål; hvordan kan vi tematisere deltakernes bakgrunn i intervjuene uten å tillegge dem følelser og opplevelser som kan oppleves fordomsfulle eller nedverdiggende? Hvordan kan vi snakke om dette uten å legge føringer for at deltakere forstår seg selv ut ifra betegnelsen førstegenerasjonsstudent? Slike spørsmål har vært viktige i utformingen av intervjuguiden og i forberedelser til intervjuene. Gjennom refleksjon rundt disse temaene har det vært en stor fordel å være to studenter med ulik bakgrunn. Vi anser våre ulike perspektiver som en stor fordel når det gjelder bevissthet og refleksjon rundt disse etiske dilemmaene og hvordan vi har forsøkt å imøtekomme dem i forskningen.

Resultater

Resultatene har blitt delt inn i to overordnede temaer: *Å høre til i livet* og *Akademisk suksess*. Disse temaene belyser deltakernes erfaringer og utfordringer knyttet til sosiale og faglige aspekter ved studenttilværelsen.

Å høre til i livet

«Å høre til i livet» er det første overordnede temaet som omhandler det å kjenne samhørighet eller mangelen på den. Samhørigheten kan være knyttet til medstudenter på universitetet, foreldre, egen klassebakgrunn eller hjemsted. Ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan påvirke samhørigheten, og de kan utspille seg på et individuelt og et strukturelt nivå. Temaet er videre delt inn i fire undertemaer: *Sosial tilhørighet*, *Klassereise*, *Fra bygd til by* og *Avstand i relasjon til foreldrene*.

Sosial tilhørighet

Et aspekt ved det å høre til i livet er den sosiale tilhørigheten til medstudentene. Det var forskjeller blant deltakerne om hvorvidt de opplevde innpass i de sosiale miljøene på campus. Flere av deltakerne opplevde god sosial tilknytning til medstudentene gjennom nye vennskap på studiet og engasjement i foreningslivet. Trine beskrev de nye vennskapene på universitetet som annerledes fra de vennene hun var vokst opp med:

Men på en måte så har vi [venner fra hjembygda] jo mindre til felles, mindre felles interesser, mindre felles - altså de studerer jo helt andre ting enn **meg**. Og det er jo - merker jeg om de vennene jeg har fra studiet - at vi har jo en grunnleggende felles interesse og det vi studerer da, med helse og mennesker og - ja og at vi har på en måte gjort andre ting sammen. Vi har sitti til to på natta og skrivi eksamener (ler) og vi har, det er liksom et annet, annet vennskap da. (Trine)

Trine beskrev at vennskapene på studiet baserte seg i større grad på felles interesser og at de hadde delt en rekke unike opplevelser knyttet til studielivet. Deltakerne som opplevde god sosial tilhørighet til universitetet, var lite bevisste på sin klassetilhørighet. Manglende oppmerksomhet til egen klassebakgrunn kan dermed være en beskyttende faktor når man stifter nye bekjenskaper siden man ikke gir rom for at klasse får spille en stor rolle. Derfor kan det tenke seg at det eksisterer en mulig sammenheng mellom lav klassebevissthet og god sosial tilhørighet. Dessuten har det blitt vist at FGS som opplever avstand mellom universitetsmiljøet og sin sosiale bakgrunn, har utfordringer med å passe inn sosialt på universitetet (Veldman et al., 2019). Det kan dermed tenkes at studenter som ikke opplevde en slik avstand, som Trine og flere andre deltakere, erfarte at det var enklere å finne seg sosialt til rette på campus.

Derimot var det noen deltakere som hadde vansker med å skaffe seg venner på studiet. Disse deltakerne var også i større grad oppmerksomme på egen klassebakgrunn. Dette kan forstås som at status som FGS kan bli en form for selvoppfyllende profeti. Økt bevissthet rundt sosial klasse kan medføre sammenligning med andre studenter som bidrar til følelse av underlegenhet. Videre kan dette resultere i manglende sosial tilhørighet på universitetet. Sara fortalte om hvor oppmerksom hun var på at hennes medstudenter hadde foreldre med gode jobber og god økonomi:

Jeg vet at mange av de har foreldre som både jobber her og har studert her eller har gode jobber (...) så jeg kanskje føler meg litt mindre verdt hvis du vet at jeg kommer fra en annen sosial klasse, for det er jo det jeg gjør. (Sara)

Her skildret Sara en følelse av mindreverdigheit når hun sammenlignet seg med sine medstudenter. Flere studier har påpekt at FGS kan kjenne seg skremt av jevnaldrende som de opplever som mer velstående (Aries & Seider, 2005). Dette sammenfaller også med Helenes utsagn om medstudentene i sosiologi. Hun fortalte om følelsesmessige utfordringer knyttet til å være FGS fordi hun opplevde å være omringet av smarte folk, oftest CGS, som ga henne følelser av utilstrekkelighet.

Mange FGS har manglende forutsetninger til å manøvrere seg på campus fordi de mangler kjennskap til både uskrevne regler og uuttalte forventninger som CGS kan dra nytte av (Longwell-Grice et al., 2016). Dessuten vil universitetets klassebaserte normer i mye større grad samsvare med normene hos studenter med akademisk familiebakgrunn. FGS må dermed navigere seg i et ukjent kulturelt terreng (Fryberg & Markus, 2007; Stephens et al., 2012a). Enkelte av deltakerne fortalte om vansker med å forstå sosiale koder, og satte dette i sammenheng med sin arbeiderklassebakgrunn. Bjørn var en av disse, men gjennom verneplikten og deltidsjobben hadde han ervervet seg normer og erfaringer som gjorde at han nå mestret det sosiale og hadde klart å kompensere for sin klassetilhørighet. Opplevelse av manglende livserfaringer i livet var gjennomgående for flere deltakere. Aida var blant en av disse:

Jeg kommer fra en annen sosial klasse enn mange av mine medstudenter så da er det visse sosiale koder eller visse ting jeg ikke har opplevd som de har opplevd. Så da er det på en måte et lite gap mellom meg og dem (...) at vi har ulike erfaringer rett og slett. Og de har en større eller på en måte mer bred erfaring - livserfaring, mer variert livserfaring føler jeg, enn det jeg har - altså fordi de har gått, de har opplevd mange ulike ting, flere ting enn jeg har opplevd. (Aida)

Aida ga uttrykk for at mangel på variert livserfaring medførte utfordringer med å passe inn. Dette støttes av Rice et al. (2017) som viste at en viktig årsak til at enkelte FGS fra lav sosial klasse samhandlet godt med jevnaldrende fra andre sosiale klasser, var at det var lite diskrepans i deres livserfaring. Aida ønsket å ta et semester fri for å tilegne seg erfaringer som hun opplevde hadde gått tapt grunnet klassetilhørigheten, og fordi hun ville komme på lik linje med sine medstudenter. Altså hadde hun et ønske om å kompensere for utfordringer, som tapte opplevelser og muligheter, knyttet til egen klassebakgrunn - et ønske som også var til stede hos flere deltakere. FGS kan oppleve et skille mellom sin sosiale klasseidentitet (f.eks. i form av sosial og kulturell kapital) og det nye miljøet de befinner seg i, og det er mulig å redusere dette skillet gjennom endringer i livsstil og sosial klasserelatert atferd (Liu, 2011). Det kan tenkes at det er dette skillet enkelte deltakere ønsket å minske gjennom å

kompensere for sin klassetilhørighet ved å tilegne seg opplevelser og livserfaringer slik at deres livsstil sto nærmere den hos CGS.

Økt oppmerksomhet om sin posisjon som FGS og egen klassetilhørighet kan altså utgjøre en risikofaktor ved sosial tilhørighet. En studie dokumenterte at dersom FGS ble gjort oppmerksom på diskrepansen mellom universitetet og egen sosiale bakgrunn, ble det funnet økt stress og negative følelser som resulterte i redusert livskvalitet (Stephens et al., 2012b). Steinmetz (2008) viste i sin studie at studenter tok avstand fra sin bakgrunn og fortid for å få innpass i den nye sosiale kulturen. Det kan dermed tenkes at de som ikke evnet å gjøre dette opplevde manglende sosial tilhørighet. I tillegg var det også varierende grad av bevissthet omkring sosial klasse hos deltakerne i denne studien hvor noen deltakere hadde få oppfatninger knyttet til egen klassebakgrunn, mens andre i stor grad var oppmerksomme på sosial klasse. Lignende funn er dokumentert i studien til Rice et al. (2017), hvor det ble funnet store variasjoner i klassebevissthet der noen FGS hadde et nyansert perspektiv på sosial klasse, mens andre fornektet forskjeller basert på klassetilhørighet.

Aida nevnte sosiale koder ved flere anledninger, bl.a. her:

Men når man kommer inn i et helt norsk miljø og så har man lavere sosial klassebakgrunn og innvandrerbakgrunn og så kan man ikke nødvendigvis de sosiale kodene like mye. Man vet om de, har de i teorien, men man har ikke på en måte praktisert de. Man har de ikke i praksis, man har de ikke i kroppen så er det - jeg vet ikke, det er noe med det som er vanskelig, som gjør det vanskelig. (Aida)

Hennes vansker med å bygge bro mellom den teoretiske forståelsen av sosiale koder og utøvelsen av dem, resulterte i sosialt utenforskap. Disse vanskene tilskrev hun sin sosiale klassetilhørighet og bakgrunn som innvandrer. Dette kan settes i sammenheng med teorien om kulturell kapital. Det har vist seg at FGS står dårligere stilt enn CGS fordi selv om noen av dem innehar kulturell kapital er det en viss sannsynlighet for at de ikke vil klare å aktivere den på en måte som de kan profitere av (Lareau, 2003), som illustreres ved Aidas beskrivelse av skillet mellom teori og praksis. Hun kjente til de sosiale kodene i teorien, men klarte ikke å omsette denne kunnskapen til reell handling. Aida nevnte også sin innvandrerbakgrunn som delvis årsak til den manglende sosiale tilhørighet. Dette kan forstås som at hun opplevde en form for dobbel utenforskap der hun falt ut av miljøet på to forskjellige vis. Dette underbygges av forskning som viser at kombinasjonen av lav SØS og minoritetsstatus kan resultere i opplevelser av dobbel stigmatisering (Jury et al., 2017; Ivcevic & Kaufman, 2013). Dessuten fant en studie at studenter som inngår i flere minoritetsgrupper (f.eks. etnisk minoritet og lav sosial klasse), kan oppleve at de ulike minoritetsstatusene fremheves i en

universitetssetting (Rice et al., 2017). Det at minoritetsstatusene blir mer synlige kan gjøre at man blir mer bevisst dem og konsekvensene de kan medføre, slik som enkelte deltakere ga uttrykk for.

Andre karakteristikk ved ens bakgrunn, som landbakgrunn og religiøs tilknytning, kan også bidra til utenforskap, som noen deltakere skildret. Gulnaz beskrev studiestedet som preget av et skille mellom studenter med etnisk norsk opphav og studenter med innvandrerbakgrunn:

Så har det vært veldig mye etnisk norske som gjør at de forholder seg bare til seg. Så ser du at utlendinger er med seg og så prøver man selvfølgelig, men så ser man kanskje at det krasjer ut ifra hvordan man ønsker å leve og sånn. (Gulnaz)

Gulnaz strevde med å bli kjent med etnisk norske medstudenter grunnet sin kulturelle og religiøse bakgrunn. Her ser man at faktorer på et strukturelt nivå, som det religiøse og kulturelle systemet man inngår i, kan innvirke på studentenes tilhørighet på studiet og dermed også utgjøre en risikofaktor.

Likevel kan forskjeller i sosial tilhørighet blant deltakerne også forklares av andre årsaker. På et senere tidspunkt i intervjuet nevnte Gulnaz personlighet: "Jeg tror det avhenger veldig av hvordan du er som person, om du er åpen, om du er sosial eller om du er en mer lukket person. Jeg tror det vil påvirke mye da". Enkelte deltakere fremholdt at personlighet spilte en viktig rolle for hvorvidt man klarte seg sosialt på studiet. Her kan man se et skille mellom det individuelle og det strukturelle nivået. Det individuelle nivået omfattes av individets personlighet, og hvordan personlighet påvirker sosial tilhørighet. På et strukturelt nivå kan manglende sosial tilhørighet forklares gjennom manglende sosial kapital. Flere av deltakerne som ikke opplevde innpass i det sosiale miljøet på universitetet hadde liten sosial støtte, få nettverk og utfordringer med sosiale koder som kan være en følge av klassetilhørighet. Dessuten samsvarer disse funnene med flere studier som viser at begrenset sosial kapital hos FGS medfører utfordringer med å bli en del av universitetsfellesskapet og vansker med å skaffe seg venner og bekjente på campus, noe som igjen kan resultere i en følelse av isolasjon (Lehmann, 2007; Quinn, 2004; Wentworth & Peterson, 2001). Man kan også tenke at det skjer en interaksjon mellom sosial kapital og personlighetstrekk. En studie av Tulin et al. (2018) demonstrerer en slik interaksjonseffekt der visse personlighetstrekk bidrar til økt sosial kapital og sosiale ressurser. Det kan dermed tenkes at hos enkelte av deltakerne utgjorde personlighet en viktig medvirkende faktor som bidro til god sosial tilhørighet.

Klassereise

Tilhørighet kan også forstås som det båndet deltakerne har til egen bakgrunn og sosiale klasse. Enkelte av deltakerne rapporterte om økende avstand og mindre tilhørighet til egen bakgrunn, og tilsvarende en bevissthet om at de var i ferd med å danne samhørighet til en annen sosial klasse gjennom utdanningen sin. Flere beskrev dette i form av en klassereise de gjennomgikk, og denne klassereisen hadde de positive konnotasjoner til. I motsetning til tidligere ga Bjørn uttrykk for at det nå var positive følelser knyttet til å fortelle om tidligere arbeiderklassetilhørighet: “Nå er det faktisk litt kult å si at jeg har arbeiderklassebakgrunn, for nå er det på avstand. Nå har man kommet opp av det.” Klassereisen ble rammet inn som en utelukkende god og givende forandring i livet som gjorde at Bjørn bevegde seg mot en ny sosial klasse han hadde positive assosiasjoner til. Han hadde tidligere forsøkt å skjule arbeiderklassebakgrunnen sin, og flere av hans utsagn bar preg av en stereotyp fremstilling av arbeiderklassen der han karakteriserte arbeiderklassefolk som «sjuskete», at det ikke gikk bra med dem sosialt, at de hadde en «rugla» måte å si ting på og ikke var like sosialiserte. Lignende holdninger ble manifestert hos flere deltakere. Dette kan være et uttrykk for at disse deltakerne hadde internalisert normer og oppfatninger knyttet til de sosiale klassene der arbeiderklassen ble forbundet med en rekke negative karakteristikk. Det eksisterer visse fellestrekk mellom deltakernes oppfatninger og synet offentligheten har på arbeiderklassen. Internasjonal forskning har påpekt hvordan folk i arbeiderklasseyrker fremstilles på en nedlatende måte i media (Ljunggren, 2021). I tillegg har forskere i Sverige funnet at arbeiderklassefolk er grovt underrepresentert i media, men at når de likevel slippes til blir de fremstilt som latterlige, avvikende og enklere samt får mindre taletid (Jakobsson & Stiernstedt, 2018a, 2018b).

