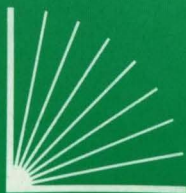


Rapport 12/91

Valg av utdanning og yrke

Betydningen av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn ved utdannings- og yrkesvalg

Rolf Edvardsen



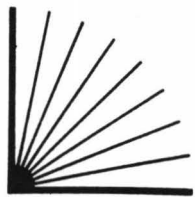
Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

Rapport 12/91

Valg av utdanning og yrke

Betydningen av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn ved utdannings- og yrkesvalg

Rolf Edvardsen



Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

ISBN 82-7218-262-9
ISSN 0802-9342

GCS AS - OSLO

Forord

Studier av rekruttering til høyere utdanning og forskning har fra starten vært en sentral oppgave for NAVFs utredningsinstitutt. Valg av utdanning og elevenes gang gjennom videregående skole og fram til universiteter og høyskoler har vært viktige utredningsoppgaver. Denne virksomheten har vært noe nedprioritert i 1980-årene.

Med denne rapporten ønsker instituttet å skape et grunnlag for nye studier av spørsmål om rekruttering og utdanningsvalg. Den skal formidle en måte å betrakte utdannings- og yrkesvalg på, samtidig med at den gir et overblikk over status quo på området. Kapittel 1 gir en begrunnelse for å ta opp spørsmål om likhet og ulikhet i utdanningen som kan tilbakeføres til kjønn og sosial bakgrunn. Kapittel 2 gir en empirisk beskrivelse av gjennomstrømningen i norske skoler og av hvordan utdanningsvalg er avhengig av kjønn og sosial bakgrunn. I kapittel 3 presenteres en modell som systematiserer de bakenforliggende årsakene til ulikheter i valg. Kapittel 4-10 utdyper de enkelte ledd i modellen.

Prosjektet har hatt en rådgivende gruppe bestående av Karl Øyvind Jordell, Jens-Christian Smeby, Sigmund Vangsnes og Per Olaf Aamodt. Andre medarbeidere som har gitt uttalelser til utkast til rapporten er Lisbet Berg, Ellen Brandt og Elisabeth Rogg. Dessuten har Paul Jørgensen ved Danmarks Lærerhøyskole gitt nyttige kommentarer til rapporten.

Den lange listen med litteraturhenvisninger gir et overblikk over arbeider som er brukt eller referert i rapporten. I tillegg har forfatteren vært en flittig leser av vitenskapelig rådgiver Kjell Eides notatserie. Dette framgår ikke av referansene, hvor det er referert direkte til de forfatterne som er omhandlet i notatene.

I den grad det foreligger vurderinger i rapporten står disse for forfatterens regning, og er nødvendigvis ikke alltid sammenfallende med NAVFs utredningsinstituts syn.

Oslo, september 1991

Johan-Kristian Tønder

Per Olaf Aamodt

Innhold

1	ULIKHET, LIKHET OG FRIHET	9
1.1	Arbeidsdeling og ulikhet	9
1.2	Frihet og likhet som motsetninger	9
1.3	Konflikt mellom likhet og frihet i utdanningen	11
1.4	Ulike former for likhet	13
1.5	Resultatlikhet og kvoteringsordninger	14
1.6	Likhet og rettferdighet	14
1.7	Meritokrati eller aristokrati?	16
1.8	Likhetens dilemma	17
1.9	Karrieremobilitet og generasjonsmobilitet	20
2	UNDERSØKELSER OM ULIKHETER I UTDANNING OG YRKE	21
2.1	Artianerne fra 1946, 1951, 1958 og 1963	21
2.2	1958-kulletts vei gjennom utdanningssystemet og yrkeslivet	21
2.3	Valg i grunnskolen	24
2.4	Endringer i artianerfrekvenser i 1960- og 1970-åra	25
2.5	"Artianerfrekvenser" i 1980-åra	27
2.6	Hvem får ingen videregående utdanning?	35
2.7	Valg av linjer og fag i den videregående skole	36
2.8	Større eller mindre likhet i studietilbøyeligheten?	38
2.9	Sosial bakgrunn bestemmer lengden på studiene	41
2.10	Sosial bakgrunn har betydning for fagvalget	43
2.11	Linjevalg i den videregående skolen har betydning for fagvalget ved universitetet	44
2.12	Oppsummering	48
3	PRESENTASJON AV EN MODELL FOR UTDANNINGS- OG YRKESKARRIERE	50
3.1	Utdanning og yrke. Tilfeldighet eller plan?	50
3.2	Hvordan har utdanningsforskjeller blitt forklart	51
3.3	En karrieremodell	54
3.4	Å ville og å kunne - nødvendige betingelser	55
3.5	Verdier, ressurser og valg	56
3.6	Verdier som drivkrefter	57
3.7	Interesser og fagfelt	57
3.8	Drømmeyrker, planlagte yrker og maksimalyrker	59
3.9	Strategier og skilleveier i utdanningen	61

