

Preferanser og grunnlag for valg - sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne

Unn-Doris Karlsen Bæck

Henger ungdoms valg og preferanser sammen med og er de 'styrt' av sosial bakgrunn, kjønn, bosted og lokale tradisjoner, eller er deres valg og preferanser i stor grad uavhengig av slike sosiale og strukturelle føringer? Denne artikkelen tar opp spenninger mellom forskjellige faglige fortolkninger av det senmoderne samfunnet med hensyn til forståelser av individuell valgfrihet. Noen framhever at et sentralt trekk ved dette samfunnet er økende differensiering, mobilitet og flere muligheter for individer til selv å planlegge sine liv. Tradisjoner og tatt-for-gitte vaner spiller en mindre rolle i dag enn tidligere for å organisere sosialt liv. Individene *tvinges* til selv å velge. Jo mer tradisjoner mister sitt tak på individene, jo mer er de tvunget til å utvikle eller forhandle om 'sin' livsstil blant et mangfold av muligheter. Dette betyr i følge sosiologer som blant andre Anthony Giddens og Thomas Ziehe at mennesker i det senmoderne samfunnet *frisettes* fra tvangen som lå i tradisjoner og sosiale strukturer. Deres livsløp vil i vesentlig grad bli et resultat av deres egne individuelle refleksjoner og valg. Denne tendensen omtales gjerne som *individualisering*. Til tross for at antagelsen om individualisering nok

har mye for seg, så kan vi fremdeles se tendenser som peker i en annen retning - og det finnes velbegrunnede sosiologiske perspektiver som framholder at sosial bakgrunn, strukturer og tradisjoner likevel har betydelig innflytelse på de individuelle valgene. Dette kan vi få tak på når vi iakttar de ganske faste sosiale mønstre som de mange individuelle valgene likevel nedfeller seg i. Vi finner empirisk materiale som viser noen slike mønstre. Vi kan her tale om *sosial reproduksjon*.

1 Sosial reproduksjon

1.2 Forutsigbarhet

Sosial reproduksjon har lenge vært et framtrædende sosiologisk perspektiv i både inn- og utland, og sto spesielt sterkt på 1960 og 1970-tallet. Innenfor utdannings sosiologisk forskning har perspektivet vært særlig dominerende. Reproduksjon av utdanningsforskjeller har vært knyttet til sosial bakgrunn, kjønn, etnisitet, geografisk bakgrunn, sentrum/periferi-dimensjoner og urbanitet/ruralitet-dimensjoner. Forskjellene har blitt forklart med henvisning til en mengde ulike faktorer; verdier, kultur, økonomi, normer, tradisjon, intelligens, kognitive evner og skole-karakteristika, for å nevne noe.

Sosial reproduksjon er nært knyttet til ideen om forutsigbarhet. Kjønn, sosial bakgrunn og geografisk bakgrunn utgjør ett knippe av sentrale variabler som anses som spesielt sterke prediktorer for den type valg den enkelte gjør med hensyn til utdanning og yrke. Innenfor teorier om sosial reproduksjon antas det at disse variablene virker bestemmende både på skoleprestasjoner og valg av utdanningsretninger - og dermed i sin tur på hvordan overgangen mellom skole og arbeidsliv skal finne sted. Dersom en for eksempel har kunnskap om foreldrenes utdanningsnivå, vil en med rimelig grad av sikkerhet kunne predikere de utdanningsvalg individet selv

(avkommet) foretar. Forutsigbarheten ved valg blir på denne måten et sentralt poeng, fordi valghandlinger i høy grad er strukturerte på basis av slike bakgrunnsvariabler.

I Norge har en rekke forskere demonstrert empirisk at det er signifikante forskjeller i utdanningsmessige prestasjoner, preferanser og karrierer blant barn med forskjellig sosial og kulturell bakgrunn (blant andre Bjørnson 1996, Colbjørnsen 1987, Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976, Karlsen 1995, Knudsen 1976, 1981, Lindbekk 1974, Severeide 1988). Det påvises at elever fra høyere sosiale lag gjør det bedre på skolen enn elever fra lavere sosiale lag, og at elever fra høyere sosiale lag ser ut til å få størst uttelling for evnene sine. Det dokumenteres også at barn fra høyere sosiale lag har en fordel når det gjelder måten de anvender oppnådde skolerestater på, på den måten at av elever med ellers like skolerestater vil barn fra høyere sosiale lag oftere enn andre bli værende i utdanningssystemet og ta høyere utdanning. Forskjellene forklares med faktorer knyttet til familiens posisjon i den sosiale lagdelingen, hvor foreldre fra høyere sosiale lag er i stand til å overføre til sine barn både grunnlaget for utvikling av ferdigheter som er viktige for å mestre skolen og positive holdninger til skolegang. Den enkeltes sosiale bakgrunn er med på å bestemme hvor langt en utdanningsmessig vil drive det, mens ens utdanning i neste omgang er med på å avgjøre hvor i den sosiale lagdelingen en selv ender i voksen alder.

Forskere har også pekt på systematiske kjønnsforskjeller knyttet til utdannings- og yrkesvalg (blant andre Edvardsen 1991, Hansen 1993, Hoel 1997, Karlsen 1995, 2001, Roalsø 1994, Rogg 1991). Jenter og gutter foretar ulike valg med hensyn til studieretninger og fag både innenfor videregående og høyere utdanning, og de kommuniserer ulike preferanser knyttet til disse valgene. Det er få jenter innenfor tradisjonelle yrkesfag ved videregående skoler, og det er få gutter å finne innenfor tradisjonelle omsorgsfag. Den samme tendensen er til stede også innenfor det høyere utdanningssystemet, hvor det er få kvinner i tekniske og naturvitenskapelige fag, samtidig som det er få

mannlige studenter i omsorgsutdanninger, som sykepleie og førskolelærer (Hansen 1993).

Det har vært lansert en rekke ulike forklaringer på hvilke mekanismer som skjuler seg bak de forskjellige formene for sosial reproduksjon.

1.3 Økonomiske forklaringer

Den franske sosiologen Raymond Boudon har forklart reproduksjon av utdanningsmessige forskjeller blant annet gjennom økonomiske mekanismer. Slik han ser det, involverer utdanning både direkte og indirekte økonomiske kostnader (Boudon 1974). Direkte kostnader er bøker, transport og lignende, mens indirekte kostnader vil være tapt arbeidsfortjeneste. Det vil derfor være naturlig å forvente at utdanning iallfall til en viss grad vil kunne avhenge av familiens økonomiske ressurser. Forskjeller i preferanser er ikke noen relevant problemstilling i denne forbindelse, fordi preferanser ikke har noen betydning for de valg som foretas. Valgene styres av økonomiske muligheter og begrensninger.

En type økonomiske forklaringer har også vært benyttet for å forklare kjønnsforskjeller i utdannings- og yrkesvalg, selv om dette handler mindre om familiens økonomiske ressurser. Becker (1991) hevder at til tross for at kvinner vet at utdanning kan øke deres verdi på arbeidsmarkedet, legger de mindre vekt på å investere i utdanning enn menn gjør. Årsaken til dette er at kvinner regner med å satse mer på familien enn det menn gjør. I følge Polachek (1981; referert i Hansen 1993) regner ikke kvinner med å være sysselsatt kontinuerlig på grunn av svangerskap og omsorg for barn. De velger derfor utdanninger som fører til yrker hvor avbrekk ikke vil føre til så store tap i erfaring og lønn.