Enkelte deltakere berettet også at det var krevende å tre inn i nye, uvante sosiale omgivelser grunnet sin arbeiderklassebakgrunn. Studenter som manøvrerer seg i en overgang mellom de sosiale klassene kan kjenne et press om å tilpasse både klesstil og språk for å kunne passe inn hos medstudentene i den nye sosiale klassen, noe som fremkom i utvalget vårt (Granfield, 1991). De kan samtidig også ha et ønske om å nedtone arbeiderklassebakgrunnen sin (Granfield, 1991). Bjørn derimot tonet ikke lenger ned arbeiderklassefortiden sin, men hadde heller begynt å snakke fritt om den. Årsaken til at han ikke lenger skjulte sin forhenværende klassetilhørighet kan være et uttrykk for at han ikke lenger assosierte seg med den og at den nå var på avstand.

Aida derimot sa at hun befant seg i en mellomposisjon:

Jeg føler at jeg står litt sånn midt imellom. Jeg har ikke den samme klassebakgrunnen lenger, eller jeg har jo på en måte det. Men jeg er - det er en avstand mellom meg og hvor jeg kommer fra, men også er det et stort gap mellom meg og hvor jeg er på vei. Så jeg står i et slags, jeg vet ikke jeg, jeg står - er litt sånn limbo. (Aida)

Det var blitt skapt en distanse mellom henne og den sosiale klassen hun var født i, men at det fortsatt var et stykke til der hun var på vei. Hun hadde, i likhet med Bjørn, tidligere kjent en skamfølelse knyttet til sin sosiale klasse. Denne følelsen oppsto sjeldent nå fordi hun anså forskjeller i sosial klasse og fattigdomsproblematikk som et samfunnsproblem og ikke lenger noe individuelt som særpreget henne. Dette kan forstås som en beskyttende strategi der hun attribuerte klassetilhørigheten til et strukturelt fenomen som er utenfor seg selv for å verne seg mot de opplevde negative tankene og følgene knyttet til klassetilhørigheten. Det kan også være et uttrykk for at hun hadde økt sosial klassebevissthet hvor hun forsto at ulikhet og fattigdom er et strukturelt problem og ikke noe som eksisterer på individnivå, slik som Liu (2011) teoretiserte.

Et annet aspekt ved klassereisen er bevisstheten omkring den. Det var varierende bevissthet hos deltakerne rundt det faktum at utdanningen de tok medførte sosial mobilitet som ville posisjonere dem til en annen sosial klasse. Samtidig ser man også at deltakere som var oppmerksomme på egen klassetilhørighet og hadde kjent på utfordringene denne medførte for den sosiale tilhørigheten og faglige mestringen på universitetet, også var de som vektla betydningen av klassereisen i størst grad.

Klassereisen har betydning på et strukturelt nivå ved at høyere utdanning generelt tillegges mer verdi i samfunnet, noe som ble gjenspeilet i utsagn hos deltakerne. Klassereisen kan også innvirke på det individuelle plan ved at den utgjør en viktig personlig betydning for enkelte av deltakerne ved at følelser av opplevd mindreverd og skam forsvinner, og kilder til stolthet og personlig aktelse oppstår. Sara sa f.eks.: “Jeg er stolt, det er jeg og jeg tror jeg er kanskje mer stolt enn mine medstudenter er fordi jeg har den bakgrunnen jeg har.” Det er de problematiske sidene ved klassereisen som ofte har blitt tematisert i de senere år, som psykiske følger av å være i en annen sosial klasse enn foreldrene, å kjenne seg fremmed både i de tidligere og nye omgivelsene og vansker med sosiale omgangsformer (Hansen & Wiborg, 2010). I strid med dette ser man hos flere deltakere i utvalget at klassereisen også bidrar til positive følelser i form av stolthet og anerkjennelse.

Sosial kapital kan være en relevant forklaringsmodell når det gjelder klassereise. Ved spørsmål om hvordan høyere utdanning vil forandre livet hans, svarte Bjørn: “Klassestatus – opp fra lav sosial klasse. Det er klart det er andre krav i høyklassen, men det går alltid an å

spørre”. Her ga Bjørn uttrykk for at det var et skille mellom de ulike klassene der han mente at det fantes andre krav i “høyklassen”, men at det ved litt hjelp alltid gikk an å tilegne seg disse. Altså formidles det her at gjennom klassereise og høyere utdanning vil det skje et bytte av nettverk og normer, og dette manifesteres hos flere av deltakerne. Jeppe fortalte blant annet at han i større grad identifiserte seg med de nye bekjentskapene på universitetet der de i større grad kunne samles om felles interesser:

Men på universitetet er det enklere å finne - jeg vet ikke, kvalitative relasjoner. (...) Da tenker jeg egentlig kanskje på intellektuelt utbytte. (...) Den er mye enklere å få til her på universitetet. Det er veldig deilig å ha diskusjoner i tre timer om filosofi eller hva man nå vil eller en spesifikk ting, eller fagspesifikke ting. Mens det ofte er helt annerledes med de gamle relasjonene. Hvor det oftest er mye mer - vet ikke (ler) enklere humor, da - man samles rundt liksom. (Jeppe)

Han opplevde det nye nettverket som mer meningsfullt som gjorde at han distanserte seg fra de tidligere relasjonene, som kan vitne om endringer i sosial kapital gjennom de nye bekjentskapene.

Wilma påsto på sin side at hun følte at nordmenn ønsket å si at de tilhørte middelklassen: “Det er mange nordmenn som liker å si at de er middelklassen. Det er ingen som liker å skille seg ut som noe bedre eller noe verre. Alle vil på en måte være den middelklassen”. Hennes synspunkt underbygges av flere funn som viser at det er vanlig å posisjonere seg selv i midten som «normal». Folk som er dårligere stilt ønsker å fremstille seg på en måte som bevarer deres selvrespekt og verdighet, mens de mer velstående er opptatt av å fremheve det ordinære ved sin livsstil (Savage et al., 2001; Korneliussen, 2005). Dette kan tyde på at man ønsker å få innpass i den opplevde majoriteten, som utgjør middelklassen, og at man ikke vil at egen klassesetilhørighet skal bidra til at man skiller seg ut. På denne måten kan det forstås som at deltakerne lovpriste klassereisen fordi de tidligere hadde opplevd å skille seg ut på en negativ måte gjennom sin klassesetilhørighet. Nå var de i ferd med å distansere seg fra denne klasseposisjonen. Klassereisen gjorde dermed at følelser av stolthet og glede slo rot hos disse deltakerne.

Aida engasjerte seg for noen år siden i en forening rettet mot FGS med innvandrerbakgrunn. Blant foreningens mål var å skape et nettverk siden medlemmene opplevde en mangel på dette grunnet sin bakgrunn, sammenlignet med CGS som allerede hadde et eksisterende nettverk de kunne lene seg på. Dette kan forstås som at FGS i den foreningen handlet aktivt for å opparbeide seg like muligheter som sine medstudenter, og at nettverket de var i ferd med å bygge kunne motvirke utfordringene assosiert med deres

klassetilhørighet og status som FGS. Det at FGS hadde mobilisert seg for å bygge opp sosial kapital i fellesskap var også en beskyttende faktor, fordi de hadde kjennskap til sine manglende forutsetninger sammenlignet med andre studenter og var innstilt på å kompensere for disse gjennom organisering og aktiv nettverksbygging. Dette er igjen et tegn på at Aida hadde høy klassebevissthet, slik som beskrevet i social class worldview model revised, fordi hun var bevisst klassesystemet hen var en del av og var motivert til å motvirke utfordringer knyttet til egen klassetilhørighet.

Fra bygd til by

Vi identifiserte også en by-land-dimensjon der flere av deltakerne beskrev et skille mellom storbyen Oslo og det å være oppvokst på landet eller et lite tettsted. Flere deltakere ga uttrykk for at hjemstedet var mer homogent og at det var få forskjeller blant dem og jevnaldrende. Dette samsvarer med det Hansen & Ljunggren (2021) omtaler som den klassiske motsetningen mellom by og land der urbane områder ofte fremstilles som mer sammensatte og komplekse, mens rurale strøk betraktes som enklere og homogene. Det kan se ut som at få forskjeller på hjemstedet bidro til mindre bevissthet omkring sosial klasse og egen sosioøkonomiske posisjon hos deltakerne. Patrick som er vokst opp i en liten by et godt stykke fra Oslo, ga uttrykk for at det var vanskelig å plassere seg i en bestemt sosial klasse:

Patrick: Jeg føler ikke at noen - altså alle ifra X [hjemsted] er på en måte veldig samme - lik sosial klasse, føler jeg.

Intervjuholder: Hvilken sosial klasse vil du si at du har og de i X [hjemsted] har?

Patrick: Nei det er litt vanskelig å si, bare fordi at - når du ikke føler noe særlig klasseforskjell så er det vanskelig å drive å kategorisere når du ikke helt vet hvor du skal sette streken.

Han mente det var vanskelig å kategorisere og avgrense de ulike klassene, og forstå hva som skilte dem fra hverandre. Patrick fremholdt også at det var stor forskjell i livsløp på hjemstedet og i Oslo. På hjemstedet var det få som tok høyere utdanning, de fikk seg fort jobb og etablerte seg raskt med familie og barn. Han sa at i Oslo derimot var det flere av de han kjente som tok lengre utdanninger, fokuserte på å skaffe seg bolig og dermed ble forventninger om familielivet skjøvet lenger inn i fremtiden. Patrick sa at han i større grad identifiserte seg med medstudentene og kjente seg godt til rette i Oslo, noe som kan vitne om økende avstand til hjemstedet.

Videre formidlet Patrick en stereotypisk fremstilling av hjemstedet der han fortalte at folk der visste lite om andre mennesker utenfor og hvordan verden faktisk fungerte. Noen

deltakere hadde altså en stereotypisk oppfatning av folk fra bygda. Gjennom stereotypiene kan det tenkes at de distanserte seg fra bygdetilhørigheten og ga uttrykk for at de kjente seg godt til rette i Oslo og ikke ønsket å vende tilbake til hjemstedet.

Trine derimot kjente tilknytning til hjembygda og ønsket å vende tilbake dit etter fullført studium: “Jeg er fra et veldig lite sted og har liksom alltid vært veldig klar på at jeg skal vekk derfra og ut og gjøre noe annet. Og nå gleder jeg meg veldig til å flytte hjem, håper jeg”. For Trine skjedde det en endring i hennes tilhørighet til bygda der hun før studiene hadde et sterkt ønske om å flytte til byen som for henne representerte flere muligheter og høyere utdanning. Nå opplevde hun derimot det motsatte, nemlig et behov for å vende tilbake. Kajsa valgte å gå på høyskole i en mindre by fordi den var i nærheten av hennes mor. For noen skjer det altså en bevegelse vekk fra hjemstedet, mens andre har tanker om å vende tilbake til stedet de vokste opp.

Wilma presenterte et interessant synspunkt når hun sammenlignet Oslo med hjembyen som var betraktelig mindre enn Oslo:

Om noe så føler jeg det er litt mer åpent her [i Oslo]. Når jeg går rundt i Oslo, du kan ha hundre tusen forskjellige «rare», i anførselstegn, interesser, og du kommer til å møte noen andre på universitetet som har samme interesse som deg. (Wilma)

Her illustrerte hun at det er et mer åpent miljø i Oslo og på universitetet enn det hun er vant med på hjemstedet, og at man alltid kan finne andre folk med felles interesser. Det kan forstås som at det er mer rom for utfoldelse og dyrking av egne interesser på universitetet og større muligheter for å finne likesinnede som kan bidra til økt tilknytning til Oslo. Videre sa Wilma at middelklassen i Oslo var helt annerledes enn middelklassen i hjembyen. Hun karakteriserte Oslos middelklasse som betraktelig mer velstående enn den hun selv identifiserte seg med i hjemtraktene. Dette samsvarer med antagelsen i social class worldview model revised om at det finnes flere middelklassekulturer med ulike forventninger til hvordan man skal opprettholde sin middelklasseposisjon og at disse forventningene også vil preges av regionale forskjeller (Liu, 2011).

Avstand i relasjon til foreldrene

Avstand i relasjon til foreldrene var en gjennomgående virkelighet hos flere av deltakerne. Hos noen hadde det blitt skapt en avstand til foreldrene i kraft av at de tok høyere utdanning. Årene i academia hadde dannet et skille i familien der de var blitt bevisst på at foreldrene i større grad brukte et enkelt språk og få faglige begreper, som hos Helene:

Men ja, for å si det sånn. Hjemme så er det veldig enkelt vokabular. Jeg merker det er veldig mye ting – for mamma leste en tekst en gang og hun bare: ‘Dette er nok bra, men jeg skjønner egentlig ikke hva som står der’. (Helene)

Helene sa videre at hun måtte omstille seg når hun var hjemme ved å bruke færre engelske uttrykk fordi hun visste at foreldrene ikke ville forstå henne. Dessuten hadde hun begynt å forklare foreldrene ulike begreper og forenkle det faglige stoffet fra studiet overfor dem. Dette beskrev hun som en «rar» opplevelse, som muligens kan forstås som at det var en ny familiedynamikk hun måtte forholde seg til i kraft av at hun tok høyere utdanning. Det kan også tolkes som at hun nå var blitt bevisst på en distanse til foreldrene som ikke hadde eksistert tidligere. Enkelte av deltakerne opplevde å bli konfrontert med dette gjennom samtaler med foreldrene hvor foreldrene ikke hadde forutsetninger til å forstå deltakernes erfaringer og kunnskap. I en studie ble det fremholdt at det oppstår en dissonans mellom eget hjem og livet på campus, og for å kunne håndtere denne må studenter kontinuerlig reforhandle ulike relasjoner (Martin, 2015). Dette ser man blant annet hos Helene som forsøkte å redusere denne dissonansen ved å f.eks. involvere foreldrene i studiene sine gjennom formidling av fagstoff og begrepsforklaringer. I en studie viste det seg at flere FGS forhandler sin rolle i familien samtidig som de befester sitt liv som student, og at de har utarbeidet ulike strategier for å vedlikeholde de familiære relasjonene (Longwell-Grice et al., 2016), slik som Helene hadde gjort.

