



HOVEDFAGSOPPGAVE

---

**VALG AV UTDANNING OG YRKE –  
ET RESULTAT AV KULTURELL KAPITAL  
ELLER RASJONELLE KALKYLER?**

En kvantitativ analyse av yrkesaspirasjoner, yrkesverdier  
og sosial ulikhet blant ungdom i Nord-Norge

*Unn Doris Karlsen*

INSTITUTT FOR SAMFUNNSVITENSKAP

Seksjon for sosiologi og sosialpolitikk

Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø

november 1995

***Valg av utdanning og yrke -  
et resultat av kulturell kapital eller  
rasjonelle kalkyler?***

*En kvantitativ analyse av yrkesaspirasjoner, yrkes-  
verdier og sosial ulikhet blant ungdom i Nord-Norge.*

***Unn Doris Karlsen***

95c024971

Universitetsbiblioteket  
i Tromsø



## **Forord.**

*Så va eg færdiskrevven... Periodn som hovedfagsstudent har vært både slitsom, givanes å utfordranes. Mæn før eg, innbitt mumlanes på Francis Bacon sine ord om at kunnskap e' makt, tar steget ut i den virkelige værden, så e' de' nåen som fortjene en takk for hjelpa i arbeide' me deinna hovedfagsoppgaven:*

*- Sånn som ho Ragni som i tillegg til å rette feilstavelsan mine åsså har fungert som sjelesørger via telefon fra Kongsberg.*

*- Veileder Willy som me sin ukuelig optimisme og store sjenerøsitet når de' gjeld tid, har gjort de' arti å gå til veiledning.*

*- Goe studiekamerata som har vært me på å lage et flott miljø på fage'. Eg føle et visst behov for å understreke at de' **ikkje** e' på grunn av dåkker at eg har hadd løst til å bli fort færdi!*

*- Å kjærestn, han Geir Runar, som har vært en engasjert å interessert diskusjonspartner - å som ikkje minst har utvist ei beundranes **tålmodighet** helt fra da di første eksamensnærvan kom listanes tidli i høst...*

*Takk ska dåkker ha!*

*Unn Doris , Tromsø, november 1995.*



# **Innholdsoversikt**

## **Oversikt over figurer og tabeller 4**

- 1 Innledning 6**
- 2 Problemstilling og avgrensning 7**
  - 2.1 Gangen i fremstillingen 8
- 3 Metodekapittel 10**
  - 3.1 Valg av metode 10
  - 3.2 Hvilke indikatorer bør en bruke på sosial bakgrunn? 12
  - 3.3 Skredes indeks for sosioøkonomiske grupper 14
  - 3.4 Beskrivelse av datamaterialet 15
  - 3.5 Beskrivelse av bruk av data 17
  - 3.6 Statistiske teknikker og tester 20
    - 3.6.1 Korrelasjonsstatistikk 20
    - 3.6.2 Pearsons korrelasjonskoeffisient 22
    - 3.6.3 Partiell korrelasjon 24
    - 3.6.4 Kji-kvadrat 25
  - 3.7 Signifikanstesting 26
  - 3.8 Validitet og reliabilitet 28
  - 3.9 Generalisering og representativitet 30
- 4 Valghandlingsmodeller i utdannings sosiologi 31**
  - 4.1 Innledning 31
  - 4.2 Pierre Bourdieu 33
    - 4.2.1 Finalisme og mekanisme 33
    - 4.2.2 Habitus 33
    - 4.2.3 Kulturell kapital og utdanningssystemet 38
    - 4.2.4 Kritikk av Bourdieu 39
  - 4.3 Raymond Boudon 42
    - 4.3.1 Sosial determinisme og individuell frihet 42
    - 4.3.2 Homo sociologicus og rasjonalitet 43
    - 4.3.3 Utdanningssystemet 44
    - 4.3.4 Kritikk av Boudon 50
  - 4.4 Metodiske aspekter ved Bourdieu og Boudon 50
  - 4.5 Avslutning og oppsummering 51
- 5 Situasjonsbeskrivelse og empiriske hovedtendenser 54**
  - 5.1 Hovedbeskjeftigelse 54
  - 5.2 Foreldres yrke og foreldres utdanning 56
  - 5.3 Yrkesaspirasjoner 58
  - 5.4 Yrkesaspirasjoner og kjønn 59
  - 5.5 Yrkesaspirasjoner og sosial bakgrunn 60
    - 5.5.1 Gutter og aspirasjonsnivå 61

- 5.5.2 Jenter og aspirasjonsnivå 62
- 5.6 Hva er viktig når ungdom skal velge fremtidig yrke? 64
  - 5.6.1 Yrkesmotiver og kjønn 66
  - 5.6.2 Gutter og yrkesmotiver 67
  - 5.6.3 Jenter og yrkesmotiver 70
- 5.7 Yrkesmotiver og aspirasjonsnivå 75
- 5.8 En oppsummering av empiriske hovedtrekk 77
  
- 6 Hva kan forklare forskjeller i aspirasjonsnivå? 79**
  - 6.1 Hvorfor er aspirasjonsnivå interessant? 79
  - 6.2 Skolekultur og kulturell kapital 81
    - 6.2.1 Resignasjon for det unngåelige 84
    - 6.2.2 'Recognition' og 'misrecognition' 85
  - 6.3 Utdanningssystemet former aspirasjoner 87
  - 6.4 Yrkesmotiver og klassespesifikke verdier 88
  - 6.5 Kostnadsanalyse og rasjonelle forklaringer 92
  - 6.6 Økonomiske faktorer 98
    - 6.6.1 Økonomi som direkte og indirekte hindring 99
    - 6.6.2 Økonomiske preferanser lokker ungdom ut av skolen 100
  - 6.7 Subjektivt og objektivt aspirasjonsnivå 102
  
- 7 Avslutning og oppsummering 105**
  - 7.1 Oppsummering 105
  - 7.2 Mot et videre perspektiv 107
    - 7.2.1 Utdanning og modernitet 107
    - 7.2.2 Hva er 'likhet'? 110
  - 7.3 Nye utfordringer 111

#### **Litteraturliste 114**

**Vedlegg 1** Tabeller

**Vedlegg 2** Spørreskjema

## Oversikt over figurer og tabeller

### Figurer

- Figur 4.1 Ulike perspektiver på utdanningsvalg 32  
Figur 4.2 Habitus genererer handling på alle handlingsfelter 36  
Figur 4.3 Forholdet mellom habitus, kapital, struktur og handling hos Bourdieu - en handlingsmodell 38  
Figur 4.4 Sammenhengen mellom struktur, habitus og praksis hos Bourdieu 40  
Figur 4.5 Kartesianske rom 45  
Figur 4.6 Skjemaer over belønning og kostnad knyttet til utdanningsvalg 47  
Figur 4.7 Utsnitt av en diagrammatisk oppsummering av Boudons IEO-ISO-modell 49  
Figur 4.8 Sammenligning av forenklete handlingsligninger hos Bourdieu og Boudon 52  
Figur 5.1 Hovedbeskjeftigelse, prosentvis fordeling 54  
Figur 5.2 Type utdanning, prosentvis fordeling 55  
Figur 5.3 Yrkesaspirasjoner, prosentvis fordeling 58  
Figur 5.4 Gjennomsnittlig aspirasjonsnivå hos jenter og gutter etter alder 60  
Figur 5.5 Gjennomsnittlig betydning av å ha jobb på hjemstedet for valg av yrke etter alder og kjønn 65  
Figur 5.6 Betydning av å ha et yrke hvor man har med mennesker å gjøre for gutter etter fars utdanningsnivå, prosentvis fordeling 68  
Figur 5.7 Betydningen av å ha et yrke som kan kombineres med familie for jenter etter mors sosialgruppe, prosentvis fordeling 73  
Figur 6.1 Ulike forklaringer på utdanningsvalg 79  
Figur 6.2 Arbeiderklassebarns "vei" mot lavt aspirasjonsnivå, etter Bourdieu 86  
Figur 6.3 Yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivået hos gutter med lav sosial bakgrunn 93  
Figur 6.4 Yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivå hos gutter med høy sosial bakgrunn 94  
Figur 6.5 Yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivå hos jenter med høy sosial bakgrunn 96  
Figur 6.6 Yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivå hos jenter med lav sosial bakgrunn 97

### Tabeller

- Tabell 5.1 Krysstabulering av fars utdanningsnivå og sosialgruppe, prosent 56  
Tabell 5.2 Krysstabulering av mors og fars utdanningsnivå 57  
Tabell 5.3 Gutteres aspirasjonsnivå og fars utdanningsnivå, absolutte og relative tall 61  
Tabell 5.4 Jenters aspirasjonsnivå og fars sosialgruppe, absolutte og relative tall 62  
Tabell 5.5 Jenters aspirasjonsnivå og mors sosialgruppe, absolutte og relative tall 63  
Tabell 5.6 Jenters aspirasjonsnivå og fars utdanningsnivå, absolutte og relative tall 63  
Tabell 5.7 Ungdoms yrkesmotiver, prosent 64  
Tabell 5.8 Jenters og gutters yrkesmotiver, prosent 66



Tabell 5.9	Betydningen av teknisk arbeid for gutter etter fars sosialgruppe, prosent 69
Tabell 5.10	Betydningen av praktisk arbeid for gutter etter fars sosialgruppe, prosent 69
Tabell 5.11	Betydningen av å ha jobb på hjemstedet for gutter etter fars utdanningsnivå, prosent 70
Tabell 5.12	Betydningen av å ha jobb på hjemstedet for jenter etter fars utdanningsnivå, prosent 71
Tabell 5.13	Betydningen av fritt og selvstendig arbeid for jenter etter fars sosialgruppe, prosent 71
Tabell 5.14	Betydningen av fritt og selvstendig arbeid for jenter etter mors utdanningsnivå, prosent 72
Tabell 5.15	Betydningen av å kunne kombinere arbeid med familie for jenter etter mors sosialgruppe, prosent 72
Tabell 5.16	Betydningen av å ha med mennesker å gjøre for jenter etter mors sosialgruppe, prosent 73
Tabell 5.17	Betydningen av å hjelpe andre mennesker for jenter etter mors sosialgruppe, prosent 74
Tabell 5.18	Betydningen av praktisk arbeid for jenter etter mors sosialgruppe, prosent 74
Tabell 5.19	Sammenhengen mellom aspirasjonsnivå og ulike yrkesmotiver for gutter 75
Tabell 5.20	Sammenhengen mellom aspirasjonsnivå og ulike yrkesmotiver for jenter 76

# 1 Innledning

Et av kjennetegnene ved et samfunn som vårt, er at det er *utdanning* som i stor grad avgjør individers sosiale status og plassering i den sosiale strukturen. Utdanningssystemet blir dermed en svært viktig institusjon. Samtidig vet vi at utdanning er et gode som ikke alle har, eller har hatt lik tilgang til. Sigurd Vangsnes (1967) viste at artiumsfrekvensen i 1963 blant arbeidere var på 7.6%, mens den var på 60% blant akademikere, lærere og overordnede funksjonærer. I tiden etter 2.verdenskrig har det vært satset sterkt på utdanning i Norge. Det er flere årsaker til dette; blant annet troen på at økt utdanningsnivå i befolkningen ville bidra til økt økonomisk vekst. Utdanning var dessuten et virkemiddel i anstrengelsene for å utjevne forskjellene blant ulike sosiale lag i Norge. Det har vært en uttalt politisk målsetting å gi all ungdom uavhengig av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn lik mulighet til videregående og høyere utdanning (Sosialt Utsyn, 1993). Opprettelsen av Statens lånekasse for utdanning har vært et viktig virkemiddel for å oppnå dette. - Og bildet har utvilsomt endret seg en god del i løpet av de 30 årene som har gått siden Vangsnes gjorde sine undersøkelser. Likevel vil jeg påstå at det fremdeles eksisterer forskjeller i utdanningsatferd på basis av sosial bakgrunn.

Påstandene om utdanningssystemets rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet er velkjente, og forholdet mellom utdanning og sosial ulikhet må regnes som et klassisk sosiologisk tema. I Norge hadde forskningen rundt utdanning og sosial bakgrunn sin storhetstid på slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet. Det var da forskere som Tore Lindbekk og Knud Knutsen gjorde sine store survey-undersøkelser. Senere har forskning omkring forholdet mellom utdanning og kjønn, etnisitet og lokalsamfunn tatt mer og mer over den utdanningssosiologiske arenaen. Det har i stor utstrekning blitt slutt på de store, kvantitative undersøkelsene, og ulike former for kvalitativ forskning har tatt over. Anton Hoëm har skrevet om samers forhold til utdanningssystemet, og Tom Tiller har hatt stor suksess med sin lokalorienterte skole. Jeg har hatt et ønske om å spinne litt videre på den kvantitative tradisjonen fra 1970-åras utdanningsforskning. Ikke fordi jeg mener at denne typen forskning på noen måte er overlegen eller viktigere enn andre typer forskning. Heller er det slik, at jeg anerkjenner verdien av å ha et bredt nedslagsfelt både temamessig og metodisk innenfor utdanningsforskning.

## 2 Problemstilling og avgrensning

Temaet for oppgaven er altså ungdoms valg av yrke og utdanning og sosial bakgrunn. Jeg kommer bare i liten grad til å se på de konkrete utdanningsvalgene ungdom foretar. Istedet har jeg valgt å se på ungdoms *aspirasjonsnivå*. Jeg kommer til å betrakte utdanning som et av de viktigste midlene for å oppnå sosial status senere i livet. Aspirasjonsnivå blir viktig fordi dette er med på å påvirke hvilke valg man gjør med hensyn til utdanning. Aspirasjonsnivå kan betraktes som en slags indikator på de faktiske valgene, selv om dette som jeg vil komme tilbake til, er en indikator med visse svakheter.

Aspirasjonsnivå er den viktigste avhengige variabelen i denne oppgaven. Jeg vil for det første undersøke om det finnes systematiske forskjeller mellom aspirasjonsnivået hos ungdom fra ulike sosiale grupper. For det andre vil jeg undersøke hvorvidt motiver eller preferanser i forhold til yrke og utdanning har betydning for ungdoms aspirasjonsnivå, og har dette eventuelt noen sammenheng med sosial bakgrunn. Det vil si: påvirker sosial bakgrunn ungdoms yrkes- og utdanningsmotiver?

Den to-delte problemstillingen blir dermed som følger:

*Påvirkes ungdoms aspirasjonsnivå av sosial bakgrunn?*

*Påvirkes aspirasjonsnivå av yrkes- og utdanningsmotiver, og er disse eventuelt påvirket av sosial bakgrunn?*

Jeg har vært nødt til å foreta visse avgrensninger. For det første gjelder dette kjønnsperspektivet. Jeg har valgt å ikke gjøre forskjeller mellom kjønn til noe hovedpoeng i dette arbeidet. Kjønnsperspektivet kommer likevel inn på to ulike plan. Det ene planet jeg tenker på, er når jeg kontrollerer for kjønn i deler av analysene, ved å splitte datasettet opp og gjenta analysene for hvert kjønn.<sup>1</sup> Det som kanskje oftest har vært forbundet med et kjønnsperspektiv i forskning omkring utdannings- og yrkesvalg, har fortrinnsvis gått ut på å fokusere på forskjellene mellom jenter og gutter, og spesielt å betrakte jenter som en egen problemgruppe. Jeg finner det derimot naturlig i en oppgave hvor sosiale bakgrunnsvariabler

---

<sup>1</sup> Dette er bare en måte å kontrollere for kjønn på. Når jeg i andre deler av analysen snakker om å 'kontrollere for kjønn' er det ikke det å gjenta analysene for hvert kjønn jeg mener. Da er jeg inne på det som kalles partiell korrelasjonsanalyse, og prinsippene bak denne vil bli forklart nærmere i metodekapitlet.



er den primære interessen og kjønnsvariabelen mer må betraktes som en sekundærvariabel, å ta for meg både jenters og gutters aspirasjoner og preferanser. Dette betyr at for meg vil ikke den ene gruppen være viktigere eller mer interessant enn den andre. Det er heller ikke noe mål for meg å sammenligne og lete etter forskjeller mellom kjønnene - selv om dette selvfølgelig i seg selv er interessant. Noen begrensninger er man nødt til å foreta, og dette er en av dem.

På et annet plan trekker jeg inn et kjønnets perspektiv ved å bruke karakteristika ved *både* mor og far (f.eks. mors eller fars utdanning eller yrke) i analysene. Sosiale karakteristika ved mor har svært ofte vært oversett i analyser av utdanning og sosial bakgrunn. Slik jeg ser det har dette vært en svakhet ved mye av den utdanningssosiologiske forskningen som har vært foretatt, og dette er et poeng jeg vil komme tilbake til i avsnittet om hvilke indikatorer man bør bruke på sosial bakgrunn.

## 2.1 Gangen i fremstillingen

Den første delen av hovedfagsoppgaven min, består av et metode-kapittel. Foruten en presentasjon av det datasettet jeg har brukt i analysene, har jeg her også tatt med en relativt inngående beskrivelse av hvordan jeg har bearbeidet datasettet. Beskrivelsen av statistiske teknikker og tester er også forholdsvis nøye drøftet. Årsaken til at jeg har valgt å sette av en del plass til dette, ligger i at jeg har benyttet meg av data som andre forskere har samlet inn og systematisert. Jeg har altså ikke selv gjort noe feltarbeid eller sendt ut spørreskjemaer. Slik jeg ser det bør et metodekapittel først og fremst bestå av en drøfting av de metodiske utfordringene man har stått ovenfor i arbeidet med oppgaven. Og i mitt arbeid har disse i første rekke vært knyttet til bearbeiding av data og brukt av statistiske teknikker.

I teori-delen drøfter jeg et av grunnlagsproblemene innenfor sosiologi; forholdet mellom aktør og struktur og spørsmålet om valg. Jeg tar opp de metodologiske sidene ved valg av utdanning ved å trekke fram to franske utdanningssosiologer, Pierre Bourdieu og Raymond Boudon, som kan sies å representere hvert sitt ståsted i denne debatten. Jeg viser også hvordan man ved ulikt grunnlagsteoretisk utgangspunkt kan ende opp med ulike svar på det samme problemet; hvorfor velger folk forskjellig?

I oppgavens neste del presenteres en kort beskrivelse av situasjonen i datamaterialet i forhold til visse nøkkelvariabler. Her tar jeg også for meg de empiriske hovedtendensene jeg har kommet frem til i de statistiske analysene. Resultatene drøftes så i et eget analysekapittel. Resultatene drøftes ved hjelp av sosiologiske teorier på området og ved å sammenligne egne resultater med resultater fra andre tilsvarende eller beslektede undersøkelser. Foruten en videre fordypning i Bourdieus og Boudons teorier, trekker jeg her inn andre utdanningssosiologiske arbeider.

I oppgavens siste del følger en oppsummering av resultater og analyse. Jeg forsøker også å vide ut perspektivet en del, ved å komme med en mer generell diskusjon av utdanningssystemets rolle i det moderne samfunn. Til slutt antyder jeg nye problemsstillinger og utfordringer for utdanningssosiologien fremover.

## 3 Metode-kapittel

### 3.1 Valg av metode

Enhver empirisk undersøkelse impliserer et valg av metode. Metode må velges på bakgrunn av hva det er man ønsker å undersøke. Samhandlingsformer i et klasserom undersøkes kanskje best ved hjelp av observasjon, analyser av nettverk i små fiskesamfunn i Nord-Norge kan kanskje gripes best gjennom dybdeintervjuer av fiskere, mens undersøkelser av stemmeatferd i den norske befolkningen kan gjøres ved hjelp av omfattende surveyer. Det å tviholde på og dogmatisk forsvare den ene eller den andre forskningsmetoden er lite fruktbart, fordi ulike metoder er laget for ulike anvendelsesområder. Alle de ulike metodene som er utviklet innenfor samfunnsvitenskapene må betraktes som hjelpemidler i vår søken etter kunnskap om samfunnet. Og som metoder har de sine svake og sterke sider.

Valg av metode må altså begrunnes i valg av problemstilling. Jeg vil i denne oppgaven belyse en problemstilling som blant annet tar for seg disse spørsmålene: Har barn med høy sosial bakgrunn høyere utdanningsaspirasjoner enn barn med lav sosial bakgrunn? Varierer yrkespreferanser med sosial bakgrunn? Er gode fremtidsutsikter viktigere for barn med høyt utdannede fedre enn for barn med lavt utdannede fedre? Denne type spørsmål dreier seg om sammenhenger mellom variabler. Jeg ønsker å si noe om hvor sterke disse sammenhengene er. Hypotesetesting ved hjelp av statistiske teknikker er en god og forholdsvis nøyaktig måte å undersøke slike spørsmål på. Videre ønsker jeg ut fra utvalget å si noe om den gruppa utvalget er hentet fra, det vil si at jeg ønsker å generalisere. På bakgrunn av mitt utvalg på ca. 1000 ungdommer ønsker jeg altså å kunne si noe om hele gruppa ungdom på samme alderstrinn i Nord-Norge. Jeg vil også foreta sammenligninger mellom ulike subgrupper av ungdomsgruppa. Alle disse forholdene gjør at det for meg vil være mest formålstjenlig å benytte meg av en kvantitativ tilnærming og av statistiske teknikker.

Kjennetegnene på de kvantitative metodene kan grovt oppsummeres i seks punkter<sup>2</sup>:

1) Man innhenter få og sammenlignbare opplysninger om mange undersøkelsesenheter, dvs.

---

<sup>2</sup> Delvis hentet fra Holme og Solvang, 1986, side 75-76.



at man går i bredden framfor i dybden.<sup>3</sup>

- 2) Observasjonene er systematiske og strukturerte, for eksempel ved hjelp av spørreskjemaer.
- 3) En har spesiell interesse for gjennomsnitt (sentraltendens) og variasjon (kovariasjon).
- 4) En ser spesielt på det som er felles, til forskjell fra det som er særegent eller unikt.
- 5) Data omformes til tall og mengdestørrelser, og det foretas så statistiske analyser på disse.
- 6) Statistiske tester er basert på idéen om normalfordelinger. Dette innebærer at når et utvalg,  $x$ , på  $n$  elementer trekkes fra en populasjon  $X$  på  $N$  elementer, så må alle elementene i  $X$  ha like stor sjanse for å bli en del av  $x$ . Dvs.  $p_x=1/N$ . Attributtene til elementene  $n$  konvergerer mot attributtene til elementene  $N$ , dersom gjentatte utvalg av like stor størrelse trekkes fra  $X$ .

Som nevnt har alle metoder både svakheter og styrker. Holme og Solvang (1986:77) nevner noen av de kvantitative metodenes styrker og svakheter sett i forhold til de kvalitative metodene. Jeg har nedenfor satt disse opp i punkter:

*Svakheter:*

- Man får ikke fram totalsituasjonen eller helheten. Man kan ikke gripe aktørens livssituasjon, og mister demed aktørperspektivet.
- Forskningsopplegget er lite fleksibelt. Det er vanskelig å endre forskningsopplegg eller problemstillinger underveis.
- Man har ingen garanti for at den informasjonen en samler inn er relevant for problemstillinga, fordi problemstillingsfasen og datainnsamlingsfasen er så atskilt. Dette kan korrigeres ved hjelp av pretester.
- Det er en høy grad av styring fra forskerens side, noe som fører til at informantene i liten grad kan forme sin egen forståelse.

*Styrker:*

- Statistisk generalisering. Man kan med en viss sikkerhet si noe om hele populasjonen på bakgrunn av utvalget.
- Det er lett å sammenligne data om ulike enheter (personer), og det er ofte mulig å sammenligne forskjellige undersøkelser.

---

<sup>3</sup> Dette er en sannhet med visse modifikasjoner. Innenfor noen statistiske teknikker, som f.eks. nettverksanalyse, bruker man ofte forholdsvis få undersøkelsesenheter. Men det er en svært vanlig oppfatning at kvantitative metoder forbindes med mange enheter.

### 3.2 Hvilke indikatorer bør en bruke på sosial bakgrunn?

Det å måle sosial bakgrunn kan gjøres på ulike måter. To punkter kan være interessante å se litt nærmere på i denne forbindelse. For det første spørsmålet om hvorvidt man bør trekke inn karakteristika ved *begge* foreldrene i analysen - og ikke bare karakteristika ved far som har vært regelen. For det andre; *hvilke* karakteristika ved far, mor eller eventuelt begge, bør man trekke inn? Er yrke tilstrekkelig, eller bør man også inkludere utdanningsnivå?

Man ser svært ofte både i norsk og internasjonal forskning, at sosial bakgrunn utelukkende knyttes til attributter ved *far*. Diego Gambetta definerer klassebakgrunn som fars yrke. Han forklarer eksklusjonen av mors yrke med at det i Italia er få mødre som har et yrke, og at det derfor ikke vil være noen vits å forsøke å definere sosial klasse ved å inkludere denne variabelen.<sup>4</sup> Selv om man i første omgang vil kunne godta Gambettas forklaring på hvorfor han ekskluderer mors yrke fra analysene, er det slik at norske forhold i stor grad skiller seg fra italienske med hensyn til kvinners yrkesdeltakelse. I mitt utvalg er over 90% av mødrene oppgitt med et yrke. Å ekskludere disse dataene fra analysen vil kunne føre til at man "mister" viktige sammenhenger. Berit Skog (1993) hevder at mors yrkesstatus opptrer som en ressurs for ungdoms valg av utdanning og yrke, fordi mødre forvalter forskjellige kunnskaper om yrkesmuligheter etter hvor de befinner seg i yrkeshierarkiet. Deres sosiale posisjon har derfor betydning for barnas kunnskaper om opptakskrav, fagkombinasjoner osv. Mødres bakgrunn er spesielt viktig for døtre, hevder hun.

Lars Wichstrøm (1993) definerer i sin undersøkelse av sosial bakgrunn og ungdomsskoleelevers karakterer og skolemotivasjon sosial bakgrunn som fars yrke. Han begrunner dette med at fars yrke fremdeles er mest bestemmende for familieøkonomien og familiens sosiale status (Wichstrøm, Dagbladet, 1995). Det å klassifisere familiens sosiale posisjon etter mannens posisjon alene, har implisitt bygget på en antagelse om at det er attributter ved mannen (faren) som vil dominere familien, sier Michel Van Berkel og Nan Dirk De Graaf (1995). I artikkelen "Husband's and wife's culture participation and their levels of education: A case of male dominance?" spør de om det er riktig å klassifisere familien etter mannens posisjon alene, og de etterlyser kunnskap om hvordan kvinnen bidrar

---

<sup>4</sup> I Gambettas egen undersøkelse sto 20% av mødrene oppført med et yrke.

til de livssjanser, interesser og den levestandard som karakteriserer familien som en enhet. Deres hypotese er at dette har endret seg over tid, og at det ikke lenger er selvsagt at ektemannens utdanningsnivå dominerer hustruens atferd. Ved hjelp av longitudinelle data (tidsserie) fra en nederlandsk husholdningssurvey undersøker de om og i hvilken grad ektemannens utdanning er en dominerende faktor for hans kones kulturelle atferd. Kulturell atferd betraktes som et mulig område hvor mannlig dominans kan tenkes å forekomme. Tidligere har det vært lagt frem hypoteser om status-maksimering for å forklare mannlig dominans, det vil si at på grunn av et relativt lavere utdanningsnivå vil gifte kvinner ha en tendens til å "låne" fra sine ektemenns høyere utdanningsmessige posisjoner. Van Berkel og De Graaf avviser imidlertid slike forklaringer, og hevder at personer som har lavere utdanning enn ektefellen *ikke* ser ut til å ha et kulturelt deltakelsesnivå som er mer karakteristisk for ektefellens høyere utdanning enn for eget utdanningsnivå. Derimot finner de at personer som er relativt høyere utdannet ser ut til å i sterkere grad ta ektefellens lavere utdanning i betraktning. De konkluderer med at menn har beveget seg fra relativ "uavhengighet" til "deling" ("sharing"), mens kvinner ser ut til å ha gått fra "låning" til "deling". Undersøkelsen viser altså at det ikke lenger nødvendigvis vil være riktig å anta at det er fars sosiale status som "styrer" den omgangstone, det språk osv. som vil være virksom i familien - familiens kultur om man vil. Dette innebærer at det ikke vil være noen selvfølge at barn med fedre i middelklasseyrker, vil utvikle aspirasjoner eller holdninger i forhold til yrke og utdanning som er karakteristiske for fars sosiale posisjon. Van Berkel og De Graaf refererer dessuten til Aage Sørensen (1994), som hevder at selv om den konvensjonelle framgangsmåten i empirisk forskning neppe har resultert i noen alvorlige feiltolkninger, kan det se ut til å være på tide med en endring i de prosedyrene man bruker for å avgjøre en families klasseposisjon.

Når det gjelder det andre punktet, hvilke attributter ved foreldrene man bør bruke i analyser av sosial bakgrunn, har det også vært ulik praksis. I mange undersøkelser har det vært foretatt et valg mellom å bruke foreldres *utdanningsnivå* eller foreldres *yrke* for å operasjonalisere sosial bakgrunn. I Norge har Wichstrøm (1993) valgt å bruke kun yrke, mens Nils Vibe (1994) har konsentrert seg om utdanningsnivå. Rolf Edvardsen (1991) har tatt med både utdanningsnivå og yrke i sine undersøkelser. Selv om det er stor grad av samvariasjon mellom fars utdanningsnivå og yrkesstatus og tilsvarende samvariasjon mellom mors utdanningsnivå og yrkesstatus, kan det tenkes at de har ulike effekter på for eksempel



aspirasjonsnivå. Kanskje vil det vise seg at foreldres utdanningsnivå spiller en viktigere rolle i forhold til unges utdanningsvalg enn foreldres yrke, eller omvendt. Gambetta (1987) finner i sine analyser at noen reproduksjonsmekanismer er spesielt konsentrert rundt fars yrkestilhørighet, og at fars yrke dermed har en selvstendig effekt i forhold til fars utdanningsnivå. Dette kan bety at man kanskje må knytte ulike teoretiske begreper opp mot foreldres yrke og foreldres utdanningsnivå. En slik kobling vil jeg gjøre når jeg diskuterer foreldres yrke og utdanningsnivå i forhold til henholdsvis økonomisk/materiell kapital og kulturell kapital.

### **3.3 Skredes indeks for sosioøkonomiske grupper**

I behandlingen av foreldres yrke har jeg valgt å bruke Kari Skredes sosioøkonomiske klassifisering fra 1971. Skredes klassifisering har blitt mye brukt i norsk sosiologisk litteratur, og i det følgende vil jeg kort ta for meg hovedtrekkene som ligger bak inndelingen.

I følge Skrede kan det være to utgangspunkter for å være interessert i en sosioøkonomisk klassifisering av befolkningen. For det første kan en ønske å beskrive den sosiale lagdelingen i befolkningen og aspekter ved den. For det andre kan en slik klassifisering brukes som kjennetegn i andre analyser. Det er på den siste måten jeg kommer til å ha nytte av klassifiseringen. Ved å bruke sosioøkonomisk status som en variabel i analysen forutsetter jeg at det eksisterer en sosial lagdeling i samfunnet, og et viktig punkt i hovedoppgaven vil være å se på hvordan ulikheter i forhold til denne variabelen påvirker holdninger til og valg av utdanning.

Det kan tenkes flere ulike måter å foreta en inndelingen av befolkningen i sosioøkonomiske grupper på, og mange ulike kjennetegn kan være aktuelle å inkludere i en slik inndeling (f.eks. utdanning, økonomi osv.). Skrede definerer kjennetegn som de ressurser (både økonomiske og sosiale) et individ har til disposisjon i relasjon til den totale ressursfordelingen i samfunnet, og implisitt i en slik definisjon ligger to forutsetninger. For det første har man forutsatt at det finnes en knapphet på ressurser, og for det andre at disse er ulikt fordelt mellom individene i samfunnet.

Det er et åpent spørsmål hvilke og hvor mange kjennetegn som skal være med i en beskrivelse av sosioøkonomisk status. Antallet kjennetegn bør av flere grunner begrenses, sier Skrede. For det første er det åpenbart et praktisk og økonomisk problem. Videre viser det seg ofte at forskjellige indekser og indikatorer for sosioøkonomisk status konstruert på bakgrunn av ulike datamaterialer, viser stor grad av samsvar når de anvendes på samme sett av data. Dvs. at flere ulike kjennetegn samvarierer sterkt og vil kunne plasseres innenfor samme gruppe. Det viser seg dermed å være unødvendig med et så høyt antall ulike kjennetegn.

Den sosiale lagdelingen i industrialiserte samfunn er flerdimensjonal, sier Skrede, og hun ser på yrke som den beste enkelte indikator for å angi et individs posisjon i lagdelingen. Hun har altså valgt ut ett enkelt kjennetegn. Problemene med å benytte en slik endimensjonal indeks for sosioøkonomisk plassering er flere. Ved å knytte sosioøkonomisk status til yrke og samtidig bruke en slik definisjon av kjennetegn som den Skrede opererer med, forutsetter man at ressursfordelingen i samfunnet henger sammen med yrkesposisjon, og dermed at individenes plass i lagdelingen vil kunne identifiseres ved deres plass i yrkesstrukturen. Dette er ikke alltid tilfelle, for eksempel i forhold til nedarvet økonomisk rikdom. Dessuten kan dette tenkes å skape problemer i forhold til familiers sosioøkonomiske status, fordi en kan risikere å plassere ektefeller i ulike sosioøkonomiske grupper.

### **3.4 Beskrivelse av datamaterialet**

Det datasettet som ligger til grunn for de analyser og konklusjoner jeg har gjort i oppgaven, er hentet fra Ungdomsundersøkelsen 1990.<sup>5</sup> Denne undersøkelsen er en av fire spørreskjemaundersøkelser gjennomført av Statistisk sentralbyrå på oppdrag fra Arbeidsdirektoratet og Kommunal- og Arbeidsdepartementet. Undersøkelsene ble foretatt i 1980, 1981, 1985 og 1990. Formålet ved undersøkelsene var å kartlegge situasjonen for ungdom i Norge med hensyn til forhold som arbeid, arbeidsløshet og skolegang. Dag Kiberg og Hanne Teigum har utarbeidet en rapport med dokumentasjon og frekvensfordelinger knyttet til de fire Ungdomsundersøkelsene.

---

<sup>5</sup> Jeg har innhentet tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for å kunne benytte datamaterialet. Dette har vært nødvendig fordi datamaterialet består av individdata, og derfor er taushetsbelagt.

1990  
1966  
24

Jeg har brukt den ferskeste av de fire undersøkelsene, dvs. den fra 1990. Ungdomsundersøkelsen 1990 var en ren postal undersøkelse. I denne undersøkelsen ble det trukket et landsomfattende utvalg på 10 451 ungdommer med fødselsår f.o.m. 1966 t.o.m. 1973. Alle fylkene er representert med 550 enheter<sup>6</sup>, med andre ord har jeg benyttet et stratifisert sannsynlighetsutvalg (Kish, 1965). Jeg har valgt å bruke data kun fra de tre nordligste fylkene; Nordland, Troms og Finnmark. Frafallsprosentene i disse fylkene var på henholdsvis 33.8, 37.8 og 40.1%. Det totale frafallet i 1990 var på 34.1%. Frafallet blant gutter var på 30.7% og blant jenter på 30.7%. Frafallet fordelte seg noenlunde jevnt etter alder, men det var noe høyere i de eldste aldersgruppene. Etter å ha valgt ut de tre nordligste fylkene og etter frafall står jeg igjen med en N på 1040. Det er flere årsaker til at jeg har valgt å begrense datamaterialet. Foruten rent praktiske hensyn, som at det er enklere å behandle et mindre datasett, kommer også fordelene med at datasettet på denne måten vil være mer homogent.<sup>7</sup> Her tenker jeg spesielt på kulturell homogenitet.

Det vil være både fordeler og ulemper med å bruke et datasett som er laget av andre, framfor å samle inn data selv. En stor fordel er de praktiske og økonomiske sidene. Det å gjøre en spørreskjemaundersøkelse er svært tids- og ressurskrevende. For eksempel må en regne med flere purre-runder for å få opp svarprosenten. I Ungdomsundersøkelsen 1990 ble det foretatt én purre-runde. Det koster også mye å trykke opp og sende ut kanskje flere tusen spørreskjemaer, og i tillegg kommer en eller flere purrerunder. En annen - og kanskje viktigere - fordel, er størrelsen på undersøkelsen. Det er usannsynlig at jeg som hovedfagsstudent ville hatt kapasitet til å lage en undersøkelse av den størrelse som Ungdomsundersøkelsene er. I forhold til generalisering og representativitet har det derfor vært et pluss at jeg har kunnet benytte et ferdig datasett som er så omfattende. Når det gjelder ulemper med å bruke et ferdig datasett, kommer man ikke utenom dette med muligheten til å påvirke undersøkelsens reliabilitet. Dette vil bli diskutert nærmere under avsnittet om generalisering og representativitet. En annen ulempe er at data fort blir foreldet.

---

<sup>6</sup> Observasjonene er tilordnet vektorer som er omvendt proporsjonale med treksannsynlighetene i hvert fylke (veiting av variabler, dvs. å fjerne utvalgsfeil som skyldes underrepresentasjon av f.eks. individer av et kjønn eller et fylke i utvalget ved å gi disse større vekt). Dermed vil utvalget gi et representativt bilde av den populasjonen det skal representere.

<sup>7</sup> I analysene har jeg ikke tatt hensyn til etnisitet. Etnisitet er ikke noe tema i denne oppgaven. Mangelen på et etnisk perspektiv har neppe i noen større grad vært med på å svekke troverdigheten til de resultatene jeg har kommet frem til. I datamaterialet snakker 97.7% av informantene norsk hjemme, mens 2.3% snakker et annet språk. De som ikke snakker norsk hjemme er altså et så lite antall at dette trolig ikke vil påvirke resultatene.

Det er vanskelig å finne helt ferske data på det man ønsker å undersøke. Allikevel er data på 5 år forholdsvis “ferske”, noe som blant annet vises ved at Statistisk Sentralbyrå ofte ligger 2-6 år etter i tid med sine undersøkelser.

### 3.5 Beskrivelse av bruk av data

I de statistiske analysene har jeg brukt dataprogrammet SPSS, the Statistical Package for the Social Sciences. Jeg har foretatt en relativt omfattende rekoding av det opprinnelige datasettet fra SSB. Dette har vært nødvendig for å få variablene til å stemme overens med de indeksene jeg tidligere har beskrevet. I dette avsnittet vil jeg ta for meg de modifikasjonene jeg har gjort i forhold til fem nøkkelvariabler; mors sosialgruppe, fars sosialgruppe, mors utdanningsnivå, fars utdanningsnivå og personens aspirasjoner.

De variablene jeg har kalt mors og fars sosialgruppe er konstruert av det som i datasettet opprinnelig forelå som rene yrkesgruppevariabler klassifisert etter Arbeidsdirektoratets yrkesklassifisering.<sup>8</sup> Jeg har redusert antallet kategorier i disse variablene, noe som ikke er helt uproblematisk. Antall kategorier er sensitivt i en dataanalyse av flere grunner. Reynolds (1984:11-12) skriver at det for det første er slik at variasjonen i en nominal variabel delvis henger sammen med antallet kategorier. Dersom alt annet er likt, vil flere kategorier innebære større variasjon. Her refererer ‘variasjon’ til de målte forskjellene mellom individer. Dersom alle casene havner i en og samme kategori, vil variasjonen bli lik null. Og graden av variasjon, spesielt i uavhengige variabler, vil igjen delvis påvirke graden av sammenheng mellom variabler. For det andre, sier Reynolds, vil det å redusere eller kombinere kategorier ofte påvirke observerte innbyrdes sammenhenger (‘interrelationships’) mellom variabler. En kan for eksempel tenke seg at en forsker har tre variabler som hver har fem kategorier. For å forenkle presentasjonen av resultatene bestemmer hun seg for å bryte ned hver variabel til to kategorier. Det er svært sannsynlig at resultatene av de fleste statistiske metoder basert på dikotomiserte data, vil være forskjellig fra de resultatene man oppnår gjennom de opprinnelige variablene, selv om man bruker de samme teknikkene og det samme utvalget. Man kan finne sammenhenger i en 2 × 2-tabell som man ikke finner i en 5 × 5-tabell. Som

---

<sup>8</sup> Disse er igjen laget av de spørsmålene på spørreskjemaet som går på mors og fars yrke. Her har respondentene oppgitt mors og fars yrkestitler.

en hovedregel bør man derfor etter Reynolds mening bruke så mange kategorier som mulig, og ikke dikotomisere eller trikotomisere variabler uten god grunn, og uten å være sikker på at de substansielle konklusjonene ikke blir påvirket av dette.

For mitt vedkommende var det på grunnlag av tre hensyn ikke formålstjenlig å bruke foreldrenes yrkesvariabler i sin opprinnelige form. For det første på grunn av hensynet til forenkling. Mors og fars yrkegruppe er i seg selv en svært nyansert variabel, som i denne undersøkelsen er blitt tilskrevet 52 ulike verdier. Det sier seg selv at analyser hvor en skal holde styr på så mange verdier vil være vanskelig. Det er vanlig å konstruere krystabeller på en slik måte at hver celle inneholder så mange case som mulig (Reynolds, 1984:11). Med en variabel med 52 ulike verdier, vil frekvensene på de forskjellige verdiene bli så små, at det vil være vanskelig å utføre noen form for statistiske analyser på dem. Det andre hensynet går på spørsmålet om målenivå. Yrkesvariablene forelå opprinnelig som nominelle variabler. En analyse på dette målenivået tilbyr statistiske teknikker som er forholdsvis grove og unøyaktige. Med den nye fire-delte kategoriseringsmåten har det samtidig vært mulig å transformere disse variablene opp på et ordinalnivå. Dette fordi Skredes indeks for sosioøkonomiske grupper inkluderer en rangering av gruppene i forhold til hverandre, og dermed blir det mulig å bruke statistiske teknikker hvor en forutsetter lineære sammenhenger mellom variabler, noe som igjen gjør det mulig å inferere samvariasjon mellom to eller flere variabler. For det tredje er det ofte ønskelig å kunne sammenligne egne resultater med andre forskeres. I forhold til dette vil også alt tale for en redusering og forenkling av variablenes kategorier. De fire kategoriene jeg har brukt i stedet for de opprinnelige, er en kategorisering som man svært ofte ser brukt i norske sosiologiske arbeider, og en sammenligning blir derfor enkel.