I andre økonomi-relaterte forklaringer har spørsmålet om preferanse større relevans, for eksempel slik vi finner det uttrykt hos Pierre Bourdieu (1993). Grunnen til at unge fra arbeiderklassen ønsker å

forlate utdanningssystemet tidlig for å begynne å jobbe, kan i følge Bourdieu forklares gjennom at de tidlig ønsker å oppnå voksen-status og de økonomiske kapasiteter som forbindes med det (Bourdieu 1993: 96). Det er viktig for arbeiderklasseguttene å tjene penger fordi det gjør dem i stand til materielt sett å holde tritt med deres jevnaldrende, gå ut med kamerater og å invitere jenter ut, og på den måten oppfatte seg selv og bli oppfattet av andre som en 'mann'. Personlig økonomi og det å tjene penger bidrar slik sett til å konstituere et voksenliv for arbeiderklasseguttene, og når det ikke er mulig å få tilført penger fra familien vil dette føre til at de slutter på skolen. Guttene fra middelklassen har, slik Bourdieu ser det, de samme preferansene om penger, men på grunn av at det for dem vanligvis ikke er noen motsetning mellom høyt personlig forbruk og skolegang, fører en slik preferanse ikke til at de slutter på skolen. Den britiske kultursosiologen Paul Willis (1977) finner den samme tendensen i sine studier av engelske arbeiderklassegutter. For å kunne opprettholde en bestemt livsstil er behovet for penger så stort at det er med på å dytte dem ut av utdanningssystemet og inn i en jobb-situasjon.

1.4 Kulturelle mekanismer

Kulturelle mekanismer har også vært brukt for å forklare forutsigbarheten - reproduksjonen - knyttet til valg og preferanser. Willis (1977) hevder at arbeiderklassegutter utvikler sin egen subkultur, nært knyttet opp til den arbeiderklassekulturen de kommer fra. Subkulturelle uttrykk kommer til syne på ulike måter, blant annet gjennom klesstil, språk, atferd, normer og verdier. I følge Willis fortolker guttene verden gjennom den subkulturen de tilhører, noe som blant annet påvirker deres forhold til utdanningssystemet og det dette systemet representerer. De demonstrerer en konkret og sterk opposisjon mot systemet, blant annet gjennom skulking, gjennom å møte opp i feil klasserom, møte opp i rett klasserom uten å jobbe og gjennom å ikke gjøre pålagte hjemmelekser. Samtidig, hevder Willis,

oppgraderer guttene sin egen kultur.

Det å avvise skolen og samtidig oppgradere sin egen kultur er en velkjent teknikk for å unngå den følelsesmessige ambivalensen mellom det å avvise skolen og samtidig vite at en trenger skolen for å komme seg fram i verden (Solstad og Eilertsen 1983, Skaalvik 1988). Elevene beskytter seg selv gjennom et selektivt valg av verdier. I følge Skaalvik er elevene nødt til å betrakte skolen som mindre viktig for at persepsjonen av det å mislykkes innenfor skolen skal få mindre betydning. Dette innebærer en devaluering av skolen, skolearbeidet og skolefagene.

Willis' gutter greier å konstruere en form for kulturell overlegenhet, hvor de er overlegne både de andre elevene og lærerne. Denne motstandskulturen har en funksjon også når det gjelder å lette overgangen til arbeidslivet. Kulturen gjør det klart for dem at sosial stigning ikke er for hvem som helst, og de avviser derfor det intellektuelle arbeidet, noe som gir dem en total aksept for det manuelle arbeidets vilkår. Guttene utvikler ikke mål og preferanser som ligger utenfor det settet av alternativer som de har mulighet til å velge blant. De oppgraderer kroppsarbeidet, og gir det dermed høyere verdi enn det har ellers i samfunnet. Samtidig utvikler de en skepsis mot verdien av teoretiske kvalifikasjoner sett i forhold til det som må ofres for å oppnå dem, blant annet det å måtte utsette belønning. Teoretiske kvalifikasjoner vil dessuten ikke representere noe viktig utvalgs-kriterium i de jobbene disse guttene sikter mot. Det å gjøre det bra på skolen vil trolig bare bety en mindre flytting oppover i arbeidshierarkiet som lærling eller i en kontorjobb, og disse jobbene vil i guttenes øyne tilby lite, men kreve mye.

1.6 Reproduksjon gjennom sosial eliminasjon

Pierre Bourdieu tar også i bruk kulturelle mekanismer når han forklarer sosial reproduksjon, og Bourdieu har vært spesielt opptatt av sosial reproduksjon i relasjon til utdanningssystemet. I Bourdieus teori

om utdanningssystemet er to begreper spesielt viktige; *habitus* og *kulturell kapital*. Habitus defineres som et system av handlingsdisposisjoner (Bourdieu 1977). Disse handlingsdisposisjonene er produkter av de sosiale forhold individer vokser opp under. Habitus dannes i barndommen ved at barnet får tilgang til kunnskap om verden. Kunnskapen er allerede strukturert av andre, og slik sett 'overtar' barnet verden slik den fremstår for de menneskene som omgir det. Denne kunnskapen internaliseres og omformes så til disposisjoner. Disposisjonene gjør individene i stand til å handle meningsfullt og til å oppfatte andres handlinger som meningsfulle. Habitus strukturer handling og persepsjon av handling. Habitus er for Bourdieu det enhetlige prinsippet som genererer all handling i alle situasjoner. Den integrerer dermed ulike aspekter i menneskers livsstil og gjør at det blir en gjennomført helhet (Sulkunen 1982). Dermed blir det mulig å gjenkjenne en bestemt klassehabitus på flere forskjellige områder.

Kulturell kapital defineres som en form for kunnskap som styrer agentens empati mot eller verdsetting av ulike kulturelle uttrykk (Bourdieu 1984). De dominerende gruppene i samfunnet har makt til å pålegge mening og å pålegge sin mening som legitim, og i dette ligger at de er i stand til å definere sin egen kultur som verdig å etterstrede og eie. Bourdieu refererer til den dominerende kultur som 'kulturell kapital' fordi den via utdanningssystemet kan brukes til tilegnelse av rikdom og makt. Denne evalueringen av den dominerende kultur må sies å være tilfeldig på den måten at en ikke på noen objektiv måte kan vise at den er noe "bedre" enn andre subkulturer i samfunnet. Den høye verdi som den dominerende kultur har i samfunnet som helhet kommer ganske enkelt av den evnen de som besitter makt har til å pålegge andre sine realitetsdefinisjoner. Kulturell kapital av denne typen kan bare fås fra individer som selv er utstyrt med det 'riktige' disposisjonssystemet, det vil si fra utdannede foreldre.