3.10	Egne ressurser	62
3.11	Materielle ressurser	63
3.12	Sosiale ressurser	64
3.13	Bosted og lærested	65
3.14	Konkurrentene og deres valg av utdanning og yrke	65
3.15	Kapasiteten ved skoler og universiteter	66
3.16	Oppsummering - en modell	66
4	PLANLEGGING OG VALG AV UTDANNING OG YRKE	71
4.1	Å velge eller velges	71
4.2	Valg og strategier	72
4.3	Når planlegges utdanning og yrke?	74
4.4	Øyeblikkelig behovstilfredsstillelse og kort planleggingsorison	79
4.5	Hva slags arbeid ønsker elever i grunnskolen?	80
4.6	Drømmeyrker og planlagte yrker	83
4.7	Hindringer for å realisere drømmeyrket	86
4.8	Omveier i utdanningen for å skaffe tilleggspoeng	86
4.9	Studiefravall	88
4.10	Konkurrerende og komplementære aktiviteter	89
4.11	Oppsummering	91
5	VERDIER OG INTERESSER	94
5.1	Verdier, interesser og yrkesvalg	94
5.2	Verdier varierer med kulturer og sub-kulturer	95
5.3	Verdier er ulike for menn og kvinner	97
5.4	Ekspressive verdier, instrumentelle verdier og personorienterte verdier	98
5.5	Interesse for mennesker, ting og ideer	99
5.6	Verdiorientering og yrkesønsker	100
5.7	Utdanning og arbeid som investering og konsum	101
5.8	Hva gjør et yrke attraktivt?	103
5.9	Kjennetegn ved høy status	107
5.10	Grunnskoleelevenes motiver ved yrkesvalg	108
5.11	Motiver for yrkesvalg for elever i treårig allmennfaglig studieretning	109
5.12	Endringer i yrkesmotivene i 1980-åra	113
5.13	Studentenes yrkesmotiver	116
5.14	Oppsummering	122

6	MATERIELLE RESSURSER	125
6.1	Hva er materielle ressurser?	125
6.2	Materielle ressurser i hjemmet	125
6.3	Studiefinansiering - videregående skoler	126
6.4	Studiefinansiering - universitets- og høgskoleutdanning	127
6.5	Oppsummering	133
7	SOSIALE OG EGNE RESSURSER	134
7.1	Medfødte og tilegnede ressurser	134
7.2	Evner og intelligens	135
7.3	Ressurser hos menn og kvinner	139
7.4	Personlighetstyper og yrkesvalg	140
7.5	Hva kan kalles sosiale ressurser?	140
7.6	Påvirkningskilder	141
7.7	Påvirkningsmåter	151
7.8	Oppsummering	170
8	EGNE RESSURSER MOT KONKURRENTENES RESSURSER	173
8.1	Konkurranse og konkurrenter	173
8.2	Sorteringsmekanismer	175
8.3	Selvtillit og selvoppfatning	178
8.4	Karakterer og karriere	178
8.5	Oppsummering	183
9	BOSTEDET SOM RESSURS	185
9.1	Kort vei til attraktiv utdanningsinstitusjon er en ressurs	185
9.2	Gymnasfrekvensen varierer med fylke	186
9.3	Lærestedets beliggenhet har betydning for valg av studier	190
9.4	Hvem studerer i utlandet?	194
9.5	Bostedet bestemmes av tilbudet på arbeidsplasser	195
9.6	Geografi og kjærlighet	197
9.7	Hvorfor bestemmer utdanningsinstitusjonenes beliggenhet utdannings- og yrkesvalg?	199
9.8	Oppsummering	201
10	DIMENSJONERINGEN AV SKOLER OG UNIVERSITETER	204
10.1	Hva skal bestemme utdanningskapasiteten?	204
	LITTERATUR	210

