

«Så da har jeg egentlig bare satset, og det gikk heldigvis»

En kvalitativ studie om betydningen av familiebakgrunn og studenters opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia

SILJE KÅFJORD

VEILEDER

Tale Steen-Johnsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Master

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ, fenomenologisk studie og dreier seg om opplevelser av akademia blant studenter fra forskjellig familiebakgrunn. Målet er å undersøke om studenter opplever viktige forskjeller i hvordan universitetet oppleves av studenter som har foreldre med høyere utdanning og studenter med foreldre som ikke har høyere utdanning. Dette har jeg undersøkt nærmere gjennom problemstillingen: *Hva betyr familiebakgrunn for studenters opplevelse av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia?*

«Generasjon prestasjon» (Madsen, 2018) står sentralt i oppgaven, med unges økning av rapportert nedgang i psykisk helse som bakteppe. Bourdieus (1986) kapitalformer (sosial-, kulturell-, og økonomisk kapital) og emosjonell kapital som studentenes personlige evne til å håndtere akademia (Bodovski et al., 2022) legger det teoretiske grunnlaget for oppgavens analyse sammen med tidligere forskning på feltet. Oppgavens empiri består av seks kvalitative intervjuer, hvor tre informanter er førstegenerasjonsstudenter (foreldre *uten* høyere utdanning) og de resterende tre er andregenerasjonsstudenter (foreldre *med* høyere utdanning). Samtlige av informantene har enten påbegynt eller gjennomført en mastergrad i samfunnsfag og språk.

Hovedfunn fra analysen peker på en viktighet av det sosiale (i form av medstudenter) i sammenheng med universitetet for større opplevelse av tilhørighet til akademia. Dette gjelder særlig for førstegenerasjonsstudentene, da flere føler seg fremmed i det faglige i starten av studiene. Dette funnet kan sannsynligvis henge sammen med familiebakgrunn og mengde kulturell kapital fra hjemmet. Videre synes karakterer å oppleves som det største prestasjonspresset i akademia, men dette ser ikke ut til å kunne forklare av familiebakgrunn. Et annet hovedfunn er forskjeller i samtaleemner i hjemmet hos første- og andregenerasjonsstudentene, hvor de med foreldre med høyere utdanning (andregenerasjonsstudent) i mye større grad snakker om skole, politikk og livsvalg enn hos de med foreldre uten høyere utdanning (førstegenerasjonsstudent). Dette funnet kan peke på forskjeller i opplevelsen av akademiske muligheter, men kun for hvor tidlig i livet mulighetene for høyere utdanning oppstår (altså hvor tidlig en kvalifiserer for - eller kjenner til universitetet og forskjellige studier). Andregenerasjonsstudentene rapporterer en høyere kunnskap om hva universitetet innebærer og krever på forhånd, enn

førstegenerasjonsstudentene. Familiebakgrunn synes derfor å ha noe å si for hvor tidlig en oppdager muligheter i akademisk sammenheng.

Det kan gjennom denne studien tyde på at familiebakgrunn påvirker både tilhørighet og muligheter (i form av forkunnskap) i akademia, men jeg tolker begrensningene som midlertidige. Dette fordi informantene ikke synes å oppleve de eventuelle begrensningene som hindringer for deres akademiske løp. Familiebakgrunn betyr med andre ord noe for informantenes opplevelser av akademia, men samtlige av informantene ser ut til å tilpasse seg den akademiske settingen relativt raskt – uansett familiebakgrunn. Videre synes familiebakgrunn også å kunne påvirke opplevelser av prestasjonspress i noen grad, men her tolker jeg funnene som at informantene internaliserer forventninger fra samfunnet, da de i stor grad opplever dette prestasjonspresset som noe «selvpålagt». Her legger jeg frem forslaget om *prestasjonskapital* som et mulig begrep for å favne forståelsen av ytre, strukturelle forventninger og press som internaliseres og oppleves som noe indre og individuelt.

ABSTRACT

This master's thesis is a qualitative, phenomenological study and concerns experiences of academia among students from different family backgrounds. The aim is to investigate whether students experience important differences in how the university is experienced by students whose parents have a higher education and students whose parents do not have a higher education. I have investigated this in more detail through the research question: What does family background mean for students' experience of belonging, opportunities and performance pressure in academia?

«Generation achievement» (Generasjon prestasjon) (Madsen, 2018) is central to this thesis, with young people's increase in reported decline in mental health as a backdrop. Bourdieu's (1986) forms of capital (social, cultural and economic capital) and emotional capital as the students' personal ability to handle academia (Bodovski et al., 2022) lay the theoretical basis for the thesis' analysis together with previous research in the field. The paper's empirical evidence consists of six qualitative interviews, where three informants are first-generation students (parents without higher education) and the remaining three are second-generation students (parents with higher education). All of the informants have either started or completed a master's degree in social studies and languages.

The main findings from the analysis point to the importance of social networks (in the form of fellow students) in the context of the university for a greater experience of belonging to academia. This applies particularly to first-generation students, as many feel like strangers in the academic field at the beginning of their studies. This finding can probably be related to family background and the amount of cultural capital from their home. Furthermore, grades seem to be experienced as the greatest performance pressure in academia, but this does not seem to be explained by family background. Another main finding is the difference in topics of conversations at home among first- and second-generation students, where those with parents with higher education talk about school, politics and life choices to a much greater extent than those with parents without higher education. This finding may point to differences in the experience of academic opportunities, but only according to how early in life the opportunities for higher education arise (i.e. how early one qualifies for – or knows about university and different studies). The second-generation students report a higher knowledge of what the university entails and requires in advance than the first-generation students. Family

background therefore seems to be relevant for how early one discovers opportunities in an academic context.

Findings in this study indicates that family background affects both belonging and opportunities (in the form of prior knowledge) in academia, but I interpret the limitations as temporary. This is because the informants do not seem to experience the possible limitations as obstacles to their academic performance. In other words, family background matters for the informants' experiences of academia, but all of the informants seem to adapt to the academic setting relatively quickly – regardless of family background. Furthermore, family background also seems to be able to influence experiences of performance pressure to some extent, but here I interpret the findings as that the informants internalize expectations from society, as they largely experience this performance pressure as something «self-imposed». Here I put forward the proposal for *performance capital* as a possible term to embrace the understanding of external, structural expectations and pressures that are internalized and experienced as something internal and individual.

Takk

Det er med både lettelse og vemod at mine mange år som student nå får ett brått - men «rungende» punktum med innleveringen av min masteroppgave. Egentlig er det et utropstegn med mange følelser bak, og jeg har mange å takke for at denne masteroppgaven til slutt kom i havn.

For det første må jeg takke min veileder Tale Steen-Johnsen for gode tips og råd, og de mange timene med gjennomgang av uferdige deler som til slutt skulle bli en sammenhengende oppgave. Uten din strukturerende veiledning, ville denne oppgaven aldri ha blitt et sammensatt sluttprodukt. Takk til Ronald Mayora Synnes for støtte, forståelse og fine samtaler.

Videre er det på sin plass å takke mine informanter; takk for tilliten, og at dere delte av deres tid, liv og erfaringer. Uten dere ville ikke denne oppgaven ha eksistert. Jeg må også rette en spesielt stor takk til Nico for uendelige mengder av tålmodighet, forståelse og motiverende holdning gjennom hele min studieprosess. Når jeg til tider har mistet troen på meg selv, har du alltid vært der for å dra meg opp igjen av den dype masterdalen – det er jeg evig takknemlig for. Det har betydd alt.

Jeg må også takke min fantastiske kollokvie gjennom hele masteren; Hege og Sonja. Dere har gjort disse to årene til et akademisk eventyr med sene kvelder og eksamenslesing, og tidlige morgener på biblioteket. Og så må jeg selvsagt takke mamma for all den emosjonelle støtten gjennom mine 8 år med studier. Takk til resten av mine venner og familie som har vært der for meg, og alle lærere og professorer som har inspirert og bidratt i min studieprosess. Takk til Hanne Sara for at du tok deg tid til å lese oppgaven og bidro til forslag for endringer og forbedring av språket.

Helt til slutt vil jeg også rette en spesiell takk til Jannike Kittelsen for all hjelp og omsorg når det har blitt imot.

Da gjenstår det bare å si takk for meg, og god lesing!

Kristiansand, 2023

Silje Kåfjord

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	3
Takk	5
1. Introduksjon	8
1.1. Tema og bakteppe for avhandlingen.....	8
1.2. Avgrensning og problemstilling.....	11
1.3. Familiebakgrunn og sammenheng med klasse i et «egalitært» samfunn.....	13
1.4. Relevans for sosialt arbeid.....	15
1.5. Personlig bakgrunn for valg av tema.....	16
1.6. Avhandlingens formål og aktualitet.....	16
1.7. Oppgavens oppbygging.....	17
2. Tidligere forskning	18
2.1. SHOT-undersøkelsen 2022.....	19
2.2. Tilhørighet og akademia.....	20
2.3. Muligheter og akademia.....	22
2.3.1. <i>Høyere utdanning – et arvelig fenomen?</i>	23
2.4. Prestasjonspress og akademia.....	24
2.4.1. <i>«Generasjon prestasjon» og skolen som stressfaktor</i>	24
2.4.2. <i>Skole-press og kjønnsforskjeller</i>	25
2.4.3. <i>Karakterer og «flinke piker»</i>	26
3. Teoretiske perspektiver	27
3.1. Sosial-, økonomisk- og kulturell kapital.....	29
3.2. Emosjonell kapital.....	31
3.3. «Generasjon prestasjon».....	33
4. Metode	37
4.1. Kvalitativ metode og intervjuform.....	37
4.2. Rekruttering av informanter.....	39
4.2.1. <i>Kontekst for intervjuet</i>	41
4.2.2. <i>Hvem er studentene?</i>	41
4.3. Gjennomføring av intervju.....	42
4.3.1. <i>Etiske hensyn ved intervju som metode</i>	44

4.4.	Tematisk analyse og forskningsdesign.....	46
4.4.1.	<i>Analysestrategi – koding og kategorisering.....</i>	48
4.5.	Etiske problemstillinger.....	50
4.5.1.	<i>Forberedelser.....</i>	50
4.5.2.	<i>Forskerrollen: personlig tilknytning til feltet.....</i>	50
4.5.3.	<i>Behandling av data.....</i>	51
4.6.	Validitet og reliabilitet.....	51
5.	Analyse og drøfting av empiriske funn.....	52
5.1.	Tilhørighet i akademia.....	53
5.1.1.	<i>Det sosiale og universitetet.....</i>	54
5.1.2.	<i>Tilhørighet til universitetet som institusjon.....</i>	56
5.2.	Muligheter i akademia.....	60
5.2.1.	<i>Oppvekst og foreldres verdier.....</i>	61
5.2.2.	<i>Forkunnskap om akademia og muligheter knyttet til høyere utdanning.....</i>	65
5.2.3.	<i>Valget om å studere – selvfølge eller utenkelig?.....</i>	69
5.2.4.	<i>Samtaleemner i hjemmet som akademisk forberedelse?.....</i>	70
5.2.5.	<i>Økonomisk støtte hjemmefra og «egenkapital».....</i>	73
5.3.	Prestasjonspress i akademia.....	75
5.3.1.	<i>Karakterpress og skolen/universitetet som arena for prestasjonspress.....</i>	77
5.3.2.	<i>Opplevd ytre press og forventninger fra andre.....</i>	83
5.3.3.	<i>Opplevd indre press og forventninger til en selv.....</i>	86
6.	Konklusjon, diskusjon og avslutning.....	93
6.1.	Det sosiale og tilpasningsevner som grunnlag for tilhørighet i akademia?.....	93
6.2.	Forkunnskap, personlig investering og verdier som akademisk port-åpner.....	94
6.3.	Karakterer, ytre omgivelser og internalisering av akademiske verdier.....	95
6.4.	Oppsummering av hovedfunn.....	97
6.5.	Studiens begrensninger og veien videre.....	99
	Litteraturliste.....	100
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	105
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	109
	Vedlegg 3: Meldeskjema SIKT (NSD).....	111

1. Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg introdusere avhandlingens tema og bakgrunn for valg av tema, samt personlig interesse for tematikken. Deretter vil jeg si noe om oppgavens formål, aktualitet, avgrensning og problemstilling. Helt til slutt i kapittelet vil jeg legge inn en leser-veiledning med oppgavens oppbygging.

1.1. Tema og bakteppe for avhandlingen

Nettartikkelen (debattinnlegg) *Ikke et mål at alle skal ta høyere utdanning* (Aukland, 2022b) presenterer et velkjent fenomen; høy utdanning fører også til høyere lønn og åpner opp for flere muligheter - og alle skal ha lik rett til utdanning. Selv om det er behov for mangfold ved universitet og høyskole, poengteres det likevel at det ikke burde være et mål i seg selv at *alle* skal ta høyere utdanning. Det presenteres to myter rundt klasse (eller familiebakgrunn) og høyere utdanning, og begge ser ut til å være uriktige. Den første myten er at klasse ikke lenger betyr noe, noe forskning motbeviser ved at familiebakgrunn har betydning for både valg av studieretning og frafall fra studier. Den andre myten går ut på at *alle nå til dags* tar høyere utdanning, men her viser tall at av befolkningen i sin helhet er det fortsatt kun ca. én tredjedel som fullfører høyere utdanning; i 2021 viser statistikk på dette feltet at ca. 38% av de mellom 19 og 25 år tok/tar høyere utdanning, mens bare 17% av de mellom 25 og 29 år tok/tar høyere utdanning (Aukland, 2022b).

Det har de siste godt og vel 10 årene også vært mye fokus på unges psykiske helse, og det synes å være en nedgang i unges livskvalitet. Vi vet ganske mye om unges psykiske helse, men ikke like mye om viktigheten av familiebakgrunn. Det er hovedsakelig sammenhengen mellom familiebakgrunn og opplevelser av *akademia* jeg vil undersøke nærmere i denne avhandlingen, men grunnet det enorme fokuset i samfunnet generelt på individet og unges psykiske helse, velger jeg å presentere noen tall knyttet til *akademia* og «generasjon prestasjon» (Madsen, 2018) først. Det påpekes at jo lavere sosioøkonomisk bakgrunn, desto høyere er rapporteringen av unge for påvirkning av psykiske plager. Foreldres utdanningsnivå ser ut til å påvirke opplevelsen av stress og press; 20% av unge med foreldre som ikke har høyere utdanning rapporterer om helseplager, mens dette tallet synker med 5% for unge hvor begge av deres foreldre har høyere utdanning (Madsen, 2018, s. 95).

Mange negative psykiske belastninger ser blant annet ut til å henge sammen med prestasjonspress i skolen. Kartlegging av Ungdata (Bakken, 2018) viser til at det de siste årene har vært en økning i rapporteringer av psykiske helseplager og mindre skoletrivsel blant elever i ungdoms- og videregående skole (Bakken, 2018). Dette har skapt bekymringer i samfunnet som trenger et motsvar. Ett av disse motsvarene er livsmestring i skolen (Madsen, 2020). *Livsmestring* er et vidt begrep som rommer mye, og som vanskelig lar seg forklare på en kort og konsis måte. Utdanningsdirektoratet legger det frem som evnen til å endre på mekanismer som spiller inn i hvert enkelt individs mestring av eget liv (Madsen, 2020, s. 10). Denne individualiseringen blant unge i sammenheng med skole mener Madsen burde ses på med et kritisk blikk, og at psykologiske termer ikke alene kan brukes som et individuelt verktøy for å mestre utfordringer; det finnes gjerne bakenforliggende årsaker til høyere rapportering av nedgang i unges psykiske helse som ligger utenfor individet (Madsen, 2020, s.10).

Tendensene til økt rapportering av psykiske plager ser også ut til å gjelde for studenter ved universitet og høgskole, som er den gruppen jeg har valgt å legge fokuset på i denne avhandlingen. Det er hovedsakelig opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia jeg ønsker å undersøke nærmere i sammenheng med rapporteringen av nedgang i psykisk helse. Kan disse opplevelsene forklare noe av den høye rapporteringen av lavere livskvalitet, og kan dette henge sammen med familiebakgrunn? Jeg vil komme nærmere inn på dette i de påfølgende avsnitt.

Studentenes Helse- og Trivselsundersøkelse (SHoT) gjennomført i 2022, finner en markant økning i psykiske plager fra 2010 til 2022, og en klar økning av studenter som opplever lavere livskvalitet; kun 4 av 10 rapporterer «god livskvalitet» (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 5). Svarprosenten for rapporten ligger på 35,1, hvor 59 544 studenter svarte på undersøkelsen. Av disse nesten 60 000 studentene, er 66,4% kvinner, 32,9% menn og 0,7% en annen kjønnsidentitet. Målgruppen rommer heltidsstudenter med norsk statsborgerskap med aldersspenn fra 18-35 år (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 1-5). Det er synlig flest kvinner i utvalget fra SHoT-undersøkelsen, og det er også flest kvinner som rapporterer nedgang i livskvalitet i sammenheng med akademia. Bakken et al. (2018) påpeker at det er flest jenter som opplever press og stress, og at det derfor også sannsynligvis er størst helserisiko knyttet til stress i akademia blant jenter. Dette påpeker Bakken et al. kan henge sammen med at jenter har en tendens til å måle sin personlige verdi i sammenheng med suksess i akademia (Bakken

et al., 2018, s. 68-69). Mitt utvalg består kun av kvinner, noe som gjerne vil ha betydning for hvilke svar jeg får i sammenheng med opplevelser av akademia. Jeg legger ikke noe videre fokus på kjønn, men anser det som verdt å nevne da svarene kunne vært annerledes om utvalget også bestod av menn.

Både eksamensangst, søvnproblemer og ensomhet ser ut til å spille inn som viktige faktorer for studentenes nedgang i psykisk helse. Litt under halvparten (48%) rapporterer store plager knyttet til eksamensangst og hele 34% passer stadfestede kriterier for insomni-diagnose. Dette tilsvarer at 1 av 3 studenter lider av store søvnproblemer. Videre er det 29% av studentene som rapporterer at de ofte eller svært ofte savner noen å være sammen med, og det er 20% som både ofte eller svært ofte føler seg utenfor eller isolert (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 5).

Med informasjonen presentert over som et bakteppe, ønsker jeg å undersøke hvordan studenter med forskjellig familiebakgrunn opplever akademia. Når jeg i denne avhandlingen snakker om *familiebakgrunn*, tenker jeg hovedsakelig på hva informantene i mitt utvalg tillegger foreldre og søsken av deres opplevelser av akademia, samt om deres foreldre har høyere utdanning eller ikke. Ettersom informantene for denne studien er studenter som er en del av det som omtales som «generasjon prestasjon», vil jeg derfor se nærmere på dette begrepet slik det presenteres av Madsen (2018) i hans bok *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?*

Grunnen til at jeg belager meg på studenter fra forskjellig familiebakgrunn, er at jeg ønsker å undersøke om foreldres utdanningsnivå påvirker studentenes opplevelse av å gjennomføre- og trives i høyere utdanning selv, og om studentene opplever (eller har opplevd) et prestasjonspress knyttet til akademia som i forlengelsen kan påvirke deres psykiske helse. Flere av studentene i denne studien snakker om et «selvpålagt» prestasjonspress som går utover deres mentale helse. Jeg velger likevel å tolke dette som en internalisering av et samfunnspress, hvor både samfunnet generelt og utdanningssystemet legger frem noen forventninger fra individet som kan oppleves som noe «indre» og «selvpåført», da studentene stadig presiserer at presset kommer fra dem selv – uten at de helt kan forklare hvorfor det er slik. Bakken et al. (2018) påpeker også at alt ansvaret faller på individet når en ikke mestrer utfordringer ved forventninger fra samfunnet, og at om det blir for mye å håndtere på egenhånd oppstår faren for psykiske helseplager (Bakken et al., 2018, s. 50).

Jeg ønsker altså med dette å se nærmere på om det finnes forskjeller i hvordan universitetet oppleves blant første- og andregenerasjonsstudenter som enten har gjennomført- eller er i gang med en mastergrad. *Førstegenerasjonsstudent* er et begrep som benyttes for å beskrive familiens første person som gjennomfører høyere utdanning. Dermed omhandler begrepet *andregenerasjonsstudent* studenter som har foreldre med høyere utdannelse (Aukland, 2022a).

1.2. Avgrensning og problemstilling

Jeg anser det som viktig å kartlegge hvordan studenter opplever akademia både før og underveis i deres studieløp. Dette for å få en bedre forståelse av blant annet om opplevelsen av prestasjonspress er pålagt dem av dem selv – eller om «ytre» mekanismer har påvirket deres valg, og om familiebakgrunn i forlengelsen av dette påvirker deres opplevelser av muligheter og tilhørighet til universitet.

Familiebakgrunn rommer i denne studien informantenes opplevelser knyttet til blant annet økonomi, foreldres utdannelsesnivå, samtaleemner i hjemmet og foreldres forståelse og støtte i valget om høyere utdanning. Hvorfor har informantene tatt valget om høyere utdanning, hvem er deres pådrivere og motivasjon - og påvirker studiehverdagen livskvaliteten på en negativ eller positiv måte? Opplever de prestasjonspress, og hvor kommer i så fall dette presset fra? Hvilke faktorer spiller inn for trivsel ved universitetet, og hvordan opplever studentene deres muligheter i akademia? Dette søker jeg å finne svar på gjennom problemstillingen: *Hva betyr familiebakgrunn for studenters opplevelse av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia?*

For å gå nærmere inn på dette spørsmålet, har jeg valgt å dele opp problemstillingen i tre avgrensende forskningsspørsmål. Disse gir meg muligheten til å gå dypere inn i opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress også på en mer separat måte, og gir oppgaven en klarere retning:

1. *Hva betyr familiebakgrunn for opplevelse av tilhørighet i akademia?*
2. *Hva betyr familiebakgrunn for opplevelse av muligheter i akademia?*
3. *Hva betyr familiebakgrunn for opplevelse av prestasjonspress?*

Problemstillingen og forskningsspørsmålene kan kobles til aspekter som omhandler det sosiale og individuelle, og kan knytte opp til en større forståelse av hvilken viktighet familie har for akademisk «suksess». Jeg kommer her til å se min problemstilling i lys av Bourdieu (1986) og hans teorier rundt forskjellige typer kapital (sosial-, kulturell- og økonomisk kapital). Grunnen til at Bourdieu og kapital blir viktig for analysen, er at jeg antar at familiebakgrunn vil ha betydning for studentenes opplevelser av akademien, men jeg låser meg ikke til hans klassebegrep. Jeg vil videre trekke inn *emosjonell kapital* for å favne en større forståelse av informantenes personlige og emosjonelle tilnærming til akademien (Bodovski et al., 2022) og se nærmere på kravene som stilles til dagens unge gjennom Madsens (2018) kritiske tilnærming til *generasjon prestasjon*. Dette vil sammen med tidligere forskning presentert i kapittel 2 være mitt grunnlag for å besvare problemstillingen.

I tillegg til teori og tidligere forskning, presenterer jeg det jeg har valgt å kalle for *prestasjonskapital* i sammenheng med karakterpress. Dette begrepet er ment som et supplement der familiebakgrunn ikke kan forklare studentenes opplevelser på en tilfredsstillende måte, og utvalgt teori kommer til kort. For prestasjonskapital som begrep, foreslår jeg følgende definisjon; «ressurser som individet opparbeider seg ved å internalisere samfunnets vektlegging av prestasjoner». Slik kapital kan blant annet være arbeidsrutiner, kjennskap til læringskrav, erfaringer fra læringsløp og tidligere innleveringer. Dette kommer til syne ved at studentene ønsker å helgardere seg – også på områder hvor det ikke er nødvendig.

Denne kapitalformen foreslår jeg derfor å også romme en tanke om at andre faktorer – som samfunnet og utdanningssystemet- påvirker informantene til å *oppleve* en verdi av blant annet svært gode karakterer, også i tilfeller hvor dette ikke har betydning for videre muligheter. Det kan kanskje dreie seg om internalisering av ytre idealer som fører til et stort individuelt prestasjonspress som studentene ikke helt evner å forklare opphavet til. Dette vil med andre ord i denne avhandlingen dreie seg om en kapitalform som *ikke* overføres fra- eller knyttes til familiebakgrunn, men som en kapitalform som oppstår gjennom samfunnspress og som alle kan opparbeide seg, uansett familiebakgrunn. Ved søk gjort på «prestasjonskapital» fant jeg ikke etablerte definisjoner, men begrepet var benyttet i blant annet to mastergrader i sammenheng med idrett (Salvesen, 2020, s.17) uten noen videre forklaring, og i sammenheng med sosiale medier og prestasjonsfokus i fitnesskultur (Eidissen, 2017, s. 79). Eidissen (2017) legger frem en beskrivelse av prestasjonskapital på denne måten: «*Prestasjonskapital skal*

være en beskrivelse for hvordan vi samler på prestasjoner i dagens samfunn for å føle oss bra og for å vise oss frem fra vår beste side» (Eidissen, 2017, s.79). Jeg velger som nevnt å definere begrepet prestasjonskapital som «ressurser som individet opparbeider seg ved å internalisere samfunnets vektlegging av prestasjoner», og det er denne definisjonen av begrepet som blir benyttet i min oppgave.

Mine funn fra analysen peker på et ytre pålagt prestasjonspress knyttet til karakterer og skolesystemet – men at dette presset blant mine informanter oppleves som noe som kommer fra dem selv. Karakterer synes å være svært viktig som et måleinstrument av egne evner i mitt utvalg. Det kommer også frem en viktighet av hva det samtales om i hjemmet, som kan bidra til større eller mindre forkunnskap om akademia og hvor tidlig i livet mulighetene for å ta høyere utdanning oppstår. Videre er et annet hovedfunn at sosiale relasjoner i form av medstudenter har betydning for trivsel og opplevelser av tilhørighet i akademia. På bakgrunn av disse funnene tolker jeg det dithen at familiebakgrunn betyr *noe* for studentenes opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia, men at familiebakgrunn likevel ikke er avgjørende for hvordan akademia oppleves eller «mestres». Universitetet er en ny arena for både første- og andregenerasjonsstudentene, og samtlige av informantene ser ut til å finne sin plass etter relativt kort tid. Opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia synes derfor også å henge sammen med andre sosiale nettverk (medstudenter, søsken, venner), personlige preferanser og forventninger fra samfunnet og utdanningssystemet. Disse funnene vil bli presentert og drøftet sammen med utvalgt teori og tidligere forskning i analysen i kapittel 5.

1.3. Familiebakgrunn og sammenheng med klasse i et «egalitært» samfunn

Begrepet *familiebakgrunn* ligger nært til begrepet *klasse*, og det er derfor naturlig å presentere dette begrepet og hva det omhandler – selv om det ikke spesifikt er klasse denne avhandlingen handler om. *Klasse* defineres mer markant enn familiebakgrunn, og trekker klarere hierarkiske skillelinjer. Hoved-essensen - slik den legges frem i Store Norske Leksikon (SNL) - er at klasse dreier seg om forskjellige grupper av mennesker i et samfunn som deler bestemte trekk, og kan skilles fra hverandre ved ulike ressurser og rang (Kjølørød & Skirbekk, 2020). Jeg har her valgt *familiebakgrunn* som grunnlag i stedet for klasse. Jeg

velger å trekke inn tidligere forskning både her og senere i avhandlingen som omhandler sosial klasse fordi det kan kaste et lys over hvordan studenters opplevelser av academia kan henge sammen med familiebakgrunn.

Norge anses som et svært egalitært samfunn, og sosial bakgrunn er noe som gjerne ofte blir glemt – kanskje mest fordi klaseskillene i Norge ikke er på langt nær så tydelige som i mange andre land (som for eksempel Storbritannia). Alle skal ha samme muligheter til skolegang – uansett sosialt ståsted og personlig økonomi. Det ligger likevel noen viktige forskjeller til grunn, i forhold til blant annet familiebakgrunn og utdanningssystemet, som gjerne ofte blir oversett. Jarness (2014) påpeker at det også i Norge ser ut til å foreligge forskjeller i kulturelle praksisformer gjennom forskjellige klasserelasjoner (Jarness, 2014, s. 243). Denne påstanden gjelder også for skolegang og høyere utdanning. Selv om alle barn i teorien har de samme mulighetene, er det fortsatt store forskjeller i hjemmene disse barna kommer fra; foreldres sosiale ståsted, evner, økonomi og tid til å bidra med leksehjelp varierer fra hjem til hjem. Spesifikke linjer ved videregående skoler gir adgang ved individuelle egenskaper som må passe systemet. Disse individuelle egenskapene måles i form av et karaktersystem som forteller både en selv og utdanningssystemet hva en kvalifiserer for. Videre fortsetter dette systemet å gjelde for universitets- og høyskole-verdenen. Det vises i tidligere forskning til en formalisert lukning (ekskludering av enkelte grupper/individer) på grunn av karakterordningen som et belønningssystem i academia. Det er denne institusjonen som kan gi deg papirer på spesifikke evner og tilgang til blant annet tittel-beskyttede profesjoner (Jarness, 2014, s. 229-230). Videre viser Jarness (2014) til hvordan de *symbolske* skillelinjene kommer frem gjennom hvordan vi tenker om hverandre. Han finner at flere fra middelklassen setter utdanning og kunnskap høyt, og klassifiserer andre utenfor denne kretsen som «lite utdannende», «mindre intelligente» og «dumme» i forhold til dem selv (Jarness, 2014, s. 233). Denne måten å tenke på mennesker som ikke tar høyere utdanning mener jeg er viktig å ta med i betraktningen når det kommer til valget om høyere utdanning. Slik tankegang vil kunne forsterke tanken om «oss» og «dem» og skape et større gap mellom mennesker som har høyere utdanning og de som ikke har det. Dette kan kanskje indikere et press til å ta høyere utdanning for å unngå stigma.

1.4. Relevans for sosialt arbeid

Det foreligger liten tvil om at måling i skolen (karakterer), individuelt ansvar og samfunnsnormer bidrar til prestasjonspress. Fremtiden til hvert enkelt individ er på mange måter avhengig av karaktersystemet som måler personlig kompetanse. Jeg mener det er viktig, også på arenaen for sosialt arbeid, å ha større kunnskap om sosiale forskjeller i sammenheng med akademisk. Dette fordi familiebakgrunn og sosialt ståsted kan skjule forskjeller som er viktige å ha informasjon om når det kommer til forskjellige former for tilrettelegging, særlig i skole- og utdanningssystemet. Det kan her finnes årsaker til at skolegang faller seg lett for enkelte, mens det er svært utfordrende for andre – og som ikke lar seg forklare av individers egen innsats. Disse bakenforliggende årsakene kan kanskje også gi forklaringer til den rapporterte nedgangen i psykisk helse blant studenter, noe jeg forsøker å avdekke i denne avhandlingen. Å ha større kunnskap om sosial bakgrunn og akademisk kan bidra til en bedre tilrettelegging for både lærere, studenter og sosialarbeidere som jobber i utdanningssektoren. Det vil være gunstig for de psykiske helsetjenestene knyttet til universiteter å ha bedre kjennskap til - og forståelse av flere mulige årsaker til de forskjellige studentenes utfordringer i forhold til familiebakgrunn.

For å bedre studenters livskvalitet, må en også vite mer om redskapene som trengs for å bedre denne. I flere tilfeller ser jeg for meg at det kan handle om hvilke valg man har når det kommer til hva man skal *bli* – noe det prates mye om i oppveksten. Det ligger her en forventning til individet fra både familie, skolesystemet, samfunnet og en selv. Spørsmålet «hva vil du bli når du blir stor?» var noe jeg personlig hørte mye. En setning som gjerne supplerer dette spørsmålet, er «du kan bli hva du vil». Men er dette riktig? For at en kan bli hva en vil, må en ha riktig støtte og alle redskapene for å nå dit – både individuelle og fra ytre hold. Kan virkelig alle opparbeide seg disse? Bidrar denne setningen – *du kan bli hva du vil* – til et økt press for individet til å blant annet studere? Og deretter et prestasjonspress til å gjøre det eksepsjonelt godt? Opplevs det som et krav å ha høyere utdanning for å gjelde som en fullverdig borger? Dette er noen av spørsmålene jeg kommer til å undersøke i denne avhandlingen. Under følger personlig bakgrunn for valg av tema.

1.5. Personlig bakgrunn for valg av tema

En av grunnene til valg av tematikken for min masteroppgave, er at det foreligger relativt lite tidligere forskning på sosiale forskjeller (familiebakgrunn) blant studenter som tar høyere utdanning, og hvordan sosiale forutsetninger kanskje legger forskjellig grunnlag for hvordan akademia oppleves. Det finnes likevel noe (bla. Reay et al., 2009), ofte i sammenheng med sosial mobilitet (bla. Birkelund, 2010; Gugushvili et al., 2019; Jarness, 2014; Kupfer, 2012; Ringdal, 2010; Shahrokni, 2018). En annen grunn, er at jeg selv har undret mange ganger på om det kan være forskjeller for meg og mine medstudenter når det kommer til hvem man har vokst opp hos. Jeg har også undret meg over «generasjon prestasjon» og alt snakket om prestasjonssamfunnet – det har for meg hørt ut som at vi er en hel generasjon som står overfor et press ingen andre generasjoner før har sett maken til – en hel generasjon med psykisk syk ungdom. Er det virkelig slik?