Variablene 'fars utdanningsnivå' og 'mors utdanningsnivå' er konstruert av det som i datasettet opprinnelig utgjorde seks ulike variabler. Dette var trikotome variabler som tok for seg hvorvidt mor, far eller begge foreldrene hadde 7-årig folkeskole, 9-årig grunnskole, videregående skole, realskole, gymnas eller universitet/høyskole. For mitt formål hadde jeg bruk for kun to variabler som til sammen dekket dette; nemlig mors utdanningsnivå og fars utdanningsnivå. Det jeg gjorde var å splitte de seks opprinnelige variablene opp på mor og far, slik at jeg fikk tolv dikotome variabler av typen "Har mor 7-årig folkeskole, ja eller nei?" Siden satte jeg dem sammen igjen, og tilordnet de to nye variablene 'mors utdanningsnivå'

og 'fars utdanningsnivå' kategorier som rangerte utdanningsnivået fra 1 til 3. Utdanningsnivå 1 tilsvarer de som hadde grunn- eller realskole som høyeste utdanning, nivå 2 tilsvarer videregående skole og nivå 3 universitets- eller høyskoleutdanning. Dermed hadde jeg på samme måte som for sosialgruppevariablene, transformert det som i utgangspunktet var nominelle variabler opp på et ordinalnivå.<sup>9</sup>

Variabelen 'aspirasjonsnivå' er satt sammen av to ulike variabler. Den ene tok for seg planer framover med hensyn til arbeid og yrke, og den andre oppga konkret hvilket yrke eller stilling respondenten planla.<sup>10</sup> Verdiene i den første variabelen var: '1: har ingen planer', '2: arbeide i hjemmet', '3: fortsette i jobb' og '4: planer om yrke' - altså en nominalvariabel. Etter mønster fra Roalsø (1994) konstruerte jeg en aspirasjonsvariabel med fire ordinale verdier. Verdi 1 ('har ingen planer') og verdi 2 ('arbeide i hjemmet') i den første variabelen kalte jeg aspirasjonsnivå 1; 'har ingen planer'.<sup>11</sup> Verdi 3 i den første variabelen ble aspirasjonsnivå 2. Responsene i den konkrete yrkesvariabelen ble re-kategorisert etter hvilken sosialgruppe det planlagte yrket falt i. Planlagt yrke i en av de to laveste sosialgruppene utgjorde aspirasjonsnivå 3, og planlagt yrke i en av de to høyeste sosialgruppene utgjorde det høyeste aspirasjonsnivået, aspirasjonsnivå 4.

---

<sup>9</sup> Det er ikke uproblematisk å transformere ordinale variabler opp på et høyere målenivå på denne måten. Når det gjelder variabelen foreldres utdanningsnivå ligger problemet først og fremst i usikkerhet knyttet til avstand mellom verdier. Er det for eksempel like lang 'avstand' mellom verdi 1 grunnskolenivå og verdi 2 videregående skole?

<sup>10</sup> I det opprinnelige datasettet var denne variabelen i likhet med yrkesvariabelen delvis brutt ned og systematisert, da verdiene var kodet i henhold til Arbeidsdirektoratets yrkesklassifisering.

<sup>11</sup> Noen vil kanskje reagere på at jeg har karakterisert det å planlegge å arbeide i hjemmet som å ha et lavt aspirasjonsnivå. Her er det viktig å være oppmerksom på at jeg bruker aspirasjonsnivå i betydningen aspirasjoner i forhold til utdanning og yrkesliv, noe som forøvrig er en svært vanlig forståelse av begrepet 'aspirasjoner'. I en slik sammenheng er det vanskelig å se at det å planlegge å arbeide i hjemmet indikerer annet enn lave yrkes- og/eller utdanningsaspirasjoner. For øvrig er det bare en forsvinnende liten del av respondentene som faktisk har svart dette på spørsmålet om framtidige yrkesplaner. Totalt utgjør dette 1.4% av totalt antall respondenter. Det er 1.4% av guttene og 1.2% av jentene som har gitt dette svaret. Så med slike tall er det lite trolig at resultatene uansett vil kunne bli påvirket i noen større grad.

## 3.6 Statistiske teknikker og tester

Litt enkelt kan en si at i hovedsak har det statistiske arbeidet i denne oppgaven gått ut på å avdekke sammenhenger mellom variabler. Foruten å vise at slike sammenhenger eksisterer, har jeg også til en viss grad ønsket å kvantifisere dem. Grovt sagt er det slik at dersom to variabler ikke er uavhengige, så varierer de avhengig av hverandre (Liebetrau, 1983:6). To variabler er uavhengige dersom endringer i den ene variabelens verdi ikke har noen effekt på den andre variabelens verdi. Jeg har undersøkt sammenhenger mellom variabler ved hjelp av lineær korrelasjonsanalyse og signifikanstesting. I dette avsnittet vil jeg kort si noe om hva som ligger bak disse begrepene, og hvilke svakheter og styrker teknikkene har.<sup>12</sup>

### 3.6.1 Korrelasjonsstatistikk

Det var Sir Francis Galton som i 1888 innførte begrepet "korrelasjon", etter at han hadde funnet at lengden på forskjellige legemsdeler sto i samsvar med hverandre. Verdier som forandrer seg i takt med hverandre "ko-relerer" (Begnum & Zahl-Begnum, 1992:206). Korrelasjonsstatistikken er kanskje den mest brukte statistiske analysemetode innen de fleste fagområder, også innenfor samfunnsvitenskap (Johnson, 1992).

Korrelasjonen mellom variabler uttrykkes med koeffisienten "r", dvs. at "r" sier noe om samvariasjon (kovariasjon) mellom variabler. Denne koeffisienten kan anta en størrelse mellom 0 og  $\pm 1$ , avhengig av styrken og retningen på sammenhengen. Det er meget sjelden - spesielt innenfor samfunnsvitenskapene - at vi finner et fullstendig samsvar,  $r=1$ , mellom to hendelser (Begnum & Zahl-Begnum, 1992:207). I samfunnsforskning finner en sjelden korrelasjoner stort over  $r=0.5$ . I mine analyser finner jeg ingen korrelasjoner over  $r=0.4$ . Disse korrelasjonene er små, men siden det er påvisning av sammenhenger gjennom bruk av signifikanstesting som er det viktigste for meg, vil jeg ikke betrakte dette som noe problem. En fullkommen sammenheng betyr at en bestemt Y tilhører en bestemt X og omvendt. Dersom vi kjenner en av verdiene kan den andre forutsis. Når dette er tilfelle ligger alle punktene på en rett linje. Denne kalles for datainnsamlingens regresjonslinje. Jo

---

<sup>12</sup> Innføringen vil av hensyn til lesevennlighet bli noe forenklet. For de som har interesse for de matematiske sidene ved teknikkene, inneholder Johnson (1992) og Gujaratis (1988) bøker gode kapitler om korrelasjonsanalyse, mens Mohr (1990) og Henkel (1976) tilbyr lettfattelige innføringer i signifikanstesting.

mer punktene sprer seg utover denne linjen, jo mindre blir sammenhengen, og jo vanskeligere blir det å bestemme X på grunn av Y og omvendt. Korrelasjonskoeffisienten er dermed også et uttrykk for spredningens tetthet rundt og retningen av regresjonslinja, og angir hvor nøyaktig en variabelverdi kan bestemmes på bakgrunn av en annen. Imidlertid er det store forskjeller på regresjons- og korrelasjonsanalyse. Regresjon forutsetter at forholdet mellom to variabler er assymetrisk, dvs. at en på forhånd definerer en avhengig og en eller flere uavhengige variabler<sup>13</sup>. Dette generer en del forutsetninger om hvordan variablene er distribuert i forhold til hverandre. De samme forutsetningene er ikke tilstede ved korrelasjonsanalyse, som forutsetter at variablene er ordnet symmetrisk. Konkret innebærer dette at kravet om at variablene må være normalfordelte er tilstrekkelig for at en slik analyse kan gjennomføres. Korrelasjonsanalyse er derved mer "robust" enn regresjonsanalyse, fordi den krever mindre av de data som benyttes.

Det er en rekke feilslutninger som er mulig å gjøre - og stadig blir gjort - i korrelasjonsanalyse. Halle (1976) finner fram til 5 typer kjente feilslutninger. Disse kaller han "universal" feil, "spuriøs" feil, "nivå" feil, "transitiv" feil og "kausal" feil. *Universalfeil* karakteriseres av Halle som en banal og enkel feil, som en sjelden møter hos samfunnsforskere, men oftere blant folk flest. Det denne feilen går ut på, er at man antar at en positiv korrelasjon mellom to variabler, A og B, vil si det samme som at det finnes en entydig, monoton funksjonssammenheng mellom A og B. Selv om det for eksempel viser seg å være en klar sammenheng mellom antall år i utdanningssystemet og sosial bakgrunn (f.eks. operasjonalisert ved fars yrke), så betyr ikke dette at gutten med færrest år i utdanningssystemet nødvendigvis er gutten med den laveste sosiale bakgrunnen. Han kan gjerne ha den høyeste, men dersom vi skal tippe bakgrunnen til han og hans likemann (i forhold til år i utdanningssystemet), vil vi ta mindre feil "i lengden" dersom vi tipper at deres sosiale bakgrunn er lav snarere enn høy (etter Halle, 1976).

Den *spuriøse feilen* oppstår når den opprinnelige korrelasjonen forsvinner dersom en innfører en kontrollvariabel. Dette tyder på at den første korrelasjonen bare var tilsynelatende. Et velkjent eksempel på spuriøs feil er eksemplet om sammenhengen mellom stork og barnefødsler i Danmark. Sammenhengen forsvant naturligvis når by-land-variabelen

---

<sup>13</sup> Dette gjelder OLS (Ordinary Least Squares) (Gujerati, 1988).



ble trukket inn i analysen. *Nivåfeilslutning* er en ikke uvanlig feil innenfor samfunnsvitenskapene. Det mest klassiske eksemplet på denne typen feil finner vi i Durkheims "Selvmordet". Her finner han en sammenheng mellom protestantisme og selvmord ved hjelp av denne slutningsrekken: 1. I region X er det mange protestanter, mens i region Y er det mange katolikker. 2. I region X er det mange selvmord, mens i region Y er det få selvmord. 3. Protestanter gjør oftere selvmord enn katolikker. Det Durkheim gjør her, er å trekke konklusjoner om individer på bakgrunn av data om grupper. Konklusjonene behøver ikke nødvendigvis å være feil, feilen ligger i selve slutningen, da premissene ikke er tilstrekkelig til å begrunne konklusjonen (Hellevik, 1984). Denne type feilslutning kalles også aggregatfeilslutning eller økologisk feilslutning. En slutning den andre veien, dvs. fra individnivå til gruppenivå, kalles "individualistisk" eller "atomistisk" feilslutning (Halle, 1976).

*Transitive feil* dreier seg om å slutte fra kjente korrelasjoner til en annen som er ukjent. En har tre variabler A, B og C, og kjenner korrelasjonene i to par, for eksempel korrelasjon<sub>(AB)</sub> og korrelasjon<sub>(BC)</sub>. Feilen går ut på at man på bakgrunn av dette sier noe om korrelasjonen mellom A og C. Dette er feil fordi korrelasjon ikke kan betraktes som en transitiv relasjon. *Kausalfeil* er i følge Halle den alvorligste feilen man kan gjøre i en korrelasjonsanalyse. Det følger ikke av en påvist korrelasjon mellom A og B, at det finnes noen kausalsammenheng mellom A og B. "Correlation does not imply causation" (Henkel, 1976). Variabler kan korrelere uten at den ene forårsaker den andre, og de kan korrelere ved en ren tilfeldighet. Det som derimot er mulig å si, er i følge Halle, at en korrelasjon mellom A og B "støtter" en eventuell hypotese om en kausalsammenheng mellom A og B, og at ingen korrelasjon mellom A og B "støtter" en eventuelle hypotese om manglende kausalsammenheng mellom A og B.

### 3.6.2 Pearsons korrelasjonskoeffisient

Jeg har benyttet meg av Pearsons produkt-moment korrelasjon. Dette er en type parametrisk statistikk som innebærer at en analyserer styrken på sammenhenger mellom variabler som er på intervall- eller forholdstallnivå. Det er flere grunner til at jeg har valgt å bruke denne analysen for å teste for signifikante sammenhenger mellom ordinale variabler, framfor å bruke for eksempel Spearmans rangorder korrelasjon. Spørsmålet om når parametriske

statistikker skal brukes i stedet for ikke-parametriske, er i følge Cramer (1992:53) et av de uløste problemene innenfor statistikk. Noen har hevdet, sier han, at parametriske statistikker skal brukes bare når dataene oppfyller tre kriterier. For det første at alle variablene skal måles på en intervall- eller ratioskala. For det andre at utvalgene er trukket fra populasjoner som har varianser som er like og homogene, og for det tredje at utvalgene er trukket fra normaldistribuerte populasjoner. Men dette er det altså stor uenighet om. Når det gjelder det første kriteriet, har det blitt påstått at parametriske statistikker også kan brukes på ordinale variabler, fordi statistikken forholder seg til tall og ikke til det disse tallene refererer til. Cramer kommer med et eksempel for å klargjøre hva som ligger i dette. La oss tenke oss at vi sammenligner antall filmer med voldelig innhold som er sett i løpet av det siste året av tre antatt aggressive individer og av tre antatt ikke-aggressive individer. Den aggressive gruppen har sett tilsammen 20 filmer, mens den ikke-aggressive gruppen har sett 10. Variablen er på en forholdstall-skala, siden den har et nullpunkt og siden tallene indikerer like intervaller. Den aggressive gruppen har altså sett dobbelt så mange filmer som den ikke-aggressive gruppen. La oss nå anta at i stedet for å spørre informantene om hvor mange filmer de har sett, ber dem rangere hvor ofte de har sett voldelige filmer på en skala fra 1 til 4, hvor 1 betyr 'ikke i det hele tatt', 2 betyr 'sjelden', 3 betyr 'av og til' og 4 betyr 'ofte'. Dette målet er på en ordinalskala fordi en person som oppgir alternativ 4 ikke nødvendigvis har sett dobbelt så mange filmer som en som oppgir alternativ 2. Den totale scoren for den aggressive gruppen er nå 10, og for den ikke-aggressive gruppen 5. Siden målet er ordinalt, kan en ikke si at den aggressive gruppen har sett dobbelt så mange voldelige filmer som den ikke-aggressive gruppen. Men vi kan slå fast at den aggressive gruppen har sett flere voldelige filmer enn den ikke-aggressive gruppen. Siden en parametrisk type statistikk avgjør hvorvidt gjennomsnittsscorene i de to gruppene er forskjellige fra hverandre, kan målenivået til variablene være på ordinal-, intervall- eller forholdstallnivå. Når det gjelder det andre og det tredje kriteriet, har mange studier blitt utført for å se hvilken effekt utvalg dratt fra populasjoner med ikke-normale distribusjoner og ulike varianser har på parametriske signifikanstester. Det har vist seg at generelt har slike kriteriebrudd hatt liten effekt på testenes verdier. På bakgrunn av dette finner jeg det forsvarlig å bruke Pearsons produkt-moment korrelasjon for å analysere sammenhenger. Pearsons er dessuten en statistisk teknikk som er atskillig mer kjent enn for eksempel Spearmans rang korrelasjonskoeffisient.

En analyserer sammenhenger mellom variabler ved hjelp av Pearsons produkt-moment korrelasjon på følgende måte: Først bestemmes nullhypotesen,  $H_0$ , som sier at variablene er uavhengige av hverandre, og den alternative hypotesen,  $H_a$ , som sier at variablene er avhengige av hverandre. Deretter beregnes korrelasjonskoeffisienten. Denne koeffisienten kan teoretisk formuleres som:

$$r = \sqrt{\frac{\text{Forklart variasjon}}{\text{Total variasjon}}}$$

Koeffisienten finnes enklest ved hjelp av denne formelen:

, hvor  $SS(x) = \sum x^2 - ((\sum x)^2/n)$ , og  $SS(y) = \sum y^2 - ((\sum y)^2/n)$ , og  $SS(xy) = \sum xy - ((\sum x)(\sum y)/n)$ .

$$r = \frac{SS(xy)}{\sqrt{SS(x) \cdot SS(y)}}$$

Korrelasjonens statistiske signifikans finnes ved å slå opp i en tabell over de kritiske verdiene av Pearsons  $r$ . Dersom korrelasjonen er lik eller større enn den den kritiske verdien på et gitt signifikansnivå (f.eks. på et 0.05-nivå), er sammenhengen signifikant. Jeg vil utdype prinsippene bak signifikanstesting i avsnitt 3.7.

### 3.6.3 Partiell korrelasjon

Når man undersøker sammenhengen mellom to variabler, er det viktig å være oppmerksom på den effekten andre variabler kan ha på denne sammenhengen. Dersom en for eksempel studerer forholdet mellom utdanning og inntekt, må en kontrollere for effekten av alder og arbeidserfaring (Norusis, 1993). Det kan hende at en liten observert sammenheng mellom utdanning og lønn kommer av at unge mennesker har mer utdanning, men mindre arbeidserfaring enn eldre arbeidstakere. Dersom en kontrollerer for arbeidserfaring og alder, kan sammenhengen mellom utdanning og lønn vise seg å være sterkere. I mine analyser vil det ikke være usannsynlig at kjønn vil kunne virke inn på sammenhengene, for eksempel mellom yrkesaspirasjoner og mors utdanning, fordi mor kanskje har større påvirkningskraft i forhold til døtre enn sønner. Så i enkelte analyser har jeg funnet det nødvendig å kontrollere for kjønn. Men stort sett ser jeg på guttegruppa for seg og jentegruppa for seg, og det blir derfor ikke nødvendig å ta slike forholdsregler. Problemet er derimot større når det gjelder alder. Man kan tenke seg at holdninger til yrke og utdanning endrer seg når man blir eldre. Det som er viktig for en 24-åring er ikke nødvendigvis det samme som det som

er viktig for en 17-åring. Jeg har derfor funnet det nødvendig å i stor grad kontrollere for alder i analysene. Partiell korrelasjonsanalyse er en teknikk som gir ett enkelt mål for lineær assosiasjon mellom to variabler, mens den kontrollerer eller justerer for de lineære effektene av en eller flere ekstravariabler. Dette er en nyttig teknikk for å avdekke spuriøse sammenhenger, identifisere intervenserende variabler og avdekke skjulte sammenhenger (ibid.).

Formelen for å regne ut den partielle korrelasjonskoeffisient er:

$$r_{12.3} = \frac{r_{12} - r_{13}r_{23}}{\sqrt{(1 - r_{13}^2)(1 - r_{23}^2)}}$$

, hvor  $r_i$  er korrelasjonene mellom de forskjellige variablene i ligningen basert på tidligere utregninger (som vist ovenfor).

### 3.6.4 Kji-kvadrat

I enkelte tilfeller har jeg analysert sammenhenger mellom to variabler ved hjelp av kji-kvadrat analyse. Dette er en statistikk som brukes på nominalnivå, og jeg har brukt den når den uavhengige variabelen i analysen er kjønn. I dette avsnittet vil jeg kort si noe om hovedtrekkene i denne analysen og logikken bak den. Avsnittet bygger på H.T. Reynolds (1984) hefte om analyse av nominale data.

Kji-kvadrat analysen gir en standard for å avgjøre hvorvidt to variabler er statistisk uavhengige eller ikke. Logikken bak kji-kvadrat analysen er i store trekk den samme som i andre mer avanserte multivariate prosedyrer. Først bestemmer en seg for en modell eller en hypotese. Dersom hypotesen er sann for en populasjon, kan en forvente at et utvalg som er trukket fra denne populasjonen vil ha visse egenskaper. Disse forventede resultatene kan så sammenlignes med det som virkelig observeres. Dersom forskjellene mellom forventede og observerte resultater er små, vil konklusjonen bli at de kan ha oppstått ved en tilfeldighet, og hypotesen aksepteres. Dersom forskjellene mellom hva som forventes og hva som observeres er store, vil en bestemme seg for å avvise hypotesen, gjerne til fordel for et annet alternativ.

Testen består på denne måten av fire trinn. For det første formuleres null-hypotesen,  $H_0$ , som sier at variablene er statistisk uavhengige. I andre trinn utleder en under antakelse om at nullhypotesen er sann, en forventet frekvens - det kritiske  $\chi^2$ -kvadratet,  $\chi^2_{\alpha}$ . Den kritiske verdien velges på bakgrunn av tabellens frihetsgrad og ønsket signifikansnivå. En to-veis kryssklassifiserings frihetsgrader regnes ut ved hjelp av formelen  $df=(I-1)(J-1)$ , hvor  $i$  og  $J$  er tabellens totale antall rekker og kolonner. For å finne den kritiske verdien går en så til en tabell som viser  $\chi^2$ -kvadratets kritiske verdier. Tabellen gir kritiske verdier for ulike signifikansnivåer og frihetsgrader. I det tredje trinnet sammenligner en de forventede verdiene og de korresponderende observerte frekvensene, som en finner ved denne formelen:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

, hvor  $O$  er observerte verdier og  $E$  er forventede verdier.

Og i trinn 4 faller avgjørelsen om hvorvidt forskjellen mellom forventet og observert frekvens kan ha oppstått ved en tilfeldighet eller ikke (Reynolds, 1984:15). Dersom  $\chi^2$  er mindre enn den kritiske verdien, aksepterer en null-hypotesen som sier at variablene er uavhengige. Dersom  $\chi^2$  er det samme som eller mer enn den kritiske verdien, vil nullhypotesen bli avvist, og en må konkludere med at variablene sannsynligvis er avhengige. Det ligger tre kriterier til grunn for å kunne foreta en slik sammenligning: 1) En har et randomisert utvalg med  $n$  observasjoner; 2) En har gjensidig utelukkende og uttømmende kategorier slik at hver observasjon er plassert i en og bare en celle; og 3) De fleste (dvs. ca.80%) av de estimerte forventede frekvenser er større enn 5.

### 3.7 Signifikanstesting

Signifikanstesting har spilt en viktig rolle i arbeidet mitt. Det er på bakgrunn av statistiske tester at jeg har trukket konklusjoner fra det empiriske materialet. Ovenfor har jeg vist prosedyrene bak en analyse med signifikanstesting. I dette avsnittet vil jeg si litt om hva signifikanstesten egentlig forteller oss om verden. Det å teste for statistisk signifikans betyr ganske enkelt å avgjøre hvorvidt de resultatene man har oppnådd er et resultat av tilfeldighet (Cramer, 1994:5). Signifikanstesting er svært utbredt innenfor samfunnsvitenskapene, noen vil si *for* utbredt fordi den substansielle meningen bak signifikanstesten ofte blir glemt (Henkel, 1976).

I det univariate tilfellet er meningen bak signifikanstesten ganske enkel. Vi kan for eksempel teste hypotesen om at det gjennomsnittlige utdanningsnivået blant nordmenn er 15 år, og enten avvise den eller ikke på basis av det gjennomsnittlige utdanningsnivået i et randomisert utvalg. Men signifikanstesting blir primært brukt med bivariate eller multivariate statistikker, dvs. for å si noe om sammenhenger.

Ifølge Henkel (1976) har signifikanstesten forskjellige funksjoner, alt etter hvilken form for informasjon signifikanstesten gir når den fortolkes i sammenheng med forskningsdesignet og data-analyse operasjonene som blir brukt.<sup>14</sup> Den funksjonen signifikanstesten har hatt i min oppgave, har vært to-delt. For det første har jeg ønsket å påvise signifikante sammenhenger og for det andre å måle sammenhengenes styrke. Et ikke-signifikant resultat sier at sammenhengen som er testet er så liten (uansett hva dens råde størrelse er) at den med letthet har kunnet oppstå ved en tilfeldighet, for eksempel på grunn av prosedyrer i randomiseringsprosessen (Henkel, 1976). Henkel sier at hver gang en sammenheng viser seg å være statistisk ikke-signifikant kan en - med en viss forsiktighet - tolke den dit at den ikke er viktig. Denne sammenhengen er for ubetydelig til å bruke tid og ressurser til å tenke eller forske mer på. Dersom sammenhengen på den andre side er statistisk signifikant, betyr det at den er så stor at den ikke kunne ha oppstått som resultat av randomiserte krefter alene. Her må en likevel være oppmerksom på utvalgets størrelse. Siden selv svært små sammenhenger vil være statistisk signifikante i svært store utvalg, er denne fortolkningen av testen bare brukbar i små til moderate utvalg.

For å kunne avgjøre om sammenhengen er signifikant eller ikke-signifikant, gir signifikanstesten et kvantitativt mål for styrken på sammenhengen mellom to variabler. Dermed blir det mulig å sammenligne to sammenhenger med hverandre, som ikke på annen måte er direkte sammenlignbare. Forutsatt at man har to utvalg som grovt sett er like store, vil en dersom et resultat kun er signifikant på 0.05 nivået og det andre er signifikant under 0.001 nivået, kunne si at den andre sammenhengen er sterkere enn den første - i allefall som et startpunkt for videre tenkning.

Jeg har som tidligere nevnt brukt ulike typer statistiske tester i analysene. Dette fordi jeg har

---

<sup>14</sup> Han finner frem til fire funksjoner: survey-design-funksjonen, eksperiment-design-funksjonen, econometric-modeling funksjon og styrke-på-sammenheng-funksjonen. For en utdyprning av disse se Henkel, 1976.

ønsket å bruke tester som passer til variablene i hver analyse, dvs. som passer til variablenes målenivå, og fordi jeg har ønsket å bruke tester som er mest mulig nøyaktige. For eksempel har jeg i de tilfellene det har vært mulig, unngått å bruke kji-kvadrat-test. Denne testen er forholdsvis unøyaktig, siden den er svært påvirket av utvalgsstørrelse. Dette gjør at en i svært store utvalg, ofte vil finne sammenhenger som er statistisk signifikante nesten uansett. Det vil si at en kan finne statistisk signifikante sammenhenger i tilfeller hvor sammenhengene egentlig bare er resultat av tilfeldigheter.

Når en har påvist en sammenheng mellom to variabler, dukker det opp et nytt spørsmål: Dersom sammenhengene ikke er resultat av tilfeldigheter, hvorfor oppsto den da? Dette er det ikke mulig å svare på utfra testen alene, og her ligger de teoretiske utfordringene i en oppgave av denne typen.

### **3.8 Validitet og reliabilitet**

Undersøkelsens reliabilitet dreier seg om i hvor stor grad undersøkelsen er pålitelig, for eksempel om den gir samme resultat ved gjentatte forsøk. Dette går delvis på hvor nøyaktig observasjonene er, hvor nøyaktig registreringen er og hvordan tallmaterialet behandles videre. Men det går også på påliteligheten av hver observasjon som et uttrykk for noe typisk ved den eller det en observerer. Høy reliabilitet sikrer data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling (Hellevik, 1977:155). Det er flere måter å sikre større reliabilitet på. For det første må de forskjellige delene av måleprosessen være så fri for unøyaktigheter som mulig. Eksempler på slike unøyaktigheter kan være at den som intervjuer hører feil eller misforstår et svar, eller at den som registrerer svarene i et dataprogram trykker feil på en tast. Dette er ulike former for tilfeldige feil. Andre feil vil være systematiske, og jeg vil si noe om disse i avsnittet om validitet. For det andre kan reliabiliteten forbedres gjennom spørreskjemaets utforming. Det kan for eksempel være slik at et svar på et spørsmål vil kunne påvirke hvordan informanten svarer på et senere spørsmål. Det er viktig at en også er oppmerksom på utvalgsskjevheter som kan påvirke analyseresultatenes pålitelighet. Utvalgsskjevhet oppstår når sannsynligheten for frafall ikke er like stor i alle grupper av befolkningen. Dette kan føre til at nettoutvalget (utvalget av intervjuede) og bruttoutvalget (det uttrukne utvalget) kan fordele seg forskjellig på visse kjennemerker. Det kan for eksempel tenkes at jenter er mer tilbøyelige til å svare på

spørreskjemaundersøkelser enn gutter, eller at personer med høy utdanning er mer tilbøyelige til å svare enn personer med lav utdanning. Dermed kan utvalget komme til å bestå av uforholdsmessig mange jenter i forhold til gutter eller uforholdsmessig mange med høy utdanning i forhold til hvordan situasjonen egentlig er i befolkningen. Det totale frafallet i Ungdomsundersøkelsen 1990 var på 34.1 prosent. For Nordland, Troms og Finnmark var frafallene henholdsvis 33.8, 37.8 og 40.1 prosent. Frafallsprosentene må sies å være høye, men tatt i betraktning at dette er en ren postal undersøkelse, vil likevel kravene til representativitet kunne dekkes. Fordelingen på kjønn svært god; omtrent 50% av hvert kjønn. Slik jeg ser det, er ikke faren for utvalgsskjevhet så stor at jeg ikke kan bruke dette datasettet til å trekke konklusjoner rundt ungdoms valg av yrke og utdanning. Men en må alltid være oppmerksom på faren for utvalgsskjevhet.

Reliabiliteten kan testes ved å sammenligne de observasjonene en selv har gjort, med tilsvarende observasjoner i andre undersøkelser. Siden jeg benyttet meg av et datasett som andre har laget, vil jeg ha liten mulighet til å påvirke undersøkelsens reliabilitet. I de tilfeller hvor jeg selv har tastet inn nye variabler, har jeg vært nøye på å ikke taste feil. De statistiske utregningene har også vært gjort så nøyaktig som mulig - og dobbeltsjekket - for å unngå feil.

Undersøkelsens validitet sier noe om i hvilken grad måleinstrumentene måler det de er ment å måle. Dvs. at de data som samles inn må være et uttrykk for det forskeren egentlig ønsker å si noe om - og ikke noe helt annet. Systematiske feil kan påvirke validiteten. Systematiske feil er feil som ikke kun er resultat av ren tilfeldighet. For eksempel kan intervjueren "høre" svar i forventet retning, og observasjonene og registreringen kan på den måten bli påvirket av intervjuerens egne meninger. Av samme grunner som ovenfor, er også dette noe som ligger utenfor min kontroll. Det jeg derimot har kontroll over, er at jeg kan styrke validiteten gjennom å tenke nøye gjennom operasjonaliseringen av de begrepene jeg bruker. Er det samsvar mellom teoretisk og operasjonell eller praktisk definisjon?



### 3.9 Generalisering og representativitet

Det å generalisere vil si at man ut fra resultater basert på utvalget sier noe om den populasjonen utvalget er trukket fra. Populasjonen utvalget i min undersøkelse var trukket fra, var ungdommer mellom 17 og 24 år bosatt i de tre nordligste fylkene. Generaliseringen kan derfor iallefall strekkes så langt som til å gjelde alle disse.

Hvorvidt en kan generalisere eller ikke, avhenger også av utvalgets representativitet. Utvalget må være randomisert. Utvalget i min undersøkelse er trukket tilfeldig innenfor hvert av de tre nordligste fylkene; dvs. at alle ungdommene mellom 17 og 24 år i Nordland hadde like stor sjanse for å bli med i utvalget, alle ungdommene mellom 17 og 24 år i Troms hadde like stor sjanse for å være med osv. En slik tilfeldig utvelging sikrer likevel ikke at det er fullstendig likhet mellom egenskaper i utvalget og egenskaper i populasjonen. Men den sikrer at de forskjellene som eventuelt er til stede, er av sjansemessig og ikke systematisk art. En systematisk skjevhet i mitt utvalg kunne vært oppnådd dersom en for eksempel valgte ut informanter fra medlemslister i organisasjoner eller foreninger. Da kunne en tenke seg at utvalget ville bli skjevt fordelt etter en egenskap som sosial bakgrunn, fordi det er flere ungdommer fra høyere sosiale lag som er med organisasjonsliv enn ungdommer fra lavere sosiale lag. Et annet aspekt for å forbedre et utvalgs representativitet og generaliserbarhet, er utvalgets størrelse. Utvalgsstørrelsen vil normalt ikke kunne oppveie virkningene av systematiske skjevheter, fordi størrelsen vanligvis alltid er liten i forhold til populasjonen. Men dersom utvalget er trukket på en tilfeldig måte, vil sjansene for å trekke ut et ikke-representativt utvalg være mindre jo større utvalget er. Sett ut fra en slik synsvinkel vil et stort utvalg være å foretrekke. Men dette har også økonomiske og praktiske sider. Det å sende ut spørresskjemaer til 100 000 informanter vil være atskillig mer kostnads- og tidskrevende enn om en har et utvalg på 5000 informanter. Høy svarprosent er det siste punktet jeg vil ta med i forhold til å sikre generaliserbarhet og representativitet. I mitt utvalg hadde jeg en svarprosent på over 70%, noe som må sies å være bra tatt i betraktning av at dette er en postal undersøkelse.

## 4 Valghandlingsmodeller i utdannings sosiologi

### 4.1 Innledning

Ulike teoretiske retninger fokuserer på ulike forklaringsfaktorer med hensyn til utdanningsforskjeller. Noen fokuserer mer på individeksterne enn individinterne faktorer - og omvendt. Av ulike faktorer som kan forklare forskjeller i utdanningsvalg kan jeg nevne normer, tradisjoner, verdier, kultur, familiens økonomi, klasses tilhørighet, skolekarakteristika, intelligens og evner. Hva retningene peker på av disse faktorene, kan settes i sammenheng med retningenes ståsted i forholdet mellom aktør og struktur, noe som er en klassisk ontologisk kontrovers. Dette punktet går på hva det sosiale "egentlig" er, og Moe (1994:13) har formulert noen nøkkelspørsmål som er viktige i denne sammenhengen: Er mennesket en selvstendig handlende aktør, eller er vi styrt av overordnede strukturer? Hvordan er forholdet mellom aktør og struktur? Hvordan kan en forstå mennesket som et fritt tenkende og handlende vesen som samtidig er situert i kollektive strukturer?

Det har vært vanlig innenfor utdannings sosiologisk forskning å begrense oppmerksomheten til en enkelt gruppe av faktorer.<sup>15</sup> Og dette har ført til ulike svar på spørsmål om i hvilken grad utdanningsvalg kan betraktes som intensjonelle og rasjonelle valg, eller i hvilken grad de er resultater av prosesser som på en eller annen måte gjør muligheten for meningsfulle valg på det individuelle nivået mindre. Sett i en slik sammenheng kan en - svært grovt - skille mellom determinismeperspektivet og voluntarismeperspektivet på sosial handling<sup>16</sup>, i dette tilfellet på utdanningshandling. I figur 4.1 på neste side har jeg laget en liten oversikt over noen teoretiske retninger som kan plasseres under disse to perspektivene. Jeg har i tillegg også foretatt en plassering av noen spesifikke utdannings sosiologiske arbeider.

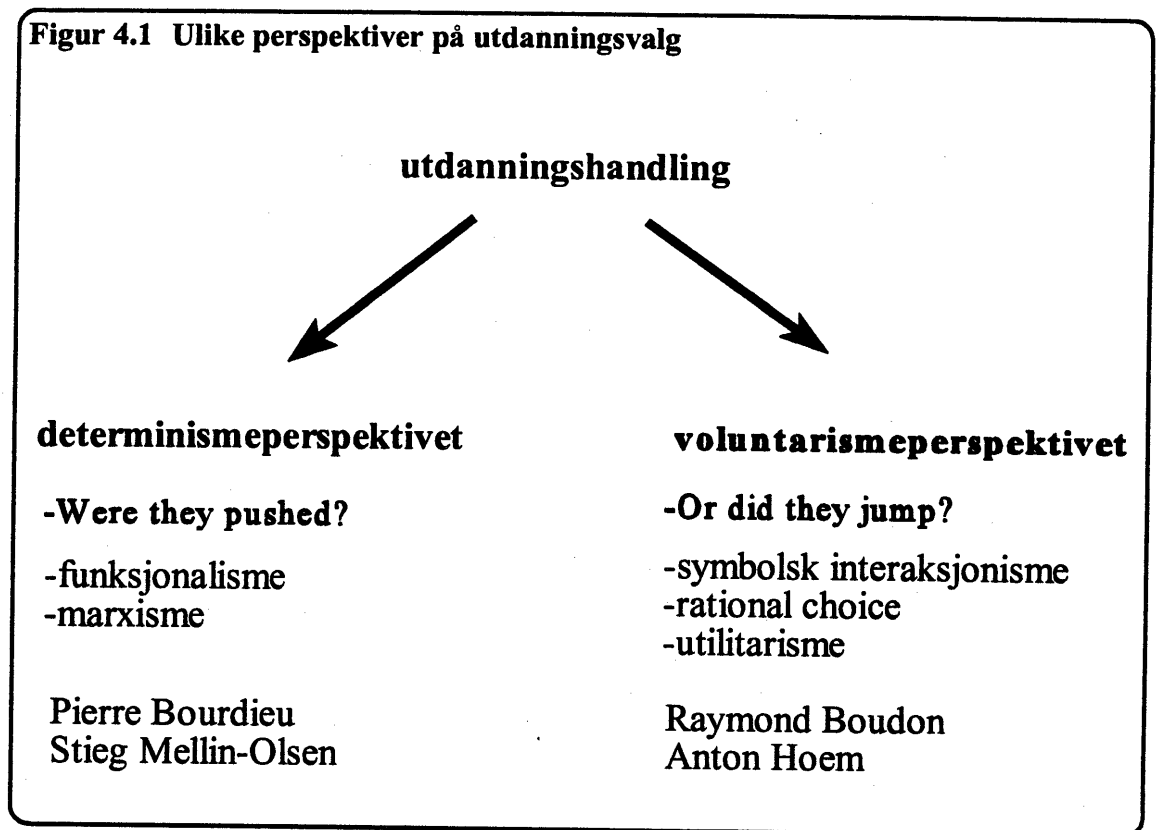
Innenfor utdannings sosiologi - som innenfor all annen samfunnsvitenskap - er grenseoppgangene mellom ulike perspektiver ofte diffuse og flytende. De kategoriene en benytter seg av kan derfor ikke alltid betraktes som gjensidig utelukkende, og

---

<sup>15</sup> Et unntak er Diego Gambettas bok Were they pushed or did they jump?

<sup>16</sup> Jmfør Tom Johansens forelesningsrekke "Sosial konstitusjon og sosial endring", Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, våren 1995.

**Figur 4.1 Ulike perspektiver på utdanningsvalg**



kategoriseringene vil variere alt etter hva en ønsker å fokusere på. Alt etter hvor grov- eller finkornet kategoriseringen er, vil også innholdet i de arbeidene en plasserer innenfor en og samme kategori, kunne variere sterkt. Da handlingsteori i forhold til utdanningsvalg er et hovedpoeng i oppgavens teori-del, har jeg valgt å benytte meg av en kategorisering som gjør det enkelt å fokusere på nettopp dette. Jeg må dessuten tilføye, at denne kategoriseringen som jo er en teoretisk konstruksjon, i første rekke vil være et verktøy i teori-delen av oppgaven, selv om en naturligvis også vil kunne ha utbytte av den i drøftingen av de empiriske resultatene.

Oppgavens teori-del vil bestå av en drøfting av disse to utdannings sosiologiske tilnærmingene, som jeg har kalt determinismeperspektivet og voluntarismeperspektivet. Jeg har valgt å gjøre dette ved å redegjøre for, og sammenligne to franske utdannings sosiologer; Raymond Boudon og Pierre Bourdieu. Boudon og Bourdieu kan sies å representere hvert sitt av disse to perspektivene.

## 4.2 Pierre Bourdieu

### 4.2.1 Finalisme og mekanisme

Bourdieu mener at struktur og aktør ikke må stilles opp som motpoler. Dette legger han sterk vekt på, og det er et poeng han stadig kommer tilbake til. Han forsøker å tilbakevise denne dualismen i sine analyser. For han er det *forholdet* mellom struktur og aktør som er det interessante. Dette innebærer at han leter etter både "posisjoner" og "disposisjoner" i det han kaller for det sosiale felt. Posisjonene er de ressursene aktøren besitter og som fører til bestemte former for handling og interaksjon. Disposisjonene består av aktørens oppfatninger og orienteringer. I det sosiale feltet innehar aktørene forskjellige posisjoner og disposisjoner, og det er her maktperspektivet kommer inn. Aktørene er plassert på ulike steder i strukturen, og i de ulike posisjonene ligger ulike potensialer for makt. I denne forbindelse diskuterer Bourdieu forholdet mellom finalisme og mekanisme, og det å skulle velge mellom disse kaller han et falskt dilemma (Bourdieu, 1977b:72). Han ser det som nødvendig å avvise alle teorier som på en implisitt eller eksplisitt måte behandler handling som en mekanisk reaksjon (mekanisme). Det vil si teorier hvor handling ses på som direkte determinert av forhold som går forut for handlingen, og at handling derfor skulle kunne reduseres til roller eller modeller. Men å avvise mekaniske teorier innebærer ikke på noen måte, slik Bourdieu ser det, at "we should bestow on some creative free will" (Bourdieu, 1977b:73), dvs. at vi skal overgi oss til en fri vilje, eller at vi skal redusere det han kaller "handlingens objektive intensjoner" til å være bevisste og overveide intensjoner hos de som utfører handlingene (finalisme). Som en løsning på slike falske dilemmaer introduserer Bourdieu begrepet om habitus.

### 4.2.2 Habitus

Habitus er utviklet i et forsøk på å frigjøre sosiologien fra dualismen mellom aktør og struktur. Habitus kommer inn som en slags buffer mellom aktør og struktur, og i dette begrepet ligger kjernen til Bourdieus handlingsteori. Tom Johansen<sup>17</sup> sier at Bourdieus

---

<sup>17</sup> Tom Johansens forelesningsrekke "Bourdieu's hovedbegreper", Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, høst-94.

begrep om habitus skal bygge bro mellom ytre, objektive forhold og indre, subjektive forhold, mellom strukturalisme og fenomenologi, mellom samfunnets normsystem og individenes internalisering av dette normsystemet. Som vi skjønner et ambisiøst prosjekt. Dette begrepet har Bourdieu definert på mange forskjellige måter, felles for dem alle er deres infløktethet. I følge Richard Jenkins har ikke begrepet om habitus overlevd den engelsk-språklige verdens tilegnelse av Bourdieu. "The vacuum left by its (dvs. habitus) passing has been easily filled, however, by the notion of culture," sier Jenkins (1982:272). Han sidestiller altså Bourdieus begrep om habitus med det mer velkjente kulturbegrepet, noe som kanskje kunne være en fristende, men i mine øyne litt for enkel måte å definere habitus-begrepet på. Det jeg derimot vil gjøre, er å ta utgangspunkt i to av Bourdieus definisjoner av habitus, og deretter med basis i disse forsøke å redegjøre for hva som ligger i begrepet.

Et sted defineres habitus på denne måten:

*"that system of dispositions which act as a mediation between structures and practice, more spesifically, it becomes necessary to study the laws that determine the tendency of structures to reproduce themselves by producing agents endowed with the system of predispositions which is capable of engendering practices adapted to the structures and thereby contributing to the reproduction of the structures." (Bourdieu, 1977c.)*

Et annet sted finnes denne definisjonen:

*"habitus, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles of the generation and structuring of practices and representations which can be objectively "regulated" and "regular" without in any way being the product of obedience to rules, objectively adapted to their goals without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary to attain them and, being all this, collectively orchestrated without being the product of the orchestrating action of a conductor." (Bourdieu, 1977b:72).<sup>18</sup>*

Habitus er for det første et disposisjonssystem. Tom Johansen kaller habitus for handlingsdisposisjoner eller atferdsskjemaer. Dette disposisjonssystemet er det altså som fungerer som det jeg tidligere har kalt en buffer mellom struktur og aktør, eller mellom struktur og praksis. I det første sitatet virker det som om Bourdieu vektlegger habitus' reproduktive kapasitet, det vil si de trekk ved habitus som gjør at strukturer reproducerer seg selv. Dette skjer ved at det produseres individer som er utstyrt med et

---

<sup>18</sup> Forfatterens egen utheving.

disposisjonssystem som gjør at individenes handlinger er tilpasset strukturene, og på denne måten bidrar til reproduksjonen av strukturene.

Men like viktig er det vi kan kalle habitus' endrings-kapasitet, som kommer fram i det andre sitatet. Ved å sammenligne habitus med 'habit', dvs vane, vil denne siden av habitus-begrepet bli tydeligere. Begrepene ligner ikke bare i ordlyd, men også innholdsmessig. Begge begrepene refererer til noe som er oppnådd og varig. De er dessuten begge knyttet til individer og individers historie. Men begrepene skiller seg fra hverandre på ett viktig punkt. Mens 'habit' rent umiddelbart viser til noe gjentakende, mekanisk, automatisk og reproduktivt, skal habitus vise til noe aktivt og generativt. I habitus ligger en kraft til endring, transformasjon, til forskjell fra vaner som er statiske. Bourdieu uttrykker det slik:

*"The habitus is a product of conditionings which tends to reproduce the objective logic of those conditionings while transforming it." (Bourdieu, 1993:87).<sup>19</sup>*

Habitus reproducerer de forhold den er et produkt av - samtidig som den endrer dem.