1 Ulikhet, likhet og frihet

1.1 Arbeidsdeling og ulikhet

Ulikhet i utdanning og arbeid kan sies å være et resultat av utviklingen av eiendomsrett og arbeidsdeling. Samfunn med jegere og samlere ga lite rom for arbeidsdeling. Alle måtte stort sett utføre de samme arbeidsoppgaver med unntak av en viss fordeling som var betinget av kjønn og alder. Eiendomsretten var den første kilden til arbeidsdeling innenfor jordbruk. Alle kunne stort sett gjøre det samme arbeid, men eieren ble rangert høyere enn de øvrige, fordi han eide jorda og ledet arbeidet. Kravene til utdanning blir sterkere, jo mer komplisert samfunnet blir og jo mer spesialisert arbeidsdelingen blir. Kompliserte arbeidsoppgaver skaper behov for langvarige utdanninger, og utdanningens nivå og lengde skaper ulikheter i samfunnet.

I føydalsamfunnet var det et livslangt kontraktforhold mellom herre og vasall. Hovedmodellen var kanskje at jordeieren hadde et slags ansvar for hele mennesket, selv om ivaretagelsen av dette kan ha variert sterkt.

Den industrielle revolusjon endret dette forholdet. Industriherren hadde ikke ansvar for arbeideren når en ser bort fra den kontraktfestede lønnen. Arbeidskraften ble skilt ut som en vare, som kunne kjøpes av kapitaleieren. Denne varen ble kjøpt til lavest mulig pris for å maksimere profitten i bedriften. Jo lavere prisen eller lønnen ble presset ned, jo større ulikhet ble det mellom arbeidere og kapitaleiere. Så lenge arbeiderne sto i kø for å få jobb kunne de raskt skiftes ut etter en bruk- og kastmetode.

Arbeidernes organisasjoner har etter hvert gjort arbeiderne til langt sterkere kontraktspartnere. Dette betyr større likhet mellom arbeidere og kapitaleiere. Noen fullstendig likhet i et samfunn med utstrakt arbeidsdeling kan likevel aldri forventes.

Ideer om likhet kan ha forekommet gjennom hele historien. De greske statene hadde en form for demokrati som bygde på en mann - en stemme, men samtidig overlot de en stor del av arbeidet til stemmeløse kvinner og slaver, slik at det i realiteten var en stor ulikhet i samfunnet. Likhetstanken i sin første manifeste form oppsto kanskje under den franske revolusjonen, hvor slagordet "Frihet, likhet og broderskap" ble skapt.

1.2 Frihet og likhet som motsetninger

Når den franske revolusjonen lyktes i første omgang, kan det være fordi mange kan samles under fanene for likhet og frihet mot en felles fiende. Verre var det i neste omgang å forene utpregede tilhengere av likhet med utpregede tilhengere av frihet. Resultatet ble da også en kamp mellom likhetstilhengere på den ene siden og frihetstilhengere på den annen side. Frihetstilhengernes ønske eller mål var

økonomisk liberalisme. "Frihet, likhet og broderskap" var i realiteten et valgspråk med uforenlige idealer. I en viss forstand er likhet og frihet i form av liberalisme diametrale motsetninger som vanskelig kan forenes.

"Likhet" i sin ytterste konsekvens kan neppe gjennomføres i et samfunn med utstrakt grad av arbeidsdeling. Noen jobber må nødvendigvis gi større makt enn andre, eller de kan være verdt å strebe etter av andre årsaker. Ønske om likeverd er det nærmeste en kan komme. En form for "likhet" er kommunismen i sitt endelige stadium, hvor alle yter etter evne og forbruker etter behov. Så langt har et samfunn av denne typen vært en utopi.

"Frihet" i meningen liberalisme i sin ytterste konsekvens betyr at den enkelte skal ha frihet til å handle på en måte som maksimerer egen profitt. Den nødvendige konsekvensen er at "enhver er sin egen lyktes smed" - noe som gjør at den enkelte har et nyttemaksimeringssynspunkt ved valg av utdanning og yrke. Til "friheten" hører også det å bruke andre i sitt spill om nyttemaksimering. Hvis man slipper reven inn i hønseburet, og lar alle få den maksimale friheten, kan man se resultatet av frihetsideologien, slik utpregede skeptikere ser det.