Selv er jeg førstegenerasjonsstudent og en del av «generasjon prestasjon». Jeg har kjent mye på både tidvis manglende tilhørighet, stress og press gjennom mine år som student. Jeg har bommet i valg av utdanning flere ganger, og følt meg uvitende og dum. Det er ikke få ganger jeg har tenkt «er det bare jeg som ikke skjønner dette? Hvorfor får andre det til så lett? Hvorfor brukte jeg ikke mer tid på å forstå hva de forskjellige studieretningene innebærer? Hvorfor vet jeg ikke mer om hva som finnes der ute?». Jeg har etter hvert også, etter å lenge ha tenkt at det er *meg* det er noe galt med, snudd litt på flisa. Jeg begynte etter flere år med studier og unødvendige, energitappende omveier å tenke «det må da være flere som har det som meg? Hvorfor er det sånn, at så mange andre gjentatte ganger tar det så lett mens jeg sliter med den minste lille ting?». Dermed kom jeg fram til at det kunne være nyttig å finne ut av hvem de andre er, og hva som er årsakene til disse tankene, hindringene og til tider overveldende presset. Er vi en hel generasjon med psykisk syke unge – eller har vi bare forskjellige forutsetninger, preferanser og mål å leve opp til?

1.6. Avhandlingens formål og aktualitet

Formålet med denne avhandlingen er å få en dypere forståelse av sammenhengen mellom familiebakgrunn og ressurser i oppveksten – og hvordan dette påvirker studenters opplevelser i den akademiske settingen. Jeg ønsker også i kjølvannet av ungdomsskolen og videregående skole å se nærmere på hva som har drevet studentene i denne studien gjennom den lange

skolegangen og valget om videreutdanning i form av akademisk høyere utdanning. Dette ser jeg som nevnt i sammenheng med at mine informanter også havner i kategorien «generasjon prestasjon», og er en del av gruppen som rapporterer om større psykiske utfordringer som presentert innledningsvis. Det er som nevnt mye fokus rettet mot skoleungdom og studenters psykiske helse, ettersom rapporter og forskning fra de siste årene viser til en nedgang i unges livskvalitet. Jeg mener derfor det er viktig å få større forståelse av prestasjonspress og livsvalg for fremtiden slik det arter seg hos studenter som har tatt et bevisst valg om videre skolegang (med mer enn 3 års høyere utdanning). Handler det om personlige og individuelle særtrekk, eller kan familiebakgrunn og samfunnsstrukturer legge et viktig grunnlag for hvordan de mestrer og opplever studier og skolegang?

Selv om opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i academia kan påvirkes av andre årsaker enn familiebakgrunn (som utdanningssystemet, samfunnet og personlige preferanser), kan det være underliggende faktorer knyttet til familiebakgrunn og oppvekst som legger et grunnlag for valget om å ta høyere utdanning, om en føler seg hjemme i en akademisk setting eller ikke - og om mulighetene skapes av en selv eller andre underveis.

1.7. Oppgavens oppbygging

I alt består oppgaven av seks kapitler. I første kapittel presenterte jeg innledningsvis grunnlaget for valg av tema, hovedfokuset for oppgaven og problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål.

I kapittel 2 legger jeg frem funn fra tidligere forskning knyttet til familiebakgrunn og tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i academia. Her deler jeg opp forskningen jeg har valgt i tre deler, på bakgrunn av mine tre forskningsspørsmål. Denne tidligere forskningen er relevant for oppgavens tema og kan bidra til nyansering og supplement i den senere analysen.

Kapittel 3 omfatter oppgavens teoretiske grunnlag, som også er delt inn i tre hoveddeler. Her går jeg grundigere inn på Bourdieus kapitalteori med hovedfokus på kulturell-, sosial- og økonomisk kapital (1986). Videre legger jeg frem emosjonell kapital slik Bodovski et al. (2022) definerer begrepet. Til slutt i kapitlet trekker jeg inn Madsen (2018) og hans kritiske teori knyttet til generasjon prestasjon.

Kapittel 4 gir en forklaring av metode, hvor jeg presenterer grundig hvordan jeg har gått frem i prosessen med innsamling av data benyttet til analysen i kapittel 5. Her redegjør jeg for kvalitativ metode, som jeg har benyttet meg av, og det kvalitative intervjuet. Jeg har intervjuet seks kvinnelige masterstudenter ved to forskjellige universiteter. Jeg begrunner også valg av metode, og redegjør for tematisk analyse, samt legger frem de etiske retningslinjene som er gjeldende for denne avhandlingen.

I kapittel 5 presenterer jeg min innsamlede data i bearbeidet form, hvor jeg har trukket ut de mest relevante sitatene fra intervjuene. I dette kapittelet analyserer jeg mine data i henhold til teorien i kapittel 3, og trekker inn noe tidligere forskning fra kapittel to som enten går imot – eller forsterker – mine funn. Til slutt i kapittel 6 vil jeg legge frem en oppsummering av funn med avsluttende konklusjon og forslag til videre forskning på feltet.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning på tre områder for familiebakgrunn og akademia, som knytter opp til problemstillingen og mine tre forskningsspørsmål. Det finnes en rekke studier som omhandler klasse og muligheter i akademia og på arbeidsmarkedet, ofte presentert som *sosial mobilitet* i sammenheng med sosial klasse, kjønn, etnisitet og helse (bla. Birkelund, 2010; Gugushvili et al., 2019; Jarness, 2014; Ringdal, 2010; Shahrokni, 2018). Det er ikke det markante klassesillet jeg er mest opptatt av, men studenters kombinerte opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia.

Sosial mobilitet kan være verdt å nevne i sammenheng med valget om høyere utdanning. Dette fordi ønsket om å plassere seg høyere på arbeidsmarkedet enn foreldre kan være en underliggende årsak til valget om å ta høyere utdanning – da spesielt for førstegenerasjonsstudenter, hvor muligheten for å opparbeide seg mer gunstig posisjon på arbeidsmarkedet er mer nærliggende når foreldre ikke har høyere utdanning selv. Antonia Kupfer (2012) finner blant annet i sin studie av arbeiderklassemedlemmer fra Østerrike at sosial mobilitet oppover gjennom utdanning er knyttet til behovet for at deres *identitet* relateres til den høyere utdanningen (Kupfer, 2012, s. 57). Utdanningen må med andre ord være nærliggende hvem de selv er – eller ønsker å fremstå som personer. Det fremheves i denne studien at medlemmer av arbeiderklassen ikke er så fremmed for høyere utdanning som det ofte antydes, og at større variasjon i hvilken utdanning som tilbys er mer gunstig

tilrettelegging for mangfold og større suksess for flere i akademia, enn å stadfeste at mindre privilegerte mennesker ikke har tilhørighet – eller er motstandere av høyere utdanning (Kupfer, 2012, s. 70).

2.1. SHoT-undersøkelsen 2022

Jeg presenterte innledningsvis noen tall knyttet til studenters psykiske helse ved å vise til SHoT-rapporten fra 2022 (Sivertsen & Johansen, 2022). I rapporten presenteres også tall knyttet til blant annet tilfredshet til studiested, personlig økonomi, studieferdigheter og sosiale forhold ved studenters helse og trivsel. Dette er temaer som kan påvirke opplevelser av både tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia, og jeg legger derfor frem tall fra rapporten som er de mest relevante for min oppgave. Jeg trekker inn disse opplysningene ettersom de kan si noe om dagens status for både hvem studentene er, samt hvordan de generelt sett har det i den akademiske settingen. Undersøkelsen kan gi informasjon om studentgruppen som en større helhet og på et mer generelt plan enn hva jeg kan vise til fra min empiri, ettersom min forskning baserer seg på kvalitative intervjuer med et lite utvalg. Dette kvantitative datasettet samlet inn gjennom en landsdekkende undersøkelse av studenters helse- og trivsel vil kunne bidra til å svare både på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Oversikten over rapportert lønnet arbeid blant studenter viser at 84% av studentene har hatt inntekter i tilknytning til arbeid ved siden av studiene det siste året, med en litt høyere andel kvinner enn menn. Videre rapporterer også 30% kvinnelige studenter at uforutsette utgifter (spesifikt 5000 kr.) ville vært problematisk for deres økonomi. For mennene er det 25% som rapporterer om den samme problematikken knyttet til uforutsette utgifter (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 19). For tilfredshet med studiested, rapporterer hele 75% at de er fornøyde. Den laveste tilfredsheten oppleves av de eldste studentene, og opplevelsen av å føle seg godt mottatt på studieprogrammet synker også med økende alder. Tall for trivsel i studiet viser til en høyere tilfredshet med undervisningen (55%) hvor flesteparten er menn, og en lavere tilfredshet med egen læring (33%). Flest kvinnelige studenter rapporterer tilfredshet med egen innsats. Når det kommer til frivillig studentengasjement, viser tall at det kun er 3 av 10 studenter som deltar – og at flesteparten av deltakerne er mannlige studenter (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 24-25).

Ved rapportering knyttet til studieferdigheter, meddeler 29% (1 av 3) å ha strøket på eksamen på et eller annet tidspunkt etter å ha begynt å studere. Det kommer også frem at eksamensangst er svært fremtredende hos mange av studentene, hvor tilnærmet halvparten (48%) opplever dette. 30% av studentene sier også at årsaken til eksamensangst er et dårligere resultat på eksamen enn forventet. Det er de kvinnelige studentene som opplever mest av både eksamensangst, frykt for muntlig presentasjon og å ta ordet i faglige situasjoner. Dobbelt så mange kvinner enn menn rapporterer om redsel knyttet til dette (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 48). Rapportering om sosiale forhold viser at flere kvinnelige studenter opplever å ha få eller ingen venner, og også her spiller alder en rolle; rapportering om «ingen venner» øker ved økt alder. Denne gruppen omfatter 7% av studentene, mens 34% oppgir at de har få venner og de resterende (litt over halvparten) sier de har en del- eller mange venner. Dette kan gjerne ses i tilknytning til ensomhet, hvor 15% av studentene rapporterer at de både føler seg ensomme, utenfor og isolerte. Disse tallene viser i tilknytning til 2021 og sammenhengen med Covid-19 til en nedgang i ensomhet i 2022, men likevel en økning i ensomhet fra 2018-rapporten (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 81-83).

Disse tallene viser til utfordringer knyttet til økonomi, studieferdigheter, tilhørighet til studie og sosiale forhold – som alle kan si noe om opplevelsen av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia. Det som peker seg ut er forskjellen i opplevelser på tvers av kjønn, og at det ser ut til at alder har en innvirkning. Dette gjelder både for trivsel og helse i akademia, og blir relevant for min analyse og diskusjon i kapittel 5 og 6. SHoT-rapporten tar derimot ikke for seg familiebakgrunn, og denne studien kan derfor supplere med kvalitative funn som belager seg på nettopp familiebakgrunn.

2.2. Tilhørighet og akademia

Juni Katrine Lie (2022) undersøker i sin masteroppgave hva som ligger bak valget om å ta mastergrad hos førstegenerasjonsstudenter, og hvordan de opplever akademia. Hun finner at sosial klasse kan ha betydning for opplevelser av tilhørighet, da førstegenerasjonsstudentene i hennes utvalg blant annet var preget av et ønske om å tilegne seg kunnskap og opplevde både sosial- og akademisk usikkerhet (Lie, 2022, S. 81-84). Selv om hennes studie kun tar for seg førstegenerasjonsstudenters møte med akademia i et klasseteoretisk perspektiv, bidrar funnene i denne avhandlingen til å belyse masterstudenters opplevelser av akademia. Under trekker jeg inn forskning som kan vise til studenter og akademisk tilhørighet, og som er aktuell for

sammenligning av egne funn for å besvare forskningsspørsmål 1; *hva betyr familiebakgrunn for opplevelse av tilhørighet i akademia?*

Strangers in Paradise – Working-class students in elite universities (2009) er en kvalitativ forskningsartikkel som søker å belyse hvordan et engelsk eliteuniversitet oppleves av studenter fra arbeiderklassen (Reay et al., 2009, s. 1104). Studien bygger på intervjuer av ni arbeiderklasse-studenter som alle har til felles å gjøre det særlig godt innen akademia, og ingen av dem har foreldre som selv har studert. Reay et al. (2009) søker derfor å forstå hvordan de opplever seg selv versus «de andre», ettersom de har mindre til felles med majoriteten ved dette universitetet (studenter fra øvre middelklasse). Denne studien bygger også på Bourdieus fremleggelse av kulturell kapital, men hovedsakelig hans begreper *habitus* og *felt*, og hvordan studentene internaliserer blant annet væremåter og tilegnelse av pensum (Reay et al., 2009, s. 1104).

De finner at den kulturelle habitusen til studentene fra arbeiderklassen først og fremst ble til gjennom arbeid med seg selv – altså det av akademisk, kulturell kapital som de selv opparbeidet seg gjennom hardt arbeid – og ikke hovedsakelig som en «arv» fra foreldre eller lærere. Sosialisering gjennom student- og skoletilværelsen har vært fremtredende, og de har opparbeidet seg akademisk suksess med gode karakterer til tross for at de mangler kulturell kapital fra hjemmet. Én av grunnene til at arbeiderklasse-studentene ser ut til å tilpasse seg så godt den fremmede studietilværelsen, legger Reay et al. frem som en virkning av at de aldri følte seg hjemme blant medelever de vokste opp med (Reay et al., 2009, s. 1105-1106). Flere av studentene ser ut til å være hjemmekjære og ha et godt forhold til familien, selv om flere av dem blir møtt med lite forståelse for valget om å studere ved eliteuniversitetet. Ettersom arbeiderklassestudentene kommer fra en annen bakgrunn enn mange av sine medstudenter, har de også møtt på andre utfordringer og motgang (både før og under studiene). De utviser som resultat av dette en sterk form for selvregulering og selvstendighet når det kommer til å tilegne seg ny kunnskap, ettersom de mangler denne akademiske kunnskapen fra foreldre. De fleste opplever på den annen side oppmuntring og støtte hjemmefra (Reay et al., 2009, s. 1106-1108).

Det påpekes at selv om de omtales som «strangers in paradise» ser de likevel ut til å passe bedre inn i elite-universitetssettingen enn de gjorde på skolen der de vokste opp, på tross av de store klasseforskjellene de opplever på universitetet. Det er læringen av ny kunnskap som knytter dem sammen, og ikke deres klassebakgrunn. De omtales derfor som «kjente

fremmede» fremfor «fremmede i paradiset» (Reay et al., 2009, s. 1115). Reay et al. viser på bakgrunn av dette viktigheten av å skille mellom sosiale identiteter med behov for å knytte seg til andre likesinnede mennesker, og individer som ønsker å lære – i læringsønsket er de alle likestilt uansett sosial bakgrunn (Reay et al., 2009, s. 1115). Til slutt konkluderer artikkelen med at det er et gjensidig behovsforhold mellom universiteter og studenter fra arbeiderklassen ved at disse studentene trenger universitet for å utfolde seg akademisk og vokse som individer i samfunnet, mens universitetet trenger disse studentene for et større sosialt mangfold (Reay et al., 2009, s. 1116). Det er viktig å nevne at klasseforskjellene ved britiske universiteter er mye større og synligere enn klasseforskjellene ved norske universiteter ettersom klasseforskjellene generelt er mye mer markante i Storbritannia enn i Norge. Denne forskningen viser likevel til relevante funn i opplevelser av tilhørighet (og muligheter) i academia i sammenheng med familiebakgrunn.

2.3. Muligheter og academia

Her vil jeg presentere to «debattinnlegg» eller nettartikler (Aukland, 2022a/2022b) som er relevante for forskningsspørsmål 2; *hva betyr familiebakgrunn for muligheter i academia?* De påfølgende nettartiklene er her tatt med fordi de trekker direkte koblinger mellom bla. familiebakgrunn og akademiske oppnåelser, og er derfor relevante for denne avhandlingen. Tidligere klasseforskning kan vise til viktige aspekter som blir sentrale i min oppgave, samtidig som det legger et sammenligningsgrunnlag for hva som kanskje kan forklares bedre av andre faktorer enn klasse-status.

I nettartikkelen *Klasse er en usynlig forskjell i academia* (Aukland, 2022a) stilles spørsmålet om hvor det blir av førstegenerasjonsakademikerne. Hovedfokuset for artikkelen er studenter som går videre til doktorgrad og jobber som forskere innen academia. Det fremheves at spørsmål om foreldres utdanningsnivå kan bidra til å knytte opp til et klasseperspektiv, og at Kunnskapsdepartementet burde rette søkelyset mot tematikken rundt sosial bakgrunn innenfor academia. Selv om kjønn har vært på banen som en barriere for akademisk karriere, har bla. sosial bakgrunn fått for lite oppmerksomhet. Det er ønskelig å få forskning på hvordan studenter fra ulike klasser opplever universitetet, og hvordan dette kan bli en mer inkluderende arena for studenter fra alle sosiale ståsteder. For at universiteter og høyskoler skal kunne bli mer inkluderende og oppnå at det faktisk kan sies å være lik rett til utdanning for alle, må forskjeller som finnes per dags dato avdekkes (Aukland, 2022a).

Det stadfestes også at svært få forskere har arbeiderklasse-bakgrunn. Det er med andre ord en stor overvekt av akademikere som har røtter fra middelklassen, og årsaken til dette har fått lite oppmerksomhet. En av grunnene kan være at klasse er et relativt usynlig aspekt i motsetning til eksempelvis etnisitet og kjønn. Videre kan en annen årsak være at det er lite snakk om klasse i Norge – det anses gjerne som et fenomen som ikke eksisterer i Norge, eller har svært lite relevans - også for universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) i motsetning til for eksempel eliteuniversitetet Berkeley i USA, hvor mangfold i sosioøkonomiske sammenhenger vektlegges (Aukland, 2022a). Videre påpekes det at de generelle ordningene ikke treffer alle – de med dårlig økonomi faller gjerne gjennom. Derfor foreslås det at det burde finnes et tiltak for studenter som kommer fra hjem med dårlig økonomi. For at en skal kunne hjelpe disse studentene, må UH-sektoren skaffe seg en oversikt over hvem studentmassen faktisk består av – og hvordan det går med deres studieløp og økonomiske situasjon (Aukland, 2022a).

2.3.1. Høyere utdanning – et arvelig fenomen?

Angående spørsmålet om klasse og dens relevans, blir det også vektlagt at informasjonen rundt dette temaet burde nå alle, og ikke være noe klasse-forskere alene sitter på. At informasjonen når flere kan bidra til færre feiloppfatninger (som at alle tar høyere utdanning), og at foreldres utdanning blir et viktig bakteppe for å vite mer om valg for å ta høyere utdanning eller ikke (Aukland, 2022b). Det påpekes at det spesielt for førstegenerasjonsstudenter kan være vanskelig å tre inn på universitetsarenaen, særlig fordi de kanskje føler seg fremmed i dette miljøet. Det kan foreligge hemmelige koder og forventninger innen academia som burde formidles bedre til studentene – slik at alle på lik linje vet hva som kreves og forventes. Det vises også til en generelt sterk sammenheng mellom foreldres- og studenters utdanning, og lengden på utdanningen ser også ut til å gå i arv; studenter med foreldre med medisinsk utdannelse velger ofte noe i samme retning, mens studenter fra arbeiderklassen har en større tendens til å velge kortere profesjonsutdanning (Aukland, 2022b). Dette omtales som primær- og sekundæreffekten. I *primæreffekten* ligger det at når foreldre selv har høyere utdanning, bidrar dette til at barna deres får bedre karakterer – og mulighetene er derfor flere. Når det kommer til *sekundæreffekten*, dreier dette seg om at det på tross av like karakterer hos ungdom fra forskjellige klasser likevel er stor forskjell i studieretning. Forskjellig valg av retning kan handle om at en ønsker å holde seg på

samme klassenivå/sosiale plan som foreldrene, og det faller seg mer naturlig å gå videre til en mastergrad om foreldrene også har høyere utdanning (Aukland, 2022b).

2.4. Prestasjonspress og akademia

2.4.1. «Generasjon prestasjon» og skolen som stressfaktor

Under følger forskning knyttet til forskningsspørsmål 3; *hva betyr familiebakgrunn for opplevelser av prestasjonspress i akademia?* Det er flere som har forsket på unge og press, men ofte med mer psykologiske vinklinger som f.eks. selvregulering (Kraft, 2014). Forskning viser også at verdier og læringsmål presentert i skolen bidrar til at elever måler sin egen verdi som menneske gjennom hvor godt de presterer på prøver og i skolen generelt (Lou, Hogan & Paris, 2011; Madsen, 2020; Roser, Midgley & Urdan, 1996; Wolters, 2004).

Generasjon prestasjon har oppstått som et begrep som beskriver dagens unge som flinke og pliktoppfyllende, og hvor individet står i sentrum i mye større grad enn tidligere. Dette er også en generasjon som er opptatt av å skulle prestere best mulig på mange forskjellige arenaer, blant annet på skolen og innen utdanning. Et annet særtrekk for tiden denne generasjonen vokser opp i, er at mulighetene er mange flere og bredere for å bli det man selv ønsker. Begrepet har hatt sin blomstring og opphav gjennom mediedebatter om det enorme presset unge møter ved å skulle være best på mange områder samtidig. Mye av det som har bygget opp under dette begrepet, er at stress og press blir så voldsomt og uoverkommelig at de unge kan få problemer med å håndtere dette. Undersøkelser inneholder stadig flere rapporter som peker mot psykiske vansker, hvor jenter skiller seg ut som mest plaget av overveldende stress og press (Bakken et al., 2018, s. 47). Det er likevel blest rundt det å kalle «generasjon prestasjon» for en stresset generasjon ved at en tilegner hele generasjonen psykiske problemer i form av press og stress. Ved å gi psykiske plager så stor oppmerksomhet, stilles det spørsmålsteget ved om en i tillegg også sykliggjør utfordringer og problemer som egentlig kan anses for å være «normale» og hverdagslige, ettersom at sykdom som følge av prestasjonspress hos unge ikke er dokumentert (Bakken et al., 2018, s. 47-48). Det forskning derimot viser, er at elever i ungdomsskole og videregående skole opplever prestasjonspress. Bakken et al. søker å finne svar på om generasjon prestasjon arter seg mer som et fenomen gjeldende kun for enkelte grupper av ungdommer, eller om flertallet i denne ungdomsgenerasjonen opplever å bli utsatt for press og medfølgende stress (Bakken et al.,

2018, s. 48). Videre ser Bakken et al. bla. nærmere på hvordan press og stress henger sammen som begrepspar ved hvor mye press som skal til før dette arter seg som stress, og på hvilke områder denne sammenhengen av press og stress oppleves sterkest (Bakken et al., 2018, s. 48).

Bakken et al. påpeker at individualiseringen i dagens samfunn bærer med seg en risiko, selv om identiteter som knyttes til oppvekstmiljø, familie og klasse er mer løsrevet nå enn før - og bidrar til flere individuelle muligheter. Risikoen innebærer at de økte forventningene fra samfunnet om individets evne til å prestere på flere områder, fører til et mye større personlig nederlag når en ikke evner å leve opp til forventningene. Dette bærer med seg en følelse av mislykkethet og manglende ferdigheter for å nå mål satt av enten seg selv eller forventninger man opplever at andre har til en. I stedet for et kollektivt opprør, faller alt ansvaret på individet når en ikke mestrer utfordringer, og det er i kjølvannet av dette individuelle presset at «generasjon prestasjon» blir aktuell som et problem – stresset og presset blir større, og om det blir for mye å takle på egenhånd står en i fare for å støte på psykiske helseplager (Bakken et al., 2018, s. 50). Undersøkelsen finner at det mest markante området for opplevelsen av press er knyttet til skoleprestasjoner. Det kommer frem at de unge ser ut til å takle presset de utsettes for ved at det er en overensstemmelse mellom ressurser for å håndtere presset og mengden press de blir møtt med. Det er likevel også slik at presset om å prestere godt på skolen henger tettere sammen med en opplevelse av uhåndterbart stress enn det gjør på andre områder for prestasjon (Bakken et al., 2018, s. 66-67). Begrepsparet press og stress oppleves altså i en sterk sammenheng med akademiske oppnåelser.

2.4.2. Skole-press og kjønnsforskjeller

Overvekten av unge som opplever press og stress er jenter. Denne kjønnsforskjellen i press- og stressopplevelser viser også til forskjeller i den ellers generaliserende betegnelsen av «generasjon prestasjon». Dette peker på at jenter er mer sårbare for press enn gutter, da flest jenter også opplever større problemer med å håndtere presset (hele 16% jenter mot 6% gutter) (Bakken et al., 2018, s. 68-69). Helserisikoen knyttet til for mye stress i skole og academia er sannsynligvis derfor også høyest blant jenter. Det påpekes at en av årsakene til dette kan være jenters måte å se sin individuelle verdi i lys av akademisk suksess (Bakken et. al., 2018, s. 69).

2.4.3. Karakterer og «flinke piker»

Lund, Madsen og Haugland (2021) undersøker skolestress i forskningsartikkelen *Å gjøre «det som er liksom planen, da» – en kvalitativ intervjustudie av skolestress blant unge jenter som et strukturelt problem*, og undersøker hvordan dette stresset påvirker hverdagen til jenter i 10. klasse. Spesifikt ser de nærmere på hvordan testing og vurderinger utført av skolesystemet påvirker jentenes mentale helse og aktiviteter knyttet til både skole og fritid (Lund et al., 2021, s. 255). Deres funn peker på at skolen som institusjon bærer med seg en styringsrasjonalitet som på-prakker elever høye krav ved bla. testing, hvor resultatet er en konstant higen etter gode karakterer og mindre fokus på læringen i seg selv. For mye ansvar tillegges individet når det kommer til hvordan stress i skolen oppleves (Lund et al., 2021, s. 255). Dette påpekes også av Madsen (2020) som en for stor ansvarliggjøring av elevene ved innføring av livsmestring som skolefag (Madsen, 2020). For individuell prestasjon og motivasjon i skolen, blir stress i skolesammenheng sett på som positivt, så lenge det ikke er for store mengder stress (Lund et al., 2021, s. 257).

Karakterer fremheves som den tydeligste grobunnen til stress og press rundt kravet om å prestere, og det er særlig fremtredende hos informantene som viktig ettersom de ønsker svært gode karakterer på 10. trinn for å komme inn på ønsket videregående skole/linje. Det er karakteren som står som bevis på om en har gjort sitt beste, og det er en krevende prosess å stadig skulle forbedre karakterene etter hvert som kravene øker for hvert skoletrinn. Informantene knytter på denne måten karakterer til deres fremtids-utsikter (Lund et al., 2021, s. 262). Annen forskning knyttet til skolefeltet og prestasjonspress viser også til at økende alder og påfølgende økende klassetrinn forsterker elevens opplevelse av prestasjonspress i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Lund et al. finner at deres datamateriale peker i en annen retning enn hva som legges frem av Kunnskapsdepartementet. Det legges frem i læreplanen fra 2020 at vurderinger i skolen kun skal gjelde som noe positivt og mestringsfylt for grunnskole-elevne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), mens funnene i studien viser at karakterer i mye større grad fører til økt negativt stress og press (Lund et al., 2021, s. 265). Artikkelen konkluderer derfor med at det høye nivået av stress i skolen ikke kun kan tillegges individet og økt fokus på individuell mestring, men heller må anses som et strukturelt problem. Det er utdanningsinstitusjonen og forventningene til å møte høye krav som granskes og må fires på om en ønsker å dempe press og stress i skolen. Denne endringen av kravene

etterspørres særlig fordi karakterer i stor grad er det elevene ser ut til å være mest opptatt av (Lund et al., 2021, s. 266).

Jeg har i dette kapittelet presentert tidligere forskning innen felt for muligheter i forhold til akademia, som peker på at familiebakgrunn kan gi viktig informasjon om studenters tilpasningsevne og trivsel. Det påpekes også her at det er behov for mer forskning på sammenhengen mellom studenters familiebakgrunn og studenters opplevelse av tilhørighet i akademia. Ett av målene for min oppgave er å bidra med ny forskning som kan tilføre informasjon til dette feltet. Jeg har også presentert tidligere forskning om prestasjonspress, hvor det kommer frem at skolen som arena er det tydeligste området hvor unge opplever press, og at karakterer er en av de fremste stress-faktorene i tilknytning til skole og akademiske prestasjoner. Det er imidlertid mindre forsket på studenter ved universiteter og prestasjonspress, og jeg ønsker derfor å finne ut om prestasjonspresset i grunnskole og videregående skole (Bakken et al., 2018, s. 48) også kan være gjeldende for studenter i høyere utdanning. Kjønn ser også ut til å spille en rolle, hvor jenter opplever mer press og stress enn gutter. Sammen utgjør disse utvalgte forskningsartiklene et bakteppe for opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress innen akademia, og egner seg godt til sammenligning av mine funn i kapittel 5 og 6.

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg først legge frem relevant teori slik den presenteres av Bourdieu (1986). Jeg bruker Bourdieus teorier om kapital (økonomisk, sosial og kulturell) i analysen i kapittel 5. Som jeg kommer til å vise i dette kapittelet, er hans fremleggelse av kapital godt egnet til å svare på min problemstilling i henhold til familiebakgrunn og dens tilknytning til studentenes tilhørighet og muligheter i akademia. Jeg ønsker særlig å bruke Bourdieus forståelse av kapitalformer i den videre analysen. Dette er fordi hans perspektiver om sosial, økonomisk og kulturell kapital gir anledning til å belyse hva familien betyr for studentenes opplevelser av muligheter i akademia.

Videre vil jeg trekke inn Bodovski et.al (2022) og deres videreutvikling av *emosjonell kapital*. I *Emotional capital, student's behavior and educational inequality*, legger Bodovski et al. (2022) fokuset over på elever og deres individuelle internaliserte emosjonelle kapital – fremfor emosjonell kapital som *overført* fra familie/mødre slik emosjonell kapital som oftest

presenteres (Allatt, 1993; Nowotny, 1981). Eva Illouz (2007) legger frem «emosjonell kapital» som dagens sammenveving av det økonomiske og følelsesmessige, og det private og det offentlige (Illouz, 2007, s. 36-39, 71-73). Bodovski et al.'s. vinkling av emosjonell kapital passer fint med min problemstilling og valg av informanter, hvor jeg fokuserer på masterstudenter og deres helhetsopplevelse av prestasjonspress, muligheter og tilhørighet i akademia. Denne kapitalformen er nyttig for min analyse ved at den kaster lys over det emosjonelle aspektet hos informantenes familiebakgrunn og akademia, og kan gi en mer internalisert og individuell forståelse av opplevelser av akademia. Denne kapitalformen kan bidra til å forklare opplevelser av akademia som familiebakgrunn ikke kan forklare, og er etter min mening et viktig supplement til Bourdieus teori om kapitalformer.

Videre mener jeg Madsens (2018) fremleggelse i boken *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?* peker på nyttige aspekter knyttet til prestasjonspress i akademia. Madsen påpeker hvordan dagens samfunn og politikk former forståelser av press hos unge, og boken egner seg godt til å belyse min problemstilling. Madsens fremleggelse av generasjon prestasjon egner seg særlig til å belyse forskningsspørsmål 3 om prestasjonspress, og knytter til blant annet erfaringer med karakterer som vurderingsgrunnlag for akademiske prestasjoner.

Det finnes forskjellig kritikk for flere av teoriene nevnt over. Bourdieu kritiseres blant annet for at individer ikke gis tilstrekkelig med autonomi, samt at han vier kapitalformer for strenge rammer som et hierarkisk samfunnssystem, og da særlig hans underkategorier av kulturell kapital (Bennett et al., 2009; Lamont & Lareau 1988; Lamont 1992). Han kritiseres også for å skille mellom kjønnsroller knyttet til hvem som kan opparbeide seg spesifikk kapital (menn mer kulturell- og økonomisk kapital enn kvinner), samt et manglende emosjons-perspektiv (Adkins & Skeggs, 2005). Disse manglene søker jeg å fylle ved å knytte inn det mer individuelle perspektivet gjennom Madsens forståelse av generasjon prestasjon (2018) og emosjonell kapital (Bodovski et al., 2022). Emosjonell kapital er på den annen side blant annet kritisert for å vinkles *for* feministisk, og at det burde være større fokus på emosjonell kapital som gjeldende for også menn på spesifikke felt (Cottingham, 2016). Ettersom jeg ikke går inn i kjønnsroller i sammenheng med emosjonell kapital, men snarere ser på emosjonell kapital slik den utspiller seg hos studenter, anser jeg ikke denne kritikken som relevant for min oppgave og analyse.

3.1. Sosial-, økonomisk- og kulturell kapital

Bourdieu beskriver kapital som spesifikke ressurser som både individuelt og på et samfunnsmessig plan fører til konkurranse (Bourdieu, 1986, s. 81-82). Det ligger i kapitalbegrepet en makt som gjør seg gjeldende i form av en ressurs, ettersom man benytter og opparbeider seg disse ressursene som en fordel for egen vinning og posisjon i samfunnet. Man kan på denne måten se kapital som makt – eller en form for døråpner, og denne kapitalen (eller makten) er videre ulikt fordelt i samfunnet (Bourdieu, 1986, s. 81-82). Om man skal se på ressurser på denne måten, vil dette nødvendigvis også påvirke sjansene til å gjøre det godt på skolen, og det vil ligge forskjellige utgangspunkt for hvor mye en selv må legge ned av arbeid og hvor mye man eventuelt får med seg hjemmefra. Skal en følge Bourdieus tankegang, påpeker Aakvaag (2008) at alle interaksjoner i samfunnet vil dreie seg om en form for konkurranse blant de forskjellige sosiale klasser om hvem som kan opparbeide seg mest mulig kapital. Den med mest kapital og riktig sammensetning av kapital kommer seg lengst i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 152).