Wilma ga uttrykk for at diskusjoner noen ganger kunne utarte til at foreldrene satte ord på denne forskjellen: “Jeg kan ofte ha krangler med pappa om meninger som gjerne utarter i at han kan bli sånn: ‘Ja, du tror du vet alt nå når du studerer’ (Wilma). Det kan tenkes at faren hennes hadde en opplevelse av at dattera oppførte seg bedrevitende og belærende, og at den endringen fant sted som følge av at hun studerte. Det kan også forstås som at Wilma, i likhet med samtlige deltakere, hadde forbigått foreldrene og at hun ved å gå på universitetet hadde overgått foreldrene utdanningsmessig og lagt til rette for en ganske annen fremtid. Noe av dette illustreres i en studie der FGS opplevde det som givende å diskutere idéer og teoretiske konsepter, men slike diskusjoner kunne skape en uheldig avstand til familien (Longwell-Grice et al., 2016). Bjørn ga uttrykk for at hans langvarige ambisjoner om en universitetsutdanning medførte et stort brudd:

Intervjuholder: Og vil du liksom si at dine relasjoner med familie og venner har endret seg fordi du nå er en del av denne universitetskulturen?

Bjørn: Hm. Ja, kanskje det. (Stillhet) Jeg vet ikke helt hvordan, men som følge av at jeg var på vei hit hele tida så var det jo et stort brudd liksom.

Det kan illustrere at det hadde blitt dannet en avstand mellom ham og moren som konsekvens av at han nå bodde i Oslo og gikk på universitetet, og at denne avstanden ikke hadde eksistert tidligere.

Det var ikke alle deltakerne som anså denne avstanden som en utfordring eller en byrde. Flere betraktet den som en distanse som bare var der eller en naturlig konsekvens av at de tok høyere utdanning. For noen ble denne distansen gjort opp ved at de hadde et godt forhold til familien eller at utdanningen representerte en trygghet eller en kilde til stolthet for foreldrene. For andre innebar denne avstanden noe ganske annet; at de hadde forlatt noe dårlig og distansert seg fra en negativ påvirkning. Ved spørsmål om overgangen fra å flytte hjemmefra for å studere, svarte Patrick blant annet dette: “Så ting var ikke så annerledes, var mye de samme folkene, det eneste som var nå som jeg syntes var deilig det var jo frihet fra mamma”. Patrick sa her at frihet fra mor var en positiv endring ved å flytte hjemmefra. Han sa også at han ikke hadde et særlig godt forhold til henne og dermed kunne studier i Oslo, et stykke fra der moren bodde, representere en vei bort fra en negativ innflytelse.

Akademisk suksess

Det neste overordnede temaet handler om beskyttende faktorer og risikofaktorer for å oppnå akademisk suksess i høyere utdanning. Dette kom til uttrykk på ulike områder fra et mer overordnet og samfunnsmessig nivå til faktorer på familie- og individuelt nivå. Utvalget vårt kjennetegnes av at de fleste deltakerne hadde klart seg relativt bra i akademisk og oppnådd akademisk suksess om enn i litt ulik grad. Akademisk suksess manifesterte seg gjennom bl.a. karakterer, å fullføre eller stryke på emner, å ikke droppe ut av studier, men også å kunne snu dårlige resultater til positive uten å bytte studieretning eller droppe ut. Temaet er delt inn i fire undertemaer: *Utdanning som en selvfølge*, *Foreldres involvering og forståelse*, *Akademisk underlegenhet* og *Verdien av hardt arbeid*.

Utdanning som en selvfølge

Temaet handler om faktorer som påvirket motivasjon til å ta utdanning og motivasjon for å fullføre studiene. Hansen og Wiborg (2010) fant at foreldres utdanningsnivå er en viktig prediktor for egen utdanning i Norge. Deltakerne gikk imot denne tendensen gjennom å ta en annen vei enn foreldrene. Derfor var det noe overraskende at valget om å studere bar preg av noe selvfølgelig for alle deltakerne: “Men jeg tenkte alltid at jeg skulle på universitetet for å studere. Det gjør alle da, tenkte jeg. Det var aldri noe spørsmål om jeg skulle eller ikke, det var mer et spørsmål om når jeg skulle” (Bjørn). Videre fortalte deltakere at en av årsakene til

dette var at utdanning ble sett på som en forutsetning for å få en god jobb og stabil økonomi. Det kan forstås som at deltakernes holdning til utdanning som noe selvfølgelig reflekterer statusen utdanning har i dagens samfunn. Arbeidsmarkedet i dagens samfunn krever i økende grad høyere utdanning. Mangel på kompetanse kan føre til risiko for å bli utestengt fra en fremtidig yrkeskarriere (Heggen et al., 2013). Lånkassen og gratis utdanning har minskede økonomiske og sosiale barrierene for å ta høyere utdanning (Tønnessen, 2011). Parallelt har det utviklet seg en ide i den vestlige verden om at det i større grad er egne evner, og ikke bakgrunn, som er avgjørende for suksess (Furlong & Cartmel, 2007). Dette reflekteres i deltakernes utsagn om at bakgrunn ikke ble oppfattet som et hinder mot å velge høyere utdanning.

Spesielt det å være skoleflink ble trukket frem som en faktor som forsterket det selvfølgelige ved å ta høyere utdanning: “Altså det var egentlig bare ganske gitt at jeg skulle studere fordi jeg gjorde det bra på skolen” (Patrick). Vi ser her at individuelle faktorer som skoleflinkhet og strukturelle faktorer som den manglende betydningen som tillegges bakgrunn, ble motiverende faktorer for FGS. Samtidig kan det diskuteres hvorvidt dette er et tegn på at betydning av bakgrunn underkommuniseres i samfunnet. Forskning tyder på at bakgrunn spiller en viktig rolle for hvem som lykkes i utdanningssystemet (Hansen & Mastekaasa, 2006; Statistisk Sentralbyrå, 2017).

Flere deltakere så for seg at de passet inn på universitetet rent kunnskapsmessig. De skulle studere noe de hadde lyst til å lære og opplevde at kunnskapslysten ble forsterket når de først hadde begynt å studere. Parallelt med dette opplevde flere deltakere at nye erfaringer i akademia førte til en utvidelse av egen horisont og personlig vekst. Vi kan forstå dette som at de opplevde en vekst i sin kulturelle kapital, noe som styrket deltakernes tilhørighet til universitetskulturen og følelse av å passe inn rent akademisk. Dette gjaldt spesielt for deltakere med lavere sosial tilhørighet til sine medstudenter, og virket å utgjøre en viktig beskyttende faktor for å fullføre studiene for denne gruppen.

Valget om utdanning så videre ut til å ha en sammenheng med å unngå lav status forbundet med yrker uten utdanning. Deltakere oppfattet at yrker som ikke krever høyere utdanning ble sett ned på i samfunnet, at mennesker med yrker som ikke krever høyere utdanning er mindre synlig i media, de snakkes mindre om, og at disse jobbene ansees som “lavstatus”. De syntes det var trist at yrkesfaglige yrker hadde lavere status, men oppga samtidig at slike yrker ikke var noe for dem selv. Dette samsvarer med forskning på statusforskjeller mellom yrker som viser en forskjell mellom vurdering av hvordan

statushierarkiet faktisk er og hvordan man tenker at det burde være (Helland & Ljunggren, 2021).

Jeg synes det er veldig trist på en måte at folk sier sånn ‘åja, du har bare fagbrev’ eller ‘åja, du jobber bare i kassa på kiwi’ fordi vi må ha folk i kassa på kiwi, vi må ha snekkere, vi må ha rørleggere (...) Jeg føler at det er veldig forventet at du skal gå på høyskole eller universitet, også kan ikke alle gå på høyskole eller universitet, vi må ha de som ikke gjør det også. Men jeg har jo alltid tenkt det selv og at selvfølgelig må jeg det, det er eneste utvei på en måte. Men det er jo ikke det - men det er på en måte det man tenker. (Trine)

Trine er enig i at vi også trenger yrkesfaglige yrker samtidig som det å vurdere noe annet enn utdanning er utenkelig for henne, på tross av at hun har foreldre med slike yrker. Spesielt som skoleflink blir utdanning en «utvei» fra lav status til høyere status i samfunnet gjennom unngåelse av yrker forbundet med lav status. Dette ble satt i sammenheng med å gjennomgå en klassereise hos deltakere med høy klassebevissthet. Sara, en deltaker med høy klassebevissthet, gav eksplisitt uttrykk for at hun nettopp ønsket seg et annerledes liv enn foreldrene:

(...) at uten utdanning så har man egentlig ikke så store muligheter - da kan man ikke flytte til en annen sosial klasse heller (...) jeg visste bare at jeg har lyst til å ha høyere utdanning, jeg har lyst til å ha en annen type liv og jobb enn foreldrene mine har (...).
(Sara)

Sara forbinder utdanning med muligheten for å bli del av en annen sosial klasse enn den hun kommer fra. Den nye sosiale klassen forbindes med et nytt type liv, som vil gi en annen trygghet og stabilitet enn det hun har vokst opp.

Foreldres involvering og forståelse

Det ble klart at foreldrenes grad av involvering når det gjaldt skole var viktig for deltakerne. Flere deltakere fortalte at foreldrene ikke kunne hjelpe til med lekser i skoletiden, noe som ble en begrensning rent faglig:

Og jeg husker på barneskolen og ungdomsskolen var det ingen hjelp å få hjemme. Det er litt sånn – det er litt det da. Det at jeg ikke fikk så masse hjelp hjemme. Spesielt matte, for da bygger alt på alt. (Bjørn)

Bjørn fortalte videre at han trodde dette hadde begrenset hans valgmuligheter når det gjaldt høyere utdanning fordi han ikke var spesielt god i matte. Deltakere fortalte videre at foreldrene hadde få forventninger til at de skulle gjøre det bra på skolen og gjorde lite eller

ingenting for å legge til rette for dette. Det var kanskje spesielt utfordrende for deltakere som oppga å være skoleflinke som barn:

(...) og at hun [mor] ikke hadde noen forventninger, for at man skulle gjøre det bra på skolen i det hele tatt, og at jeg gjorde det bra på skolen var en stor overraskelse. Det synes jeg at det burde ikke vært. Jeg tror ikke hun [mor] hadde tenkt på samme måte hvis hun hadde - tatt høyere utdanning selv eller vært flink - fordi da hadde hun skjønt at ok, ja, det her er normalt (...). (Sara)

Sara fortalte at hennes gode evner kom som en overraskelse på foreldrene, og at de ikke så ut til å forstå at hun trengte ekstra utfordringer i skolen. Hun knytter dette til deres manglende utdanning og videre til sosiale klasse. I likhet med Sara og Bjørn, rapporterte flere deltakere at det ble opp til dem selv å oppsøke kunnskap, de måtte ta ansvar for egen læring. Dette resulterte i følelser av å være alene slik Aida setter ord på:

(...) ikke bare det at man ikke har støtte i det nåværende tidspunktet, men at man ikke har hatt det hjemme hele barndommen - gjennom hele oppveksten i like stor grad som andre har det. At man står - føler seg alene. (Aida)

Dette kan forstås som at manglende kulturell kapital hos foreldrene gjorde at de i liten grad kunne hjelpe deltakere som Aida når det gjaldt skole og utdanning, noe både Aida, Bjørn og Sara attribuerer til sin bakgrunn og sosiale klasse. Studier tyder på at CGS tilegner seg en form for "sømløs" kulturell kapital gjennom samhandling med foreldrene i oppveksten (Bourdieu, 1997). Dette står i kontrast til Aida og andre deltakere, som ikke har opplevd slikt samspill med foreldrene. De måtte navigere seg i en verden som var ukjent for både dem og foreldrene, bl.a. gjennom bøker og internett. Det kan antas at FGS må legge inn en større innsats sammenlignet med CGS som får dette inn på en mer naturlig måte gjennom samhandling med sine foreldre (Bourdieu, 1997). Strukturelle forskjeller som ulikheter i kulturell kapital utgjør en utfordring for FGS i skoletiden og senere i academia. Individuelle faktorer som selvstendighet og en evne til å ta ansvar for egen læring har blitt beskyttende faktorer for suksess på skolen og videre for akademisk suksess. Det ble også funnet en forskjell mellom deltakere som så ut til å ha sammenheng med grad av klassebevissthet. Deltakere med lavere grad av klassebevissthet snakket i liten grad om foreldrenes manglende involvering i skolen. De trakk i større grad frem sitt nære forhold til foreldre, og eksempelvis kjøring og henting til ulike fritidsaktiviteter.

Videre fortalte flere deltakere manglende forventninger og involvering fra foreldrene i sin utdanning. Deltakere oppga eksempelvis at de ikke trodde foreldrene ville presse de til å fortsette hvis de skulle vurdere å droppe ut:

Men hvis jeg skulle droppa ut, så hadde ikke mamma lagt noe press på meg sånn sett om å fullføre, for hun hadde nok sagt ‘jaja, hvis det er det du føler er riktig, så - så gjør du det’ (...) Jeg har jo ikke noe press fra familien min i hvert fall om å fullføre master eller få høyere utdanning i det hele tatt. Og da er det jo lettere å bare droppe ut når ting blir vanskelig. (Kajsa)

Studier peker på at FGS opplever ulik foreldreinvolvering i akademia sammenlignet med CGS. En studie viste at CGS opplevde at foreldrene var mer engasjert og involvert i nesten alle akademiske aspekter ved livene deres (Pedersen, 2020). Studien viste i tillegg at CGS fikk mer støtte til å bli uavhengige. Samtidig så det ut til at den manglende foreldreinvolveringen gjorde at det ble helt nødvendig for deltakerne å bli uavhengige, og at dette hadde vært en avgjørende egenskap for suksess. Patrick fremhevet at manglende forventninger fra foreldrene gjorde at det i større grad var hans egne ambisjoner som ble avgjørende for motivasjon. Han mente at forventninger på ulike måter kan ha fordeler og ulemper, forventningene kan bli for store og føre til at man “knekker sammen”. Dette var noe flere deltakere trakk fram som de trodde at CGS opplevde i større grad. Det var altså en tendens til å fremheve fordelene med foreldrenes manglende forventninger. Det ble beskrevet at dette gjorde at studiene i større grad ble deltakernes eget prosjekt, noe som førte til et større eierskap til utdanningen og at det ble viktig å fullføre for deres egen skyld. Deltakere opplevde at foreldrene stolte på at de ville klare å ta viktige valg knyttet til utdanningsløpet på egenhånd, og at denne tilliten bidro til å styrke selvfølelsen hos noen deltakere, samtidig som det også kunne utgjøre et savn og en følelse av å stå alene.