De dominerende klasser har ikke bare makt til å definere hva som skal være etterstrebellesverdige kultur, men de har også makt til å etablere

denne kulturen som basis for kunnskap i utdanningssystemet. Utdanningssystemet premierer og forutsetter den typen kulturell kapital som overklassebarna innehar, blant annet gjennom at det settes spesifikke krav til abstraksjon, språkmanipulering og formell tenkning. Siden barn fra de dominerende klasser har internalisert disse ferdigheter og kunnskaper allerede før de begynner på skolen, innehar de nøkkelen for å åpne de beskjedene som overføres i klasserommet. Dette gjør at skolegang automatisk vil favorisere barn fra makteliten og diskriminere mot barn fra lavere sosiale lag. De utdanningsmessige prestasjonene i sosiale grupper er derfor direkte relatert til den mengden av kulturell kapital som de besitter. Barn fra lavere sosiale lag elimineres bort fra de høyeste utdanningsnivåene. I følge Bourdieu og Passeron (1990) skjer dette på to måter. For det første vil barn fra lavere sosiale lag på grunn av at de mangler skolens kultur - kulturell kapital - oftere mislykkes under eksamener og lignende, noe som kan forhindre dem fra å begynne på høyere utdanning. Men, hevder Bourdieu og Passeron, de fleste av de som ekskluderes fra høyere utdanning eliminerer seg selv før de har blitt eksaminert (ibid. 1990: 153). Den andre formen for eliminasjon er derfor en selv-eliminasjon som barn fra lavere sosiale lag utsetter seg selv for.

Thus, previous performances being equal, pupils of working-class origin are more likely to 'eliminate themselves' from secondary education by declining to enter it than to eliminate themselves once they have entered, and a fortiori more likely not to enter than to be eliminated from it by the explicit sanction of examination failure. (Bourdieu og Passeron 1990: 153)

Bourdieu og Passeron betrakter denne avgjørelsen som realistisk. Holdninger knyttet til utdanningssystemet er del av ens habitus, det vil si den forståelse individet har av verden. En del av denne forståelsen er kunnskapen om at individer fra forskjellige sosiale klasser har forskjellige 'objektive sannsynligheter' for å gjøre suksess innenfor utdanningssystemet, det vil si at prosentandelen individer fra lavere

sosiale klasser som begynner på høyere utdanning er lavere enn den tilsvarende andelen individer fra høyere klasser. Dette er et faktum som intuitivt oppfattes av medlemmene fra ulike klasser, og de har slik sett en kollektiv kunnskap om hvor langt det er mulig for dem å nå innenfor utdanningssystemet. Arbeiderklasseelever er klar over hva som er i vente for dem, og de 'vet' at de har oddsene mot seg.

Depending on whether access to higher education is collectively felt, even in a diffuse way, as an impossible, possible, probable, normal or banal future, everything in the conduct of the families and the children (particularly their conduct and performance at school) will vary, because behaviour tends to be governed by what is 'reasonable' to expect. Because quantitatively different levels of the rates of collective opportunity express themselves in *qualitatively* different experiences, a social category's collective chances constitute, through the process of internalization of the category's objective destiny, one of the mechanisms through which that objective destiny is realized. (Bourdieu og Passeron 1990: 226)

Barn fra lavere sosiale lag 'vet' at de ikke har mulighet for å lykkes innenfor utdanningssystemet, og de avstår derfor fra å utvikle preferanser som er knyttet til utdanningssystemet eller som de er avhengige av dette systemet for å oppfylle. De verdi- og preferansesystemer vi finner hos barn fra lavere sosiale lag kan på denne måten betraktes som en form for resignasjon overfor det uunngåelige. Dette betyr ikke at individer fra lavere sosiale lag ikke anerkjenner den typen verdier som er en del av den kulturelle kapital i et samfunn. De anerkjenner verdiene, ikke minst på grunn av den kraftige innflytelsen utdanningssystemet selv øver overfor dem. De anerkjenner dem bare ikke som del av deres egne liv. Eller som Willis uttrykker det i *Learning to labour*, deres egen kultur gjør det klart for dem at 'this is not for us' (Willis 1977). Både Bourdieu og Willis hevder slik sett at preferansestrukturen delvis dannes som en reaksjon

på både det å mislykkes innenfor utdanningssystemet og det å ha en (objektiv) kunnskap om at de ikke er i stand til å lykkes. Elever fra lavere sosiale lag danner ikke preferanser som de er avhengige av utdanningssystemet for å oppfylle.

Knudsen (1976) har lansert en lignende forklaring på kjønnsforskjeller i utdanningsvalg. På grunn av det tradisjonelle kjønnsrollemønstret i hjem og arbeidsliv siles kvinner raskere ut av viktige utdanningsveier enn menn, hevder Knudsen. I et mannsdominert samfunn har kvinner flere ulemper og færre fordeler ved lang utdanning enn menn har. Jenter får ofte ikke like mye igjen for skolegang og eksamener som gutter, sier han, fordi de ofte utsettes for fordommer blant annet knyttet til at kvinnelig arbeidskraft betraktes som mindre stabil. Derfor 'vet' jenter også at de etter all sannsynlighet vil få mindre igjen for lang utdanning i form av yrkesposisjon og inntekt, og denne kunnskapen kan gjøre at de ekskluderer seg selv (se også Chisholm 1997).

1.7 Grunnlaget for danning av preferanser innenfor teorier om sosial reproduksjon

Som vi har sett blir strukturelle variabler, som sosial bakgrunn, kjønn og geografisk bakgrunn behandlet som de viktigste årsakene bak dannelsen av valgpreferanser i teorier om sosial reproduksjon. Individuelle avgjørelser er derfor, som Gambetta (1987) påpeker i sin beskrivelse av denne typen perspektiver, mindre viktig. En gitt handling kommer av årsaker som ved å virke bak ryggen deres, dytter individene mot en handlingskurs. Dette betyr ikke, hevder Gambetta,, at ikke individene veier alternativer opp mot hverandre for så å velge blant dem, som for eksempel er tilfelle i Webers tradisjonelle handling. Kulturelle mekanismer som virker som indre krefter uttrykt i tro, normer og subkulturelle verdier former preferansestrukturen ved å endre de verdiene som er knyttet til hvert alternativ. På samme måte kan de indre kreftene påvirke hvordan individet oppfatter settet av mulige alternativer. Dette skjer ved at

mulighetene for å evaluere og bearbeide relevant informasjon om disse alternativene blir innskrenket. For eksempel kan kognitive hindringer og et kort tidsperspektiv føre til at en kutter ut visse alternativer 'automatisk' gjennom å ignorere de fordelene som er assosiert med dem, slik det er beskrevet av Willis (1977). Dette fører igjen til en sosialt 'biased' evaluering av kostnader og belønninger. Folk foretrekker bare det som de objektivt sett er i stand til å oppnå. Dette enten ved at individet justerer målene sine etter å ha erfart at det er umulig å oppnå målet, eller ved å ikke en gang utvikle preferanser eller mål som ligger utenfor det mulige settet av alternativer. Dette betyr slik Gambetta ser det, ikke at indre krefter direkte styrer individets atferd gjennom å velge ut sluttproduktet. Individet kan fremdeles sammenligne alternativer og velge mellom dem, men det foregår altså gjennom en sosialt eller kjønnsmessig 'biased' preferansestruktur.

De seneste tiårene har perspektivet om sosial reproduksjon særlig blitt angrepet i forhold til problemet om å redegjøre for sosial endring (Fornäs 1995). Perspektivet oppfattes som statisk, og dermed dårlig egnet for analyser av sosiale forhold i dagens samfunn som er preget av stadige og dyptgripende endringsprosesser. De sosiale strukturer - og reproduksjonen av disse - som dette perspektivet forutsetter, hevdes å være i oppløsning. Perspektiver knyttet til ideen om individualisering framholder slike argumenter. Mens sosial reproduksjon forutsetter at ungdoms valg og preferanser til en viss grad er 'styrt' av sosiale bakgrunnsvariabler som klasse og kjønn, har individualiseringsperspektivet som utgangspunkt sosiale endringsprosesser som har gjort denne typen bakgrunnsvariabler mindre viktige.