I denne framstillingen vil en forutsette at makt, ære, prestisje og respekt er sentrale verdier i den vestlige kulturen. Dette er knappe goder som det er konkurranse om. Ulikhet er en nødvendig forutsetning for at enkelte skal få mer enn andre av disse godene. Ulikhet blir en konsekvens av frihet eller liberalisme.

Ønsker om likhet og solidaritet kan moderere de nevnte verdier. Likhet refererer til en ideologi eller et samfunnsengasjement.

Frihet eller liberalisme vil som oftest referere til den enkeltes frihet eller muligheter til å oppnå makt, ære og berømmelse. Men disse begrepene kan også relateres til f.eks. familien eller nasjonen. Begrep som familiens eller nasjonens ære er velkjente, og har en klar mening som det refereres til i gitte situasjoner.

En vil neppe finne samfunn i dag som utelukkende har en "likhets"- eller "frihetsideologi", men det er avgjort gradforskjeller. Kanskje er USA og Norden motsetningene i den vestlige kulturen. I USA har "frihet" eller liberalisme en forholdsvis stor tilslutning, mens det legges forholdsvis større vekt på "likhet" i Norden.

Selv om Norden kan plasseres nokså langt til venstre på likhets-/frihetsskalaen, vil jeg likevel hevde at makt, ære og prestisje er framherskende verdier i Norden, mens likhetsideologien har en modererende virkning. Vi kan f.eks. se det i yrkesorganisasjonenes lønnskamp. Det er ikke god tone å argumentere med at en bør ha høyere lønn, fordi en tilhører et annet samfunnslag enn andre. Lærerne vil ha vansker med å bruke dette argumentet for at de skal få høyere lønn enn f.eks. hjemmehjelpere.

Synet på likhet og frihet endrer seg i et historisk perspektiv. Det er neppe tilfeldig at det i en tid med liberalistiske strømninger har vært liten sans for de

problemstillingene som tas opp i denne boka. Likevel kan en konstatere at de siste åra har ført likestillingen mellom menn og kvinner et langt steg videre, særlig mht. til utdanning. Kanskje ble grunnlaget for denne lagt før "høyrebølgen" startet. Den økende tilstrømningen av jenter til naturfaglinja kom allerede midt i 1970-åra. Den la grunnlaget for flere valgmuligheter, og jentene satte i gang en prosess som ikke har latt seg stoppe.

En alternativ forklaring på økt likestilling mellom menn og kvinner kan være at det hovedsakelig dreier seg om en frihets- eller frigjøringskamp og i mindre grad om en likestillingskamp. Kvinnene frigjøres (fra sine gamle verdier) for å kunne bruke sine ressurser i kamp om de verdier som det tidligere bare var akseptabelt for menn å strebe etter. Liberalistiske strømninger kan med andre ord ha virket som en oppfordring til kvinnene om å realisere seg selv.

1.3 Konflikt mellom likhet og frihet i utdanningen

Denne boka skal dreie seg om likhet og ulikhet ved valg av utdanning og yrke. Jeg har foretatt et sidesprang for å understøtte en påstand om at sentrale konflikter i verdenspolitikken står mellom frihetsideologier og likhetsideologier. Når en vender seg til utdanning og utdanningspolitikk, er det lett å se at konflikter også på dette området som oftest kan tilbakeføres til kampen mellom frihet og likhet. Bak de fleste problemstillinger som skaper skoledebatt i Norge i dag, vil man finne uenighet som i realiteten dreier seg om en prioritering mellom likhet og frihet.

Innenfor utdanningssystemet kan konflikten mellom likhet og frihet f.eks. være en "kamp" om friheten til å velge skole. Private skoler kan være et alternativ til offentlige skoler. Private skoler kan gi frihet til å velge det beste med hensyn til fagområder, undervisningsopplegg, undervisningsmateriell og lærerkrefter, men vil også kunne føre til bedre utdanning og større ulikhet, fordi bare et mindretall vil ha tilgang til disse godene. Private skoler vil ofte være forbeholdt de mest privilegerte med hensyn til sosial bakgrunn.