Et interessant funn var at for de få deltakerne som oppga at foreldrene hadde et uttalt ønske om at barna skulle ta utdanning, ble det fremhevet at dette ikke hadde spilt noen stor rolle og at valget om høyere utdanning i stor grad hadde vært deltakernes egen beslutning.

De fleste deltakere beskrev opplevelser av at foreldrene manglet forståelse for studielivet når de først involverte seg. Dette kunne være gjennom manglende forståelse for hvordan eksamen fungerte, at de ikke forstod karaktersystemet, poenget med en masteroppgave, måten man arbeider med fag som student eller at de hadde ideer om at å studere bare var moro og sosialt. Den manglende forståelsen fra familien så ut til å føre til oppgitthet og stress, sammen med en følelse av fremmedgjorthet hos noen deltakere. Flere deltakere beskrev det som slitsomt å måtte forsvare hva de gjorde i studiene og hvordan ting var lagt opp:

(...) også er de litt sånn ‘men hvorfor skal du jobbe i et år med en oppgave? Er det ikke bedre at du lærer mer bredt om alt enn å fordype deg så mye i en ting’ (...) det har

vært litt sånn der ‘må jeg virkelig forklare hvorfor jeg tar den masteren, jeg vil bare ta den masteren’. (Trine)

For deltakere som Trine, som oppga tette emosjonelle bånd til familien spilte den manglende forståelsen en mindre rolle. Trine fortalte at foreldrene totalt manglet forståelse for hvordan det var å være student, men at hun kunne tåle det fordi de hadde et nært og godt forhold.

Flere opplevde at foreldrene uttrykte en veldig stolthet overfor barna sine, noe som så ut til å smitte over på deltakerne. En kvalitativ studie av Mitchall & Jaeger (2018) viste at selv om deltakere opplevde det som frustrerende å ikke kunne få direkte støtte og hjelp med studiene spilte foreldrene likevel en viktig rolle gjennom å gi støtte på andre måter, gjennom eksempelvis validering av valg, men også støtte til uavhengighet.

Flere deltakere uttrykte at det utgjorde en stor verdi å kunne dele erfaringer med venner som også var studenter. Dennis et al. (2005) viste at opplevd mangel på sosial støtte når man har et behov for det, fra familie, men spesielt venner var relatert til prestasjoner i høyere utdanning hos etniske minoriteter med status som FGS. Ut over dette fant vi at for deltakere som hadde et mer distansert forhold til familie ble sosial støtte fra venner spesielt viktig.

Akademisk underlegenhet

Flere deltakere rapporterte opplevelser av akademisk underlegenhet når de sammenlignet seg med andre studenter. Opplevelsen av akademisk underlegenhet utgjorde en risikofaktor for akademisk suksess gjennom tvil på egne evner.

Temaet kan forstås i lys av forskning på imposter syndrome, definert som en gjennomgående psykologisk erfaring hos personer med en oppfattelse av seg selv som en intellektuell bedrager, med en frykt for å bli avslørt som dette (Sakulku & Alexander, 2011). Imposter syndrome ble først funnet hos høyt presterende kvinner (Clance & Imes, 1978), men har siden blitt funnet hos en rekke grupper bl.a. studenter (Parkman, 2016). For Sara, en deltaker med høye prestasjoner, kom den akademiske underlegenheten til uttrykk gjennom en frykt for å bli avslørt:

Så jeg hadde jo fått A så (...) jeg tror ikke den usikkerheten er berettiget (...) jeg vet at jeg er flink og andre spør meg når de vil forstå noe, men allikevel så tør jeg ikke å være i kollokviegruppe fordi jeg kanskje blir avslørt. (Sara)

Saras underliggende usikkerhet hindret tilgang til en viktig ressurs, nemlig kollokviegruppe. Aida, fortalte at hennes usikkerhet påvirket valg av studieretning. Hun fullførte først bachelor i et fagfelt hun var mer sikker på at hun ville mestre, før hun turte å søke seg inn på studiet

hun i utgangspunktet ønsket. En mulig årsak kan være at følelser av faglig underlegenhet og usikkerhet hindret henne fra dette. Hansen (2011) viste at elever med gode karakterer tok mindre utdanning og hadde lavere sannsynlighet for å søke seg til mer prestisjefylte utdanningsløp hvis foreldrene hadde arbeiderklassebakgrunn. Vi kan tenke oss at opplevelser av faglig underlegenhet kan fører til at FGS ikke våger å søke seg til prestisjestudier eller phd, til tross for et ønske om dette. Felles for deltakerne som undervurderte egne evner i stor grad til tross for gode prestasjoner var at de hadde en annen etnisitet enn norsk i tillegg til å være FGS. Cokely et al. (2013) viste at studenter fra minoritetspopulasjoner hadde høyere skåre på følelser av å være en imposter (Cokely et al., 2013). Det kan derfor tenkes at kombinasjonen av å tilhøre en minoritetsgruppe og status som FGS utgjør en ekstra risikofaktor for akademisk suksess gjennom større sannsynlighet for å oppleve akademisk underlegenhet.

Opplevelser av akademisk underlegenhet kom til uttrykk hos studenter på alle prestasjonsnivåer. Helene fortalte at hun kjente på en sterk følelse av underlegenhet i forelesning når andre studenter tok ordet. Dette kunne hun selv aldri forestille seg å gjøre. Hun oppga videre at hun mistet motivasjon, fikk dårlige karakterer og tanker om å droppe ut. Helene fortalte at hun foretrakk emner med større grad av klasseromsbasert undervisning. Wilma fortalte om opplevelsen av å måtte jobbe på en ny og uvant måte på universitetet og at dette var vanskelig pga. hennes bakgrunn:

Jeg føler at i akademiske tekster så står det mye mellom linjene. Man må legge det i kontekst basert på noe man vet fra før. (...) Du må altså lese deg opp på det du skal lese deg opp på til timen. Jeg føler at det er en skrekk som andre kanskje ikke går helt igjennom. (Wilma)

Forskning på cultural mismatch tyder på at FGS og CGS har ulike faglige forutsetninger i academia grunnet ulike normer. Ansatte ved universitetet verdsetter uavhengighet, og forventer at studenter skal utfordre autoriteter og regler, samt uttrykke personlige meninger (Stephens et al., 2012a; Tibbetts et al., 2018). Dette passer godt med middelklassens normer om uavhengighet som gir CGS en fordel. FGS vil ha en ulempe fordi de mer sannsynlig er sosialisert inn i en arbeiderklassekultur preget av normer om gjensidig avhengighet (Stephens et al., 2012b). Derfor vil FGS kunne oppleve en kulturell mismatch i møte med universitetet som kan påvirke akademiske prestasjoner negativt, slik flere studier har demonstrert (Stephens et al., 2012b; Phillips et al., 2020). Helene følte seg underlegen i en kultur som verdsetter konkurranse og diskusjon rundt pensum i forelesning, noe som er uvant for henne. Flere deltakere hadde en opplevelse av å måtte jobbe hardere sammenlignet med sine

medstudenter for å oppnå samme resultat, noe som kan ha en sammenheng med at de måtte tilpasse seg nye måter å jobbe på, slik som Wilma. Det kan tenkes at opplevelser av å være en impostor hos deltakere ble forsterket av den kulturelle mismatchen de opplevde, lignende slik en studie av Canning (2020) viste. Med andre ord at kulturell mismatch leder til en følelse av å være annerledes, som igjen fører til imposter lignende følelser av underlegenhet og av å ikke være berettiget en plass i akademia.

Deltakere som opplevde akademisk underlegenhet og tvil rundt evner attribuerte dette til egen bakgrunn og sosiale klasse. Vi kan tenke oss at det er en fordel å attribuere opplevd akademisk underlegenhet til bakgrunn fremfor egne evner og talent, da sistnevnte kan gjøre det lettere å gi opp. Hos noen deltakere motiverte en slik forståelse nettopp til å jobbe hardere, samtidig som det så ut til å føre til stolthet fordi de oppfattet at de fikk til mer enn sine medstudenter fordi de hadde et annet utgangspunkt. En studie viste at dette kan være fordelaktig gjennom at intervensjoner som lærte en kontekstuell forståelse av forskjeller førte til bedre karakterer hos FGS (Townsend et al., 2019). Derfor er det interessant at deltakere som opplevde akademisk underlegenhet som ble identifisert som å ha middels og høy grad av klassebevissthet, i samsvar med Liu sin social class worldview model (2011). Deltakere med lav grad av klassebevissthet oppga i liten grad at de sammenlignet seg med andre studenter når det gjaldt faglige prestasjoner og rapporterte ikke opplevelser som kan tyde på akademisk underlegenhet. Det kan tenkes at personer med høy klassebevissthet går inn i akademia med en følelse av underlegenhet eller av å være annerledes. Dette kan føre til større grad av sammenligning med medstudenter, noe som leder til følelser av faglig underlegenhet.

Verdien av hardt arbeid

Hardt arbeid ble fremhevet som en viktig verdi hos deltakerne. Flere oppga dette som årsak til at de hadde lyktes med høyere utdanning så langt, slik at det utgjorde en beskyttelsesfaktor for akademisk suksess. Patrick mobiliserte sin arbeidsevne etter et semester med svært dårlige resultater. Han vurderte en stund å bytte studier, men bestemte seg for å jobbe hardere fremfor å gi opp. Kajsa fortalte om en lignende strategi, hun syntes det var viktig å lære av sine feil og prøve på nytt fremfor å gi opp. Flere studier har vist at FGS vektlegger viktigheten av hardt arbeid for å lykkes, noe som utgjorde en styrke som bidro til å overkomme vansker med tilpasning i akademia (Lehman, 2009; Rice et al., 2017).

Ut over dette fant vi at hardt arbeid manifesterte seg også i forbindelse med jobb ved siden av studiet. For flere deltakere var deltidsjobb nødvendig for å få det økonomiske til å gå rundt. Noen oppga at de jobbet mye ved siden av studiene også fordi de var vant til å jobbe

deltid siden de var unge. De opplevde at deltidsjobb gav et etterlengtet pusterom fra studiehverdagen. Sara jobbet mye ved siden av studiene av økonomiske årsaker, noe hun opplevde at hennes medstudenter ikke trengte å gjøre pga. økonomisk hjelp fra foreldre. For henne ble hardt arbeid, med både studier og jobb, en kilde til mestringsfølelse og stolthet. Hun opplevde å få til mer sammenlignet med medstudenter som ikke trengte å jobbe.

For noen få deltakere utgjorde evne til hardt arbeid en risikofaktor, fordi arbeidsmoral når det gjaldt deltidsjobb ikke nødvendigvis ble overført til studier. Trine oppga at hun jobbet mye deltid fordi hun var vant til å jobbe mye, men at hun ikke jobbet like hardt med selve studiene. Eurostudent tall fra SSB viste at å jobbe mer enn 10 timer i uken gikk ut over tid brukt på studier (Keute, 2017). Agenda, som analyserte tall fra Eurostudent undersøkelsen fant at en større prosentandel av studenter som har foreldre med dårlig økonomi jobbet over 20 timer i uken (Agenda, 2019). Dette tyder på at studenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn jobber mer deltid, noe som kan gå ut over tid brukt på studiene.

Videre var det ulikheter rundt hvordan deltakere attribuerte sin arbeidsmoral. Flere deltakere attribuerte arbeidsmoral til foreldre og oppvekst:

Da jeg vokste opp, så har jeg jo alltid hatt en mamma som har jobba drithardt for å få ting til å gå ihop, og man ser jo verdien av hardt arbeid, absolutt - og det tror jeg nok kanskje har spilt en god del uten at jeg er helt klar over det. Og at man har - selv om mamma ikke har hatt høyere utdanning - så har jeg sett hun jobbet hardt for å få ting til å funke. Ja, og vite at skal man få til noe så må man jobbe for det, ting kommer ikke gratis. (Kajsa)

Kajsa oppga at hun hadde lært verdien av hardt arbeid av moren, og tilegnet seg en mentalitet om at skal hun få til noe så må hun jobbe for det. Hun har ikke helt vært klar over hvilken rolle morens arbeidsmoral har spilt, noe som kan tyde på at hun tidligere har attribuert denne egenskapen til seg selv. Andre deltakere, som Patrick, snakket om arbeidsmoral som en evne hos seg selv som han mobiliserte når det var nødvendig. Ingen deltakere attribuerte arbeidsmoral til sin klassebakgrunn, på tross av at mange attribuerte den til oppvekst og familie:

Men samtidig så har jeg vokst inn i at den beste måten å komme fremover for en selv er å jobbe hardt - eller ordentlig egentlig (...) jeg har jo vokst opp med at man liksom, du gjør din jobb. Så jeg kan ikke si hvis det er arbeiderklasse generelt. (Jeppe)

Jeppe attribuerer sin arbeidsmoral til oppveksten, men selv om han viste høy grad av klassebevissthet på andre områder, vil han ikke si at arbeidsmoral er en arbeiderklasseverdi. Dette var et interessant funn, og står i kontrast til Rice et al. (2017) hvor verdien av

arbeidsmoral eksplisitt ble sett på som en verdi hos lavere sosiale klasser. Lehmann (2009) fant også at arbeidsmoral delvis ble sett på som en verdi knyttet til klasseposisjon, men viste samtidig hvordan deltakernes narrativer rundt arbeidsmoral manglet klassebevissthet. Han forklarte dette med at god arbeidsmoral ble en måte å rettferdiggjøre sin plass i akademia for studenter fra arbeiderklassen. Samtidig ville en forståelse av arbeidsmoral som noe unikt ved arbeiderklassen kunne sette hele verdien ved mobilitetsprosjektet på prøve, som betinges av at en nettopp forlater arbeiderklassen.