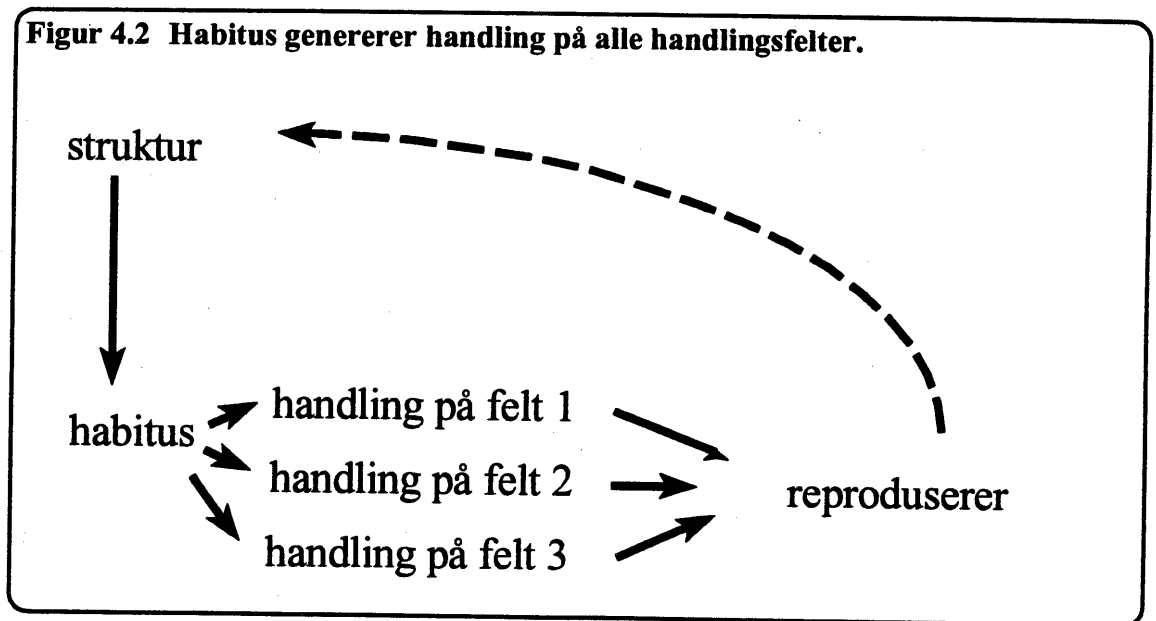
Habitus er strukturerte strukturer, sier Bourdieu. For å skjønne hva som ligger i dette tror jeg man må se på hvordan habitus dannes. Habitus dannes i barndommen ved at en får tilgang til kunnskap om verden. Denne kunnskapen er allerede **strukturert** av andre. En kan si at barnet "overtar verden" slik den fremstår for de menneskene som omgir det og som det forholder seg til de første årene av livet, fortrinnsvis foreldrene. Denne kunnskapen internaliseres og omformes så til disposisjoner. Disse disposisjonene er det Bourdieu kaller habitus, og det er de som gjør individene i stand til å handle meningsfullt og til å oppfatte andres handlinger som meningsfulle - habitus strukturerer handling og persepsjon av handling.

Habitus har ikke karakter av å være bestemte retningslinjer eller bestemte regler for spesifikke situasjoner. Habitus er for Bourdieu det enhetlige prinsippet som genererer all handling. Den er generell og transponerbar, dvs. at den kan anvendes i alle situasjoner (se figur 4.2 på neste side). I følge Hansen (1986b) gjør dette at en unngår å måtte postulere et uendelig antall roller for å forklare praksis i alle de forskjellige situasjoner mennesker

---

<sup>19</sup> Min utheving.

Figur 4.2 Habitus genererer handling på alle handlingsfelter.



befinner seg i. Habitus gjør at individer vil handle i samsvar med sin habitus på alle livets områder, og den integrerer dermed ulike aspekter i menneskers livsstil og gjør at det blir en gjennomført helhet (Sulkanen, 1982). Dermed blir det mulig å gjenkjenne en bestemt klassehabitus på flere forskjellige områder.

Jeg sa ovenfor at både habitus og 'habit' er knyttet til individer og individers historie. Dette betyr at på samme måte som to individers historier aldri er helt like, er heller aldri to individers habituser helt identiske. Men habitus er samtidig **ikke-individuell** og må ikke forveksles med psykologiske strukturer eller psyke. Habitus er disposisjoner som er felles for en gruppe eller en klasse. Individuelle habituser må dermed i følge Hansen (1986b), forstås som varianter av gruppe- eller klassehabitus. Den individuelle habitus blir aldri mer ulik enn at den kan betegnes som avvik fra gruppens, sier hun.

I "Reproduction" sammenligner Bourdieu habitus med et data-program.<sup>20</sup> Dataprogrammer er laget med basis i et systematisk sett av enkle prinsipper som delvis kan byttes internt.<sup>21</sup> Av dette kan det produseres uendelig mange løsninger, som ikke kan deduseres direkte fra de opprinnelige prinsippene. På samme måte er habitus bygd opp av et sett enkle prinsipper

<sup>20</sup> Han gjør denne sammenligningen samtidig som han er klar over faren ved at noen kan oppfatte dette som mekanisk.

<sup>21</sup> Disse prinsippene er matematiske aksiomer, som igjen kan føres tilbake til de enkleste regneoperasjonene som er addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon.

som er historisk konstituert. Habitus kan likevel ikke reduseres til de historiske produksjonsforholdene fordi den er systematisert. Habitus er på denne måten både et produkt av historien og løsrevet fra historien.

Habitus gjør at praksismåter faller i bestemte mønstre. Men på samme måte som at habitus både er og ikke er individuell, er den praksis som genereres gjennom habitus både aktiv og ikke aktiv. På den ene side er menneskers praksis ikke et resultat av ren regelfølgning. Bourdieu understreker at habitus ikke er en deterministisk formel som individene forventes å være konforme mot, og at det finner sted aktive valg. Men samtidig sier han at målrettetheten i menneskers handlinger bare er tilsynelatende, fordi praksismåtene er bestemt av historiske forhold. Slik jeg tolker Tom Johansens fortolkning av Bourdieu, vil dette bety at menneskers valg er både aktive og ikke aktive i den forstand at de er objektivt regulerte uten å være resultat av at man adlyder regler. Johansen bruker et eksempel for å klargjøre dette: Når vi bruker det norske språket bruker vi et strengt sett av regler som ligger i bunnen for språket. Dette er de grammatikalske reglene. Innenfor visse grenser har vi likevel muligheten til å lage nye språksammensetninger osv., og vi har ikke følelsen av å være underlagt lover og regler. Dette kan sammenlignes med Basil Bernsteins språkkoder.<sup>22</sup> Videre understrekes det at habitus ikke må sammenlignes med et sett av normer, og at menneskers handling er ren norm-følgning. Sulkanen illustrerer dette på denne måten:

*"Lower middle class people do not prefer Raffaello to Picasso because there is a norm saying they should. They simply like Raffaello and do not like Picasso."*  
(Sulkanen, 1982:108).

Bourdieu mener at individer fra ulike sosiale klasser har forskjellig habitus, såkalt klasse-habitus. Dette kommer av at ulike livsforhold eller livsbetingelser produserer ulike habituser. X

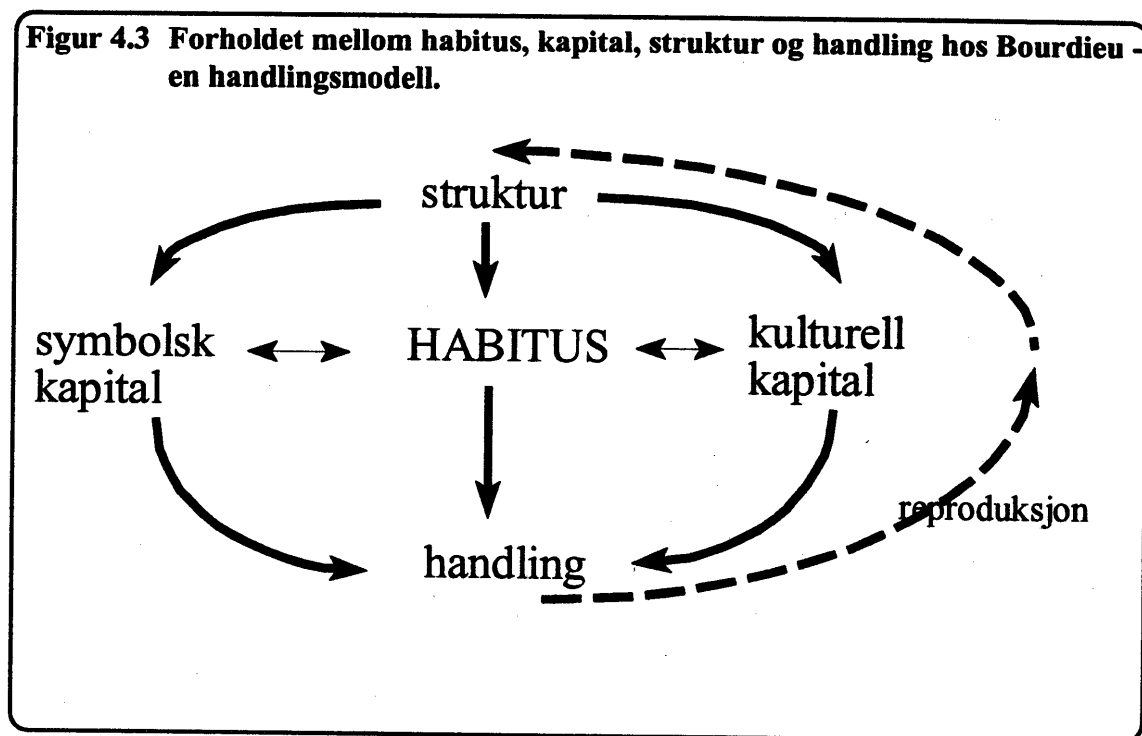
---

<sup>22</sup> Bernstein hevder at de ulike sosiale klassene har ulike språklige koder produsert av klassenes kultur. Taleform (speech-form) er altså en konsekvens av sosiale relasjoner eller strukturer. Men dette utelukker ikke at språket i sin tur påvirker de sosiale strukturene. Under hvilke forhold dette er mulig viser Bernstein gjennom begrepene universalistisk versus partikularistisk språk, og utvidet (elaborated) versus begrenset (restricted) språkkode. Brukerne av den begrensede språkkoden orienteres mot et språk som er relativt bundet av kontekst. Den utvidede språkkoden orienterer på sin side brukerne mot et universalistisk språk, det vil si et språk som i større grad er uavhengig av kontekst. Her ligger derfor slik Bernstein ser det, potensialet for endring. Det universalistiske språket kan i større grad frigjøres fra den sosiale strukturen det er utviklet i, og komme i et refleksivt forhold til denne. Bernstein hevder at det er den utvidede språkkode som premieres og formidles i skolen, og han finner denne språkkoden igjen i visse grupper innenfor klassesystemet.



#### 4.2.3 Kulturell kapital og utdanningssystemet.

Begrepet om habitus danner grunnlaget for Bourdieus handlingsteori som er helt sentral i hans teori om utdanningssystemet. Et annet sentralt begrep er begrepet om kulturell kapital.<sup>23</sup> I figur 4.3 har jeg laget en oversikt over den bourdieuske handlingsmodell, det vil



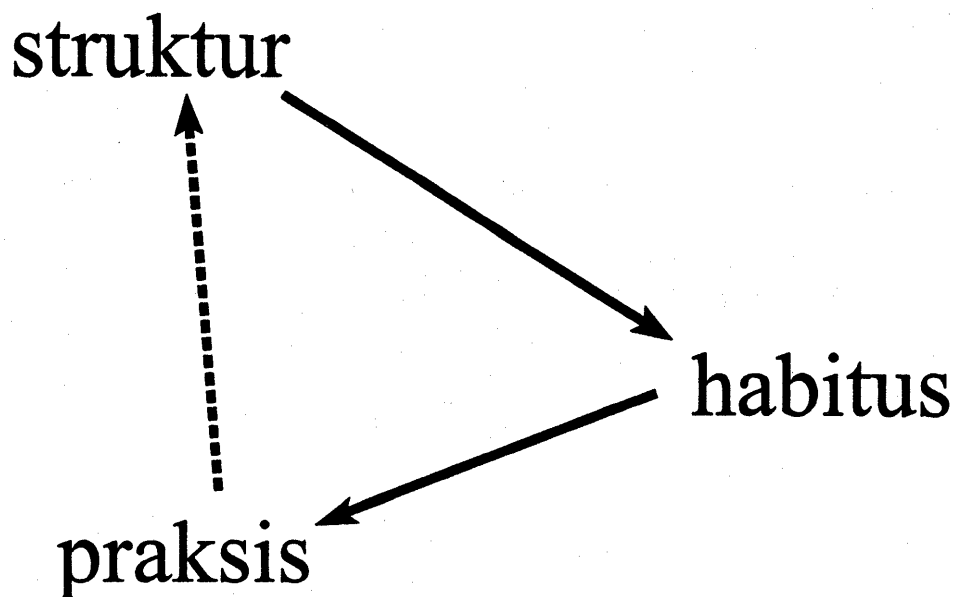
si forholdet mellom habitus, kapital, struktur og handling. Kulturell kapital defineres som en form for kunnskap som styrer agentens empati mot, eller verdsetting av ulike kulturelle uttrykk (Bourdieu, 1984). Bourdieu kaller den også for en estetisk disposisjon. Den kulturelle kapitalen finnes først og fremst i menneskers kropper som kunnskap, erfaring, tenkesett og måter å snakke og oppføre seg på. Kapitalen finnes også i "objektiviserte" eller "institusjonaliserte" former, som for eksempel i museer, bøker, teorier og teknikker. Det dominerende språket utgjør i seg selv en kapital, fordi det ses på som mer etterstrebbelsesverdig enn andre typer språkbruk. Den som er fortrolig med språket kan ved hjelp av det styre, manipulere og distansere seg fra verden omkring. Dette vil også føre til et forsprang i informasjon. Habitus er også en type kapital, sier Bourdieu, selv om den fordi

<sup>23</sup> Sulkanen peker på at årsaken til at Bourdieu begrepsfestet kulturell kompetanse som kapital, er at han ser på kulturell kompetanse som et aktivum som kan akkumuleres. Han poengterer dessuten at det er viktig å være klar over at for Bourdieu var denne analogien kun en analogi.

man enn vrir på habitusbegrepet, vil habitus til syvende og sist fremstå som et produkt av samfunnets produksjonsforhold, sier han. " The habitus (or culture) is the product of those objective structures which constitute the basic framework of social life, in Marxist language, the base or infrastructure." (Jenkins, 1982:272). Selv om Bourdieu insisterer på at habitus ikke må betraktes som en mekanisk formel som determinerer handling, virker det på grunn av denne koblingen mot produksjonsforholdene, ikke urimelig å betrakte habitus som nettopp dette. Habitus er kilden til 'objektive' handlinger samtidig som den selv er et sett av subjektivt genererende prinsipper, produsert av de objektive strukturene som rammer inn sosialt liv. En slik modell blir, sier Jenkins, til sist ikke mer enn en annen form for determinering.

Jenkins sier dessuten at som en slik deterministisk modell, er den avhengig av en enkel base-superstruktur metafor ettersom de 'objektive strukturene' som er formidlet via habitus generer praksis. Selv om Bourdieu altså starter med å avvise nødvendigheten av å foreta det han kaller "falske valg" mellom objektivisme og subjektivisme, er den sammenhengen han til slutt finner mellom 'de objektive strukturene', habitus og sosial praksis en deterministisk

**Figur 4.4** Sammenhengen mellom struktur, habitus og praksis hos Bourdieu. (De heltrukne strekene betyr 'produserer' og de stiplede betyr 'reproduserer'.



den er forkroppsliggjort gir inntrykk av å være iboende eller medfødt. I "Reproduction" sammenligner han habitus med den "genetiske kapital" som overføres i den biologiske orden.

Bourdieu hevder at barn fra familier i lavere sosiale lag vil mangle de evnene som blir overført i familier fra høyere sosiale lag. De mangler kulturell kapital. Dette får alvorlige konsekvenser for arbeiderklassebarna. Når de begynner på skolen møter de et system som premierer og forutsetter den kulturelle kapitalen som barn fra høyere sosiale lag besitter. Det settes krav til abstraksjon, språkmanipulering og formell tenkning, og dette er evner som arbeiderklassebarna ikke har. Slik Bourdieu ser det, kan disse evnene bare fås fra individer som selv er utstyrt med det riktige disposisjonssystemet - det vil si fra utdannede foreldre. Utdanningssystemet er dessuten et av de viktigste områdene hvor den kulturelle kapitalen overføres. Med henvisning til avsnittet ovenfor om habitus som "genetisk kapital", er dette systemet "...the equivalent, in the cultural order, of the transmission of genetic capital in the biological order." (Bourdieu, 1977:32).

Dette betyr at mangel på kulturell kapital vil virke som en innskrenkning som hindrer barn med arbeiderklassebakgrunn i å oppnå utdanningsmessig suksess. Utdanningssystemet er på denne måten med på å velge ut individer til de ulike posisjonene i samfunnet. Bourdieu ser på det å mangle kulturell kapital som helt fundamentalt for å forklare mangel på utdanningsmessig suksess og reproduksjonen av ulikhet i den sosiale strukturen. Dette er til og med mer fundamentalt enn mangel på økonomiske ressurser, hevder han (Gambetta, 1987:73). Utdanningssystemet er i Bourdieus øyne den institusjon som bidrar mest til å reprodusere samfunnets klassestruktur, og dette er utdanningssystemets sosiale funksjon. Denne funksjonen henger nøye sammen med **den ideologiske funksjonen**. Den ideologiske funksjonen skjuler den sosiale funksjonen gjennom å få samfunnsmedlemmene til å tro på illusjonen om at utdanningssystemet er helt uavhengig av samfunnet for øvrig. En tredje funksjon er **legitimeringen** av reproduksjonen.

#### 4.2.4 Kritikk av Bourdieu.

Mye av kritikken som har vært rettet mot Bourdieu er det som kan kalles determinisme-kritikk. Richard Jenkins er en av dem som har kritisert han på dette grunnlaget. Han kaller Bourdieus skjema for "essentially deterministic and sirkular" (Jenkins, 1982:270). Hvordan

sammenheng. Jenkins (1982:273) hevder i denne forbindelse at: "The analytical emphasis falls upon causes rather than reasons." Bourdieu legger hovedvekten på kausalitet heller enn på intensjoner. Kausalitetsligningen blir av dette følgende: Struktur produserer habitus, som genererer praksis, som reproducerer strukturer - og så videre. Figur 4.4 på forrige side illustrerer dette klarere.

Også Marianne Nordli Hansen (1986b) stiller spørsmålsteget ved om Bourdieu har lyktes i å unngå determinisme og "falske dilemmaer". Slik hun ser det, vil hans handlingsteori kunne føre til determinisme på grunn av mangelen på begreper om frihet og valg. Handlingene som beskrives fremstår som resultater av faktorer som går forut for handlingen, og av sosialisering. Videre hevder hun at Bourdieu undervurderer menneskers fleksibilitet i forhold til kulturelle rammer. Det er vanlig at mennesker ferdes i andre miljøer enn de en er født og sosialisert inn i, sier hun. Derfor er det kanskje grunn til å legge mer vekt på at mennesker endrer vanter og praksismåter om disse ikke lenger er fordelaktige, enn det Bourdieu gjør.

Bourdieu er en mester i å forsvare seg mot kritikk. I en viss forstand vil Bourdieu til og med, slik jeg ser det, kunne si seg enig i å bli tildelt merkelappen 'determinist', for han avviser ikke determinisme.<sup>24</sup> Han ser på den som en del av sosiologien, og for sosiologen har alt "a social reason for being". For Bourdieu betyr dette begrepet to ting. På den ene siden refererer han til determinisme som objektiv nødvendighet skapt av realiteten selv, det vil si skapt av strukturene. På den andre side refererer han til det han kaller subjektiv nødvendighet. Han tenker her på hvordan verden framstår for individene; følelsen av frihet eller ufrihet. Denne følelsen avhenger av individenes kunnskap om verden. I hvilken grad verden virkelig er determinert, altså determinisme som objektiv nødvendighet, er slik han ser det ikke et spørsmål om mening. Som sosiolog er det ikke opp til en selv å være for eller mot determinisme og frihet, sier Bourdieu. Sosiologen skal derimot avdekke nødvendighet eller tvang, dersom det finnes og på de områder der det finnes. Bourdieu ser på nødvendighet og den sosiale verdens lover som kimen til frihet for samfunnsvitenskapene. "All progress in knowledge of necessity is a progress in possible freedom", sier han. Det å oppnå kunnskap om lover og nødvendigheter innebærer samtidig å kaste lys over de

---

<sup>24</sup> Dette skriver Bourdieu om i boken Sociology in question, side 25.

valgmuligheter som ligger innebygget i enhver kausalsammenheng. Den frihet det ligger i å velge å enten akseptere eller avvise premisset, blir meningsløs så lenge en ikke er klar over den sammenheng som knytter premisset til konklusjonen.

*"A law that is unknown is a nature, a destiny (...) a law that is known appears as a possibility of freedom,"*  
sier Bourdieu om dette (1993:25).

## 4.3 Raymond Boudon

### 4.3.1 Sosial determinisme og individuell frihet

Raymond Boudon har i likhet med Bourdieu vært opptatt av spørsmål rundt hvorvidt, eller i hvilken grad, individers handlinger er determinerte av de sosiale strukturene eller om individers handlinger er frie. Boudon diskuterer dette ved hjelp av begrepene "sosial determinisme" og "individuell frihet". Han avviser det han kaller det deterministiske paradigme, eller 'sosiologisme', det vil si den doktrinen som sier at den sosiale agentens intensjoner og handlinger alltid bør betraktes som effekter og aldri som årsaker (Boudon, 1982:9). Blant annet kan en ikke innenfor dette paradigmet forklare fenomener som sosial konflikt og sosial endring, sier han. På samme måte som Bourdieu ytrer Boudon eksplisitt et ønske om å overkomme aktør-struktur-problemet i sine analyser. Men til tross for at de kan sies å være ute i samme ærend, finner Bourdieu og Boudon langt fra de samme "løsningene" på problemet.

Boudon er en av de fremste forkjemperne for et samfunnsvitenskapelig perspektiv som har fått navnet metodologisk individualisme. Det dette perspektivet i korthet går ut på, er følgende: Makrofenomener forklares ved å gjøre dem om til resultater av individuelle handlinger eller individuell atferd. Disse handlingene må gjøres forståelige, og dette oppnås ved å relatere handlingene til den sosiale konteksten aktørene befinner seg i. Til slutt må den sosiale konteksten selv forklares.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Boudon er glad i å bruke matematiske og statistiske termer. Han "studied mathematics for fun" sier han selv (Corbett, 1976). Også dette legger Boudon fram i et matematisk språk: Vi antar at M er det fenomenet som skal forklares. Innenfor metodologisk individualisme vil det å forklare M innebære å gjøre M om til et sett av individuelle handlinger, m. Dette gir  $M=M(m)$ , d.v.s. at M er en funksjon av handlingene m. Deretter gjøres handlingene, m, forståelige ved å relatere dem til den konteksten aktørene befinner seg i, m.a.o. til situasjonen S. Vi har nå at  $m=m(S)$ . Til slutt må situasjonen selv forklares som resultat av noen makrososiologiske variabler,

Den metodologiske individualismen har i likhet med annen rational choice-inspirert teori, representert en til dels kontroversiell retning innenfor sosiologien, og den har vært offer for harde angrep. Enkelte har hevdet at denne retningen bryter med det som er det sosiologiske "prosjekt", i og med at dens røtter kan føres tilbake til utilitaristisk og økonomisk tenkning, som sosiologi-faget ble dannet i opposisjon mot. Roar Hagen viser i denne sammenhengen til at Durkheim som en av sosiologiens grunnleggere, utviklet sine teorier som reaksjon på en økonomisk oppfatning av mennesket.<sup>26</sup> Raymond Boudon på den andre side, føler et behov for å understreke at den individualistiske teori-tradisjonen har vært og er viktig innenfor sosiologien. I artikkelen "The individualistic tradition in sociology", sier han:

*"When some modern sociologists defend an individualistic approach to social phenomena, they are often considered in some sociological circles as breaking with the essential principles of the sociological tradition." (Boudon, 1987:63).*

Dette er noe han beklager sterkt. Samtidig har han forståelse for at sosiologien har hatt gode grunner for å påpeke begrensningene ved utilitaristisk tenkning. En rasjonell aktør kan ikke tjene som et generelt utgangspunkt for sosiologien, sier han (1982:153). Men, legger han til, "there are tendencies in sociology that would seem to favour the concept of the individual who is always 'acted upon', and this concept is of even less use." (1982:153-154). Mellom disse to motstridende paradigmen plasserer Boudon paradigmet om 'det intensjonelle mennesket', og sier: "*Intelligible, yes. Determined, no.*" (1982:154).

#### 4.3.3 Homo sociologicus og rasjonalitet

Boudons avvisning av 'det manipulerede menneske' gjør at han opererer med en spesiell form for homo sociologicus. Dette er en intensjonell aktør som er utstyrt med et sett av preferanser. Aktøren søker akseptable måter å realisere sine mål på, og han er mer eller mindre bevisst den grad av kontroll han har over de strukturelle hindringene som begrenser handlingene hans. Han handler i lys av begrenset informasjon, og i en situasjon som er preget av usikkerhet. (1982:9)

---

eller i det minste som resultat av noen variabler som befinner seg på et høyere nivå enn S. Boudon kaller disse for P, slik at  $S=S(P)$ . Den fullstendige funksjonslikningen blir dermed  $M=M\{m[S(P)]\}$ . Uttrykt i ord vil dette si at M er resultat av individuelle handlinger som er resultat av aktørenes sosiale miljø som er resultat av noen makrososiologiske variabler.

<sup>26</sup> Dette snakket Roar Hagen om i forelesningen "Valghandlingsteoretisk analyse" som var en del av metodologi-rekka, Institutt for Samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø, februar 1995.

Begrepet om rasjonalitet er i denne forbindelse viktig for Boudon. Han forutsetter at de sosiale aktørene er rasjonelle, men dette er en spesiell form for rasjonalitet. Han insisterer på en distinksjon mellom begrenset og absolutt rasjonalitet. (1982: 9) Nøkkeltkjennetegnet på Boudons homo sociologicus er begrenset rasjonalitet (1982:9). Han understreker at rasjonalitetsbegrepet innenfor de individualistiske sosiologiske tradisjonene er svært forskjellig fra det de økonomiske tradisjonene opererer med. Innenfor sosiologien har begrepet en mye videre mening, hevder han. Det at aktøren er rasjonell, betyr bare at enhver observatør med kjennskap til aktørens situasjon i prinsippet lett kunne ha gjort det samme som det aktøren valgte å gjøre, gitt en tilsvarende situasjon. Det er altså snakk om en kontekst-bundet rasjonalitet, tilsvarende Max Webers begrep om "Verstehen". Dette betyr at de individuelle aktørenes rasjonalitet kan innta varierende former alt etter kontekst, rasjonaliteten er bundet til konteksten. "The actions of the social actors are always in principle *understandable*, provided we are sufficiently informed about their situation", sier Boudon (1987:64).

Boudon benekter ikke at den modellen han lager av homo sociologicus i noen tilfeller vil kunne være falsk eller upassende. Det finnes tilfeller, sier han, hvor aktører har et sett av mål, men samtidig har en falsk oppfatning av de midlene som står til rådighet for å oppnå målene. Det finnes også tilfeller hvor aktørers preferanser står i motsetning til deres "eget beste". Men, sier Boudon, modellen må betraktes som metodologisk heller enn ontologisk.(1982:78 og 112). Det vil si at han ikke ønsker å si noe om hvordan mennesket egentlig er, men om hvordan det bør behandles i sosiologien.

#### 4.3.4 Utdanningssystemet

I boken "Education, opportunity and social inequality" forsøker Boudon å forklare hvorfors den enorme utdanningsmessige utviklingen som har funnet sted i hele den vestlige verden etter andre verdenskrig, har hatt så liten innflytelse på sosial ulikhet. Han stiller spørsmålstegn ved hvorfor det han kaller IEO (inequality of educational opportunity) og det han kaller ISO (inequality of social opportunity), til tross for den nevnte utviklingen har minket så lite. I boken skiller Boudon mellom tre ulike typer av teorier om utdanningsulikhet. Selv følger han det han kaller 'et enkelt teoretisk skjema', og som han plasserer inn under Keller og Zavallonis teori om sosial posisjon. Dette skjemaet utviklet han

verdier eller motiver knyttet til fremtidig yrke. Samtidig viser det seg at mange motiver ikke virker inn på aspirasjonsnivå i det hele tatt. Ulike motiver påvirker aspirasjonsnivå forskjellig etter hvilken sosial bakgrunn ungdom kommer fra. En kan si at det er ulike former for mekanismer som er i sving innenfor de forskjellige sosialgruppene. Disse mekanismene bidrar enten til å øke eller til å senke aspirasjonsnivået. Ulike motiver eller verdier gir ikke nødvendigvis motsatt effekt for aspirasjonsnivå for ulike sosiale grupper. Det er heller slik at noen motiver virker ansporende for aspirasjonsnivå innenfor en sosial gruppe, mens det samme motivet ikke har noen effekt innenfor en annen sosial gruppe. Noen motiver virker inn på aspirasjonsnivå, men disse er ikke nødvendigvis motiver som står sterkere innenfor en sosial kategori enn en annen. Som vi skjønner er dette bildet ganske komplekst, og det er behov for å utvide forklaringsrammen til også å inkludere et mer rasjonalistisk perspektiv.

## 6.5 Kostnadsanalyse og rasjonelle forklaringer

Boudon vil gi en fundamentalt annen fortolkning av forskjeller i aspirasjonsnivå enn Bourdieu. Med innføringen av en rasjonell faktor i forklaringen i stedet for en "verdifaktor" à la Hyman, blir Boudons teori slik han selv ser det inkompatibel med det han kaller 'verditeorien'. I verditeorien antas det at aktører - eller i det minste *noen* aktører - handler mot egne interesser på grunn av de verdiene de er forpliktet ovenfor. Rasjonalitetskomponenten, på den andre side, forsetter at aktører handler i overensstemmelse med egne interesser på den måten at de forsøker å maksimere nytten av egne avgjørelser. Verdifaktoren og rasjonalitetsfaktoren står i motsetning til hverandre, og kan derfor ikke legges sammen, dvs. at de ikke kan utfylle hverandre innenfor en og samme teori. Boudon kaller den type forklaring Bourdieu gir for 'kulturteori'. I motsetning til verditeorien er ikke denne falsk, sier han, men bare delvis valid (1973:112). Han advarer likevel mot å tro at effekten av kultur og effekten av stratifikasjon helt kan utfylle hverandre i en teori, fordi effekten av kulturfaktoren etter hvert dør ut, mens effekten av stratifikasjon vil øke eksponensielt over tid.

Jeg har gjort noen analyser hvor jeg har tatt for meg hvordan individers motiver eller preferanser i forhold til fremtidig yrke er med på å påvirke aspirasjonsnivå. Det viser seg at forskjellige typer av preferanser har ulik effekt på aspirasjonsnivå etter sosial bakgrunn. Jeg har brukt både foreldres utdanningsnivå og foreldres sosialgruppe som indikatorer på



som en kontrast til hypotesene om kulturell kapital og om ulike klasseverdier, teorier som han benevner som henholdsvis kulturteorien og verditeorien. I det skjemaet han benytter seg av, kommer handlingsmodellen hans klart til uttrykk, noe jeg kommer til å vise i det følgende.

Boudon antar at stratifikasjon genererer og beskriver et antall forskjeller mellom mennesker. Jo lavere deres sosiale status er, jo dårligere er deres sosiale bakgrunn, og dermed deres skoleprestasjoner. Det er dette Boudon kaller de **primære effektene** av sosial bakgrunn, det vil si at på grunn av kulturforskjeller mellom klassene, vil barns skoleprestasjoner varierer etter hvilken sosial klasse de kommer. De primære effektene er ikke så viktige som de **sekundære effektene**; det at det oppstår sosiale forskjeller i valg av videreutdanning (Hansen, 1986b:65). Disse effektene er så viktige fordi de har en eksponensiell karakter, det vil si at de opptrer gang på gang opp gjennom utdanningssystemet. Hver gang aktøren skal gjøre et valg med hensyn til utdanning trer de sekundære effektene i kraft, og rekrutteringen blir dermed mer og mer sosialt skjev jo lenger opp i utdanningssystemet en kommer. Effekten av kulturelle forskjeller kan derimot ha noe å si til å begynne med i utdanningskarrieren, men vil etter en stund avta og kanskje dø ut. Selv om utdanningssystemet var i stand til å redusere kulturell ulikhet, noe det i følge Boudon ikke er, ville det derfor ikke bety så mye, og det ville fremdeles finnes stor grad av ulikhet i utdanningsmuligheter.

De primære effektene kan representeres med et kartesiansk rom, hvor den ene dimensjonen

**Figur 4.5 Kartesianske rom. Hentet fra Boudon, 1974:34.**

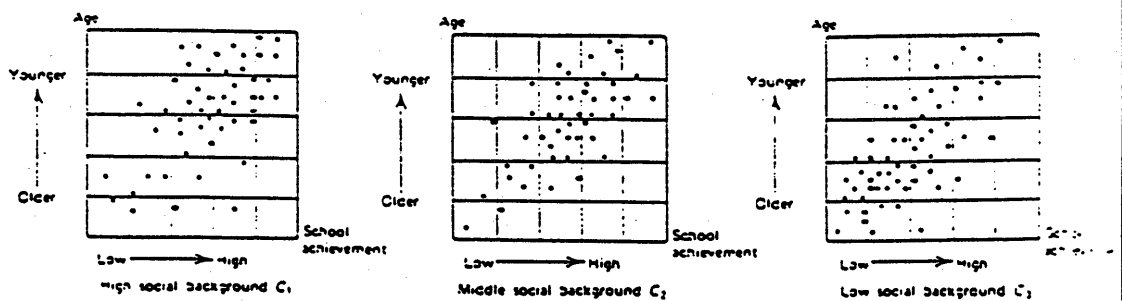


Figure 2.10 Distribution of a fictitious sample of students at the end of grade school as a function of family status, age, and school achievement.

kan være for eksempel prestasjoner i grunnskolen og den andre alder når individet når videregående skole. Barn fra høyere og lavere klasser vil plassere seg på forskjellige steder i et slikt rom. Barn fra lavere klasser vil ha en tendens til å plassere seg i et hjørne av rommet, det hjørnet som er karakterisert med dårlige skoleprestasjoner og høy alder når de når videregående skole, og barn fra høyere klasser i det motsatte hjørnet som er karakterisert med gode skoleprestasjoner og lav alder når individene når videregående skole. Se figur 4.5.

La oss nå tenke oss to barn, sier Boudon - jeg kaller dem for enkelhets skyld Per og Kari. Per og Kari er lokalisert på samme punkt i det kartesianske rommet. Det vil si at de har oppnådd de samme karakterene på skolen osv., men de kommer fra ulike sosiale klasser. Per kommer fra lavere sosiale klasser og Kari fra høyere. Dette betyr at de primære eller kulturelle effektene, ikke har hatt noe å si i dette tilfellet. La oss tenke oss at på et punkt må Per og Kari gjøre et valg med hensyn til utdanning. Det aktuelle valget kan for eksempel være om de skal begynne på yrkesfaglig eller allmennfaglig linje på videregående skole, eller om de skal forlate eller bli i utdanningssystemet. De valgene Per og Kari gjør vil i følge Boudon være påvirket av deres sosiale bakgrunn. Per og Kari befinner seg på ulike posisjoner i stratifikasjonssystemet, og derfor vil det for dem være knyttet forskjellige kostnader og belønninger til det samme valget. Disse kostnadene kan være både økonomiske og sosiale. For Kari vil det å velge yrkesfaglig linje kunne bety å utsette seg selv for sosial degradering, mens Per med det samme valget kan oppnå å beholde sin sosiale utgangsposisjon - eller til og med avansere. Denne effekten kan forsterkes dersom også barnas familier tar del i avgjørelsen. På samme måte som det er sannsynlig at Per og Kari vil se forskjellig på den forventede belønning ved å velge det ene eller det andre, er det sannsynlig at familiene deres også vil evaluere dette forskjellig.<sup>27</sup> De økonomiske kostnadene med å begynne på videregående vil trolig være størst for Per siden hans familie har dårligst økonomi. For Kari kan det å ikke velge allmennfaglig studieretning innebære høye sosiale kostnader dersom de fleste av vennene hennes har valgt allmennfag. For Per derimot kan det å velge allmennfaglig linje innebære høye kostnader dersom hans venner ikke har valgt det samme. Per kan ved et slikt valg risikere å miste kontakt med venner, mens det samme valget for Kari kan føre til at det blir lettere for henne å ha sosialt samvær med venner. Et

---

<sup>27</sup> Boudon uttrykker dette slik: La oss anta at to ungdommer og deres familier på et punkt må velge mellom alternativ a og alternativ b. Alternativ a vil med størst sannsynlighet føre til høyere sosial status. Da kan vi si at den forventede belønning av å velge a foran b er en stigende funksjon av familiens sosiale status. Jo høyere familiens sosiale status er, jo høyere er den antisiperte belønning knyttet til det å velge a.

**Figur 4.6 Skjemaer over belønning og kostnad knyttet til utdanningsvalg.**

Valg 1: Forlate utdanningssystemet etter grunnskole.

Kari:

KOSTNADER		BELØNNINGER	
ØKONOMISKE	SOSIALE	ØKONOMISKE	SOSIALE
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- miste kontakt med venner</li> <li>- skade familiesamholdet</li> <li>- sosial degradering/miste status</li> </ul>		

Per:

KOSTNADER		BELØNNINGER	
ØKONOMISKE	SOSIALE	ØKONOMISKE	SOSIALE
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- tjene penger</li> <li>- slippe utgifter til skole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opprettholde kontakt med venner.</li> <li>- støtte familiesolidaritet</li> <li>- beholde sosial utgangsposisjon eller avansere</li> </ul>

Valg 2: Bli i utdanningssystemet, begynne på videregående skole.

Kari:

KOSTNADER		BELØNNINGER	
ØKONOMISKE	SOSIALE	ØKONOMISKE	SOSIALE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- små pga. god råd</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- opprettholde kontakt med venner</li> <li>- støtte familiesolidaritet</li> </ul>

Per:

KOSTNADER		BELØNNINGER	
ØKONOMISKE	SOSIALE	ØKONOMISKE	SOSIALE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- store kostnader pga. dårlig råd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-miste kontakt med venner</li> <li>- svekke familiesamholdet</li> </ul>		

gitt valg kan også gi forskjellig uttelling i forhold til familiesolidaritet. Det kan tenkes at Kari vil føle sterkere press fra familien om å velge en allmennfaglig utdanning enn Per. Det å velge videregående skole i samsvar med familiens ønsker kan derfor for Kari bety at hun er med på å vedlikeholde samholdet i familien. Mens det å velge allmennfag for Per kan innebære å gå i mot familiens vilje, og dermed være med på å svekke familiesamholdet. I figur 4.6 har jeg laget skjemaer over de kostnader og belønninger som kan knyttes til Per og Karis valg om å forlate utdanningssystemet etter grunnskolen versus å bli i utdanningssystemet (dvs. begynne på videregående skole).

Den sosiale status individet ønsker å oppnå må ses i sammenheng med hans eller hennes bakgrunn, hevder Boudon. Det å oppnå en gitt status eller et gitt utdanningsnivå innebærer kostnader og belønninger som vil variere med sosial bakgrunn. Tendensen til at ungdom fra lavere klasser forventer lavere status betyr ikke at deres aspirasjonsnivå er lavere. Det betyr bare at for dem vil kostnadene være større og belønningene færre. I to punkt kan en på denne måten oppsummere Boudons handlingsmodell for utdanningsvalg: 1) De som skal velge utdanning ønsker å oppnå høyest mulig gevinst med lavest mulig kostnader - de vil gjøre det som er mest lønnsomt, og er dermed rasjonelle. Her refereres som nevnt ikke til det økonomiske rasjonalitetsbegrepet, men derimot til en begrenset, situasjonsbetinget rasjonalitet. 2) Aktørene opptre innenfor avgjørelsesmessige områder ("decisional fields"). Disse områdenes parametre er en funksjon av aktørenes posisjoner i stratifikasjonssystemet.

160  
IEO  
5.44

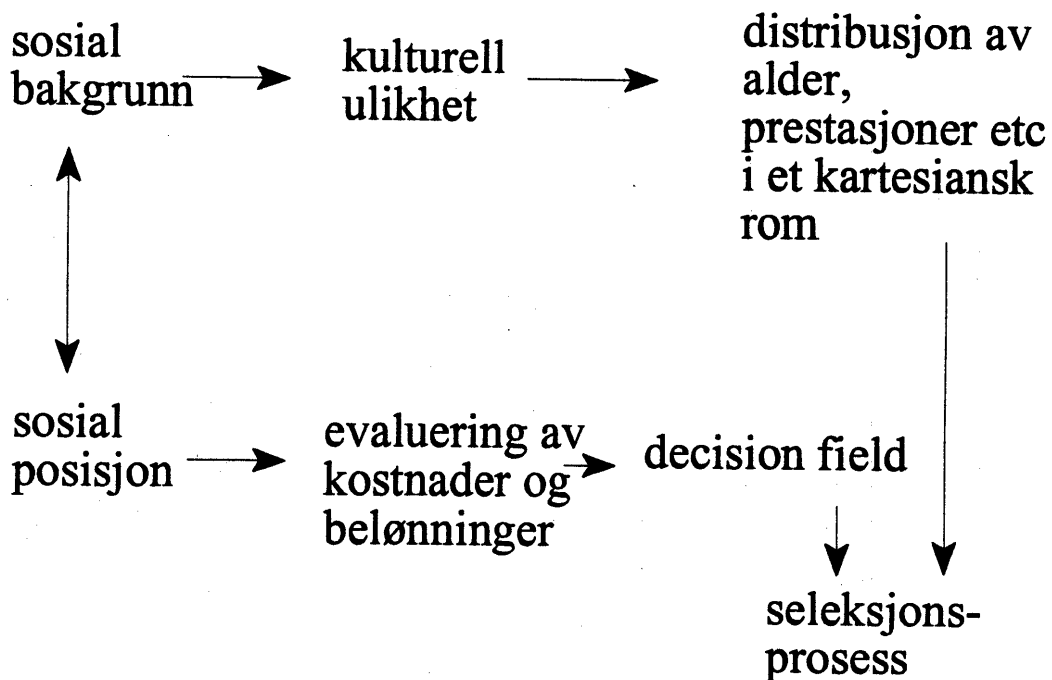
Dette betyr at Boudon finner kildene til utdanningsulikhet i samfunnets stratifikasjonssystem heller enn i utdanningssystemet. "Society rather than school is responsible for IEO", sier han (1974:114). Endringer i utdanningssystemet vil derfor ikke bety mye for å redusere IEO, selv om de kan redusere kulturell ulikhet - og dette i seg selv er bra. De eneste endringene i utdanningssystemet som vil kunne ha betydning, vil være å endre de institusjonelle rammene for på den måten å redusere det jeg tidligere har vist til som den eksponensielle effekten av stratifikasjon. Dersom det er mulig for eksempel å kutte ned på det antall valg elevene må foreta i løpet av utdanningskarrieren, vil den eksponensielle effekten kunne reduseres. Men Boudon tror i bunn og grunn heller ikke på at en reduksjon i IEO vil kunne bidra til økt mobilitet. Han sier:

*"For, except under very special conditions which are not likely to be met in reality, the probability of a worker's son climbing up the social scale will not be enhanced even though the probability of his reaching the same educational*

*level as, say, a lawyer's son increases." (1974b:1).*

Det er altså ikke primært utdanningssystemet som bør være gjenstand for endring slik Boudon ser det. Det at individer er plassert på ulike steder i samfunnsstrukturen gjør at det blir ulikhet i utdanning, og det er derfor stratifikasjonssystemet som må endres. Innenfor stratifikasjonssystemet er det først og fremst den økonomiske ulikheten som må reduseres. Boudon sier det slik: "The best strategy seems to lie on the side of economic rather than cultural equality, outside rather than inside schools, in social and economic change rather than in educational change." (1974:115). Den økonomiske dimensjonen er spesielt viktig fordi den har sammenheng med de fleste andre dimensjonene i stratifikasjonssystemet, som makt, prestisje osv. Som eksempel på at en slik strategi kan ha noe for seg, viser han til forskjellene i IEO mellom Norge og Sverige på den ene siden og de fleste andre Vest-Europeiske land på den andre. Han mener at Norge og Sveriges relativt lave grad av IEO kan ha noe å gjøre med den bevisste likhetspolitikken disse landene har ført de siste ti-årene. I figur 4.7 har jeg tatt ut et utsnitt av Boudons egen diagrammatiske oppsummering av IEO-ISO-modellen. Her må man huske på at Boudon ser på linjen nederst i figuren som den viktigste.