Bourdieu skiller mellom tre forskjellige hovedformer for kapital; *sosial-, økonomisk- og kulturell kapital*. Den *sosiale kapitalen* dreier seg om hvert enkelte individs sosiale omgangskrets - eller *nettverk* (Bourdieu, 1986, s. 82). Det kan da dreie seg om tilknytninger til grupper eller navn som familie, skole, klassetilhørighet, venner osv. Mengden sosial kapital bestemmes av en persons nettverksstørrelse, og hvorvidt en kan benytte seg av dette nettverket. Ved å ha et solid nettverk, kan en gjennom andre (som har tilgang på andre kapitalformer som kulturell- og/eller økonomisk kapital) klatre i systemet og tilegne seg større sammensatte mengder kapital. For at disse nettverkene skal fungere sammen, er solidaritet og investering i det sosiale viktig, og enkelte sosiale nettverk kan en heller ikke velge – som familie (Bourdieu, 1986, s. 86-87). Dufur et al. (2013) finner i sin studie at denne sosiale kapitalen fra både familie og skole har positiv effekt på akademiske oppnåelser, men at familiens sosiale kapital har større effekt enn skolens i forhold til prestasjoner i academia (Dufur et al., 2013, s. 17). Dufur et al. (2013) påpeker at en investering i sosiale bånd som skaper forpliktelser og som viser til felles normer er viktige for at menneskelig kapital skal kunne overføres til neste generasjon. Arenaen hvor sosial kapital *skapes* har betydning for utfall i utvikling, hvor både skolen og familien fremheves som spesielt viktige arenaer (Dufur et al., 2013, s. 17). Sosial kapital er på denne måten nyttig for å belyse familiebakgrunns betydning for opplevelser av tilhørighet i academia.

Økonomisk kapital anser Bourdieu som den viktigste kapitalformen, fordi makt i form av økonomiske fordeler kan føre til makt over andre. Økonomisk kapital kan direkte overføres til penger, men kan også gjelde det mer institusjonelle aspektet i form av eiendom. Økonomisk kapital går på denne måten ifølge Bourdieu i arv (Bourdieu, 1986, s. 82). Denne kapitalformen mener han også er roten, selve grunnlaget, som andre kapitalformer springer ut fra. Det vil med andre ord bestandig finnes et økonomisk aspekt i bunnen i de andre kapitalformene (Bourdieu, 1986, s. 89). Jeg kommer ikke til å gå i dybden på hvordan denne makten utspiller seg – men heller se på hva slags økonomisk forutsetning informantene har til å gjennomføre høyere utdanning. Om økonomisk kapital går i arv slik Bourdieu legger det frem, vil dette nødvendigvis bety at familiebakgrunn kan ha betydning for opplevelser av muligheter i academia. Studentene vil i forhold til denne påstanden ha lignende økonomisk kapital som deres foreldre – og dette vil videre påvirke flere- eller færre akademiske muligheter. Jeg ønsker å undersøke denne påstanden, men legger ikke hovedfokuset her ettersom jeg trenger mer informasjon om foreldres økonomiske ståsted for å få et riktig og helhetlig bilde.

Den siste av Bourdieus kapitalformer jeg kommer til å trekke inn er *kulturell kapital*. Denne kapitalformen omhandler både ytre- og indre form for kultur (f.eks. ytre: utdanningstittel, indre: besittelse av kunnskap), og besittelse av kulturell kapital kan blant annet oppnås gjennom utdanning - som igjen fører til at en blir aktuell for høyere og gjevere stillinger på arbeidsmarkedet. På denne måten kan kulturell kapital til en viss grad omgjøres til økonomisk kapital, ved at man kan selge sin kompetanse (tittel gjennom akademiske papirer) (Bourdieu, 1986, s. 82). Bourdieu påpeker at den kulturelle kapitalen først og fremst ble anvendt som en teoretisk hypotese som forklaring på forskjeller i akademisk suksess – nærmere bestemt ulikheter i skoleprestasjoner blant barn fra forskjellige sosiale klasser (Bourdieu, 1986, s. 82-83). Dette er derfor også den kapitalformen jeg ser for meg som den mest fremtredende i denne studien, da den gjerne kan forklare mest om familiebakgrunns betydning for muligheter i academia.

Den kulturelle kapitalformen deler Bourdieu inn i tre forskjellige former; den *kroppsliggjorte* tilstand (ikke overførbar, forankret i individet over tid), den *objektiverte* tilstand (overførbare kulturelle goder i fysisk form som bøker, bilder, musikkinstrumenter) og den *institusjonaliserte* tilstand (utdanningsgrader og titler som bringer med seg adgang og overføringsverdi til andre arenaer og spesielt økonomisk kapital) (Bourdieu, 1986, s. 82-86).

Gjennom den kroppsliggjorte tilstand omgjøres kulturell kapital til noe indre og personlig som kun kan knyttes til individet – den kan ikke overføres til andre – og inkorporeringen forutsetter at den tilegnes individet og kroppslig-gjøres over tid. Dette er igjen tidsbruk som individet selv må legge ned i egen tilegnelse av kulturell kapital, og denne kroppsliggjøringen starter i hjemmet fra tidlig alder. Familie spiller derfor ifølge Bourdieu en viktig rolle. Det handler i stor grad om en selvforbedringsprosess – et arbeid på seg selv, som krever en personlig anstrengelse og investering; først og fremst en investering i tid, men også en anerkjennelse av at det kan gå på bekostning av andre ting i livet som må ofres. Dette kan være å velge bort noe til fordel for noe annet, eller savn og forsakelse (Bourdieu, 1986, s. 83). Når det snakkes om kulturell kapital i dens kroppsliggjorte tilstand, henger dette nært sammen med Bourdieus begrep om *habitus* – som dreier seg om nettopp internalisering eller kroppsliggjøring (noe «ytre» som blir en del av din identitet) (Bourdieu, 1986, s. 83). Det blir derfor naturlig å trekke inn *habitus* i tilknytning til min problemstilling – både for hvordan informantene «evner» studiet og møtet med universitetet som institusjon, så vel som hvilke kulturelle forutsetninger de har fra oppveksten. Med dette mener jeg hvor mye forkunnskap de har om akademia, hvordan de ser seg selv som personer i møte med universitetet og hva de opplever som utfordrende. Dette kan videre knyttes opp mot emosjonell kapital, slik det presenteres under.

3.2. Emosjonell kapital

Emosjonell kapital ble først presentert som mødres omsorg og hengivenhet for deres barn – noe som legger grunnlaget for barns suksess i akademia. Det finnes flere teorier og forskning som sier noe om dette (Nowotny, 1981; Allatt, 1993). Det finnes også nyere varianter av emosjonell kapital som teori – og de aller fleste knytter denne kapitalformen opp imot mødre og deres emosjonelle dedikasjon som grunnlag for bedre akademiske utsikter for deres barn (bla. Adkins & Skeggs, 2004). Jeg kommer ikke til å trekke videre linjer til feministiske teorier rundt emosjonell kapital ettersom dette ikke er vinklingen for min analyse. Temaet for min oppgave dreier seg heller ikke om mødres emosjonelle kapital, men om studentenes emosjonelle kapital. Derfor har jeg valgt å belage meg på emosjonell kapital slik det legges frem av Bodovski et al. (2022), som best kan belyse min problemstilling.

Bodovski et al. (2022) trekker linjene fra emosjonell kapital videre til å omhandle elever og deres personlige emosjoner. Bodovski et al. tar i deres artikkel *Emotional capital, student's behavior and educational inequality* utgangspunkt i teorien om emosjonell kapital slik den presenteres over, men videreutvikler den til å gjelde studenters emosjonelle kapital – og ikke som en kapitalform spesifikt knyttet til foreldres omsorg for barnas akademiske prestasjoner. Dette er en kvantitativ studie av elever som utforsker emosjonell kapital fra ulike aspekter. Målet med studien er å påvise en sammenheng mellom elvers atferd og forskernes forståelse av emosjonell kapital. Det som mer konkret utforskes er hvordan inkorporert emosjonell kapital arter seg forskjellig i akademiske forutsetninger på grunn av forskjeller i sosioøkonomisk status, kjønn og etnisitet (Bodovski et al., 2022, s. 467-468).

Bodovski et al (2022) foreslår en ny definisjon av emosjonell kapital: «et individs kapasitet til å identifisere, prosessere og mobilisere emosjoner på en konstruktiv måte for å oppnå spesifikke mål» (Bodovski et al., 2022, s. 469). De inkluderer fem komponenter som gjør opp begrepet emosjonell kapital slik de benytter det: engasjement, tilhørighet til skolen, karakterstyrke eller pågangsmot, sosial støtte fra jevnaldrende/medelever og tilfredshet med livet. At elevene har en positiv holdning for læring (emosjonelt åpne for å tilegne seg kunnskap), kjenner på en tilhørighet til skole og det sosiale, samt at de kan nå målene de setter seg fordi de er overkommelige – er alle faktorer som kan vise til en positiv investering i akademia på det emosjonelle plan (Bodovski et al., 2022, s. 469).

Bodovski et al. (2022) påpeker videre at å benytte emosjonell kapital som en påvirkende mekanisme i utdanningsresultater kan bidra til å minske de akademiske forskjellene. Videre kan denne kapitalformen knyttes sammen med andre kapitalformer som kulturell- og sosial kapital i forhold til akademisk suksess. Dette kan skje enten gjennom at emosjonell kapital blir påvirket av-, kombinert med- eller overført til en av disse kapitalene gjennom eksempelvis holdninger, ferdigheter eller sosiale nettverk (Bodovski et al., 2022, s. 469).

Bodovski et al. finner at sosioøkonomisk status, kjønn og etnisitet har betydning for mengden av emosjonell kapital, hvor elever som er jenter, etnisk hvite i huden som tilhører majoritetsbefolkningen, og som kommer fra hjem med høy sosioøkonomisk status har en sterkere grad av emosjonell kapital. Videre finner de at en sterk følelse av tilhørighet til skole og et stort engasjement fører til færre atferdsproblemer, samt mer mottakelighet for læring av faglig kunnskap. Det kommer også frem i deres data at det sosiale i tilknytning til medstudenter minsker atferdsproblemer, og Bodovski et al. understreker derfor (sammen med

andre funn) at emosjonell kapital er svært viktig for å oppnå suksess innen akademia (Bodovski et al., 2022, s. 483). De påpeker at de med mye emosjonell kapital lettere vil kunne tilegne seg også andre kapitalformer (som kulturell- og sosial kapital) – noe som vil bygge opp under en mer positiv holdning, hvor forlengelsen av dette er høyere akademiske prestasjoner (Bodovski et al., 2022, s. 483-484).

Videre peker også funn fra studien på forskjeller i samtaleemner i elevens hjem. De fra middelklassen prater gjerne uoppfordret og mer løst og ledig om livsmål, skole og forventninger i hverdagen. Dette er ikke tilfellet for de som kommer fra hjem med lavere sosioøkonomisk status (som f.eks. sliter med dårlig økonomi), hvor disse samtaleemnene finner sted i mye mindre grad. Forskerne foreslår derfor et større fokus på sosio-emosjonell utvikling knyttet til akademiske prestasjoner, hvor det burde foreligge et samarbeid mellom foreldre og skolesystemet. Ved inkorporering av emosjonell kapital i akademia mener de at det muligens vil være lettere å fange opp vanskeligstilte elever og endre kursen for de elevene som under-presterer – noe som igjen vil bidra til å utjevne ulikhet i akademia (Bodovski et al., 2022, s. 484-485). Emosjonell kapital slik det legges frem av Bodovski et al. bidrar i denne avhandlingen til noe av forklaringen på hvordan studentene kan oppleve tilhørighet, muligheter og prestasjonspress ved universitetet på tross av mangel av andre kapitalformer. Emosjonell kapital kan på denne måten bidra til å svare på min problemstilling.

3.3. «Generasjon prestasjon»

For å besvare forskningsspørsmål 3 om foreldres betydning ved opplevelser av prestasjonspress i akademia, velger jeg å trekke inn noen individuelle og strukturelle rammer som kan bidra til både ekskludering av muligheter (i form av å ikke nå de satte målene som f.eks. høyt nok karaktersnitt) og som videre kan gi en lavere opplevelse av tilhørighet i akademia. Eriksen (i: Ertzeid, 2020) viser gjennom sin studie om prestasjonspress en sammenheng mellom skole- og karakterpress og sosial klasse. Hun finner at foreldre spiller en stor rolle i å bidra til prestasjonspress hos middelklasse-ungdom ved videregående skoler (Ertzeid, 2020). Ungdata (2018) viser gjennom sine nasjonale undersøkelser at det er skolen som får størst utslag som stress- og press-arena blant unge (Bakken, 2018, s. 72-75). Madsen (2020) viser til samme type funn, og påpeker at å innføre *livsmestring* i skolen som bøtemiddel burde vurderes med et kritisk blikk – da dette legger enda større ansvar på individet (Madsen, 2020).

I de følgende avsnitt vil jeg presentere teori som kan kaste lys over målgruppen for denne studien, og hvordan begrepet «generasjon prestasjon» arter seg som fenomen. Denne betegnelsen skal favne en hel generasjon, og tegner et bilde av en ung generasjon under så mye press at det kan føre til psykiske utfordringer. Madsen (2018) setter begrepet «generasjon prestasjon» på spissen, hvor han med et kritisk blikk går dypere inn i hvem målgruppen er og hvordan begrepet oppstod. Han ser nærmere på hvilke arenaer prestasjonsforventninger fører til høy grad av press og stress (Madsen, 2018), og ettersom Madsens forskning på feltet viser et mer nyansert og kritisk bilde på dagens individualisering, anser jeg dette som aktuelt for min oppgave. Å trekke prestasjonspress og individualisme inn for videre analyse vil også føre til en mer nyansert analyse som kan vise til informantenes opplevelser av familie og akademia på måter som de forskjellige kapitalformene ikke favner. Under følger Madsens (2018) forståelse av «generasjon prestasjon».

«Generasjon prestasjon» har siden 2010-tallet eksplodert som tema i media, og de unges helse har siden da vært på topplisten over politikeres og foreldres bekymringer. Madsen (2018) påpeker i boken *Generasjon Prestasjon – hva er det som feiler oss?* at ingen tidligere generasjoner har hatt så gode forutsetninger for selvrealisering som vår nåværende «generasjon prestasjon». Både media og politikere belager seg på undersøkelsene gjort av Ungdata for å kartlegge hvordan de unge i Norges befolkning *egentlig* har det i tråd med økningen av rapportert stress og press. En av forklaringene til flere negative svar i undersøkelser kan være et sterkere press om å gjøre det godt på skolen (akademisk suksess), noe som går hånd i hånd med den økende individualiseringen i dagens samfunn. En følge av dette vil ikke overraskende være økt stressnivå blant de unge som skal prestere sitt beste på utallige arenaer (Madsen, 2018, s. 9-11). Madsen legger frem hvordan en utrygghet og usikkerhet kommer som en følge av den enorme friheten de unge blir fortalt at de har ved at de kan velge å gjøre- og bli hva enn de måtte ønske. Det kan være overveldende å finne ut av hva man skal gjøre og videre også vurdere om man valgte riktig, og han påpeker at frihetens pris er «å lide av ubestemthet» (Madsen, 2018, s. 13).

Gjennom en rekke kvalitative studier gjort på studenter og deres psykiske helse i både Danmark, Norge og Sverige, finner forskere at intervjuobjektene opplever mye press til å prestere godt innen akademia. Studentene opplever press rundt både indre forventninger og forventninger fra ytre hold (Madsen, 2018). Særlig oppleves overgangen fra tenårene og over i student- og voksenlivet som vanskelig, hvor det å finne sin plass i egen identitet samt

opplevelse av manglende mestring når det kommer til studier er utfordrende (Madsen, 2018, s. 66-67). Flere rapporterer blant annet at å ha mange venner, opparbeide seg gode karakterer gjennom høyere utdanning, effektivitet, høye ambisjoner og anerkjennelse gjennom karriere er viktige momenter for å være vellykket (Madsen, 2018, s. 68). Andre funn i undersøkelsene er blant annet antagelsen om at universitetet og utdanningssystemet gir lite rom for være sårbar (som å ta pause fra studier eller når man gjør det dårlig), og at det ligger en forventning fra ytre omgivelser til å være «flink» (flink forbindes da med å gjennomføre høyere studier med gode karakterer). Videre peker funnene på at ytre resultater – som gode karakterer – er viktig for å være tilfreds med egen innsats, og at skuffelsen er stor blant flere av informantene om de ikke oppnår toppkarakterer. Det vises derfor av Madsen til en internalisering av et sentralt postmodernistisk kjennetegn; det er alt eller ingenting som gjelder. Ettersom alle muligheter tilsynelatende ligger for ens føtter, har man dermed heller ingen andre å bebreide enn en selv om man ikke skulle evne god selvrealisering (Madsen, 2018, s. 71-74). Videre finner også Petersen (i: Madsen, 2018) at studentene konstant føler på et press rundt å måtte prestere og oppnå gode resultater (Madsen, 2018, s. 75).

Madsen viser til en tendens blant studentene til å internalisere ytre idealer om å lykkes (hvor motpolen er mislykkethet), ettersom informantene godtar det enorme ansvaret som ligger i å skulle leve opp til disse indre- og ytre forventningene. Selv om studentene i studien erkjenner at disse forventningene eller idealene i stor grad kommer utenfra, tyder det likevel på at teorien om økt individualisering stemmer godt overens med hvordan informantene internaliserer ytre idealer og aksepterer at det er deres eget ansvar å etterstrebe å «lykkes» i verden hvor det finnes en mulighet for å «mislykkes». Senmoderniteten, tross dens store frihet, bringer altså også med seg idealer og normer en må forholde seg til – noe som videre gjerne fører til en økt opplevelse av både ytre og indre press for å leve opp til det som kan anses som samfunnets forventninger fra individet (Madsen, 2018, s. 76-78).

Madsen (2018) påpeker at det ligger en viktig distinksjon mellom *psykiske plager* og *psykiske lidelser*. Psykiske plager kan ikke omtales som noen diagnose (som psykiske lidelser), men er heller plagsomme og ubehagelige mentale problemer – som antagelig kan knyttes til opplevelser av stress og press som mange studenter gjerne opplever. Psykiske plager kan trolig – i motsetning til psykiske lidelser – være betinget av *livsvilkår* (Madsen, 2018, s. 87-88). Ettersom disse mentale disposisjonene kan knyttes til endringer i samfunnet og forskjellige livsvilkår, vil det også kunne arte seg forskjellig hos studenter med forskjellig

familiebakgrunn. Stress og press blant unge ble begynt å kartlegges fra 2017, hvor 16% av jentene versus bare 6% av guttene rapporterte vansker med håndtering av press – og skolen blir oppgitt som instansen hvor flesteparten kjenner på press. Jentene finner skolen som den største arenaen for press, og tilnærmet halvparten av jentene oppgir dette (Madsen, 2018, s. 92-93).

Mange flere jobber nå enn før krever høyere utdanning, og skolen har derfor også fått større plass, samt oppleves som viktigere nå enn før i unges liv (Sletten & Bakken i: Madsen, 2018, s. 94). Det har også blitt et mye større fokus rundt prestasjonsmålinger etter innføringen av PISA-undersøkelser i skolesystemet. Denne konstante målingen av prestasjoner kan være et bakteppe for høyere rapportering av opplevd stress og press knyttet til skole og utdanning (Madsen, 2018, s. 94).

Selv om utdanning og arbeid gjerne går hånd i hånd, kan det se ut til at det har skjedd et skifte i hvordan unge kan oppnå sin frihet; mens unge på 1960-tallet kunne nyte sin frihet gjennom arbeid, er det fra 2010-tallet utdanning som åpner opp for større frihet. Jonas Frykman (i: Madsen, 2018) påpeker at skolen tidligere var til for å bli noe – at man utdannes til et spesifikt yrkesvalg – mens målet med skolen nå er å bli fremgangsrik (Madsen, 2018, s. 108). Det ligger derfor, sammen med andre faktorer og arenaer for press, et utdannings- og mestringspress som åpner opp for psykiske plager som lite søvn og stress. Det at man i individualismens samfunn kun kan skyldes på en selv om man skulle feile på forskjellige arenaer, fører til større bekymringer, selvbredelse og håpløshet (Madsen, 2018, s. 108-109).

Jeg har i dette kapittelet presentert tre forskjellige teoretiske vinklinger som kan hjelpe meg med å svare på problemstilling og forskningsspørsmålene. Bourdieus kapitalformer (kulturell, sosial og økonomisk) kan bidra til forklaringer på hvordan familiebakgrunn henger sammen med studenters opplevelser av muligheter og tilhørighet i akademia. Videre kan emosjonell kapital fylle noen hull der Bourdieus kapitalformer kommer til kort. Emosjonell kapital kan favne årsaker til studenters sosiale kompetanse og individuelle forskjeller (karaktertrekk) som kan være mer eller mindre nyttige i møte med akademia. Det poengteres også av Bodovski et al. (2022) at både familiebakgrunn og samfunnsstrukturer kan påvirke studenters emosjonelle kapital. Til slutt kan Madsens fremleggelse av «generasjon prestasjon» gi et grunnlag for årsaker til prestasjonspress og stress knyttet til studentenes møte med akademia der

familiebakgrunn ikke kan forklare hele opplevelsen av prestasjonspress, selv om familiebakgrunn påpekes av Madsen som en mulig faktor. Det er først og fremst samfunnet som her settes under lupen som største pådriver til prestasjonspress. Jeg kommer i sammenheng med disse funnene knyttet til samfunn, individualisme og familiebakgrunn også til å se nærmere på disse ytre pådriverne for prestasjonspress som tilsynelatende internaliseres og oppleves som individuelt hos mine informanter. Jeg tolker det derfor som at prestasjonspresset informantene opplever som noe som kommer fra dem selv, egentlig kommer fra føringer, mål og verdier i samfunnet.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre kort for kvalitativ metode og intervju som fremgangsmåte i forskningsopplegg. Det ble naturlig å velge kvalitativ metode for min oppgave, ettersom jeg undersøker opplevelser og erfaringer i menneskers liv. Deretter vil jeg presentere og begrunne valg av tematisk analyse, forskningsdesign og etiske retningslinjer som gjelder for min oppgave. Jeg vil også beskrive grundig hvordan min arbeidsprosess har blitt gjennomført ved å vise til forberedelser, innsamling av data, koding og kategorisering. Jeg kommer til å presentere en oversiktlig liste over de seks informantene i studien med tilhørende karaktertrekk som ikke går på bekostning av deres anonymitet.

4.1. Kvalitativ metode og intervjuform

Det mest hensiktsmessige for denne studien er å benytte kvalitativ metode, som benyttes når en har få enheter (informanter) og datainnsamlingen består av tekst og ord (Jacobsen, 2022, s. 157). Ettersom jeg ønsker informasjon om studenters personlige opplevelser – og ikke genererer et standard spørreskjema, men benytter mer flytende og åpne spørsmål – passer kvalitativ metode godt for å innhente data som best kan belyse problemstillingen om opplevelser av akademia. Dette gir meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål om noe er interessant eller uklart. Som fremgangsmåte har jeg gjennomført åpne, individuelle intervjuer som egner seg godt når en har relativt få informanter, er interessert i hva det enkelte individ har å si, og når en ønsker å vite hvordan forskjellige individer fortolker og gir mening til spesifikke fenomener (Jacobsen, 2022, s. 162-163). Mer spesifikt har jeg gjennomført *semistrukturerte* intervjuer for denne studien. Ved å belage meg på semistrukturert intervju som intervjuform, ga jeg meg selv litt friere tøyler i henhold til intervjuguiden – her har jeg

valgt å sette opp noen hovedspørsmål (jeg benyttet hovedsakelig 15 hovedspørsmål) før selve intervjuet, for deretter å supplere med logiske oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuprosessen. Dette fordi det dukket opp svar på spørsmål som trengte å utdypes for å tilføre dybde og forståelse til mitt datamateriale, men jeg visste ikke på forhånd hvilke andre aspekter som kunne bli relevante (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 31-32).

En del av oppfølgingsspørsmålene ble også gjort muntlig, ettersom det var variasjoner i intervjuene hvor det ble naturlig å spørre enkelte om spørsmål som andre ikke ble stilt. Det var også stor forskjell i hvor mye informasjon jeg fikk på hvert spørsmål av de forskjellige informantene. Én av informantene snakket svært lite rundt spørsmålene (intervjulengde ca. 25 minutter) mens en annen utbroderte og gladelig reflekterte grundig rundt hvert spørsmål (intervjulengde ca. 1 time og 25 minutter). Jeg skrev også ned noen få mulige oppfølgingsspørsmål før jeg startet intervjuprosessen, slik at samtalen lettere skulle flyte om informantene ikke hadde noen svar på hovedspørsmålene. Også enkelte av hovedspørsmålene ble justert litt etter ett par intervjuer, ettersom jeg oppdaget at de ikke førte til den informasjonen jeg trengte eller at de var tvetydige i formuleringen.

Det ble naturlig å gå rett til kilden, altså studentene selv, for å samle inn data rundt deres erfaringer, valg og opplevelser. Jeg bruker derfor også i forhold til intervjuene en *fenomenologisk* tilnærming (hvordan verden oppleves gjennom erfaringer) (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 30) for en dypere forståelse av hvordan mine informanter opplever tilhørighet, muligheter og seg selv som en del av «generasjon prestasjon» i sammenheng med akademia og familiebakgrunn. Den fenomenologiske tilnærmingen henger nært sammen med det semistrukturerte intervjuet, og Brinkmann og Kvale (2015) kobler denne intervjuformen til fenomenologi gjennom tolv hovedpunkter; livsverden, mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifikt, bevisst naivitet, fokus, tvetydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon og positiv erfaring (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 32-35). Gjennom denne tilnærmingen og ved å støtte meg til disse begrepene får jeg både rettesnorer underveis i intervjusituasjonen og et klarere grunnlag for videre analyse hvor jeg trekker inn relevant teori; Bourdieus kapitalformer, «generasjon prestasjon» og emosjonell kapital. Denne metoden gjør også at det er en begrensning på hvor lenge og mye en kan prate, da det er mentalt krevende for både meg som intervjuer og for informanten. I tillegg har ikke informanten hatt tid på forhånd til å forberede seg på svar, ettersom spørsmålene ofte endrer seg underveis i intervjuprosessen. Dette kan gjøre at informanten ikke har god nok tid til å

tenke gjennom svaret, og svare noe annet enn hva de ville gjort om de hadde hatt mer tid til å reflektere. Dermed kan viktig informasjon ha gått tapt, men jeg fikk likevel svært mye bra og viktig data som ga godt grunnlag for å svare på problemstillingen.

4.2. Rekruttering av informanter

Rekrutteringen ble i hovedsak gjort gjennom eget nettverk, ettersom jeg kjenner mange som enten er studenter per dags dato, eller som har vært studenter tidligere. Siden jeg selv fortsatt er student, ga det mening å rekruttere informanter som jeg har kjennskap til – og deretter belage meg på snøballmetoden. Denne måten å rekruttere på kjennetegnes ved at en kontakter tilgjengelige personer som har relevante kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen, og at disse personene derfra setter meg som forsker i kontakt med andre relevante kandidater (Thagaard, 2018, s. 56). En ulempe ved denne metoden kan være at en ender opp med mange kandidater fra samme nettverk, og at det derfor kan være lurt å kontakte flere fra forskjellige miljøer for å unngå dette. Denne metoden innebærer også en etisk ulempe ved at en som forsker får tilsendt informasjon om andre før de selv er klar over at forskeren sitter på denne informasjonen (Thagaard, 2018, s. 56-57). Jeg spurte først en venninne om hun kjente noen hun trodde kunne passe som informant til min oppgave, og hun meldte seg frivillig selv ettersom hun passet kriteriene. Videre snakket jeg med både medstudenter og bekjente. Alle jeg snakket med var interessert i å delta som informanter. Jeg fikk derfor det antall informanter jeg trengte gjennom bekjente, og unngikk dermed den etiske problematikken knyttet til snøballmetoden. Jeg sendte ut informasjonsskriv til informantene på mail, og fikk skriftlig samtykke før intervjuet. I alt rekrutterte jeg seks informanter; tre førstegenerasjonsstudenter, og tre andregenerasjonsstudenter. Dette for å få en balanse mellom de som har foreldre med akademisk bakgrunn og de med foreldre uten.

Ettersom informantene i utvalget har bekjentskap til meg, kan en etisk ulempe være at de gjerne føler seg forpliktet eller anser deltakelse i prosjektet som en tjeneste. Jeg var derfor nøye med å understreke at de ikke måtte føle ansvar for å delta grunnet kjennskap til meg som person, og at de når som helst kunne ombestemme seg uten at det ville ha konsekvenser for dem eller vårt vennskap/bekjentskap. Videre poengterer Thagaard (2018) at utvalg som er basert på tilgjengelighet for forskeren kan by på problemer ved at informantene representerer et utvalg som er godt vant med forskning. Hun legger frem et eksempel hvor personer med høyere utdanning oftere er mer villige til å delta i slike kvalitative studier enn personer med

lite- eller ingen utdanning – ettersom personer med høyere utdanning er bedre kjent med refleksjon knyttet til livssituasjon. Dette kan føre til skjevheter ved at informasjon fra andre grupper går tapt (Thagaard, 2018, s. 57). Dette er særlig gjeldene i mitt tilfelle, da universitetet og studenter ble et naturlig valg fordi jeg har valgt å undersøke hvordan studenter på master-studiet opplever akademia i forhold til prestasjonspress, tilhørighet og muligheter. Det er likevel ikke slik at jeg mister informasjon fra personer med lite- eller ingen utdanning, ettersom det nettopp er personer med høyere utdanning jeg er opptatt av å undersøke. Halve utvalget består også av førstegenerasjonsstudenter som ikke har tidligere tilknytning til universitetet (foreldre uten høyere utdanning).

I utgangspunktet tenkte jeg at jeg kun skulle undersøke opplevelser av forskjeller i prestasjonspress i tilknytning til sosial klasse. Etter at jeg gikk bort fra det klare klasseperspektivet og utvidet problemstillingen til å også romme tilhørighet og muligheter i sammenheng med familiebakgrunn, fant jeg ut at jeg ønsket å knytte dette mer spesifikt til en universitetssetting. Det ble i sammenheng med dette derfor også en selvfølge at informantene måtte være studenter. Videre valgte jeg å avgrense til masterstudenter, ettersom det er siste oppnåelse av grad før en eventuelt går videre til en doktorgrad. Jeg tenkte at studenter som har tatt valget om å gå videre med en mastergrad gjerne har tatt valget på et mer bevisst plan for fremtiden enn mange bachelorgradstudenter, samt at masterstudenter har opplevd akademia i flere år og på flere måter. Jeg antar også at studenter som ikke har falt av etter en bachelorgrad har hatt lengre tid på å kjenne på flere forskjellige akademiske utfordringer, og antok videre at det ville være mer nærliggende for masterstudenter å bli akademikere ved å gå videre til en doktorgrad senere. Samtidig kan jeg ha gått glipp av opplevelser blant førstegenerasjonsstudenter som har valgt å slutte etter endt bachelorgrad, og her kunne det kanskje ligget viktig informasjon om *hvorfor* de ikke har valgt å fortsette med mastergrad.

Jeg ønsket også å få mer markante skiller i forhold til familiebakgrunn. Jeg valgte derfor å rekruttere både informanter som var førstegenerasjonsstudenter og andregenerasjonsstudenter for å undersøke om familiebakgrunn var viktig for deres opplevelser av akademia. Avgrensningen til mastergradsstudenter som tar lignende studier (samfunnsfag) gjør også at samtlige av informantene har kjennskap til den samme prosessen – og det er derfor ingen forskjell på hvor «langt de har nådd» akademisk.

4.2.1. Kontekst for intervjuet

Jeg har spurt mine informanter om deres studiehverdag, hvordan de håndterer den, hva som har motivert dem for å ta høyere utdanning og i hvilke kontekster de kjenner på prestasjonspress, stress, «mestring», tilhørighet eller nederlag. Videre har vi snakket om hvilke mål og ønsker de har for fremtiden i sammenheng med høyere utdanning, viktigheten av det sosiale som student og hva familie og venner har betydd for deres studiegang. Gjennom disse samtalene har jeg fått et utfyllende datagrunnlag for å besvare spørsmål om opplevelse av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i academia og hvilken rolle deres familiebakgrunn spiller i henhold til disse akademiske opplevelsene og valgene. Ettersom jeg har intervjuet studenter på masternivå som skiller seg fra hverandre ved at foreldrene har ulik bakgrunn, har jeg også grunnlag for å analysere visse forskjeller eller likheter blant studenter med foreldre med høyere utdanning – og studenter med foreldre som ikke har høyere utdanning. Det peker seg ut noen forskjeller som kan forklares i henhold til familiebakgrunn, og jeg har derfor tidvis valgt å sammenligne førstegenerasjonsstudenter og andregenerasjonsstudenter der forskjellene (eller likhetene) er tydelige. Under følger en presentasjon av informantene.

4.2.2. Hvem er studentene?

Mitt utvalg består av seks informanter som enten er studenter per dags dato og i prosessen med å fullføre en mastergrad, eller tidligere studenter som har opparbeidet seg en mastergrad. De har med andre ord alle til felles å være eller ha vært mastergradsstudenter, og de har minst 4 år høyere utdanning i et masterløp. Det er likevel forskjell i deres familiebakgrunn i henhold til foreldres utdanning, og jeg deler informantene inn to forskjellige grupper på bakgrunn av dette; 1) *førstegenerasjonsstudenter* og 2) *andregenerasjonsstudenter*. Ettersom én av informantene (Anette) kun har én forelder med høyere utdanning, var jeg usikker på om jeg trengte flere kategorier. Jeg har likevel valgt å plassere henne i kategorien *andregenerasjonsstudent*, da kriteriet for kategoriene er forelder med – eller uten høyere utdanning – og hun derfor ikke kan anses som førstegenerasjonsstudent. Renate har besteforeldre som har høyere utdanning, og jeg vurderte derfor også om det var behov for en tredjegenerasjonsstudent-kategori. Jeg gikk likevel bort ifra dette ettersom hun fyller kriteriet for andregenerasjonsstudent - men dette kan likevel være en mulig svakhet i analysen. Under følger tabell 1 som viser en oversikt over mitt utvalg.