En annen mulig forklaring kan være endringer i synet på arbeiderklassen i offentligheten i Norge, som Skarpenes og Saksind (2018) peker på. Arbeiderklassen ble sett på som essensiell for oppbyggingen av den norske velferdsstaten, men i senere tid synes et noe mer ambivalent og negativt bilde å ha vokst frem (Skarpenes og Saksind, 2018). Dette gjenspeiles i hvordan noen deltakere uttrykte negative fordommer mot arbeiderklassen. Når arbeiderklassen i offentligheten fremstilles som bl.a. en gruppe som misbruker velferdssystemet (Skarpenes og Saksind, 2018), kan vi tenke oss at det blir vanskelig for deltakere å attribuere en positiv egenskap som god arbeidsmoral til arbeiderklassen.

Diskusjon

Denne studien viser at vansker og utfordringer hos FGS også finner sted i en norsk kontekst. For å få en dypere forståelse har vi sett på sosiale og akademiske aspekter ved studenttilværelsen, og hvordan FGS møter og håndterer utfordringer knyttet til disse. Funnene viser at det er stor variasjon i deres opplevelser av utfordringer og mestring av disse i høyere utdanning, noe som stemmer overens med tidligere studier (Lohfink & Paulsen, 2005; Rice et al., 2017).

I utvalget fremkommer forskjeller blant deltakere når det gjaldt klassebevissthet. I samsvar med modellen til Liu (2011) hadde deltakerne med lav klassebevissthet lite kjennskap til egen klasses tilhørighet. Deltakerne med middels klassebevissthet hadde flere tanker og oppfatninger knyttet til egen klassebakgrunn. De fremholdt at utfordringer knyttet til ulikhet forelå på et individnivå, fremfor at de var del av et strukturelt problem. Deltakerne med høy klassebevissthet hadde et mer reflektert forhold til egen klassebakgrunn, og anså sosial klasse som del av en overordnet samfunnsstruktur. Det så ut til å være en sammenheng mellom deltakernes bevissthet rundt egen klassebakgrunn og deres opplevelser i akademia. Vi velger derfor å diskutere våre funn videre i lys av dette. Dette samsvarer med funn i blant annet studien til Rice et al. (2017), men dette er den første psykologiske studien som viser betydning av klassebevissthet blant norske FGS. Dette er et interessant funn på bakgrunn av

at det er lite fokus på klasserelaterte utfordringer blant studenter ved norske utdanningsinstitusjoner.

Det ble observert at deltakerne i utvalget med middels og høy klassebevissthet, også var de som i størst grad var oppmerksomme på klassereisen de gjennomgikk. Det er i hovedsak de negative følgene av klassereisen som har blitt tematisert innen forskning (Hansen & Wiborg, 2010). I denne studien så det derimot ut til at flere deltakere hadde positive følelser knyttet til den og at den utgjorde en kilde til stolthet. Dette utgjorde en sterk motivasjon til å fullføre og gjøre det bra i akademia for deltakerne med middels til høy klassebevissthet. Studien viser at det utgjorde en styrke og var beskyttende å forstå egne erfaringer i akademia som del av en klassereise.

Phillips et al. (2020) fant at FGS opplever vedvarende vansker med å passe inn i akademia gjennom hele utdanningsløpet. Denne studien viser derimot at deltakere etter hvert opplevde å passe inn når det gjaldt det faglige aspektet ved studenttilværelsen. Det så ut til at deltakere i forkant av høyere utdanning allerede hadde en rekke eksisterende faglige interesser, men at disse ble ytterligere forsterket i akademia. Klassereise var også en styrke når det gjaldt å overkomme utfordringer knyttet til å passe inn sosialt. Deltakerne med lav sosial tilhørighet og høy klassebevissthet gjorde aktive forsøk på å passe inn sosialt på ulike måter, men på tross av dette var det sosiale likevel en utfordring for disse gjennom hele studieløpet. I tråd med Liu (2011), fant vi at forsøkene kunne representerte en måte å redusere diskrepansen som oppsto mellom deres sosiale klassetilhørighet og universitetet. Gjennom de aktive forsøkene på å passe inn sosialt, sammen med opplevelser av å tilegne seg kulturell kapital gjennom studiene, kan det virke som deltakerne gjennomgikk en identitetsendring. Identitetsendringen skjedde gjennom at deltakerne tilegnet seg nye vaner og verdier, bl.a. når det gjaldt økende verdsetting av kunnskap, kritisk tenkning og nye måter å sosialisere på. For deltakere med middels klassebevissthet så den styrkede studentidentiteten ut til å lette utfordringer med sosial tilhørighet, på den måten at en økning i kulturell kapital ble omsatt til en økning i sosial kapital slik Bourdieu beskrev i sin teori (Bourdieu, 1997). Dette så vi i mindre grad hos deltakere med høy klassebevissthet. En mulig forklaring til dette kan være en interaksjon mellom identitet som FGS og etnisitet, noe som fremkom i studien vår. Forskning har vist at FGS med minoritetsetnisk bakgrunn kan oppleve dobbel stigmatisering (Jury et al., 2017; Ivcevic & Kaufman, 2013). Et dobbelt utenforskap kan føre til økte utfordringer med å omsette kulturell kapital til sosial kapital. Vi kan derfor tenke oss at kulturell kapital blir ekstra viktig for studenter som er FGS og har minoritetsetnisk bakgrunn.

Deltakere med middels og høy klassebevissthet opplevde ambivalente følelser knyttet til sin klassebakgrunn. Dette førte til at noen deltakere tok fullstendig avstand fra sin klassebakgrunn. Det kan tenkes at det ble vanskelig for dem å kjenne på de ambivalente følelsene, og dermed løste de denne konflikten ved å distansere seg fra den. Andre deltakere derimot kjente tilhørighet både til den nye sosiale klassen og til sine røtter. En fordel med å kjenne tilhørighet både til klassen man kommer fra og klassen man trer inn i, er at en i større grad oppnår en tokulturell kompetanse, slik Seljestad (2005b) beskriver. Deltakere med tokulturell kompetanse vil kunne ha en fordel fordi de kan skifte mellom ulike perspektiver på verden, og har tilgang på ulike kunnskapsformer som kan brytes mot hverandre (Seljestad, 2010). De kan ta til seg verdier fra klassen de er i ferd med å tre inn i, samtidig som de også er bevisst verdiene fra sin klassebakgrunn. I utvalget viste det seg at deltakerne med høy klassebevissthet som befant seg i en slik posisjon mellom to ulike klasser, også var de som i større grad forsto sosiale klasser som resultat av overordnede strukturer i samfunnet. Hos disse deltakerne medførte en slik forståelse økt engasjement og motivasjon til å utgjøre en positiv forskjell og bidra til å endre utfordringer knyttet til sin klassestatus, i samsvar med modellen til Liu (2011). Lav til middels grad av klassebevissthet kan se ut til å være med på å opprettholde det sosiale klassesystemet fordi man innordner seg i de eksisterende klassestrukturene uten å være bevisst konsekvensene disse kan ha.

Klassereisen innebar et bytte av nettverk og normer som i ulik grad førte til en avstand til familie og bakgrunn. Dette er et velkjent funn som flere studier adresserer (Gardner & Holley, 2011; Lehmann, 2014; Longwell-Grice et al., 2016). Denne studien går utover dette og viser at deltakerne som uttrykte klassebasert diskriminering nedover også var de som i løpet av utdanningen i større grad tok avstand fra familie og tidligere venner. Den klassebaserte diskrimineringen nedover kunne muligens være en måte å distansere seg fra egen bakgrunn på ved å tillegge den tidligere klassetilhørigheten karakteristikk man ikke kjente seg igjen i, noe enkelte av deltakerne gjorde. Deltakerne med høy klassebevissthet som opplevde å stå midt mellom to sosiale klasser uttrykte derimot mer ambivalente følelser i forhold til foreldre og tidligere venner, og kunne oppleve den økende avstanden som ubehagelig. Ubehaget kunne oppstå når deltakerne overgikk foreldrenes utdanningsnivå og oppnådde høyere sosial status enn foreldrene, slik tidligere forskning har vist (Lubrano, 2004; Covarrubias & Fryberg, 2015; Wentworth & Peterson, 2001). Men også tilegnelse av sosial og kulturell kapital som for foreldre og venner var uforståelig og fremmed kunne bidra til denne avstanden (Lehmann, 2014). I denne studien derimot var det økning i kulturell kapital

gjennom utdanning som i hovedsak så ut til å skape avstand til familie og bakgrunn. Sosial kapital på sin side bidro til økt sosial tilhørighet til medstudenter hos noen deltakere.

Studien til Rice et al. (2017) viste at dersom det er få forskjeller i livserfaring mellom FGS og jevnaldrende, så vil FGS kunne samhandle bedre med jevnaldrende. Dette gjenspeiles i utvalget vårt hos deltakerne med god sosial tilhørighet som rapporterte at de hadde hatt like muligheter som klassekameratene til å f.eks. delta på fritidsaktiviteter og mulighet til å reise, mens deltakere med lav sosial tilhørighet opplevde et savn etter slike muligheter. Denne studien går utover funnene til Rice et al. (2017) ved å vise at disse opplevelsene og mulighetene under oppveksten kan forstås som å være nyttige for å senere kunne passe inn sosialt. Studien viser også at lignende livserfaring med medstudenter kan oppfattes som å være beskyttende i form av at det kan redusere betydningen av sosial klasse. En annen mulighet kan være at det skjer en interaksjon mellom personlighetstrekk og sosial kapital. Det er funnet at personlighetstrekk som ekstrovert og emosjonell stabilitet øker grad av sosial kapital og sosiale ressurser (Tulin et al., 2018). Basert på våre funn kan det tenke seg at FGS som skårer høyt på disse personlighetstrekkene vil profitere av dette når det gjelder å passe inn sosialt.

I Norge er inntektsforskjellene mindre sammenlignet med land som USA (Statistisk Sentralbyrå, 2014). En annen mulig forklaring på forskjeller i sosial kapital kan derfor være økonomiske forskjeller hos deltakerne, dvs. at noen deltakere tilhørte en mer bemidlet arbeiderklasse. Det kan være at deltakerne som oppga flere muligheter for fritidsaktiviteter og reiser i oppveksten kom fra familier med noe bedre økonomi sammenlignet med deltakere som oppga et savn etter slike muligheter. Samtidig fant vi gjennomgående at ingen av deltakerne oppga at de kom fra en velstående familie, snarere hadde økonomi vært en utfordring for deres familier. Vi kan likevel ikke utelukke at små økonomiske forskjeller hos deltakerne kan være en mulig årsak til denne forskjellen.

I samsvar med studien til Rice et al. (2017) fant vi at det å identifisere seg med en større studentidentitet kan være beskyttende ved at det bidrar til at man i større grad opplever å være en del av fellesskapet. Denne studien viser i tillegg at det var en stor forskjell mellom deltakere med lav klassebevissthet og deltakere med middels og høy klassebevissthet når det gjaldt å føle seg som del av fellesskapet. Deltakere med lav klassebevissthet hadde et fokus på unike studenterfaringer som de delte med andre studenter. Dette innebar erfaringer som å være ny student på et nytt sted, å finne nye venner, kollokviegruppe, eksamensstress, osv. Utfordringer ble med andre ord sett på som en del av det å være student, og som de delte med andre studenter. Deltakere med middels og høy klassebevissthet så derimot ut til å ha et større

fokus på hva som skilte dem fra andre studenter, heller enn hva som forente dem. De tolket egne utfordringer som noe som var unikt for dem pga. deres bakgrunn, og som skilte dem fra CGS. De opplevde dermed i større grad å være alene om utfordringer i academia. Det er flere mulige årsaker til denne forskjellen. En mulighet er at ulikheter i bevissthet rundt egen klassebakgrunn påvirker sosial tilhørighet til medstudenter. Det kan være motsatt, dvs. at utfordringer med sosial tilhørighet leder til et fokus på klassebakgrunn. Studien kan ikke fastslå en kausalitet, men likevel illustrere at det eksisterer en sammenheng mellom klassebevissthet og sosial tilhørighet.

Vi fant at deltakere med lav sosial tilhørighet derimot opplevde tilhørighet til academia gjennom kulturell kapital. De Graaf (2000) har vist at kulturell kapital kan utgjøre en viktig faktor for barn med lav SØS, forutsatt at foreldrene har en kulturell kapital å tilby i form av tilgang på bøker og kulturelle opplevelser. Våre funn tyder på at FGS med lite tilgang på kulturell kapital fra foreldrene kan klare å tilegne seg dette på egenhånd gjennom oppveksten bl.a. gjennom å søke kunnskap på egenhånd via bøker, bibliotek, skole og internett. Å stå i dette mer eller mindre på egenhånd førte til sterke følelser av å være alene. Dette sier noe om hva det har krevd av deltakerne når det gjelder evne til å takle utfordringer på egenhånd, selvstendighet, kunnskapslyst og motivasjon. I tråd med Bourdieu (1997) er ikke deres form for kulturell kapital like sømløs som CGS sin, noe som kan ha ledet til opplevelser av akademisk underlegenhet i forhold til medstudenter. Deltakerne klarte likevel å snu slike opplevelser til noe positivt gjennom en sterk motivasjon til å jobbe hardt, slik også Lehmann (2009) har vist. Vi viser i tillegg at gjennom hardt arbeid opplevde deltakere en vekst i sin kulturelle kapital i academia, og parallelt en opplevelse av personlig vekst noe som så ut til å lede til en sterk identitet som student. Dette anser vi som en sterk beskyttende faktor for akademisk suksess.