**Figur 4.7** Utsnitt av en diagrammatisk oppsummering av Boudons IEO-ISO-modell (Boudon, 1974:194).



#### 4.3.5 Kritikk av Boudon.

Marianne Nordli Hansen (1986b) kritiserer Boudons skille mellom homo sociologicus som metodologisk og som ontologisk konstruksjon. Slik hun ser det, er det vanskelig å trekke noe klart skille mellom metodologi og et mer grunnleggende menneskesyn. "Det å hevde at en forutsetning om intensjonale og begrenset rasjonelle aktører er det mest fruktbare utgangspunktet i sosiologi, viser at man mener at et slikt preg er det vanlige, at de fleste mennesker opptrer forholdsvis rasjonelt, selv om det finnes mange unntak fra dette," sier hun (1986b:75). Det kan være problematisk å forstå handlinger generelt som intensjonale. Hva med handlinger utført i følelsesmessig affekt og handlinger som er sterkt normstyrte?

Videre tar Hansen opp Boudons behandling av kultur i sine arbeider - eller mangel på dette. Den metodologiske individualismen som Boudon står for, er blitt kritisert for å ikke kunne behandle symbolske fenomener, sier hun. Dette fordi symbolske elementer ikke kan behandles som system av målrettede handlinger. Boudon unngår ofte dette problemet ved ikke å analysere kultur, og Hansen sier at det han driver med er en "avkulturalisering" av sosiologien.

#### 4.4 Metodiske aspekter ved Bourdieu og Boudon.

Boudons arbeid i "Education, opportunity and social inequality" er slik jeg ser det, sterkt empirisk, men på samme tid svært abstrakt. Det er empirisk i den forstand at Boudon i stor grad benytter seg av offentlige statistikker, "school-bookkeeping-data" osv. Hans teoribygging kommer i andre rekke. Det blir likevel svært abstrakt på grunn av hans utstrakte bruk av matematikk og utviklingen av en matematisk modell. Ved hjelp av denne modellen kan Boudon demonstrere hvilken effekt for eksempel en økning i antall universitetsstudenter fra arbeiderklassebakgrunn vil kunne få dersom ikke myndighetene samtidig gjør noe med yrkesstrukturen i samfunnet. Viktige forklaringsfaktorer i forhold til sosial ulikhet i utdanningsmuligheter er slik Boudon ser det blant annet familiens påvirkning, samfunnets yrkesstruktur og lønnsdistribusjon. Han mener videre at politiske styresmakter i større grad må ta individuelle valg med i betraktning, og i følge Corbett (1976) ser det ut til at han gjennom sine arbeider argumenterer for en mer restriktiv linje i utdanningspolitikken.

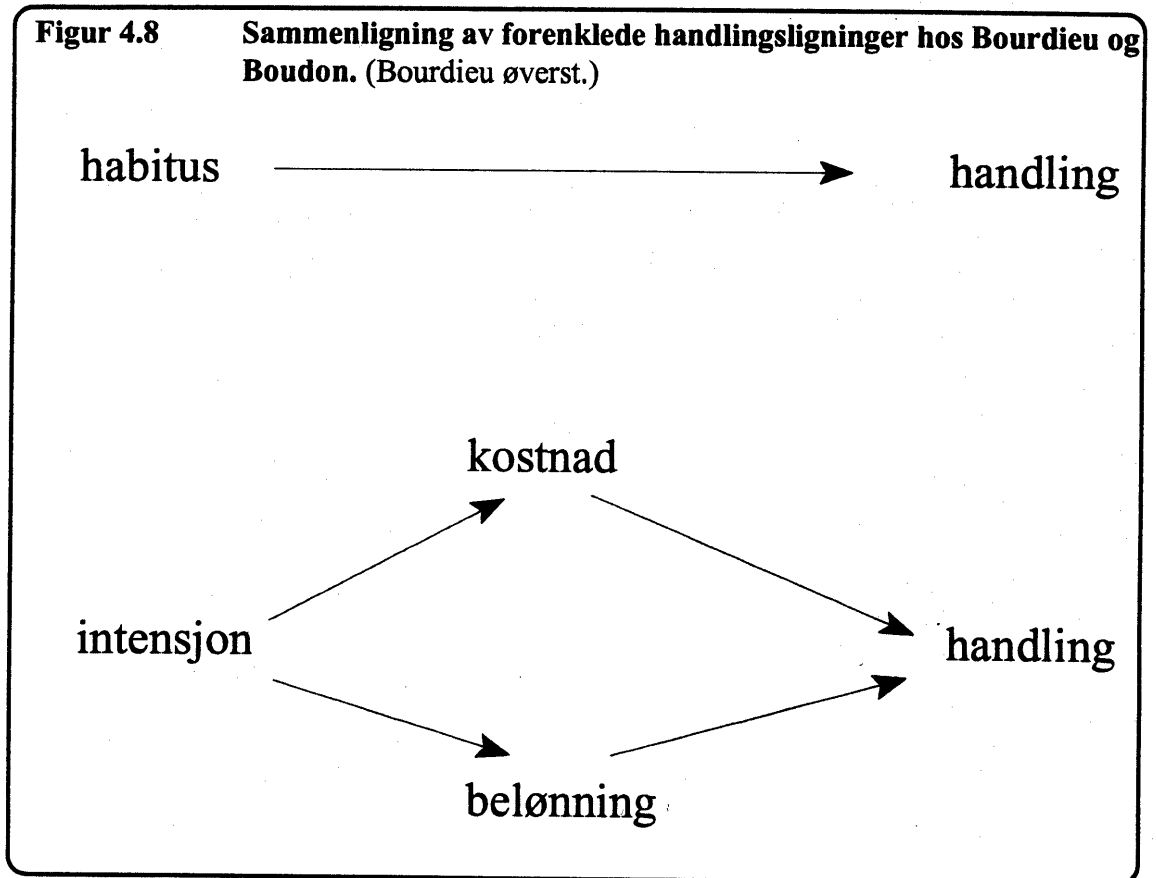
Bourdieu blir av mange betraktet som en "anti-empiriker" som utelukkende er opptatt av å konstruere innfløkte teorier om samfunnet (Sulkanen). I forhold til "Reproduction" vil dette kanskje ikke være et helt uriktig inntrykk. Spesielt i bokens første del, benytter Bourdieu seg av en særdeles teoretisk form, når han ramser opp teser nummerert fra 1.1 til 4.3. Men Bourdieu har også en empirisk side. Han kombinerer et vidt spekter av forskjellig datamateriale; alt fra befolknings- og yrkesstatistikker til intervju og biografisk materiale. Han har også kombinert ulike forskningsmetoder; faktoranalyse, korrespondanseanalyse, antropologiske metoder og litteraturstudier. Forklaringsvariabler som Bourdieu har vært spesielt opptatt av, er for eksempel språk (eksamenspapirenes språk, lærernes språk, språklig mestring hos elevene osv.) og stil (lærernes måte å presentere et stoff på er viktigere enn selve innholdet i stoffet), dvs. de aspektene ved det som skjer i skolen som gjør at arbeiderklassebarn kommer til kort. Slik Bourdieu ser det, er det mye i selve utdanningssystemet som bør endres, men i bunn og grunn ønsker han å utfordre hele den basis utdanningssystemet hviler på, dvs. det klassesdelte samfunnet.

#### 4.5 Avslutning og oppsummering.

I dette kapitlet har jeg vist hvordan to ulike handlingsmodeller har resultert i to ulike teorier om sosial utdanningsulikhet. Dette viser at det grunnlagsteoretiske utgangspunktet en har i stor grad vil kunne påvirke hva en "ser" og hvilke svar en gir. I det følgende vil jeg som en oppsummering på min behandling av Bourdieu og Boudon, kort ta for meg to punkter hvor disse to skiller seg fra hverandre. For det første gjelder dette handlingsprinsippene deres, for det andre synet på stabilitet og endring, reproduksjon og mobilitet.

Bourdieu og Boudon opererer med to ulike handlingsmodeller i sine teorier. En kan kanskje si at de har to ulike prinsipper for handling. Hos Bourdieu finnes det ett enhetlig prinsipp som genererer all handling, og det er habitus. Hans teori kan i den forstand (og kanskje bare i den forstand) sies å være "enkel". Hos Boudon finnes det derimot ikke egentlig et slikt enhetlig prinsipp. De faktorer en trekker fram for å forklare handling må variere etter hvilken type fenomen man studerer, sier han. Hansen sier at en likevel kanskje kan betrakte det som er felleselementet i forklaringene hans som et slags genererende prinsipp. Dette felles elementet er intensjonale handlinger foretatt av begrenset rasjonelle aktører. Dersom vi regner dette som Boudons handlingsgenererende prinsipp, kan vi sette opp forenklete

handlingsligninger for Bourdieu og Boudon, slik jeg har gjort det i figur 4.8.



Bourdieu og Boudon kan sies å ha ulikt syn når det gjelder stabilitet og endring, altså samfunnssyn i en videre forstand. Bourdieu legger vekt på orden og stabilitet. Aktørers handlinger er ordnede og konsistente på den måten at de kan tilbakeføres til ett prinsipp, habitus (Hansen, 1986b:72). Habitus påvirker handling på alle livsområder, og handlinger som ser veldig forskjellige ut kan føres tilbake til samme klassehabitus. Denne troen på orden og stabilitet gjør at Bourdieu fokuserer på reproduksjon heller enn mobilitet. Slik han ser det, foregår det en reproduksjon av rekrutteringsforholdene innad i utdanningssystemet. Han nekter for at det har skjedd noen særlige utjevninger på dette området.

Boudon er mer opptatt av endring og mobilitet. Det han ønsker å se på i forhold til utdanningssystemet er noen forskjeller som har blitt mindre, altså en endring. Samtidig er ideen om reproduksjon viktig også hos han, fordi han vil forklare hvorfor den sosiale mobiliteten ikke har vært større til tross for endringer i utdanningssystemet, altså en reproduksjon.



I kapittel 6, hvor jeg analyserer de empiriske resultatene, vil jeg i stor utstrekning basere meg på teoriene til Bourdieu og Boudon. I tillegg til de punktene jeg nettopp har behandlet, vil jeg også gå dypere inn i det de skriver. Jeg kommer dessuten til å trekke inn enkelte andre teoretikere, blant andre Herbert Hyman. Jeg har valgt å ikke ta opp hans teorier i teorikapitlet fordi han ikke kommer til å få noen sentral rolle i analysen. Hans metodologiske utgangspunkt er dessuten ikke så annerledes eller så orginalt at jeg har lyst til å bruke tid på det. Metodologisk vil jeg plassere Hyman under samlebetegnelsen det deterministiske perspektiv. Det handlingsgenererende prinsipp hos Hyman vil være begrepet om verdi.

NB

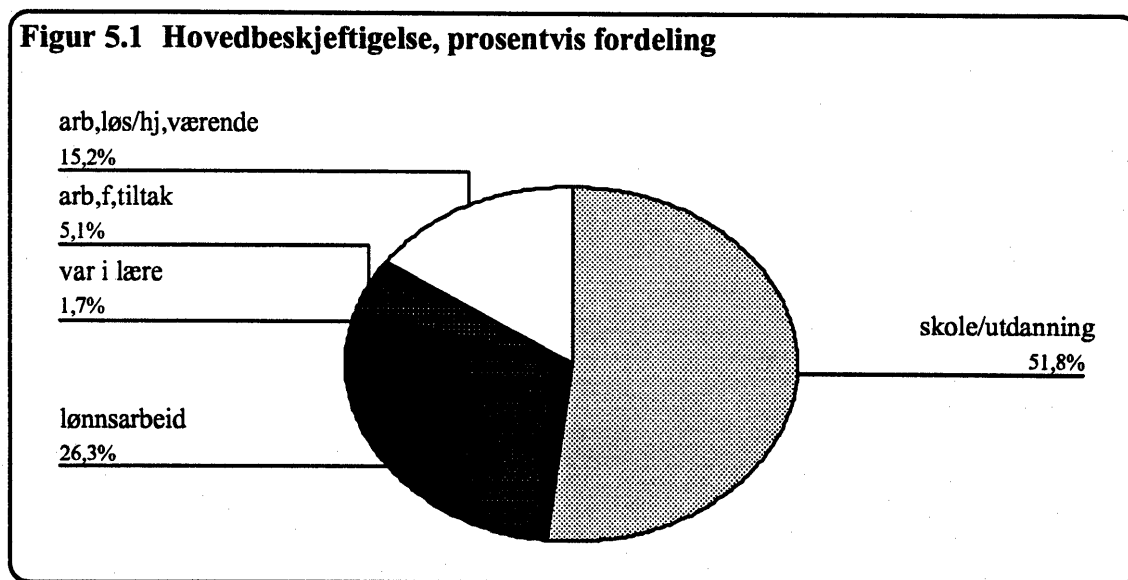
Både Bourdieu og Boudon har utviklet sine teorier innenfor og på basis av et samfunn som må sies å være mer klassesdelt enn det norske, og med referanse til et utdanningssystem som er langt mer elitepreget enn det norske. På bakgrunn av dette kan det være legitimt å spørre om teorienes gyldighet i Norge. Kanskje vil det ikke være mulig med en direkte overføring av de resultatene Bourdieu og Boudon har kommet frem til i Frankrike på norske forhold. Men slik jeg ser det, er det det analytiske og begrepsmessige vi her bør være mest opptatte av. Begreper som kulturell kapital og begrenset rasjonalitet gir interessante inntak til utdanningssystemet også i vårt land.

## 5 Situasjonsbeskrivelse og empiriske hovedtendenser

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet i forhold til noen av de viktigste nøkkelvariablene jeg har arbeidet med. I tillegg til den deskriptive framstillingen, vil jeg peke på noen av hovedtendensene som ble avdekket gjennom statistiske analyser - det som gjerne kalles inferens-statistikk. De viktigste variablene har først og fremst vært aspirasjonsnivå, yrkesmotiver og sosial bakgrunn. Av hensyn til lesevennlighet har jeg forsøkt å gjøre antall tabeller så lavt som mulig. Vedlegg 1 kompletterer tabell-mengden.

### 5.1 Hovedbeskjeftigelse

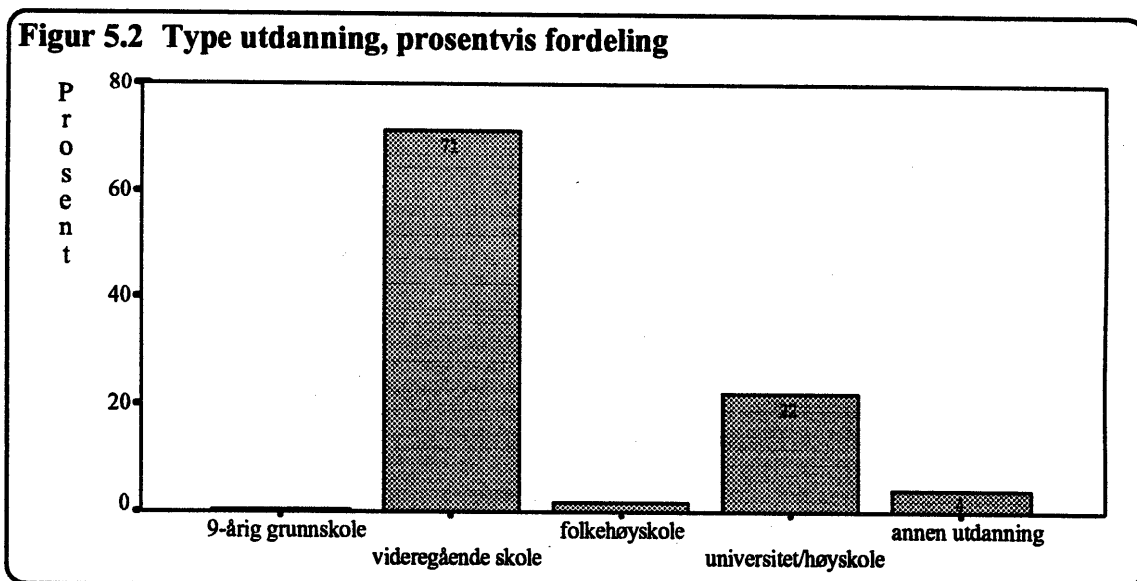
Figur 5.1 viser hvordan ungdommene i utvalget fordeler seg på hovedbeskjeftigelse. Med hovedbeskjeftigelse mener jeg personens viktigste daglige gjøremål eller sysselsetting. 15.2% er arbeidsløse eller hjemmeværende, 5.1% er sysselsatt gjennom arbeidsmarkedstiltak i regi av Arbeids-formidlinga, 1.7% er lærlinger mens 26.3% er i lønnet arbeid på over 10



timer i uka, mens 51.8% er under utdanning. Når det gjelder kjønnsmessig fordeling på hovedbeskjeftigelse, er det noen flere av jentene enn av guttene som er under utdanning; 49.4% av guttene mot 54.2% av jentene. Det er også noen flere i jentegruppa enn i guttegruppa som er i lønnet arbeid; 25.8% av guttene mot 26.9% av jentene. Guttene er - ikke overraskende - i flertall blant lærlingene, dvs. at den prosentvise andelen av guttene

som er i lære er større enn den prosentvise andelen av jentene. 2.1% av guttene er lærlinger, mot 1.2% av jentene. Lærlingene isolert sett viser at 64.7% av lærlingene er gutter, mens 35.3% er jenter.<sup>28</sup> 6.6% av guttene er sysselsatt gjennom arbeidsmarkedstiltak, mot 3.5% av jentene, og 16.1% av guttene er arbeidsledige eller hjemmeværende, mot 14.2% av jentene. Særlig blant guttene må en kunne anta at disse er arbeidsledige og ikke hjemmeværende. For jentenes del vil en slik antagelse være noe mer usikker, da en del jenter nok er hjemme med små barn.

Over halvparten av de spurte ungdommene holder altså på med en eller annen form for utdanning. Figur 5.2 viser hvordan disse ungdommene fordeler seg på ulike typer utdannelser. 71.4% holder på med videregående skole. Som en kunne forvente av informantenes aldersnivå, er det svært få som holder på med 9-årig grunnskole, kun 0.6%. 1.9% går på folkehøyskole. 22.0% er i gang med en universitets- eller høyskoleutdanning, og 4.1% holder på med en annen type utdanning. Under denne kategorien kommer ulike former for private utdanningsinstitusjoner, som for eksempel hudpleieskoler o.l.



<sup>28</sup> I en rapport fra Norut Samfunnsforskning pekes det på at jenter er sterkt underrepresenterte blant lærlingene i Norge. Pr.31.12.94 var kvinneandelen blant lærlingene på 21.0% (Bjørnåvold og Skinningsrud, 1994). I tillegg til dette fordeler jentene seg på langt færre fag enn guttene.

## 5.2 Foreldres yrke og foreldres utdanning

Datamaterialet viser en sterk konsentrasjon hva angår foreldres yrke og foreldres utdanning, det vil si at de som har et høyt utdanningsnivå samtidig har et yrke innenfor en av de høyeste sosialgruppene. Av tabell 5.1 nedenfor ser vi at kun 15.4% av fedre med grunn- eller realskole som høyeste utdanningsnivå befinner seg i den høyeste sosialgruppen. 28.8% av fedre med videregående skole befinner seg i denne gruppen, mens hele 87.4% av fedre med universitets- eller høyskoleutdanning befinner seg i den høyeste sosialgruppen. Tabellen viser også at 70.3% av fedre med laveste utdanningsnivå befinner seg i de to laveste sosialgruppene. Kun 7% av fedre med universitets- eller høyskoleutdanning befinner seg i de to laveste sosialgruppene. Tendensen er altså klar. Jo høyere utdanning fedrene har, jo større sannsynlighet har de for å ha et yrke innenfor den høyeste sosialgruppen.

**Tabell 5.1 Krysstabulering av fars utdanningsnivå og sosialgruppe, prosent.** Øverste tallene i cellene er prosent av utdanningsnivå. Nederste tallene i cellene er prosent av sosialgruppe.

fars utd.nivå	fars sosialgruppe			
	4 (laveste)	3	2	1 (høyeste)
grunn-/realskole	21.2	49.1	14.2	15.4
	79.3	74.8	65.3	25.0
vdg.skole	11.9	44.1	15.3	28.8
	15.2	23.0	24.0	16.0
univ./høyskole	3.5	3.5	5.6	87.4
	5.4	2.2	10.7	59.0

( $r=0.54869$ ,  $p=0.00000$ )

Jeg finner den samme tendensen for mor, men sammenhengen mellom utdanningsnivå og sosialgruppe er noe svakere enn for far ( $r=0.4572$ ,  $p=0.000$ ).<sup>29</sup>

Det viser seg dessuten at mor og far svært ofte befinner seg i samme sosialgruppe eller har like høyt - eller lavt - utdanningsnivå. Tabell 5.2 på neste side viser at i familier hvor far har laveste utdanningsnivå har mor samme utdanningsnivå i 81.9% av tilfellene. I 4.1% av tilfellene har mor universitets- eller høyskoleutdanning. I familier hvor far har universitets-

---

<sup>29</sup> Se tabell 1 vedlegg 1.

eller høgskoleutdanning finner jeg at mor i 38.8% av tilfellene har tilsvarende utdanningsnivå, mens hun i 35.8% av tilfellene har grunn- eller realskole som høyeste utdanning.

**Tabell 5.2 Krysstabulering av mors og fars utdanningsnivå.** Øverste tallet i cellene viser prosent av fars utdanningsnivå. Nederste tall viser prosent av mors utdanningsnivå.

fars utdanningsnivå	mors utdanningsnivå		
	grunnskole	videregående skole	univ./høgskole
grunnskole	81.9	14.0	4.1
	76.4	38.3	21.2
videregående skole	44.7	46.5	8.8
	12.9	39.4	14.1
univ./høgskole	35.8	25.5	38.8
	10.7	22.3	64.6

( $r=0.46525$ ,  $p=0.00000$ )

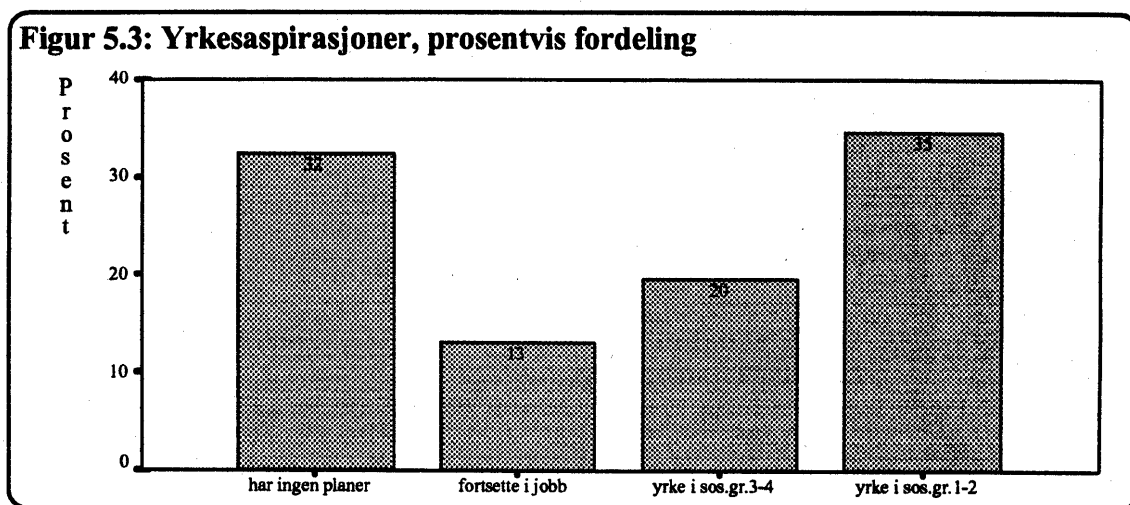
Det virker som om kvinner med høyere utdanning i større grad enn menn med høyere utdanning har en ektefelle med samme høye utdanningsnivå. I 64.6% av de familiene hvor mødre hadde høyere utdanning, hadde fedrene tilsvarende utdanningsnivå, mens i de familiene hvor far hadde høyere utdanning, hadde bare 38.8% av mødrene samme utdanningsnivå.

For sosialgruppe finner jeg et noe mindre samsvar enn for utdanningsnivå.<sup>30</sup> Men også her ser det ut som om kvinner med yrker i høyere sosialgrupper i større grad enn menn med yrker i høyere sosialgrupper, har en ektefelle innenfor samme sosialgruppe. I familier hvor far har et yrke innenfor den høyeste sosialgruppa, har mor i 43.1% av tilfellene tilsvarende sosialgruppetilhørighet. I familier hvor mor har et yrke innenfor samme sosialgruppe, har far i 69.2% av tilfellene tilsvarende utdanningsnivå.

<sup>30</sup> Se tabell 2 vedlegg 1.

### 5.3 Yrkesaspirasjoner

Aspirasjoner kan defineres som hvor høye mål en har i livet. Jeg har delt yrkesaspirasjoner inn i fire kategorier, og rangert dem. De kategoriene jeg har brukt er følgende: 1. de som ikke har noen planer, 2. de som vil fortsette i jobb, 3. de som planlegger et yrke innenfor en av de to laveste sosialgruppene og 4. de som planlegger et yrke innenfor en av de to høyeste sosialgruppene. Figur 5.3 gir en oversikt over hvordan ungdom i alderen 17-24 år fordeler seg på aspirasjonsnivå.



Vi ser at ca.35% planlegger et yrke i en av de to høyeste sosialgruppene, dvs. at de har et høyt aspirasjonsnivå. Dersom en isolerer de som befinner seg på de to høyeste aspirasjonsnivåene, finner en at over halvparten av disse planlegger et yrke i høyeste sosialgruppe (51.0%). 12.9% planlegger et yrke i sosialgruppe 2, 29.5% planlegger et yrke i sosialgruppe 3 og kun 6.6% planlegger et yrke i den laveste sosialgruppa.

Ungdom mellom 17 og 24 år mangler altså ikke aspirasjoner, men hvordan det faktisk går med disse aspirasjonene sier dataene mine dessverre ingenting om. Flere undersøkelser har vist at det er stor diskrepans mellom planer og valg, dvs.mellom planlagt yrke og oppnådd yrke. Broch-Due og Tornes (1983) finner i sin undersøkelse av 32 jenter, at svært mange ikke realiserte den utdanningen de ønsket og planla. De fant frem til fire mulige mønstre i forhold til utdanningsplaner og utdanningsvalg. I det første mønstret var det samsvar mellom utdanningsplaner og utdanningsvalg på akademisk utdanningsnivå. I det andre var det samsvar på ikke-akademisk utdanningsnivå. I det tredje mønstret var det ikke-akademiske

planer og akademisk valg, mens i det siste var det akademiske planer og ikke-akademisk valg. En annen mulighet er at jentene endrer type utdanning, for eksempel at de har planer om å bli lege, men ender opp som sykepleier. Broch-Due og Tornes finner en endring fra utdanningsveier som er mannsdominerte eller nøytrale og mindre profesjonsrettede til felter som er kvinnedominerte, profesjonsrettede og med et strukturert undervisningsopplegg. De forklarer mangelen på samsvar mellom planer og valg blant annet med at jenter gradvis får større innsikt i hva kvinnerollen kan komme til å innebære, og at tidligere planer derfor blir uaktuelle. Også Roalsø (1994) peker på de samme tendensene i sin rapport om jenters yrkesaspirasjoner og utdanningsvalg. "Det er mye som tyder på at kvinner med høye yrkesaspirasjoner ikke fullt realiserte sine aspirasjoner, i hvert fall ikke i den perioden vi har opplysninger om," sier hun. De nevnte undersøkelsene sier ingenting om samsvaret mellom gutters yrkesplaner og -valg, men det er grunn til å tro at dette samsvaret heller ikke for guttenes del er perfekt. Aspirasjonsnivå er likevel interessant, fordi det sier noe om hvorfor noen satser på en utdanning og andre ikke gjør det.

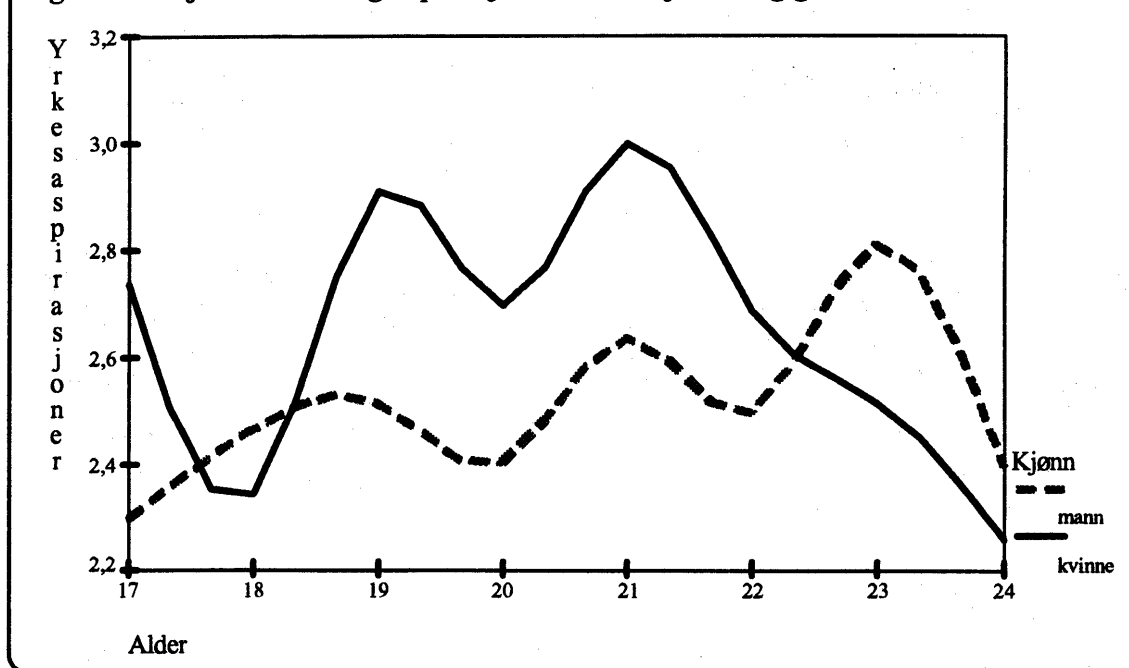
#### 5.4 Yrkesaspirasjoner og kjønn

Yrkesaspirasjoner fordeler seg noenlunde jevnt etter kjønn. Det er noen flere av jentene som er plassert på de to høyeste aspirasjonsnivåene, og tilsvarende noen flere av guttene som er plassert på et av de to laveste aspirasjonsnivåene. Sammenhengen mellom kjønn og aspirasjonsnivå er ikke signifikant, og kjønn i seg selv virker derfor ikke inn på aspirasjonsnivå. Dette betyr ikke at det ikke kan finnes kjønnsmessige forskjeller i hvilken betydning foreldrenes sosiale bakgrunn har for yrkesaspirasjoner. Jeg har derfor valgt å foreta analyser ved å behandle kjønnene for seg. Kurvene for gjennomsnittlig aspirasjonsnivå etter alder er noe forskjellige for jenter og gutter. Av figur 5.4 på neste side ser vi at gutters aspirasjonsnivå stiger jevnt og forsiktig med alder, før det synker ved 24 år. For jenters vedkommende stiger det gjennomsnittlige aspirasjonsnivået fra 18 til 21 år. Etter 21 år begynner det å falle. Jenter har et gjennomsnittlig høyere aspirasjonsnivå enn gutter helt fram til ved 22-årsalderen. Her tar guttene igjen jentene. Vi ser også at guttenes aspirasjonsnivå faller senere enn jentenes.<sup>31</sup> På grunn av at variasjon i aspirasjonsnivå åpenbart kan ha

---

<sup>31</sup> Sammenhengen mellom alder og aspirasjonsnivå er ikke statistisk signifikant for hverken jenter eller gutter. Sammenhengen mellom kjønn og aspirasjonsnivå er heller ikke statistisk signifikant.

**Figur 5.4 Gjennomsnittlig aspirasjonsnivå hos jenter og gutter etter alder**



sammenheng med alder, har jeg funnet det nødvendig ved hjelp av partiell korrelasjon å kontrollere for alder i analysene av aspirasjoner og sosial bakgrunn.

## 5.5 Aspirasjoner og sosial bakgrunn

Sosiale bakgrunnsvariabler er det jeg først og fremst konsentrerer meg om i denne oppgaven. Jeg har undersøkt sammenhenger i forhold til sosial bakgrunn ved å se kjønnene hver for seg. Jeg har valgt å "kontrollere" for kjønn på denne måten, på grunn av en antakelse om at variasjoner i yrkesaspirasjoner etter sosial bakgrunn vil kunne slå ut forskjellig for jenter og gutter. Det primære har ikke vært å sammenligne på basis av kjønn - selv om dette selvfølgelig ville ha vært interessant. Jeg har imidlertid ønsket å se på hvordan sosiale bakgrunnsvariabler slår ut innad i guttegruppa og innad i jentegruppa. Høye yrkesaspirasjoner er når andre ting er likt, et viktig puff i retning av å ta en utdanning. Jeg finner at jo høyere yrkesaspirasjoner personen har, jo større sannsynlighet er det for at personen holder på med en utdanning. Spesielt for jenter er denne sammenhengen påtakelig. Yrkesaspirasjoner er altså når alt annet er likt, i seg selv en viktig faktor for å forklare utdanningsvalg. Det er derfor interessant å undersøke om aspirasjoner varierer med sosial bakgrunn.



### 5.5.1 Gutter og aspirasjonsnivå

For gutters vedkommende kan jeg ikke finne noen signifikant sammenheng hverken mellom aspirasjonsnivå og fars sosialgruppe eller aspirasjonsnivå og mors sosialgruppe. På bakgrunn av dette kan en si at sosial bakgrunn operasjonalisert som foreldres sosialgruppe ikke har noe å si for hvilke yrkesaspirasjoner gutter utvikler. Men i tillegg til sosialgruppe har jeg valgt å bruke foreldrenes utdanningsnivå som indikator på sosial bakgrunn, og nå dukker det opp litt andre mønstre og sammenhenger. Det er ingen sammenheng mellom mors utdanningsnivå og gutters aspirasjonsnivå, men det er en relativt tydelig sammenheng mellom aspirasjonsnivå og fars utdanningsnivå. Tabell 5.3 viser en krysstabulering av gutters yrkesaspirasjoner og fars utdanningsnivå.

Tabell 5.3 Gutteres aspirasjonsnivå og fars utdanningsnivå, absolutte og relative tall

	yrkesaspirasjon			
fars utd.nivå	ingen planer	fortsette i jobb	yrke i sos.gr.3-4	yrke i sos.gr.1-2
grunnskole	87 (37.5)	27 (11.6)	43 (18.5)	75 (32.3)
vdg. skole	21 (26.9)	12 (15.4)	21 (26.9)	24 (30.8)
univ./høyskole	24 (28.9)	9 (10.8)	11 (13.3)	39 (47.0)
total	132 (33.6)	48 (12.2)	75 (19.1)	138 (35.1)

( $p < 0.002$ ,  $r = 0.2117$ )

Tabellen viser at 37.5% av guttene med fedre på laveste utdanningsnivå ikke har noen planer med hensyn til utdanning og yrke. 32.3% planlegger et yrke innenfor en av de to høyeste sosialgruppene. Når fars utdanningsnivå tilsvarer universitet eller høyskole, endrer dette bildet seg. 28.9% av disse har ingen planer, noe som faktisk er litt høyere enn det tilsvarende tallet for gutter med fedre på videregående skole-nivå. 47% har planer om et yrke innenfor en av de to høyeste sosialgruppene.

For gutters del kan vi altså slå fast at sosiale bakgrunnsvariabler bare i liten grad slår inn i forhold til aspirasjonsnivå. Verken fars sosialgruppe, mors sosialgruppe eller mors utdanningsnivå ser ut til å ha noen sammenheng med sønnenes aspirasjonsnivå. Det er kun fars utdanningsnivå som gir en signifikant sammenheng.

## 5.5.2 Jenter og aspirasjonsnivå

Tabell 5.4 viser en krysstabulering av jenters aspirasjonsnivå og fars sosialgruppe. Sammenhengen mellom disse to variablene er signifikant. Jo høyere fars sosialgruppe er, jo høyere er datterens aspirasjonsnivå.

**Tabell 5.4 Jenters aspirasjonsnivå og fars sosialgruppe, absolutte og relative tall**

fars sos.gruppe	yrkesaspirasjon			
	ingen planer	fortsette i jobb	yrke i sos.gr.3-4	yrke i sos.gr.1-2
1 (høyeste)	19 (19.6)	10 (10.3)	10 (10.3)	58 (59.8)
2	10 (32.3)	3 (9.7)	8 (25.8)	10 (32.3)
3	52 (40.9)	20 (15.7)	23 (18.1)	32 (25.2)
4 (laveste)	15 (28.3)	8 (15.1)	15 (28.3)	15(28.3)
total	96 (31.2)	41 (13.3)	56 (18.2)	115 (37.3)

(p=0.000, r=0.2592)

Blant jenter med fedre fra laveste sosialgruppe, er det like mange som ikke har noen planer og som har planer om et yrke enten innenfor en av de to laveste sosialgruppene eller en av de to høyeste sosialgruppene. Jenter med fedre fra sosialgruppe 3 skiller seg ganske sterkt ut på den måten at hele 40.9% av dem ikke har noen planer. Når far hører til i høyeste sosialgruppe har 19.6% ingen planer, mens nesten 60% har planer om yrke innenfor en av de to høyeste sosialgruppene.

Mors sosialgruppe ser også ut til å være viktig for jenters aspirasjonsnivå. Tabell 5.5 på neste side viser at 34.1% av jenter med mødre i laveste sosialgruppe ikke har noen yrkesaspirasjoner. Til sammenligning er 20.8% av jenter med mødre i høyeste sosialgruppe på samme lave aspirasjonsnivå. En fjerdedel med mødre i laveste sosialgruppe planlegger et yrke innenfor en av de to laveste sosialgruppene, og en fjerdedel planlegger et yrke innenfor en av de høyeste sosialgruppene. Når mor hører til i den høyeste sosialgruppen, ser vi at majoriteten av jentene på 52.8% planlegger et yrke innenfor en av de to høyeste sosialgruppene.

**Tabell 5.5 Jenters aspirasjonsnivå og mors sosialgruppe, absolutte og relative tall**

mors sos.gruppe	yrkesaspirasjon			
	ingen planer	fortsette i jobb	yrke i sos.gr.3-4	yrke i sos.gr.1-2
1 (høyeste)	11 (20.8)	6 (11.3)	8 (15.1)	28 (52.8)
2	19 (24.4)	13 (16.7)	14 (17.9)	32 (41.0)
3	39 (30.2)	8 (6.2)	32 (24.8)	50 (38.8)
4 (laveste)	15 (34.1)	7 (15.9)	11 (25.0)	11 (25.0)
total	84 (27.6)	34 (11.2)	65 (21.4)	121 (39.8)

( $p < 0.027$ ,  $r = 0.1370$ )

Det er også sammenheng mellom jenters aspirasjoner og fars utdanningsnivå (se tabell 5.6). Dette gir seg spesielt utslag for de jentene som har fedre med universitets- eller høyskoleutdannelse. Av disse er det svært få som har planer om å fortsette i jobb eller om et yrke innenfor en av de laveste sosialgruppene. Den store majoriteten på i overkant av 60% planlegger et yrke innenfor en av de to høyeste sosialgruppene. Jenter med fedre som har grunnskole som høyeste utdanning, har gjennomgående et lavt aspirasjonsnivå. Nesten halvparten av disse har ingen planer eller har tenkt å fortsette i jobb.

**Tabell 5.6 Jenters aspirasjonsnivå og fars utdanningsnivå, absolutte og relative tall**

fars utd.nivå	yrkesaspirasjon			
	ingen planer	fortsette i jobb	yrke i sos.gr.3-4	yrke i sos.gr.1-2
grunnskole	76 (31.0)	37 (15.1)	57 (23.3)	75 (30.6)
vdg. skole	17 (24.6)	7 (10.1)	13 (18.8)	32 (46.4)
univ./høyskole	18 (24.0)	3 (4.0)	8 (10.7)	46 (61.3)
total	111 (28.5)	47 (12.1)	78 (20.1)	153 (39.3)

( $p < 0.000$ ,  $r = 0.2347$ )

Mors utdanningsnivå ser ikke ut til å virke inn på jenters aspirasjonsnivå.

For å oppsummere tendensene for jentegruppen, ser vi at tre av de fire indikatorene jeg har brukt for sosial bakgrunn gir signifikante sammenhenger med aspirasjonsnivå. Unntaket er mors utdanningsnivå. Fars sosialgruppe gir de sterkeste sammenhengene, mens mors sosialgruppe gir de svakeste. Jenter ser altså ut til å være påvirket av sosial bakgrunn, og far spiller en spesielt viktig rolle.