2 Individualisering

Det er liten tvil om at barns og unges oppvekstvilkår har endret seg

svært mye de siste tiårene. Utdanningssystemet har for eksempel fått en mye mer sentral rolle som sosialiseringssystem på den måten at barn og unge tilbringer mer og mer tid innenfor dette systemet og tilsvarende mindre tid i f.eks. arbeidssituasjoner. (Ziehe 1993, Baethge et. al. 1988). Baethge et. al. (1988) hevder derfor at vi har beveget oss fra en arbeidsbasert eller arbeidsrelatert sosialisering mot en overveiende skolebasert sosialisering. Jevnaldersgruppen har fått økt betydning som påvirkningsinstans for de unge, noe som har gått på bekostning av påvirkningskilder som tradisjoner og familiebakgrunn (Ziehe 1993, Frønes 1998a, Mead 1971). Frønes (1998a) kaller dette for jevnalderssosialisering, og selv om det i og for seg ikke er noe historisk nytt i at individer av samme alder samhandler mye med hverandre, så er styrken i dette slik Frønes ser det noe nytt. Media har fått økt påvirkning når det gjelder identitet, holdninger, verdier og verdensanskuelser (Ziehe 1993, Frønes 1998b). Den 'digitale barndommen' er en betegnelse på dette (Frønes 1998b).

Denne utviklingen knyttes ofte til begreper som individualisering, refleksivitet og kulturell frisetting, som handler om at individet fristilles fra tradisjonelle normer, verdier og forventninger, og at individene dermed får større rom for utøvelse av personlige valg uavhengig av slike faktorer. Men selv om individets valgmuligheter er blitt flere, så betyr ikke det at prosesser som handler om ulikhet og 'tvang' er blitt borte. I det følgende presenteres forståelser av individets stilling i det senmoderne som tar høyde for dette poenget.

2.1 Oppløsning av sosiale strukturer

All that is solid melts into air, skrev Marx og Engels i 1848 (1848/1984). Med det mente de at faste sosiale strukturer var i ferd med å gå i oppløsning, som strukturer knyttet til tradisjoner, religion og slekt. Denne typen oppløsning er et kjennetegn ved den tidlige modernisering, og kan betraktes som del av et større opplysnings- og frigjøringsprosjekt (Bilton et. al. 1996). Gjennom forskjellige praktiske forbedringer og kunnskapsutvikling skulle menneskene

frigjøre seg fra naturens vold. Men menneskene skulle også frigjøre seg fra sosiale krefter som ikke var basert på fornuft og vitenskap, som for eksempel religion og overtro, og fra fortidens 'unaturlige' bånd, som Guneriussen (1999) uttrykker det, det vil si stavnsbånd, rigide hierarkier og autoritetsforhold, laugsvesen, og den makt slekt og lokale grupper hadde over individet. På individuelt nivå innebar dette en frigjøring som skulle gi økt rom for personlig potensiale og autonomi. De sosiologiske klassikerne, anført av Karl Marx og Max Weber, pekte imidlertid tidlig på at denne delen av prosjektet i stor grad var mislykket, fordi det ikke uten videre førte til større individuell frihet, men like gjerne til nye typer bånd og rigide sosiale strukturer, som for eksempel klassehierarkier - altså en form for illusorisk frihet.

Det senmoderne fører på sin side til en radikaliseringsprosess, og gir i følge Giddens (1990) og Beck (1997) en oppløsning også av de 'nye' strukturer og bånd som det moderne førte med seg. Beck (1997) sier det slik:

Om enkel modernisering betyr *oppløsningen* og *avløsningen* av tradisjonelle samfunnsformer i form av industrielle samfunnsformer, betyr refleksiv modernisering *oppløsningen* og *avløsningen* av industrielle samfunnsformer i form av andre moderniteter. Forskjellen for det to fasene for moderne samfunn er altså at i det første tilfellet blir *førindustrielle* tradisjoner, i det andre tilfellet industrisamfunnets *egne* "tradisjoner" og tryggheter gjenstand for oppløsnings- og avløsningsprosesser. (Beck 1997: 214-215)

Det senmoderne individet lever det Beck kaller det *avtradisjonerte liv* (1997: 116). Han hevder at industrisamfunnets kollektive og gruppespesifikke identitets- og meningskilder er brukt opp, oppløst og avfortryllet, og at resultatet er at alle definisjonsforsøk blir lagt på individene selv. Både slektskap, familie og religion, så vel som klasse-

og kjønnsystem og andre tidligere autoriteter får på denne måten svekket sin stilling i det senmoderne samfunnet. Individene er i større grad enn før løsrevet fra lokale, slektsmessige eller klassemessige bindinger. Disse bindingene mister sin validitet og blir ubrukelige, eller de mister i det minste sin selvfølgelighet og de stilles nå spørsmålstegn ved.

For individene fører dette til en *kulturell frisetting*, det vil si at individene frisettes fra etablerte kulturmønstre (Ziehe 1993). Ungdom løsriver seg fra voksensamfunnets sosiale strukturer, og ungdom danner en egen ungdomskultur på tvers av tidligere sosiale skillelinjer og mønstre (ibid.). Betyr dette at preferanser og verdier ikke lenger kan forutsis ved hjelp av kunnskaper om individers plassering innenfor sosiale strukturer? Har ikke kjønn og sosial klasse lenger noen betydning for å forstå preferanser og verdier?

2.2 Individualisering, frisetting og refleksivitet

Kulturell frisetting knyttes gjerne til begrepet om *individualisering* (Beck 1992, Baethge 1992). Thomas Ziehe hevder at det personlige biografiske utkast i tidligere tider var den subjektive etterkonstruksjonen av det som alltid var objektivt oppstukket på forhånd, gjennom klasses tilhørighet eller andre sosiale kategorier (Ziehe 1993). Identitet ble tilskrevet av ens tilhørighet innenfor slike sosiale kategorier. Individualisering viser til at de eksterne definisjonskraftene som lå til grunn for både den premoderne og den moderne identitet forsvinner. Den senmoderne identitet har ingen eksterne forankringspunkter, og selv om en kanskje kan betrakte for eksempel media som eksternt forankringspunkt, så er det likevel problematisk å se på den senmoderne identitet som tilskrevet i den forstand den premoderne og den moderne identitet var det. Det senmoderne individet gis nye muligheter på den måten at identitet ikke lenger er noe en overtar, og som dermed er fastlagt for resten av livet. Identitet kan nå utprøves, endres, stiliseres og tas tilbake (Ziehe 1993). Holstein-Beck (1995) hevder imidlertid, at ideen om en stabil

identitet som lå fast hele livet, var klarest knyttet til en profesjonell jobb-rolle, altså til en typisk vestlig mannlig identitet og spesielt til stede innenfor visse sosiale kategorier. For kvinner var dette derimot ikke like gyldig. Kvinnelige identiteter har istedenfor vært sentrert rundt de relasjoner de inngikk i; gifteklar jente, gift kvinne, småbarnsmor, enke, bestemor osv. Identitet var dermed noe som varierte etter livsfasene. Mannens identitet, hevder Holstein-Beck, var derimot klarere knyttet til hans profesjonelle identitet, og for menn hørte derfor en stabil identitet og et lineært framtidsperspektiv sammen.