Tabell 1

Pseudonym på informanter	Omtales som	Utdannelse	Mors utdannelse	Fars utdannelse
«Siri»	Førstegenerasjons student	Andre året master, samfunnsfag	Ingen høyere utdannelse	Ingen høyere utdannelse
«Camilla»	Førstegenerasjons student	Andre året master, samfunnsfag	Ingen høyere utdannelse	Ingen høyere utdannelse
«Julie»	Førstegenerasjons student	Første året master, samfunnsfag	Ingen høyere utdannelse	Ingen høyere utdannelse
«Anette»	Andregenerasjons student	Andre året master, samfunnsfag	Ingen høyere utdannelse	Bachelorgrad (3 år), dataingeniør
«Fanny»	Andregenerasjons student	Andre året master, samfunnsfag	6 år høyere utdannelse, tysk og musikk	8 år høyere utdannelse, pedagogikk
«Johanne»	Andregenerasjons student	Gjennomført master og doktorgrad, språk og litteratur	4,5 år høyere utdannelse, ingeniør	Mastergrad (5 år), sivilingeniør

4.3. Gjennomføring av intervju

Jeg startet intervjuprosessen med et *pilotintervju* som ble gjennomført hjemme hos meg selv – noe jeg og informanten ble enige om i fellesskap. Stemningen var avslappet og informanten pratet fritt. Pilotintervju ble gjort for å teste intervjuguiden og hvordan jeg evnet intervjusettingen som intervjuer. Kvalitative metoder benyttes ofte som pilotstudier – en forundersøkelse – til blant annet store kvantitative undersøkelser, og kan bidra til å øke gyldigheten i en studie (Jacobsen, 2022, s. 151). Jeg har på liknende vis benyttet pilotintervju som en slags test av intervjuguiden før gjennomførelse av de tiltenkte intervjuene. Dette ble svært nyttig av flere grunner. For det første ble jeg bevisst på mitt eget kroppsspråk – som for eksempel at jeg kunne fremstå litt vel forventningsfull eller at jeg tok meg mye til håret og munnen. Jeg oppdaget også at jeg knotet mye med spørsmålene, og så at det ble nødvendig å legge spørsmålene tydeligere frem samt korte ned på hvor mye jeg snakket. Det var en del stopp i setninger og omformuleringer midt i setningen, som; «*eeehm..... ja for du sier jo at.. eller du tenker vel kanskje..hva skulle jeg si... føler du deg hjemme på universitetet? Beklager, det ble fryktelig dårlig formulert, men jeg lurer vel på om du føler deg hjemmet i selve bygget, det fysiske bygget?*». Videre oppdaget jeg at jeg ikke brukte nok tid på å vente på svar fra informant, og hørte ved gjennomgang av lydopptaket at jeg avbrøt en del, foreslo ord når

informanten stoppet seg selv i en setning eller at jeg fylte stillheten hvis jeg kjente det hadde vært stille lenge. Her er et eksempel:

Meg: «*Hvordan føles det å være på universitetet?*»

Informant: «*Hmmm..*»

Meg: «*Har du noen medstudenter for eksempel som gjør at du føler mer tilhørighet?*»

Dette ble tidvis litt ødeleggende, både fordi det i retrospekt kunne virke som at jeg ønsket et spesifikt svar (ledende), og at jeg var ukomfortabel eller utålmodig. Avbrytelsene eller fullføringen av setninger/forslag til ord førte også tidvis til at informanten sa andre ting enn hun egentlig hadde tenkt. På denne måten kan jeg ha gått glipp av viktige funn.

Jeg fant etter dette første intervjuet ut at jeg ønsket å bruke den samme personen som informant i prosjektet, ettersom det kom frem en masse interessante temaer. Vi hadde derfor et nytt kortere intervju hvor jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål. Det var også nyttig fordi den samme informanten da hadde opplevd meg som intervjuer to ganger med lite tid imellom, og kunne på denne måten gi meg tilbakemeldinger på hvordan opplevelsen var den andre gangen i forhold til den første – noe hun gjorde uoppfordret.

Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) vil informanter prate mer fritt og for egen maskin om jeg som intervjuer viser at jeg er interessert i det de har å si – særlig om de stilles spørsmål om deres eget liv og om saker som handler om dem selv. Videre kan det ha mye å si hvor intervjuet foregår og i hvilke omgivelser det blir gjennomført, i forhold til hvor trygg og bekvem informanten føler seg – noe som er viktig for meg som intervjuer, slik at de føler seg tryggere på å dele informasjon med meg (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 154-156). Jeg lot derfor mine informanter ta del i å bestemme hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført enten hjemme hos meg eller i et lite grupperom på universitetet, med unntak av et intervju som ble gjennomført via zoom. På dette intervjuet satt jeg i min egen stue, og informanten satt i sin egen stue. Intervjuopplevelsen har vært en positiv opplevelse, og nesten alle informantene pratet fritt og mye – og reflekterte en god del rundt spørsmålene som ble stilt. Samtalene stoppet svært sjeldent opp.

4.3.1. Ethiske hensyn ved intervju som metode

Objektivitet blir av Silverman (2016) lagt frem som viktig for forsker gjennom hele intervjuprosessen. Dette blant annet for å unngå å stille spørsmål på en måte som ikke gir svar på det en egentlig forsker på – eller at intervjuet avsporer ved at en ikke stiller for ledende spørsmål. Spørsmålene mine må formuleres på en måte som ikke lar seg for lett «gjennomskue» - slik at informanten ikke svarer det de tror jeg som intervjuer ønsker å høre, men at de svarer slik de ellers ville svart i forhold til hva de faktisk mener om gitte tema (Silverman, 2016, s. 414-417). Dette var jeg bevisst på under intervjuet, men jeg relaterer meg likevel mest i denne oppgaven til en normativt subjektiv tilnærming, slik det presenteres av Neumann og Neumann (2018). De påstår at forskeren vanskelig kan unngå å gå inn i en form for relasjon til informantene, ettersom en aldri kan være helt forberedt på hvordan intervjusituasjonen blir. Dette betyr blant annet at forskeren påvirker informanten og motsatt, og at det vil være vanskelig å forholde seg fullstendig nøytral eller objektiv i en slik setting – selv om en som forsker burde etterstrebe å holde seg og ens egen identitet i bakgrunnen (Neumann & Neumann, 2018, s. 11-12).

Jeg som intervjuer må være bevisst på at jeg ikke presser mine informanter til å svare på noe de ikke ønsker å svare på, og jeg må også ha forståelse for at uansett hvor varsomt jeg trår, vil likevel selve intervjusituasjonen påvirke mine informanter. I dette ligger det en viktighet av respekt og medmenneskelighet fra min side, samt en forståelse og varsomhet ovenfor personen jeg snakker med (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 83-84, 96-97). Ettersom jeg har kjennskap til samtlige av mine informanter, blir det spesielt viktig å være varsom på at jeg ikke antar at jeg vet hva de mener når de uttaler seg fordi jeg kjenner dem. Det ble også viktig for meg å uttrykke klart at det var lov å si nei eller trekke seg når som helst, uten at det ville få noen konsekvenser. Det kan i tilfeller være vanskelig å si nei til en venn når de spør om en tjeneste, og dette hadde jeg svært klart for meg gjennom hele prosessen.

Her ligger det også et annet viktig poeng: jeg som forsker må ikke la meg overstyre av ønsket om å opparbeide meg solide data til prosjektet, i tilfeller hvor dette kan gå utover informanten på en negativ måte – altså at jeg ikke ivaretar hennes ve og vel. Videre er kroppsspråk en viktig form for kommunikasjon, og det er også min oppgave å legge merke til når informantens kroppsspråk går på tvers av det de kanskje muntlig sier. Det gjelder da både når de indikerer at de ønsker å svare på noe, men ikke gjør det – samt når de ikke ønsker å svare

på et spørsmål men kanskje forsøker likevel. Dette er aspekter som kan gjøre det vanskelig for meg som forsker, ettersom jeg må finne balansen mellom det å utvise respekt og forståelse og det faktum at jeg også må sitte igjen med informasjon som kan gi dybde og meningsfull data til det jeg forsker på (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 84-85). Ettersom mitt tema ikke er et spesielt sårbart tema, oppstod det lite utfordringer i henhold til dette. Det var likevel hos én av informantene tidvis usikkerhet i både tale og kroppsspråk, og jeg trådte derfor ekstra varsomt ved å snakke roligere og mildere. Jeg forsikret henne også om flere ganger at hun ikke trengte svare på spørsmål om hun ikke ønsket og spurte om hun ønsket pauser.

Som en pekepinn på hva jeg burde ha i bakhodet både før og under intervjuet, benyttet jeg meg av de fire grunnperspektivene som legges frem i gestalttradisjon; *Oppmerksom tilstedeværelse (awareness)*, *kontaktmekanisme*, *kroppsspråk* og *tolkningsforbud* (Neumann & Neumann, 2018, s. 71). I disse perspektivene finner jeg grunnmuren for hvordan jeg skal kunne intervju mine informanter på en så etisk forsvarlig måte som mulig. Her inngår det i oppmerksom tilstedeværelse (*awareness*) at man er bevisst måten informantene både oppfører seg og hvordan de ordlegger seg i situasjonen vi er i – altså intervjusettingen – og hvordan denne oppleves i sin helhet. Selv om det er naturlig å konversere med andre og stille spørsmål, preges intervjusituasjonen av at jeg som intervjuer ønsker å få spesifikk informasjon av informanten, noe som kan føles utrygt. Også det faktum at en lydopptaker er til stede kan gjøre at informanten kan føle seg utilpass, og jeg som intervjuer må være oppmerksom på at dette kan være tilfellet (Neumann & Neumann, 2018, s. 71-72).

Dette er også nært knyttet opp til kroppsspråk og hvilke signaler informanten sender ut om reaksjoner på spørsmål jeg stiller. Det vil i en intervju-setting kanskje oppfattes av informanten at de er uinteressante om jeg stiller det samme spørsmålet flere ganger eller gjentar meg selv mye (Neumann & Neumann, 2018, s. 79-80). Kontaktmekanismer innebærer at man i en intervjusituasjon bringer inn personlighetstrekk i forhold til måter å tolke og føre samtaler på – noe som også er viktig å være seg bevisst for meg som intervjuer. I dette begrepet inngår *konfluens* (tendens til å være enig med informanten), *egoisme* (fremmer sitt eget synspunkt), *nevrotiker* (forventer stadig kritikk), *refleksjon* (antar at alle vil/mener det samme som en selv) og *projeksjon* (antagelser basert på tidligere erfaring – men som ikke henger logisk sammen med situasjonen man er i) (Neumann & Neumann, 2018, s. 81-82).

Ettersom jeg på forhånd vet at jeg som person kan ha en tendens til å være enig med andre eller antar noe grunnet tidligere erfaringer, var jeg bevisst på dette før intervjusituasjonen. Det var likevel tidvis vanskelig å ikke vise en «enighet» da bekreftende nikk eller utsagn som «ja, ikke sant!» føltes naturlig som en del av å skape en mer avslappet og tillitsfull setting. Videre oppdaget jeg også at det var ekstra vanskelig i de intervjuene hvor jeg kjenner informantene godt fra før. Intervjuene bar nok derfor tidvis preg av både konfluens og projeksjon fra min side, men også innslag av dette og andre kontaktmekanismer fra informantenes side.

Tolkningsforbudet betyr at man i en forskerrolle burde unngå å tolke for ofte og for mye av informasjonen informantene deler. Om en driver med for mye tolkning kan det ha konsekvenser både underveis i intervjuet og under transkribering og analyse av data. I intervjusituasjonen kan det virke forstyrrende og føre til unødvendige avbrytelser eller misforståelser, og i bearbeidelsen av data kan det føre til at en ender opp med informasjon som ikke stemmer overens med hva informanten egentlig har sagt (Neumann & Neumann, 2018, s. 85). Dette var tidvis utfordrende da enkelte utsagn kan trigge tanker jeg har gjort meg på forhånd om hva jeg tror eller ønsker at de kommer til å si noe om. Selv om disse tankene lå i bakhodet underveis i intervjuene, forsøkte jeg likevel å ikke tolke for mye – men heller stille oppfølgings spørsmål som «*hva mener du når du sier dette?*». Ettersom jeg som nevnt har intervjuet informanter jeg har kjennskap til fra før, må jeg være ekstra bevisst på at jeg kan ha forutbestemte antagelser og at informantene kan komme til å dele mer enn de ville vært komfortable med om jeg var en fremmed. Jeg fremstår i denne sammenhengen som det Brinkmann og Kvale betegner som en «*prober*» - jeg kan gjerne grave dypere hos informantene, og skaffe mer informasjon enn jeg ville fått fra en fremmed- ettersom det foreligger en form for vennskapsgrunnlag i relasjonen mellom meg som intervjuer og informanten (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 109-111).

4.4. Tematisk analyse og forskningsdesign

Jeg har valgt tematisk analyse, ettersom denne analyseformen gir meg mulighet til å velge retning og hovedfokus, men åpner opp for endringer i retning underveis i prosessen. Tematisk analyse består i all hovedsak av temaer (eller kategorisering av data) (Johannessen et al., 2018, s. 279-280). Dette synes jeg var veldig nyttig i møtet med studenter og deres opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia – da dette ga meg et godt overblikk over forskjellige deler og tematiske bolker. Jeg delte til slutt opp min

innsamlede data i tre hoveddeler; *Opplevelse av tilhørighet, opplevelse av muligheter og opplevelse av prestasjonspress*. Dette ble gjort fordi det dukket opp interessante funn som kunne knyttes til et eller flere av mine tre forskningsspørsmål. Deretter ble det også tydeligere hvilken teori som ble mest aktuell for analyse av mine data. Denne analyseformen ga meg større frihet til å gjøre endringer i hva jeg ønsket å fordype meg i, ettersom jeg gjorde interessante funn gjennom intervjuprosessen som ga større mening å forske videre på – men som jeg ikke så for meg eller tenkte på i starten av forskningsprosessen og utforming av forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 279-280). Med andre ord ble det tydeligere hva jeg ville fokusere på etter at ett par av intervjuene var gjennomført, og jeg endret på både problemstilling og valg av teori for drøfting av funn i datamaterialet.

Jeg undersøkte litt forskjellige teorier og forskning før jeg landet på teori og tidligere empiri som kan belyse tematikken og bidra til å svare på min problemstilling på en bedre måte enn teorien jeg i hovedsak tenkte som mest relevant. Denne vekslingen mellom tanker rundt spesifikk teori og tidvis teori-uavhengighet påpeker også Johannessen et al. er noe av det som gjør tematisk analyse relativt fri og åpen (Johannessen et al., 2018, s. 280-282). Jeg kom for eksempel frem til at Bourdieu og kapitalformer ville gi mer mening enn Foucault og makt, og at prestasjonspress knyttet til særlig karakterer ble nødvendig å trekke inn ettersom samtlige av mine informanter snakket mye om karakterer. Jeg fant også ut at rutiner – som jeg trodde skulle bli viktig – ikke syntes som noe særlig fremtredende hos informantene. Det ga derfor mening å bytte ut selvregulering med Madsen og prestasjonspress, ettersom det her dukket opp mye mer relevant informasjon som kunne kobles til mine funn i datamaterialet.

Jeg har benyttet meg av *abduktivt* forskningsdesign, ettersom min innsamlede data – sammen med valg av teori – er grunnlaget for den videre analysen. *Abduksjon* innebærer at en stadig veksler mellom empiri og teori, og at en ikke tar utgangspunkt i at hverken teori eller empiri får særskilt plass som viktigste grunnlag. Man supplerer med annen- eller mer teori enn først planlagt ettersom det dukker opp interessante funn i empirien, samtidig som en tidvis i prosessen også belager seg på teori for å lete etter funn i empirien som kan svare til utvalgt teori (Jacobsen, 2022, s.37-38). Utgangspunktet for oppgaven startet i tråd med dette som en studie rettet mer mot rene klasseskiller ettersom jeg mener det er viktig å sette fokuset på klasseskillene som finnes (også i Norge) og hvilke begrensninger eller muligheter forskjellig sosioøkonomisk status kan føre til. Jeg gikk også inn i prosjektet med en forståelse av at det er behov for mer forskning på klasseskiller og academia etter å ha gjort noen søk. Det ble likevel

underveis i prosessen åpenbart at det ble vanskelig å dele informantene inn i «rene» klasser, da deres bakgrunn i henhold til foreldre og familie var mer flytende enn forventet.

Jeg valgte derfor etter hvert å fokusere mer på familiebakgrunn enn klasse. Fordi selv om noen av informantene kom fra hjem som kanskje kunne defineres som *arbeiderklasse*, kom de fleste likevel fra hjem som vanskelig kunne defineres på denne måten. Informantene hadde for eksempel én forelder med høyere utdanning, men som var i en annen jobb enn tittelen tilsa – og den andre forelder en bedre betalt jobb enn den med utdanning. Videre var det flere som hadde foreldre med 1-3 års høyere utdanning som kanskje ville tilsvart grader ved universitetet i dag, men som ikke var det da utdannelsen ble gjennomført. Det ble også tydelig for meg at det ikke var de markante klasseskillene som var mest interessant å se nærmere på, men heller hvordan studenter fra forskjellige hjem selv *opplevde* akademien i forhold til tilhørighet, muligheter og prestasjonspress. Jeg fant derfor ut etter å ha gjennomført ett par intervjuer at det ga mening å dele dem inn i første- og andregenerasjonsstudenter og dermed trekke inn aspektet *familiebakgrunn* i sammenheng med deres opplevelser av akademien. Jeg kom frem til at det ikke nødvendigvis var en klar sammenligningsprosess jeg ønsket for å belyse forskjeller i sosiale klasser, men mer opplevelsene til de forskjellige informantene som en helhet – og at muligheten for at det er andre faktorer enn nettopp «klasse» som er viktig for forskjeller ved akademiske utfordringer.

4.4.1. Analysestrategi - koding og kategorisering

Ryddighet i prosjektet er viktig – særlig ved større oppgaver som masteroppgave - og trinnene forberedelse, koding, kategorisering og rapportavleggelse er alle «faser» som kjennetegner fremgangsmåte for tematisk analyse (Johannessen et al., 2018, s. 282). Denne fremgangsmåten har vært til stor hjelp i prosessen med min masteroppgave, da det har gjort det tydelig hvilke steg som må prioriteres, hvilken rekkefølge som gir mening og god oversikt over hva jeg har og hvor jeg finner det. Forberedelsesfasen er allerede redegjort for tidligere, og jeg kommer derfor her til å presentere min fremgangsmåte på trinnene *koding* og *kategorisering*. Rapportavleggelsen, den «siste fasen» i tematisk analyse, innebærer selve sluttproduktet eller skriveprosessen av mine funn fremlagt i analysen (Johannessen et al., 2018, s. 301).

Jeg transkriberte intervjuene rett etter gjennomført intervju, og fargekodet først hvert intervju hver for seg under kategorier i forhold til hva som ble fremtredende i hvert av intervjuene. Slik fikk jeg god oversikt over hva som gikk igjen i de forskjellige intervjuene, samt hva som stakk seg ut som særegent for hver av informantene. Jeg satt altså igjen med seks dokumenter etter første koding. Deretter kodet jeg videre underkategorier ved å sette opp ord og temaer som gikk igjen, som for eksempel *karakterer* og *livskvalitet*, med tilhørende refleksjoner. Jeg ble på denne måten godt kjent med datamaterialet mitt. Johannessen et al. påpeker også at det kan være lurt å benytte seg av tre steg når en skal få oversikt over hva som stikker seg ut som viktig i dataene. Disse stegene er *markering*, *stikkordsoppsummering* og *refleksjoner* (Johannessen et al., 2018, s. 285), og ble som nevnt over også gjennomført på den måten i dette prosjektet.

Å kode data flere ganger er også ifølge Johannessen et al. (2018) viktig for å kvalitetssikre; en minsker faren for å overse viktig informasjon, og en får muligheten til å redigere eller supplere både stikkordsoppsummering og markering. Videre legger de frem at det kan dukke opp nye forskningsspørsmål som krever dypdykk i dataene for å dekke nye interesser for hvilke funn som er gjeldende (Johannessen et al., 2018, s. 292-293). I mitt tilfelle ble flere gjennomganger med koding nødvendig for meg ettersom jeg justerte forskningsspørsmål og problemstilling i denne fasen.

I selve analyseprosessen var det svært mange sitater som stakk seg ut som interessante, men jeg har bevisst valgt bort sitater som stikker seg ut på den måten at kun én av informantene nevner noe spesifikt. Dette ble gjort fordi jeg benytter tematisk analyse, og ser derfor som nevnt etter temaer som går igjen – noe som fordrer at flere eller samtlige påpeker noe av det samme. Der sitater peker seg ut hos 2 informanter og det legger opp til et godt sammenligningsgrunnlag (som at én første- og én andregenerasjonsstudent har sagt to forskjellige/liknende ting i henhold til samme tematikk) har jeg tidvis valgt å inkludere dette i analysen. Det er også mange lignende sitater jeg har valgt bort, da det springer for langt bort fra oppgavens kontekst og ville gitt et for bredt utvalg av kategorier og temaer. De sitatene som er tatt med i analysen er de som best stemmer overens med problemstillingen og som kan bidra til å svare på denne gjennom de tre forskningsspørsmålene.

4.5. Etiske problemstillinger

Etiske hensyn er viktig gjennom hele forskningsprosessen. Jeg kommer derfor i de følgende avsnittene til å presentere hvordan jeg har gått frem i de forskjellige delene av prosessen, slik at prosjektet i sin helhet skal være så etisk forsvarlig som mulig.

4.5.1. Forberedelser

Før jeg startet med selve rekrutteringen søkte jeg tillatelse fra SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for å forsikre meg om at prosjektet er etisk forsvarlig og at mine planer for framgangsmåte ivaretar personvernloven. Jeg utarbeidet derfor i forkant av dette en foreløpig problemstilling som rommet temaet jeg ønsket å forske på, samt en intervjuguide med noen hovedspørsmål og noen mulige oppfølgingsspørsmål. I tillegg utarbeidet jeg et informasjonsskriv som etter godkjenningen fra SIKT ble sendt ut til informanter ved rekruttering. Gjennom samtykkeskrivet innhentet jeg informert samtykke til å delta i prosjektet. Her la jeg frem hva jeg ønsket å undersøke og hvilken informasjon jeg ønsket fra informantene samt muligheten for å trekke seg når som helst om de skulle angre. I denne prosessen er også taushetsplikten jeg er pålagt som forsker et viktig moment, og det kom tydelig frem i informasjons- og samtykkeskrivet at vedkommende vil anonymiseres gjennom hele prosessen, og at prosjektet kun skal anvendes slik jeg har lagt det fram for dem – altså som en masteroppgave - og ikke til andre formål (Tjora, 2021, s. 53-54).

Jeg benyttet meg av diktafon for å ta opp intervjuene. Dette ble gjort fordi jeg ønsket å rette min fulle oppmerksomhet til informanten underveis i samtalen, fremfor å kun belage meg på å gjøre notater. Ved å kun benytte meg av notater, ville også mye informasjon gå tapt, ettersom intervjuene varte mellom 25 minutter og over 1 time.

4.5.2. Forskerrollen: Personlig tilknytning til feltet

Etttersom jeg selv er student ved universitet og er i samme situasjon som informantene mine ved at jeg selv skriver masteroppgave, betyr dette også at jeg til en viss grad forsker på eget felt. Det er likevel ikke slik at jeg gransker en institusjon eller arbeidsplass – jeg studerer ikke «egen organisasjon» – men snarere opplevelser av en kjent arena. Det å være student og undersøke andre studenter vil ikke medføre de samme satte rollene en har om en for eksempel jobber som saksbehandler i NAV, og forsker på saksbehandleres roller i NAV. Det er likevel slik at jeg som masterstudent også naturlig nok opplever mange av de samme situasjonene og

utfordringene som informantene jeg forsker på. Dette innebærer også at jeg har noen forutinntatte tanker om hvordan akademia kan oppleves i henhold til både tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i tilknytning til hvilken familiebakgrunn jeg selv har. Jeg har med andre ord til en viss grad det Jacobsen kaller for *kontekstuell ekspertise* (Jacobsen, 2022, s. 59). Det kan være en fordel at jeg har god kjennskap til området jeg forsker på; jeg vet noe om hvordan akademia *kan* oppleves og hvordan jeg personlig opplever studietiden, men grader og forskjeller i hvordan en opplever akademia er likevel svært forskjellig. Det foreligger ikke de samme rammene som det gjør ved bestemte arbeidsplasser. En annen fordel er at jeg kjenner – eller har kjennskap til – mange medstudenter, og rekrutterings- og informasjonsprosessen er derfor enklere enn om jeg skulle rekruttert på en fullstendig ukjent arena. Jacobsen (2022) påpeker også at en *innsider* gjerne møter større åpenhet og tillitt fra noen en har kjennskap til fra før (Jacobsen, 2022, s. 59). I mitt tilfelle er det likevel ikke det at jeg forsker på andre studenter når jeg selv er student, men heller at samtlige av mine informanter er enten venner eller bekjente. Det ligger derfor allerede et tillitsgrunnlag mellom meg som forsker og mine informanter, og jeg kan kanskje ses på som en innsider ved at informantene kjenner til hvordan jeg er som person.

4.5.3. Behandling av data

Anonymisering av informanter er viktig gjennom hele forskningsprosessen, og informantene skal ikke kunne gjenkjennes gjennom informasjonen jeg lagrer underveis. Ingen avslørende eller personlig informasjon ble lagret noe sted, og transkriberingen av intervjuene ble gjort via universitetets OneDrive. Her ble heller ikke navn knyttet til selve intervjuet, da disse ble omkodet underveis. Jeg passet også på å tydeliggjøre at jeg ikke kom til å publisere noe i oppgaven de selv ikke ønsket publisert (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 96-97). Informasjon om informantene ble slettet underveis, og etter endt prosjekt ble også alle filer som inneholdt innsamlet data (transkribering, kodingsdokumenter) slettet.

4.6. Validitet og reliabilitet

For at innhold i min empiri og virkeligheten (i den levde erfaring) skal kunne stemme overens – samt for at jeg som forsker skal forsikre meg om at jeg holder meg mest mulig objektiv til informasjonen informantene deler med meg, må reliabilitet og validitet ligge til grunn. I mitt tilfelle vises reliabiliteten gjennom mine utvalgte data – altså utdrag av *all* innsamlet data fra

intervjuene – hvor jeg har plukket ut det viktigste materialet fra mine informanter i forhold til problemstillingen. Relativt like resultater eller svar på spørsmål som gir meg informasjon om at noe vesentlig eventuelt går igjen, vil styrke reliabiliteten til forskningsprosjektet. Når det på den annen side kommer til validitet – eller gyldighet – betyr dette at mine resultater fra forskningen stemmer overens med det jeg legger fram at jeg skal undersøke. I mitt tilfelle betyr det altså at funnene mine skal reflektere at jeg ønsker å finne informasjon om hva familiebakgrunn betyr for studenters opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia (Silverman, 2016, s. 413-414). Dette har jeg sikret meg ved å dele problemstillingen opp i tre forskningsspørsmål, slik at jeg for hver temabolk har klart for meg hva jeg ser etter i empirien. Deretter har jeg trukket ut de sitatene som tematisk henger sammen og som svarer på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Det er likevel viktig å påpeke at det i mine funn er en lav ekstern validitet, fordi størrelsen på mitt utvalg er lite, og funnene kan ikke generaliseres til resten av populasjonen (Jacobsen, 2022, s. 255). Oppgaven kan likevel kanskje bidra som et sammenligningsgrunnlag til annen forskning på samme felt.

5. Analyse og drøfting av empiriske funn

I dette kapittelet skal jeg legge frem innsamlet data i bearbeidet form. Jeg kommer derfor til å presentere et utvalg sitater fra intervjuene som er mest relevante for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil drøfte den innsamlede empirien i lys av både teoretisk rammeverk og tidligere forskning underveis i analysen. Problemstillingen min er: *Hva betyr familiebakgrunn for studenters opplevelse av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia?*

Analysen deler jeg inn i tre hoveddeler etter mine tre forskningsspørsmål; 1) *Hva betyr familiebakgrunn for opplevelse av tilhørighet i akademia?* 2) *Hva betyr familiebakgrunn for muligheter i akademia?* Og 3) *Hva betyr familiebakgrunn for opplevelser av prestasjonspress i akademia?* I første del av analysen presenterer jeg data som omhandler opplevelse av tilhørighet i akademia.

Jeg kommer til å trekke inn både emosjonell kapital, Bourdieus teori om kulturell-, sosial- og økonomisk kapital, og Madsens forståelse av generasjon prestasjon i de tre delene. Forskjellig teoretisk rammeverk vil likevel ha forskjellig relevans i hver temabolk, og enkelte deler vil derfor inneholde mer eller mindre av disse tre teoretiske perspektivene. I tillegg vil jeg trekke inn relevant tidligere forskning som er presentert i kapittel 2 og innledningsvis.

Noen av hovedfunnene fra analysen peker på at felles mål om å lære ny kunnskap og det sosiale i tilknytning til universitetet er viktig for opplevelse av tilhørighet i akademia. I forhold til muligheter ser forkunnskap og samtaleemner i hjemmet ut til å henge sammen med familiebakgrunn, og legger tilsynelatende et grunnlag for hvor tidlig muligheter presenterer seg selv. Kulturell kapital fra oppveksten kan her spille inn, ettersom andregenerasjonsstudenter ser ut til å vite tidligere i livet både at de ønsker å studere og hvilke studiemuligheter som finnes. Dette synes videre å henge sammen med forskjellige verdier hos foreldre med- og uten utdanning; foreldre av førstegenerasjonsstudenter setter yrkesfaglig utdanning høyere enn universitetsutdanning, og motsatt.

Forskjellig økonomisk utgangspunkt ser ikke ut til å påvirke informantenes opplevelse av muligheter i akademia. Samtlige av informantene jobber ved siden av studiet, og det er hovedsakelig studentenes egen opparbeidelse av personlig økonomi som synes å gjelde i tilknytning til akademia – ikke økonomisk støtte fra foreldre. Det påpekes som nevnt i tidligere forskning at det skulle eksistert tiltak for studenter fra hjem med dårlig økonomi ettersom dette kan bidra til færre akademiske muligheter (Aukland, 2022a), men dette synes altså ikke å være tilfellet i mitt utvalg.

Karakterer ser ut til å være den største faktoren når det kommer til opplevelse av prestasjonspress i akademia, og samtlige av informantene mener dette presset først og fremst kommer fra dem selv. Jeg vil likevel diskutere for underveis om dette kan handle mer om et internalisert samfunnspress. Videre er også stress knyttet til å gjøre det bra – som eksamensstress - og følelse av å neglisjere noe til fordel for noe annet fremtredende hos studenter i begge generasjonsgrupper. Det ser likevel ikke ut til at opplevelser av prestasjonspress – knyttet til hverken karakterer eller målet om å studere – henger nært sammen med familiebakgrunn, da samtlige av informantene påpeker at de ikke har opplevd dette fra hjemmet. Jeg kommer til å presentere og diskutere funnene underveis. Under følger første del av analysen om tilhørighet.

5.1. Tilhørighet i akademia

I første del av analysen vil jeg presentere empiriske funn som belyser opplevelsen av tilhørighet i akademia og familiebakgrunn. Data for dette forskningsspørsmålet er hovedsakelig analysert på bakgrunn av sosial kapital, da relasjoner og sosiale nettverk som

medstudenter var noe informantene snakket mye om – også i sammenheng med oppvekst, venner og familie. Det sosiale i form av medstudenter peker i mitt utvalg på grunnleggende opplevelser av trivsel/mistrivsel som synes å henge nært sammen med tilhørighet i akademia. Funnene peker på at viktigheten av relasjoner til medstudenter kan ha sammenheng med personlige preferanser. Det at disse relasjonene er ønskelig ser derimot ikke nødvendigvis ut til å henge sammen med opplevelsen av tilhørighet, hvor enkelte av andregenerasjonsstudentene påpeker at de føler tilhørighet til akademia *på tross av mangel* på det sosiale. Jeg trekker også inn betydningen av kulturell kapital og tidligere forskning vedrørende tilhørighet i en akademisk setting. Under følger første del av analysen og forskjellige aspekter ved tilhørighet og sosialt nettverk gjennom medstudenter.

5.1.1. Relasjoner og medstudenter som trivselsgrunnlag ved universitetet

Flere av informantene mener relasjoner som medstudenter er viktig – enkelte mener helt nødvendig – for å trives og klare å møte opp til forelesninger. Det er likevel et sprik mellom nødvendigheten av medstudenter som sosialt nettverk og opplevelsen av tilhørighet til akademia. Selv om flere mener det er viktig med et godt sosialt nettverk på et trivselsplan, opplever studenter som ikke vektlegger eller evner den akademiske sosiale settingen likevel tilhørighet til universitetet. Det ser også ut til å være en forskjell mellom første- og andregenerasjonsstudentene i opplevelsen av det sosiale. Siri, som er første generasjonsstudent, mener at det kanskje er noe av det viktigste med hele studiet:

«Siri», første gen.: (...) jeg tror nok at det sosiale er kjempeviktig – helt essensielt - for at jeg trives i institusjonen. Så hadde man bare tatt det bort, så er jeg veldig usikker på hvordan det hadde gått. Og veldig usikker på hvor stort utbytte jeg hadde fått av det.