## 5.6 Hva er viktig når ungdom skal velge fremtidig yrke?

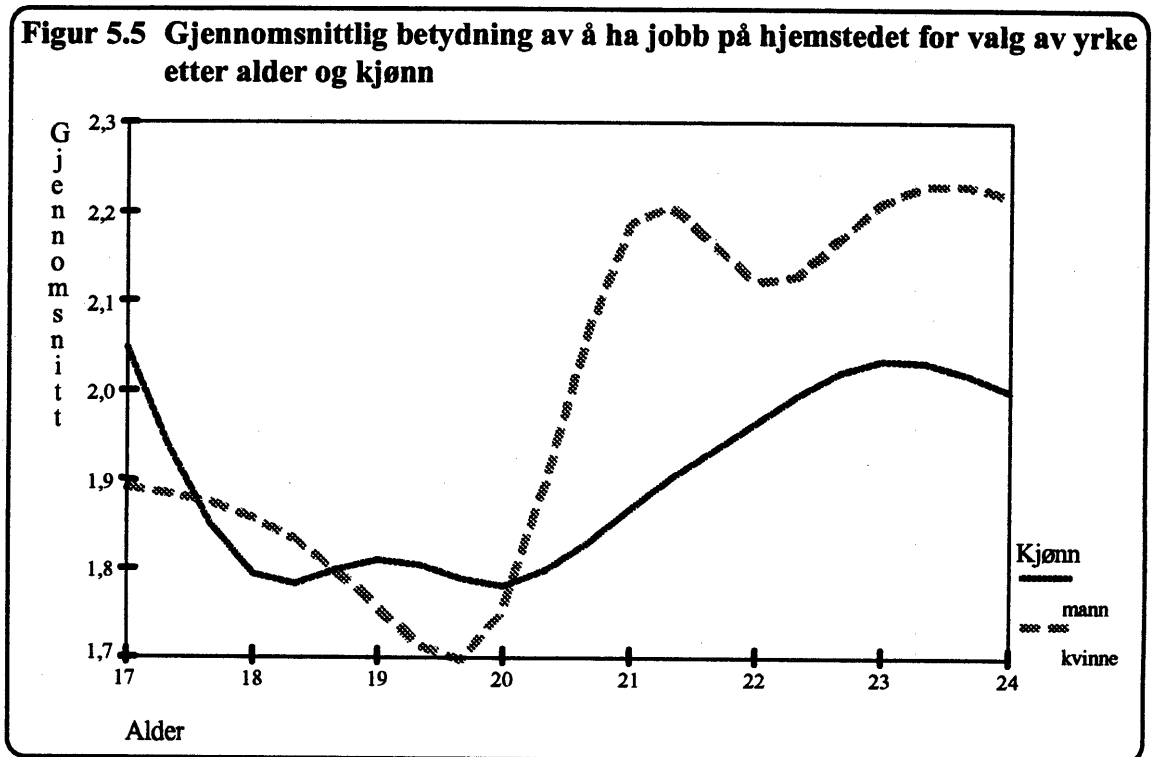
I dette avsnittet vil jeg ta for meg resultatene fra analysene av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utviklingen av yrkesmotiver. Med yrkesmotiver tenker jeg på de elementene som har betydning når unge mennesker skal velge yrke, det vil si motiver for yrkesvalg. Informantene ble spurt om hvor mye ulike forhold har å si for valg av fremtidig yrke, og de foretok en rangering: "har mye å si", "har noe å si" og "uvesentlig". Tabell 5.7 viser hvordan ungdom fordeler seg i forhold til hva som er viktig når de skal velge fremtidig yrke. At arbeidet skal være varig og interessant betyr mye for svært mange. Hele 88.4% sier at interessant arbeid betyr mye. 84.1% synes at det betyr mye å ha et varig arbeid. God lønn er også en viktig faktor med hensyn til valg av fremtidig yrke. Kun 2.4% sier at lønn ikke har noen betydning. Det å ha jobb på hjemstedet betyr noe eller mye for 63.6% av ungdommene, mens 36.4% sier at dette ikke har noen betydning. Det er stor enighet om at det å kjenne mange i samme yrke ikke er et viktig kriterium når en skal velge yrke. Over 60% sier at dette ikke betyr noe.

**Tabell 5.7** Ungdoms yrkesmotiver, prosent

	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
lønn	2.4	45.9	51.7
varig arbeid	1.4	14.5	84.1
fremtidsutsikter	7.5	40.9	51.6
jobb på hjemstedet	36.4	32.0	31.6
fritt og selvstendig	8.2	43.1	48.7
kombineres med familie	17.6	39.2	43.2
kjenner mange i samme yrke	63.0	26.4	10.6
interessant arbeid	2.0	9.6	88.4
ha med mennesker å gjøre	17.3	39.6	43.1
teknisk arbeid	45.2	34.4	20.4
praktisk arbeid	10.6	39.8	49.6
hjelpe andre mennesker	20.2	41.4	38.4

Det finnes både kjønns- og aldersmessige variasjoner med hensyn til hva som er viktig for valg av yrke. Motiver endrer seg etter hvert som en blir eldre, og endringene foregår ikke etter samme mønster for gutter og jenter. Ting som er viktige for en 17-åring er ikke like

viktige for en 24-åring - og omvendt. Dette kan blant annet ha noe å gjøre med endring i livssituasjon. Familieliv og barn vil for eksempel ikke være like fjernt for en 24-åring som for en 17-åring, og dette kan gjøre at en prioriterer annerledes. For å illustrere dette har jeg i figur 5.5 laget en graf som viser hvordan betydningen av det å ha jobb på hjemstedet



varierer med alder og kjønn. Grafen viser at for både jenters og gutters del skjer det en nedgang i den gjennomsnittlige betydningen av det å ha en jobb på hjemstedet fra 17-årsalderen og fram til 19-20-årsalderen. En kan tenke seg at det er den naturlige løsrivelsesprosessen fra hjemmet som fører til denne nedgangen. Nedgangen er spesielt stor for jentenes del, og dette samsvarer med forskning som peker på at unge jenter er mer tilbøyelige til å forlate hjemstedet enn guttene er. Fra 20-årsalderen og opp skjer det en endring i dette mønstret. Nå er det jentene som gir det å ha en jobb på hjemstedet gjennomsnittligere større betydning enn guttene. På grunn av at variasjon i forhold til preferanser åpenbart kan ha sammenheng med alder, har jeg funnet det nødvendig på samme måte som for aspirasjonsnivå, å kontrollere for alder ved hjelp av partiell korrelasjon.

### 5.6.1 Yrkesmotiver og kjønn

Jeg har ved hjelp av krysstabulering og kji-kvadrat-test analysert forholdet mellom yrkesmotiver og kjønn. Nedenfor har jeg laget en tabell (tabell 5.8) som viser hvordan jenter og gutter fordeler seg på de ulike motivene. I tabellen har jeg merket av hvilke motiv som gir signifikante sammenhenger og hvilke som ikke gjør det. (NS betyr "non-signifikant".)

Tabellen viser at kjønnsforskjellene for enkelte typer av motiv er relativt store, mens det for andre ikke er forskjeller i det hele tatt. Som forventet er det i forhold til det vi kan kalle de tradisjonelle kvinne- og mannsverdiene at forskjellene er størst. Det at yrket skal kunne kombineres med familie, det å ha med mennesker å gjøre og det å hjelpe andre mennesker, er viktigere for jenter enn for gutter. Mens det at yrket skal være av teknisk art er viktigere for gutter enn for jenter. I tillegg finner jeg at lønn ser ut til å være litt viktigere for gutter enn for jenter- selv om lønn er viktig for begge kjønn. Det å kjenne mange i samme yrke, og det at yrket er populært betyr mer for gutter enn for jenter.

**Tabell 5.8 Jenters og gutters yrkesmotiver, prosent<sup>32</sup>**

	gutt			jente		
	ingenting	noe	mye	ingenting	noe	mye
lønn*	2.3	41.4	56.2	2.4	50.5	47.1
varig arbeid (NS)	1.7	15.0	83.3	1.0	14.0	85.0
fremtidsutsikter (NS)	7.6	39.2	53.1	7.4	42.6	50.0
jobb på hjemstedet (NS)	38.1	32.8	29.1	34.7	31.2	34.1
fritt og selvstendig (NS)	9.2	41.1	49.7	7.2	45.1	47.7
kombineres med familie***	21.8	40.4	37.8	13.4	37.9	48.7
kjenner mange i samme yrke**	58.3	29.2	12.5	67.9	23.6	8.6
interessant arbeid (NS)	1.8	9.9	88.3	2.2	9.3	88.5
ha med mennesker å gjøre***	27.3	45.9	26.9	7.3	33.3	59.4
teknisk arbeid***	32.2	35.2	32.6	58.7	33.6	7.7
praktisk arbeid*	12.7	36.6	50.7	8.4	43.1	48.5
hjelpe andre mennesker***	29.3	45.8	25.0	11.1	37.0	52.0
populært yrke**	75.9	18.8	5.3	84.1	12.3	3.6

(kji-kvadrat test, df=2, \*p<0.03, \*\*p<0.006, \*\*\*p<0.0002)

<sup>32</sup> Tabell 15 i vedlegg 1 gir fullstendige statistikker for denne tabellen.

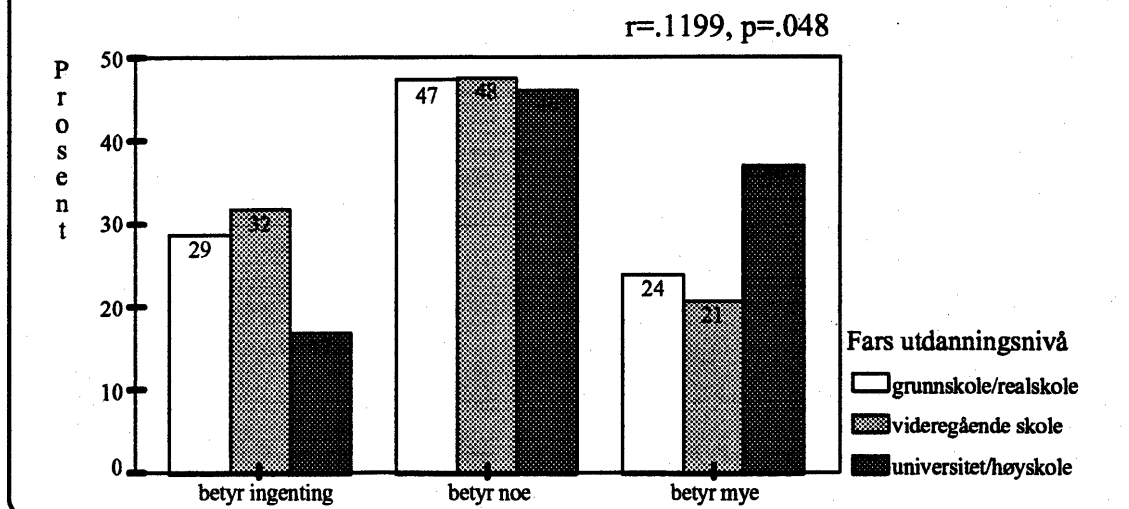
Eeg-Henriksen (1983) kommer fram til mange av de samme resultatene i sin undersøkelse av avgangselevne ved allmennfaglig studieretning i videregående skole i 1980. Hun peker her på noen forskjeller mellom gutter og jenter. Jenter legger mer vekt på å ha et arbeid hvor de kan hjelpe andre og som det er mulig å kombinere med familie, mens gutter legger langt større vekt på lønn enn jenter. Jeg finner de samme tendensene også i mine analyser, selv om kjønnsforskjellene i forhold til lønn er ikke så store i min undersøkelse som de ser ut til å være hos Eeg-Henriksen (- selv om sammenhengen er signifikant også i min undersøkelse). Hun insisterer også på at gutter i større grad enn jenter vektlegger at arbeidet skal være selvstendig. Jeg kan ikke finne at vektleggingen av selvstendig arbeid varierer med kjønn. Når dette er sagt bør en ha med i betraktning at Eeg-Henriksens undersøkelse og min egen er forskjellige på flere områder. Spørsmålsformuleringene er forskjellige, og ikke minst er utvalgene forskjellige. Eeg-Henriksens utvalg besto utelukkende av elever fra den videregående skole, noe som betyr at informantene i en forstand allerede er sorterte. Dette er ting som kan gjøre at resultatene vil skille seg fra hverandre på enkelte områder. Likevel; hovedtendensene er de samme.

Vi kan altså slå fast at kjønn har noe å si for enkelte typer av yrkesmotiver. Når alt annet er likt, er det slik at tradisjonelle 'kvinneverdier' er viktige når jenter skal velge yrke, mens guttene holder fast på sine 'mannsverdier'. Resultatene i mine analyser stemmer dermed i stor grad overens med resultater fra lignende analyser. Men hva skjer når en trekker sosial bakgrunn inn i analysen? Bourdieu hevder at preferanser, i likhet med aspirasjoner, er skapt av sosial bakgrunn. Det betyr at dersom dette stemmer skulle en ved å foreta en statistisk test kunne finne en signifikant sammenheng mellom sosial bakgrunn og yrkesmotiv. Sosial bakgrunn vil her operasjonaliseres på samme måte som tidligere i oppgaven, dvs. som fars utdanningsnivå, mors utdanningsnivå, fars yrke og mors yrke.

### 5.6.2 Gutter og yrkesmotiver

Når det gjelder gutters yrkesmotiver finner jeg at disse bare i liten grad korrelerer med sosial bakgrunn. Hvor mye vekt gutter legger på ulike typer av motiver, ser stort sett ut til å være uavhengig av sosial bakgrunn. Kun i fire tilfeller avdekker jeg sammenhenger. For det første har fars utdanningsnivå betydning for hvor viktig det er for gutter å ha et yrke hvor en *har med mennesker å gjøre* (se figur 5.6 på neste side). Jo høyere fars utdanningsnivå er, jo

**Figur 5.6 Betydningen av å ha et yrke hvor man har med mennesker å gjøre for gutter etter fars utdanningsnivå, prosentvis fordeling**



viktigere er dette ( $r=0.1199, p=0.048$ ). Det er spesielt gutter med fedre med universitets- eller høgskoleutdanning som skiller seg ut. 16.9% av disse sier at det ikke spiller noen betydning for valg av yrke at en skal ha med mennesker å gjøre, mens 31.7% av guttene med fedre med videregående skole som høyeste utdanning sier det samme. 37.1% av guttene med fedre med det høyeste utdanningsnivå sier at dette betyr mye, mens 20.7% av guttene med videregående skole sier det samme. En verdi som ofte har blitt forbundet med kvinner og kvinneyrker, dvs. omsorgsverdier, ser altså ut til å stå sterkere blant gutter hvis fedre har et høyt utdanningsnivå enn blant gutter hvis fedre har et lavere utdanningsnivå.

For det andre finner jeg at fars sosialgruppe betyr noe for hvor viktig det er at yrket er av *teknisk art*. Jo høyere sosialgruppe far tilhører, jo mindre betydning har dette. Tabell 5.9 på neste side gir en oversikt over hvordan betydningen av at arbeidet skal være av teknisk art fordeler seg etter fars sosialgruppe. 36.5% av guttene med fedre i høyeste sosialgruppe sier at dette ikke har noen betydning, mens 21.7% av disse sier at dette betyr mye. 24.5% av guttene med fedre i laveste sosialgruppe sier at dette ikke har noen betydning, mens 49% av disse sier at det betyr mye. Tabellen viser altså at forskjellen er spesielt stor med hensyn til hvor mange som svarer at det at arbeidet skal være av teknisk art **betyr mye** for valg av yrke. Det er over dobbelt så mange med bakgrunn i sosialgruppe 4 som i sosialgruppe 1 som mener at dette betyr mye.



**Tabell 5.9 Betydningen av teknisk arbeid for gutter etter fars sosialgruppe, prosent**

fars sosialgruppe	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
1 (høyeste)	36.5	41.7	21.7
2	34.0	28.0	38.0
3	25.4	35.1	39.5
4 (laveste)	24.5	26.5	49.0

( $p=0.001$ ,  $r=-0.2177$ )

Samme trend kommer til syne når jeg analyserer forholdet mellom sosial bakgrunn og betydningen av at yrket skal være av *praktisk art*. Jo høyere fars sosialgruppe er, jo mindre betydning har det at arbeidet er av praktisk art (se tabell 5.10). 8.2% av guttene med fedre i laveste sosialgruppe sier at dette ikke betyr noe, mens 65.3% av disse sier at det betyr mye. 22.8% av guttene med fedre i høyeste sosialgruppe sier at dette ikke har noen betydning, mens 35.1% av disse sier at det betyr mye.

**Tabell 5.10 Betydningen av praktisk arbeid for gutter etter fars sosialgruppe, prosent**

fars sosialgruppe	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
1 (høyeste)	22.8	42.1	35.1
2	10.0	34.0	56.0
3	8.8	34.2	57.0
4 (laveste)	8.2	26.5	65.3

( $p=0.004$ ,  $r=-0.1892$ )

Jeg finner også signifikant sammenheng mellom gutters vurdering av hvor viktig det er at arbeidet er av praktisk art og mors utdanningsnivå ( $p=0.024$ ,  $r=-0.1427$ ). Jo høyere utdanning mor har, jo mindre betydning har dette for valg av framtidig yrke.

Teknisk og praktisk arbeid, to verdier som ofte regnes som typiske mannsverdier, ser altså ut til å stå sterkere hos gutter som har fedre med yrker i de laveste sosialgruppene enn hos gutter med fedre i høyere sosialgrupper. Det å jobbe med mennesker er viktigere for gutter jo høyere utdanning far har. På bakgrunn av dette kan en hevde at gutter fra lavere sosiale lag ser ut til å være mer tradisjonelle og trofaste i forhold til typiske mannsverdier enn gutter fra høyere sosiale lag.

Tabell 5.11 viser at det er en sammenheng mellom fars utdanningsnivå og hvor viktig det å ha *jobb på hjemstedet* er for valg av fremtidig yrke. Jo høyere fars utdanningsnivå er, jo mindre betydning har dette. 36.6% av guttene med fedre med grunn- eller realskole som

**Tabell 5.11 Betydningen av å ha jobb på hjemstedet for gutter etter fars utdanningsnivå, prosent**

fars utd.nivå	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
grunn-/realskole	36.6	32.7	30.7
vdg. skole	37.3	34.9	27.7
univ./høyskole	47.7	31.8	20.5

( $p=0.036$ ,  $r=-0.1513$ )

høyeste utdanning svarer at det å ha jobb på hjemstedet ikke har noen betydning, mens over 30% sier at dette betyr mye. Av guttene med fedre med universitets- eller høyskoleutdanning svarer 47.7% at jobb på hjemstedet ikke betyr noe, mens 20.5% svarer at det betyr mye. Det ser ut til at gutter med høy sosial bakgrunn er mindre knyttet til hjemstedet enn gutter med lav sosial bakgrunn. Dersom det å ta en utdanning innebærer å måtte forlate hjemstedet, noe det gjør i enkelte distrikter, vil dette sannsynligvis ikke virke som noe hinder for å ta en utdanning for gutter med høy sosial bakgrunn. Siden det å ha jobb på hjemstedet er viktigere for gutter med lav sosial bakgrunn, kan en tenke seg at det å forlate hjemstedet for å ta en utdanning vil være en vanskeligere avgjørelse å ta for dem.

Oppsummeringsvis kan en si at for gutter ser det ut til at sosiale bakgrunnsvariabler slår ut i bare liten grad, og på få områder. I de tilfeller hvor sosial bakgrunn *slår* ut, er det fars utdanningsnivå eller sosialgruppetilhørighet som har betydning. Mors utdanningsnivå eller sosialgruppe gir få sammenhenger.

### 5.6.3 Jenter og yrkesmotiver

Hovedinntrykket av analysene av forholdet mellom jentegruppas yrkesmotiver og sosial bakgrunn er først og fremst at sammenhengene er flere enn tilfellet var for guttene. Det er flere ulike motiver som viser signifikante sammenhenger med sosial bakgrunn, og forskjellene med hensyn til sosial bakgrunn ser ut til å være større innad i jentegruppa enn de var innad i guttegruppa.

På samme måte som for gutter, er det å ha *jobb på hjemstedet* viktigere for valg av fremtidig yrke, jo lavere utdanning far har. Tabell 5.12 viser dette. 32.0% av jentene med fedre på

**Tabell 5.12 Betydningen av å ha jobb på hjemstedet for jenter etter fars utdanningsnivå, prosent**

fars utdanning	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
grunn-/realskole	32.0	33.1	34.9
videregående skole	41.0	28.2	30.8
universitet/høyskole	43.8	35.0	21.3

( $p=0.013$ ,  $r=0.1545$ )

laveste utdanningsnivå, svarer at det å ha jobb på hjemstedet ikke betyr noe for valg av fremtidig yrke, mens over 10% flere av jentene med fedre på høyeste utdanningsnivå sier det samme. Nesten 35% av jentene i den førstnevnte gruppa svarer at jobb på hjemstedet betyr mye, mens i overkant av 21% av jentene i den sistnevnte gruppa svarer det samme.

Både mors utdanningsnivå og fars sosialgruppe har betydning for hvor viktig det er at arbeidet skal være *fritt og selvstendig*. Tabellene 5.13 og 5.14 viser de prosentvise fordelingene av betydningen av fritt og selvstendig arbeid for jenter etter henholdsvis fars sosialgruppe og mors utdanningsnivå. Jo høyere sosialgruppe far tilhører, jo viktigere er dette, og jo høyere utdanning mor har, jo viktigere er dette. Det er fars sosialgruppe som gir den sterkeste og mest signifikante sammenhengen, og en kan derfor regne med at fars sosialgruppe betyr mer for hvilken betydning jenter legger i det å ha et fritt og selvstendig yrke, enn mors utdanningsnivå gjør.

**Tabell 5.13 Betydningen av fritt og selvstendig arbeid for jenter etter fars sosialgruppe, prosent**

fars sosialgruppe	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
1 (høyeste)	4.8	34.6	60.6
2	0.0	56.8	43.2
3	6.5	46.4	47.1
4 (laveste)	12.3	43.9	43.9

( $p=0.006$ ,  $r=0.1725$ )

**Tabell 5.14 Betydningen av fritt og selvstendig arbeid for jenter etter mors utdanningsnivå, prosent**

mors utdanning	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
grunn-/realskole	8.3	44.5	47.2
videregående skole	8.6	46.2	45.2
universitet/høyskole	1.9	37.0	61.1

(p=0.022, r=0.1401)

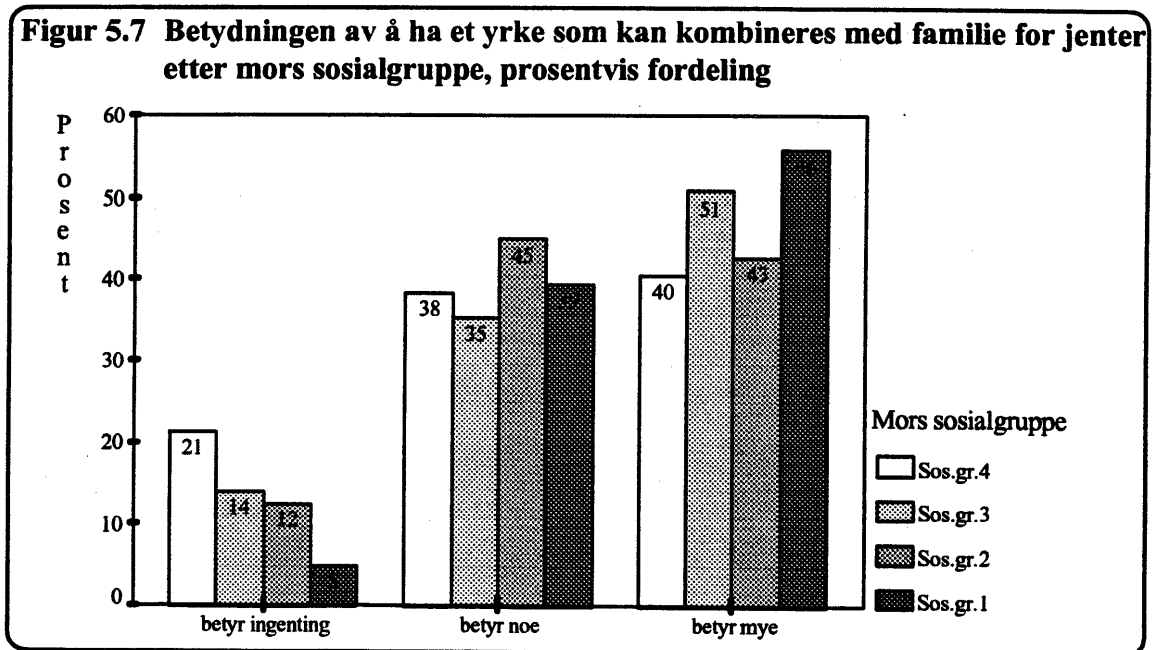
I kapittel 5.6.1 viste jeg at det på enkelte områder finnes kjønnsforskjeller i forhold til hvilken betydning jenter og gutter tillegger ulike yrkesmotiver. Det at arbeidet skal kunne kombineres med familie er et av de områdene hvor en finner de største kjønnsforskjellene. Det er mye viktigere for jenter enn for gutter at det yrket en velger skal kunne *kombineres med familie*. Innad i jentegruppen er det variasjoner med hensyn til hvor stor vekt en legger på dette, det er altså ikke slik at alle jenter synes at hensynet til familieliv er like viktig når en skal velge yrke. Av de variablene jeg har brukt for sosial bakgrunn, viser mors sosialgruppe en sammenheng med hvor stor vekt en legger på dette. Jo høyere mors sosialgruppe er, jo viktigere er det å kunne kombinere familie og arbeid. Tabell 5.15 nedenfor og figur 5.7 på neste side viser dette.

**Tabell 5.15 Betydningen av å kunne kombinere arbeid med familie for jenter etter mors sosialgruppe, prosent**

mors sosialgruppe	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
1 (høyeste)	4.9	39.3	55.7
2	12.4	44.9	42.7
3	14.0	35.3	50.7
4 (laveste)	21.3	38.3	40.4

(p=0.074, r=0.1246)

Denne sammenhengen er svært liten, og som en lineær sammenheng kan den derfor ikke tillegges for stor betydning. Imidlertid ser vi av tabellen og figuren at de prosentvise forskjellene mellom høyeste og laveste sosialgruppe er relativt store. En analyse av variasjonen i gjennomsnittlig betydning av å ha et yrke som kan kombineres med familie mellom jenter med mødre i høyeste og laveste sosialgruppe, viser at det er en signifikant forskjell mellom disse to gruppene. Mens den gjennomsnittlige betydningen hos jenter fra laveste sosialgruppe er på 2.19, er den gjennomsnittlige betydningen hos jenter fra høyeste



sosialgruppe på 2.51. Det er gjennomsnittlig viktigere for jenter med mødre i høyeste sosialgruppe å ha et yrke som kan kombineres med familie enn det er for jenter med mødre i laveste sosialgruppe. Dette er i og for seg overraskende tatt i betraktning oppfatningen om at jenter fra høyere sosiale lag er mer karriereorienterte og mindre familieorienterte enn jenter fra lavere sosiale lag.

Ønsket om å ha et yrke hvor en *har med mennesker å gjøre*, er også det en kan kalle en omsorgs- eller kvinneverdi. Tabell 5.16 viser at betydningen av å ha et yrke hvor en har med mennesker å gjøre varierer med mors sosialgruppe på den måten at jo lavere sosialgruppe mor tilhører, jo viktigere er dette motivet for valg av fremtidig yrke. Det er over 60% av jentene med mødre i laveste sosialgruppe som sier at dette betyr mye, mens det er over 6% færre av jentene med mødre i høyeste sosialgruppe som sier det samme.

**Tabell 5.16 Betydningen av å ha med mennesker å gjøre for jenter etter mors sosialgruppe, prosent**

mors sosialgruppe	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
1 (høyeste)	9.8	36.1	54.1
2	10.1	38.2	51.7
3	2.2	28.5	69.3
4 (laveste)	6.3	33.3	60.4

( $p=0.006$ ,  $r=-0.1729$ )

Det å ha et yrke hvor en har muligheten til å *hjelpe andre mennesker* er viktigere for jenter når mor er i plassert i lavere sosialgrupper enn når hun tilhørere høyere grupper. Dette faller pent inn i tendensene fra den forutgående tabellen. Tradisjonelle kvinneverdier står sterkere hos jenter i lavere sosiale lag enn hos jenter i høyere sosiale lag. Det er mors sosialgruppe som ser ut til å ha størst betydning for denne tendensen.

**Tabell 5.17 Betydningen av å hjelpe andre mennesker for jenter etter mors sosialgruppe, prosent**

mors sosialgruppe	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
1 (høyeste)	16.4	34.4	49.2
2	11.2	48.3	40.4
3	7.3	29.2	63.5
4 (laveste)	6.3	37.5	56.3

( $p=0.016$ ,  $r=-0.1480$ )

Tabell 5.18 viser at *praktisk arbeids* betydning for valg av fremtidig yrke, varierer med mors sosialgruppe. Jo lavere sosialgruppe mor tilhører, jo viktigere er dette. I tabell 5.10 kapittel 5.6.2 viste jeg at den samme trenden eksisterer for gutters vedkommende, men her er det **fars** sosialgruppe som er den uavhengige nøkkelvariabelen. Både jenter og gutter fra lavere sosiale lag verdsetter praktisk arbeid høyere enn jenter og gutter fra høyere sosiale lag. I det samme kapitlet demonstrerte jeg også hvordan betydningen av teknisk arbeid for gutter varierte med fars sosialgruppe. Denne sammenhengen er ikke tilstede hos jenter, noe som ikke er spesielt overraskende tatt i betraktning at jenter generelt ikke ser på teknisk arbeid som et viktig motiv for valg av yrke (jmf. tabell 5.8 side 65). Kun 7.7% av jentene sier at dette betyr mye.

**Tabell 5.18 Betydningen av praktisk arbeid for jenter etter mors sosialgruppe, prosent**

mors sosialgruppe	betyr ingenting	betyr noe	betyr mye
1 (høyeste)	14.8	50.8	34.4
2	11.4	42.0	46.6
3	6.7	39.6	53.7
4 (laveste)	6.3	37.5	56.3

( $p=0.009$ ,  $r=-0.1627$ )

## 5.7 Yrkesmotiver og aspirasjonsnivå

Motiver og preferanser for hva som er viktige trekk ved et yrke varierer blant folk. Disse motivene kan kanskje være med på å påvirke ungdoms yrkesaspirasjoner og senere valg av yrke og utdanning. Men er det noen selvsagt sammenheng mellom yrkesmotiver og yrkes- og utdanningsvalg? I denne delen av det empiriske kapitlet vil jeg presentere noen resultater som sier noe om dette.<sup>33</sup> I disse analysene har jeg for enkelhets skyld valgt å omkode variabelen sosialgruppe til en variabel med kun to kategorier; lav sosialgruppe og høy sosialgruppe. Variablene fars og mors utdanningsnivå har jeg også endret på, slik at det kun tas hensyn til om foreldrene har høyere utdanning, det vil si utdanning fra universitet eller høyskole, eller ikke.

Tabell 5.19 gir en oversikt over de signifikante sammenhengene mellom aspirasjonsnivå og ulike yrkesmotiv for gutter. Det er noen yrkesmotiver som gir en positiv sammenheng med

**Tabell 5.19 Sammenhengen mellom aspirasjonsnivå og ulike yrkesmotiver for gutter**

sosial bakgrunn	motiv	korr.koeff., r	signifikans, p
mors utdnivå høyt	fremtidsutsikter	.3199	.037
fars sos.gr. høy	hjelp andre mnskr.	.2632	.001
fars sos.gr. lav	jobb på hjemstedet	-.2732	.001
fars sos.gr. lav	varig arbeid	.1907	.022
fars sos.gr. høy	ha med mennesker å gjøre	.1707	.041
fars utdnivå lavt	jobb på hjemstedet	-.1836	.001
fars utdnivå lavt	kjenne mange i samme yrke	-.1304	.025
fars utdnivå høyt	lønn	.2554	.022
mors utdnivå lavt	jobb på hjemstedet	-.1578	.003

aspirasjonsnivå og andre som gir negativ sammenheng. Når det gjelder gutter med foreldre fra høy sosialgruppe eller med høyt utdanningsnivå, er det ingen motiver som gir negativ

---

<sup>33</sup> Vedlegg 1 tabell 3-18 viser prosent og absolutte tall for disse beregningene. Frekvensene i disse tabellene er relativt små, og må derfor leses med forsiktighet.

sammenheng med aspirasjonsnivå. Det vil si at det ikke er noen motiver som har negativ innvirkning på aspirasjonsnivå på den måten at motivet er med på å senke aspirasjonsnivået. Enten er sammenhengene positive, eller de er ikke-eksisterende. Dette betyr at en type yrkesmotiv kan virke forskjellig innenfor ulike sosiale lag. Det er heller ikke alltid de samme motivene som er i aksjon innenfor høyere og lavere sosiale lag.

For gutter fra høyere sosiale lag, målt som enten fars eller mors utdanningsnivå eller fars eller mors sosialgruppe, gir fire av de motivene jeg har testet positive sammenhenger med aspirasjonsnivå. Disse er fremtidsutsikter, høy lønn, å ha med mennesker å gjøre og det å hjelpe andre mennesker. Betydningen av gode fremtidsutsikter gir den sterkeste sammenhengen, og følgelig vil denne typen preferanser kunne bidra mest til økt aspirasjonsnivå blant gutter med høy sosial bakgrunn. For gutter med lav sosial bakgrunn virker ikke noen av disse motivene inn på aspirasjonsnivå. Det er ønsker om varig og interessant arbeid som virker positivt inn på aspirasjonsnivå for gutter av denne kategorien. Jo viktigere det er at arbeidet er varig og interessant, jo høyere er aspirasjonsnivået. Negativ innflytelse har det dersom gutter fra lavere sosiale lag ser på det å ha arbeid på hjemstedet som viktig og dersom det har stor betydning at en kjenner mange i samme yrke.

Når det gjelder jenter er det få motiver som virker inn på aspirasjonsnivå, og disse motivene påvirker ikke aspirasjonsnivå i noen særlig høy grad - kanskje med unntak av motivet om

**Tabell 5.20 Sammenhengen mellom aspirasjonsnivå og ulike yrkesmotiver for jenter**

sosial bakgrunn	motiv	korr.koeff., r	signifikans, p
fars utdnivå lavt	jobb på hjemstedet	-.1405	.017
mors utdnivå lavt	jobb på hjemstedet	-.1471	.007
mors utdnivå lavt	interessant arbeid	.1110	.044
mors utdnivå lavt	ha med mennesker å gjøre	.1269	.021
fars sos.gr. lav	ha med mennesker å gjøre	.1693	.028
mors sos.gr. høy	jobb på hjemstedet	-.1882	.036
fars utdnivå høyt	interessant arbeid	.3015	.012



en interessant jobb. Tabell 5.20 gir en oversikt over de signifikante sammenhengene mellom aspirasjonsnivå og ulike yrkesmotiver for jenter. For jenter med høy sosial bakgrunn vil det virke positivt inn på aspirasjonsnivå dersom en synes det er viktig å ha et yrke som er interessant. Dersom det er viktig å ha jobb på hjemstedet, vil aspirasjonsnivået være mindre. For jenter med lav sosial bakgrunn er det to typer av motiver som virker positivt inn på aspirasjonsnivå; det å ha med mennesker å gjøre og ønsket om interessant arbeid. Det å ha et ønske om et interessant arbeid har en forholdsvis kraftig positiv innvirkning på aspirasjonsnivå. Ønske om jobb på hjemstedet virker på den andre side negativt inn på aspirasjonsnivå. Vi så at dette er tilfelle også for guttenes del.

## **5.8 En oppsummering av empiriske hovedtrekk**

- Yrkesaspirasjoner fordeler seg noenlunde jevnt etter kjønn. Det er likevel forskjeller mellom kjønnene når det gjelder hvilke variabler for sosial bakgrunn som påvirker aspirasjonsnivå. Blant gutter har fars utdanningsnivå en innvirkning på aspirasjonsnivå. Jo høyere utdanningsnivå far har, jo høyere aspirasjonsnivå har sønnen. Verken fars eller mors sosialgruppe eller mors utdanningsnivå gir noen sammenheng. Blant jenter har begge foreldrenes sosialgruppe og fars utdanningsnivå en innvirkning på aspirasjonsnivå. Det er fars sosialgruppe som gir den sterkeste sammenhengen. Jo høyere fars sosialgruppe er, jo høyere er datterens aspirasjonsnivå.

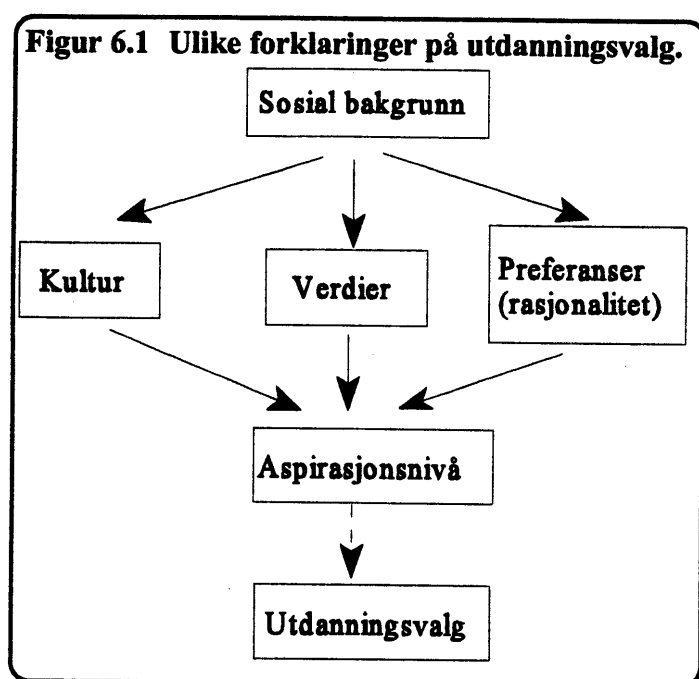
- Det finnes visse kjønnsforskjeller når det gjelder hvilke motiv som er viktig for valg av fremtidig yrke. Det vi forbinder med tradisjonelle kvinneverdier er viktigere for jenter enn for gutter, som for eksempel at yrket skal kunne kombineres med familie, at en skal ha med mennesker å gjøre og at en skal hjelpe andre mennesker. Lønn er viktigere for gutter enn for jenter, og at yrket skal være av teknisk eller praktisk art. Det finnes visse forskjeller mellom ulike sosiale grupper når det gjelder hvilke motiv som er viktige for valg av fremtidig yrke. For gutter er det viktigere å ha et yrke hvor man har med mennesker å gjøre jo høyere utdanning far har. Teknisk og praktisk arbeid er viktigere jo lavere sosialgruppe far kommer fra, og det å ha jobb på hjemstedet er viktigere jo lavere utdanning far har. For jenter er det viktigere å ha jobb på hjemstedet, jo lavere utdanning far har. Betydningen av at arbeidet skal være fritt og selvstendig øker med fars sosialgruppe og mors utdanningsnivå. Det er viktigere for jenter med mødre i høyere sosialgrupper at arbeidet skal kunne kombineres med

familie, enn for jenter med mødre i lavere sosialgrupper. Det er viktigere for jenter å ha et arbeid hvor en har med mennesker å gjøre og hvor en hjelper andre mennesker, jo lavere sosialgruppe mor har.

- Noen yrkesmotiver virker inn på aspirasjonsnivå. For gutter med høy sosial bakgrunn virker det positivt inn på aspirasjonsnivå dersom de vurderer fremtidsutsikter, høy lønn, det å ha med mennesker å gjøre og det å hjelpe andre mennesker som viktige trekk ved fremtidig yrke. Gode fremtidsutsikter betyr mest for aspirasjonsnivå. For gutter med lav sosial bakgrunn virker det positivt inn på aspirasjonsnivå dersom de vurderer varig og interessant arbeid som viktig. Det har negativ innflytelse dersom de synes det er viktig med jobb på hjemstedet og å kjenne mange i samme yrke. Ønske om interessant arbeid virker positivt inn på aspirasjonsnivå for jenter uansett sosial bakgrunn. På samme måte virker ønske om jobb på hjemstedet negativt inn på aspirasjonsnivå for begge kategorier. I tillegg virker det positivt for jenter med lav sosial bakgrunn dersom en synes det er viktig å ha med mennesker å gjøre.

## 6 Hva kan forklare sosiale forskjeller i aspirasjonsnivå?

Jeg har i kapitlet foran pekt på noen sammenhenger som kan knyttes opp mot forholdet mellom utdanningsvalg og sosial bakgrunn. Ved hjelp av statistiske analyser fant jeg systematiske forskjeller mellom barn fra ulike sosiale klasser, både med hensyn til aspirasjoner og preferanser. Resultatene kan tolkes på ulike måter, og i kapittel 4 viste jeg at det metodologiske utgangspunktet en har i stor grad vil være med på å styre hvilke teoretiske konklusjoner en trekker. Figur 6.1 gir en oversikt over hvordan sammenhengen



rundt utdanningsvalg.

mellom aspirasjonsnivå og sosial bakgrunn kan forklares. Jeg tenker meg her en tredeling. Jeg kommer i all hovedsak til å konsentrere meg om forklaringer som går på kultur og forklaringer som går på rasjonelle valg. Men i noen tilfeller har jeg også trukket inn forklaringer som er basert på forskjeller i verdi. I analysen vil jeg demonstrere at en må ta flere typer forklaringer i bruk for å få en dypere forståelse av problematikken

### 6.1 Hvorfor er aspirasjonsnivå interessant?

Jeg har i denne oppgaven ganske enkelt definert aspirasjoner som yrkesplaner. De statistiske analysene viste at sosiale bakgrunnsvariabler har betydning for ungdoms aspirasjonsnivå. Aspirasjonsnivå varierer med sosial bakgrunn ved at ungdom med lav sosial bakgrunn har et lavere aspirasjonsnivå enn ungdom med høy sosial bakgrunn. Men hvorfor er aspirasjonsnivå interessant? Både Raymond Boudon og Pierre Bourdieu forklarer forskjeller i utdanningsatferd mellom ulike sosiale grupper delvis med forskjeller i aspirasjonsnivå.

Bourdieu skriver for eksempel sammen med Passeron i boka "Reproduction":

*"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." (1977:153.)*

Samtidig advarer Bourdieu mot en for enkel forklaring som inkluderer **kun** aspirasjonsnivå. Aspirasjonsnivå må ses i sammenheng med utdanningssystemet og klassesystemet i samfunnet, sier han. Også Tore Lindbekk hevder at årsakene til utdanningsulikhet ligger i forskjeller i motivasjons- og aspirasjonsmønstre mellom forskjellige samfunnslag (Lindbekk, 1977:115).

Aspirasjonsnivå kan altså ses på som en av de direkte årsakene til forskjeller i utdanningsvalg, fordi barn eller unge med lave aspirasjoner normalt ikke vil velge en lang og krevende utdanning. Det finnes visse mønstre i unges aspirasjoner etter sosial bakgrunn, og dette er trolig en av årsakene til at det oppstår visse mønstre i utdanningsvalg etter sosial bakgrunn. Hvordan forskjellene i aspirasjonsnivå oppstår finnes det, som jeg vil komme tilbake til, flere ulike forklaringer på.