Frisetting og økt individualisering fører til en økt selv-bevissthet, altså det at vi begynner å betrakte oss selv for å spørre hvem vi er, slik Giddens (1991) beskriver det gjennom sitt begrep om *refleksivitet*. Siden det ikke finnes noe utenfor eller over mennesket som bestemmer hvem han eller hun er, må selvet eller identiteten på samme måte som alt annet skapes refleksivt. Vi må selv konstruere våre identiteter og presentere dem for andre, noe også Goffman (1992) har pekt på. I følge Scott Lash (1990: 202) var tradisjonell handling strukturert av ikke-reflektiv konvensjon, mens den moderne aktør er i stand til å formulere og reflektere over hans eller hennes handlingsmidler og -mål. Berger et. al. (1974) peker også på at den moderne identiteten er særdeles *refleksiv*. Livet i et integrert og stabilt Gemeinschaft-samfunn kan leves med kun et minimum av refleksjon, fordi den sosiale verdens grunnleggende forutsetninger kan tas for gitt, hevder de. I moderne samfunn konfronteres individet derimot hele tiden med et stadig skiftende kaleidoskop av sosiale erfaringer og meninger. Dette tvinger individet til å ta avgjørelser og legge planer, og tvinger det av samme grunn inn i refleksjon. I følge Berger et. al. er moderne bevissthet derfor særdeles oppmerksom, spent og rasjonaliserende. Refleksiviteten angår ikke bare den ytre verden, men også individets subjektivitet og spesielt dets identitet. Beck (1997) beskriver individets 'refleksivitets-arbeid' slik:

Tradisjonelle samfunn blir man født inn i (omtrent som i en

stand eller en religion). Stilt overfor de nye føringene må man derimot selv gjøre noe, bli aktiv, oppfinnsom og smart, utvikle ideer, være raskere, smidigere, mer kreativ, for å vinne fram i konkurransen - og det ikke bare én gang, men hele tiden, hver dag. Alle og enhver blir aktører, konstruktører, sjonglører, iscenesettere av sin biografi, sin identitet, men også av sine sosiale bånd og nettverk. (Beck 1997: 113)

Normalbiografien blir dermed en valgbiografi, hevder Beck.

Identitet velges likevel ikke fritt. Giddens hevder at hver enkelts biografi er refleksivt organisert på bakgrunn av strømmer av sosiale og psykologiske informasjoner om mulige måter å leve på (1991: 25). Denne modernitetens refleksivitet utgjøres blant annet av bøker og tv-programmer, som bidrar til å organisere og endre de delene av det sosiale liv som de tar opp eller analyserer. Når vi for eksempel leser bøker om hvordan vi kan bli bedre mennesker eller lykkes i våre liv, påvirker dette vår atferd og måten vi reflekterer omkring dette på. Når kvinner leser om hva som er et bra ekteskap og hva som må til for å kunne realisere seg selv samtidig som en er gift, vil dette kunne endre både måten en betrakter ekteskapet som institusjon på og det syn en har på sitt eget ekteskap. Giddens hevder at spørsmålet "Hvordan skal jeg leve?" må besvares gjennom dag-til-dag-beslutninger om, blant mye annet, hvordan en skal oppføre seg, hvilket tøy en skal ta på og hva en skal spise. Selv-refleksjon er nøkkelen til suksess.

Dette innebærer at identitet alltid er et uavsluttet prosjekt, den er særdeles *åpen*, som Berger et. al. (1974) uttrykker det. Selv om visse karakteristika ved et individ vil være mer eller mindre permanent etter primærsosialiseringen, er det moderne individ likevel i stor grad 'uferdig' når det entrer voksenlivet. Det moderne individ har både kapasitet for, subjektiv bevissthet om og villighet til transformasjoner av identitet senere i livet, og er slik sett svært 'omstillingsberedt', sier Berger et. al. Personlig biografi må derfor oppfattes både som en

migrasjon gjennom forskjellige sosiale verdener og som den suksessive realisering av et antall mulige identiteter (ibid.).

2.3 *Oppgradering av subjektets betydning*

Oppløsningen av de sosiale kategoriene kan betraktes som en frigjøring av muligheter. Individet er ikke lenger 'fanget' av tradisjonene, men står friere til selv å skape sine liv, og slik sett blir subjektets betydning oppjustert. Berger et. al. (1974) peker på at moderne identitet er særdeles *individuert*, det vil si at individet har fått en svært viktig plass i modernitetens verdi-hierarki. Individuell frihet, individuell autonomi og individuelle rettigheter tas for gitt som moralske imperativer av grunnleggende viktighet, og fremst blant disse individuelle rettighetene er retten til å planlegge og utforme ens liv så fritt som mulig. En rekke moderne ideologier legitimerer denne grunnleggende rettigheten, hevder Berger et. al. Vår tids automatiserte selvforståelse og bærende ideologi handler i stor grad om det frie individ. Dette skaper en økt forestilling om det Ziehe (1993) har kalt 'gjørbarhet' (*do-ability*), det vil si at det virker som om alt er mulig å skape selv. Ingenting er lenger nedarvet eller naturgitt, heller ikke personlig karakter.

Berger et. al. (1974) setter subjektets oppjustering i sammenheng med at det finnes et mangfold av sosiale verdener som individene må forholde seg til, og som gjør at moderne identitet er særdeles *differensiert*. På grunn av dette mangfoldet erfarer individene hver enkelt verdens struktur som relativt ustabile og usikre. Individet i før-moderne samfunn levde i en verden som var mye mer koherent eller sammenhengende, og den fremsto derfor for individene som solid, urokkelig og uunngåelig. Når det moderne individet erfarer et mangfold av sosiale verdener relativiseres hver av dem. De fremstår ikke lenger som så konstante, tydelige og urokkelige. Følgelig gjennomgår den institusjonelle orden et visst tap av realitet, hevder

Berger et. al. 'Realitets-trykket' skifter fra den objektive orden av institusjoner til subjektivitetens verden. Individets erfaring av seg selv blir mer virkelig for individet enn dets erfaring av den objektive sosiale verden, som er i konstant endring. Individet søker derfor å finne sitt fotfeste i realiteten i seg selv heller enn utenfor seg selv. Slik Berger et. al. ser det, er en konsekvens av dette at individets subjektive realitet (det som ofte regnes som hans 'psykologi') i økende grad blir differensiert, kompleks - og 'interessant' for ham selv. De hevder at dersom dette karakteristika ved den moderne identitet sees i sammenheng med det at moderne identitet er særdeles åpen, blir den moderne identitetens krise manifest:

On the one hand, modern identity is open-ended, transitory, liable to on-going change. On the other hand, a subjective realm of identity is the individual's main foothold in reality. Something that is constantly changing is supposed to be the *ens realissimum*. Consequently it should not be a surprise that modern man is afflicted with a *permanent identity crisis*, a condition conducive to considerable nervousness. (Berger et. al. 1974: 78)

Troen på gjørbarhet gjør at menneskene selv får ansvar for ting. Dersom vi mislykkes med våre livsprosjekter, kan vi ikke skyldes på dårlige gener eller det at vi ble født inn i en ressurs svak familie. Det er vårt eget ansvar om vi ikke greier å gjøre noe ut av livet, eller som Beck (1997) uttrykker det; *det å mislykkes blir personlig å mislykkes* (1997: 114).