Samtidig var ytre faktorer svært viktig for deltakernes motivasjon til å fullføre, eksempelvis å få et annet liv enn foreldrene og unngå lav sosial status. En studie har vist at FGS i større grad enn CGS var motivert av ytre faktorer, slik som å oppnå en universitetsgrad for å sikre seg jobb (Hunt et al., 2018). Próspero & Vohra-Gupta (2007) som så på akademisk oppnåelse og motivasjon fant at amotivasjon og ytre motivasjon medvirket til lavere karakterer blant FGS, men ikke blant CGS. Disse studiene tyder på at ytre motivasjon er mer vanlig blant FGS, men at dette kan føre til lavere karakterer hos denne gruppen. Vår studie går ut over dette og tyder på at en kombinasjon av indre og ytre motivasjon er viktig for FGS sin akademiske suksess. Det kan derfor tenkes at kombinasjonen av indre motivasjon knyttet til identitetsfølelse som student koblet sammen med forventninger rundt hva dette vil lede til i

form av et visst type liv, var en sterk beskyttende faktor for akademisk suksess hos deltakerne.

Idéen om at bakgrunn spiller en liten rolle og at det er opp til individet selv å lykkes i et samfunn som har lagt til rette for det, kan være enda sterkere i en norsk eller skandinavisk kontekst hvor mulighetene for sosial mobilitet er store. Uavhengig av grad av klassebevissthet blir uansett bakgrunn noe deltakerne i økende grad fjerner seg fra om enn på ulike måter. Med gode muligheter for sosial mobilitet i utdanningssystemet kan det tenkes at det oppleves som en slags “plikt” å forlate det deltakerne ser på som noe “lavere”, enten en forklarer dette “lavere” med egenskaper hos individet eller sosiale strukturer.

Furlong og Cartmel (2002) har beskrevet hvordan unge i dagens samfunn ser ut til å ha en forståelse av at faktorer ved individet avgjør hvem som lykkes og mislykkes. Økonomiske og sosiale strukturer ansees å ha lite betydning. Det kan se ut som deltakerne bekrefter en lignende forklaringsmodell fordi de synes å ha en forståelse av at de lykkes nettopp ved hjelp av egne ressurser og evner. Deltakerne synes i større grad å ha et individualistisk syn på ressurser, selv om eksempelvis evne til hardt arbeid hos noen ble attribuert til familie og oppvekst. Samtidig fant vi at flere deltakere stod i utfordringer som de satt i sammenheng med bakgrunn, flere knyttet utfordringer eksplisitt til klassebakgrunn. Det så ut til å være større klassebevissthet knyttet til utfordringer deltakere opplevde i akademia, sammenlignet med ressursene som gjorde at deltakerne overvant disse utfordringene. Videre så det ut til at en slik forståelse utgjorde en motivasjon for deltakerne. Utfordringer ble slik en prøvelse som deltakerne overvant stort sett ved hjelp av egne evner og ressurser, og slik løftet seg selv opp til et nytt liv og en ny sosial klasse.

Det er kanskje ikke så rart at ressurser i større grad attribueres til individet sett i lys av endringer i bildet av arbeiderklassen i offentligheten i Norge, hvor arbeiderklassen får lite oppmerksomhet i media (Eide og Figenschou, 2021), og når de får det, fremstilles som late, usunne og ukultiverte (Skarpenes og Sakslind, 2018). Et slikt syn på arbeiderklassen reflekteres i nedsettende utsagn om arbeiderklassen og lavere sosial klasse hos noen deltakere.

En annen mulig forklaring er at det blir vanskelig å attribuere ressurser til klassebakgrunn når dette er en noe deltakerne er i ferd med å forlate gjennom utdanningen (Lehmann, 2009). Det kan være lettere å attribuere utfordringer og vansker til en sosial klasse som de er på vei bort ifra. Å attribuere ressurser til seg selv som individ kan i tillegg gi styrket selvtillit og rettferdiggjøre egen plass i akademia.

Vi ser det nødvendig at utdanningsinstitusjoner bør fokusere mer på FGS og utfordringer de kan oppleve. Samtidig er det grunn til å utforske fordommer mot arbeiderklassen som synes å eksistere i samfunnet og hvordan dette påvirker mennesker i denne gruppen.

Begrensninger og fremtidig forskning

Før vi diskuterer implikasjoner av resultatene er det en rekke begrensninger ved studien som bør nevnes. Kunnskap hos deltakerne kan ha påvirket deres opplevelser og bevissthet rundt sosial klasse og egen bakgrunn. Vi kan tenke oss at deltakerne som studerer sosiologi og samfunnsvitenskapelige emner har lært mye om dette på studiet, og at dette kan ha påvirket deres egne opplevelser og forståelsen av disse opplevelsene. En konsekvens av dette kan være at deltakeres forståelse av egne opplevelser reflekterer grad av kunnskap om sosial klasse. Samtidig kom det frem at de fleste av deltakerne hadde lært om sosial klasse i tilknytning til den studieretningen de gikk, og at de på tvers av dette hadde ulik grad av bevissthet knyttet til egen klassebakgrunn. Deltakerne som hadde studert sosiologiske emner hadde ikke høyest klassebevissthet i utvalget. Til tross for at vi ikke kan utelukke at deltakernes grad av klassebevissthet kan ha blitt påvirket av studieretning, så anser vi at dette ikke var den bestemmende årsaken til grad av klassebevissthet hos deltakerne.

Videre kan det være at vi i rekrutteringsprosessen har nådd studenter som er ekstra oppmerksomme på egen bakgrunn og som har et engasjement rundt dette. I utformingen av rekrutteringsplakater og presentasjon av studien forsøkte vi derfor å imøtekomme dette ved å ha en nøytral beskrivelse av studien, eksempelvis uten ord som sosial klasse og arbeiderklasse.

Et tema som studien ikke undersøkte i dybden var mulige interaksjoner mellom status som FGS og etnisk bakgrunn. Tidligere forskning tyder på at å ha en etnisk minoritetsbakgrunn og FGS status kan utgjøre en form for dobbel stigmatisering (Jury et.al., 2017; Ivcevic & Kaufman, 2013), noe resultatene i denne studien også tyder på. Det er likevel svært begrenset hva vi kan si om en slik interaksjon, men dette var heller ikke hovedfokus i analysen. Studier som spesifikt ser på hvordan det er å ha status som FGS og samtidig etnisk minoritetsbakgrunn vil være nyttig for å se nærmere på dette.

Vi rekrutterte deltakere fra to ulike studiesteder i Oslo og fra ulike studieretninger. Det kan være forskjeller mellom studiestedene når det gjelder sammensetning av studentmassen og undervisningsformer som vil påvirke deltakernes opplevelser. Det kan

være nyttig med studier som eksempelvis sammenligner FGS sine opplevelser på høyskole og universitet, eller som ser på FGS sine opplevelser på ulike studieretninger.

Utvalget i denne studien bestod av FGS som i stor grad hadde lyktes i akademia, vi kan derfor si lite om hva som kjennetegner FGS som dropper ut. Forskning på FGS som har droppet ut, eller som er i ferd med å droppe ut kan være nyttig for å se på målrettede tiltak som direkte kan påvirke frafall.

Overgangen til høyere utdanning kan være stor for mange og utfordringer som kom frem i studien kan være utfordringer som også CGS opplever. Studier som sammenligner FGS med CGS kan være nyttig for å se nærmere på forskjeller mellom disse to studentgruppene, og for å få økt klarhet i hvilke utfordringer som er spesifikke for FGS.

En begrensning er studiens overføringsverdi. I kvalitativ forskning er ikke generalisering et mål, likevel kan det være ønskelig at forskningen skal ha en overføringsverdi til lignende tilfeller (Kvale, 2007). Det kan tenkes at et annet utvalg ville hatt andre type utfordringer og opplevelser sammenlignet med de vi fant. Samtidig mener vi at noe av styrken ved studien er nettopp mangfoldet i utvalget både når det gjelder kjønn, etnisitet og studieretning. Vi mener at utfordringer og opplevelser som kom frem i studien kan fungere som eksempler på utfordringer som kan være tilfelle også hos andre FGS. Studien kan betraktes som en pilotstudie som peker videre mot mulige områder som kan utforskes videre.

Implikasjoner

Dette er en av få studier som undersøker FGS sine erfaringer i akademia innenfor en norsk kontekst. Funnene tyder på at deltakerne opplever utfordringer og unike opplevelser knyttet til sin status som FGS. Studien kan medføre praktiske implikasjoner i form av hvordan man skal hjelpe FGS med å mestre disse utfordringene og i større grad lykkes akademisk.

Skole og videregående

Funnene i studien fremholder at forskjeller starter tidlig og dermed er det viktig at eventuelle tiltak også iverksettes tidlig. Tiltak som leksehjelp på skolen kan være med på å utjevne forskjeller basert på sosial klasse. I tillegg har ikke FGS en akademisk familiebakgrunn, og det kan dermed tenkes at mange av dem ikke er like godt forberedt på overgangen til universitetet sammenlignet med CGS. En måte å forberede fremtidige studenter på universitetet er å i større grad informere dem om høyere utdanning på

videregående slik at elevene er like godt forberedt, uavhengig av bakgrunn, på hva som vil vente dem når de trer inn i akademia.

Akademia

Funnene i studien illustrerer, i tråd med tidligere forskning, at flere FGS i mindre grad mottar sosial støtte (Pedersen, 2020). Dermed er det viktig at studenthelsetjenesten er bevisst på at dette kan være en aktuell utfordring hos FGS. Mange FGS tilhører også arbeiderklassen og denne studien demonstrerer at klasse spiller en viktig rolle i deres sosiale tilhørighet og akademiske suksess. Dermed er det viktig at studenthelsetjenesten også har kjennskap til sosial klasse og de konsekvensene klassetilhørighet kan ha for FGS. Det er også viktig å ha et fokus på FGS med etnisk minoritetsbakgrunn da denne kombinasjonen kan resultere i flere utfordringer, slik det er blitt tematisert i studien vår og som forskning også understreker (Jury et al., 2017; Ivcevic & Kaufman, 2013).

Utdanningsinstitusjonene er preget av individualistiske verdier (Stephens et al., 2012a; Tibbetts et al., 2018), og dermed er det relevant å spørre seg om det er FGS eller skolens ansvar å forberede FGS på denne individualistiske kulturen eller om det heller bør være utdanningsinstitusjonene som bør tilpasse seg. En mulighet er om både FGS og akademia tilnærmer seg hverandre, der FGS blir gjort oppmerksom på den akademiske kulturen med individualistiske idealer som uavhengighet og selvstendighet. Samtidig er det viktig at akademia også blir mer orientert mot verdier som fellesskap og gjensidighet som man i større grad finner hos FGS. Eksempelvis kan det være mulig å bruke exphil som en arena hvor man blant annet lærer om ulike sosiale klasser og hvilke forutsetninger disse gir for individet. Likevel kan et slikt fokus også være problematisk da det kan medføre økt oppmerksomhet på dårligere forutsetninger og økt opplevd underlegenhet hos enkelte studenter.

Dessuten foregår det en diskusjon i akademia om hva som er mest hensiktsmessig av klasseromsbasert undervisning eller dagens store fellesforelesninger. Dersom man innretter seg etter klasseromsundervisningen, vil det medføre en mykere overgang til universitetet. Forskning har også vist at FGS profiterer av denne formen for undervisning (Kuh et al., 1997; Terenzini et al., 1996) som også understøttes av våre funn.

Videre stadfestet Bourdieu (1973, 1997) at studenter på universitetet belønnes for den kulturelle kapitalen de besitter og ikke nødvendigvis for deres akademiske evner og talenter, og videre at CGS sin kulturelle kapital verdsettes i større grad i akademia. Derfor bør også forelesere og seminarholdere være bevisst klasseforskjeller blant studentene og hvilke

implikasjoner disse kan ha for studentene og egen yrkesutøvelse. I tillegg er det enklere å oppnå sosial mobilitet i dag enn tidligere (Ringdal, 2010), og derfor er det stor sannsynlighet for at det i fremtiden vil være flere FGS i akademia som vil møte på lignende utfordringer som deltakerne i vårt utvalg. Dermed er det viktig å være forberedt på en voksende studentgruppe som vil ta mer plass på universitetet fremover. Dette fordrer også ansatte i akademia til å være varsomme med hvordan de omtaler sosiale klasser siden flere FGS, i tråd med studiens funn, kan ha høy klassebevissthet og sosial klasse kan utgjøre en sensitiv tematikk i deres liv.

Konklusjon

FGS møter utfordringer i høyere utdanning, men har ulike måter å håndtere disse på og denne studien har bidratt til å gi innsikt i disse opplevelsene. Kulturell og sosial kapital har gitt en forståelse av FGS sine erfaringer i akademia. Å ha kulturell og sosial kapital ser ut til å spille en viktig rolle for å lykkes akademisk og for å danne sosial tilhørighet til universitetet. Variasjoner i omfang av denne kapitalen reflekterer varierende grad av hvorvidt deltakerne opplever akademisk suksess og sosial tilhørighet. Videre kan klassebevissthet hos FGS ha sammenheng med sosiale og faglige aspekter i akademia. Vi diskuterte hvorvidt kunnskap om klassebaserte forskjeller kan være en fordel, men også en kilde til underlegenhet. Tatt i betraktning FGS sine utfordringer og vansker innen høyere utdanning er det viktig at utdanningsinstitusjonene har et fokus på dette for å hindre frafall og øke mestring i akademia.