På grunn av sammenhengen med sosiale bakgrunnsvariabler, har det innenfor utdanningssosiologi vært vanlig å betrakte forskjeller i aspirasjonsnivå og utdanningsvalg, som inegalitære. Forskjellene har blitt sett på som *produkter* av individets sosiale bakgrunn, og har dermed blitt referert til som ulikheter.<sup>34</sup> Distinksjonen mellom forskjell og ulikhet har ofte blitt oversett innenfor utdanningssosiologien og innenfor ulikhetsforskning generelt. James Murphy (1981) tar opp denne problemstillingen i artikkelen "Class inequality in education: two justifications, one evaluation but no hard evidence". Han kritiserer en rekke utdanningssosiologer - deriblant Bourdieu og Boudon - for ikke å ha tatt seriøst det han kaller for "class difference" til forskjell fra "class inequality". Slik han ser det, finnes det ingen nødvendig forbindelseslinje mellom klasseforskjeller og klasseulikhet.<sup>35</sup> I følge

---

<sup>34</sup> Jmfr. distinksjonen i det engelske språk mellom 'educational difference' og 'educational inequality'.

<sup>35</sup> Diego Gambetta (1981) er også inne på den samme problematikken når han spør hvordan det er mulig at de som er mest utsatte for inegalitære krefter også skulle være de som har lavest preferanse for utdanning, dvs. han stiller spørsmålsteget ved hvorvidt aspirasjoner og preferanser er sosialt determinerte eller ikke. Men han ser ikke på skillet mellom klasseforskjeller og klasseulikhet som noe adekvat skille. Disse kan ikke skilles ad, og går i bunn og grunn ut på det samme.

Murphy er det to mulige logiske alternativer som kan forklare klasseulikheter i utdanning (1981:92). Vi kan anta enten: 1) at etterspørsel etter utdanning er universell, og at krefter av en eller annen form dytter individer fra de lavere klassene ut av skolen tidligere enn de egentlig ønsker, eller 2) at av en eller annen grunn foretrekker faktisk individer fra lavere klasser mindre utdanning. Murphy kan ikke se at det er noe som motbeviser det siste, dvs. at utdanningsforskjeller mellom sosiale grupper er resultat av valg. Han advarer derfor mot å være for raske til å snakke om tvang, når mønstrene like gjerne kan være resultat av preferanser. De teoriene jeg allerede har trukket frem og kommer til å trekke frem i denne oppgaven, vil alle bli rammet av Murphys kritikk. Forskjeller i utdanningsvalg betraktes som resultater av maktfordelingen i samfunnet, og dette fører til at også aspirasjoner og preferanser betraktes som produkter av den samme maktstrukturen. Jeg forutsetter dermed i denne oppgaven at aspirasjoner, preferanser og valg ikke er genuine.

I teorikapitlet drøftet jeg to ulike perspektiver på utdanningsvalg, representert ved Bourdieu og Boudon. I tillegg vil jeg trekke inn et tredje perspektiv; det Boudon har kalt verditeori. Dette perspektivet vil hovedsakelig bli representert ved Herbert Hyman.

## **6.2 Skolekultur og kulturell kapital**

En av indikatorene på sosial bakgrunn er foreldres utdanningsnivå. I kapittel 5.4 viste jeg at jo høyere utdanning foreldrene har, jo høyere er barnas aspirasjonsnivå. Foreldres utdanningsnivå er en av flere måter å operasjonalisere kulturell kapital på (Bourdieu, 1986), og det er derfor mulig å knytte foreldres utdanningsnivå opp mot dette begrepet. Bourdieu gir selv begrepet en del andre dimensjoner i tillegg (som f.eks. antall bøker i hjemmet), men å bruke utdanningsnivå er en forholdsvis vanlig og enkel operasjonalisering. Kulturell kapital kan defineres som en form for kunnskap som utstyres aktørens empati mot, verdsetting av eller dechiffreringskompetanse for kulturelle relasjoner og uttrykk (Bourdieu, 1986). Kapitalen finnes også i institusjonaliserte former, som for eksempel i museer, bøker, teorier og teknikker. Det dominerende språket utgjør også en form for kulturell kapital fordi det betraktes som mer etterstrebbelsesverdig enn andre typer språkbruk. Den som er fortrolig med språket kan ved hjelp av det styre, manipulere og distansere seg fra verden omkring, og dette vil også føre til et forsprang i informasjon. Den kulturelle kapitalen fungerer som kapital bare dersom den erkjennes, altså dersom det finnes markeder der den får verdi.

Verdien av kulturell kapital bestemmes altså utfra forholdene rundt, og er derfor et relasjonelt begrep: det har ingen fast målestokk og eksisterer innenfor et sosialt forhold. Bourdieu hevder at utdanningsystemet er bærer av en bestemt type kultur<sup>36</sup>, og en av systemets fremste oppgaver er overføring av denne. Dette er en kultur som en finner igjen blant de høyere sosiale lag, og det betyr at barn med en annen kulturbakgrunn vil måtte omstille seg til et fremmed tenkesett, omgangstone, virkelighetsoppfatning og kommunikasjonsmønster når de kommer inn i skolen. Kulturen preger både innhold og form i skolen. Bourdieu hevder at det innenfor skolen legges spesiell vekt på form eller stil, og at den måten elever presenterer sitt arbeid og seg selv på, betyr mer enn det egentlige innholdet i arbeidet. Denne vektleggingen av form diskriminerer arbeiderklasseelever på to måter. For det første blir arbeidet deres nedvurdert, fordi deres stil er forskjellig fra den stilen en finner i den dominerende kulturen. For det andre vil arbeiderklasseelevene være ute av stand til å oppfatte det spektret av mening som ligger skjult i lærernes grammatikk, aksent og toneleie. Siden lærere bruker middelklassens språkbruk, vil arbeiderklassebarn ha en innebygget barriere mot læring i skolen.

Anton Hoëm mener å se at også i Norge er utdanningssystemet bærer av en bestemt type kultur.<sup>37</sup> Miljøbakgrunn favoriserer enkelte elevgrupper i skolen, skriver han i artikkelen "Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen". Overfor noen elevgrupper vil skolen virke resosialiserende, mens den for andre forsterker den sosialiseringen som har funnet sted og finner sted i hjemmet. For barn fra høyere sosiale lag vil det ikke være nødvendig med endring av selvbilde eller verdigrunnlag for å tilfredsstille skolens ideal, fordi de representerer dette.

Samsvaret mellom skolens kultur og middelklassekulturen gjør at skolen og det skolen driver med vil være kjent for barn med høy sosial bakgrunn, og de vil ha alle muligheter for å lykkes innenfor utdanningssystemet. De har nøkkelen for å åpne det budskapet skolen gir (Haralambos, 1980:216), eller som Bourdieu uttrykker det; "they possess the code of the message". Høyere sosiale lag besitter en form for kultur som kan byttes i god utdanning og

---

<sup>36</sup> Bourdieu er ikke alene om å hevde dette. Både Tore Lindbeck, Hildur Ve og Anton Hoëm har kommet med lignende uttalelser.

<sup>37</sup> Hoëm er i første rekke opptatt av regionale forskjeller, og forholdet mellom ulike regionale kulturer og skolens kultur. Han har også arbeidet mye med den samiske kulturens forhold til utdanningssystemet.

høy status, og den fungerer på denne måten som akkumulerbar kapital. Lavere sosiale lag mangler denne formen for kapital. Skolesystemet og skolens kultur er ting som er fremmede for arbeiderklassens barn. Dette gjør at de mislykkes på skolen. Den kulturen de har kan ikke byttes i noe som helst, og skolen skaper på denne måten ulike muligheter for barn med ulik kulturbakgrunn. Den kulturelle kapitalen som barna får med seg hjemmefra via foreldrenes utdanningsnivå, er med på å påvirke aspirasjonsnivå ved at arbeiderklassebarna trekker seg bort fra en skole hvor de hele tiden opplever å mislykkes, og hvor de føler seg fremmede. Dette fører til at de ikke utvikler aspirasjoner som de er avhengige av skolen for å kunne oppfylle.

Arbeiderklassebarna vil ofte, sier Bourdieu, på grunn av at de mislykkes i utdanningssystemet, forlate dette systemet så snart de har mulighet til det. I tillegg til at utdanningssystemet forutsetter kulturell kapital, er det også et av de viktigste områdene for overføring av kulturell kapital. Dette gjelder spesielt det høyere utdanningssystemet. Siden arbeiderklassebarna forlater systemet tidlig, vil de ikke ha mulighet til å ta del i denne overføringen. Jeg har sett litt på om det er slik at ungdom fra lavere sosiale lag forlater utdanningssystemet tidligere enn ungdom fra høyere sosiale lag. Sagt litt enkelt vil det være mulig å forutsette, at på et visst alderstrinn (mellom 6-7 og ca.15 år) vil omtrent 100% av alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn, befinne seg innenfor utdanningssystemet. En slik forutsetning vil være mulig å gjøre fordi det norske utdanningssystemet utfører en form for strukturell tvang på barn som er i denne aldersgruppen på den måten at det er obligatorisk 9-årig skolegang for alle. Når en operasjonaliserer sosial bakgrunn som fars utdanningsnivå (noe som kanskje vil være mest interessant i denne sammenhengen siden kulturell kapital ofte blir operasjonalisert på denne måten), finner jeg at hele 91.1% av ungdommene i alderen 17-20 år med fedre på høyeste utdanningsnivå er i skole eller utdanning, mot 68.1% av ungdommene med fedre på laveste utdanningsnivå. Som forventet endrer dette seg noe med alder, fordi jo eldre folk blir, jo større er sannsynligheten for at de forlater utdanningssystemet. Dette kan være av helt åpenbare grunner som at de har gjort ferdig utdannelsen sin. I aldersgruppen 21-24 år er det derfor 45.7% av ungdommene med fedre på høyeste utdanningsnivå som fremdeles er i en skole- eller utdanningssituasjon, mot 30.7% av ungdommene med fedre på laveste utdanningsnivå. Det interessante er at ungdom med mangel på kulturell kapital (målt som fars utdanningsnivå) forlater utdanningssystemet

tidligere enn annen ungdom.<sup>38</sup> Tendensene i mitt utvalg er altså helt i tråd med Bourdieus hypotese om at siden arbeiderklassebarn mislykkes innenfor utdanningssystemet på grunn av mangel på kulturell kapital, vil de forlate utdanningssystemet tidligere enn middelklassebarn.

Bourdieu snakker også om at arbeiderklassebarn ikke føler seg hjemme i skolen, fordi de her møter en fremmed kultur. En naturlig følge av å føle seg fremmed i skolen, kan en tenke seg vil være mistrivsel. Men det er ikke slik at barn fra lavere sosiale lag er mindre fornøyde med skolesituasjonen enn barn fra høyere sosiale lag. Mitt datamateriale viser at verken faglig innhold eller pensum, undervisningen, lærebøkene eller skolemiljøet skaper større misnøye hos barn fra lavere sosiale lag enn barn fra høyere sosiale lag. Det er heller ingen sammenheng mellom hvor fornøyd en er med disse tingene og aspirasjonsnivå.

Mine analyser viste at både jenters og gutters aspirasjoner varierer med fars utdanningsnivå. Det er fars kunnskaper, væremåter og forestillinger om verden gutter og jenter i første rekke overtar. Det kan altså se ut som at far er den viktigste bæreren av kulturell kapital.

### **6.2.1 Resignasjon for det uunngåelige**

Habitusbegrepet er et annet av Bourdieus begreper som kan forklare sammenhengen mellom aspirasjonsnivå og sosial bakgrunn. I teorikapitlet redegjorde jeg for hva som ligger i begrepet, men jeg vil kort repetere de viktigste punktene. Habitus er et system av disposisjoner som blir overført fra foreldre til barn. Habitus kan også betraktes som en måte å oppfatte verden rundt seg på, og verden vil oppfattes forskjellig alt etter hvor en er plassert i den samfunnsmessige strukturen. Plasseringen avgjøres både av mengden av økonomisk kapital og mengden av kulturell kapital - i tillegg til mengden av sosial kapital.

De ulike sosiale klassene har ikke like stor sannsynlighet for å lykkes innenfor utdanningssystemet. Bourdieu kaller dette "objektiv sannsynlighet" (1977:226). Dette

---

<sup>38</sup> Tendensen er forøvrig den samme om en bruker fars sosialgruppe som indikator på sosial bakgrunn. Dersom en operasjonaliserer sosial bakgrunn som mors utdanningsnivå eller mors sosialgruppe, forsvinner disse tendensene. Dette kan ha sammenheng med at jeg ikke har kontrollert for kjønn. På bakgrunn av resultater fra andre analyser hvor jeg har kontrollert for kjønn, kan en anta at attributter ved mor kanskje i større grad vil ha betydning for jenter enn for gutter, og at denne type sammenhenger vil forsvinne i en analyse hvor en ser bort fra kjønn. Dette vil likevel være av sekundær betydning her, hvor det primære har vært å vise hvordan Bourdieus hypoteser understøttes av mine empiriske funn.



oppleves intuitivt av de ulike sosiale klassene, dvs. at hver klasse på en måte - bevisst eller ubevisst - kollektivt "vet" hvor langt det er mulig for dem å nå innenfor utdanningssystemet. Det vil si at gjennom en klassebestemt habitus vil alle innenfor den samme sosiale klassen ha den samme følelsen av hvor langt de kan komme.

*"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,"*

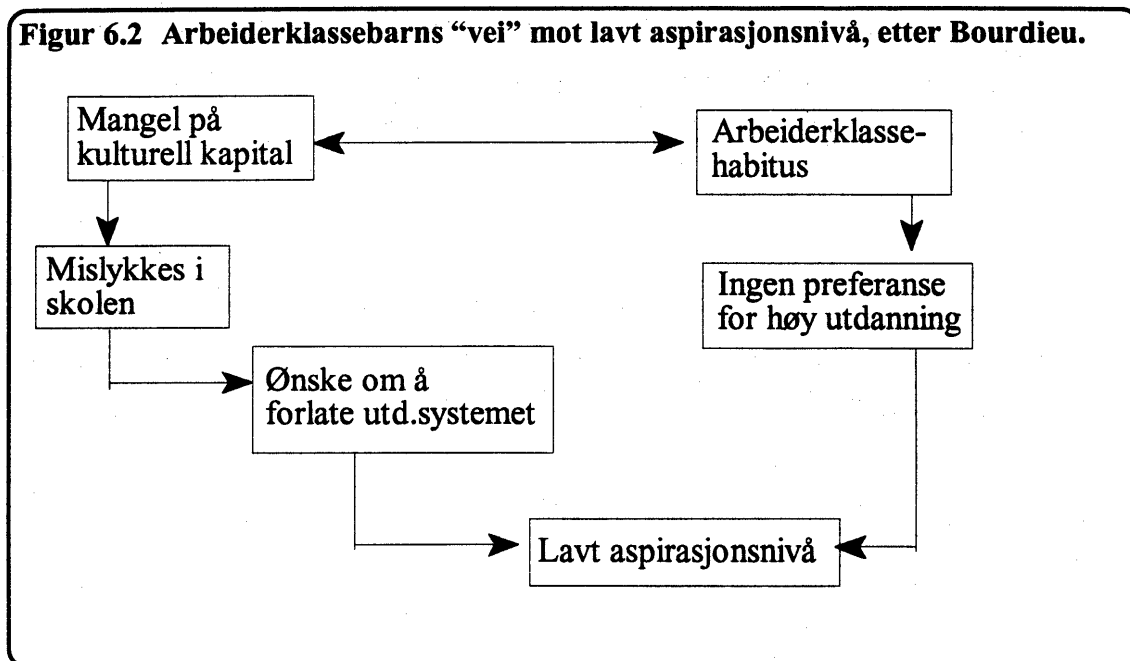
sier Bourdieu (1977:226). Barn fra lavere sosiale lag "vet" at de ikke har mulighet til å hevde seg innenfor utdanningssystemet, og de utvikler derfor ikke preferanser for utdanning eller aspirasjoner som er knyttet til utdanningssystemet. I dette perspektivet vil arbeiderklassebarnas lave aspirasjonsnivå kunne betraktes som en slags resignasjon for det uunngåelige.

Bourdieu sier videre at kvantitativt forskjellige nivåer for sjansen for å lykkes i utdanningssystemet, uttrykker seg i kvalitativt forskjellig handling. Innenfor de gruppene hvor den objektive sannsynligheten for å bli for eksempel advokat er liten, vil få forsøke å bli det. De utvikler ikke denne typen aspirasjoner. Dette ender i en slags vond sirkel; arbeiderklassen ser at det er få innenfor denne klassen som blir advokater, denne viten internaliseres av gruppa - noe som igjen fører til at stadig like få blir advokater.

### 6.2.2 'Recognition' og 'misrecognition'

Slik jeg tolker Bourdieu så langt, vil årsakene til den sammenhengen jeg har påvist mellom aspirasjonsnivå og sosial bakgrunn slik han ser det, bestå av flere elementer. Figur 6.2 på neste side viser arbeiderklassebarns "vei" mot et lavt aspirasjonsnivå. Gjennom en mangel på kulturell kapital mislykkes arbeiderklassebarna på skolen. Stadige nederlag fører til at de utvikler en tilbaketrekning fra skolen og det skolen står for. Som en følge av dette utvikler de et lavt aspirasjonsnivå, dvs. de utvikler aspirasjoner som de ikke trenger skolen for å kunne oppfylle. Via en klassebestemt habitus vil arbeiderklassebarn ikke gi utdanning den samme verdi som middelklassebarn gjør. Aspirasjonene deres knyttes ikke til utdanning, noe som gjør at de slik jeg har rangert aspirasjonsnivå, havner på et lavt nivå.

Figur 6.2 Arbeiderklassebarns "vei" mot lavt aspirasjonsnivå, etter Bourdieu.



Det som imidlertid gjør Bourdieus fortolkning litt mer komplisert, er når han innfører begrepet om 'reconnaissance' eller 'anerkjennelse' eller 'gjenkjenning'.<sup>39</sup> Gjennom habitus er individer predisponert til å anerkjenne den type verdier som den kulturelle kapitalen hviler på. Den kulturelle kapitalens verdi blir på en måte en universal verdi i samfunnet, den anerkjennes som verdi av alle - også av de som ikke har kulturell kapital. Skolen er med på å gi denne anerkjennelsen. Arbeiderklassebarn anerkjenner derfor altså også den kulturelle kapitalens verdi, og med den verdien av utdanning. Dette betyr at arbeiderklassebarn er klar over utdanningens verdi, samtidig som de ikke tilskriver utdanning høy verdi i deres egne liv.

Anerkjennelsen av skolens verdi og utdanningssystemets legitimitet, hviler i sin tur på en "misrecognition", en falsk anerkjennelse eller falsk gjenkjenning. Dette betyr at en feilaktig **ikke** oppfatter at utdanningssystemets legitimitet er falsk, og at det bidrar til å reprodusere samfunnets maktstruktur. I følge Bourdieu foregår anerkjennelsen på det ubevisste plan. Dette åpner for en rekke problemer. Dersom dette foregår på et ubevisst plan, hvordan er det da mulig for forskeren, dvs. for Bourdieu selv, å ha kunnskap om denne anerkjennelsen? Hvilke konsekvenser får en slik anerkjennelse i individenes liv, dersom det er slik at de

---

<sup>39</sup> Det kan ofte et problem for ikke-fransktalende lesere av Bourdieu å gripe den fulle meningen Bourdieu legger i enkelte av sine begreper. Noe av nyansene forsvinner ofte i løpet av oversettelsen fra fransk til engelsk. (Og enda "verre" er det i norske oversettelser.)

“egentlig” ikke er klar over den? Dette er spørsmål som hos Bourdieu står ubesvarte.<sup>40</sup> Men må anerkjennelsen nødvendigvis være ubevisst? Jeg vil trekke fram et bidrag fra britisk ulikhetsforskning for å besvare dette spørsmålet.

I boken "Learning to labour" diskuterer Paul Willis differensieringsprosesser blant skoleelever i et industriområde i England. Willis' undersøkelsesenheter er 12 gutter<sup>41</sup>, "the lads" som han kaller dem. Guttene kommer fra arbeiderklassehjem. Hjemmefra har de fått med seg en bestemt type kultur, eller habitus om en vil, og dette påvirker deres forhold til utdanningssystemet. De demonstrerer en sterk opposisjon mot dette systemet gjennom ulike teknikker, som at de skulker, de er i feil klasserom, de er i rett klasserom uten å jobbe, de slenger rundt i skolekorridorene i timene, de gjør ikke lekser osv. Kulturen gjør det klart for guttene at sosial stigning ikke er for hvem som helst ("this is not for us"), men bare for de som har kulturell kapital. Som en følge av dette avviser de det intellektuelle arbeidet, og aksepterer at deres plass er innenfor det manuelle arbeidet. Kulturen er på denne måten med på å skape en aksept for klassesamfunnet med den forskjellsbehandling som eksisterer der. Her ser vi at det Bourdieu kaller 'erkjennelse' er bevisst hos Willis' gutter. De er oppmerksomme på utdanningens verdi, men de ser samtidig at det å ta en utdanning ikke er noe for dem.

### 6.3 Utdanningssystemet former aspirasjoner

Slik Bourdieu ser det, spiller utdanningssystemet også selv en aktiv rolle når det gjelder å forme barns aspirasjoner. I "Sociology in question" sier Bourdieu at en av utdanningssystemets mest fundamentale effekter er nettopp manipulering av aspirasjoner. Folk glemmer stadig, sier han, at skolen ikke bare er et sted hvor du lærer ting, hvor du oppnår kunnskap og ferdigheter; den er også en institusjon som premierer kvalifikasjoner og på denne måten gir aspirasjoner (Bourdieu, 1993:97). At så mange sosiologer ikke

---

<sup>40</sup> Ved å innføre begrepet om erkjennelse har Bourdieu kanskje åpnet for å ta opp spørsmålet om mobilitet. En bevisstgjøring av erkjennelsen av utdanningens verdi kan hos enkelte arbeiderklasseindivider føre til at de i større grad ønsker å strebe etter f.eks. en utdanning.

<sup>41</sup> Det manglende kjønnsperspektivet er en åpenbar svakhet ved Willis' undersøkelse, og enkelte av de konklusjonene han trekker vil antakeligvis ha gyldighet kun for gutter. Men det er ikke bare hos Willis at dette er et problem. Det er derfor viktig å ha dette i bakhodet når en fortolker egne resultater i overensstemmelse med den ene eller den andre teorien.

oppdager denne sammenhengen, men i et slags harmoni-perspektiv hevder at individer ikke håper på noe de ikke oppnår og ikke oppnår noe de ikke tror på, kommer av at de selv er ofre for skolens ideologiske effekter, sier han (Bourdieu, 1977:207). Sosiologer som har gått gjennom utdanningssystemet på sin vei mot sosiologyrket, er altså blitt så påvirket av skolens ideologi og de holdninger dette systemet forfekter, at de ikke ser det maktperspektivet som ligger bak. Dermed er de heller ikke i stand til å oppdage at arbeiderklasseungdoms lave aspirasjoner ikke er et resultat av et samfunn i harmoni hvor alle har "sin" plass, men at det derimot er et resultat av samfunnets maktstruktur og undertrykkningen av de lavere sosiale klassene. At Bourdieu selv har vært i stand til å avsløre dette, på tross av at han selv vitterlig har gått gjennom det samme utdanningssystemet og at en på bakgrunn av den suksess han har hatt nettopp innenfor dette systemet, må tro at han selv i svært høy grad har internalisert systemets kultur og verdier, er jo bemerkelsesverdig.

Sammenliknet med det gamle utdanningssystemet (i Frankrike) er det moderne systemet komplisert og uoversiktlig, hevder Bourdieu (1993:97). Det består av et utall av fagkombinasjoner, linjer og kurs. I det gamle systemet var veiene fram mot for eksempel artium, mye klarere, og det var et klart hierarki mellom ulike linjer. Ingen var i tvil om hva de betydde og hvor de ulike rutene ledet. Det moderne systemet derimot, gir slik han ser det, et utall ulike ruter som er vanskelig å skille fra hverandre, og en kan lett havne på et feilspor. Denne kompleksiteten ved det moderne utdanningssystemet leder folk mot å ha aspirasjoner som ikke står i forhold til deres reelle sjanser, og dette kan være med på å forvirre elevene. Det gamle systemet fungerte slik at hindringer ble internalisert; det ledet folk mot å betrakte hindringer eller fiaskoer som uunngåelige.

## **6.4 Yrkesmotiver og klassespesifikke verdier**

Herbert Hyman har stått som pådriver for en teoretisk retning innenfor utdanningssosiologien som først og fremst fokuserer på at de ulike sosiale klassene har ulike verdier. Det er forskjellene i verdistruktur som skaper forskjellene i utdanning. I sin etter hvert klassiske artikkel fra 1966, "The value systems of different classes", skriver Hyman om det han kaller "extremizing class behavior" og "over-adaption to the possible". Han mener å se at det foruten ting som økonomi som direkte hindrer arbeiderklasseungdom i å ta høyere utdanning, også finnes andre faktorer som er av en mer skjult og psykologisk

natur.

*“It is our assumption that an intervening variable mediating the relationship between low position and lack of upward mobility is a system of beliefs and values within the lower classes which in turn reduces the very voluntary actions which would ameliorate their low position.”*

skriver han (1966:488). Til de ulike sosiale klassene svarer ulike verdssystemer. Hyman behandler i sin artikkel klassevariasjoner med hensyn til motivasjon for å avansere i den økonomiske strukturen. Gjennom å sammenligne hvilke trekk ved fremtidig yrke de ulike klassene legger mest vekt på, finner han systematiske forskjeller. De høyere klassene legger mest vekt på personlige aspekter ved yrket; i hvor stor grad det er samsvar mellom karrieremønstret og individets personlighet, interesser og kvalifikasjoner. De lavere klassene legger mest vekt på det Hyman kaller direkte økonomiske vurderinger, som at det er en sikker jobb og god lønn. Forskjellene mellom hva som ønskes av en karriere, vil så føre de lavere klassene inn i jobber som vanskeligere vil forbedre deres posisjon. Sikkerhet, god lønn osv. er ønsker som kan oppnås gjennom en “god” jobb, men ikke i slike posisjoner som lederstillinger eller profesjonelle jobber, sier Hyman. Lederstillinger o.l. vil ha større elementer av risiko, og er jobber som ikke vil gå overens med ønsket om sikkerhet, stabilitet og øyeblikkelig økonomisk belønning. Men de vil være i overensstemmelse med målet om samsvar med individets interesser. Videre hevder Hyman at de lavere klassene i større grad vil foretrekke en lavinntekts, men sikker jobb foran en høyinntekts, men usikker jobb.

Innenfor arbeiderklassen legges det altså mindre vekt på å oppnå suksess, og det vies større oppmerksomhet mot mangelen på muligheter til å oppnå suksess enn innenfor de høyere klassene.

*“To put it simply the lower class individual doesn't want as much success, knows he couldn't get it even if he wanted to, and doesn't want what might help him get success.”*

sier Hyman (1966:488). Arbeiderklassens verdssystem skaper på denne måten en selvpålagt barriere som hindrer dem i å oppnå en forbedret sosial posisjon, hevder han videre. Dette gjør at de utvikler et lavt aspirasjonsnivå. Hyman fører arbeiderklassens lave aspirasjonsnivå tilbake til den realitetspersepsjonen de har. Alle menneskers mål styres av hvordan de vurderer virkeligheten, sier han. Siden de fattige er mer oppmerksomme på deres mangel på muligheter, kan det forventes at de vil sette sine mål i lys av dette.

større vekt på at arbeidet skal være fritt og selvstendig, og at det skal være mulig å kombinere jobb og familie enn jenter fra lavere sosiale lag. Til en viss grad vil en altså kunne snakke om klassespesifikke verdier.

Vi ser dessuten at tradisjonelle mannsverdier blant gutter og tradisjonelle kvinneverdier blant jenter står sterkest blant de lavere sosiale lag. Gutter fra høyere sosiale lag er utradisjonelle i den forstand at de setter mer pris på omsorgsverdier enn andre gutter, og jenter fra høyere sosiale lag er utradisjonelle på den måten at de verdsetter tradisjonelle kvinneverdier lavere enn andre jenter. Begge grupper er i en forstand utradisjonelle, men dette gir helt motsatte effekter i forhold til yrkesverdier. Paul Willis hevder at arbeiderklassegutter er mer tradisjonelt orienterte enn middelklassegutter. Han viser at gutter fra arbeiderklassen er utpreget maskuline, og de oppfatter det fysisk krevende arbeidet som den eneste skikkelige form for arbeid. Det å bruke kroppen sin og det å se handfaste resultater av det en gjør er viktig. Willis hevder også at gapet mellom kjønnene er sterkere innenfor arbeiderklassen enn innenfor de høyere klassene. Dette gjør at arbeiderklassegutter i større grad enn middelklassegutter vil ha behov for å distansere seg fra typiske kvinneyrker eller kvinneverdier. I følge Bourdieu betraktes fysisk styrke innenfor de lavere sosiale lag som en grunnleggende dimensjon ved manndom. Alt som frambringer og støtter manndommen verdsettes derfor, som for eksempel tungt arbeid og styrkeøvelser. Bourdieu forklarer dette ved å vise til at arbeidere i langt sterkere grad enn noen annen klasse, er avhengige av en form for arbeidskraft som av arbeidsmarkedet reduseres til ren muskelkraft. Dette vises blant annet ved at aldring - som innebærer svekket fysisk styrke - devaluerer arbeidskraften. Arbeiderklassen har ikke annen rikdom enn sin arbeidskraft, og de har derfor ikke noe annet å stille opp med mot de andre klassene enn sin kampstyrke - en kampstyrke som avhenger av medlemmenes antall, styrke og fysiske mot.

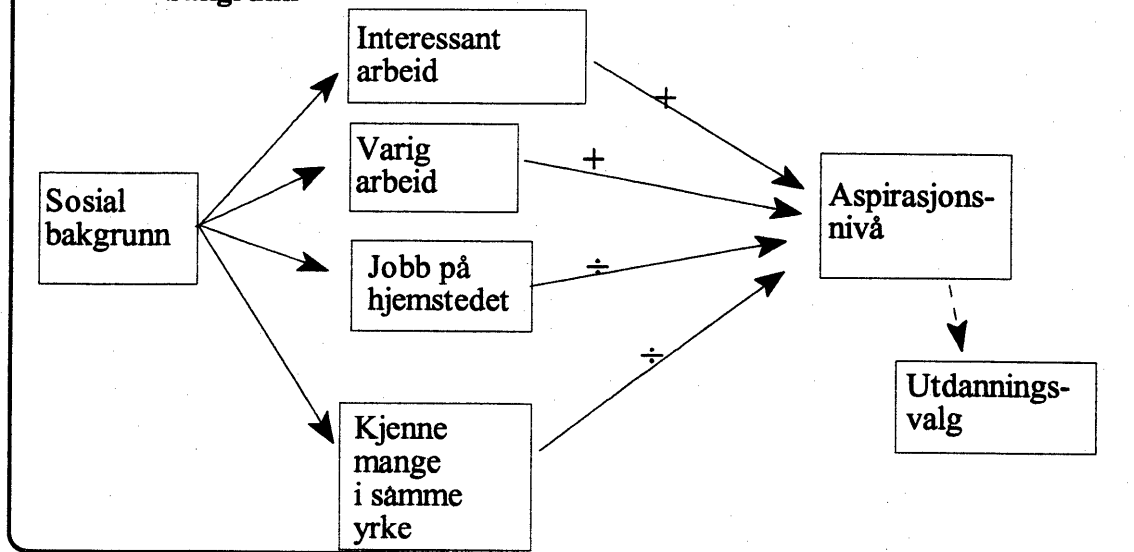
Selv om jeg til en viss grad har måttet si meg enig med Hyman i hans påstander om klassespesifikke verdier, er det likevel et åpent spørsmål hvorvidt disse har noe å si for utviklingen av aspirasjonsnivå eller de valg ungdom gjør i forhold til yrke og utdanning. Analysene i kapittel 5.7 om yrkesmotiver og aspirasjonsnivå viste at samtidig som visse verdier kan sies å være klassespesifikke i den forstand at verdiene står sterkere i enkelte sosiale lag enn i andre, er det slik at verdiene innenfor ulike sosiale lag gir ulik effekt i forhold til aspirasjonsnivå. Til en viss grad er det slik at ulike sosiale grupper har ulike

større vekt på at arbeidet skal være fritt og selvstendig, og at det skal være mulig å kombinere jobb og familie enn jenter fra lavere sosiale lag. Til en viss grad vil en altså kunne snakke om klassespesifikke verdier.

Vi ser dessuten at tradisjonelle mannsverdier blant gutter og tradisjonelle kvinneverdier blant jenter står sterkest blant de lavere sosiale lag. Gutter fra høyere sosiale lag er utradisjonelle i den forstand at de setter mer pris på omsorgsverdier enn andre gutter, og jenter fra høyere sosiale lag er utradisjonelle på den måten at de verdsetter tradisjonelle kvinneverdier lavere enn andre jenter. Begge grupper er i en forstand utradisjonelle, men dette gir helt motsatte effekter i forhold til yrkesverdier. Paul Willis hevder at arbeiderklassegutter er mer tradisjonelt orienterte enn middelklassegutter. Han viser at gutter fra arbeiderklassen er utpreget maskuline, og de oppfatter det fysisk krevende arbeidet som den eneste skikkelige form for arbeid. Det å bruke kroppen sin og det å se handfaste resultater av det en gjør er viktig. Willis hevder også at gapet mellom kjønnene er sterkere innenfor arbeiderklassen enn innenfor de høyere klassene. Dette gjør at arbeiderklassegutter i større grad enn middelklassegutter vil ha behov for å distansere seg fra typiske kvinneyrker eller kvinneverdier. I følge Bourdieu betraktes fysisk styrke innenfor de lavere sosiale lag som en grunnleggende dimensjon ved manndom. Alt som frambringer og støtter manndommen verdsettes derfor, som for eksempel tungt arbeid og styrkeøvelser. Bourdieu forklarer dette ved å vise til at arbeidere i langt sterkere grad enn noen annen klasse, er avhengige av en form for arbeidskraft som av arbeidsmarkedet reduseres til ren muskelkraft. Dette vises blant annet ved at aldri - som innebærer svekket fysisk styrke - devaluerer arbeidskraften. Arbeiderklassen har ikke annen rikdom enn sin arbeidskraft, og de har derfor ikke noe annet å stille opp med mot de andre klassene enn sin kampstyrke - en kampstyrke som avhenger av medlemmenes antall, styrke og fysiske mot.

Selv om jeg til en viss grad har måttet si meg enig med Hyman i hans påstander om klassespesifikke verdier, er det likevel et åpent spørsmål hvorvidt disse har noe å si for utviklingen av aspirasjonsnivå eller de valg ungdom gjør i forhold til yrke og utdanning. Analysene i kapittel 5.7 om yrkesmotiver og aspirasjonsnivå viste at samtidig som visse verdier kan sies å være klassespesifikke i den forstand at verdiene står sterkere i enkelte sosiale lag enn i andre, er det slik at verdiene innenfor ulike sosiale lag gir ulik effekt i forhold til aspirasjonsnivå. Til en viss grad er det slik at ulike sosiale grupper har ulike

**Figur 6.3 Yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivået hos gutter med lav sosial bakgrunn**



sosial bakgrunn, men for enkelhets skyld har jeg valgt å ikke gjøre slike distinksjoner i figurene. Figurene 6.3 og 6.4 på neste side viser hvilke yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivået hos gutter.

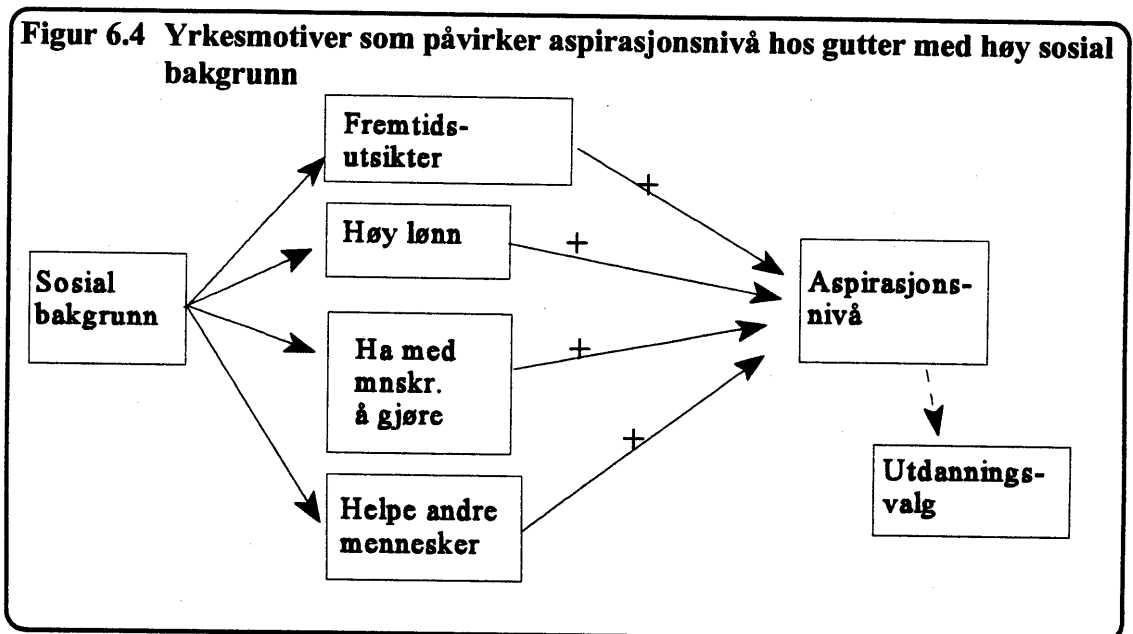
Slik jeg ser det, vil noen av disse sammenhengene kunne forklares best innenfor en rasjonalistisk tankegang. Preferanse for lønn er et eksempel på det. Figurene viser at for gutter med høy sosial bakgrunn, vil en preferanse om høy lønn påvirke aspirasjonsnivået, mens den samme preferansen ikke vil ha noe å si for gutter med lav sosial bakgrunn.<sup>42</sup> For gutter med høy sosial bakgrunn virker en preferanse om høy lønn som en positiv pådriver i retning av å sikte seg inn mot et yrke i en av de høyeste sosialgruppene. Dersom preferansen for høy lønn er liten, er også aspirasjonsnivået mindre. Dette kan tyde på at gutter fra høyere sosiale lag, ser på et høystatusyrke som billetten til høy lønn. For gutter fra lavere sosiale lag virker ikke preferanse om høy lønn inn på aspirasjonsnivå. En person som har høy lønn behøver ikke å ha et høyt aspirasjonsnivå. Dette kan tyde på at arbeiderklassegutter ikke i samme grad som middelklassegutter oppfatter et yrke i en av de høyeste sosialgruppene som billetten til høy lønn. Ved første øyekast kan dette virke som en irrasjonell og feilaktig vurdering, men dersom en tar med i betraktning hvilken situasjon disse guttene befinner seg i, er det ikke sikkert at dette er så irrasjonelt. Det å ta en lang utdanning er et tveegget sverd i forhold til økonomisk belønning. Mens lønnen på den ene

<sup>42</sup> Denne preferansen er ikke tatt med i figur 6.3 fordi den ikke gir noen signifikant sammenheng med aspirasjonsnivå.



side kan være høy, vil ting som studielån og tapt arbeidsfortjeneste på den andre side gjøre at den økonomiske situasjonen likevel ikke er så gunstig. Derimot er det mulig å tjene rimelig bra som elektriker eller rørlegger, og slike yrker innebærer ikke at en må ta opp store studielån. Studielån er noe gutter fra lavere sosiale lag ønsker å unngå. Dette viser blant andre Aamodts (1986) undersøkelse av studenters tidsbruk og studieforhold. Her viser han for det første at det er flere fra høyeste sosialgruppe enn fra laveste som har rett til lån i Statens Lånkasse.<sup>43</sup> For det andre er det færre fra sosialgruppe 4 enn fra sosialgruppe 1 som har utnyttet lånemulighetene fullt ut. Aamodt finner årsakene til dette i gjeldsfrykt. Gjeldsfrykten er like viktig for studenter fra alle sosialgrupper, men denne henger sterkt sammen med inntektsforventningene. Forventninger om høy inntekt eller arv av hus eller annen kapital kan være et middel til å overvinne gjeldsfrykten. Det er sannsynlig at slike forventninger vil være vanligst blant ungdom fra høyere sosiale lag.

**Figur 6.4 Yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivå hos gutter med høy sosial bakgrunn**



Som jeg redegjorde for i teori-kapitlet, innfører Boudon gjennom begrepet om rasjonalitet en annen logikk i sine forklaringer. Aktøren handler på basis av det jeg har definert som begrenset eller kontekst-bundet rasjonalitet. Handlingene er rasjonelle i den forstand at de er "forståelige" for andre. Aspirasjonsnivået må ses i sammenheng med individets plassering i den sosiale strukturen. Det utvikles gjennom en analyse av kostnader og belønninger, og disse vil variere med sosial bakgrunn. Det å nå et gitt utdanningsnivå eller

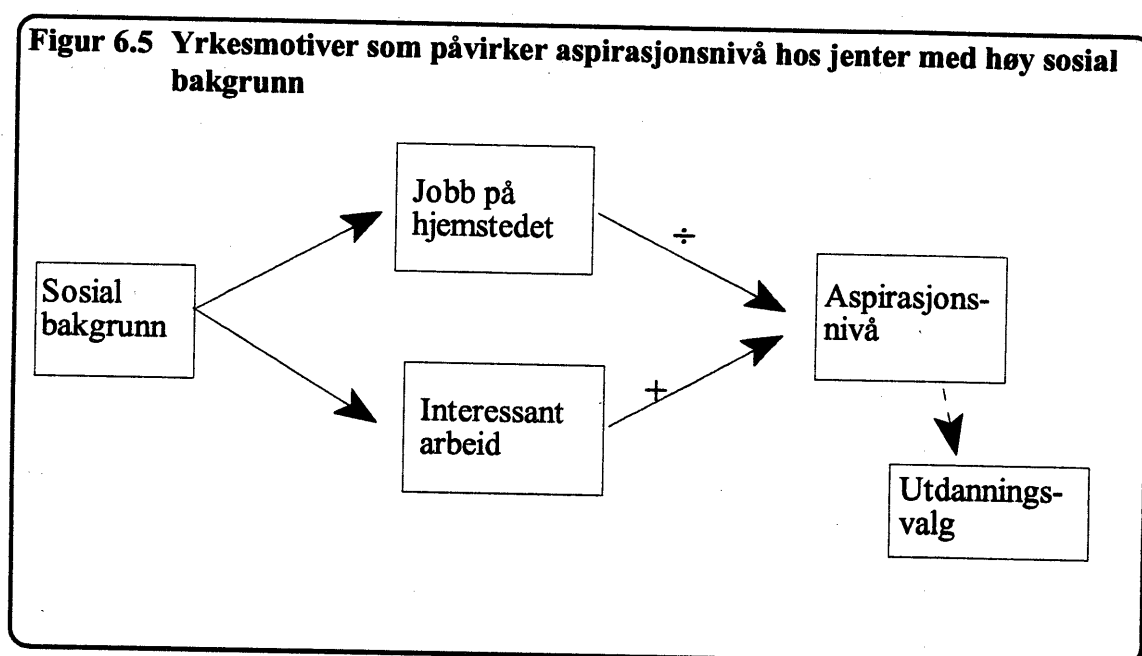
<sup>43</sup> Dette kommer blant annet av at studentene fra sosialgruppe 4 ofte har for høye inntekter til å få lån.

en gitt sosial status, innebærer kostnader og belønninger som varierer med sosial bakgrunn. Klasseforskjeller i aspirasjonsnivå bør derfor ikke forklares ved hjelp av forskjellige verdier eller tro, men heller betraktes som resultat av ulike kostnader som på samme ambisjonsnivå gir ulike resultater, hevder Boudon (1974:23). Selv om Boudon ikke helt avviser idèene om kulturell kapital og kulturforskjeller som årsaker til utdanningsulikhet, er han altså uenig i Bourdieus vektlegging av dette. For Boudon er kulturforskjeller mellom sosiale klasser bare en av to komponenter i en prosess som produserer ulikhet i utdanning. Denne første komponenten kaller han "de primære effektene av stratifikasjon". "De sekundære effektene av stratifikasjon" ser han på som de viktigste, og de stammer fra personens plassering i stratifikasjonssystemet. De sosiale forskjellene i effekten av preferanse for høy lønn vil i følge Boudon kunne forklares som resultater av klasseforskjeller i mulighetsstruktur.