Denne nødvendigheten for sosialt samvær med medstudenter står i sterk kontrast til andregenerasjonsstudenten Fannys opplevelse av relasjoner ved universitetet; hun kjenner at å sosialisere med medstudenter er et slitsomt hinder som står i veien for hennes ønske om å fordype seg i det faglige, og hadde likt studietiden bedre om hun kunne vært foruten det sosiale – både i faglig kontekst og som samvær med likesinnede:

«Fanny», andre gen.: (...) på et bachelor-studie er det så mange sånne rare ting man gjør, og gruppeoppgaver og sånn lissom. Og det er jo litt sånn tortur i seg selv, men da følte jeg meg veldig som den ansvarlige, måtte styre det og lede det og skrive om igjen det de andre hadde

skrevet (...) Det var mye lettere å gjøre alt selv (...) Så det var mer sånt som man måtte håndtere, da (...) de andre studentene og gruppearbeid var mer sånne hindre som jeg måtte over for å få lov til å holde på med det jeg ville. (...) sett utenfra så ville jeg jo tenkt at det er en viktig del av det, ikke sant – de sosiale trivselsgreiene og det sosiale rundt det. Men som meg selv, så er jo det noe jeg vil unnslippe lissom.

Fannys opplevelse av det sosiale i tilknytning til universitetet er altså et hinder for produktiv læring og trivsel – det stikk motsatte av Siris opplevelse av det sosiale som essensielt for å trives med studier. For Johanne, som også er andregenerasjonsstudent, er ikke det sosiale en nødvendighet, men kanskje viktig for større trivsel. Johanne mener likevel hun har klart seg svært godt på tross av mangelen på det sosiale; det var et ønske og et savn, men fokus på egen læring var viktigst. Både Fanny og Johanne mener selv at de ikke helt mestret det sosiale i tilknytning til universitetet. For Fanny var det ikke noe savn å ikke mestre dette – hun ville kanskje ha trives bedre uten å måtte forholde seg til det sosiale. For Johanne bidro denne mangelen til lavere trivsel. Hun påpekte på den annen side at hun kunne lagt ned en større innsats for sosialisering, men syntes i likhet med Fanny at det var det faglige som var gøyest og dette ga henne på tross av manglende sosial tilhørighet likevel en sterk opplevelse av tilhørighet til universitetet:

«Johanne», andregen.: (...) er ikke det sosiale som har gjort at jeg har blitt, fordi det sosiale har like ofte vært kjipt som bra. Så når det har vært kjipt, at jeg ikke har hatt noen, så har jeg tenkt at dette er kjipt.(...) når det tok lang tid å bli kjent med folk og sånn, så blir man litt ensom. Så jeg føler jo at jeg kanskje har studert på tross av mangelen på det sosiale, heller på grunn av det sosiale. (...) det sosiale var ikke viktig for at jeg skulle gjøre det bra. For jeg følte kanskje at jeg ikke helt mestret det sosiale, men jeg mestret det faglige.

Det som peker seg ut her er forskjellen mellom førstegenerasjonsstudentene og andregenerasjonsstudentene i opplevelsen av tilhørighet og sosiale nettverk i medstudenter. For de som kommer fra et hjem hvor ingen av foreldrene har høyere utdanning, påpeker samtlige at medstudenter er noe av det viktigste for at de i det hele tatt skal takle studiene (det faglige). For de med foreldre med høyere utdanning, kommer det faglige først – hvor de opplever en tilhørighet på tross av manglende sosial tilhørighet. Det er ifølge dem det faglige som er det viktigste med å være student – og så kommer sosiale nettverk som medstudenter i andre rekke, eventuelt ikke i det hele tatt. Disse funnene samsvarer med Bourdieus syn på viktigheten av solidaritet og personlig investering i sosialisering for at et nettverk skal være

nyttig (Bourdieu, 1986, s. 86-87). Informantene som opplever medstudenter som viktig, opplever gjerne dette nettverket som en trygghet og en solidaritet i at andre har liknende opplevelser og utfordringer som en selv i møtet med academia. Det sosiale behovet synes derfor å være større for førstegenerasjonsstudentene i mitt utvalg, ettersom de ikke har samme muligheten til støtte og forståelse fra foreldre i motsetning til andregenerasjonsstudentene. På den annen side er det ingen av informantene som nevner spesifikt å belage seg på foreldre som sosialt nettverk i tilknytning til universitetet. Det kan derfor tenkes at tilhørighet og det sosiale nettverket i medstudenter henger mer sammen med personlige preferanser, ettersom de fleste informantene påpeker at medstudenter er viktig for *trivselens* skyld. Det kan også se ut til at personlige preferanser og sosiale ferdigheter kan tillegges større vekt enn familiebakgrunn når det kommer til opplevelse av tilhørighet i academia.

5.1.2. Tilhørighet til universitetet som institusjon

På spørsmål om tilhørighet på campus (i selve universitetsbygget som fysisk konstruksjon), nevner nesten alle av informantene biblioteket som den plassen de trives best. De har også mange av de samme grunnene; det er stille og rolig, folk driver med sitt, en kjærlighet for bøker og et behov for å trekke seg unna folkemasser og bråk. Samtlige av informantene påpeker også friheten som følger med det å være student, og dette kommer frem som noe av det mest positive ved å være student (å få velge litt hvordan man vil legge opp hverdagen, kapasitet til å reise, jobbe litt, velge om man vil dra på forelesning eller bli hjemme osv.). Ettersom dette funnet var en felles opplevelse av studietiden for alle informantene, viser dette til et område hvor alle er likestilt i opplevelsen av academia som en arena for individuell frihet, og er derfor verdt å nevne. Jeg kommer derimot ikke til å gå nærmere inn på dette funnet ettersom det viker for langt fra min problemstilling.

Andregenerasjonsstudentene føler seg mer hjemme raskere på universitetet ved at det føles *riktig* at de er der, og de har en større tilhørighet til institusjonen i sin helhet enn hva førstegenerasjonsstudentene har helt fra starten (om en ser bort ifra sosiale nettverk). Disse funnene stemmer overens med funn som presenteres i kapittelet for tidligere forskning, hvor det poengteres at førstegenerasjonsstudenter føler seg mer fremmed på universitetsarenaen (Aukland, 2022b).

Samtidig kommer det frem at denne følte fremmedheten også oppleves av andregenerasjonsstudenter, men på andre måter. Mens førstegenerasjonsstudenter opplever selve opplegget og bygget som et landskap med lite nært og kjent, ser de ut til å finne sin plass relativt raskt gjennom å knytte sosiale bånd og at alle til en viss grad er der med et felles ønske om å lære. Informantene ser ut til å være samstemte i ønsket om å utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap. Både informanter som er første- og andregenerasjonsstudenter understreker hvor gøy og interessant det er å lære noe nytt. Den nye kunnskapen binder i denne studien begge studentgenerasjonene sammen som en fellesnevner, uavhengig av hvordan de stiller seg forskjellig til det sosiale. Dette støtter opp om funnene til Reay et al. (2009), hvor de i sin studie av akademisk suksessfulle arbeiderklassestudenter finner at de passer godt inn på universitetet på tross av forskjellig familiebakgrunn og sosiale forskjeller. Årsaken til dette er at de er likestilt i ønsket om å tilegne seg ny kunnskap. Det påpekes en nødvendighet i å skille mellom sosiale identiteter med felles bakgrunn og fellesskapet i ønsket om å lære (Reay et al., 2009, s. 1115). Universitetet ser også i mine funn ut til å være en arena hvor mennesker med forskjellig familiebakgrunn og forskjellige forutsetninger har mange like opplevelser av studietilværelsen gjennom ny kunnskap – som til en viss grad er ny for alle – og ikke bare for førstegenerasjonsstudentene.

Andregenerasjonsstudentene ser ut til å oppleve en større *selvfølgelighet* av å være student, men opplever den sosiale settingen ved universitetet som mer utfordrende og fremmed. Samtidig påpeker også Anette, som har en far med høyere utdanning, at hun følte seg fremmed i starten av studietiden:

«Anette» - andregen.: Jeg husker at jeg var kjempenervøs. Det er veldig sånn stor forskjell på hvordan jeg så på universitetet den gang og åssen jeg ser på universitetet i dag. For den gang da så syntes jeg universitetet var kjempestort. Og det var stort å sitte i en forelesningssal. Jeg følte det som noe høytidelig, og det var et steg for meg personlig å på en måte ha kommet meg dit og snittet var høyt. Så jeg husker det jo som at det var en litt sånn “wow. Her er jeg på universitetet”.

Siri, som er førstegenerasjonsstudent, har en liknende opplevelse:

«Siri», førstegen.: (...) Universitetet - det var som å tråkke i noen andre folk sin hage, på en måte. Du var ikke i din egen, og du kjente ikke egentlig til hva som var der. (...) På en måte så er man jo fremmed i et nytt landskap, men som jeg kan kjenne på en større og større tilhørighet til.

Denne beskrivelsen av seg selv som «fremmed i et nytt landskap» stemmer godt overens med uttrykket «Strangers in Paradise» som presenteres av Reay et al. om studenter fra arbeiderklassen (Reay et al., 2009, s. 1115). Det synes likevel å romme mer enn bare førstegenerasjonsstudenter (som i min studie kan tilsvare arbeiderklassestudentene i Reay et als. Studie), ettersom Anette kommer fra familiebakgrunn som ikke er helt fremmed for universitetet. Både Anette og Siri syntes det var en fremmed opplevelse å begynne som student – både det å være en person som skal ta høyere utdanning, og det fysiske bygget i seg selv var stort, ukjent og høytidelig. Begge påpeker likevel at når de hadde satt seg inn i opplegget og blitt kjent med bygget, følte det helt naturlig og overkommelig, og at de nå valser rundt i lokalene som ingenting. De fant likesinnede – om ikke i personlighet og bakgrunn – så gjennom samarbeid om oppgaver. På denne måten kan dette forstås – i likhet med funnet til Reay et al. (2009) at de heller er «kjente fremmede» enn «fremmede i paradiset» ved at de knytter bånd og tilhørighet til institusjonen både som en «riktig» arena og universitetet som fysisk bygg gjennom det samme målet: å lære. På dette området skal alle lære noe nytt og ukjent (Reay et al., 2009, s. 1115).

Det er samtidig en forskjell i hvordan førstegenerasjonsstudenter opplevde starten på universitetet i forhold til de andre to andregenerasjonsstudentene i studien. Når jeg spør Johanne om hun syntes universitetet var fremmed i starten, svarer hun:

«Johanne», andregen.: (...) Nei, jeg følte meg veldig hjemme på universitetet.

Fanny følte seg også hjemme svært fort, men det var hovedsakelig i den faglige settingen. Der hvor Johanne kjente at alt med universitetssettingen stemte godt overens med hennes opplevelse av tilhørighet, var Fanny mer ambivalent til alt som foregikk utenfor biblioteket og forelesningssalene:

«Fanny», andregen.: (...) jeg følte meg hjemme i fagene! Og i forelesningene. Men settingen har jeg alltid synes har vært rar, altså universitetssettingen - å oppholde seg der og menneskene som er der og sånn. Alle de unge.

Det kommer her frem at både å oppholde seg i det fysiske bygget og at «menneskene som er der» påvirker Fannys opplevelse av tilhørighet. Dette kan henge mer sammen med at hun ikke

er spesielt sosial av natur enn at hun er andregenerasjonsstudent, ettersom samtlige av de andre informantene i alle generasjonsgruppene har et annet forhold til det sosiale. Det at hun med en gang opplever tilhørighet i det faglige kan derimot henge mer sammen med oppvekst og kulturell kapital fra hjemmet, hvor foreldre ifølge Bourdieu legger et viktig grunnlag for videre tilegnelse av kulturell kapital (Bourdieu, 1986, s. 83). «*Alle de unge*» kan peke på at alder også kan virke inn på opplevelsen av tilhørighet. Her viser også SHoT-undersøkelsen at jo høyere alder, desto større rapportering av «ingen venner» (Sivertsen & Johansen, 2022, s.83). Det er flere av informantene i både første- og andregenerasjon som nevner at de var litt eldre og kanskje følte seg «litt gamle» – derfor ble det litt ekstra vanskelig å finne sin plass fort. Sivertsen og Johansen (2022) finner også i SHoT-undersøkelsen at opplevelsen av å bli godt tatt imot på studieprogram rapporteres lavere jo eldre en er (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 24). Alder når man begynner som student kan altså muligens virke inn på trivsel og opplevelse av tilhørighet i studietiden, både i forhold til selve studieopplegget og det sosiale. Dette kan igjen knyttes opp til det sosiale og hvordan en søker – eller ikke søker kontakt med medstudenter og hvilket behov en har for å skape nye sosiale nettverk.

At både Fanny og Johanne som begge har to foreldre med høyere utdanning føler seg hjemme i det faglige fra første stund kan som nevnt henge sammen med kulturell kapital fra hjemmet. Det kan tenkes at de har større mengder av både kroppsliggjort-, objektivert- og institusjonalisert kulturell kapital fra oppveksten, ettersom de har foreldre med kulturelle verdier i form av utdanning (Bourdieu, 1986, s. 82-83). Dette bringer også gjerne med seg en større tilgang på kulturelle goder i form av tilgang på bla. bøker og viderefremmet kunnskap fra foreldre, samt en integrert tilhørighet til skole og kunnskap fra tidlig alder. I Fannys tilfelle påpeker hun likevel at foreldrene har vist liten interesse for hennes skolegang. Det kan kanskje med kulturell kapital derfor best forklares av at hun (som Johanne) har vokst opp i et hjem hvor det å studere og ha titler fra høyere utdanning er en slags «normal». Som påpekt av Bourdieu, må den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen internaliseres over tid hos individet og kan ikke direkte overføres (Bourdieu, 1986, s. 83). Det oppmuntres kanskje hjemmefra indirekte til å prioritere eller se en verdi av skole og utdanning, ettersom foreldrene har stillinger og titler som krever akademisk utdanning. Selv om samtlige av informantene på lik linje har vært gjennom grunnskole- og videregående, har førstegenerasjonsstudentene på denne måten et mindre grunnlag for den kulturelle kapitalformen enn andregenerasjonsstudentene. Førstegenerasjonsstudentene i studien er gjerne derfor på et tidligere stadium av kulturell inkorporering ettersom de ikke har de samme forutsetningene

fra hjemmet. Det kan foreligge forskjeller i foreldres verdier, og derfor også forskjellig prioritering fra foreldres side, men også hva som oppleves som naturlig for barna deres (informantene). På den annen side kan det på samme måte som med det sosial tilhørighet igjen handle om personlige preferanser. Selv om det finnes et mønster i analysen som peker på raskere faglig tilhørighet blant andregenerasjonsstudentene, er utvalget mitt lite – og dette mønsteret ville kanskje ikke vært det samme om utvalget var større.

Jeg har nå vist hvordan tilhørighet i akademia påvirkes av det sosiale, og sett på hvordan sosiale nettverk som familie og medstudenter har forskjellig viktighetsgrad for første- og andregenerasjonsstudenter. Det kan se ut til at umiddelbar opplevelse av tilhørighet til det faglige påvirkes av kulturell kapital fra hjemmet, selv om både sosial- og faglig tilhørighet også kan henge sammen med personlige preferanser. Mine funn peker på at det sosiale og universitetet i form av medstudenter eller venner er viktigere for opplevelse av tilhørighet for førstegenerasjonsstudenter enn andregenerasjonsstudenter. Samtidig kan det også se ut til at det sosiale i sammenheng med akademia har mye å si for trivsel også hos enkelte av andregenerasjonsstudenter, men at mangel på medstudenter som sosialt nettverk ikke påvirker deres opplevelse av tilhørighet til universitetet som institusjon. Disse funnene vil diskuteres nærmere i kapittel 6.

5.2. Muligheter i akademia

I denne delen av analysen vil jeg se nærmere på hva som påvirker informantenes opplevelse av muligheter i akademia. Jeg vil her presentere empiri og funn som sier noe om både deres syn på akademia, motivasjon for å studere og underveis i studiet. I tillegg vil jeg legge frem funn som peker på deres (og foreldrenes) økonomiske situasjon både under studietiden og i oppveksten, samt hvilke kulturelle forutsetninger som ligger til grunn før studietiden. Videre vil jeg undersøke hvorvidt studentenes opparbeidelse av personlig emosjonell kapital påvirker holdning, motivasjon og gjennomføringsevne for akademiske mål. Funn fra denne delen av analysen viser til forskjeller i samtaleemner i hjemmet blant første- og andregenerasjonsstudenter; hos førstegenerasjonsstudentene handler det mer om hverdagslige emner, mens det hos andregenerasjonsstudentene i mye større grad handler om skole, samfunn og politikk. Denne forskjellen i samtaleemner kan videre legge et grunnlag for hvilke forutsetninger man har for hva en vet om akademia på forhånd – og familiebakgrunn ser her ut til å ha betydning for hvor tidlig i livet en vet hvilke akademiske muligheter en har.

Foreldres verdier ser til en viss grad ut til å spille en rolle for hva informantene vet om akademia på forhånd, men ser på den annen side ikke ut til å påvirke informantenes valg i tilknytning til studieretning (eller valget om å i det hele tatt studere).

Økonomiske forutsetninger fra hjemmet ser ikke ut til å begrense eller skape akademiske muligheter, og økonomi og muligheter ser derfor ikke ut til å henge nært sammen med familiebakgrunn. Økonomiske «muligheter» kan i mitt utvalg se ut til å henge mer sammen med personlige verdier (som å klare seg selv, være arbeidsom, tjene egne penger osv.). Dette går på tvers av Bourdieus fremleggelse av økonomisk kapital som den viktigste kapitalformen gjennom arv fra foreldre, grunnet større makt ved høyere økonomisk kapital – og dermed også større muligheter (Bourdieu, 1986, s. 89). Denne forskjellen i økonomisk makt kommer ikke til syne i mitt utvalg, men forskjeller her ville kanskje vært fremtredende ved større utvalg og større fokus på økonomisk kapital. Analyse for opplevelse av muligheter i akademia følger under.

5.2.1. Oppvekst og foreldres verdier

Førstegenerasjonsstudentene påpeker at arbeid er en stor og viktig verdi fra oppveksten. Ikke bare i betalte jobber som voksne, men også at alle penger og belønninger skal jobbes for i form av små oppgaver i hjemmet (som f.eks. å ta oppvasken, støvsuge og rydde). Foreldrene er her mest opptatt av at barna skal få seg en jobb fort, mens barna (informantene) ser ut til å ønske seg noe mer enn «bare» en jobb og raske løsninger. Flere av informantene er opptatt av å velge en utdanning som gir dem noen valgmuligheter og en jobb som er givende og godt betalt (mer på sikt, ikke som et mål alene, men mer at veien - altså studiene - er målet). Her kan det pekes på Madsens poengtering av at anerkjennelse gjennom karriere ser ut til å være viktige momenter hos studenter for å være vellykket (Madsen, 2018, s. 68). Skiftet som påpekes for utdanning og arbeid som begrepspar kan være en faktor i denne sammenhengen. Det poengteres som nevnt tidligere at nåtidens unge gjerne oppnår sin frihet gjennom utdanning, mens unge tidligere fikk denne friheten gjennom arbeid; tidligere var utdanning til for å bli noe i en yrkesspesifikk retning, mens utdanning i dagens samfunn oppleves mer som et mål for å bli fremgangsrik (Madsen, 2018, s. 108). Dette kan kanskje hos førstegenerasjonsstudentene forklare noe av ulikhetene i foreldres verdier og informantenes mål ved høyere utdanning fremfor å komme raskt ut i jobb.

Siri og Camilla, som begge er førstegenerasjonsstudenter, forteller om hvordan foreldrene deres forsøkte å styre dem i bestemte retninger som de anser som trygge for arbeidsmuligheter:

«Siri», førstegen.: (...) mine foreldre var veldig opptatt av det, at det lureste å gjøre etter ungdomsskolen, det var å gå yrkesfag. For da får man en utdanning som er praktisk – man lærer noe med en gang, etter to år kommer man ut i praksis, man begynner å tjene penger med en gang, man får ikke studielån og man kan et praktisk fag. Det var de begge to veldig opptatt av.

«Camilla», førstegene.: (...) pappa var veldig på det at «ta sykepleie, søk på lærer, for da får du alltid jobb! Det er veldig trygt». Og jeg visste med meg selv at **det** er ikke noe jeg har lyst til! Men jeg tok det likevel med på den lista, litt lenger nedi der (...) sånn: «du skal få deg en **jobb** – det er det som er målet». Og det er jo målet enda, men det er jo ikke målet å bare få meg en jobb for å få meg en jobb! (...) jeg fikk jo ikke noen jobb jeg ville ha med bachelorgraden min.

Som vi ser har både Camilla og Siri blitt fortalt i hjemmet at det viktigste for fremtiden er en trygg og stabil jobb, helst så raskt som mulig og uten noen ekstra studie-omveier. I Camillas tilfelle kan det også tolkes dithen at hun blir påvirket av farens tanker om hva som er mest fornuftig; hun tar det med på lista selv om hun vet godt med seg selv at det ikke er noe hun har lyst til. Siri understreker mange gode grunner til å velge yrkesfaglig, og at det er en tydelig verdi hos foreldrene å unngå gjeld og kunne et praktisk yrke. Også for Johanne (andregen.) har jobb vært målet i hjemmet – men her er fokuset fra foreldre at det er høyere utdanning som gir deg en trygg og stabil jobb. Målet er her derfor mer langsiktig og gir ikke like momentant avkastning:

«Johanne», andregen.: Jeg tror nok akademia og høyere utdanning er en verdi som er viktig for dem. Det er jo noe – selvfølgelig - med at de selv har høyere utdanning og sikkert sett at det har gitt dem stabil jobb. Det har alltid vært veldig sånn jobb-rettet (...) de har vært veldig opptatt av at vi skal kunne klare oss selv (...) at vi skal ha et stødig og behagelig liv uten å måtte bekymre oss. Og det kan du selvfølgelig uten utdanning, men det kan være vanskeligere, liksom. Utdanning gir et trygt og selvstendig liv.

Vi ser altså at målet er det samme for både foreldre av første- og andregenerasjonsstudentene (stabil jobb), men de later til å anbefale det de selv har erfaring med og anser som tryggeste og beste løsning for stabil jobb. Hos foreldrene til førstegenerasjonsstudentene er det yrkesfag

som har mest verdi, mens det hos andregenerasjonsstudentenes foreldre ligger størst verdi i en akademisk utdanning. Studentene har likevel til slutt valgt høyere akademisk utdanning på tross av foreldres oppfordringer til yrkesfaglig eller andre studieretninger, selv om flere av dem har vært innom yrkesfaglig tidligere. Dette går til en viss grad på tvers av primær- og sekundæreffekten som nevnt i kapittel 2, som viser til at barn velger relativt likt som sine foreldre. Barn av foreldre med høyere utdanning får bedre karakterer og dermed flere muligheter (primær-effekten), eller at like gode resultater hos barn av foreldre med forskjellig utdanningsstatus likevel blir tydelig i at de velger forskjellige studieretninger (sekundæreffekten) (Aukland, 2022b). Det synes likevel ikke å være tilfellet hos mine informanter, da alle – på tross av store forskjeller i foreldres utdanningsnivå – likevel ikke har valgt markant likt som foreldre. Samtlige av informantene har valgt lignende studieretning (innen samfunnsvitenskapelig utdanning og mastergrad). Det kan samtidig være verdt å nevne at ingen av informantenes foreldre har lengre profesjonsutdannelse som lege, advokat, psykolog eller lignende. Flere av foreldrene har derimot utdannelse som retter seg mot læreryrket, ingeniør og pedagogikk, og her er utdannelsen til enkelte av informantene mer i tråd med foreldrenes utdanning. Det er likevel ingen stor synlighet av mer eller mindre muligheter hos informantene, noe som muligens kunne blitt mer tydelig om jeg hadde intervjuet informanter med foreldre i lengre profesjonsutdannelse-yrker. Dette har jeg derimot ikke data på, og kan derfor ikke avskrive påstanden om primær- og sekundæreffekten – selv om den ikke er fremtredende i mine funn.

Gjennomgående er det også at førstegenerasjonsstudentene alle har manglet hjelp til skole fra foreldre - noe flere påpeker som enten et savn, som vanskelig eller frustrerende - samtidig som de ser det som forståelig grunnet manglende kunnskap hos foreldre. Det ser også ut til hos førstegenerasjonsstudentene at både den faglige hjelpen og forståelsen for hvor krevende studier kan være som de har manglet fra foreldre er noe de har fått gjennom søsken eller venner:

«Camilla», førstegen.: (...) jeg vet ikke hva jeg hadde gjort, jeg, hvis jeg ikke hadde hatt søstera mi. Det hadde vært kjempevanskelig. Da hadde jeg jo bare skrevet noe og håpet på det beste og bare fått D-er i alle fag, liksom! Søstera mi har jo vært min store veileder i studielivet (...) hun har jo lest gjennom nesten alle eksamenene mine og retta og gitt tilbakemeldinger (...) jeg kunne aldri ha sendt det til mamma og pappa! De har jo ikke kunnet hjelpe med sånne tekster.

«Julie», førsteugen.: (...) *mamma har ikke så høy utdannelse, så jeg har ikke kunnet få så mye hjelp av henne når det kommer til skole. (...) hvis jeg har skrevet en hjemme-eksamen for eksempel, så spør jeg henne om hun synes at denne setningen høres grei ut, og da svarer hun sånn “jeg vet faktisk ikke” (...) det er lissom ingenting hjelp å få. Men jeg skjønner det jo, for hun har jo ikke annen utdannelse enn videregående. (...) Jeg tror at hvis jeg ikke hadde hatt venninna mi som har studert dette før meg (...) så hadde jeg nok slitt mye mer (...) det er egentlig hun som har hjulpet meg mest.*

Her blir det tydelig at foreldres bakgrunn ikke nødvendigvis er det som betyr noe for studenters muligheter i academia – de støtter seg på andre der foreldrene mangler kunnskap. Her kommer Bourdieus tanke om foreldres kulturelle kapital som essensiell forutsetning for å lykkes til kort (Bourdieu, 1986, s. 82-83). Det kan her se ut til at studentene belager seg mer på en sosial kapital, hvor de drar nytte av andre sosiale nettverk enn foreldre for å komme seg opp og frem. Bourdieu påpeker også at opparbeidelse av sosiale nettverk kan være en inngangsport for å tilegne seg andre kapitalformer som en mangler eller har lite av – som kulturell kapital (Bourdieu, 1986, s. 86-87). En kan likevel ikke avskrive viktigheten av familie i henhold til Camillas utsagn, ettersom det er hennes søster som er det største støtteapparatet. Hun lener seg derfor på nær familie, som har gjennomført en form for sosial mobilitet i forhold til foreldres bakgrunn, og derfor sitter på kunnskap om academia som både Camilla og foreldrene mangler. På denne måten kan familie i Camillas tilfelle (hennes søster) gi tilgang på et sosialt nettverk med relativt høy kulturell kapital i form av utdannelse, kunnskap og titler – men denne kulturelle kapitalen er kroppsliggjort og institusjonalisert hos hennes søster, og kan dermed ikke direkte overføres til henne selv (Bourdieu, 1986, s. 82-86). Derfor vil først og fremst hennes søsters sosiale nettverk være gunstig å benytte seg av for å videre tilegne seg kunnskapen hun selv mangler. På denne måten blir sosiale nettverk mer gjeldene.

For førstegenerasjonsstudentene har familiebakgrunn generelt ikke vært viktig for deres opplevelse av muligheter i academia, ettersom de har tatt valg på tvers av hva deres foreldre både har erfaring med og hva de selv oppfordrer deres barn til - selv om det for enkelte har vært frustrerende og vanskelig å ikke kunne lene seg mer på foreldre. Til en viss grad stemmer disse funnene overens med tidligere forskning som peker på sammenheng mellom studenter og foreldres utdanning (Aukland, 2022b), men informantenes muligheter og suksess innen academia lar seg likevel ikke forklare av familiebakgrunn. Foreldrene har en viss

innvirkning når det kommer til kunnskap, leksehjelp og erfaring som gjør at de kan komme med flere tips og råd i tilknytning til akademia hos andregenerasjonsstudentene, og kulturell kapital fra hjemmet kan her ha en innvirkning. Studentene som har manglet akademisk støtte i hjemmet har søkt hjelp andre steder. Sosial kapital i form av andre nettverk enn foreldre synes derfor mer viktig for første generasjonsinformantene i mitt utvalg. Informantenes studievalg og lengden på høyere utdanning stemmer videre ikke nødvendigvis overens med foreldrenes. Samtlige av første generasjonsstudentene er i prosessen med å fullføre en master – til stor forskjell fra deres foreldre som ikke har tatt noe høyere utdanning.

Andregenerasjonsstudentene ser også ut til å ha valgt annerledes enn hva deres foreldre har av høyere utdanning grunnet andre interesser, men lengden på høyere utdanning ser i andregenerasjonsstudentenes tilfelle ut til å stemme bedre overens med foreldrenes (med unntak av Anette, som har forbigått sin far i akademisk grad).

5.2.2. Forkunnskap om akademia og muligheter knyttet til høyere utdanning

I dette underkapittelet vil jeg presentere hvordan forkunnskap og opplevelse av muligheter henger sammen med akademia. Mine funn indikerer at forkunnskap om hvordan universitetet fungerer, samt hvilke utdannelser som fører til hvilke jobber, kan se ut til å åpne opp for flere studiemuligheter på et tidligere tidspunkt i livet (som rett etter videregående eller når de selv ønsker å studere, fordi de vet de har muligheten). Det er ikke nødvendigvis slik at det fører til forskjell i muligheter for høyere utdanning i det lange løp, men funnene peker på at jo mer en vet om hvordan akademia fungerer og hva som kreves på forhånd, desto tidligere kan en være ferdigutdannet innen noe en er fornøyd med og får bruk for på arbeidsmarkedet. Her kan det se ut til at familiebakgrunn spiller en rolle, kanskje fordi foreldre som selv har høyere utdanning har satt seg inn i denne prosessen for seg selv, og videreformidler kunnskap til sine barn. Empiri knyttet til dette vil presenteres i de følgende avsnittene.

Flere av første generasjonsstudentene påpeker at de hadde lite forkunnskap om hvordan ting fungerer på universitetet og hvordan akademisk lesing og skriving fungerer. De manglet kunnskap om hvordan de skulle håndtere det faglige. Flere visste også lite om hvilke retninger som fører til hvilke utdannelser og jobbmuligheter etter endt utdanning. Videre hadde første generasjonsstudentene i utvalget generelt mindre forkunnskap enn andregenerasjonsstudentene om hva som fantes, og mer uklar retning på hva de egentlig vil. Dette kan tenkes å henge sammen med foreldres verdier, men det kan også dreie seg om

personlige preferanser (som kan endre seg over tid) og behovet for pause etter videregående skole. Camilla forteller:

*«Camilla», førstegen.: (...) jeg visste vel ikke helt hva studiet gikk ut på før jeg begynte å studere det. (...) de første årene her – altså årsstudium og bachelorgrad – da visste jeg jo egentlig ikke hvordan man skriver en tekst. Og jeg kunne jo ikke skrive kilder, og det var jo på en måte flere sånne ting i akademia (...) det å lese en tekst, hvordan finner jeg på en måte det viktigste? (...) men det er jo noe jeg har funnet ut av selv og også i prat med andre studenter som «hva var det du fikk ut av den teksten der?» og så bare «åja, de fikk bare **det** – men da er det kanskje det jeg på en måte må se på da».*

Også her trekkes viktigheten av medstudenter frem – der egen forkunnskap om hva som forventes er manglende. Det sosiale nettverket for å fylle kunnskapshull er igjen kontakter man knytter på universitetet, og ikke noe som opparbeides på forhånd i hjemmet.

Andregenerasjonsstudentene hadde tydeligere ambisjoner på forhånd om hva de ville studere og visste mer om hva studiene gikk ut på:

«Johanne», andregen.: (...) for at jeg skulle ha muligheten - så tok jeg jo da matte som privatist på videregående - for å få en ekstra realfags-ting - i tilfelle jeg ombestemte meg (...) altså ikke medisin, men ingeniør, arkitekt eller sånne fag som krever visse matte-fag på videregående, da. (...) det visste jeg om på ungdomsskolen (...) jeg tror det var mine foreldre som på en måte sa at jeg måtte sette meg inn i det. (...) jeg visste at det å velge musikklinja var å velge bort noe, eller at hvis jeg ville studere medisin så ble det en lengre vei etter videregående.

En forskjell i disse to utsagnene mellom første- og andregenerasjonsstudent, er forkunnskapen om både hvilke muligheter som finnes, og hvordan man opparbeider seg kompetansen som trengs for de forskjellige retningene på universitetet. Der Camilla ikke en gang vet helt hva det hun studerer innebar før hun begynte, visste Johanne allerede på ungdomsskolen hva som måtte til for å helgardere seg for de aller fleste utdannelser. Hun visste også på forhånd mer om hvilke av hennes egne interesser som kan kombineres med studier.

Veien til en mastergrad har vært noe lengre for førstegenerasjonsgruppa. På bakgrunn av min empiri kan kulturell kapital i sammenheng med familiebakgrunn synes å være viktig - ikke for evner til å gjennomføre valgte studier, men for hvilke muligheter man har innen akademia om

en starter tidlig med planleggingen av hvilken videregående linje en velger, hvilke fag en velger og hva slags karaktersnitt som er forventet. Som Johanne påpeker, har hun gjort noen bevisste valg (på oppmuntring av foreldre) for å velge kortest mulig vei til ferdig utdanning etter videregående – og at det er noe hun vet hun ønsker. Her ligger det kanskje også en forkunnskap om akademia som er vanskelig å vite om uten et nettverk med tilhørighet til akademia (med mindre en har klare personlige mål og undersøker på egenhånd). På denne måten viser mine data til at familiebakgrunn og kulturell kapital kan være viktig for kunnskapen om hvilke muligheter som finnes – og dermed også bidra til flere muligheter tidligere i livet ved å treffe «riktig» studieretning på første forsøk. Det at andregenerasjonsstudentene hadde større forkunnskap om hva som fantes av studiemuligheter mye tidligere enn førstegenerasjonsstudentene kan også bety at de har hatt mer tid på å tenke gjennom hva de interesserer seg for – og dermed i forlengelsen av dette muligheten til å utforske hva forskjellige jobber innebærer på forhånd.