Litteraturliste

- Aamodt, P. O., & Stølen, N. M. (2003). Vekst i utdanningssystemet. I M. Raabe, P. Aasen, P.O. Aamodt, N. M. Stølen & A. H. Høiskar (Red.), *Utdanning 2003 - ressurser, rekruttering og resultater* (s. 69-88). Statistisk Sentralbyrå.
- Agenda. (2019). *Like muligheter til utdanning, om sosial reproduksjon blant studenter*. Hentet den 20. oktober 2020 fra <https://tankesmienagenda.no/post/like-muligheter-til-utdanning/details>
- Allan, B. A., Garriott, P. O., & Keene, C. N. (2016). Outcomes of social class and classism in first-and continuing-generation college students. *Journal of Counseling Psychology*, 63(4), 487. <https://doi.org/10.1037/cou0000160>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). Hentet 3. oktober 2020 fra <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Andersen, P. L. (2009). *Sosial ulikhet i enhetsskolen: Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-23153>
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419-443. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-8366-1>
- Aarseth, H., & Stefansen, K. (2009). *Parental investments and classed intimacy in the "new" middle class*. Paper presentert på konferansen "Beyond Bourdieu: Habitus, Capital & Social Stratification", København, 1.-2. desember 2009.
- Barry, L. M., Hudley, C., Kelly, M., & Cho, S. (2009). Differences in self-reported disclosure of college experiences by first-generation college student status. *Adolescence*, 44(173), 55-68. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/differences-self-reported-disclosure-college/docview/195938878/se-2?accountid=14699>
- Becker, M. A. S., Schelbe, L., Romano, K., & Spinelli, C. (2017). Promoting first-generation college students' mental well-being: Student perceptions of an academic enrichment program. *Journal of College Student Development*, 58(8), 1166-1183. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0092>
- Blaskó, Z. (2003). Cultural reproduction or cultural mobility?. *Review of Sociology*, 9(1), 5-26. <https://doi.org/10.1556/revsoc.9.2003.1.1>

- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. I R. Brown (Red.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (s. 71-112). Tavistock.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. I A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells (Red.), *Education: Culture, Economy, and Society* (s. 46-58). Oxford University Press.
- Braun, V. and Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research, a practical guide for beginners*. Sage.
- Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3-12.
- Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). Feeling Like an Imposter: The Effect of Perceived Classroom Competition on the Daily Psychological Experiences of First-Generation College Students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 647–657. <https://doi.org/10.1177/1948550619882032>
- Caspersen, J., Hovdhaugen, E., & Karlsen, H. (2012) *Ulikhet i høyere utdanning – en litteraturgjennomgang for perioden 2002–2012*. (NIFU Rapport 32-2012). <https://www.nifu.no/publications/952185/>
- Chen, X., & Carroll, C. D. (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts* (NCES 2005-171). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/84052/FirstGenerationStudents.pdf?sequence=1>
- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment* (NCES 2001-126). Government Printing Office.
- Clark, M.R. (2005). Negotiating the Freshman Year: Challenges and Strategies Among First-Year College Students. *Journal of College Student Development* 46(3), 296-316. <http://doi.org/10.1353/csd.2005.0022>
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>

- Coffman, D. L., & Gilligan, T. D. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(1), 53-66. <https://doi.org/10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L>
- Colbjørnsen, T., Birkelund, G. E., & Hernes, G. (1987). *Klassesamfunnet på hell*. Universitetsforlaget.
- Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). An examination of the impact of minority status stress and impostor feelings on the mental health of diverse ethnic minority college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41(2), 82–95. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95-120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Coleman, J. S. (1990). *The Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.
- Cook, J. M., & Lawson, G. (2016). Counselors' social class and socioeconomic status understanding and awareness. *Journal of Counseling & Development*, 94(4), 442-453. <https://doi.org/10.1002/jcad.12103>
- Covarrubias, R., Romero, A., & Trivelli, M. (2015). Family achievement guilt and mental well-being of college students. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 2031-2037. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0003-8>
- Crocker, J., Cornwell, B., & Major, B. (1993). The stigma of overweight: affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of personality and social psychology*, 64(1), 60-70. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.60>
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of education*, 92-111. <https://doi.org/10.2307/2673239>
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Ivey-Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223–236. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0023>
- Duggan, M. B. (2004). E-mail as social capital and its impact on first-year persistence of 4-year college students. *Journal of College Student Retention*, 6(2), 169–189. <https://doi.org/10.2190/Y9FV-GE86-8JXA-FDVH>
- Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245-265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>

- Eide, E., & Figenschou, T. U. (2021). Arbeidsliv, arbeidsfolk og klasse i norske aviser. I J. Ljunggren & M. N. Hansen (Red.), *Arbeiderklassen* (s. 331-352). Cappelen Damm Akademisk.
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first generation students*. The Pell Institute.
- Eriksen, E. V. (2019). *Klassereisens sosiale og kulturelle koder - En kvalitativ studie av klassereisende kvinner uten en akademisk stamtavle* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet].
- Etcheverry, E., Clifton, R. A., & Roberts, L. W. (2001). Social capital and educational attainment: A study of undergraduates in a faculty of education. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 24–39.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/54841>
- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
<https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Fryberg, S. A., & Markus, H. R. (2007). Cultural models of education in American Indian, Asian American, and European American contexts. *Social Psychology of Education*, 10, 213–246. <https://dx.doi.org/10.1007/s11218-007-9017-z>
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in Late Modernity*. Open University
- Furstenberg, F. F., Jr., & Hughes, M. E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 580–592.
<https://doi.org/10.2307/353914>
- Galetta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: from research design to analysis and publication*. New York University Press.
- Gardner, S. K., & Holley, K. A. (2011) “Those invisible barriers are real”: The Progression of First-Generation Students Through Doctoral Education, *Equity & Excellence in Education*, 44:1, 77-92, <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.529791>
- Gibbs L., Kealy M., Willis K., Green J., Welch N., & Daly J. (2007) What have sampling and data collection got to do with good qualitative research? *Australian and New Zealand Journal of Public Health* 31(6), 540–544. <https://doi.org/10.1111/j.1753-6405.2007.00140.x>

- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal* 204(6), 291–295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Granfield, R. (1991). Making it by faking it: Working-class students in an elite academic environment. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20(3), 331-351. <https://doi.org/10.1177/089124191020003005>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Goodman, S. (2008a). The generalizability of discursive research. *Qualitative Research in Psychology*, 5, 265-275.
- Hardon A., Hodgkin C., & Fresle D. (2004). *How to Investigate the Use of Medicines by Consumers*. Verdens helseorganisasjon og Universitetet i Amsterdam.
- Horn, L., & Nuñez, A. M. (2000). *Mapping the road to college: First-generation students' math track, planning strategies, and context of support*. Diane Publishing.
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2006). Social origins and academic performance at university. *European Sociological Review*, 22(3), 277-291. <https://doi.org/10.1093/esr/jci057>
- Hansen, M. N., & Ljunggren, J. (2021). Arbeiderklassen i Norge – definisjon, sammensetning og endring. I J. Ljunggren & M. N. Hansen (Red.), *Arbeiderklassen* (s. 35-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, M. (2011) Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3), s. 173-189.
- Hansen, M. N., & Wiborg, Ø. N. (2010). Klassereisen – mer vanlig i dag?. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder* (s. 197-212). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. Helland, H., & Lauglo, J. (2013). *Utdannings sosiologi*. Abstrakt Forlag.
- Helland, H., & Ljunggren, J. (2021). Arbeidere og yrkesstatus i Likhets-Norge. I J. Ljunggren & M. N. Hansen (Red.), *Arbeiderklassen* (s. 293-312). Cappelen Damm Akademisk.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative Research in Nursing and Health Care* (3 utg.). Wiley-Blackwell.
- Hunt, C., Collins, B., Wardrop, A., Hutchings, M., Heaslip, V., & Pritchard, C. (2018). First- and second-generation design and engineering students: experience, attainment and factors influencing them to attend university. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1342607>

- Ishanti, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778947>
- Ivcevic, Z., & Kaufman, J. C. (2013). The can and cannot do attitude: How self-estimates of ability vary across ethnic and socioeconomic groups. *Learning and Individual Differences*, 27, s. 144–148. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.011>
- Jakobsson, P., & Stiernstedt, F. (2018a). Naturalizing social class as a moral category on Swedish mainstream television. *Nordicom Review*, 39(1), 81-94. <https://doi.org/10.2478/nor-2018-0003>
- Jakobsson, P., & Stiernstedt, F. (2018b). Voice, silence and social class on television. *European Journal of Communication*, 33(5), 522-539. <https://doi.org/10.1177/0267323118784819>
- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23-41. <https://doi.org/10.1111/josi.12202>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Katrevich, A.V., & Aruguete, M. (2017). Recognizing Challenges and Predicting Success in First-Generation University Students. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18, 40-44.
- Kelly S. E. (2010). *Qualitative interviewing techniques and styles*. I I. Bourgeault, R. Dingwall & R. De Vries (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research* (s. 307-327). SAGE.
- Keute, A.-L. (2017, 21. august). *For mye betalt arbeid går på bekostning av studietiden*. Hentet 20. mars fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/for-mye-betalt-arbeid-gar-pa-bekostning-av-studietiden>
- Kitto, S.C., Chesters J., & Grbich C. (2008) Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia* 188(4), 243–246. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2008.tb01595.x>
- Korneliussen, R. (2005, 31. desember). I en klasse for seg. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/magasinet/i-en-klasse-for-seg/66168904>

- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Verper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38(4), 435–454.
<https://doi.org/10.1023/A:1024962526492>
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Sage
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning* (NOVA Rapport 6/2010).
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1253954129425.pdf>
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: Successful Working Class University Students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1177/0038040713498777>
- Lehmann, W. (2009). Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries. *Sociology*, 43(4), 631–647.
<https://doi.org/10.1177/0038038509105412>
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2).
- Liu, W. M. (2011). *Social class and classism in the helping professions: Research theory and practice*. Sage.
- Ljunggren, J. (2021). Å åpne opp arbeiderklassen. I J. Ljunggren & M. N. Hansen (Red.), *Arbeiderklassen* (s. 17-33). Cappelen Damm Akademisk.
- Lohfink, M. M., & Paulsen, M. B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46(4), 409-428. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0040>
- Longwell-Grice, R., Adsitt, N. Z., Mullins, K., & Serrata, W. (2016). The first ones: Three studies on first-generation college students. *NACADA Journal*, 36(2), 34-46.
<https://doi.org/10.12930/NACADA-13-028>
- Lubrano, A. (2004). *Limbo: Blue-collar roots, white-collar dreams*. Wiley.
- Madill, A., Jordan, A., & Shirley, C. (2000). Objectivity, reliability in qualitative analysis: Realist, constructivist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91, 1-20.

- Martin, G. L. (2015). "Always in my face": An exploration of social class consciousness, salience, and values. *Journal of College Student Development*, 56(5), 471-487. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0048>
- Mastekaasa, A. (2006). Educational Transitions at Graduate Level: Social Origins and Enrolment in PhD Programmes in Norway. *Acta Sociologica*, 49(4), s. 135-160. <https://doi.org/10.1177/0001699306071683>
- Mastekaasa, A., & Hansen, M. (2005). Frafall i høyere utdanning. I M. Raabe, O. Raum, P. O. Aamodt, N. M. Stølen & A. M. Rustad Holseter (Red.), *Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse* (s. 135-160). Statistisk sentralbyrå.
- McCarron, G.P., & Inkelas, K.K. (2006). The Gap between Educational Aspirations and Attainment for First-Generation College Students and the Role of Parental Involvement. *Journal of College Student Development* 47(5), 534-549. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0059>
- McCorcel, J. A., & Meyers, K. (2003). What Difference Does Difference Make? Position and Privilege in the Field. In *Qualitative Sociology*, 26 (2), 199-231.
- Means, D. R., & Pyne, K. B. (2017). Finding my way: Perceptions of institutional support and belonging in low-income, first-generation, first-year college students. *Journal of College Student Development*, 58(6), 907-924. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0071>
- Mehta, S. S., Newbold, J. J., & O'Rourke, M. A. (2011). Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45, 20-35. <https://psycnet.apa.org/record/2011-06273-002>
- Mitchall, A. M., & Jaeger, A. J. (2018). Parental Influences on Low-Income, First-Generation Students' Motivation on the Path to College. *The Journal of Higher Education*, 89(4), s. 582-609. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1437664>
- Moschetti, R. V., & Hudley, C. (2015). Social capital and academic motivation among first-generation community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(3), 235-251. <https://doi.org/10.1080/10668926.2013.819304>
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., & Pascarella, E. T. (2012). First-generation undergraduate students and the impacts of the first year of college: Additional evidence. *Journal of College Student Development*, 53(2), 243-266. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0032>
- Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), s. 51-60. https://www.researchgate.net/publication/306254333_The_Imposter_Phenomenon_in_Higher_Education_Incidence_and_Impact

- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772256>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://eric.ed.gov/?id=ED498537>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg). Sage.
- Pedersen, D. (2020). Quantifying Differences in Cultural Capital of First- and Continuing-Generation Undergraduates. *College Student Journal*, 54(3). s. 364-370.
- Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., & Goudeau, S. (2020). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1112–1131. <https://doi.org/10.1037/pspi0000234>
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *Journal of Higher Education*, 76(3), 276–300. <https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11772283>
- Polit D. S., & Beck C. T. (2010). *Essentials of Nursing Research. Appraising Evidence for Nursing Practice* (7 utg.). Lippincott-Raven Publishers.
- Próspero, M., Russell, A. C., & Vohra-Gupta, S. (2012). Effects of motivation on educational attainment: Ethnic and developmental differences among first-generation students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(1), 100-119.
<https://doi.org/10.1177/1538192711435556>
- Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>
- Quinn, J. (2004). Understanding working-class' drop-out'from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 57-74.<https://doi.org/10.1080/09620210400200119>
- Romero, M., & Stewart, A. (1998). Introduction. I M. Romero & A. Stewart (red.) *Womens Untold Stories* (s. ix-xix). Routledge
- Rose, G. (1997). Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics. In *Progress in Human Geography*, 21(3), s. 305-320.
- Rice, A. J., Colbow, A. J., Gibbons, S., Cederberg, C., Sahker, E., Liu, W. M., & Wurster, K. (2017). The social class worldviews of first-generation college students. *Counselling*

- Psychology Quarterly*, 30(4), 415-440. <https://doi.org/10.1080/09515070.2016.1179170>
- Ringdal, K. (2010). Sosial mobilitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder* (s. 185-196). Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J., & Rubin I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing the Data* (2 utg.). SAGE.
- Sakulku, J., & Alexander, J. (2011). The Impostor Phenomenon. *International Journal of Behavioral Science*, 6(1), 75-97. <https://doi.org/10.14456/ijbs.2011.6>
- Savage, M., Bagnall, G., & Longhurst, B. (2001). Ordinary, ambivalent and defensive: Class identities in the Northwest of England. *Sociology*, 35(4), 875-892. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004005>
- Seljestad, L. O. (2010). I begynnelsen var klassereisa. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder* (1. utg., s. 28-41). Universitetsforlaget.
- Seljestad, L.O. (2005b). I begynnelsen var forteljninga - tankar om kunnskap, forteljing og klassereise. *Sosiologisk årbok 2*. Oslo
- Skarpenes, O., & Sakslind, R. (2018). Pride, Paternalism, Prejudice - Images of the Working Class. *Social Sciences*, 7(10), 1-13. <https://doi.org/10.3390/socsci7010010>
- Spiegler, T., & Bednarek, A. (2013). First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318-337. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815441>
- Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youth. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-41. <https://doi.org/10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k>
- Stanton-Salazar, R. D. (2001). *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of U.S.-Mexican youth*. New York, NY: Teachers College Press. https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0204_5
- Statistisk Sentralbyrå. (2019, 4. juli). Norskfødte med innvandrereforeldre - hvordan går det med dem?. Hentet 28. mars fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/norskfodte-med-innvandrereforeldre-hvordan-gar-det-med-dem>
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 27. juni). *Foreldrenes utdanningsnivå har mye å si*. Hentet 20. mars fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanningsniva-har-mye-a-si>