3 Senmoderne samfunn uten sosial ulikhet basert på klasse og kjønn?

En radikal fortolkning av begrepene om individualisering og frisetting innebærer at systematiske forskjeller basert på sosial bakgrunn eller

kjønn vil forsvinne. Ziehe og Stubenrauch (1983) og Mørch (1985) hevder at sosial bakgrunn har liten betydning for dagens ungdoms valg og preferanser. Mørch mener at den utvidede ungdomstida, som i stor grad tilbringes innenfor utdanningssystemet, betyr at påvirkninger fra skole og ungdomskultur vil bidra til å oppheve effektene av sosial bakgrunn. Beck og Beck-Gernsheim (1995) hevder at menns og kvinners tilværelse blir mer og mer like hverandre, og at det derfor blir mer og mer problematisk å ta kjønnsbaserte avgjørelser. Alle må på individuell basis inngå i forhandlinger og ta egne avgjørelser.

Slik jeg ser det, er dette et overoptimistisk syn på senmoderne livsbetingelser, all den tid nyere empirisk forskning viser fortsatt tilstedeværelse av systematiske forskjeller knyttet til bakgrunnsvariabler som sosial bakgrunn og kjønn (som hos for eksempel Arnesen 2003, Karlsen 2002, Raaum 2003). Det er lite som tyder på at den refleksive moderniteten har ført til et samfunn uten sosial ulikhet, og individers plasseringer i sosiale strukturer kan fremdeles benyttes for å forutsi deres livssjanser. Fornäs (1995) understreker at økt materiell velferd er en forutsetning for at ungdom skal kunne ha muligheten til å la valg informeres av egne personlige interesser og preferanser. Dette gjør at vi ikke kommer utenom spørsmål knyttet til sosial ulikhet. Økt velferd i befolkningen betyr ikke at alle individer vil ha de samme muligheter for å utøve valg basert på personlige interesser. I det moderne mulighetssamfunn finnes det både vinnere og tapere. Som Fornäs ser det, har ikke en gang alle individer de samme muligheter for å være ungdom, og selve forestillingen om ungdom kan derfor være sosialt betinget.

3.1 Risiko

Valgene er nok flere nå, men valgsituasjonene er ikke lettere. Økt omstillingstakt og en konstant tilstand av endring innebærer for unge menneskers del også at det blir vanskelig å forestille seg hvordan fremtiden vil se ut - og dermed hva som vil være de riktige valgene å foreta for sitt eget livsprosjekt. Det kan for eksempel være

problematisk å foreta et yrkesvalg når arbeidsmarkedet er uforutsigbart og svingende. Som Ulrich Beck (1992, 1997) peker på er slike valg i det senmoderne behengt med stor grad av usikkerhet og risiko. For ungdoms del er dette særlig aktuelt, fordi de i enda større grad enn andre aldersgrupper er i en livsfase hvor nettopp planlegging av framtidig liv og utforming av livsprosjekter er presserende. Furlong og Cartmel (1997) hevder at fordi den dominerende antagelsen tidligere var at individer følger nedtråkkete og forutsigbare ruter fra familien, gjennom skolen og inn i arbeidsmarkedet, slik vi så det beskrevet i perspektiver om sosial reproduksjon, ble ikke overgangen fra skole til arbeid assosiert med noe subjektivt ubehag. Restruktureringen av arbeidsmarkedet har derimot hatt viktige implikasjoner for unge menneskers subjektive opplevelse av overgangen til arbeid, hevder de. Endringens hurtighet har betydd at dagens generasjon av unge foretar disse overgangene i en periode preget av uro, og som en konsekvens mangler de klare referanserammer som kan hjelpe til med å lette overganger på et subjektivt nivå. På denne måten er det å entre arbeidets verden på 90-tallet karakterisert ved en forhøyet følelse av risiko.

I følge Beck (1997) er blir mange risiki fordelt sjikt- eller klassespesifikt.

Risikofordelingens historie viser at fordelingen av risikoer i likhet med fordelingen av rikdommer, følger klasse mønsteret - bare omvendt: Rikdommer samler seg øverst, risikoer nederst. I så måte synes risikoer å *forsterke* og ikke oppheve classesamfunnet. Mangelen på sikkerhet og en overflod av risikoer som bør unngås, kommer i tillegg til mangelen på livsnødvendigheter. De rike (på inntekt, makt, utdanning) kan derimot *kjøre* seg sikkerhet og frihet fra risiko. (Beck 1997: 45)

Som eksempler på dette nevner Beck at risikoen for å bli arbeidsløs er mye høyere for ufaglærte enn for høyt kvalifiserte, at hvor utsatt en er

for belastning-, bestrålings- og forgiftningsrisikoer gjennom arbeidet er yrkesmessig ulikt fordelt, og at det er særlig i de rimelige boområdene at befolkningen utsettes for skadelige stoffer i luft, vann og jord (1997: 46). Folk med høy inntekt, mye makt og/eller høy utdanning kan unngå slike risikoer, enten ved å kjøpe seg fri fra dem eller gjennom at de har kunnskaper og informasjon om risikoene.

3.2 Individualisert sosial ulikhet

Beck hevder dessuten at risiko har blitt 'individualisert' i det senmoderne, og at folk i økende grad anser nederlag og kriser som resultat av individuelle svakheter, heller enn som resultat av prosesser som ligger utenfor deres personlige kontroll, som vi var inne på tidligere. Individualiseringen av risiko kan bety at situasjoner som en gang ville ha ført til rop etter politisk handling nå fortolkes som noe som bare kan løses på et individuelt nivå gjennom personlig handling. Som en konsekvens av disse endringene argumenterer Beck for at en økning i sosial ulikhet kan bli assosiert med en forsterkning av individualisering etter som flere mennesker plasseres i ubehagelige situasjoner som de fortolker som å være delvis beroende på deres egne tabber. Slik han ser det, oppløser og avløser den reflekssive moderniseringen de kulturelle forutsetningene for sosiale klasser gjennom former for individualisering av sosial ulikhet. Det betyr at bortfallet av sosiale klasser og opphevelsen av sosial ulikhet ikke lenger faller sammen.

At de sosiale (iakttagbare) klassene flyter i hverandre, går snarere sammen med en *økende* sosial ulikhet som nå ikke lenger nedfelles i store grupper som livet igjennom lar seg identifisere med hensyn til livsverden, men blir splittet romlig og sosialt midlertidig eller for livstid. (Beck 1997: 219)

Det er ikke lenger mulig, hevder han (1997: 219), å slutte fra den yrkesmessige stillingen i arbeids- og produksjonsprosessen til folks

livsformer, livssituasjoner og livsstiler. Folk med samme lønnsnivå - eller innenfor samme sosiale klasse - kan og må velge mellom forskjellige livsstiler, subkulturer, sosiale bånd og identiteter (1992: 131). De subjektive klassebåndene har blitt svakere. Fordi individuell atferd og livsstil ikke lenger kan forutsis ved å bruke begreper som sosial klasse, beskriver Beck den nye epoken som 'capitalism *without classes*' (1992: 88). I stedet for klassespesifikke livsstiler, får vi individualiserte livsstiler. Sosial ulikhet fortsetter slik sett å utøve et sterkt grep over folks liv, men gjør dette i økende grad på individuelt nivå heller enn på gruppe- eller klassenivå. Beck kaller dette for *individualisert sosial ulikhet* (1992: 88). Individuer tvinges til å sette seg selv i sentrum og refleksivt konstruere egne sosiale biografier. Men tross alt, innrømmer Beck, er de sosiale ulikheter innenfor vestlige samfunn svært stabile, og det er lite trolig at empirisk forskning vil avdekke signifikante endringer. Så selv om det har vært en minking i klasse-identiteter og individualisering av livsstil, hevder Beck at ulikheter i lønn, arbeidsdelingens struktur og de mest grunnleggende faktorer for lønnsarbeidets organisering tross alt har forblitt relativt uendret (1992: 91).