Førstegenerasjonsstudentene ser i større grad ut til å teste ut flere studieretninger før de landet på den masteren de tar nå. Tidligere forskning understreker at det ikke burde være et mål at *alle* skal ta høyere utdanning. Det poengteres at familiebakgrunn har betydning ved både valg av studieretning og frafall fra studier – hvor førstegenerasjonsstudenter oftere dropper ut eller skifter retning (Aukland, 2022b). Flere av førstegenerasjonsstudentene i mitt utvalg har kastet seg på et studium fordi de ikke har visst helt hva de vil drive med, eller trodd at retninger de har søkt seg inn på gir flere muligheter for jobb enn det de faktisk gjør, mens flere fra andregenerasjonsgruppa kun har valgt studier basert på interesser – og har fulgt dette opplegget. Dette kan også vise til problematikken knyttet til generasjon prestasjon og det uendelige havet av muligheter for selvrealisering, hvor valgene er mange og det kan være vanskelig å vite hva en skal velge (Bakken et al., 2018, s. 47). For å vite hvilke studier som passer til ens interesser og gir jobbmuligheter en ønsker seg, må en også nødvendigvis ha en del informasjon om hva som finnes på forhånd når valgene er mange. Julie oppdaget gjennom en venninne muligheten til å søke seg inn på en master som ville gi henne jobbmuligheter hun ønsket:

«Julie», førstegen.: Det var gjennom ei jeg kjente som tok denne masteren for en del år siden at jeg oppdaget den. Det var når jeg fant ut at jeg ikke kom inn på bachelor i det jeg ville, så måtte jeg finne en litt annen vei. Da ble det bachelor i interkulturell forståelse (...) Og da spurte jeg

henne om hun trodde det var mulig å ta den masteren med min bachelor. Så da har jeg egentlig bare satsa, og det gikk heldigvis.

Julie oppdaget altså masteren hun tar nå gjennom tilfeldigheter og ganske sent i studieløpet, og måtte ta noen andre valg enn hun opprinnelig ønsket grunnet for høyt karaktersnitt på bachelorgraden hun først så seg ut. Hun hadde lite forkunnskap om hvilke retninger som ledet til hva, og visste heller ikke om bachelorgraden hun hadde valgt ville stoppe for videre utdanning (mastergrad). Anette, som havner midt mellom første- og andregenerasjonsstudent (far har høyere utdanning) valgte også litt på måfå i starten før hun oppdaget utdanning som kunne kombineres med hennes jobbønsker, og savnet mer veiledning fra foreldrene:

«Anette» - andregen.: (...) helt i bunnen, så er jo jeg apotektekniker. Det var liksom jeg som tok en enkel løsning, valgte det vennene mine valgte, det var ikke noe gjennomtenkt eller gode refleksjoner rundt det. Det var egentlig bare det å skulle komme seg ut i jobb for å tjene litt penger (...) hadde ikke et brennende ønske om å bli det, det var ikke egentlig et interessefelt jeg hadde en gang (...) så jeg syntes at det var noe mamma og de skulle tatt mer tak i - og spesielt da med tanke på pappa som har høyere utdanning.

Anette påpeker her at ettersom faren har høyere utdanning selv, synes hun at det skulle vært mer involvering fra foreldrenes side i hennes studievalg. Dette kan tyde på at både første- og andregenerasjonsstudentene kan ha de samme utfordringene i valg av riktig studie for spesifikke interessefelt. Anettes tilfelle står likevel i kontrast til de andre andregenerasjonsstudentene. Det kan derfor muligens heller henge sammen med at Anette kun har én forelder med høyere utdanning og at denne utdannelsen stopper etter fullført bachelorgrad – i motsetning til Fanny og Johanne som begge har foreldre med utdanning på 4 år eller mer. Frustrasjonen Anette uttrykker kan også vise til at foreldres kulturelle kapital ikke nødvendigvis overføres med mindre det snakkes om blant annet interesser og studiemuligheter i hjemmet (noe det ikke gjør), eller at denne kulturelle kapitalen i tilknytning til academia ikke er tilstrekkelig grunnet både kortere studieløp hos far, og at mor ikke har høyere utdanning.

5.2.3. Valget om å studere – selvfølge eller utenkelig?

I sammenheng med forkunnskap om akademien, synes det blant mine informanter å ligge en forskjell mellom første- og andregenerasjonsstudenter i selvfølgeligheten av å ta høyere utdanning. Andregenerasjonsstudentene som begge har foreldre med høyere utdanning har aldri sett for seg å *ikke* studere (det har vært en selvfølge eller helt naturlig), mens enkelte av førstegenerasjonsstudentene aldri har sett for seg å *skulle* studere. Aukland (2022b) påpeker at tanken om at *alle nå til dags tar høyere utdanning* er en myte, og legger frem at det kun er omkring en tredjedel av befolkningen som fullfører høyere utdanning. Også dette kan se ut til å henge sammen med forskjeller i familiebakgrunn, da det ikke er like åpenbart for alle å skulle ta høyere utdanning (Aukland, 2022b). Når jeg spør informantene om de alltid har visst at de ville studere, fikk jeg altså forskjellige svar som kan knyttes opp til deres familiebakgrunn. Fanny og Johanne forteller:

«Fanny», andregen.: *Det er jo litt sånn rart spørsmål for meg på en måte. Det har aldri vært aktuelt å ikke studere, eller sånn.*

«Johanne», andregen.: *Det var jo aldri noe jeg vurderte å ikke gjøre, da (...) jeg har alltid gledet meg til å studere. Det var mer et spørsmål om **hva** jeg skulle studere.*

Vi ser her at andregenerasjonsstudentene finner det helt naturlig å skulle ta høyere utdanning. De legger også begge til at det viktigste var å lære mer om noe de hadde interesse for. For flere av førstegenerasjonsstudentene var det mye fjernere fra virkeligheten å skulle ta høyere utdanning – og samtlige påpeker på et tidspunkt at god lønn og en givende jobb er viktige faktorer som har spilt inn for valget om å ta høyere utdanning. Siri forteller at hun ikke var kjent med tittel-systemet for akademiske grader før hun selv vurderte å studere:

«Siri», førstegen.: *(...) jeg tror jeg knapt har visst at det er noe som heter doktorgrad. Når jeg vokste opp så vet jeg ikke om jeg visste at det var forskjellige grader en gang. Jeg visste jo at det var noe som het universitet, men at det var noe som het bachelorgrad og mastergrad, det hadde jeg ikke noe forhold til. (...) det er jo litt sånn absurd at jeg sitter her og tenker det at jeg kanskje vil ta PhD, for det har jo vært så langt ifra virkelighet. Bare det at jeg nå er masterstudent, lissom.*

Vi ser her en sterk kontrast mellom Siri som førstegenerasjonsstudent og Johanne og Fanny som andregenerasjonsstudenter. Mens andregenerasjonsstudentene fra barndommen av har hatt klare tanker om å studere, var det ikke på Siris radar i det hele tatt før hun nådde voksen alder. Samtlige av førstegenerasjonsstudentene påpeker liknende tanker om at de aldri hadde planer om å studere. Siri forteller at hun i oppveksten ikke var klar over at det fantes forskjellige universitetsgrader. I mine data peker funnene på at forkunnskapen om hva utdanning innebærer kan se ut til å være ganske forskjellig blant de som har foreldre med høyere utdanning, og de uten. Det kan derfor som nevnt i mitt utvalg tyde på at familiebakgrunn henger sammen med hvilke forutsetninger en har for kunnskap om hva studier innebærer og hvilke muligheter en har. Andregenerasjonsstudentene ser i sterkere grad enn førstegenerasjonsstudentene ut til – fra relativt tidlig alder - å være klar over at det å ta en mastergrad er en mulighet i seg selv.

5.2.4. Samtaleemner i hjemmet som akademisk forberedelse?

Samtaleemner i hjemmet – både i oppvekst og nå som informantene er studenter – kan bidra til å belyse hva slags grunnlag og forutsetninger informantene har for akademiske utfordringer. Har foreldrene vist interesse for deres skolegang, mål i livet, interesser og ønsker for fremtiden? Funn fra analysen viser til at samtaleemnene i hjem hvor begge foreldre har høyere utdanning i mye større grad dreier seg om skole, utdanning, politikk og samfunn enn i hjem hvor ingen av foreldrene har høyere utdanning.

Når jeg spør informantene om hva de typisk prater om hjemme hos sine foreldre, kommer det frem at de fleste fortsatt snakker mye om det samme som de snakket om i oppveksten, men i mitt utvalg er det forskjeller i tematikken i hjemmene til førstegenerasjonsstudentene og andregenerasjonsstudentene:

«Fanny», andregen.: *Jeg har jo alltid (...) vært bevisst på tankene mine om politikk – de har jo selvfølgelig forandret seg litt, men det har alltid vært viktig. (...) hos min far så har vi alltid diskutert politikk. Og politisk filosofi. (...) så jeg tror nok at det spesielt fra min far - har påvirket meg. Det har nok vært med på å gjøre det til en viktig ting i livet, da. (...) Du er jo ikke interessert i å snakke om kapitalismen når du er 12 år hvis ikke det kommer noe sted fra, liksom.*

«Johanne», andregen.: (...) *vi snakker mest om byplanlegging eller arkitektur og sånn, det snakker vi veldig mye om. Begge foreldrene mine er jo arealplanleggere. Og så har vi snakka mye om politikk og sånn. Og litt hva bestemor gjør for tiden. (...) jeg er jo ikke så veldig glad i å snakke om meg selv, men ja studier det kan vi alltid snakke om, på en måte. Det er veldig lette temaer, da. Det har vært en trygg grunn for samtale.*

Politikk og studier er hverdagskost hos både Fanny og Johanne, og hos sistnevnte er det byplanlegging og arkitektur det går mest i. Hos Fanny har politikk vært svært sentralt gjennom hele oppveksten. Hos begge disse informantene kan foreldres utdannelsesnivå ha en innvirkning på at samtalene dreier seg mye om politikk, studier og samfunn. På denne måten kan familiebakgrunn ha betydning for kunnskapsgrunnlag hos informantene før de begynte med studier. Denne formen for samtaleemner kan ha påvirket informantenes interesse – men også kunnskap på bestemte samfunnsfelt – og derfor ha åpnet opp for muligheter når det kommer til akademia. De vet kanskje derfor også mer om hva de synes er interessant (eller ikke interessant) å fordype seg i gjennom studier. Det er på den annen side ikke slik at ingen førstegenerasjonsstudenter kan diskutere samfunn, politikk og studier i hjemmet, og det kan heller ikke konkluderes med at disse samtaleemnene er avgjørende for forkunnskap om akademia. På samme måte kan det ikke konkluderes med at de fra hjem hvor ingen har høyere utdanning ikke setter seg inn i hvordan akademia fungerer. Det er likevel i mitt utvalg tydelige forskjeller i disse samtale-emnene mellom første- og andregenerasjonsstudenter. Kulturell kapital fra hjemmet kan derfor i mitt utvalg være en faktor ved valg av studieretning. Den kroppsliggjorte tilstanden av kulturell kapital starter som nevnt i følge Bourdieu tidlig i hjemmet, og ettersom andregenerasjonsstudentene har foreldre med høyere utdanning vil foreldre også inneha en institusjonalisert form for kulturell kapital – som også gjerne medbringer den objektiverte tilstanden (Bourdieu, 1986, s. 82-83). Selv om utdanningstitler ikke kan overføres til deres barn, kan foreldre gjennom den objektiverte tilstand bidra med blant annet bøker og videreformidling av kunnskap. Samtidig kan dette også være tilfellet hos førstegenerasjonsstudenter, selv om dette ikke kommer tydelig frem i mine funn.

Siri forteller om hvordan de aldri diskuterer noe av viktighet hjemme – hverken nå eller i oppveksten. Hos henne – som hos flere av de andre førstegenerasjonsstudentene – handler det om nabosladder, hva som går på TV og hvilke blomster som gror i bedet. Siri påpeker også at

en av grunnene til at de ikke kan prate om samfunnsrelaterte ting henger sammen med lite nyansering i diskusjoner:

«Siri», førsteogen.: (...) mangel på trening i refleksjon handler også litt om hvor jeg kommer fra, sant. Det var jo ikke noe vi snakka om hjemme. Det var ikke noe som vi satte i systemer. (...) vi kan for eksempel ikke diskutere politikk. Det har vi bare slutta med, for jeg har en svoger blant annet som er veldig bastant og fordomsfull (...) han plasserer seg nok på motsatt side politisk fra det jeg gjør.

Siri forteller at en manglende trening i refleksjon i oppveksten har gjort det vanskelig å diskutere bla. politikk. Temaet blir for personlig ettersom de har for forskjellige meninger og vanskelig for å se den andres synspunkt eller vinkling. Hun forteller også at moren ikke tror på forskning. Det kan i mitt utvalg tyde på at dette forsterker skillet mellom informantene som har foreldre med- og uten akademisk bakgrunn. I Siris tilfelle har hun ikke fått noen verktøy hun kan bruke til å reflektere og diskutere. Hun forteller at det i flere situasjoner har gjort henne frustrert, og at det har ført til at hun føler seg dum i enkelte studiesammenhenger. Begge de andre førstegenerasjonsstudentene påpeker også flere situasjoner hvor de føler seg «dumme» og «kunnskapsløse» i møte med utfordringer i akademien. Kulturell kapital synes derfor å gjelde i forutsetninger for både hvilke emner man har kunnskap om på forhånd, og hvordan man tilegner seg og utøver kunnskap innen akademien. Andre generasjonsstudentene ser i større grad enn førstegenerasjonsstudentene ut til å være trent i å reflektere, diskutere og sette ting i systemer før studiene. Førstnevnte later også til å ha mer gehør hjemmefra når det kommer til ny kunnskap de opparbeider seg, mens førstegenerasjon møter på mer bastante motargumenter.

Funnene mine knyttet til forskjeller i samtaleemner i hjemmet stemmer også overens med funn fra tidligere forskning knyttet til emosjonell kapital hos elever, hvor Bodovski et al. (2022) finner at elever fra hjem med lavere sosioøkonomisk status mye sjeldnere prater om skole, samfunnet, forventninger om fremtiden og personlige livsmål enn de fra hjem med høy sosioøkonomisk status (Bodovski et al., 2022, s. 484-485). Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at førstegenerasjonsstudentene i min studie kommer fra hjem med det som av Bodovski et al. (2022) defineres som «lavere sosioøkonomisk status», og det kan også dreie seg om preferanser for samtaleemner hos studentene selv. Videre kan det også tenkes at samtaler knyttet til større livsvalg og politikk legger et bedre grunnlag for sterk grad av personlig

emosjonell kapital, som i min empiri synes å være en viktig del av studentenes muligheter i akademia. Den emosjonelle kapitalen slik den legges frem av Bodovski et al. (2022) dreier seg som nevnt om «*et individs kapasitet til å identifisere, prosessere og mobilisere emosjoner på en konstruktiv måte for å oppnå spesifikke mål*» i tilknytning til akademia (Bodovski et al., 2022, s. 469). Det kan gjennom denne definisjonen tenkes at studentene i mitt utvalg fra hjem - hvor begge foreldre har høyere utdanning - har lagt et sterkere grunnlag for personlig emosjonell kapital, men at det også hos førstegenerasjonsstudentene har vært en personlig forutsetning for å lykkes i akademia, da de ikke har fått de samme verktøyene fra hjemmet.

5.2.5. Økonomisk støtte hjemmefra og «egenkapital»

Jeg ønsket i sammenheng med opplevelser av muligheter innen akademia å undersøke om økonomisk forutsetning kunne ha noe å si. Dette har jeg gjort gjennom å spørre informantene om de har behov for støtte hjemmefra, om de har fått det og om de jobber ved siden av studiene. Selv om informantene fortalte om forskjellige økonomiske utgangspunkter i oppveksten og forskjeller i om de får økonomisk støtte hjemmefra, finner jeg ikke i mitt utvalg at disse forskjellene har påvirket deres opplevelser av akademiske muligheter. Samtlige av informantene er i arbeid ved siden av studiene, og er alle enige om nødvendigheten for lønnet arbeid samtidig som de studerer. De fleste har jobbet deltid hele studieløpet, og noen har flere jobber samtidig. Gjennom disse funnene i min analyse av økonomi og akademiske muligheter, ser det ikke ut til å henge nært sammen med familiebakgrunn. Det kan kanskje henge mer sammen med informantenes verdier og preferanser, hvor informantene utviser en «klare seg selv»-mentalitet. Det er likevel verdt å nevne at jeg ikke har samlet inn data som spesifikt kan stadfeste hverken informantenes eller foreldrenes økonomiske situasjon (tall på inntekt, formue osv.), men belager meg på informasjonen knyttet til om de opplever behov for støtte hjemmefra eller ikke.

Julie, som er førstegenerasjonsstudent, forteller at hun må ha maksimal studiestøtte fra lånekassa og to jobber ved siden av for at hun skal ha råd til å studere:

«Julie», første-gen.: (...) *det som er med å være student nå, er jo at man kan nesten ikke være student uten å ha jobb ved siden av (...) Jeg har to jobber ved siden av studiet, og det må jeg lissom. Det er for at det i det hele tatt skal gå rundt. (...) jeg har fullt studielån fra Lånekassa (...) men studielånet strekker ikke til nå som jeg har flytta (...) jeg leier alene, så det jeg får av*

lånekassa i måneden går jo til leie og busskort (...) jeg får ikke økonomisk støtte hjemmefra, jeg har jo ikke vokst opp med så mye penger. Så jeg må på en måte jobbe for å ha råd til mat og for å eksistere.

Julie får absolutt ingen økonomisk støtte hjemmefra, og må ha flere jobber ved siden av studiet for at det skal gå rundt. Hun viser gjennom dette også en personlig evne til å skape sine egne akademiske muligheter – samtidig som staten (lånekassa) bidrar til muligheten for å studere. Siri jobber 100% ved siden av studiet og er også litt eldre. For henne har det aldri vært aktuelt å spørre om penger fra foreldrene:

*«Siri», førstegen.: (...) Jeg kommer nok fra en veldig sånn arbeiderfamilie (...) ikke det at jeg har tenkt på at vi har vært fattige – men hadde jeg i dag sett på tall, så hadde vi kanskje kommet under den kategorien. (...) jeg har **aldri** spurt om penger hjemmefra (...) det har aldri heller vært aktuelt for meg å spørre. Og det handler kanskje litt om stolthet – at jeg skal liksom vise at jeg klarer meg selv. En sånn selvstendighet.*

Både Siri og flere av de andre førstegenerasjonsstudentene snakker om en stolthet og en forlegenhet knyttet til å spørre foreldrene om penger. Siri uttrykker her at hun vil vise foreldrene at hun klarer seg på egenhånd. Dette kan muligens heller vise til personlige karaktertrekk enn familiebakgrunn, samtidig som hun forteller at familiebakgrunn og en oppvekst med dårlig råd har lært henne å håndtere penger og stå godt på egne bein slik at hun ikke havner i samme situasjon som hennes foreldre. På denne måten har familiebakgrunn spilt en rolle i hennes verdier knyttet til å gjøre det godt økonomisk, men mangelen på økonomisk støtte hjemmefra har ikke satt noen stopper for hennes opplevelser av muligheter knyttet til studiet. Disse økonomiske mulighetene har hun opparbeidet seg på egenhånd.

Situasjonen er en litt annen for andregenerasjonsstudentene (også for Anette som har en far med høyere utdanning). Ingen av dem har vært redde for å spørre foreldrene om hjelp økonomisk, de har alltid fått det hvis de har trengt det og forteller at de aldri har vært bekymret for å ikke klare seg økonomisk. Johanne forteller også at selv om foreldrene er godt stilt, er det ikke noe hun har lent seg særlig mye på:

«Johanne», andregen.: *Jeg har ikke fått noen sånn faste beløp eller noe sånt hjemmefra, men hvis jeg hadde spurt så hadde jeg fått, lissom (...) jeg har aldri vært redd for at jeg ikke skulle klare meg, for jeg har alltid visst at jeg kan spørre (...) men jeg jobba ganske mye ved siden av studiene.*

Selv om det er synlige forskjeller i både foreldre og informanters økonomiske kapital, ser det likevel som nevnt ikke ut til at dette har påvirket mulighetene deres forskjellig. Samtlige av informantene jobber ved siden av, noe som ser ut til å være svært vanlig blant norske studenter (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 19). Andre generasjonsstudentene har også arbeid ved siden av studiene, selv om de har et økonomisk fall-nett i foreldres økonomiske kapital. Økonomiske forskjeller i familiebakgrunn ser heller ikke ut til å være noen indikasjon på at noen har klart seg bedre enn andre – alle nevner strevet med jobb ved siden av studiene på lik linje. Disse funnene går som nevnt på tvers av Bourdieus syn på økonomisk kapital som en svært viktig forutsetning for andre kapitalformer og muligheter, ettersom høy økonomisk kapital kan medbringe en «makt over andre» (Bourdieu, 1986, s. 82, 89).

Jeg kan vanskelig si noe om Bourdieus påstand om at økonomisk kapital går i arv (Bourdieu, 1986, s. 82) og at dette kan knyttes til muligheter, da jeg ikke har tilstrekkelig data på tall knyttet til informantenes og foreldrenes inntekt og formue. Det kan tenkes at emosjonell kapital spiller en større rolle enn familiebakgrunn når det kommer til informantenes evne til å opparbeide seg økonomisk «egenkapital», ettersom jobb ved siden av studiene krever pågangsmot, oppnåelig målrettet innsats og en positiv innstilling til at det skal gå fint å kombinere jobb med studier (Bodovski et al., 2022, s. 469). Under følger del 3 av analysen, hvor jeg går mer i dybden på opplevelser av prestasjonspress og akademia.

5.3. Prestasjonspress i akademia

I siste del av analysen tar jeg for meg funn som dreier seg om opplevd press og stress knyttet til forskjellige utfordringer i sammenheng med akademia. Disse funnene vil bidra til å besvare forskningsspørsmål tre; *Hva betyr familiebakgrunn for opplevelser av prestasjonspress i akademia?*

I analysen kommer det frem at samtlige av informantene er svært opptatt av gode resultater, noe som blir omtalt gjennom et ønske om å oppnå gode karakterer. Karakterer og informantenes opplevelser knyttet til karakterpress vil derfor bli vektlagt i denne delen av

analysen. Lund et al. (2021) finner lignende opplevelser blant 10-ende-klasse elever som stadig jobber mot å forbedre karakterene sine, og Lund et al. påpeker at elevene pålegges for stort individuelt ansvar for hvordan dette bidrar til opplevelser av stress (Lund et al., 2021, s. 255). Videre finner de at karakterer er den største påvirkningsfaktoren for opplevelser av stress og prestasjonspress (Lund et al., 2021, s. 262).

Ettersom det i min empiri ikke kommer frem at familiebakgrunn kan forklare dette enorme fokuset på karakterer, foreslår jeg muligheten for en kapitalform nærmere knyttet til individuelt selvpålagt prestasjonspress. Denne kapitalformen har jeg som nevnt innledningsvis valgt å kalle *prestasjonskapital*. Prestasjonskapital legger jeg frem som et forslag til å kunne forklare den personlige verdien informantene legger i karakterer, da hverken sosial-, kulturell-, økonomisk- eller emosjonell kapital kan gi tilfredsstillende forklaringer på informantenes oppfatning av karakterer som svært viktige *personlige* mål.

Prestasjonskapital er altså en kapitalform en kan opparbeide seg *uavhengig* av *hvilken* familiebakgrunn en har, men som gjerne internaliseres gjennom samfunnets forventninger. På denne måten kan en heller ikke utelukke at familie kan spille en rolle for prestasjonskapital, men det betyr ikke nødvendigvis at det kun er første- eller andregenerasjonsstudenter som eventuelt tilegner seg deler av denne fra hjemmet. Prestasjonskapital foreslår jeg videre kan arte seg både positivt og negativt. Med dette mener jeg at enkelte former for prestasjonspress som oppleves som «selvpålagt» (men som egentlig kanskje kommer fra normer og verdier i samfunnet) kan drive individer i retninger som gir personlig gevinst. Samtidig kan det også oppleves som overveldende og uoverkommelig om dette prestasjonspresset blir for stort, og oppleves som et personlig nederlag. Dette kan kobles opp mot Madsens (2018) forskning hvor han viser til studenters internalisering av ytre idealer og opplevelser av å «mislykkes» som et personlig nederlag grunnet mangler hos individet (Madsen, 2018, s. 76-78).

Det synes i kombinasjon med personlige mål å være andre faktorer som bidrar til studentenes driv etter høye karakterer, som for eksempel utdanningssystemet. Også Lund et al. (2021) poengterer at prestasjonspress knyttet til karakterer ikke alene kan legges på individet, men at utdanningsinstitusjonen i stor grad bidrar til opplevelser av press og stress (Lund et al., 2021, s. 266). Et annet funn knyttet til prestasjonspress og *akademia*, er at selv om flere av informantene påpeker at noe av presset kan komme fra både samfunnet og foreldre, er samtlige av den oppfatning at det først og fremst kommer fra dem selv. På den annen side kan

det argumenteres for at denne prestasjonskapitalen (opplevd press) gjerne kan komme fra både samfunn og familie, selv om studentene kanskje ikke opplever det slik selv. Dette fordi foreldre kanskje ubevisst legger et prestasjonspress på studentene, og at dette presset da blir usynlig for studentene selv.

Flere av informantene snakker bla. om viktigheten av emosjonell støtte og forhold til egne emosjoner i prosessen, og flere av informantene snakker også mye om press og stress i tilknytning til hva man skal velge i livet - særlig i sammenheng med skole og karakterer. Tidligere forskning viser til en tendens blant elever til å knytte karakterer til fremtids-utsikter (Lund et al., 2021, s. 262). Dette presset ser gjennom analysen av min empiri ut til å senke livskvaliteten; mange av studentene påpeker følelsen av å ikke strekke til på noen av områdene de anser som viktige (venner, familie, studier, jobb), og forteller om frustrasjon, søvnproblemer og utmattelse som følge av prestasjonspress. Madsen (2018) finner også at studenter opplever både indre- og ytre prestasjonspress knyttet til å finne sin plass i samfunnet som individer – både gjennom studier, venner og familie – og at de kjenner på manglende mestring ved å skulle prestere på mange arenaer samtidig (Madsen, 2018, s. 66-67).

Jeg har på bakgrunn av funnene i mine data valgt å dele denne bolken inn i tre hovedtemaer, som understreker det informantene har snakket mest om i sammenheng med prestasjonspress. Først vil jeg legge frem hvordan karakterer har påvirket både deres tidligere skolegang og hvordan de opplever karakterer knyttet til høyere utdanning. Deretter vil jeg legge frem funn som kan kobles til en opplevelse av forventninger fra andre – dette omtaler jeg som «opplevd ytre press» - og til slutt hvilke forventninger informantene har til seg selv. Også her ble det snakket mye om et «selvpålagt» press. Det vil derfor bli omtalt som «opplevd indre press».

5.3.1. Karakterpress og skolen/universitetet som arena for prestasjonspress

Samtlige av informantene er som nevnt veldig opptatt av karakterer, og ser ut til å måle egne evner ut ifra karakterene de får. Når de snakker om karakterpress, knyttes det til forskjellige mål; enten for å komme inn på ønsket videregående linje, studie eller grad innen academia – eller fordi det «ser bra ut». Det som er felles for alle informantene er at de tilsynelatende mener at karakterpresset de opplever hovedsakelig kommer fra dem selv. Denne målingen av seg selv gjennom karakterer var noe samtlige av informantene pratet mye om i intervjuene – ofte som svar på situasjoner hvor de har følt på mestring eller nederlag i academia. Jeg velger

likevel å tolke utsagn knyttet til «selvpålagt» press som et *opplevd* selvpålagt prestasjonspress som internaliseret gjennom samfunnsnormer og verdier. Camilla forteller:

«Camilla», førstegen.: (...) *det ene faget som jeg fikk B i syntes jeg var et kjempegøy fag. Og da var jeg litt sånn "wow, jeg får det jo til"! Og på en måte litt mestringsfølelse på det da, at det er gøy å få gode karakterer (...)*

Vi ser her at Camilla opplevde en høy karakter som et bevis på at hun mestrer studiet i hennes utsagn; «*wow, jeg får det jo til!*» – selv om hun kanskje ikke kjente på mestring før eksamensresultatene kom. Hun syntes faget var gøy og interessant, men det var likevel en overraskelse for henne når hun hadde prestert bra på eksamen. Det kan kanskje tolkes som at selvtilliten i akademia stiger i takt med høye karakterer – et slags bevis på at man faktisk kan få det til selv om en ikke trodde en hadde de beste forutsetninger eller ikke opplever mestring underveis i prosessen. Siri uttrykker også en følelse av mestring gjennom gode karakterer, men legger vekt på at karakterer er svært viktig for henne i studiet generelt:

«Siri», førstegen.: (...) *karakterer betyr **kjempe-mye**. (...) jeg tror nok at jeg har et behov for en form for mestring og få noe til, og det gir meg mye - både det å kunne se at jeg får noe til – men så synes jeg jo også at det er interessant. (...) ikke det at jeg føler at jeg hadde blitt sett ned på hvis jeg fikk en «dårlig» karakter - da tenker jeg nok heller på det at man ikke har fått ut sitt potensiale på en måte. Og det er jo litt det også - med å få ut sitt potensiale – jeg tenker er viktig.*

For Siri fungerer karakterer mest som et bevis og et mål på om en har nådd sitt fulle potensiale eller ikke. For flere av informantene, særlig for førstegenerasjonsstudentene, var karakterene viktige først og fremst for å komme inn på det studiet de ønsket. For samtlige av informantene (både første- og andregen. med unntak av Julie) er også karaktersnittet på mastergraden viktig fordi de ønsker å helgardere seg slik at de kan søke doktorgrad senere om de ønsker (selv om samtlige sier de ikke har lyst per dags dato). Camilla forteller:

«Camilla», førstegen.: *På bachelor, da var det viktig for meg å få C i snitt slik at jeg hadde en mulighet til å ta master hvis jeg ville det. Og nå på master, så har jeg lissom lyst til å få B i snitt, hvis jeg har lyst til å ta en doktorgrad etter hvert.*

Oppnåelse av gode karakterer for å sikre seg både å komme inn på den linjen man vil på videregående og de studieretningene en ønsker, kan tolkes som en slags døråpner videre heller enn en måling av egne evner. Samtidig kommenterer de alle hvor viktig det er for dem å ha gode karakterer generelt. Det er tilsynelatende informantenes enorme driv og streben etter gode karakterer som har plassert dem der de er i dag. Det kan se ut til at strukturelle føringer utdanningssystemet medbringer, blant annet i form av måleapparater som karakterer, har større betydning for informantenes opplevelse av prestasjonspress enn familiebakgrunn. Utvalget mitt består også av masterstudenter, og en kan ikke se bort ifra at dette nivået også kanskje medbringer et høyere press knyttet til å «gjøre det godt». Det er «systemet» som legger til rette for- eller setter en stopper for akademiske fremtids-utsikter gjennom karaktersystemet. Enkelte av informantene fra førstegenerasjons-gruppa har på grunn av for lave karakterer - kombinert med manglende kunnskap om hvilke valg som har ført til hvilke muligheter – (som nevnt tidligere) hatt en lengre studievei:

«Julie», førstegen.: Jeg vil jo bare få en god utdanning så jeg kan jobbe med det jeg vil. Så hvis jeg hadde gått den veien som egentlig var planlagt, så hadde jeg hatt "bare" en bachelor i enten sosialt arbeid eller barnevern, men jeg kom jo ikke inn på grunn av at snittet fra videregående var for lavt. Så jeg måtte ta en annen vei, og derfor har jeg en annen bachelor enn master på en måte.