- Statistisk sentralbyrå. (2014, 11. juni). Indikatorer for bærekraftig utvikling, 2014. Utvikling i inntektsulikhet. Hentet 28. mars fra <https://www.ssb.no/natur-og-miljo/barekraft/utvikling-i-inntektsulikhet>
- Statistisk sentralbyrå. (2001). *Aktuell utdanningsstatistikk. Valg av høyere utdanning*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stefansen, K., & Blaasvær, N. (2010). Barndommen som klasseerfaring: Omsorg og oppdragelse i arbeiderklassefamilier I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.) *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 144–156). Universitetsforlaget.
- Steinke, I. (2004). Quality criteria in qualitative research. I U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Red.) *A companion to qualitative research* (s. 184-190). Sage
- Steinmetz, C. (2008). *Negotiating class boundaries: Class status and the identity development of college students* [Sammendrag av paperpresentasjon]. Association for the Study of Higher Education National Conference, Jacksonville, Florida.
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012a). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178–1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., & Markus, H. R. (2011). When Choice Does Not Equal Freedom: A Sociocultural Analysis of Agency in Working-Class American Contexts. *Social Psychological and Personality Science*, 2(1), s. 33–41. <https://doi.org/10.1177/1948550610378757>
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, 25, 943–953. <https://doi.org/10.1177/0956797613518349>
- Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2012b). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1389-1393. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.07.008>
- Taylor, M. C. (2005). Interviewing. I I. Holloway (Red.), *Qualitative Research in Health Care* (s. 39-55). McGraw-Hill Education.
- Terenzini, P., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E., & Nora, A. (1996). First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22. <http://www.jstor.org/stable/40196208>

- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative in Psychology* (2. utg., s. 17-36). Sage.
- Tibbetts, Y., Priniski, S. J., Hecht, C. A., Borman, G. D., & Harackiewicz, J. M. (2018). Different institutions and different values: Exploring first-generation student fit at 2-year colleges. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 502.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00502>
- Toft, M., & Flemmen, M. (2019). Var klassesamfunnet noen gang på hell?. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), s. 137-155. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-03>
- Townsend, S. S. M., Stephens, N. M., Smallets, S., & Hamedani, M. G. (2019). Empowerment through difference: An online difference-education intervention closes the social class achievement gap. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(7), 1068–1083. <https://doi.org/10.1177/0146167218804548>
- Tulin, M., Lancee, B., & Volker, B. (2018). Personality and Social Capital. *Social Psychology Quarterly*, 81(4), 295–318. <https://doi.org/10.1177/0190272518804533>
- Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie, en innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Veldman, J., Meeussen, L., & van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: Academic and social adjustment in the transition to university. *Group processes & intergroup relations*, 22(3), 403-418.
<https://doi.org/10.1177/1368430218813442>
- Warburton, E. C., Bugarin, R., & Nunez, A. M. (2001). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students*. (Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456168.pdf>
- Weatherall, A., Gavey, N., & Potts, A. (2002). So Whose Words Are They Anyway?. *Feminism and Psychology*, 12(4), 531-539.
<https://doi.org/10.1177/0959353502012004012>
- Wentworth, P. A., & Peterson, B. E. (2001). Crossing the line: Case studies of identity development in first-generation college women. *Journal of Adult Development*, 8, 9–21. <https://doi.org/10.1023/A:1026493620218>
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-structured Methods*. SAGE.

- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6). s. 707-722.
<https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14.
- Wurster, K. G., Rinaldi, A. P., Woods, T. S., & Liu, W. M. (2013). First-generation student veterans: Implications of poverty for psychotherapy. *Journal of clinical psychology*, 69(2), 127-137. <https://doi.org/10.1002/jclp.21952>
- Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2. utg., s. 235-251). London: Sage.
- York-Anderson, D. C., & Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 32(2), 116–122.

Vedlegg

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet «Førstegenerasjonsstudenter»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det er å være den første i familien til å gå på universitetet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å se på utfordringer som du som første-generasjonsstudent møter i din studiehverdag på universitetet.

Dette ønsker vi å undersøke for å finne ut av om det er noe universitetet kan gjøre for å ivareta deg som student på en bedre måte.

Dette forskningsprosjektet er en del av vår hovedoppgave i psykologi, og opplysningene vil kunne bli brukt til å sette i verk tiltak for å forbedre studiehverdagen til studenter, og resultatene vil bli publisert i et forskningstidsskrift.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Psykologisk institutt på Universitet i Oslo (UiO) er ansvarlig for prosjektet, og vår veileder Jonas Kunst, bistår oss i vårt arbeid.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å få kontakt med deg som er den første i familien til å gå på universitetet, og ønsker å komme i kontakt med så mange som mulig til vår studie.

Vi bruker sosiale medier og plakater rundt om på fakultetene på UiO for å rekruttere deltagere, og du får spørsmål om å delta fordi du har respondert på vår annonsering av forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vår studie baserer seg på intervjuer som vil vare i ca. 1 time. Intervjuet vil tas opp på lydbånd.

Vi er interessert i dine opplevelser på universitetet, med medstudenter og undervisere i forelesninger, seminarer og gruppearbeid. Videre er vi interessert i din familiebakgrunn og tanker og erfaringer rundt det å være den første i familien til å gå på universitetet.

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.

Dette vil ikke påvirke ditt forhold til UiO.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I tillegg til oss vil vår veileder ha tilgang til dataene vi samler inn. Navn og kontaktopplysninger vil lagres separat fra intervjuet, slik at det ikke vil være mulig å identifisere deg. Alle opplysninger og kontaktopplysninger vil også lagres slik at kun vi og veileder har tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes April 2021, senest våren 2022. Etter at prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger og lydopptak bli slettet.

All informasjon, og lydopptak lagres på et kryptert og passordbeskyttet nettverk.

Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

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), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Psykologisk Institutt ved UiO 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:

- Psykologisk Institutt ved UiO ved Jonas Kunst, mail: j.r.kunst@psykologi.uio.no
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, mail: personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jonas Kunst
Ødegaard
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Nimrat Dhaliwal
Student

Henriette B.
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Første-generasjonsstudenter* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. våren 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide: Førstegenerasjonsstudenter

Overordnede forskningsspørsmål: Hvilke utfordringer opplever førstegenerasjonsstudenter i akademia? Hva kan forklare frafall og lav gjennomføringsrate?

Introduksjon/rammesetting:

Vi sier litt om vår bakgrunn

Skape avslappede og sikre rammer for intervjuet

Presenter formål med/bakgrunnen til intervjuet: *ikke si utfordringer!*

Hvor lang tid det tar og hvilke områder det skal dekke

Rettigheter til informanten/konfidensialitet/anonymitet i presentasjon av data etc.

Informert samtykke

Noen generelle spørsmål for å varme opp:

- Kan du fortelle litt om deg selv og hva du studerer nå?
- Når startet du på universitetet?

Hva motiverte deg til å studere på universitetet?

- Hvilken rolle spilte familien din for denne avgjørelsen? Hva med lærerne dine?
- Var det en spesiell person som var ekstra hjelpsom? På hvilken måte?

1) Som du vet, så er jeg interessert i erfaringer og opplevelser til førstegenerasjonsstudenter ved universitetet. Kan du fortelle meg om dine erfaringer på universitetet så langt?

- Jeg er spesielt interessert i overgangen fra å bo hjemme hos familien til å måtte flytte til et nytt sted for å gå på universitetet. Hvordan var denne overgangen?

- Har du en gjeng/vennekrets på universitetet? Hvordan er de lik eller forskjellig fra dine venner/bekjente fra skoletiden?
- Har ditt forhold til venner og familie endret seg siden du begynte på universitetet? På hvilken måte?
 - Kan du snakke med de om temaer relatert til universitetet?
 - Hvordan opplever du at foreldrene/vennene dine forholder seg til dine meninger?

2) Basert på dine svar på disse spørsmålene så er jeg nysgjerrig på dine tanker om sosial klasse. Hva betyr sosial klasse for deg?

- Hvilken sosiale klasse tenker du at du tilhører?
- Har du møtt noen utfordringer knyttet til din bakgrunn og sosiale klasse?
 - Kan du fortelle meg om disse utfordringene?
- Hva tror du andre studenter mener om din sosiale klasse?
- Har ditt perspektiv på sosial klasse endret seg siden du startet på universitetet?
- Hvordan opplever du at yrker som ikke krever høyere utdanning omtales i det offentlige rom/på universitetet, og hva tenker du om dette?

3) Takk for at du ønsker å svare på disse spørsmålene og dele dine opplevelser med meg.

Jeg er nysgjerrig i å høre om hvordan du opplever universitetskulturen.

På generell basis, hvordan vil beskrive kulturen på universitetet?

- Er den profesjonell? Er sport viktig? Er den snobbete? Avslappet? Intens? Høytidelig?
- På hvilke måter er den lik, eller forskjellig fra kulturen i familiehjemmet eller kulturen på videregående skole?
- Har dine oppfatninger (og forståelsesmåter) endret seg siden du begynte på universitetet?
- Hva er positivt med universitetskulturen, hva er ulempene?
- Engasjerer du deg i studentkulturen, har du verv, er du med i studentforeninger?
- Har dine relasjoner med familie og gamle venner endret seg fordi du er en del av denne universitetskulturen. På hvilken måte?

4) Hvordan var det å flytte hjemmefra for å studere?

Har du opplevd noen spesielle utfordringer? (som personlige, akademiske/faglige eller sosiale problemer?) (Spørre om disse en og en). Hvis ja, hvordan håndterer du disse utfordringene?

- Støtte fra familie/venner? Professorer? Psykisk helsevern? Sosiale grupper? Andre?
- Kan du utdype svarene dine?
- Hva er utfordrende sammenlignet med vgs?

5) Jeg er interessert i å høre mer om din progresjon/fremgang på universitetet. Føler du at du har de nødvendige evnene og støtten til å kunne fullføre og utmerke deg i studiet?

- Hvilke faktorer kan forbedre dine prestasjoner og opplevelser, og gjøre at du lykkes enda mer? (Gruppearbeid; kollokvie; akademisk støtte fra institusjonen).
- Hvilke personlige faktorer tilskriver du din suksess så langt? (Hardt arbeid, flaks, talent?)
- Tenker du at din bakgrunn gir deg fordeler eller utfordringer sammenlignet med andre universitetsstudenter? Kan du forklare hvorfor? (Studievaner; støttende nettverk).

6) Takk for at du ønsker å dele dine personlige erfaringer med meg. Jeg vil gjerne høre hva du tenker om en generell tendens i høyere utdanning. Forskning viser at x % av første-generasjonsstudenter i Norge møter spesielle utfordringer på universitetet, og at y % ikke fullfører studiet sitt.

Med tanke på samtalen vår, hvilke årsaker tenker du kan ligge til grunn for denne tendensen?

- Er det noen spesifikke utfordringer første-generasjonsstudenter opplever?
- Dersom du var rektor på universitetet, hvordan ville du ha hjulpet første-generasjonsstudenter med å lykkes på studiet?

7) Er det noe du mer du ønsker å fortelle eller gi av opplysninger? Eller noen spørsmål du tenker jeg bør stille neste person jeg skal intervju?

Avslutning

Takk for at du stilte opp på intervju og ønsker å delta i dette prosjektet.

Avslutningsvis ønsker jeg å spørre deg mer om dine fremtidige planer og veien videre.

Nå som du går på universitetet, på hvilken måte tror du at valget om å ta høyere utdanning (eventuelt valget om å ta bachelor i XX eller master i YY, betinget av hvilken studie informantene går, vi må tilpasse dette spørsmålet til den spesifikke deltageren) vil forandre livet ditt?

Vedlegg 3

Sjekkliste på 15 punkter som sikrer kvaliteten ved tematisk analyse.

Prosess	Nummer	Kriterium
Transkripsjon	1	Datamaterialet har blitt transkribert på et hensiktsmessig detaljnivå, og transkripsjonene har blitt sjekket opp mot lydfilene for å sikre nøyaktighet
Koding	2	Hvert dataitem har blitt gitt like mye oppmerksomhet i kodingen
	3	Temaene har ikke blitt dannet basert på noen få eksempler, men isteden har kodeprosessen vært grundig, inklusiv og omfattende
	4	Alle relevante ekstrakter for hvert tema har blitt sortert

	5	Temaene har blitt sjekket opp mot hverandre og tilbake til det opprinnelige datamaterialet
	6	Temaene har en indre sammenheng og de er konsistente og distinkte
Analyse	7	Datamaterialet har blitt analysert heller enn kun parafrasert eller beskrevet
	8	Analysen samsvarer med datamaterialet - ekstraktene illustrerer de analytiske påstandene
	9	Analysen forteller en overbevisende og velorganisert historie om datamaterialet og temaene
	10	Det er en god balanse mellom det analytiske narrative og illustrerende dataekstrakter
Helhetlig	11	Det har blitt bevilget nok tid til å fullføre alle fasene i analysen
Selve oppgaven	12	Oppfatningene om, og den spesifikke tilnærmingen til, tematisk analyse har blitt godt forklart
	13	Det er et samsvar mellom hva man hevder at man gjør og hva man viser at man har gjort - f.eks. at den beskrevne metoden og analysen er konsistente
	14	Språket og konseptene brukt i oppgaven er konsistente med den epistemologiske posisjonen i analysen
	15	Forskerne er aktive i forskningsprosessen; temaene bare "dukker ikke opp"

Er du den første i familien til å ta høyere utdanning?

Da er vi interessert i å snakke med deg!

Vi er to psykologstudenter på Universitet i Oslo (UiO) som skriver hovedoppgave om førstegenerasjonsstudenter - altså de første i sin familie til å ta høyere utdanning. Er du interessert i å delta ved å bli intervjuet om dine opplevelser som førstegenerasjonsstudent? Ta gjerne kontakt ved å sende mail til forstegen@gmail.com for mer informasjon.
- Nimrat & Henriette -



UiO • Universitetet i Oslo