Furlong og Cartmel (1997) er enige med Beck i at det senmoderne ikke bringer med seg noen utjevningsprosess og at det heller ikke utvanner klassebaserte ulikheter på et objektivt nivå. Klasse har fremdeles en påvirkning på folks livssjanser, hevder de, men som et resultat av fragmenteringen av sosiale strukturer har kollektive identiteter blitt svakere. Diversifiseringsprosesser innenfor skolen og i arbeidsmarkedet kan skjule underliggende klasse-sammenhenger og kan gi inntrykk av større likhet og individualisering uten at dette egentlig er tilfelle. Dette refererer de til som det senmodernes *epistemologiske villfarelse*. Det vil si at det er en voksende uoverensstemmelse mellom objektive og subjektive livsdimensjoner. Folks livssjanser forblir høyt strukturerte samtidig som de i økende grad søker løsninger på individuell heller enn kollektiv basis.

4 Avslutning: Betinget valgfrihet og tilsynelatende endring

Slik jeg forstår både Giddens, Beck og Ziehe impliserer deres syn på individets stilling i det senmoderne *ikke* at individene er frie til å være konstruktører i og av verden. Individet er avhengig av arbeidsmarkedet, utdanning og reguleringer som styrer mange ulike aspekter ved deres sosiale eksistens og dette leder, i sin tur, til nye former for standardisering. Tvangsmekanismene i det senmoderne kan beskrives ved hjelp av begrepene 'relativ valgfrihet' og 'begrenset individuell autonomi' (Karlsen 2000). I begrepet om begrenset individuell autonomi ligger at individene i det senmoderne er underlagt førende mekanismer som blant annet er knyttet til byråkratisk regulering og markedskrefter. Den autonomi individene opplever er egentlig en frihet som eksisterer innenfor stramme rammer. I begrepet om relativ valgfrihet ligger at individene har en valgfrihet som framstår som frihet bare dersom vi sammenligner den med den typen handlingskode som er virksom innenfor den weberske formen for tradisjonell handling. Individene kan velge mellom flere forskjellige alternativer og de er ikke underlagt de strenge påleggene fra ulike former for tradisjonelle autoriteter (herunder også klassesystemet som autoritet), og kan slik sett betraktes som frie. Men de er ikke frie i noen absolutt forstand.

Slik Bourdieu ser det består modernisering av at samfunn i økende grad deles opp i et mangfold av forskjellige sosiale felter, som igjen deles opp i nye felter (Lash 1990). Hvert felt har sin egen dynamikk, koder og logikk, og dette er knyttet til en kamp om dominans innenfor feltet (Bourdieu 1993). Samtidig finner det sted en tilsvarende differensiering av habitus, for slik Bourdieu ser det, må habitus være tilsvarende høyt differensiert for å kunne være i stand til å anerkjenne og dechiffere det som skjer på et aktuelt felt. En modernisert og differensiert habitus er i stand til å bruke differensierte klassifikasjonsskjemaer for å forstå for eksempel modernistisk kunst i forhold til dens egne spesifikke estetiske konvensjoner, mens den

tradisjonelle og mindre differensierte habitus forstår kunstverker i forhold til de samme visuelle klassifikasjoner som benyttes i dagliglivet (Lash 1990). Det ser slik sett ut til å være Bourdieus oppfatning at den moderniserte og differensierte habitus først og fremst tilhører de dominerende klasser, og at individer i disse klassene derfor er bedre i stand til å mestre den moderne verden. Dette betyr imidlertid ikke at agenter i høyere sosiale lag handler under større frihet enn agenter i lavere sosiale lag. Habitus genererer all handling, og som alltid hos Bourdieu finner vi grunnlaget for habitus i individenes plassering i samfunnsstrukturen.

Sosial endring blir derfor for Bourdieu bare tilsynelatende, fordi endringsprosessene ikke påvirker samfunnets trekk og strukturer på noen grunnleggende måte. Slik Bourdieu definerer det sosiale felt, konstitueres feltets struktur av en stadig pågående kamp om dominans innenfor feltet, og feltets implisitte lov er opprettholdelsen av sosiale distinksjoner. Dette er samtidig prinsippet for feltets dynamikk (1993: 135), for kampen om dominans forårsaker at feltet endres og befinner seg i en tilstand av uavbrutt restrukturering. Kampen om dominans mellom ulike sosiale grupper eller klasser handler om å inneha makten til å lage distinksjoner mellom 'oss' og 'dem'. Den dominerte gruppen forsøker hele tiden å ta igjen den dominerende, for eksempel gjennom å overta den smak eller den mote som på et gitt tidspunkt utgjør distinksjonen mellom de ulike sosiale gruppene. I det øyeblikk den dominerte gruppen har lyktes i dette, må kappløpet starte på nytt, sier Bourdieu. Den dominerende gruppen må finne noe nytt som virker distingerende, og skiller dem fra 'de andre'. *When the miniskirt reaches the mining villages of northern France, it's time to start all over again* (1993: 135). Denne konkurranse-dialektikken impliserer et kappløp mot det samme mål, og forutsetter dermed en implisitt anerkjennelse av dette målet. Kampen innebærer en konsensus om hva som er på spill.

Opposisjonene mellom høyre og venstre, de innvidde og kjetterne, ortodoksi og heterodoksi endres derfor hele tiden i innhold, men

forblir strukturelt identisk. Denne modellen er i følge Bourdieu spesielt tydelig på utdanningsfeltet (1993: 136). Dersom en kalkulerer sannsynligheten for tilgang til høyere utdanning på tidspunkt t , vil en finne en distribusjon som gir så og så mye for arbeiderklassebarn, så og så mye for barn fra lavere middelklasse osv. Dersom en så kalkulerer den samme sannsynligheten på tidspunkt $t + 1$, vil en finne en lik ens struktur. De absolutte verdiene har økt, men distribusjonens generelle form har ikke endret seg. Det Bourdieu her argumenterer for er 'tilsynelatende endring'. Feltets struktur forblir den samme, og prinsippet for dynamikk og endring utgjøres av det samme som konstituerer feltets struktur, nemlig kampen for distinksjons-monopol. For Bourdieu vil dermed påstander om at moderniseringsprosesser fører til økt valgfrihet for individene og mindre grad av forutsigbarhet i forhold til mønstre av valg og preferanser, ikke medføre riktighet. Vi kan observere de samme mønstrene når tall viser at det ikke lenger er kjønnsforskjeller i inntreden til høyere utdanning, samtidig som vi ser at det er store kjønnsforskjeller innad i utdanningssystemet.