Julies eksempel viser viktigheten av karakterer fra videregående for å velge den utdannelsen en ønsker. Det kan tenkes at besittelse av personlig emosjonell kapital i form av egenskaper som engasjement og viljestyrke vil ha noe å si for hvor målrettet en er i denne prosessen, samt hvor mye arbeid en evner å legge ned for å nå egne mål. Positiv holdning og en evne til ikke å gi opp når det butter imot ser i mitt utvalg ut til å være viktig i en akademisk sammenheng (Bodovski et al., 2022, s. 469) – særlig når en møter på utfordringer som hos Julie, og oppdager at karaktersnittet fra videregående setter en stopper for fremtidsplanene. På denne måten kan emosjonell kapital være viktig ved mangel på andre kapitalformer (som f.eks. kulturell kapital) for å komme seg videre på arenaer som universitetet. Samtidig kan ikke emosjonell kapital forklare hele prestasjonsaspektet knyttet til karakterer og port-åpnere i academia, da samtlige av informantene ser ut til å være svært opptatt av gode resultater – selv når de ikke lenger åpner ytterligere dører. Alle informantene stiller høye krav til seg selv når det kommer til hvilke karakterer som kan regnes som «gode». Johanne påpeker at for henne er alt under karakteren B uakseptabelt:

«Johanne», andregen.: *Det var et semester jeg tok 60 studiepoeng i stedet for 30, men så droppa jeg jo det ene faget fordi jeg kjente at jeg ikke hadde tid til å gjøre den semesteroppgaven bra (...) jeg kunne ha levert eksamen i det faget og fått kanskje en D eller en C, men da valgte jeg å droppe faget. (...) jeg har jo ikke lyst til å si høyt hva jeg er fornøyd med av karakterer, da, men jeg var fornøyd med A eller B. Jeg har én C, og den skammet jeg meg over ganske lenge. Men jeg fant jo ut at det var jo ikke så veldig mange som skulle se vitnemålet mitt sånn sett.*

Johanne forteller at hun skammet seg så fælt over denne C-en at hun lenge etterpå følte hun måtte forklare seg ovenfor sensor:

«Johanne», andregen.: (...) *når jeg traff henne, så sa jeg lissom «ja, for du var jo sensor på oppgaven min den ganga det handla om det og det, og det var veldig dårlig av meg altså!». Hun er jo pensjonert nå og har sikkert vært sensor for sånn tusenvis av oppgaver og hun husket jo ikke den oppgaven, men jeg var litt sånn «oi, tenk om hun skjønner at det er jeg som har skrevet det!».*

Dette utsagnet representerer hvordan flere av informantene reflekterte rundt karakterer, og antyder hvor mye karakterer betyr. Ikke bare hva karakterer betyr for hvordan informantene måler seg selv – men det kan også tolkes som en bekymring knyttet til hva andre tenker om dem. Når jeg spør dem om hvor dette karakterpresset kommer fra eller hvem som kan ha noen formening om hvilke karakterer de får, svarer samtlige av både første- og andregenerasjonsstudentene at det først og fremst er *dem selv* som er opptatt av å få gode karakterer, og at de ikke har følt på noe karakterpress hjemmefra. Siri beskriver det som et personlig *jag* å oppnå gode karakterer:

«Siri», førstegen.: (...) *det har aldri vært noe karakterpress hjemmefra, det har aldri vært noe fokus på det (...) Det er nok jeg som har drevet det mye selv, det jaget.*

Johanne forteller også om det personlige knyttet til karakterer, men legger til et annet aspekt; at alle andre også får karakterer – noe som fører til muligheten for å gjøre det bedre eller dårligere enn andre:

«Johanne», andregen.: *Jeg kan jo ikke late som at gode karakterer ikke er viktig for meg. Og karakterene er nok viktige for meg, først og fremst. Kanskje hvis ingen andre i verden hadde visst*

om hvilke karakterer jeg får så kanskje jeg ikke hadde brydd meg så mye. Men man vil ikke være dårligere enn noen andre.

Selv om Johanne her påpeker at karakterene er viktige for *henne*, kommer det likevel frem at de er viktige som et bevis på at hun ikke er dårligere enn andre. Dette fordrer altså at det finnes et sammenligningsgrunnlag, og at andre har fått bedre eller dårligere karakterer enn henne selv. Hun forteller også at det kanskje ikke hadde vært viktig for henne med gode karakterer om ingen andre i hele verden hadde visst hva slags karakterer hun fikk. Dette kan tolkes som at det foreligger en tanke om hva andre synes om hennes karakterer – og om henne som person i forlengelsen av dette. Videre kan derfor også dette tolkes som at hun antar at noen andre bryr seg om hvilke resultater hun får – og at karakterene dermed ikke bare er viktig for henne selv. Å få dårlige karakterer fører hos informantene til både skuffelse og en følelse av personlig nederlag. Enkelte påpeker at dette er fordi de kjenner da at de ikke har nådd sitt potensiale. Andre trenger trøst og bekreftelse hos venner og familie når de ikke er fornøyde med egne resultater. Fanny forteller om den dårlige opplevelsen og enorme skuffelsen over sin første karakter:

«Fanny», andregen.: Jeg husker at jeg fikk 4 på den første prøven min på ungdomsskolen. Og da tenkte jeg at «nå er hele fremtiden min ødelagt!». Jeg skrev om sorte hull i naturfag, og tenkte at “shit, dette er jo sykt interessant!” og så fikk jeg en 4-er. Så da var det bare sånn “nei, nå kan du bare gi opp” (...) jeg tenkte at det her går ikke – det her kan jeg ikke leve med, lissom, dette må jeg gjøre noe med. Hvor det kommer fra? Har ikke peiling.

For Fanny var opplevelsen av den første karakteren utelukkende negativt. Det var nesten dommedagsfølelse og eksistensiell krise over en karakter hun anså som dårlig. Forklaringen på dette kan ligge i hvor altoppslukende skolen oppleves i barndom og tenårene, slik hun beskriver det:

«Fanny», andregen.: Som barn og ungdom, så er det jo alt man driver med – det er jo hele hverdagen. Og det er jo jobben din, lissom. Det å få dårlige resultater på det, det betyr jo mye. Så jeg var nok alltid opptatt av å gjøre det bra.

Det at skole er det en bruker absolutt mest tid på fra ung alder til slutten av tenårene, gjør det til en viktig og stor del av hverdagen. Fanny reflekterer i sitatet over rundt hvordan karakterer

påvirker opplevelsen av hvor godt en gjennomfører denne «jobben», og måten en måler resultatene og egne evner gjennom karakterer. Hun påpeker likevel et overhengende og usunt press fra utdanningssystemet og samfunnsstrukturer som kan påvirke hvordan man opplever prestasjonspress knyttet til karakterer:

«Fanny», andregen.: (...) det er det som jeg synes er så skummelt med karakterer (...) den der opplevelsen av at det sier noe om deg, det er jo egentlig helt forferdelig (...) det gjør jo folk sårbare og lærer unge folk opp til å vurdere seg selv på en usunn og meningsløs måte, lissom. Det er jo ikke der verdien skal være, det er ikke der den er – det er ikke der den skal komme fra (...) men jeg vet ikke helt om jeg ville greid å kvitte meg med den følelsen av at det definerer meg som person (...) Gjennom en 13 års skolegang hvor du velger yrkesfag, for eksempel, så får du i fem av de årene ukentlig bekræftelse på at du ikke får det til på det som samfunnet mener er viktig å måle dem på.. Nei – jeg synes karakterer er helt krise (...) det er et helt forferdelig sorteringssystem som er skikkelig brutalt. Psykisk nedbrytende.

Gjennom utsagnene over kan ikke familiebakgrunn alene forklare informantenes opplevelser av prestasjonspress i academia, men utdanningssystemet og karakterer som måleapparat ser ut til å legge et press på informantene i forhold til karaktergjennomsnitt (som igjen for noen lukker dører, og for andre åpner dører). Hvor godt en gjør det i grunnskolen kan videre påvirkes av foreldres dedikasjon til hjelp med lekser og lignende, men funnene i mine data tilsier at om foreldre har (eller ikke har) høyere utdanning, ikke har påvirket informantenes karakterer og innsats.

Ettersom samtlige også påpeker at det er dem selv som legger føringene for hva de er fornøyd med og ikke, kan dette kanskje bedre forklares av studentenes egen emosjonelle kapital (egne verdier, mål og egenskaper) eller prestasjonskapital (tilpasningsevner for læringskrav, arbeidsrutiner, erfaring med forventninger osv.). Dette funnet stemmer også overens med Bodovski et al.'s fremleggelse av begrepet emosjonell kapital som forankret i studentene selv, som noe personlig fremfor en overføring fra foreldre (Bodovski et al., 2022, s. 469). Bodovski et al. (2022) påpeker likevel at familiebakgrunn har betydning for mengden emosjonell kapital hos studentene (Bodovski et al., 2022, s. 483), noe som ikke er like fremtredende i mine funn. Videre det påpekes som nevnt av bla. Madsen (2018) at ytre idealer internaliseres hos studenter (Madsen, 2018, s. 76-78). Jeg tolker også studentenes opplevelser av ytre idealer som internalisert og at de derfor oppleves som noe som kommer fra dem selv. Her kan

kanskje familiebakgrunn også være gjeldende som pådrivere av «ytre idealer». Det er likevel lite som tyder på at familiebakgrunn har stor betydning for det opplevde prestasjonspresset blant mine informanter, og Bourdieus påstand om at kapital går i arv og på denne måten bidrar til større driv og suksess (Bourdieu, 1986, s. 82-89) er heller ikke i dette tilfellet synlig.

Det foreligger ytre føringer til hvordan utdanningssystemet måler elever- og studenters evner, som i forlengelsen av dette sier noe om en er kvalifisert eller ikke for spesifikke utdannelser og jobber. Fanny forteller over at dette er en måling som ikke bare sier noe om kvalifikasjoner i form av tall eller bokstaver, men at det også oppleves som en måling av hvordan man er som person. Hun sier det er *brutalt* og *psykisk nedbrytende* – noe som indikerer at karakterer knyttes til personlighet og individuelle evner, og kan videre tolkes dithen at å få gode karakterer er viktig som et bevis på at en fungerer slik samfunnet ønsker. På denne måten kan karakterer tolkes som et symbol på hvem man er som akademisk individ. Karakterer er på den annen side innført av utdanningssystemet, og har dermed hold i et ytre press som indikerer en nødvendighet av å leve opp til andres forventninger. Disse ytre forventningene ser likevel hos mitt utvalg ifølge analysen ut til å ha blitt internalisert over tid, og dermed opplevd som et indre og personlig press. Bakken et al. (2018) legger frem risikoen for at samfunnets forventninger til individuelle prestasjoner fører til personlige nederlag ved manglende evne fra individet til å møte disse forventningene. Alt ansvar faller på individet, og dette presset legger en grobunn for «generasjon prestasjon» som fenomen; det fører med seg en risiko for psykiske helseplager om en ikke evner å håndtere presset (Bakken et al., 2018: 50). Mer om opplevd ytre press og forventninger fra andre følger under.

5.3.2. Opplevd ytre press og forventninger fra andre

I tilknytning til høyere utdanning kan prestasjonspress oppleves fra flere ytre omstendigheter, og dette arter seg gjerne på forskjellige måter. Dufur et al. (2013) kommer i sin forskning frem til at sosial kapital fra hjemmet er viktigst i sammenheng med akademiske prestasjoner, selv om sosial kapital fra skolen også er viktig (Dufur et al., 2013, s. 17). Bourdieu (1986) legger frem at det er et individs nettverkstørrelse og muligheter til å benytte nettverket for egen vinst som bestemmer mengden sosial kapital (Bourdieu, 1986, s. 86-87). Det kan tenkes at den sosiale kapitalen førstegenerasjonsstudenter har i medstudenter, som nevnt tidligere, fyller det manglende sosiale nettverket i familien – mens dette arter seg motsatt hos andregenerasjonsstudentene i mitt utvalg. Opparbeidelse av sosial kapital fra både hjemmet

og medstudenter kan kanskje bidra til bedre prestasjoner og dempe opplevelser av prestasjonspress. Mine funn peker på et underskudd av sosialt samvær som en grobunn for dårlig samvittighet for å neglisjere venner og familie. Det synes også å være motsatt; informantene forteller at de får dårlig samvittighet også når de prioriterer venner, familie og jobb over studier. Det ser altså ut til å stadig være noe å ha dårlig samvittighet for å neglisjere fordi tiden ikke strekker til. Studentene i studien opplever at det forventes mer av dem på flere arenaer enn de selv har kapasitet til å møte. Dette samsvarer med liknende studier om å prestere på flere plan samtidig, og opplevelsen av å ikke strekke til; rapporter lagt frem av studenter viser til at det oppleves som svært viktig å ha mange venner, gode karakterer, høyere utdanning, effektivitet og karriere for å være vellykket (Madsen, 2018, s. 68). Ved høye krav til seg selv, kan en også oppleve at andre forventer en lever opp til disse kravene. Når en ikke evner å prestere jevnt over like godt på alle arenaer, ser det gjennom mine funn fra analysen ut til å føre til dårlig samvittighet og følt mislykkethet.

Anette omtaler seg selv som «flink pike» i den forstand at hun alltid har gjort det bra på skolen, men også om hvordan hun gjennom oppveksten har vært den som har meklet i familien. Den som bevarer roen og oppfører seg. Dette har for henne også ført til at hun fortsatt føler på et prestasjonspress til å fortsette å være den som alltid gjør som hun skal og klarer seg selv (som å gjennomføre studier). Hun forteller:

«Anette», andregen.: (...) Jeg er jo litt sånn «flink pike», som sagt (...) Det startet på en måte med en sånn rolle jeg har hatt i familien med å være den snille, den uskyldige, den som mekler, den som aldri gjør noe galt. (...) Jeg har lissom vært den som har gått litt under radaren, da. “det har i hvert fall vært greit med «Anette», hun har gjort sånn som hun skal”. Så det har vært nesten som en slags selvpoppfyllende profeti som jeg skal leve opp til, da. Så jeg tror nok det kommer både fra familiestrukturen og hvilke verdier vi har og hvordan vi har hatt det opp igjennom.

Anette snakker om dette bildet av seg selv på en mer negativ måte. Madsen (2018) påpeker at «flink pike»-status ikke lenger nødvendigvis er positivt ladd. Ordet er ment å romme en generasjon av ambisiøse men stressede unge kvinner, og er nå mest omtalt som et syndrom; *flink pike-syndromet* (Madsen, 2018, s. 124). Å oppleve at en har blitt oppfattet av andre som en bestemt type person kan legge føringer for ønsket om å leve opp til disse forventningene. Det kan derfor gjennom dette utsagnet se ut til at familiebakgrunn betyr noe for opplevelser av prestasjonspress, og som kan følge en i hvordan en ønsker å gjøre det i academia. Anette

trekker her linjene fra det å være *flink pike* og gjøre *det riktige* til å ikke bare handle om moral og normer, men også som gjeldende for studier – det å være student med gode karakterer og gjennomføre mastergrad kan på denne måten tolkes som *det riktige å gjøre*. Anette påpeker også at det ligger en slags forventning om høyere utdanning fra samfunnet generelt:

«Anette», andregen.: (...) *Og så har det jo blitt en sånn forsterka greie gjennom hvordan det er generelt i samfunnet i dag. Vi begynner å bli høyere og høyere utdanna, det stilles de kravene. Og det er jo en anerkjennelse, en status - å ha en master. Og selv om jeg ikke føler meg som det - så er man kanskje ansett som en kunnskapsrik person, ikke sant. Det at du har klart å stå i det og ta en master.*

Her kommer også tanken om hvordan man blir sett på av andre frem som noe viktig; «*og det er jo en anerkjennelse, en status – å ha master*». Dermed handler det å ta høyere utdanning også om noe ytre – og kan tolkes som en tanke om at de som tar master blir sett på som *bedre* enn de som ikke har dette. Som nevnt innledningsvis, viser også tidligere forskning til disse symbolske skillelinjene, hvor folk fra middelklassen med høyere utdanning har en tendens til å anse de med lite eller ingen høyere utdanning som «dumme» eller «mindre intelligente» enn dem selv (Jarness, 2014, s. 233). Anette påpeker også at hun ikke selv føler seg som en kunnskapsrik person, men at det er slik andre gjerne ser henne om hun kan vise til en mastergrad. Hva andre tenker om en som person henger kanskje også sammen med valget om å ta høyere utdanning, og kan føre til opplevelser av prestasjonspress knyttet til hva slags forventninger samfunnet har til en. Johanne forteller om hvordan det har ligget en forventning om at alle i familien skal ta høyere utdanning – men at hun selv ikke kjente på noe studiepress fordi hun personlig hadde et ønske om å studere og var klar for å videreutvikle seg gjennom høyere utdanning:

«Johanne», andregen.: *Valget om å studere kom (...) helt sikkert fra foreldre. Uten at jeg kan huske at de har sagt noe, men det var vel sikkert egentlig alltid alles plan (...) jeg tror at hvis jeg hadde sagt at jeg ikke skulle studere, så hadde jeg vegret meg veldig for å si det til mine foreldre. Det har nok ligget en forventning der uten at jeg har følt på presset, fordi det passet så bra med det jeg hadde lyst til.*

I sitatet over kommer det frem at det fra oppveksten av har eksistert en forventning hjemmefra om å ta høyere utdanning, men at disse forventningene ikke har blitt opplevd som

et press fordi det samsvarer med informantens egne ønsker. Familiebakgrunn kan ikke fullstendig avskrives som en faktor i dette tilfellet, da det kan tenkes at informanten har internalisert foreldres verdier og ønsker og gjort dem til sine egne. Det er likevel i svært liten grad synlig i informantenes utsagn at familiebakgrunn har sammenheng med opplevelser av prestasjonspress i *akademia*. Opplevd ytre press og forventninger fra andre synes heller gjennom min empiri å ha opphav i samfunnsstrukturer og utdanningsinstitusjonen, i tillegg til informantenes *personlige* oppfatninger av hva samfunnet forventer av dem. I neste del vil jeg se nærmere på informantenes forventninger til seg selv.

5.3.3. Opplevd indre press og forventninger til en selv

Jeg er i dette siste underkapittelet interessert i å undersøke hvilke måter informantene opplever seg selv som pådrivere av prestasjonspress, og om forskjeller i familiebakgrunn kan ha betydning for deres opplevelser av «indre prestasjonspress». Jeg vil i sammenheng med opplevd indre press og forventninger eller krav de stiller til seg selv undersøke om det kan være bakenforliggende faktorer som bidrar til denne opplevelsen, eller om det først og fremst handler om personlige preferanser og karaktertrekk. Funnene i min analyse peker på at eksterne faktorer som familie, samfunn og utdanningssystemet kan ha bidratt til en form for internalisering av andres forventninger, og at det foreligger forskjellige personlige preferanser og ønsker for egen fremtid. Disse funnene har likheter med funn hos Madsen (2018), hvor han finner at studenter har en tendens til å internalisere ytre idealer – hvor de anser det som deres individuelle jobb å «lykkes» i samfunnet; normer og idealer samfunnet pålegger individet kan bidra til et økt opplevd indre prestasjonspress ved å forsøke å nå disse samfunnsidealene (Madsen, 2018, s. 76-78).

Generasjon prestasjon slik det legges frem av Madsen (2018) ser også ifølge funnene fra analysen ut til å være fremtredende, da samtlige av informantene opplever utfordringer og stress knyttet til å skulle prestere godt på mange arenaer samtidig. Å være student ser ifølge mine funn ut til å innebære en sterk *burde*-følelse. At det alltid er mer man *burde* gjort, at man aldri gjør nok og aldri har helt fri. Som vist i analysen under, påpeker flere at de ofte sover dårlig og at stresset knyttet til akademiske prestasjoner påvirker livskvaliteten på en negativ måte. Flere av informantene – hovedsakelig førstegenerasjonsstudentene - snakker også i analysen om hvordan de har lett for å føle seg dumme når de leser og leser og ikke helt klarer å forstå alt uansett hvor hardt de prøver. Videre ser det også ut til at det å gjøre det spesielt

godt på studier knyttes til hvor kompetente en er som individ – gode resultater forteller noe om hvor dyktig en er og hva som kan forventes av en som person og samfunnsborger. Under følger analysen av opplevd indre prestasjonspress som skal bidra til å svare på forskningsspørsmål 3.

Et ord som går igjen hos samtlige av førstegenerasjonsstudentene er som nevnt «dum». De påpeker at de i flere akademiske sammenhenger føler seg uvitende. Camilla forteller om det enorme presset hun legger på seg selv ved at hun vil kunne delta med kunnskap i alle samtaler. Det ser ut til at det foreligger en tanke om at når man har tatt høyere utdanning og er på masternivå, skal man ha en bunnløs kunnskap om det aller meste – hvis ikke er man dum:

«Camilla», førstegen.: (...) jeg mener jo at å det å være en student (...) Det er veldig mye stress (...) når jeg sitter og har livskriser hjemme hos pappa, så har jeg prøvd å forklare for pappa at “det er så vanskelig å være student, det er så slitsomt for du blir aldri ferdig og det er alltid noe du må lære. Og så skjønner du ikke hva du lærer, og så føler du deg bare dum og håpløs. (...) bare i går, så hadde jeg lunsj sammen med ei venninne og en kompis. Og så begynner de å snakke om politikk og sånn, da (...) Og da satt jeg og følte meg litt sånn dum - at ja her sitter vi alle sammen og tar master, men jeg skjønner ikke hva dere egentlig prater om (...) jeg ønsker jo å være en person som kan litt om alt, sånn at jeg kan bidra litt i alle samtaler selv om jeg ikke kommer med noe helt revolusjonerende da!

Camilla påpeker her det overveldende strevet med å være student, og den overhengende følelsen av å være kunnskapsløs når en ikke forstår helt hva som er på læreplanen. Måten hun legger frem at hun forsøker å forklare slitet med å være student til sin far kan tolkes som at hun ikke blir helt forstått hjemme i forhold til prestasjonspresset hun opplever. Hun sier «*jeg ønsker jo å være en person som kan litt om alt*». Denne setningen kan indikere at noe av det akademiske prestasjonspresset kan tilskrives personlige preferanser. Samtidig påpeker Madsen at det blant studenter oppleves en forventning fra ytre omgivelser om at studenter er «flinke» - noe som kan vise til en internalisering av «alt eller ingenting»-mentaliteten. Denne tenkemåten kan igjen bidra til en selvbebreidelse når en ikke lykkes å oppnå mål en antar andre har til en (Madsen, 2018, s.71-74). I denne sammenhengen kan studentenes uttalelser av å føle seg *dumme* i min empiri vise til at de ikke føler seg akademisk *flinke nok*. Ved denne opplevelsen kan derfor hverken familiebakgrunn eller samfunnet avskrives som pådrivere til

opplevelser av prestasjonspress. Camilla forteller videre at hun før hvilte mer på en uvitenhets-identitet fordi hun ikke hadde studert så lenge, men at hun ikke lenger kan gjemme seg bak det hun omtaler som «dumhet» fordi hun nå tar en mastergrad:

(...) før så var det jo litt mer sånn “åja, men jeg er dum - men det er greit for jeg har bare et årsstudium” eller “å, jeg er jo bare første året på bachelor jeg, så jeg føler ikke at jeg burde kunne noe mer enn det jeg kan” liksom (...) at det kanskje var en slags identitet da, at jeg ikke klarte henge helt med eller forstå. Det var lettere på en måte (...) Men nå så føler jeg jo at jeg egentlig er ganske smart, men likevel er det mange ting jeg ikke er smart på (...) jeg forventer lissom at jeg skal kunne mye mer nå.

Sitatet kan tolkes dithen at Camilla forventet å sitte igjen med et større og bredere kunnskapsspekter ved nådd mastergrad. Dette kan tyde på at det ligger noen personlige forventninger og oppfatninger av akademia; etter et visst utdanningsnivå burde en også besitte høyere kunnskapsnivå – ikke bare i tilknytning til hva som forventes på pensum, men også på en mer generell og dagligdags basis. Det foreligger på denne måten et prestasjonspress også knyttet til selve studieprosessen og kunnskapsnivået en forventer å nå. Det kan tolkes som at når en ikke har høyere utdanning er det greit å være «dum» eller uvitende, men at det er uakseptabelt om en har tilbrakt flere år innen akademisk utdanning. Dette kan igjen kanskje også peke på internaliserte idéer av hva samfunnet forventer av en som tar høyere utdanning. Det kan tenkes at akademia fører med seg noen forventninger knyttet til individuell utvikling, knyttet til personlige mål og forventninger som medbringer et selvpålagt prestasjonspress.

Siri forteller også om forventninger til akademia i tilknytning til hva slags person hun identifiserer seg med. Hun er opptatt av at det skal være en kvalitet over det hun gjør, ettersom hun har en sterk tilknytning til feltet hun studerer ellers i livet. Dette bidrar også til et større personlig prestasjonspress, ettersom hun risikerer sterk nederlagsfølelse ved å gjøre det dårlig i studiene som representerer hvem hun er i arbeidslivet og som person:

«Siri», førstegegn.: Og så har jeg en stolthet i faget, og det har også mye å si (...) når jeg identifiserer meg så mye med det jeg studerer så risikerer jeg jo også litt i det å gjøre en veldig dårlig masteroppgave. (...) på noen områder stiller jeg høye krav til meg selv. På de områdene som jeg tenker er viktig. Og studier er viktig!

At «studier er viktig» er noe som kommer frem hos de aller fleste informantene i begge generasjonsgruppene. I Siris tilfelle kan dette i sammenheng med resten av det hun sier tolkes som at det hun studerer er en stor del av hennes identitet også ellers i livet – det er derfor ekstra viktig for henne å gjøre det godt; det sier ikke bare noe om en oppnådd grad på papiret, men reflekterer henne som person og i forlengelsen også hennes kyndighet i jobben. Hun synes altså på denne måten å knytte prestasjoner i studiet til en personlig verdi av seg selv, noe som også påpekes i tidligere forskning på den måten at elever måler verdien av seg selv som menneske gjennom oppnådde akademiske resultater (Lou, Hogan & Paris, 2011; Madsen, 2020; Roser, Midgley og Urda, 1996; Wolters, 2004).

Denne måten å legge mye av seg selv i det akademiske arbeidet står til en viss grad i kontrast til andre generasjonsstudenten Fannys opplevelse. Hun skulle ønske hun hadde en diktator som bestemte at hun måtte gjøre ting – at noen *utenfor* henne selv stiller krav. Hun sliter blant annet med å føle at masteroppgaven er viktig når hun på mange måter bare skal gjøre det for egen vinning, og det samtidig er så mange andre viktige ting i livet:

«Fanny», andregen.: (...) *med den masteroppgaven, så (...) skulle jeg ønske jeg hadde en slags diktator som kunne bestemme over meg, men det har man jo ikke. Men ja, noen utenfor meg selv som jeg hadde litt mer respekt for som kunne stille krav! (...) Det har vært vanskelig å synes at masteren er viktig, på en måte.*

Sitatet over står i kontrast til Siris fremleggelse av den personlige stoltheten hun legger ned i det akademiske arbeidet. Det kan likevel tenkes at dette handler om forskjeller i jobbsituasjon heller enn forskjeller i familiebakgrunn, hvor Siri kanskje i større grad opplever at noen andre forventer noe av henne personlig, mens Fanny ikke opplever noen forventning fra andre. Jeg har likevel ikke tilstrekkelig empiri om stolthet i arbeidslivet, og kan derfor kun peke på andres forventninger versus forventninger til en selv. Med dette mener jeg at Fanny opplever at det kun er hun selv som bryr seg om sitt eget akademiske arbeid, og hun påpeker derfor at det er vanskelig for henne i perioder hvor hun ikke ser det personlige behovet for å gjennomføre en mastergrad. Ved en slik tolkning ser det i mitt utvalg ut til å dreie seg om personlighet og hva en trenger for å motiveres. I denne forstand kan mitt forslag om *prestasjonskapital* (internaliserte opplevelser av samfunnets forventninger) være positivt, da det skaper et positivt driv i individet grunnet andres forventninger. Siri har gjerne en indre motivasjon grunnet ytre omstendigheter – hvor Fanny ser ut til å mangle denne indre

motivasjonen ved *mangel* på ytre forventninger. I et slikt tilfelle kan ytre prestasjonspress altså tolkes som noe positivt; det gir personlig driv i sammenheng med akademia. Tidligere forskning viser også at prestasjonspress og stress kan være positivt i skolesammenheng, så lenge det ikke fører til u håndterbare mengder stress og press (Lund m.fl., 2021:257). Fanny forteller videre:

(...) Og det vet jeg jo om meg selv, at det å stå alene og skrive en oppgave i et år - det er for mye frihet for meg, egentlig. Jeg fungerer best – og kanskje bare - når noen andre på en måte forventer noe av meg. Men her er det sånn der.. et intet som jeg skal sitte og arbeide for. Det er ingen på den andre siden som venter i spenning på den oppgaven jeg skal skrive, lissom. Det er jo meningsløst!

Her påpeker Fanny at hun trenger at noen andre forventer noe av henne – hennes egne mål og ønsker for å fullføre masteren er ikke nok for å klare å ta tak i det. Fanny sier her «*det er for mye frihet for meg*» i sammenheng med å stå alene om å skrive en masteroppgave. I dette utsagnet kan frihet tolkes som noe negativt, som også påpekes av Madsen (2018). Han finner at samfunnets individualisering fører med seg en enorm frihet som kan oppleves som overveldende i sammenheng med hva en burde foreta seg, og om det en velger er det «riktige» (Madsen, 2018, s. 13). Det kan på bakgrunn av dette tolkes som at Fanny ikke opplever en indre motivasjon grunnet for stor frihet og mangel på forventninger fra andre – det holder ikke å gjennomføre masteren kun for sin egen del, fordi det derfor ikke føles som «viktig» og kanskje også til tider derfor heller ikke oppleves som «det riktige valget». Noen andre må ønske å motta resultatet hennes for at det skal føles viktig. Dette er interessant fordi det som nevnt over sier noe om hvordan ytre prestasjonspress kan være positivt – og i Fannys tilfelle helt nødvendig - for individuell motivasjon og gjennomføringsevne i akademia. Videre påpeker Fanny at den personlige tilknytningen til akademia og hvor tungt en tar det om det ikke går så bra på studiene avhenger av hvor bra det går ellers i livet:

«Fanny», andregen.: De periodene hvor resten av livet er veldig ålreit og går lett, så er kanskje det å ha et sånn press eller noe som henger over deg helt ok – det definerer deg ikke, på en måte, fordi det er så mange andre ting man kan henge fingrene i. Men når resten av livet er litt kjipt, så er det helt uoverkommelig. Det er definitivt tyngende og går jo utover livskvaliteten, særlig når man aldri får det «unna», lissom. (...) den tingen som henger over deg blir større og mørkere, lissom. (...) mindre kapasitet til å håndtere studiene fordi at resten av livet er så stort og vanskelig,

lissom. Så ja, det å føle på at man skulle ha gjort ting, eller sånn der “burde”-følelse, det er jo ikke heldig.

Hun sier; «*det definerer deg ikke, på en måte, fordi det er så mange andre ting man kan henge fingrene i. Men når resten av livet er litt kjipt, så er det helt uoverkommelig*». Denne setningen kan tolkes på den måten at studier og oppnådde resultater blir viktigere å mestre når andre ting ikke går så bra, fordi en da trenger en form for bekreftelse på at en gjør noe «riktig» i livet. Madsen (2018) legger frem hvordan utdanningspresset i tillegg til flere arenaer for press legger opp til en utvikling av psykiske plager. Dette foreslår han kan henge sammen med at individualiseringen i samfunnet bidrar til en opplevelse av å kun ha seg selv å bebreide om en ikke strekker til på disse forskjellige arenaene – noe som igjen vil føre til bekymringer og en følelse av håpløshet (Madsen, 2018, s. 108-109).

Diss opplevelsene av å ikke strekke til eller være «god nok» dukker opp hos flere av informantene. Anette forteller om opplevelsen av å komme tilbake til academia etter flere års pause, og at hun stiller høye krav til seg selv når det kommer til masteroppgaven. Dette hvordan det påvirker psyken og livskvaliteten på en negativ måte:

«Anette», andregen.: (...) når jeg ikke forstod dette med oppbygging av oppgaver og fikk et arbeidskrav tilbake flere ganger – altså, jeg grein jo. Jeg sov dårlig. (...) nå på masteren så synes jeg at det er blodseriøst - jeg tar det blodseriøst - og det er klart at det gjør jo også noe med stressnivået mitt og livskvaliteten. (...)

At Anette opplever arbeidet med masteren som «blodseriøst» peker på en personlig tilnærming; hun sier «*jeg tar det blodseriøst*». Dette kan tolkes som at prestasjonspresset studenter opplever i academia handler om karaktertrekk og personlig tilnærming til utfordringer, og kan på denne måten handle mer om individuelle forskjeller enn familiebakgrunn. Dette kan igjen indikere en større nødvendighet av personlig emosjonell kapital gjennom engasjement, pågangsmot og evnen til å sette seg realistiske mål (Bodovski et al., 2022, s. 469). Det kan likevel tenkes at familiebakgrunn spiller en rolle, da Bodovski et al. i sin studie finner at inkorporert emosjonell kapital utspiller seg forskjellig i academia på grunn av forskjeller i sosioøkonomisk status (Bodovski et al., 2022: 467-468). I mine funn rapporterer likevel både første- og andregenerasjonsstudentene de samme opplevelsene knyttet til indre prestasjonspress i academia.

Både første- og andregenerasjonsstudentene snakker om lite søvn i lengre perioder – særlig i eksamensperioder – hvor flere forteller de kan sitte oppe hele natten og jobbe. De nevner også at de ofte sover dårlig fordi det stadig kverner i hodet rundt alt som må gjøres, om det blir gjort riktig osv. Disse utsagnene kan henge sammen med funnene i SHoT-undersøkelsen, som finner at 1 av 3 studenter lider av insomni (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 68). Funn fra SHoT-undersøkelsen 2022 viser også til en betydelig økning av studenter med dårlig livskvalitet sammenliknet med tidligere SHoT-undersøkelser, hvor bare 4 av 10 oppgir «god livskvalitet». De finner også som nevnt innledningsvis en klar økning i selvrapportering av psykiske plager hos studenter (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 5). Det kan se ut til at det er studietilværelsen i sin helhet som er mest utfordrende i sammenheng med prestasjonspress og stress, når en legger til alle andre arenaer hvor en skal prestere. Tiden strekker ikke til, og samtlige av informantene må sjonglere mellom jobb, studier, familie og fritid. I SHoT-undersøkelsen fra 2022 kommer det frem at nesten halvparten av studentene i undersøkelsen opplever «en del» eller «svært mye» eksamensangst (Sivertsen & Johansen, 2022, s. 5) – noe som også synes å være gjeldene for mine informanter ved søvnmangel, nedstemthet og stress.