Selv om Paul Willis må sies å operere innenfor et kulturteoretisk eller "bourdieusk" perspektiv, virker ikke tanken om kostnadsanalyser helt fremmed for han. Gjengen har sin egen 'kostnadsanalyse' av belønningen for den konformisme og lydighet skolen krever fra dem, sier Willis. De er skeptiske til verdien av de kvalifikasjonene skolen gir i forhold til det som må ofres for å få dem, og de setter kvalifikasjonene opp mot den umiddelbare belønning som følger med det å begynne å jobbe med det samme. Teoretiske kvalifikasjoner vil ikke være noe viktig utvalgs-kriterium for de jobbene guttene i gjengen sikter mot. Gode karakterer vil sannsynligvis for dem bare bety en mindre bevegelse oppover i arbeidshierarkiet som lærling eller i en kontorjobb. Denne type jobber vil slik gjengen ser det kreve mye, men tilby lite. Fritt kulturelt engasjement, sosial kollektivitet, gatens og fabrikkgolvet's risikoer, tankens frihet; alt dette ville en risikere mot en høyst formell og ikke reell belønning, sier Willis. Dette fører til at utdanning i forhold til gjengen mister sin verdi. Gjengen tar altså i bruk en sosialt eller kulturelt "biased" evaluering av kostnader og belønninger. Det som er verdifullt for andre, vil ikke være verdifullt for dem.

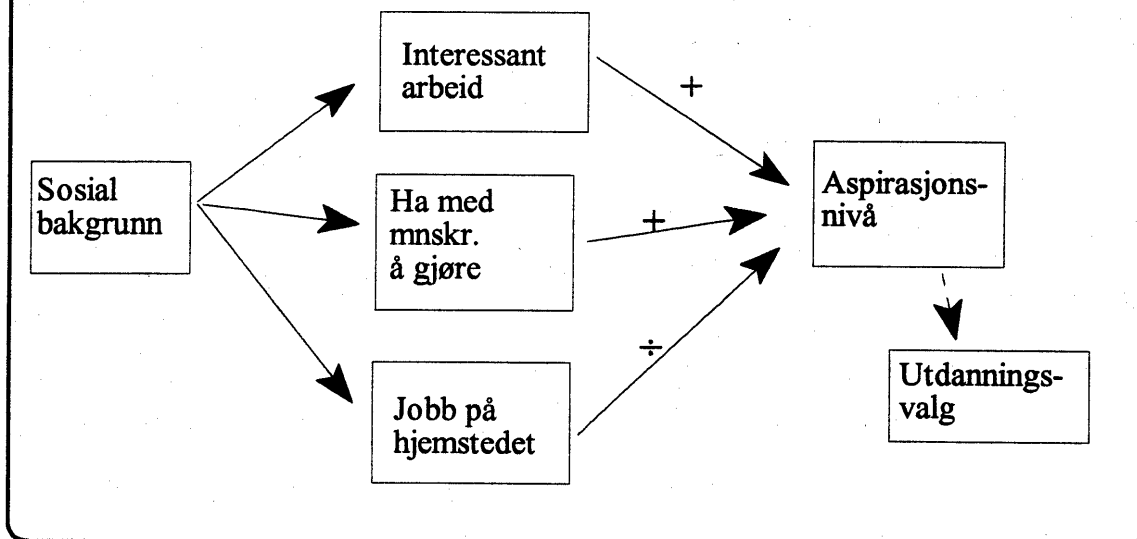
For øvrig kan det virke som om Boudon opererer med en litt spesiell operasjonalisering av aspirasjonsbegrepet. Han betrakter aspirasjonsnivå ikke nødvendigvis som det trinnet du ønsker å havne på, for eksempel i forhold til sosialgruppe, men han betrakter det som hvor langt bort fra utgangspunktet, dvs. foreldrenes sosialgruppe, personen ønsker å bevege seg. I et slikt perspektiv vil ikke det at arbeiderklasseungdom forventer et framtidig yrke med

lav status, mens middelklasseungdom forventer et yrke med høy sosial status, nødvendigvis bety at arbeiderklasseungdom har lavere aspirasjonsnivå. Aspirasjonsnivået kan være det samme, men når arbeiderklasseungdommen og middelklasseungdommen har tilbakelagt den samme distansen vil de p.g.a. forskjellige startsteder ende opp på ulike steder. Dette vil igjen bety at en arbeiderklasseungdoms aspirasjonsnivå faktisk må være høyere enn middelklasseungdommens for at de skal ende opp på samme sted. Boudon henviser til Keller og Zavallonis eksempel om to ungdommer, en fra arbeiderklassen og en fra middelklassen, som begge ønsker å bli advokater. Begge ønsker altså å nå det samme punktet på den sosiale skalaen, men dette betyr ikke at begge har samme aspirasjonsnivå. Det indikerer heller at arbeiderklasseungdommen har et høyere aspirasjonsnivå, siden den distansen han ønsker å forflytte seg er lengre enn den distansen middelklasseungdommen ønsker å forflytte seg.



Figurene 6.5 og 6.6 (på neste side) viser hvilke preferanser som påvirker aspirasjonsnivået for henholdsvis jenter med høy sosial bakgrunn og jenter med lav sosial bakgrunn. Det første en kan merke seg ved disse figurene er at forskjellene mellom jenter fra lavere og høyere lag er små. Ønske om jobb på hjemstedet virker negativt inn på aspirasjonsnivå for jenter av begge kategorier. Dersom det å bo på hjemstedet er svært viktig for en person, er det mulig at hun vil justere sitt aspirasjonsnivå etter dette. For det første vil kanskje lysten til eventuelt å reise bort for å ta en utdanning være liten, og for det andre kan det hende at

**Figur 6.6** Yrkesmotiver som påvirker aspirasjonsnivå hos jenter med lav sosial bakgrunn



jobbmulighetene på hjemstedet er små og snevre.<sup>44</sup> Dette tatt i betraktning vil det være mest rasjonelt og fornuftig å senke aspirasjonsnivået for å muliggjøre en framtid på hjemplassen. En preferanse om interessant arbeid virker positivt inn på aspirasjonsnivå uansett sosial bakgrunn. Dersom ei jente synes at det er viktig å ha en jobb som er interessant, utvikler hun ofte et høyt aspirasjonsnivå. Hvis hun ikke synes det er viktig med en interessant jobb, er sannsynligheten større for at hun har et lavt aspirasjonsnivå. Preferanse om interessant jobb virker som en pådriver for å utvikle et høyt aspirasjonsnivå. Ungdom ser ut til å være inneforstått med at de yrkene hvor arbeidet oftest er interessant, finner en i en av de høyeste sosialgruppekategoriene. Dersom en ønsker å arbeide for arbeidets egen skyld, bør en sikte mot en slik jobb.

Gambetta kommer fram til noen av de samme tendensene i sine undersøkelser. Personlige preferanser influerer utdanningsvalg i bestemte retninger, sier han.

*“What is most striking, though, is not so much that subjects act intentionally, following their preferences when deciding about education, but rather that certain preferences have a different effect depending on the class of origin of the subjects.” (1986:157).*

Videre hevder han at et høyere preferanse-nivå er mer effektivt når det gjelder å favorisere

<sup>44</sup> Her kunne en tenke seg at variasjonene påvirkes av hvor individene bor; om de bor på landet eller i by osv. Men det viser seg når jeg kontrollerer for ulike former for bostedsvariabler (sentralitet, næringsgrunnlag, sammensatt variabel), at denne typen bakenforliggende variabler i svært liten grad påvirker sammenhengene. Det ser altså ut til at preferanse om å ha en jobb på hjemstedet gir et selstendig bidrag til sammenhengen mellom denne variabelen og aspirasjonsnivå.

en avgjørelse om å gå på universitet for en middelklasseelev enn for en arbeiderklasseelev. Mine analyser viste at når det gjaldt ungdom fra høyere sosiale lag er det ingen typer av preferanser som virker i negativ retning i forhold til aspirasjonsnivå. I de tilfeller preferanser virket inn, var det i positiv retning. For ungdom fra lavere sosiale lag, derimot, var det flere typer av preferanser som virket i negativ retning, det vil si som senket aspirasjonsnivået. Gambetta sier (1986:160):

*“From these combined sets of results it would really seem as if the social background acted as a filter and modified the behavioural spectrum associated with the same preferences.”*

I tillegg viser figurene at for gutter med høy sosial bakgrunn og jenter med lav sosial bakgrunn, virker preferanser om å ha med mennesker å gjøre og å hjelpe andre mennesker som pådrivere for et høyt aspirasjonsnivå. Jo viktigere disse tingene er, jo høyere vil aspirasjonsnivået være. Det finnes ingen slik sammenheng for gutter fra lavere sosiale lag eller jenter fra høyere sosiale lag. En forklaring på dette kan være at gutter fra lavere sosiale grupper og jenter fra høyere sosiale grupper på ett vis “mangler” denne typen preferanser, og at dette er med på å påvirke resultatet. I avsnitt 5.5.2 demonstrerte jeg hvordan typiske omsorgsverdier er viktigere for gutter i høyere sosiale lag enn gutter i lavere sosiale lag, og at denne type verdier står sterkere blant jenter i lavere sosiale lag enn blant jenter i høyere sosiale lag. Dersom en antar at preferanse for omsorgsverdier i seg selv virker positivt inn på aspirasjonsnivå, kan en slik “mangelhypotese” for guttenes del være med på å forklare hvorfor gutter fra lavere lag utvikler lavere aspirasjonsnivå enn gutter fra høyere lag. Dette stemmer imidlertid ikke. En preferanse for omsorgsverdier bidrar ikke i seg selv til å øke aspirasjonsnivået, det gjør den kun i kombinasjon med høy sosial bakgrunn.

## **6.6 Økonomiske faktorer**

Enkelte sosiologer har hevdet at sammenhengen mellom familiens inntekt og utdanningsvalg ikke lenger eksisterer. Levestandarden i Vesten har gått så mye opp at økonomi ikke lenger er til hinder for å ta en utdanning for dem som ønsker det. Jeg er ikke umiddelbart uenig i disse påstandene. På grunn av økt velferd og økt levestandard i hele den vestlige verden, og med den bevisste likhetspolitikken som har vært ført i Norge, har nok betydningen av familiens inntekt gått ned. Problematisk er det likevel at inntekt her betraktes som en binær variabel; dvs. enten er den en barriere eller så er den ikke til hinder

i det hele tatt (Gambetta, 1987:79). Konsekvensen av dette har blitt, at i land hvor fattigdom grovt sett er forsvunnet (dvs. i de vestlige land), har en så og si utelukkende lett etter årsakene til utdanningsulikhet blant kultur og verdier, og en har helt sett bort fra økonomiske hindringer. Dermed har en også glemt at selv om den økonomiske faktoren i seg selv ikke virker som noen direkte hindring, så kan den virke inn på en mer indirekte måte.

Jenters aspirasjoner er påvirket av både fars og mors sosialgruppe. Begge variablene peker i samme retning; det å ha foreldre fra en høy sosialgruppe virker ansporende for jentenes aspirasjonsnivå, mens det motsatte virker hemmende. For gutter er det ingen signifikant sammenheng mellom aspirasjonsnivå og foreldres sosialgruppe. Dersom en bruker sosialgruppe som indikator på familiens økonomi, vil en rimelig antakelse være at familiens økonomiske ressurser er viktige for hvilke yrkesaspirasjoner jenter utvikler, mens dette ikke har noen betydning for gutter. Jo dårligere økonomi familien har, jo lavere er døtrenes aspirasjonsnivå, mens gutter ikke ser ut til å på samme måte være påvirket av økonomi.

### **6.6.1 Økonomi som direkte og indirekte hindring**

Boudon er en av dem som har lagt stor vekt på hypoteser av typen økonomiske hindringer for å forklare ulikhet i utdanningsvalg. Utdanning involverer både direkte og indirekte kostnader som må dekkes av familien, sier han. Direkte kostnader vil være bøker, transport osv., mens de indirekte vil være tapt arbeidsfortjeneste. Av den grunn vil det være naturlig å forvente at utdanning delvis vil avhenge av familiens økonomiske ressurser. Jo bedre stilt familien er økonomisk, jo høyere er sjansene for at barnet vil bli lengre i skolen. Den beste strategien for å motvirke utdanningsulikhet vil derfor slik han ser det, bestå i å oppnå økonomisk likhet mellom sosiale grupper. Gambetta bekrefter antagelsene om økonomiske hindringer for å ta en utdanning i sine analyser av familiens inntekt og barns utdanningsvalg. Gambetta finner at familiens inntekt er viktigst tidlig i utdanningskarrieren, og at barn fra arbeiderklassen er mer påvirket av inntekt enn middelklassebarn.<sup>45</sup> Gambetta bruker et annet mål på familiens inntekt enn jeg gjør<sup>46</sup>, men

---

<sup>45</sup> På ett punkt står Gambettas resultater i motsetning til Boudons teori. Gambetta fant at familiens økonomi var viktigst tidlig i utdanningskarrieren, og at den blir mindre viktig jo lenger opp barnet kommer. Boudon hevdet at økonomiske hindringer var konstante gjennom hele utdanningskarrieren, og at de gjennom en multiplikativ

de konklusjonene en kan trekke av resultatene hans vil grovt sett være de samme som jeg vil trekke på bakgrunn av mine. På ett viktig punkt går imidlertid mine analyser litt lenger. Jeg fant en klar tendens til at gutters aspirasjonsnivå ikke avhenger av foreldrenes sosialgruppe. Det ser altså ut til at gutter er fritatt fra de hindringer eventuell dårlig økonomi i familien legger for utviklingen av et høyt aspirasjonsnivå. Gutter setter seg utdannings- og yrkesmål uavhengig av familiens økonomi. Jenter er på den andre side påvirket av familiens økonomi. Jo dårligere familiens økonomi er, jo lavere aspirasjonsnivå har jentene.

Boudons påstander blir til en viss grad tilbakevist av de resultatene jeg fikk da jeg analyserte forholdet mellom det å begrunne det at en ikke tar en utdanning med at en ikke hadde råd og sosial bakgrunn. Jeg kunne ikke finne noen sammenheng mellom disse to variablene. De få som har oppgitt dårlig økonomi som årsak til at de har valgt å forlate utdanningssystemet, kommer fra alle samfunnslag. Det kan dermed se ut til at dårlig økonomi i seg selv ikke betraktes som noen hindring i forhold til det å ta høyere utdanning. Likevel må en ikke undervurdere den betydning familiens økonomi kan ha i forhold til utdanningsvalg. Det er ikke sikkert at denne betydningen vil materialisere seg som direkte utsagn om dårlig råd, og det bringer meg over på de mer indirekte sidene ved den økonomiske faktoren. I avsnitt 6.5 viste jeg hvordan preferanse om høy lønn virker positivt inn på aspirasjonsnivå hos gutter fra høye sosiale lag. En økonomisk faktor kommer altså her inn, og hvordan en vurderer den får konsekvenser for aspirasjonsnivå.

### 6.6.2 Økonomiske preferanser lokker ungdom ut av skolen

På den ene side forklarer Bourdieu det at ungdom fra lavere sosiale lag forlater utdanningssystemet tidligere enn ungdom fra høyere sosiale lag, gjennom begrepene kulturell kapital og habitus. På den andre side trekker han også inn en økonomisk faktor i

---

effekt gjorde at arbeiderklassebarnas sjanse til å overleve på senere nivåer i utdanningskarrieren minket (Gambetta, 1986:83).

<sup>46</sup> Det målet Gambetta bruker på familiens økonomi er 'inntekt per barn'. Han valgte dette målet istedet for familiens totale inntekt, fordi utdanning må kjøpes for hvert barn, og det vil derfor ha noe å si hvor mange barn det er i familien. Dessuten har han en antagelse om at dersom en familie planlegger å gi et barn en viss mengde utdanning, vil familien planlegge det samme for alle de andre barna. Årsaken til dette er at "one can plan 'to own both an expensive and inexpensive car, but is unlikely to plan on having both expensive and inexpensive children'." (1986:80-81).

forklaringene. Bourdieu hevder at en av årsakene til at arbeiderklasse-ungdom ønsker å forlate utdanningssystemet og begynne å arbeide svært tidlig, er deres higen etter å oppnå voksen-status, og de økonomiske kapasiteter som forbindes med det så snart som mulig (Bourdieu, 1993: 96).

*“It’s very important for a boy to earn money so he can keep up with his peers, go out with his mates and with girls, be seen, and see himself, as a ‘man’. That’s one of the factors behind working-class children’s resistance to the raising of the school leaving age.” (1993:97.)*

*“There’s the classic case of the miner’s son who wants to go down the mine as soon as possible, because that’s his route into the world of adults.” (1993:96).*

Her er det snakk om to ting; for det første et ønske om å bli voksen og for det andre et ønske om bedre personlig økonomi. Økonomi blir i dette perspektivet mer en slags lokkemat for å forlate utdanningssystemet. Dette innebærer at en tilskriver penger større betydning i arbeiderklassebarnas liv enn i middelklassebarnas. Middelklassebarna har ikke noe ønske om å slutte skolen for å “bli voksen” og tjene penger.

Paul Willis trekker i sine studier av ‘the lads’ tilsvarende konklusjoner. Han finner at guttenes spesielle livsstil, eller kultur, innebærer et stort pengeforbruk, noe som bl.a. fører til at de gjør innbrudd. Men viktigere er det at pengebehovet gjør at guttene tidlig forlater utdanningssystemet for å begynne å jobbe. Slik Willis ser det, er penger en av to ting som fører guttene mot ukvalifiserte jobber. Den andre tingen er at de trekkes mot arbeidskamerater som de kan dele sin kulturelle identitet med, dvs. “the shopfloor culture”.

Både Bourdieu og Willis er blant annet her inne på noe Lysgaard og Schneider har kalt et ‘deferred gratification pattern’. Begrepet viser til at folk i middelklassen oftere har et atferds- og innstillingsmønster som er karakterisert ved “utsatt tilfredsstillelse”, mens folk i arbeiderklassen oftere viser et “øyeblikkelig tilfredsstillelsesmønster”. Det vil si, sier Lysgaard (1960:82), at folk i middelklassen er “preget av en tendens i retning av avholdenhet fra visse fristelser i nuet (avhold fra spontankonsumpsjon på det seksuelle, økonomiske, aggressive og andre utfoldelsesfelter) og engasjerer seg i mer langsiktige prosesser (utdanning, sparing osv.)...” Folk i arbeiderklassen antas derimot å ha en manglende evne til å utsette behov eller utsette belønning for eventuell anstrengelser.



## 6.7 Subjektivt og objektivt aspirasjonsnivå

Det siste punktet jeg vil behandle i dette analyse-kapitlet, er noe jeg har kalt subjektivt versus objektivt aspirasjonsnivå. Selv om jeg ikke har hatt muligheten til å forfølge dette punktet empirisk, finner jeg det så interessant at jeg likevel velger å si litt om dette til slutt. I avsnitt 6.4 sa jeg, at i følge Hyman kan det tenkes at den kulturelle vektleggingen av suksess som finnes i samfunnet, reflekteres i de lavere klassene på mer subtile måter. Den kan reflekteres i substituert form. Individuer fra lavere sosiale lag kan ikke oppnå yrkesmessig suksess, så de substituerer andre mål som er enklere å oppnå, og betrakter disse symbolsk sett som ekvivalenter, sier Hyman. En kan for eksempel skifte fra det yrkesmessige til den konsumpsjonsmessige sfære, eller en kan endre den verdi en tilskriver ulike yrker. Det finnes noen yrker som tilbyr rikdom og fordeler, som de lavere klassene alene har tilgang til fordi de høyere klassene ikke har lyst på disse jobbene. Slike yrker kan i følge Hyman for eksempel være innenfor underholdning, politikk og i diverse spesialiserte jobber som virker frastøtende i karakter. Enkelte former for profesjonell idrett kan også falle inn under denne kategorien. Boksing har representert en slik vei til status for etniske minoriteter og individer fra lavere sosioøkonomiske grupper. Hyman illustrerer dette ved å vise til en serie mål som er gjort på den prestisje ulike klasser gir ulike typer av yrker. Han finner at for de fleste yrker, men ikke for alle, vil det være stor overensstemmelse mellom hvilken prestisje ulike grupper tilskriver yrket. De unntakene han finner frem til er "county judge" innenfor politikken, nattklubbsanger innenfor underholdning og begravellesagent som eksempel på et frastøtende yrke. De lavere klassene vil oftere enn de høyere klassene tilskrive disse yrkene høy status.

Vi ser altså at yrkers status ikke er noe gitt eller noe universelt. Likevel kan vi snakke om yrkers status i forhold til begrep som objektiv og subjektiv status. Med objektivt aspirasjonsnivå (eller status) mener jeg den inndelingen jeg har gjort av aspirasjonsnivå etter yrkesønske. Dette kan sies å være objektivt fordi jeg har brukt noen kriterier helt uavhengig av informantenes egen oppfatning av hvor høyt deres aspirasjonsnivå er. Disse kriteriene er som kjent Skredes inndeling i sosioøkonomisk status. Det aspirasjonsnivået de unge vil tilskrive seg selv, kan en kalle det subjektive aspirasjonsnivået. Det kan tenkes at de unges vurdering av status osv. kan være veldig forskjellig fra den objektive vurderingen, og det kan også tenkes at dette igjen er sosialt betinget. Edvardsen (1991) skriver at det neppe er

tilfeldig at så mange med ressurs svak sosial bakgrunn blir lærere. Dette henger slik han ser det, sammen med at læreren har vært en rollemodell som representerer makt og som alle kjenner. "Elever med ressurssterk sosial bakgrunn har kanskje et rikere utvalg av rollemodeller som representerer makt og respekt og velger da også langt sjeldnere læreryrket," sier han (1991:95). Arbeiderklassebarn velger et yrke som pleide å ha forholdsvis høy status, men som ikke lenger har det.

Også Bourdieu er inne på det jeg har kalt subjektivt og objektivt aspirasjonsnivå. Men mens fenomenet hos Hyman ser ut til å ha en slags funksjon; substituerer av mål og alternative veier til suksess, ser Bourdieu på det som enda en bakdel for arbeiderklassen og noe som forvirrer dem enda mer. Til tross for at Bourdieu fokuserer så sterkt på reproduktive krefter i samfunnet og i mindre grad er opptatt av mobilitet, kan han ikke nekte for at arbeiderklassebarn i dag i langt større grad enn tidligere, får innpass i utdanningssystemet. Men paradoksalt nok ser han altså ikke på dette som noe udelt gode. Bourdieu hevder at arbeiderklassen henger igjen i det gamle systemet i forhold til de forskjellige yrkenes status. Når det er blitt slik at flere arbeiderklassebarn nå får tilgang til høyere utdanning, gir ikke de ulike yrkene den samme status som de ga før. Arbeiderklasseforeldrene forventer at de skolene som tidligere var stengt for barna deres, skal gi det samme til disse barna nå som de ga til andre elever i de samme skolene tidligere. Men det er i følge Bourdieu ikke slik det fungerer. Systemet har endret seg. Det har skjedd en devaluering av utdanning. Dette er en effekt av både inflasjonen i høyere utdanning og et resultat av endringen i den "sosiale kvalitet" av de som innehar kvalifikasjonene.

*"The effects of educational inflation are more complicated than people generally imply: because a qualification is always worth what its holders are worth, a qualification that becomes more widespread is ipso facto devalued, but it loses still more of its value because it becomes accessible to people 'without social value'." (1993:98).*

Paul Willis oppdager at noen av de samme mekanismene er i virksomhet innenfor den gjengen han undersøker. Samtidig med at gjengen avviser skolen og det den står for, oppgraderer de sin egen kultur. Preferansestrukturen endres ved at de verdiene som er knyttet til hvert alternativ endres, noe som bl.a. fører til at de gir kroppsarbeid høyere verdi enn det har ellers i samfunnet. Willis peker på at endringene i preferansestruktur og aspirasjonsnivå kan være med på å lette overgangen til arbeidslivet. Solstad og Eilertsen ser på avvisningen av skolen som en teknikk for å unngå den følelsesmessige ambivalensen

mellom det å avvise skolen og det å vite at en trenger skolen for å komme seg fram i verden (Solstad og Eilertsen, 1983). Jo lenger opp i utdanningsystemet de kommer, via barneskolen og over i ungdomsskolen, jo sterkere vil avvisningen kunne komme til å bli, noe som bekreftes av gjengen hos Willis. De første skoleårene var guttene konformister, før de etter hvert brøt ut med den innstilling at skolen er bortkastet tid og at det som læres der er uten betydning. Einar M. Skaalvik (1988) betrakter også avvisningen av skolen som en måte å beskytte seg selv og sin eget selvbilde. Beskyttelsen skjer i form av selektivt valg av verdier. Eleven er nødt til å betrakte skolen som lite viktig for at persepsjonen av det å mislykkes innenfor skolen skal få mindre betydning, sier han. Dette innebærer en devaluering av skolen, skolearbeidet og skolefagene. Elevene slutter ganske enkelt å se på skolearbeidet og skolefagene som viktige verdier.

## 7 Avslutning og oppsummering

I denne hovedoppgaven har jeg behandlet et på mange måter tradisjonelt tema; hvordan påvirker sosial bakgrunn utdanningsvalg eller yrkesaspirasjoner. I dette avslutningskapitlet vil jeg først komme med en oppsummering av resultater og analyse. Deretter vil jeg forsøke å gå litt utenfor den forholdsvis stramme rammen jeg har hatt i oppgaven, og ta opp temaet utdanning og modernitet.

### 7.1 Oppsummering

I teorikapitlet viste jeg hvordan det grunnlagsteoretiske perspektivet en har kan være med på å påvirke hvordan en fortolker de resultatene en kommer fram til. Pierre Bourdieu og Raymond Boudon er representanter for to ulike teorier om sosial ulikhet i utdanning. I bunnen for teoriene ligger to forskjellige handlingsmodeller. Bourdieus teori er sentrert rundt begrepet om habitus som det genererende prinsipp for handling. Habitus styrer all handling på alle livets områder. Hos Boudon finner vi ikke et slikt enhetlig prinsipp, men en kan betrakte ideen om intensjonell handling som det genererende handlingsprinsipp i hans teori.

Det er forskjeller i aspirasjonsnivå etter sosial bakgrunn på den måten at aspirasjonsnivået stiger med høyere sosial bakgrunn. Det er vanlig å fortolke dette forholdet som inegalitært, det vil si at det er et produkt av sosial ulikhet i samfunnet basert på ulik fordeling av makt og status.

For både gutter og jenter er det slik at jo høyere utdanningsnivå far har, jo høyere er deres aspirasjonsnivå. Mors utdanningsnivå ser ikke ut til å ha noe å si for noen av kjønnene. Jeg har forklart dette gjennom Bourdieus begreper om kulturell kapital og habitus. Kulturell kapital operasjonaliseres ofte som foreldres utdanningsnivå. Mangel på kulturell kapital gjør at barn fra lavere sosiale lag mislykkes i skolen, og av den grunn ikke utvikler aspirasjoner knyttet til utdanning. Datamaterialet demonstrerer at ungdom fra lavere sosiale lag forlater utdanningssystemet tidligere enn ungdom fra høyere sosiale lag - som Bourdieu antyder. Gjennom en klassebestemt habitus er det dessuten slik at barn fra lavere sosiale lag ikke vil

utvikle noen preferanse for utdanning. Utdanning er ikke viktig for dem, og derfor utvikler de heller ikke høye yrkesmessige aspirasjoner.

Som Herbert Hyman hevder, finnes det forskjeller i hvilke motiver eller verdier ungdom knytter til fremtidig yrke etter sosial bakgrunn. Blant annet legger ungdom fra lavere sosiale lag større vekt på å ha jobb på hjemstedet enn ungdom fra høyere sosiale lag. Gutter fra lavere sosiale lag legger større vekt på at arbeidet skal være av praktisk og teknisk art, mens gutter fra høyere sosiale lag vektlegger at en skal ha et arbeid hvor en har med mennesker å gjøre og hvor en hjelper andre mennesker. Jenter fra høyere sosiale lag legger større vekt på at arbeidet skal være fritt og selvstendig enn jenter fra lavere sosiale lag gjør. Hyman forklarer dette ved å ta utgangspunkt i at verdistrukturen innenfor ulike sosial lag er forskjellig. Det interessante i forhold til valg av utdanning og yrke må likevel være, hvorvidt disse forskjellene har noen innvirkning på de valgene ungdom gjør. Jeg finner at det bare i få tilfeller er slik. Det er ikke slik at det er verdistrukturen i seg selv som skaper forskjeller i valg, fordi det ikke nødvendigvis er de klassespesifikke verdiene, det vil si de verdiene som er *forskjellige* mellom ulike sosial lag, som er de verdiene som påvirker aspirasjonsnivå. Verdier i kombinasjon med sosial bakgrunn skaper forskjeller i aspirasjonsnivå. Jeg har forklart dette ved hjelp av Raymond Boudons teori om sosial posisjon. Det at individer fra ulike sosiale grupper responderer forskjellig i forhold til de samme yrkesverdiene eller -motivene, kommer av forskjeller i mulighetsstruktur. Det som er et rasjonelt handlingsmønster for å oppnå for eksempel høy lønn for en gutt fra høyere sosiale lag, er ikke nødvendigvis det samme som det som vil være rasjonelt for en gutt fra lavere sosiale lag. De har i utgangspunktet forskjellige muligheter for å realisere sine preferanser, fordi de innehar ulike posisjoner i det sosiale systemet.

Jenters aspirasjonsnivå påvirkes i tillegg til fars utdanningsnivå også av foreldres sosialgruppe, hvor fars sosialgruppe betyr mest. Jeg har satt sosialgruppevariabelen i sammenheng med familiens økonomi. Dette betyr at jenters aspirasjonsnivå er påvirket av økonomi i større grad enn gutters. Når familiens økonomi er dårlig relativt til andre familier i høyere sosialgrupper, vil jenter utvikle et lavt aspirasjonsnivå. Boudon er en av dem som har pekt på at utdanning delvis avhenger av familiens økonomi. Mange har benektet at denne sammenhengens fremdeles eksisterer i den vestlige verden, på grunn av den høye levestandarden vi har her - og for gutter ser dette ut til å stemme. Når det gjelder jenter

derimot, kan det se ut til at det fremdeles er slik at aspirasjonsnivå avhenger av familiens økonomi. Jeg vil likevel være forsiktig med å kategorisk avvise at også gutters aspirasjonsnivå kan være påvirket av økonomiske faktorer i familien. I eksemplet med preferanse for høy lønn, så vi at økonomiske vurderinger kan komme inn på andre og mer indirekte måter i forhold til aspirasjonsnivå.

## 7.2 Mot et videre perspektiv

Jeg har vist at det eksisterer utdanningsmessige forskjeller også i 1990-åras Norge. Forskjellene går blant annet langs sosiale distinksjonslinjer. En kan godt vise til artiumsfrekvenser og argumentere for at forskjellene er blitt mindre, men samtidig vet vi at forskjellene er sterkere og mer markante jo lenger opp i utdanningssystemet en kommer. Videre har det skjedd en devaluering av utdanningens verdi i samfunnet vårt. Et artiumspapir er ikke verd like mye som det en gang var. Dette kan bety at utdanningssystemets rolle som produsent og produsent av sosial ulikhet neppe har forsvunnet, men at de avgjørende forskjellene mellom folk ikke lenger går på hvorvidt en har artium eller ikke, men hvorvidt en har et hovedfag eller ikke. I en slik sammenheng blir det viktig å spørre hvorfor man ikke har kommet lengre i å oppfylle den offentlige målsettingen om likhet i utdanning. I dette avsnittet vil jeg foreslå at noen av årsakene til dette ligger i en del uavklarte og diffuse problemer av mer politisk og ideologisk art i forholdet mellom utdanningssystemet og samfunnet. Jeg vil kort drøfte dette i to punkter. For det første vil jeg diskutere utdanningssystemets rolle i det moderne samfunnet, og her vil jeg komme inn på idèen om meritokratiet. For det andre vil jeg ta for meg problemene rundt ulikhets- og likhetsbegrepet. Disse spørsmålene kan en vanskelig jobbe med uten å ta et normativt standpunkt, og dette vil i følge Kjell Eide (1983) begrense allmenngyldigheten av de konklusjoner forskeren kommer fram til. Likevel kan en, slik jeg ser det, ikke la et slikt argument hindre en i å ta opp denne typen problemstillinger.

### 7.2.1 Utdanning og modernitet

Utdanningssystemet har opp gjennom tidene blitt tilskrevet ulike roller i samfunnet, men i et sosiologisk perspektiv har det vel vært en vanlig oppfatning at utdanningssystemet må betraktes som en del av samfunnet, og ikke som løsrevet fra det. Durkheim betraktet

utdanningssystemets viktigste rolle som overføring av de felles verdier og normer i samfunnet. Utdanningssystemet skulle på denne måten være med på å sikre orden og stabilitet. Weber så utdanningssystemet som en naturlig medspiller til det byråkratiske samfunn. I et samfunn preget av økt arbeidsdeling og økt spesialisering, hadde utdanningssystemet en viktig rolle i å forberede individer for de ulike posisjonene i samfunnet. For Marx var utdanningssystemet kort og godt et middel i hendene på de herskende klasser, og utdanningssystemet ble benyttet til å befeste eksisterende klassestrukturer. Hvordan ser vi på utdanningssystemet i dag? Hva er utdanningssystemets rolle i det moderne samfunn?

Daniel Bell er en samfunnsviter som har vært opptatt av kunnskapens økte betydning i det moderne samfunn. Forskjellen mellom det industrielle og det postindustrielle eller moderne samfunn ligger i Bells øyne først og fremst i, at mens forholdet mellom arbeider og maskin var det grunnleggende kjennetegnet på det industrielle samfunn, er det organiseringen av samfunnet rundt teoretisk (i motsetning til empirisk) kunnskap, som kjennetegner det moderne samfunn (Bell, 1973). I god webersk ånd vektlegger Bell idèen om rasjonalitet. Det er teoretiske og tekniske idèers rasjonalitet som driver det moderne samfunn framover. Teoretisk kunnskap er med på å endre sosiale forhold ved at det oppstår en ny klassestruktur basert på ekspertise. Maktstrukturen endrer seg, fordi makt er en funksjon av ressurser, og ressursene er gjenstand for endring i det moderne samfunn. I et preindustrielt samfunn var de viktigste ressursene land, i det industrielle samfunn var det maskiner. Makt ble fordelt på basis av disse ressursene. I det post industrielle samfunn vil teoretisk kunnskap være den viktigste ressursen. De som har teoretisk kunnskap, har makt. Derfor vil universitetet og universitetsmiljøet med forskere og intellektuelle bli samfunnets dominerende krefter, hevder Bell. Talcott Parsons skille mellom "ascription" og "achievement" viser til noe av det samme. Med denne distinkjonen setter Parsons et skille mellom et samfunn hvor posisjoner tildeles på basis av arv, rikdom o.l. og et samfunn hvor det er ytelsene som teller.

Et stratifikasjonssystem basert på eiendom, vil i det moderne samfunn vike for det Bell betrakter som et rettferdig hierarki, nemlig det hierarkiet som er basert på meritokratiske prinsipper. Et klassesystem basert på kunnskap vil tillate kremen å komme til toppen, sier han i boken "The coming of post-industrial society", og videre at:

*“The quality of life in any society is determined, in a considerable measure, by the quality of leadership. A society that does not have its best men at the head of its leading institutions is a sociological and moral absurdity.”*  
(1973:454.)

Øverst i den nye klassestrukturen vil vi derfor finne vitenskapsmenn, administratorer og teknologer. På denne måten blir det ikke noen motsigelse mellom individualisme, representert ved det meritokratiske prinsipp, og kollektivitet. Det er til alles felles beste at det er de beste som styrer.

Det er vel liten tvil om at kunnskap og utdanning er blitt stadig viktigere i vårt samfunn. Men det er ikke like selvsagt at kunnskap vil være en noen mer rettferdig fordeler av makt, status og posisjoner enn et system basert på arv eller eiendom. Det er flere grunner til det. For det første spørsmålet om hvem som definerer kunnskap. Bourdieu ser på skolens kunnskap som arbitrær eller tilfeldig. Den er tilfeldig fordi det ikke er gitt at det er akkurat denne typen kunnskap som skal være rådende i samfunnet. Skolens kunnskap er de styrendes kunnskap. For det andre spørsmålet om reproduksjon av makt og status i samfunnet. Bourdieu viser gjennom sitt begrep om kulturell kapital, at ikke alle barn har de samme sjansene innenfor utdanningssystemet. På denne måten vil et system basert på ferdigheter, indirekte være et system basert på posisjoner i et klassesdelt samfunn. Alt dette taler mot et meritokratisk samfunn, eller rettere: det taler mot et liksom-meritokratisk samfunn, for det vi egentlig snakker om her, er jo et samfunn som gir seg ut for å være noe annet enn det i virkeligheten er. For slik Bell ser det, er spørsmålet rundt meritokrati og likhet to-delt. For det første må man spørre hvorvidt et samfunn gir eller ikke gir genuin likhet i muligheter for alle. For det andre; sett at et samfunn gir genuin likhet i muligheter, men at det samtidig oppstår en ny form for inntekts- og statusulikhet basert på meritter. Vil en slik situasjon være ønskelig? Med andre ord; er det en mer genuin likhet i muligheter som er ønsket, eller er det likhet i resultater?

Det vil slik jeg ser det, kanskje være noe snevert å utelukkende betrakte utdanningssystemet som et instrument for å drive frem det moderne kunnskapsbaserte samfunn, som Bell gjør. Utdanningssystemet har i tillegg en rekke andre roller. Utdanningssystemet i det moderne samfunn blir utsatt for mange og ofte kryssende forventninger. Det er en utbredt oppfatning at utdanning er et gode for samfunnet, og at et høyt utdanningsnivå i befolkningen er et mål. Sterke humanistiske strømninger fokuserer på verdien av like muligheter for alle. Med



funksjonstappingen av familien har skolens rolle som oppdrager og sosialiseringstans blitt stadig viktigere. Samtidig opplever vi at utdanningssystemet stadig blir "reformert" i retning av økt konkurranse, økt vektlegging på teoretisk kunnskap osv. Utdanningssystemet blir stående i brennpunktet av en rekke forventninger som ofte er motstridende og uforenlige.

Dersom utdanningssystemet betraktes som et produkt av samfunnet, kan man kanskje si at det er det moderne samfunnets kompleksitet som gjenspeiles i utdanningssystemet. En utfordring som må tas alvorlig i årene fremover, er hvordan systemet skal kunne gripe denne kompleksiteten.

### 7.2.2 Hva er 'likhet'?

'Likhet' er et av de honnørordene som kanskje brukes hyppigst innenfor såvel utdanningspolitikk som innenfor politikk av mer generell sosialpolitisk og velferdsstatspolitisk karakter. Det ser ut til å være bred enighet om likhet som en overordnet målsetting, men samtidig er likhetsbegrepet et både diffust og dårlig definert begrep. I følge Eide (1983) bygger diskusjonene om likhet og likestilling på en forestilling om at alle ønsker det samme, og at det vi ønsker er det som de mest ressurssterke har. På denne måten kan en slik diskusjon komme til å fungere som et instrument som ytterligere styrker dominerende gruppers posisjon, sier han. I det følgende vil jeg kort drøfte likhets- og ulikhetsbegrepet.

For det første må det være klart at ulikhet i seg selv ikke er noe negativt ladet begrep. Pluralisme og mangfold er viktige verdier i vårt samfunn, alle blomster skal blomstre - dette gjelder kanskje spesielt for de svakeste blant oss. Distinksjonen mellom ulikhet og forskjelligartethet, som jeg med referanse til James Murphy (1981) såvidt var inne på i avsnitt 6.1, kan til å begynne med virke klargjørende i forhold til likhetsbegrepet. I følge Øyen (1976) er forskjelligartethet knyttet til den horisontale strukturen i samfunnet. Dette viser til fenomener som representerer likeverdige alternativer, og som ikke er gradert i forhold til hverandre. Ulikhet er derimot knyttet til den vertikale samfunnsstrukturen, sier hun, og refererer til samfunnets fordeling av makt, status, posisjoner og goder. Pierre Bourdieu vil slik jeg tolker han, være blant dem som ikke ser på skillet mellom forskjelligartethet og ulikhet som noe adekvat skille. I følge Bourdieu er kulturelle særtrekk produkter av de ulike posisjoner individer har i samfunnsstrukturen. Forskjelligartetheten er på denne måten et resultat av ulikheten (Øyen, 1976), og å operere med et skille mellom

disse, blir derfor misvisende.

Hva mener vi egentlig når vi snakker om utdanningslikhet? Hvilken type ulikhet i utdanning er akseptabel og hvilken er ikke det? - For det kan virke som om det går et skille mellom akseptabel og uakseptabel ulikhet. Det er vel for eksempel få som mener at målet skal være at alle uansett evner skal oppnå det samme utdanningsnivået, så utdanningsulikhet på basis av evner og anlegg ser ut til å være greit. Dersom man utelukker intelligensmessige og evnemessige forskjeller mellom ulike sosiale grupper, som norsk utdanningsforskning ser ut til å gjøre, kan man derfor kanskje formulere den rådende likhetsideologien på følgende måte: Gitt samme evner og anlegg skal barn uansett sosial bakgrunn ha de samme muligheter for å lykkes innenfor utdanningssystemet. Og ikke bare det, men gitt det samme kriteriet, skal man like hyppig kunne finne ungdom fra lavere sosiale grupper i høyere utdanning, som ungdom fra høyere sosiale grupper.

Men heller ikke en slik forholdsvis moderat og forsiktig likhetsideologi, er helt blottet for problematiske implikasjoner. For hva vil vi med likheten? Ifølge Øyen (1976) har tanken om at flest mulig arbeiderklassebarn skulle bli akademikere, alltid ligget fjernt fra arbeiderbevegelsens oppfatning av likestilling. Med andre ord: skal det være en målsetting å "hjelp" flest mulig ut av arbeiderklassen, og hvilke verdimeslige premisser har vi da lagt for vår tenkning?

Vi ser at disse spørsmålene raskt bringer oss inn i vanskeligheter. Kanskje bunner en del av disse vanskelighetene i at vi altfor ofte forutsetter en gitt sosial struktur og et lagdelt samfunn. Kanskje tør vi i alt for liten grad å gi oss de store vyene i vold, slik mange av de gamle samfunnsviterne gjorde, og som også en del av de nye gjør. Bourdieu legger for eksempel ikke skjul på, at hans løsning på problemer av denne typen ligger i en fundamental endring av hele samfunnsstrukturen.