Det er med andre ord for tidlig å legge de 'gamle' sosiologiske kategoriene på hylla. Selv om Beck kan ha rett i at den subjektive klassebevisstheten er svekket, blir dette mindre viktig all den tid empiriske data demonstrerer systematisk strukturell ulikhet. På samme måte utfordres forestillingen om den norske kjønnsutjevningens fortrefelighet kraftig når vi empirisk kan påvise at jenter og gutter fremdeles framviser svært kjønns spesifikke valg og preferanser på så viktige områder som yrke og utdanning. At kjønnsforskjellene kan være utvasket på andre områder som innenfor fritidssektoren, blir da mindre interessant, fordi det er områdene yrke og utdanning som avgjør inntekt, status osv. Mer i tråd med individualiseringsperspektiver er det at den urbane bevissthet ser ut til å ha penetrert individer i by og land (Karlsen Bæk 2004).

Referanser

- Baethge, Martin, Brigitte Hantsche, Wolfgang Pelull & Ulrich Voskamp (1988). *Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Baethge, Martin (1992). "Changes in work and education as constituting factors of social identity. Theoretical and political implications", i Halvorsen, Tor & Ole Johnny Olsen (red.): *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, Ulrich (1997). *Risiko og frihet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Beck, Ulrich & Elisabeth Beck-Gernsheim (1995). *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, Gary S. (1991). *A treatise on the family*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Berger, Peter, Brigitte Berger & Hansfried Kellner (1974). *The homeless mind. Modernization and consciousness*. New York: Vintage Books.
- Bilton, Tony, Kevin Bonnett, Pip Jones, David Skinner, Michelle Stanworth & Andrew Webster (1996). *Introductory sociology. Third edition*. London: Macmillan.
- Birkelund, Gunn Elisabeth (2000). "Modernitetens flertydighet - økende individualisme eller stabil strukturell ulikhet?" *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 2 2000: 215-235.
- Bjørnson, Ove (1996). "Sosial bakgrunn - utdanning- og yrkesvalg", i Øia, Tormod (red.): *Ung på 90-tallet. En antologi*, UNGforsk/Cappelen Akademisk Forlag.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York:

Wiley.

- Bourdieu, Pierre (1977). "Cultural reproduction and social reproduction", i Karabel, Jerome & A. H. Halsey (red.): *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sociology in question*. Sage.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*. 2. utgave. London: Sage Publications.
- Chisholm, Lynne (1997). "From unequal opportunities to equal lack of opportunities? Gendered dimensions of social change and youth in Europe." *Young*, 3, 1997.
- Colbjørnsen, Tom (1987). *Klassesamfunnet på hell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edwardsen, Rolf (1991). *Valg av utdanning og yrke. Betydningen av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn ved utdannings- og yrkesvalg*. Rapport 12, 1991, Utredninger og forskning og høyere utdanning, NAVFs utredningsinstitutt.
- Evans, Karen & Andy Furlong (1997). "Metaphors of youth transitions: Niches, pathways, trajectories or navigation", i Bynner, John, Lynne Chisholm & Andy Furlong (red.): *Youth, citizenship and social change in a European perspective*. Averbury: Aldershot.
- Fornäs, Johan (1995). *Cultural theory & late modernity*. Sage publications.
- Frønes, Ivar (1998a). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, Ivar (1998b). *Den norske barndommen*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Furlong, Andy & Fred Cartmel (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham:

Open University Press.

Gambetta, Diego (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giddens, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax.

Guneriussen, Willy (1999). *Å forstå det moderne. Framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet*. Tano Aschehoug.

Hansen, Marianne Nordli (1993). "Kjønnssegregering i høyere utdanning. Betydningen av foreldres fagutdanning og sosial bakgrunn for studenters valg av fag." *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1993, årgang 34: 3-29.

Hernes, Gudmund (1974). "Om ulikhetens reproduksjon", i Mortensen, Mauritz Sundt (red.): *I forskningens lys. 32 artikler om norsk forskning i går, i dag, i morgen*. Oslo: NFR.

Hernes, Gudmund & Knud Knudsen (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU, Oslo.

Hoel, Marit (1997). *Arbeid og kjønn. Sosiologiske analyser av yrkesløp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holstein-Beck, Sabina (1995). "Consistency and change in the lifeworld of young women", i Fornäs, Johan & Göran Bolin (red.): *Youth culture in late modernity*. Sage.

Karlsen, Unn-Doris (1995). *Valg av utdanning og yrke - et resultat av kulturell kapital eller rasjonelle valg? En kvantitativ analyse av utdanningsaspirasjoner, yrkesverdier og sosial ulikhet blant ungdom i Nord-Norge*. Upublisert hovedfagsoppgave, Institutt for sosiologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i

Tromsø.

Karlsen, Unn-Doris (2000). "Om 'guttongan' på kaia og valgfriheten i det moderne." *Sosiologisk tidsskrift* nr 2, 2000.

Karlsen, Unn-Doris (2001). "Some things never change: Youth and occupational preferences." *Acta Sociologica* nr 3 2001.

Karlsen, Unn-Doris (2002). *Ung i spenningens land. Analyser av preferanser knyttet til valg av utdanning, yrke og bosted blant nordnorsk ungdom*. Avhandling, dr. polit., Institutt for sosiologi, Universitetet i Tromsø.

Karlsen Bæck, Unn-Doris (2004). "The urban ethos. Locality and youth in North Norway." *YOUNG. NORDIC Journal of Youth Research* nr 2 2004.

Knudsen, Knud (1976). "7. Utdanning", i Øyen, Else (red.): *Sosiologi og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knudsen, Knud (1981). *Ulikhet i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lash, Scott (1990). *Sociology of postmodernism*. London & New York: Routledge.

Lindbekk, Tore (1974). *Skolesosiologi*. Trondheim: Tapir.

Marx, Karl & Friedrich Engels (1848/1984). *Det kommunistiske manifest*. Oslo: Falken forlag.

Mead, Margaret (1971). *Broen over generasjonskløften. Et spørsmål om kultur og engasjement*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mørch, Sven (1985). *At forske i ungdom. Et sosialpsykologisk essay*. København: Rubikon.

Polachek, Solomon William (1981). "Occupational self-selection: A human capital approach to sex differences in occupational structure." *Review of Economics and Statistics*, 63: 60-69.

Roalsø, Kari-Mette (1994). *Jenters strategier for voksenlivet. En analyse av unge kvinners yrkesaspirasjoner, utdanningsvalg, yrkesmønstre og familiestart*. UNGforsk, rapport 6, 1994.

- Rogg, Elisabet (1991). "Kjønn og klasse i høyere utdanning - gir Bourdieu ny innsikt?" *Sosiologi i dag*, nr. 4 1991.
- Severeide, Paul-Inge (1988). "Høy status - strake veien mot målet. Lav status - sikk-sakk-kjøring på det uvisse." *Samfunnsspeilet*, 2, 1988: 13-16.
- Skaalvik, Einar M. (1988). *Barns selvopfatning - skolens ansvar*. Tano.
- Solstad, Karl Jan & Eilertsen (1983). "Skolen i utkantsamfunnet - ein reiskap for avvikling eller utvikling", i
- Sulkunen, Pekka (1982). "Society made visible - on the cultural sociology of Pierre Bourdieu." *Acta Sociologica* 1982 (25), 2: 103-115.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Ziehe, Thomas (1993). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning og modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Ziehe, Thomas & Herbert Stubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser. Kulturell frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.