Det kommer også frem i analysen hvordan det å ikke knekke akademiske koder (som hvordan et arbeidskrav skal gjennomføres, oppgaveskriving osv.) påvirker psyken negativt og bidrar til enorm personlig skuffelse. Det understrekes i tidligere forskning at det kan være vanskelig å tilpasse seg universitetssettingen - spesielt for førstegenerasjonsstudenter - mye grunnet «hemmelige» akademiske koder (Aukland, 2022b). Førstegenerasjonsstudentene påpeker vanskelighet med å sette seg inn i hvordan alt fungerer når de startet som studenter. Det er likevel ikke bare førstegenerasjonsstudentene som har strevd med å knekke koder; også andregenerasjonsstudentene forteller om hvordan både arbeidskrav og pugging til eksamen var frustrerende fordi de streset mye og var usikre på fremgangsmåten. Flere forteller om episoder hvor de ikke sover, ikke klarer å slappe av, gråter og føler seg mislykket. Det påpekes derimot av samtlige at dette er et press de legger på seg selv, eller opplever at samfunnet pålegger dem. Det er derfor ikke i mine funn noen klar sammenheng mellom familiebakgrunn og akademiske koder, og det kan se ut til å handle mer om en personlig forståelse av hvordan universitet fungerer. Det kan kanskje som nevnt tenkes at personlig emosjonell kapital er viktigere enn familiebakgrunn ettersom evnen til å sette seg personlige og oppnåelige mål, engasjement for å forstå og lære, samt beholde et pågangsmot selv om det

tidvis oppleves som uoverkommelig – er viktige emosjonelle investeringer for å lykkes i akademia (Bodovski et al., 2022, s. 469).

6. Konklusjon, diskusjon og avslutning

I dette siste kapittelet vil jeg legge frem hovedfunn fra analysen i det foregående kapittelet. Disse vil bli diskutert, og jeg vil til slutt foreslå en konklusjon som svar på problemstillingen. Problemstillingen lyder som nevnt: *Hva betyr familiebakgrunn for studenters opplevelse av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia?*

6.1. Medstudenter som sosialt nettverk og tilpasningsevner som grunnlag for tilhørighet i akademia?

I den første delen av analysen søkte jeg gjennom forskningsspørsmål 1 å finne ut av om familiebakgrunn var viktig for studenters opplevelser av tilhørighet i akademia. Jeg trakk her inn studentenes opplevelser av det fysiske bygget og universitetet som institusjon, samt hvordan de opplevde det faglige opplegget og den sosiale settingen ved universitetet. Selv om samtlige av informantene i denne studien oppgir at de nå føler seg hjemme som student og ved universitetet, var det likevel noen forskjeller blant første- og andregenerasjonsstudentene og hvilke måter de opplevde tilhørighet - noe som kan indikere at familiebakgrunn har en betydning for opplevelse av tilhørighet i akademia. Andregenerasjonsstudentene følte seg svært raskt komfortable med den akademiske delen av studietilværelsen – altså det faglige som pensum, forelesninger, innleveringer og diskusjoner. De påpeker på den annen side at de ikke mestret det sosiale like godt, da den sosiale settingen ved universitetet opplevdes som noe unaturlig og fremmed. For førstegenerasjonsstudentene var det motsatt – de opplevde raskt tilhørighet gjennom å knytte sosiale bånd med medstudenter, men følte seg fremmed i den faglige settingen.

Denne forskjellen i opplevelser av tilhørighet kan som vist i analysen henge sammen med familiebakgrunn på den måten at det foreligger forskjellig mengde kulturell kapital fra hjemmet. De som har foreldre med høyere utdanning ser som nevnt ut til å oppleve større tilhørighet til det faglige i starten av studiet enn de med foreldre uten høyere utdanning. Det er likevel interessant at førstegenerasjonsstudentene tilsynelatende opplever like stor

tilhørighet til det faglige etter kort tid, ettersom de opparbeider seg kunnskap om opplegg og koder gjennom å spille på sine medstudenter. Her kan det se ut til at de benytter en sosial kapital i form av medstudenter som sosialt nettverk, og dermed også tilegner seg den kulturelle kapitalen de mangler gjennom dette nettverket. Dette kan vitne om at en helhetlig opplevelse av tilhørighet er større hos førstegenerasjonsstudentene, fordi de opplever tilhørighet til *både* det faglige og sosiale relasjoner etter relativt kort tid som student. Dette tyder derfor på at familiebakgrunn har betydning for *raskere* opplevelse av tilhørighet til det *faglige*, men at tilhørighet til akademia generelt kanskje handler mer om personlige preferanser og evner til å knytte sosiale nettverk. Medstudenter som sosialt nettverk synes i mine funn å være viktigere for en helhetlig opplevelse av tilhørighet i akademia enn familiebakgrunn.

6.2. Forkunnskap, personlig investering og verdier som akademisk port-åpner

I del to av analysen så jeg nærmere på familiebakgrunns betydning for opplevelser av muligheter i akademia, som er mitt andre forskningsspørsmål. Jeg undersøkte her faktorer som økonomisk forutsetning fra hjemmet, forkunnskap og samtaleemner i hjemmet, og foreldres (og studentenes) verdier og mål. I analysen er det hovedsakelig samtaleemner i hjemmet som ser ut til å henge mest sammen med familiebakgrunn og foreldres mengde kulturelle kapital kan muligens være en faktor for om en er forberedt på hva akademia innebærer eller ikke.

Det er i min empiri forskjeller hos første- og andregenerasjonsstudenter når det kommer til hva de prater med sine foreldre om, både før og underveis i studietiden. Hos førstegenerasjonsstudentene ser det ut til at det er «kaffe-praten», følelser og hverdagslige opplevelser det samtales mest om. Hos andregenerasjonsstudentene er det samtaleemner som politikk, byplanlegging og skole/studier som er mest fremtredende. Dette ser ut til å bidra til en forkunnskap og et grunnlag for både personlige interesser, mål og livsvalg – så vel som en større kunnskap om hvilke muligheter som finnes. Videre ser dette ut til å innebære at andregenerasjonsstudentene hadde en tydeligere retning tidlig i livet (allerede på ungdomsskolen) om hva som måtte til for å bli det man ønsker. Studentene i mitt utvalg som har foreldre med høyere utdanning synes derfor å ha helgardert seg i større grad underveis i

grunnskolen og videregående skole. De med foreldre uten høyere utdanning har gjennom samtaleemner i hjemmet vært mer usikre på hva de vil i livet, og enkelte har hatt betraktelig mindre kunnskap om hva akademia innebærer. På denne måten kan familiebakgrunn ha betydning for forkunnskapen av muligheter i tilknytning til akademia, men da i forhold til hvor *tidlig eller sent* i livet en oppdager hvilke muligheter en har. En konsekvens av dette synes likevel hos mine informanter å skape omveier ved å ta opp fag en mangler, usikkerhet rundt hvilke studier som fører til hva og at en velger feil studie i første omgang. Med det sagt, kan det diskuteres om familiebakgrunn eller personlige preferanser og verdier er det som styrer mulighetene mest, ettersom begge generasjonsgruppene synes å ha funnet den studieretningen de ønsker og er tilfredse med valget om mastergrad.

Selv om det er forskjeller i foreldres besittelse av økonomisk kapital, påpeker samtlige av studentene i mitt utvalg at de jobber ved siden av studiet – og at de derfor ikke trenger å benytte seg av foreldres økonomiske kapital. Den største forskjellen mellom første- og andregenerasjonsstudentene ser ut til å handle om muligheten – eller en manglende mulighet – til å spørre om penger når det kniper. Her påpeker samtlige av andregenerasjonsstudentene at de ikke ville hatt noe problem med å spørre om økonomisk hjelp hjemmefra om behovet skulle melde seg, mens førstegenerasjonsstudentene enten kvier seg veldig for å spørre eller aldri spør av prinsippsak. Det er likevel ingen av informantene som rapporterer at de får store summer fra foreldre, og det kan muligens tenkes at personlige verdier og preferanser spiller en større rolle enn familiebakgrunn når det kommer til det økonomiske aspektet. Samtlige synes opptatt av å klare seg selv og være selvstendige, samtidig som alle påpeker en grunnleggende verdi fra hjemmet om å jobbe og opparbeide seg arbeidserfaring. Studentene i denne studien benytter seg kanskje mer av personlig emosjonell kapital (stå-på-vilje, målrettet arbeid osv.) enn økonomisk kapital fra hjemmet; de opparbeider seg sin egen økonomiske kapital og på denne måten skaper de sine egne muligheter.

6.3. Karakterer, ytre omgivelser og internalisering av akademiske verdier

I den siste delen av analysen søker jeg å finne svar på oppgavens tredje forskningsspørsmål; *hva betyr familiebakgrunn for opplevelser av prestasjonspress i akademia?*

I denne delen av analysen trakk jeg inn karakterer, opplevelser av andres forventninger og opplevelser av personlige forventninger til egne prestasjoner. Ettersom samtlige av studentene syntes å være svært opptatt av karakterer, spurte jeg dem om de har opplevd mye prestasjonspress knyttet til å få gode karakterer fra hjemmet. Samtlige svarte her at de aldri har opplevd karakterpress hjemmefra. Familiebakgrunn kan i forhold til informantenes svar tilsynelatende ikke forklare prestasjonspresset studentene i denne studien forteller at de opplever.

Ved valg av studieretninger synes det heller ikke å være noen sammenheng mellom studentenes valg og foreldres oppfordringer, da studentene også her trekker frem at de ikke har opplevd studiepress fra foreldre. Selv om det foreligger forskjeller i foreldres kulturelle kapital, synes ikke dette å ha påvirket til mer eller mindre opplevd prestasjonspress hos de forskjellige generasjonsgruppene. Det er en forskjell i forhold til leksehjelp og kunnskap om hva som kreves for å opparbeide seg gode karakterer, men det er tilsynelatende kun én av informantene som har benyttet seg av hjelp hjemmefra (andregenerasjonsstudent) når hun tok ekstra-fag i matte på videregående, og hun ikke evnet å opparbeide seg god karakter uten hjelp. Én av informantene fikk på ungdomsskolen betalt av sine foreldre for gode karakterer, men hun forteller at det ikke bidro til en opplevelse av karakterpress. Det kan muligens heller ha påvirket hennes *motivasjon* på den måten at hun ikke helt vet om hun har en indre motivasjon knyttet til å *lære*, eller om det kun er *karakteren* som betyr noe. Da familiebakgrunn ikke synes å forklare opplevelser av prestasjonspress blant mine informanter på en tilfredsstillende måte, er det gjerne andre faktorer som spiller inn ved opplevelser av prestasjonspress.

Kroppsliggjort kulturell kapital (som vi husker dreier seg om egen opparbeidelse og inkorporering over tid av blant annet kunnskap) (Bourdieu, 1986, s. 83) kan bidra til en integrering av hva som er viktig, og karakterer synes spesielt viktig. Dette er likevel heller ikke nok til å forklare hvor selve *presset* kommer fra. Personlig opparbeidelse av emosjonell kapital kan kanskje ha betydning på den måten at studentene er svært målrettede og investerer mye av seg selv i akademisk arbeid. På den annen side kan det se ut til at studentene tidvis setter seg urealistiske mål som gjør at de gjerne føler seg overveldet, stresset og skuffet når karakterer ikke gjenspeiler innsatsen de har lagt ned. Dette ser ut til å bidra til en opplevelse av å ikke strekke til, og kan peke på en opplevelse av «indre» eller «selvpålagt» prestasjonspress som tidvis er vanskelig å leve opp til.

Jeg foreslår i sammenheng med utfordringene nevnt over *prestasjonskapital* som en mulig tilleggs-forklaring på verdien og prestasjonspresset studentene i mitt utvalg knytter til karakterer. I begrepet prestasjonskapital legger jeg som nevnt «ressurser som individet opparbeider seg ved å internalisere samfunnets vektlegging av prestasjoner» – som for eksempel å opparbeide seg gode karakterer. Det at studentene etter å ha kommet inn på mastergrad fortsatt higer etter toppkarakterer i alle emner henger ikke synlig sammen med å klatre høyere i systemet (slik man gjør ved å opparbeide seg gode nok karakterer til spesifikke emner eller mastergrad). De høye karakterene etter påbegynt mastergrad hverken stenger eller åpner porter – med mindre en ønsker å gå videre med doktorgrad. Flere av informantene snakker om å helgardere seg i tilfelle de ønsker å ta doktorgrad en gang i fremtiden, men det er ikke i noens planer per dags dato (bortsett fra informanten som allerede har gjennomført doktorgrad). I prestasjonskapital ligger det derfor også en tanke om at andre – mer eller mindre usynlige faktorer – påvirker informantene til å tenke at det ligger en verdi i svært gode karakterer, selv om de ikke vil nødvendigvis vil være viktige ved endt studiegang. På denne måten streber de dermed gjerne etter å gjøre det svært godt i forhold til å vise til gode karakterer, i stedet for å legge verdien i hva de selv opplever at de har lært. Det kan fortsatt tenkes at informantene setter kunnskapen like høyt som karakterer (samtlige nevner at de drives av å tilegne seg ny kunnskap), men det er likevel karakteren som fremheves som det viktigste for å måle egne evner og prestasjoner.

Studentene i denne studien kan muligens ha integrert tanker om hva de tror samfunnet forventer av dem, og at de derfor burde opparbeide seg toppkarakterer for å bevise at de er «flinke» studenter. Det vil ved slike måleapparater som karakterer bestandig finnes en motpol, og ønsket om å ikke være dårligere enn andre kan vise til et sammenligningsgrunnlag i forhold til hvor «flink og smart» eller «dårlig og dum» en er i sammenheng med karakterer og evaluering av egne evner.

6.4. Oppsummering av hovedfunn

Formålet med denne avhandlingen har vært å undersøke om familiebakgrunn kan være grunnlag for forskjellige opplevelser og utfordringer i academia. Dette på bakgrunn av tidligere forskning som både peker på en mangel av førstegenerasjonsstudenter, og generasjon prestasjon hvor forskning viser til en nedgang i unges psykiske helse grunnet for stort

individuell prestasjonspress – også blant studenter. Det kan gjennom funn fra mitt utvalg se ut til at familiebakgrunn har mindre å si for opplevelser av muligheter, tilhørighet og prestasjonspress i akademia enn først antatt. Selv om familiebakgrunn i mine informanternes utsagn ser ut til å kunne påvirke både faglig tilhørighet i akademia og muligheter i forhold til forkunnskap om akademia, tolker jeg det likevel som at dette er midlertidige begrensninger, og at informantene selv ikke ser det som store hindringer for deres akademiske løp og fremtid.

Familiebakgrunn synes med andre ord i mitt utvalg ikke å bety så mye for opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia, da samtlige av informantene tilpasser seg akademia relativt raskt på tross av forskjellig familiebakgrunn. Bourdieus fremleggelse av familiebakgrunn som svært viktig i sammenheng med kapitalmengde (Bourdieu, 1986, s. 82-89) er derfor heller ikke spesielt fremtredende, da informantene i denne studien synes å opparbeide seg akademisk kapital gjennom å oppholde seg på universitetet, og at de integreres i akademia som studenter på lik linje med alle andre som er der. Eventuell kapital de måtte mangle fra hjemmet fyller de på med gjennom personlige evner (emosjonell kapital), medstudenter (sosial kapital) og tilegnelse av kunnskap (kulturell kapital). Disse funnene stemmer til en viss grad overens med funn fra studien til Reay et al. (2009) som finner at studentene opparbeidet seg kulturell kapital gjennom hardt akademisk arbeid, og ikke som en arv fra foreldre (Reay et al., 2009, s. 1105-1106).

Det som har blitt uttrykt gjennom analysen – og da for førstegenerasjonsstudentene – ser ut til å ligge mer på et emosjonelt og personlig plan fremfor et faglig plan. Med dette mener jeg at selv om flere har uttrykt frustrasjon og tidvis fortvilelse og usikkerhet knyttet til hva de skal gjøre i livet og mangelen på akademisk støtte i sine foreldre, har likevel samtlige av informantene andre utenfor foreldre som har gitt dem både informasjon, støtte og veiledning i akademiske valg. Mine funn stemmer til en viss grad overens med et bilde av generasjon prestasjon som et samfunn av unge hvor prestasjonspresset går utover livskvaliteten – særlig i en akademisk setting (Bakken et al., 2018; Madsen, 2018). Samtlige av informantene deler at de lider av eksamensangst i forskjellige grader, at prestasjonspresset går utover livskvaliteten på en negativ måte og at de opplever det som utfordrende å skulle prestere på flere arenaer samtidig. Jeg tolker det likevel i mine funn som at samtlige finner flere positive opplevelser med å være student, enn de finner negative. Enkelte påpeker også at de trenger dette presset for å drive seg selv til å nå personlige mål, hvor jeg anser både prestasjonskapital og emosjonell kapital som aktuelle forklaringer. Videre ser det ut til at det er karakterene som

legger det største prestasjonspresset i akademia – og at dette skyldes andre ytre- og indre faktorer enn familiebakgrunn – som utdanningssystemet og opplevelser av samfunnets forventninger til individet. Dette understøtter funn fra Madsens (2018) fremleggelse (Madsen, 2018, s. 66-68, 71-78). Jeg kommer med dette frem til, i mine funn, at samfunnets forventninger til individet i form av mål og verdier (prestasjonskapital), samt personlig driv i form av personlig emosjonell kapital ser ut til å ha større innvirkning for studenters opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia enn familiebakgrunn. En kan på bakgrunn av disse funnene spekulere i hvor stor betydning Bourdies kapitalformer (1986) har som en «arv» fra hjemmet, og heller kanskje vurdere om kapital er mer uavhengig av familiebakgrunn enn han selv later til å mene (Bourdieu, 1986). Hverken økonomisk-, kulturell- eller sosial kapital fra hjemmet synes å være avgjørende for hvordan studentene i mitt utvalg trives eller presterer i akademia. Det er kapitalformene de evner å opparbeide seg selv underveis som ser ut til å legge det største grunnlaget for hvordan de opplever og mestrer akademia. Selv om det eksisterer forskjeller blant første- og andregenerasjonsstudentene, er ikke disse forskjellene fra hjemmet så store at de oppleves som akademiske hindre.

6.5. Studiens begrensninger og veien videre

Det kan godt tenkes at forskjeller i familiebakgrunn og opplevelser knyttet til akademia ville gitt andre utfall med både annet- og større utvalg enn jeg belager meg på i denne studien. Utvalget mitt er relativt lite – og sammenligningsgrunnlaget enda mindre, da jeg har tre informanter i hver generasjonsgruppe. Videre ville det kanskje også gjort en forskjell om utvalget bestod av flere kjønn – og ikke bare kvinner. Det er samtidig også som nevnt tidligere mer flytende og uklare skiller mellom de forskjellige utgangspunktene og familiebakgrunn, og det kunne vært interessant å se på hvordan situasjonen hadde vært om en hadde intervjuet informanter som har valgt lengre profesjonsutdannelse (som lege, advokat, psykolog, ingeniør/arkitekt) – og sammenlignet deres opplevelser av akademia med f.eks. mitt utvalg (samfunnsfaglig utdanning). En kunne kanskje også fått mer informasjon om foreldre hadde tatt den samme utdannelsen som deres barn har valgt. Videre er det også sannsynlig at annen vinkling av spørsmål i intervjuene ville ledet til helt andre svar, og at mer informasjon om foreldres situasjon ville kunne belyse andre viktige punkter og mulige forskjeller. Kanskje kunne det vært interessant å intervjuer både foreldre og studenter for å få et sammenligningsgrunnlag innad i familier og opplevelser av akademia.

Litteraturliste:

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.

Adkins, L., Skeggs, B. (2004). *Feminism after Bourdieu*. Blackwell Publishing.

Allatt, P. (1993) *Becoming Privileged: The Role of Family Processes*. I I. Bates & G. Riseborough. (Red), *Youth and Inequality*. Open University Press.

Aukland, K. (2022a). Klasse er en usynlig forskjell i akademia. *Kifinfo*.

Hentet 15.09.2022 fra:

<https://kifinfo.no/nb/2022/06/klasse-er-en-usynlig-forskjell-i-akademia>

Aukland, K. (2022b). Ikke et mål at alle skal ta høyere utdanning. *Kifinfo*.

Hentet 15.09.2022 fra:

<https://kifinfo.no/nb/2022/05/ikke-et-mal-alle-skal-ta-hoyere-utdanning>

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultateter 2018*. (NOVA Rapport 8/18). Norsk institutt for forskning om oppvekst, atferd og aldring.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5128/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bennett, T., Savage, M., Silva, E. B., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2008). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203930571>

Birkelund, G. E. (2010). Klasse og kjønn. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. (s. 58-70). Oslo: Universitetsforlaget

Bodovski, K., Lee, Y., Ahn, J.B. & Hu, H. (2022). Emotional capital, student's behaviour and educational inequality. *International Studies in Sociology of Education*, 31(4), 467-489.

<https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1997350>

Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural Theory – An Anthology* (2011, s. 81-90). United Kingdom, Wiley-Blackwell.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Interviews – Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). SAGE.

Cottingham, M. D. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society*, 45(5), 451-470. DOI: 10.1007/s11186-016-9278-7

Dufur, M. J., Parcel, T. L. & Troutman, K. L. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(2013), 1–21.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>

Eidissen, R. B. (2017). *Sosiale medier og prestasjonsfokus: en kvalitativ studie av unge kvinner som trener sin opplevelse av sosiale medier, fitnesskultur og treningstrenden* [Masteroppgave, Nord Universitet]. Nordopen. https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/bitstream/handle/11250/2492163/Master_Eidissen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ertzeid, H. (2020, 11. juni). *Skolestress og press: 'jeg føler meg som en taper, egentlig'*. Forskning.no.

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/skolestress-og-press-jeg-foler-meg-som-en-taper-egentlig/1696693>

Gugushvili, A., Zhao, Y. & Bukodi. E. (2019). 'Falling from grace' and 'rising from rags': Intergenerational educational mobility and depressive symptoms. I *Social Science & Medicine*, 222(2019), 294–304.

<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.12.027>

Illouz, E. (2007). *Cold intimacies : the making of emotional capitalism* (pp. VII, 134). Polity Press.

Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (utg. 4). Cappelen Damm Akademisk

Jarness, V. (2014). Symbolske skillelinjer. I O. Korsnes, M. N. Hansen & J. Hjelbrekke (Red.), *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. (s. 229-248). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjølsrød, L. & Skirbekk, S. (2020). *Klasse*. I *Store norske leksikon*. Hentet 10.03.2023 fra: <http://snl.no/klasse>

Kunnskapsdepartementet. (2017, 07. september). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>

Kupfer, A. (2012). A theoretical concept of educational upward mobility. *International Studies in Sociology of Education*, 22(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.682795>

Lamont, M. (1992). *Money, Morals, and Manners – The Culture of the French and American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922591.001.0001>

Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153–168. <https://doi.org/10.2307/202113>

Lie, J.K. (2022). *Middle-class in the making? Tensions, conflicts and changes in the habitus of first-generation students in the humanities* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo

Luo, W., Hogan, D., & Paris, S.G. (2011). Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 526–535. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.002>

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskerprosessen: metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nowotny, H. (1981). Women in Public life in Austria. I C. Fuchs Epstein & R. Laub Coser (Red.), *Access to Power: Cross-National Studies of Women and Elites*. London: George Allen & Unwin.

Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121. DOI: 10.1177/0038038509345700

Ringdal, K. (2010). Sosial mobilitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 185-196). Oslo: Universitetsforlaget

Roser, R.W., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
<https://awspntest.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.3.408>

Salvesen, H. A. (2020). *Den siste skanse – helt og syndebukk: norske fotballkeeperes erfaringer rundt det å være nummer 1* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. Openarchive. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2721089/2020_Master_Salvesen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Shahrokni, S. (2018). The collective roots and rewards of upward educational mobility. *British Journal of Sociology*, 69(4), 1175-1193. DOI: 10.1111/1468-4446.12349.

Silverman, D. (2016). *Qualitative Research* (4. utg.). SAGE.Sivertsen, B. & Johansen, M.S. (2022). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022*. [Students' Health and Wellbeing Study 2022]. (SHoT Rapport). Oslo: Studentsamskipnaden SiO, 2022.
https://studenthelse.no/SHoT_2022_Rapport.pdf

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag

Wolters, C.A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.2.236>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Masteroppgave i sosiologi og sosialt arbeid «*Generasjon prestasjon – en students hverdag*»

Dette er et spørsmål til deg som student om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan prestasjonspress påvirker både valget om å studere, og hvordan det påvirker hverdagen og mestringsfølelsen hos studenter fra forskjellige bakgrunner. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å innhente førstehåndsinformasjon fra deg som student om hvordan du opplever (eller ikke opplever) press rundt prestasjon. Denne informasjonen skal deretter kun brukes i min masteroppgave, hvor jeg ønsker å undersøke nærmere forskningsspørsmålet «*hvordan oppleves studiehverdagen for studenter fra forskjellig klassemessig bakgrunn?*». Jeg kommer til å jobbe inngående med dette masterprosjektet frem til sommeren 2023.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mitt navn er Silje Kåfjord. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder, og det er jeg som gjennomfører dette masterprosjektet (bildet). Prosjektansvarlig for forskningsprosjektet er min veileder Tale Steen-Johnsen.



Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Utvalget mitt er trukket gjennom mitt nettverk, og deretter gjort gjennom snøballrekruttering (som går ut på at noen som kjenner noen som kan være aktuelle deltakere setter meg i kontakt med disse). Det vil være et utvalg på ca. 5-10 personer, hvor du er en av maksimalt 10 jeg ønsker å spørre om å delta.
- Det vil derfor si at jeg har mottatt kontaktopplysninger om deg fra andre, men kun etter at du har gitt vedkommende samtykke om å bli kontaktet av meg.
- Om du ikke synes det er greit, vil jeg ikke kontakte deg, og jeg vil heller ikke vite hvem du er eller ha kontakinformasjonen din.
- Grunnen til at jeg har valgt å spørre nettopp deg om å delta i prosjektet, er kun på bakgrunn av at du er masterstudent eller nylig har vært masterstudent ved et universitet. Dette er på forhånd de eneste opplysningene jeg har om deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du har lyst til å delta i dette prosjektet, innebærer dette at vi møtes for et intervju, som er en samtale basert på noen spørsmål jeg stiller deg og som vi snakker litt rundt på et tidspunkt som passer for deg. Dette vil kunne ta ca. 45 minutter, hvor jeg samler inn opplysninger gjennom lydopptak på en ekstern båndopptaker. I intervjuet vil jeg stille deg spørsmål som omhandler det å være student i sammenheng med prestasjon; eksempelvis hvordan studiehverdagen ser ut, hva utdanning betyr for deg og hva som har bidratt til å forme dine valg knyttet til studier.

Det er frivillig å delta

Det er helt opp til deg om du vil delta i prosjektet eller ikke.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

Alle dine personopplysninger og innhold fra eventuelt gjennomført intervju vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, og ingen blir sure eller oppgitt om du først sier «ja» og deretter «nei». Det er ikke slik at du som deltaker skylder meg som prosjektleder noe som helst, og det er lov å ombestemme seg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og det er kun meg (Silje Kåfjord) som prosjektansvarlig som har tilgang på informasjonen om deg.
- Noe informasjon vil kunne bli delt med min veileder, Tale Steen-Johnsen, men ikke informasjon som sier noe om hvem du er.
- All informasjon og notater vil bli slettet så snart den er bearbeidet, og alt dette vil gjøres på en sikker datamaskin. Alle lydopptak vil også bli slettet så snart jeg har transkribert (skrevet ned) informasjonen, og navnet ditt vil være erstattet med et fiktivt navn.

- Du kommer altså til å bli anonymisert, også i mine notater, og personlig informasjon om deg (som navn, bosted og kontaktinformasjon) vil det kun være meg som har tilgang til.
- Det skal ikke være mulig å finne ut av hvem du er som person gjennom min masteroppgave. Informasjon jeg vil kunne komme til å dele er eventuelt alder og sivilstatus, samt om du bor/har vokst opp landlig eller i by.
- Informasjon du eventuelt deler med meg som kan bidra til gjenkjenning av hvem du er vil ikke publiseres uten ditt samtykke.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt juni 2023. All personlig informasjon om deg vil da være slettet, og innholdet som brukes i min masteroppgave vil være anonymisert.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra meg (Silje Kåfjord) og UiA ved Tale Steen-Johnsen (som er prosjektansvarlig) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Silje Kåfjord, masterstudent ved UiA : siljekaafjord@gmail.com
Eller
- Tale Steen-Johnsen, veileder for prosjektet ved UiA: tale.steen-johnsen@uia.no
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Silje Kåfjord

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Generasjon prestasjon – en students hverdag» (masteroppgave), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema: generasjon prestasjon – Familiebakgrunn og opplevd prestasjonspress, tilhørighet og muligheter blant studenter i møte med universitetet og akademia.

Problemstilling: Hva betyr familiebakgrunn for opplevelser av tilhørighet, muligheter og prestasjonspress i akademia?

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1. Hvordan ser din (studie)hverdag ut?	- Kan du beskrive en dag for meg?
2. Hva slags rutiner er viktig for deg (om rutiner anses som viktig?) 3. Kan du gi meg noen eksempler på når du har følt på mestring? Og eksempler på når du har kjent på nederlag?	- 2: <i>Hva har du med deg av erfaringer rundt dette fra tidligere? Hvor lærte du å gjøre det slik?</i> - <i>Hvordan anser du egen evne til å sette deg selv i gang med ting/gjennomføre oppgaver/lese til eksamener osv.?</i> - 3: <i>Hva tror du kan være årsaken til at du føler det sånn?</i>
4. Hvem har vært ditt støtteapparat i forhold til studier?	- Har foreldre, venner eller andre motivert deg til å ta høyere utdanning? - Har noen påvirket ditt utdanningsvalg? Fortell. - Si litt om hva du valgte og hvorfor.
5. Tilleggsspørsmål: Hva betyr karakterer for deg? Kan du gi eksempler på når du har blitt glad eller skuffet over resultater/karakterer?	- Kan du utdype? - Er det noen du deler karakterene dine med, og hva slags tilbakemeldinger får du? Hvordan føles det?
6. Hva fikk deg til å velge å ta høyere utdanning?	- 6: <i>Har en eller begge av dine foreldre høyere utdanning?</i>
7. Har du alltid visst at du ville studere? Og hva du ville studere?	- 7: <i>hva er årsaken til dette? Har du eksempler?</i>

<p>8. Opplever du press rundt å prestere godt? - Kan du gi noen eksempler hvor du har følt på dette? (press fra deg selv? Familien? Samfunnet? Annet sted?)</p> <p>9. Hva har du opplevd som vanskelig? Og er det noe du har opplevd som lett? (gi eksempler)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kan du gi eksempler?</i> - <i>Går dette utover hverdagen og livskvaliteten?</i> - <i>Hvor kommer presset fra?</i> - <i>Hvem ser du for deg mener noe om resultatene dine?</i> - <i>Kunne du valgt en helt annen studieretning? Hva ville de hjemme ha sagt da?</i>
<p>10. Hvordan føles det å være første/andregenerasjonsstudent? (gi eksempler)</p> <p>11. Kunne du tenke deg å gå videre til doktorgrad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>10: kan du utdype?</i> - <i>Har du eksempler fra situasjoner da du tenkte på at du var førstegenstudent?</i> - <i>Eks: vanskelig? godt? stolt? ensomt?</i> - <i>10: hvorfor/hvorfor ikke?</i>
<p>12. Har du noen eksempler på når du har følt deg hjemme som student/på universitetet? - Har du noen eksempler på når du ikke har følt deg hjemme?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eksempler på Hvorfor?/hvorfor ikke?</i>
<p>13. Hvordan er din økonomiske situasjon? - kan du gi noen eksempler på hvor det har vært spesielt vanskelig?</p> <p>14. Hvordan vil du si du er som person? Tror du at din væremåte/personlighet gjør det enklere/vanskeligere å mestre studier?</p> <p>15. Er du fornøyd med tilretteleggingen for deg som student? Og hva visste du om hva det innebar å være student før du startet? (Studiestøtte osv)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>13: Får du/har du fått hjelp av foreldre?</i> - <i>Jobber du ved siden av studiet?</i> - <i>Har du lån fra lånekassen – og holder det?</i> <p>15: - Er det noen steder på Campus du føler deg spesielt hjemme? Fortell</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvordan føler du at du blir møtt/sett av medstudenter/forelesere?</i> - <i>Hvordan opplever du forelesninger og måten å lære på?</i>

Vedlegg 3: Meldeskjema SIKT (NSD)

Vurdering av behandling av personopplysninger 01.09.2022

Referansenummer

392506

Vurderingstype

Standard

Dato

01.09.2022

Prosjekttittel

Generasjon prestasjon - en students hverdag

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Tale Steen-Johnsen

Student

Silje Kåfjord

Prosjektperiode

20.09.2022 - 20.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte

behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 20.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

LOVLIG GRUNNLAG TREDJEPERSONER

I intervjuet spørres det om foreldres utdanning. Dette vil være tredjepersonopplysninger. Prosjektet har ikke tredjepersoner som hovedmål for studien. Det samles få opplysninger som er indirekte identifiserende i et kort tidsrom, og det anonymiseres fortløpende. Det er bare forskerne i prosjektgruppen som får tilgang til dataene, og informasjonssikkerheten er god. Det er vår vurdering at samfunnets interesse i at behandlingen finner sted klart overstiger ulempene for den enkelte, at forskningen kan komme formålet til gode. Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse. Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b. Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante

og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER – TREDJEPERSON

Tredjepersoner har så lenge de kan identifiseres i datamaterialet følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20), og protest (art 21). Behandlingen har kort varighet, ikke sensitive opplysninger, og personopplysninger vil være indirekte identifiserende. Ved å gi informasjon vil det bli innhentet flere personopplysninger enn nødvendig for formålet. På dette grunnlaget finner vi at det kan gjøres unntak fra den individuelle informasjonsplikten til tredjepersonene fordi det vil innebære uforholdsmessig stor innsats å informere de registrerte, jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 b) Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal Lykke til med prosjektet!