### 7.3 Nye utfordringer...

Det vil alltid være ting en ikke gjorde, som en kunne ha gjort, og ting en ikke undersøkte som en kunne ha undersøkt. Dette går på at en har vært nødt til å foreta et valg av problemstilling og en begrensning av tema. Men det dukker også opp nye problemstillinger,

spørsmål og temaer under og etter arbeidet med en bestemt problemstilling. Den gamle problemstillinga genererer nye, og dette gjør at forskninga aldri egentlig vil være avsluttet. I arbeidet mitt med denne oppgaven dukket det stadig opp nye og interessante temaer som jeg gjerne skulle ha sett nærmere på. Avslutningsvis vil jeg antyde noen av disse.

Jeg har undersøkt et datasett fra Nord-Norge, men jeg har likevel ikke hatt noe nordnorsk perspektiv eller noe sentrum-periferi perspektiv i arbeidet mitt. Det kan tenkes at de resultatene jeg har fått, har vært farget av at jeg har hatt et nordnorsk utvalg. Men det kan også tenkes at forskjellene mellom Nord-Norge og resten av landet ikke lenger er så store. Barn og ungdom blir utsatt for stor påvirkning fra bl.a. media. Dette er en type påvirkning som har det samme innholdet uansett hvor du befinner deg i landet vårt, og MTV og Baywatch er like populære i Hammerfest som i Bærum. Hva gjør dette med barn og unges holdninger, verdier og forventninger til livet? Kanskje kan det tenkes at geografiske skillelinjer ikke er så viktige som de var, og at andre skillelinjer har fått tilsvarende større betydning for å forklare forskjeller i f.eks. utdanning. Jeg tenker her på kjønn og sosial bakgrunn. Også etnisitet kan tenkes å være en viktig forklaringsfaktor, spesielt i en nordnorsk sammenheng. Etnisitet i Nord-Norge har ofte vært ensbetydende med det samiske, og dette har kanskje gått på bekostning av andre etniske minoritetsgrupper, som kvenene - og i den senere tid også innvanderne fra den tredje verden.

Det kan tenkes at samfunnsmessige forhold av mer ekstern karakter, vil virke inn på de valg ungdom gjør i forhold til yrke og utdanning. Hvordan vil f.eks. økonomiske forhold og arbeidsledighet påvirke valgene? Hvordan ressonnerer ungdom med hensyn til sjansene for å bli arbeidsledige til tross for mange års skolegang. Hvordan påvirker medieoppslagene om akademikerarbeidsløshet lysten til å velge et akademisk yrke? En hypotese kan være at ungdom i større grad vil sikre seg ved å velge yrker hvor de er vet at det er arbeidsplasser. Dette vil kanskje spesielt gjelde ungdom som er avhengige av studielån for å studere, og som en følge av dette vil vi kanskje se en ny reproduksjonsmekanisme i frammars.

Det norske utdanningssystemet blir utsatt for den ene reformen etter den andre. Hvordan virker utdanningsreformer inn på utdanningsulikhet? Det er f.eks. blitt hevdet at Reform 94 er med på å skape nye tapere på grunn av den økte satsingen på teoretisk kunnskap. Mangel på kulturell kapital kan på denne måten komme til å bli et enda mer fundamentalt drawback

for enkelte ungdomsgrupper, enn den har vært. Jeg viste at attributter ved far spiller en spesielt viktig rolle for utviklingen av ungdoms yrkes- og utdanningsaspirasjoner. Samtidig vet vi at far oftere og oftere er fraværende i familien. Hvordan virker skilsmisse inn på unges holdninger til og valg av utdanning og yrke? Har fraværet av fedre noen betydning, spesielt i forhold til gutter?

Som vi skjønner mangler det ikke på felter å ta fatt på innenfor utdanningsforskning. Slik jeg ser det vil et stadig fokus på utdanningssystemet være helt avgjørende i årene framover. Det er behov for empiriske undersøkelser av flere typer, men disse bør ikke gå på bekostning av teoriutvikling. En utdanningssosiologi uten stadig utvikling på det teoretiske området, blir en fattig utdanningssosiologi. Forskning er viktig også for å evaluere og analysere forholdet mellom utdanning, samfunn og individ, og produksjon av fakta burde ideelt sett kunne bidra til å styre samfunnsutviklingen i ønsket retning.

## Litteratur

(Tallene i parentes viser når bøkene første gang ble publisert på fransk.)

Arbeidsdirektoratet, 1993: Yrkesklassifisering. Yrkesliste med NYK-nummer. PB-0544-mars 1993.

Begnum, S. & Zahl-Begnum, O.H, 1992.: Statistisk metodelære. Sigma Forlag.

Bell, Daniel, 1973: The coming of post-industrial society. Basic Books.

Bjørnåvold, J. & Skinningsrud, T., 1994: Fagopplæringen i arbeidslivet og reform 94. Delrapport 1 i evalueringen av Reform 94. Norut Samfunnsforskning Rapport SF 28/94.

Boudon, Raymond, 1974 (1973): Education, opportunity and social inequality. Wiley.

Boudon, Raymond, 1974b: "Educational growth and economic equality." I Quality and Quantity, 8, 1974, 1-10.

Boudon, Raymond, 1981 (1979): The logic of social action. An introduction to sociological analysis. Routledge & Kegan Paul.

Boudon, Raymond, 1982 (1977): The unintended consequences of social action. St.Martin's Press.

Boudon, Raymond, 1987: "The individualistic tradition in sociology." I Alexander m.fl.: The micro-macro link. Berkeley, 1987.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C., 1977 (1970): Reproduction in education, society and culture. SAGE Publications.

Bourdieu, Pierre, 1977b (1972): Outline of a theory of practice. Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre, 1977c: "Cultural reproduction and social reproduction." Artikkel i Karabel & Halsey (ed.): Power and ideology in education. Oxford University Press, 1977.

Bourdieu, Pierre, 1984 (1979): Distinction. Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, Pierre, 1993 (1984): Sociology in question. SAGE Publications.

Broch-Due, A.K. & Tornes, K., 1983: "Dualisme og ambivalens; Jenters valg av utdanning - et valg av livsløp?" I Skrede, K. & Tornes, K.(red.): Studier i kvinners livsløp. Universitetsforlaget, 1983.

Carmines, E.G. & Zeller R.A., 1979: Reliability and validity assessment. Sage University Papers on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-017, Sage Publications.

Corbett, Anne, 1976: "...and in France." I New Society, 28 October 1976.

- Cramer, Duncan, 1994: Introducing statistics for social research. Step-by-step calculations and computer techniques using SPSS. Routledge.
- Edvardsen, Rolf, 1991: Valg av utdanning og yrke. Betydningen av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn ved utdannings- og yrkesvalg. Rapport 12, 1991, Utredninger om forskning og høyere utdanning, NAVFs utredningsinstitutt.
- Eeg-Henriksen, Fride, 1983: Fra skolegang til poengsamling. Utdannings- og yrkesplaner blant avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole 1980. NAVF's utredningsinstitutt, nummer 7, 1983.
- Eide, Kjell, 1983: "Likhetsidealer og utdanningspolitikk." I Haavelsrud & Hamran Hartvigsen (red.): Utdanning og likhetsidealer. H. Aschehoug & co., 1983.
- Eilertsen og Solstad, 1983: "Skolen i utkantsamfunnet - ein reiskap for avvikling eller utvikling?" I Haavelsrud & Hamran Hartvigsen (red.): Utdanning og likhetsidealer. H. Aschehoug & co., 1983.
- 2 Gambetta, Diego, 1987: Were they pushed or did they jump? Cambridge University Press.
- Gujarati, Damodar N., 1988: Basic econometrics. McGraw-Hill Publishing Company.
- Halle, Nils H., 1976: "Noen feilslutninger i forbindelse med korrelasjon." I Ugelvik Larsen, Stein (red.): Problemer i samfunnsvitenskapelig metode. Universitetsforlaget, 1976.
- Hansen, Marianne Nordli, 1986: "Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? hvordan bør det forklares?" Tidsskrift for samfunnsforskning, 27, 1986.
- ✓ Hansen, Marianne Nordli, 1986b: "Sammenligning og kritikk av Bourdieu og Boudons sosiologi." Sosiologi i dag, nr.4, 1986.
- Hansen, Marianne Nordli, 1993: "Kjønnssegregering i høyere utdanning." I Tidsskrift for samfunnsforskning, 34, 1993.
- Haralambos, Michael, 1980: Sociology: themes and perspectives. Slough: University Tutorial Press.
- Henkel, Ramon E., 1976: Tests of significance. Sage University Papers on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-004, Sage Publications.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K., 1986: Metodevalg og metodebruk. TANO.
- Hyman, Herbert, 1966: "The value systems of different classes." I Bendix, R. & Lipset, S.M. (ed.): Class, status and power. Social stratification in comparative perspective. Routledge & Kegan Paul Ltd., 1966.
- Jenkins, Richard, 1982: "Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism." I Sociology, 16, 1982.

- Johnson, Robert, 1992: Elementary statistics. PWS-KENT Publishing Company.
- Kish, Leslie, 1965: Survey Sampling. John Wiley & Sons.
- Lindbekk, Tore, 1977: Skolesosiologi. TAPIR.
- Lysgaard, Sverre: "Dyden og belønningen." Tidsskrift for samfunnsforskning 1, 1960.
- Mohr, Lawrence B., 1990: Understanding significance testing. Sage University Papers on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-073, Sage Publications.
- Norusis, Marija J., 1993: SPSS for Windows. Base System User's Guide. SPSS Inc. 1993.
- Reynolds, H.T., 1984: Analysis of nominal data. Sage University Papers on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-007, Sage Publications.
- 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?" I Sosiologi i dag, nr.4 1991.
- Skaalvik, Einar M., 1988: Barns selvoppfatning - skolens ansvar. Tano a.s..
- Sulkanen, Pekka, 1982: "Society made visible - on the cultural sociology of Pierre Bourdieu." I Acta Sociologica, 1982 (25), 2:103-115.
- Sørensen, Aage, 1984: "Women, family and class." I Annual Review of Sociology, 20, 1984, 27-47.
- Van Berkel, Michel & De Graaf, Nan Dirk, 1995: "Husband's and wife's culture participation and their levels of education: A case of male dominance?" I Acta Sociologica, nr.2, 1995.
- Vibe, Nils, 1994: Rekruttering, gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring før Reform 94. Evaluering av Reform 94. Underveisrapport 1/94. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Wichstrøm, Lars, 1993: Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon. UNGforsk, rapport 4, 1993.
- Willis, Paul, 1977: Learning to labour. Gower Publishing Company Ltd.
- Øyen, Else, 1976: "Ulikhetens dimensjoner." I Øyen, Else (red.): Sosologi og ulikhet. Universitetsforlaget, 1976.

## Vedlegg 1 Tabeller

Alle kalkulasjoner foretatt ved hjelp av SPSS, korrelasjonsanalyse. I tabell 3-18 er det kontrollert for alder ved partiell korrelasjonsanalyse.

**Tabell 1 Krysstabulering av mors utdanningsnivå og sosialgruppe, prosent. Øverste tallet i cellene viser prosent av utdanningsnivå. Nederste tall viser prosent av sosialgruppe.**

mors utd.nivå	mors sosialgruppe			
	4 (laveste)	3	2	1 (høyeste)
grunn-/realskole	21.0 87.8	43.9 76.7	27.7 58.8	7.4 23.9
vdg.skole	6.9 10.0	22.3 13.5	48.5 35.6	22.3 24.8
univ./høyskole	2.2 2.2	22.6 9.8	10.8 5.6	64.5 51.3

( $r=0.45724$ ,  $p=0.00000$ )

**Tabell 2 Krysstabulering av mors og fars sosialgruppe. Øverste tallet i cellene viser prosent av fars sosialgruppe. Nederste tall viser prosent av mors sosialgruppe.**

fars sosialgruppe	mors sosialgruppe			
	4 (laveste)	3	2	1 (høyeste)
4 (laveste)	18.7 19.4	37.3 17.6	36.0 18.5	8.0 5.8
3	20.0 47.2	46.5 49.7	22.4 26.0	11.2 18.3
2	15.9 15.3	26.1 11.3	47.8 22.6	10.1 6.7
1 (høyeste)	7.8 18.1	20.4 21.4	28.7 32.9	43.1 69.2

( $r=0.3365$ ,  $p=0.00000$ )

**Tabell 3 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av varig arbeid for gutter når fars sosialgruppe er lav, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	75,0 (3)	25,0 (1)	0,0 (0)	0,0 (0)
noe	52,4 (11)	4,8 (1)	28,6 (6)	14,3 (3)
mye	33,1 (42)	14,2 (18)	27,6 (35)	25,2 (32)

( $r=0.1907$ ,  $p=0.022$ )



**Tabell 4 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av å ha med mennesker å gjøre når fars sosialgruppe er høy, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	40.0 (14)	8.6 (3)	22.9 (8)	28.6 (10)
noe	38.0 (27)	11.3 (8)	12.7 (9)	38.0 (27)
mye	15.9 (7)	20.5 (9)	9.1 (4)	54.5 (24)

( $r=0.1707$ ,  $p=0.041$ )

**Tabell 5 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av jobb på hjemstedet for gutter når fars utdanningsnivå er lavt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	26.5 (30)	11.5 (13)	16.8 (19)	45.1 (51)
noe	41.7 (43)	10.7 (11)	18.4 (19)	29.1 (30)
mye	38.5 (35)	15.4 (14)	26.4 (24)	19.8 (18)

( $r=-0.1836$ ,  $p=0.001$ )

**Tabell 6 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av å kjenne mange i samme yrke for gutter når fars utdanningsnivå er lavt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	32.8 (59)	6.1 (11)	23.3 (42)	37.8 (68)
noe	43.8 (39)	16.9 (15)	14.6 (13)	24.7 (22)
mye	25.0 (10)	30.0 (12)	22.5 (9)	22.5 (9)

( $r=-0.1304$ ,  $p=0.025$ )

**Tabell 7 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av lønn for gutter når fars utdanningsnivå er høyt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	100.0 (1)	0.0 (0)	0.0 (0)	0.0 (0)
noe	39.5 (15)	7.9 (3)	18.4 (7)	34.2 (13)
mye	18.2 (8)	13.6 (6)	9.1 (4)	59.1 (26)

( $r=0.2554$ ,  $p=0.022$ )

**Tabell 8 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av jobb på hjemstedet for gutter når mors utdanningsnivå er lavt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	29.5 (41)	12.9 (18)	15.1 (21)	42.4 (59)
noe	34.7 (41)	11.0 (13)	18.6 (22)	35.6 (42)
mye	39.2 (40)	16.7 (17)	25.5 (26)	18.6 (19)

( $r=-0.1578$ ,  $p=0.003$ )

**Tabell 9 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av jobb på hjemstedet for jenter når fars utdanningsnivå er lavt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	25.7 (27)	7.6 (8)	21.0 (22)	45.7 (48)
noe	35.7 (35)	11.2 (11)	20.4 (20)	32.7 (32)
mye	29.0 (31)	22.4 (24)	25.2 (27)	23.4 (25)

( $r=-0.1405$ ,  $p=0.017$ )

**Tabell 10 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av jobb på hjemstedet for jenter når mors utdanningsnivå er lavt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	26.0 (32)	8.9 (11)	19.5 (24)	45.5 (56)
noe	35.1 (40)	10.5 (12)	21.1 (24)	33.3 (38)
mye	29.4 (35)	22.7 (27)	23.5 (28)	24.4 (29)

( $r=-0.1471$ ,  $p=0.007$ )

**Tabell 11 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av interessant arbeid for jenter når mors utdanningsnivå er lavt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	14.3 (1)	42.9 (3)	14.3 (1)	28.6 (2)
noe	32.4 (11)	32.4 (11)	20.6 (7)	14.7 (5)
mye	29.7 (94)	11.7 (37)	21.8 (69)	36.9 (117)

( $r=0.1110$ ,  $p=0.044$ )

**Tabell 12 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av å ha med mennesker å gjøre for jenter når mors utdanningsnivå er lavt, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	28.6 (6)	19.0 (4)	23.8 (5)	28.6 (6)
noe	41.7 (50)	12.5 (15)	13.3 (16)	32.5 (39)
mye	23.0 (50)	14.7 (32)	25.8 (56)	36.4 (79)

( $r=0.1269$ ,  $p=0.021$ )

**Tabell 13 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av å ha med mennesker å gjøre for jenter når fars sosialgruppe er lav, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	50.0 (3)	0.0 (0)	16.7 (1)	33.3 (2)
noe	48.5 (32)	18.2 (12)	10.6 (7)	22.7 (15)
mye	29.6 (32)	14.8 (16)	27.8 (30)	27.8 (30)

( $r=0.1693$ ,  $p=0.028$ )

**Tabell 14 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av jobb på hjemstedet for jenter når mors sosialgruppe er høy, prosent og absolutte tall**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	19.1 (9)	8.5 (4)	10.6 (5)	61.7 (29)
noe	26.1 (12)	15.2 (7)	10.9 (5)	47.8 (22)
mye	24.3 (9)	21.6 (8)	29.7 (11)	24.3 (9)

( $r=-0.1882$ ,  $p=0.036$ )

**Tabell 15 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av fremtidsutsikter for gutter når morsutdanningsnivå er høyt, prosent**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	100.0	0.0	0.0	0.0
noe	42.9	9.5	19.0	28.6
mye	17.4	8.7	21.7	52.2

( $r=0.3199$ ,  $p=0.037$ )

**Tabell 16 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av å hjelpe andre mennesker for gutter når fars sosialgruppe er høy, prosent**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	46.9	12.2	10.2	30.6
noe	27.7	16.9	16.9	38.5
mye	16.7	8.3	13.9	61.1

( $r=0.2632$ ,  $p=0.001$ )

**Tabell 17 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av jobb på hjemstedet for gutter når fars sosialgruppe er lav, prosent**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	25.0	7.7	26.9	40.4
noe	46.8	17.0	14.9	21.3
mye	41.2	15.7	35.3	7.8

( $r=-0.2732$ ,  $p=0.001$ )

**Tabell 18 Krysstabulering av aspirasjonsnivå og betydningen av interessant arbeid for jenter når fars utdanningsnivå er høyt, prosent**

Betydning	aspirasjonsnivå			
	1 (lavt)	2	3	4 (høyt)
ingenting	0.0	0.0	0.0	100.0
noe	66.7	33.3	0.0	0.0
mye	22.9	2.9	10.0	64.3

( $r=0.3015$ ,  $p=0.012$ )

**Tabell 19 Kji-kvadrat test av sammenhengen mellom kjønn og ulike yrkesmotiver**

motiv	$\chi^2$	frihetsgrad, df	signifikans
lønn	8.62590	2	.01339
varig arbeid	1.32821	2	.51473
fremtidsutsikter	1.22918	2	.54086
jobb på hjemstedet	3.03856	2	.21887
fritt og selvstendig	2.34924	2	.30894
kombineres med familie	17.39607	2	.00017
kjenner mange i samme yrke	10.43251	2	.00543
interessant arbeid	0.34045	2	.84347
populært yrke	10.66475	2	.00483
ha med mennesker å gjøre	130.99619	2	.00000
teknisk arbeid	115.79775	2	.00000
praktisk arbeid	7.32948	2	.02561
hjelpe andre mennesker	94.64594	2	.00000



5. Kor mykje har tilhøva reidanfor å seie for for ditt val av framtidig arbeid?  
SET EITI KRYS FOR KVAR LINE.

	Har mykje å seie	Har noko å seie	Uvesentleg
1. Løn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Utsikt for å få varig arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gode framtidutsikter/opprykkvilkår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kan få jobb på heimstaden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fritt og sjølvstendig arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kan kombinertast med familieliv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Kjennet mange i same yrke.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Arbeidet er interessant.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yrket er populært.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Liket å ha med menneske å gjere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Liket teknisk arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Liket praktisk arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ønsket å hjelpe andre menneske.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Kva trur du du kjem til å gjere til hausten? SET BERRE EITI KRYS.

1.  Vil sikkert gå på skule/vere i utdanning
2.  Ønsker å gå på skule/vere i utdanning, men er usikker på om eg kjem inn
3.  Vil sikkert vere i jobb
4.  Ønsker å jobbe, men er usikker på om eg får nokon jobb
5.  Vil vere heime utan lønt arbeid
6.  I militærteneste/sivilteneste
7.  Veit ikkje, har ingen planar
8.  Anna, kva då: \_\_\_\_\_

7. Har du slutta nokon skule/noka utdanning uten å ta avsluttande eksamen?  
SET SÅ MANGE KRYS SOM PASSAR.

1.  Nei
2.  Ja, 9-årig grunnskule
3.  Ja, vidaregåande skule. Kva for line eller fag? \_\_\_\_\_
4.  Ja, andre skular/utdanning. Kva slags? \_\_\_\_\_

8. Om du har slutta nokon skule/noka utdanning for du var ferdig (Ja på spørsmål 7) kva var den viktigaste grunnen til dette? (Dersom du har slutta på flere skular, tenk på den siste).  
SET BERRE EITI KRYS.

1.  Ønskte å gå på ei anna line/ta ei anna utdanning
2.  For mykje teori/for vanskeleg
3.  Vart lei av skulen
4.  Ønskte eit midlertidig avbrekk i skulegangen for å få praksis frå arbeidslivet
5.  Ønskte heller å jobbe og fekk jobb
6.  Skulle ha barn/gifce meg/skiljast
7.  Økonomiske grunnar
8.  Sjukdom/funksjonshemming
9.  Andre grunnar, hva for nokre? \_\_\_\_\_

9. Har du søkt på nokon skule, lærlingplass eller noka utdanning som du ikkje kom inn på?  
SET BERRE EITI KRYS.

1.  Ja, og det var ein/ei som eg ønskte sterkt å kome inn på
2.  Ja, har søkt, men var ikkje så veldig interessert
3.  Nei, har ikkje søkt då eg trudde det ikkje nytta
4.  Nei, har ikkje vore interessert i å søkje
5.  Nei, eg kom inn på det eg søkte på

10. Om du har søkt på skular/utdanning/lærlingplass som du ikkje kom inn på (kryss i rute 1 eller 2 på spørsmål 9). Kva for skule/utdanning/lærlingplass var det?  
SET SÅ MANGE KRYS SOM HØVER.

1.  Vidaregåande skule, kva for studieretning \_\_\_\_\_
2.  Lærlingplass, kva for line \_\_\_\_\_
3.  Høgskule, kva for studium \_\_\_\_\_
4.  Universitet, kva for studium \_\_\_\_\_
5.  Andre skular, kurs, utdanning som varer minst 5 månadar, kva då: \_\_\_\_\_

11. Korleis er familiesituasjonen din? SET SÅ MANGE KRYS SOM HØVER.

1.  Er gift/har sambuar
2.  Er ugift/har ikkje sambuar
3.  Har barn
4.  Har ikkje barn

12. Har du flytta heimifrå?

1.  Ja
  2.  Nei
- \_\_\_\_\_ Gå direkte til spm. 16.

13. Kor lang reisetid er det frå den staden du no bur til heimstaden din?  
Tenk på normal reise måte (bil, buss, tog eller båt). SET BERRE EITI KRYS.

1.  Kortare reiseavstand enn ein time
2.  Frå 1 til 3 timar
3.  Lenger enn 3 timar

14. Kvifor flytta du heimifrå? SET BERRE EITI KRYS.

1.  Lei av å bu heime
2.  Fekk sambuar/gifte meg
3.  For å få jobb
4.  For å gå på skule/ta utdanning
5.  Andre grunnar. Kva for nokre: \_\_\_\_\_

15. Kan du tenkje deg å flytte attende om du får ein passende jobb (i forhold til utdanning og praksis)?

1.  Ja
2.  Kanskje
3.  Nei

16. Vi vil gjerne vite litt om kva du bruker fritida di til. SET EITT KRYSS FOR KVAR LINE. Tenk attende på dei siste sju dagane. Kor ofte har du

	Ingen gonger	1 til 2 gonger	3 til 5 gonger	6 til 7 gonger
brukt største delen av kvelden saman med vener/kameratar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gjort noko saman med mor og/eller far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vore på kino, idrettsstemma, tilskodar til anna arrangement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
drive idrett i idrettslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gått på tur, ski, jogging og anna (mosjon) på eiga hær	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vore på møte, øving, i foreining elles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vore på restaurant, diskotek e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vore på helsestudio, squashsenter, aerobic e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brukt mykje av kvelden på å køyre rundt på heimstaden eller berre stå og snakke med folk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anna, kva då: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Er du eller har du vore medlem av nokre av følgjande klubbar eller lag. SET EITT KRYSS FOR KVAR LINE.

	Er medlem	Har vore medlem	Har aldri vore medlem
Idrettslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motorklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fritidsklubb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politisk lag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kristeleg lag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikkorps, kor, orkester e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rauv Krossen, Norsk Folkhjelp o.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturvern/friluftslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre, kva slag: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Hender det at du drikk nokon form for alkohol? Om ja, kor ofte omtrent bruker du å gjere det?

<input type="checkbox"/> 1	Drikk ikkje alkohol
<input type="checkbox"/> 2	1-4 gonger i året
<input type="checkbox"/> 3	5-10 gonger i året
<input type="checkbox"/> 4	Omtrent en gong i månaden
<input type="checkbox"/> 5	2-3 gonger i månaden
<input type="checkbox"/> 6	Omtrent ein gong i veka
<input type="checkbox"/> 7	2-4 gonger i veka
<input type="checkbox"/> 8	Kvar dag eller mest kvar dag

19. Når du er saman med vener/kameratar, vil du seie at du vanlegvis er saman med:

<input type="checkbox"/> 1	Ein eller to faste
<input type="checkbox"/> 2	Ein eller to faste som ofte er med i ein gjeng/ein klubb/ei gruppe av ungdomar
<input type="checkbox"/> 3	Ein gjeng/ein klubb/ei gruppe ungdomar som held saman
<input type="checkbox"/> 4	Noksa tilfeldig kven eg trafifer på

20. No følger ei liste over ulike plager og problem som ein av og til kan ha. Har du i løpet av dei siste 14 dagane ikkje vore plaga, litt plaga, ganske mykje plaga eller veldig mykje plaga av disse? SET EITT KRYSS FOR KVAR LINE.

	Ikke plaga	Litt plaga	Ganske mykje plaga	Veldig mykje plaga
Stadig redd eller ottefull	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slapp eller svimmel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervositet, indre uro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lett for å gråte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lett for å klandre deg sjølv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plutselig frykt utan grunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Søvnproblem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kjensle av vnløysse med tenke på framida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kjensle av at alt er eit slit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofte nedstemt eller urolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Kva for utdanning har foreldra dine? SET SÅ MANGE KRYSS SOM HØVER.

	Far	Mor
7-årig folkeskule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-årig grunnskule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vidaregåande skule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realskule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gymnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitet eller høyskule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anna utdanning som varte minst eitt år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veit ikkje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Kva for språk snakkar du vanlegvis heime?

98

1  Norsk

2  Anna, kva for eitt: \_\_\_\_\_

23. Om foreldra dine er i vanleg jobb, kva for arbeid eller stilling har dei?

Far: \_\_\_\_\_ 99-100

Mor: \_\_\_\_\_ 101-102

24. Har du vore arbeidslaus nokon gong sida du slutta den 9-årige grunnskulen, dvs. prøvd å få tak i lomt arbeid utan å ha fått roko? Ta ikkje med søking etter feriefjorbar/arbeid ved sida av skulen/utdanninga. SET SÅ MANGE KRYSS SOM HØVER.

1  Nei \_\_\_\_\_ Gå direkte til spm. 26.

103  Ja, eg er arbeidslaus no

104  Ja, eg har vore arbeidslaus tidlegare

105  Ja, eg har vore arbeidslaus tidlegare



25. Om du er arbeidslaus no eller har vore det tidlegare (ja på spm. 24), kor lenge har du i alt vore arbeidslaus sidan du slutta grunnskulen? (Ta ikkje med feriar).  
SET BERRE EITT KRYSS.

106

- 1  Under 2 månader
- 2  Frå 2 og imtil 6 månader
- 3  Frå 6 og imtil 12 månader
- 4  Frå 1 år til og med 2 år
- 5  Lenger enn 2 år

26. Har du nokon gong vore på eit arbeidskontor for å få jobb eller for å få opplysningar om yrke, utdanning eller tiltak? SET BERRE EITT KRYSS.

107

- 1  Ja, fleire gonger
- 2  Ja, ein gong
- 3  Nei \_\_\_\_\_ Gå direkte til spm. 34.

27. Om du har vore på arbeidskontoret (kryss i ruce 1 eller 2 spm. 26), kva for hjelp fekk du der? SET SÅ MANGE KRYSS SOM HØVER.

- 1  Fekk tilbod om jobb
- 108  Fekk kjønnskap til ledige jobbar som eg søkte på
- 109  Fekk tilbod om å vere med i arbeidsformidlinga sine tiltak (praktispiass, arbeidsmarknadskurs, arbeid for trygd, ama)
- 110  Fekk opplysningar og hjelp til å velje yrke/utdanning
- 111  Fekk ingen tilbod eller opplysningar
- 112  \_\_\_\_\_

28. Var du nøgd med den hjelpa du fekk på arbeidskontoret?  
SET BERRE EITT KRYSS.

113

- 1  Svært godt nøgd \_\_\_\_\_ [ Gå direkte
- 2  Nøgd \_\_\_\_\_ [ til spm. 30.
- 3  Litt misnøyd
- 4  Svært misnøgd

29. Om du var misnøgd med arbeidskontoret (kryssa av på 3 eller 4 i spm. 28), kva var grunnen til det? SET SÅ MANGE KRYSS SOM HØVER.

- 114  Dei tilsette på arbeidskontoret hadde for lite tid til å hjelpe meg.
- 115  Eg fekk ikkje jobb ved å gå på arbeidskontoret
- 116  Eg fekk ikkje tilbod om å begynte i arbeidsmarknadstiltak
- 117  Andre grunnar. Kva for nokre: \_\_\_\_\_

30. Har du nokon gong vore med i eit av arbeidsformidlinga sine tiltak?  
SET SÅ MANGE KRYSS SOM HØVER.

118

- 1  Nei \_\_\_\_\_ [ Gå direkte
- 119  Ja, er med no \_\_\_\_\_ [ til spm. 34.
- 120  Ja, har vore med tidlegare. Kva for tiltak: \_\_\_\_\_

121

31. Om du har vore med i tiltak tidlegare (kryss i siste ruce i spm. 30), korleis gjekk det etterpå?  
Har du vore med i fleire tiltak, så tenk på det siste. SET BERRE EITT KRYSS.

122

- 1  Kom i vanleg arbeid innan 2 månader
- 2  Kom i vanleg arbeid seinare, frå 2 til 6 månader etter tiltaket
- 3  Var arbeidslaus, dvs. søkte etter arbeid uten å få noko, i 2 til 6 månader etter tiltaket
- 4  Var arbeidslaus i meir enn 6 månader etter tiltaket

32. Begynte du på skule eller anna utdanning innan eit halvt år etter tiltaket?

123

- 1  Ja
- 2  Nei

33. Vil du seie det var god eller dårleg bruk av tida di å delta i arbeidsmarknadstiltaket?  
SET BERRE EITT KRYSS.

124

- 1  Svært god bruk av tida mi
- 2  Ganske god bruk av tida mi
- 3  I tvil
- 4  Nokså dårlegaste tid
- 5  Fullstendig dårlegaste tid

34. Kva synest du om den orienteringa du fekk på skulen om utdannings- og arbeidsutsiktene?  
SET BERRE EITT KRYSS.

125

- 1  Fekk tilstrekkeleg orientering
- 2  Fekk orientering, men for lite om det eg hadde bruk for
- 3  Fekk for lite orientering
- 4  Hugsar ikkje

35. Har du hatt nytta av hefta om yrke og utdanning som vart delte ut i grunnskulen og vidaregåande skule? SET BERRE EITT KRYSS.

126

- 1  Ja, kva for nokre: \_\_\_\_\_
- 2  Nei
- 3  Fekk ingen brosjyrar
- 4  Hugsar ikkje

36. Er du interessert i å snakke med ein yrkesrettleiar, eller ein annan person for å få opplysningar og råd om yrke, utdanning og arbeidsutsikter? SET BERRE EITT KRYSS.

127

- 1  Ja
- 2  Nei, har alt fått hjelp av yrkesrettleiar
- 3  Nei, har alt fått hjelp av lærar/rådgivar/studierettleiar
- 4  Nei, trur ikkje nokon av desse kan hjelpe meg
- 5  Nei, eg har sjølv eller gjennom familien skaffa meg dei opplysningane eg treng

37. Om du ikkje gjekk vidare på skule etter 9-årig grunnskule, kor mykje hadde tilhøva nedanfor å seie for dette? SET EIT KRUSS FOR KVAR LINE.

Hadde mykje å seie	Hadde noko å seie	Uvesentleg
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
128		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135		

38. Gjeld eitt eller fleire av tilhøva nedanfor deg? SET SÅ MANGE KRUSS SOM HØVER.

- 136  Har språkproblem
- 137  Er rørslehemma
- 138  Har nerveproblem (depresjon, angst e.l.)
- 139  Er blind, synshemna
- 140  Er hørselshemna
- 141  Har lese- og skrivervanskar
- 142  Har talevanskar
- 143  Har allergiplager
- 144  Har problem med alkohol
- 145  Har problem med andre rusmiddel (stoff mm.)
- 146  Andre forhold. Kva då: \_\_\_\_\_

39. Om du har svart på spm. 38, har dette hatt noko å seie for deg i arbeidslivet? SET EITT KRUSS FOR KVAR LINE.

Ja, har hatt mye å seie	Ja, har hatt noko å seie	Uvesentle
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
147		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148		

Resten av spørsmål 1 er delt inn i 3 grupper, og du skal berre svare på spørsmål 1 i ei av gruppene A, B eller C.

A. Dei som kryssa av i ruta 5 (arbeidslaus, helsevanskar, i det militære eller anna) i spørsmål 1, svarer på spørsmål 40-50.

B. Dei som kryssa av i ruta 1 (skule/utdanning) i spørsmål 1, svarer på spørsmål 51-54.

C. Dei som kryssa av i ruta 2, 3 eller 4 (lært arbeid, lære, arbeidsformidlinga sine tiltak) i spørsmål 1, svarer på spørsmål 55-58.

A. SVARAST PÅ AV DEL SOM KRUSSE AV RUTE 5 I SPØRSMÅL 1.

40. Kva høver best for situasjonen din i førre veka? SET BERRE EITT KRUSS.

- 1  Arbeidslaus, heilt utan lønt arbeid
- 2  Arbeidslaus, men i lønt arbeid 1-9 timar førre veka
- 3  Gjorde husarbeid heime, passa barn, sjuka eller eldre
- 4  Militærteneste/sivilteneste
- 5  Ferie
- 6  Langvarig sjuk eller uføretrygda
- 7  Anna, kva då: \_\_\_\_\_

41. Har du prøvd å få lønt arbeid (eller meir arbeid) sidan du slutta i den førre jobben eller slutta i skule/utdanning? SET SÅ MANGE KRUSS SOM HØVER.

- 150  Nei \_\_\_\_\_ Gå direkte til spm. 46.
- 151  Ja, i løpet av de to siste vekene
- 152  Ja, i løpet av de to siste månedene
- 153  Ja, tidlegare (men etter førre jobben/etter å ha slutta skulen/utdanninga)

42. Kor lenge er det sidan du begynte å søkje etter arbeid? SET BERRE EITT KRUSS.

- 154  Under 1 måned
- 2  Frå 1 og inn til 3 månader
- 3  Frå 3 og inn til 6 månader
- 4  Frå 6 og inn til 12 månader
- 5  Lenger enn 1 år

43. Har du i denne tida fått noko tilbod om jobb som du har sagt nei til? SET BERRE EITT KRUSS.

- 155  Nei
- 2  Ja, han var for dårleg lønt
- 3  Ja, det var for langt heimanfrå
- 4  Ja, det var ikkje slikt arbeid som eg ønskte
- 5  Ja, det var for dårlege arbeidsforhold
- 6  Ja, andre grunnar for avslaget. Kva for nokre: \_\_\_\_\_

44. Korleis prøvde du i denne tida å få arbeid? SET SÅ MANGE KRUSS SOM HØVER.

- 156  Kontakta arbeidskontoret ein gong i blant
- 157  Kontakta arbeidskontoret minst annakvar veka
- 158  Svarte på annøse i avisa, annonserte sjølv
- 159  Gjennom kjente
- 160  Ved direkte kontakt på arbeidsstaden
- 161  På annan måte

45. Om du ikkje har kontakta arbeidskontoret i denne arbeidsløypeperioden for å få jobb, kva var grunnen til at du ikkje gjorde det? SET SÅ MANGE KRUSS SOM HØVER.

- 162  Har vore der tidlegare utan å få hjelp
- 163  Ikke interessert i det arbeidet dei kan skaffe meg
- 164  Trur ikkje eg kan få hjelp der
- 165  Veit så lite om arbeidskontoret
- 166  Arbeidskontoret ligg så langt frå der eg bur
- 167  Tenkte ikkje på den utvegen
- 168  Andre grunnar, kva for nokre: \_\_\_\_\_

Gå direkte til spm. 47.

46. Kva er den viktigaste grunnen til at du ikkje har prøvd å få lønt arbeid?  
SET BERRE EIT KRYSS.

- 169-170
- 1  Ingen jobbar å få i det heile teke på staden
- 2  Berre kjedelege jobbar å få
- 3  Berre dårleg betalte jobbar å få
- 4  Får ikkje jobb som passar til utdanninga mi
- 5  Veit ikkje kva eg skal sjå irt på
- 6  Har ikkje lyst til å jobbe i det heile teke
- 7  Oppreken med husarbeid heime, pass av barn e. l.
- 8  Manglar barnepass, barnehage e.l.
- 9  Militærteneste/sivilteneste
- 10  Langvarig sjuk, arbeidsufør
- 11  Andre grunnar, kva for nokre: \_\_\_\_\_

47. Får du økonomisk støtte? SET SÅ MANGE KRYSS SOM HØVER.

- 171  Nei
- 172  Ja, arbeidsløystrygd
- 173  Ja, sosialstønad
- 174  Ja, uførepensjon
- 175  Ja, av foreldra mine
- 176  Ja, annan støtte. Kva då: \_\_\_\_\_

48. Om du har hatt lønt arbeid i løpet av dei siste 12 månadene, kva var den viktigaste grunnen til at du slutta i den førre jobben din? SET BERRE EIT KRYSS.

- 177
- 1  Det var berre ein kortvarig jobb
- 2  Bedrifta innskrenka/verksemda vart nedlagt
- 3  Arbeidet interesserte meg ikkje
- 4  Arbeidet var for dårleg betalt
- 5  Dårlig arbeidsmiljø/trivsel/kameratskap
- 6  Vart sagt opp
- 7  Skulle ta til med utdanning
- 8  Skulle irt i militærteneste/sivilteneste
- 9  Andre grunnar, kva for nokre? \_\_\_\_\_

49. Synest du situasjonen som arbeidslaus har ført til at tilhøva nedanfor har vorte til det betre, inga endring eller til det verre? SET EIT KRYSS FOR KVAR LINE.

	Til det betre	Inga endring	Til det verre
	1	2	3
Kontakta med gamle vener.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Få kontakt med nye vener.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forholdet til familien din .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Har di interesse for aktivitetene som er lista opp nedanfor endra seg til det betre, ikkje endra seg eller endra seg til det verre? SET EIT KRYSS PÅ KVAR LINE.

	Til det betre	Inga endring	Til det verre
	1	2	3
Å vere med i idrettslag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å vere med i arma lags- og foreningsliv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å lese aviser, blad, bøker o.l.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre ting du vanlegvis gjer i fritida (andre hobbyar)....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å drive med pliktar/oppgåver heime.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. SVARAST PÅ AV DEI SOM KRYSSA AV I RUTE 1 (skule/utdanning) I SPØRSNÅL 1.

51. Kva for skule/utdanning held du på med? SET BERRE EIT KRYSS.

- 186
- 1  9-årig grunnskule
- 2  Vidaregåande skule. Kva for studieretning? \_\_\_\_\_
- 3  Folkehøgskule
- 4  Universitet eller høgskule. Kva for studium? \_\_\_\_\_
- 5  Annan skule/anna utdanning. Kva for slag? \_\_\_\_\_

52. Om du går på skule eller er i utdanning etter 9. klasse. Kor mykje hadde kvart av tilhøva nedanfor å seie når du valde derme skulen/utdanninga? SET EIT KRYSS FOR KVAR LINE.

	Hadde mye å seie	Hadde nokso å seie	Uvesentleg
	1	2	3
I tråd med interessene mine .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naudsynt for det yrtet eg tek sikte på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunne få utdanning på heimstaden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kom ikkje irt på den skulen eller lina eg først og framst ønskte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fekk ikkje arbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine vllle det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kameratane begynte der.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Var usikker på kva eg elles skulle gjere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naudsynt for i det heile å få jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samle poeng til anna utdanning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53. Korleis er du nøgd med følgjande tilhøve ved den skulen eller utdanninga du tok no? SET EIT KRYSS FOR KVAR LINE.

	Godt nøgd	Passo nøgd	Mis- nøgd
	1	2	3
Fagleg innhald/pensum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisninga.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærebøkene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lese-, studie-, arbeidstilhøve.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kameratskap og miljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Har du no lært arbeid ved sidan av skulem/utdanninga? SET BERRE EIT KRYSS

- 202
- 1  Nei
- 2  Ja, 1-9 timar i veka
- 3  Ja, 10-19 timar i veka
- 4  Ja, 20 timar eller meir i veka

C. SVARAST PÅ AV DEI SOM KRYSSA AV I RUTE 2, 3 ELLER 4  
(Lær: arbeid, lære, arbeidsfordelinga sine tiltak) I SPØRSMÅL 1.

55. Kva for arbeid (stilling) hadde du i førre veka?  
Skriv yrke, stilling, fag eller type tiltak. SET BERRE EIT KRYSS.

- 203
- 1  I vanleg jobb \_\_\_\_\_ | 204-20
- 2  I lære \_\_\_\_\_ | 206-20
- 3  I arbeidsmarknadstiltak \_\_\_\_\_ | 208-20

56. Korleis fekk du den jobben/lærlingkontrakta/tiltaks-plassen du har no?

SET BERRE EIT KRYSS.

- 210
- 1  Gjennom arbeidskontoret
- 2  Fekk opplysningar på arbeidskontoret og tok sjølv kontakt med verksemda
- 3  Intern tilsetjing/fekk jobb i same verksemd som jeg jobba i tidlegare
- 4  Ved direkte kontakt med verksemda
- 5  Svarte på annonse i aviser, annonserte sjølv
- 6  Gjennom foreldre
- 7  Gjennom kjente
- 8  På annan måte, korleis? \_\_\_\_\_

57. Korleis er du nøgd med følgjande tilhøve ved det arbeidet du har no?

SET EIT KRYSS FOR KVAR LINE.

	Godt nøgd	Nøgd	Mis- nøgd
Løna.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 211
Sjølve arbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 212
Arbeidsida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 213
Kameratskapen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 214
Arbeidstilhøva når det gjeld støy, trekk, dårleg luft o.l.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 215
Opplæring.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 216
Den næraste sjefen din.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 217
Framtidsutsiktene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 218

58. Går du på skule/er du i utdanning ved sidan av å ha lært arbeid?

- 219
- 1  Nei
- 2  Ja. Kva slag skule/utdanning: \_\_\_\_\_

220-221