Valg mellom private og offentlige skoler har hatt forholdsvis liten betydning i Norge. Her har konflikten mellom likhet og frihet først og fremst dreiet seg om friheten til å velge utdanning innenfor det offentlige tilbudet. Langvarig obligatorisk skolegang er uttrykk for en likhetsideologi. Da har eleven ingen frihet til å velge. Friheten kommer når den obligatoriske skolegangen er avsluttet og valget står mellom å avslutte skolegangen eller fortsette med en kortvarig eller langvarig utdanning. Resultatet av dette valget er at flere med ressurssterk sosial bakgrunn enn andre velger å fortsette med en langvarig utdanning etter at den obligatoriske skolen er avsluttet. På alle trinn hvor det er valgfrihet, velger elever og studenter fra ressurssterk sosial bakgrunn hyppigere enn andre utdanninger som gir større valgmuligheter og fører til mer prestisjefylte yrker.

Utvidet valgfrihet i grunnskolen og i videregående skoler fører med andre ord til økt ulikhet. Jo flere trinn man kan velge på, jo hyppigere velger ungdom fra mindre privilegert sosial bakgrunn "feil". Valgfriheten kan derfor ha en tendens til å øke tradisjonelle skillelinjer som følger av kjønn og sosial bakgrunn. Enkelte vil foreta "taktiske" fagvalg, kanskje for å oppnå best mulig karakterer på letteste måte. Andre vil "velge bort" vanskelige fag som matematikk og fremmedspråk. Slike valg vil ofte gå i retning av å øke forskjellen mellom de med ressurssterk og de med ressurs svak sosial bakgrunn.

"Tilbake til basiskunnskapene" har vært et krav fra ulike hold i den senere tid. Det har blitt påpekt grunnleggende kunnskapsmangler i sentrale fag som norsk, fremmedspråk og matematikk. Den antatte årsaken har vært valgfriheten, som har ført til at mange har valgt bort enkelte sentrale og viktige fag.

Obligatorisk skole uten valgmuligheter ville være ideelt etter en likhetsideologi. På den annen side er friheten til å kunne velge mest mulig i form av valgfag, linjer, studier o.l. et gode - et gode som gir elevene ulike muligheter til å bruke sine ressurser.

Valgfagsordninger kan faktisk også begrunnes ut fra en likhetsideologi. Hvis alle får et tilbud som er tilpasset deres egen smak, kan dette betraktes som en form for likebehandling. Ulikheter i karrieremuligheter kan oppstå hvis forskjellige valgfag gir ulike muligheter i den videre skolegang.

Kommuner og fylkeskommuner har fått en utvidet anledning til å bestemme fordelingen av ressursene. Dette betyr at kommunene vil komme til å satse mer ulikt f.eks. på skolen enn når Staten hadde et større ansvar for ressursfordelingen. Den utvidede valgfriheten som har blitt gitt til lokalsamfunnene må nødvendigvis føre til at det samtidig innføres større geografiske ulikheter.

Mønsterplanens intensjoner om lokal frihet i utformingen av læreplaner vil måtte gå på bekostning av likheten mellom klasser, skoler og regioner. Noen kommuner vil kunne komme til å yte større støtte til barna enn andre. I dette tilfellet er det den enkelte skoles valgfrihet som kan føre til større ulikhet for elevene.

Hvor en bor kan være avgjørende for hvor en tar sin utdanning. Utbyggingen av distriktshøgskoler betyr at flere får et tilbud om høyere utdanning innenfor en rimelig reiseavstand. I en viss forstand får flere frihet til å velge en høyere utdanning. Samtidig kan det bli noen som velger distriktshøgskole i stedet for universitet, fordi dette gir kortere vei til utdanningsinstitusjonen.

Opptaksreglene til lukkede studier i Norge bygger på en maksimal frihet for de mest ettertraktete utdanningsinstitusjonene til å velge blant de beste studentene. En tilsvarende frihet har de beste studentene - målt i karakterer - til å velge utdanningsinstitusjon. Som et alternativ kunne en tenke seg en eller annen form for likhetsprinsipp, f.eks. loddtrekning blant godt kvalifiserte. Denne fremgangsmåten hadde spredt de beste studentene på flere utdanninger.

1.4 Ulike former for likhet

Så langt har jeg betraktet "likhet" som et uproblematisk begrep. Begrepet kan imidlertid ha mange presiseringer som det er viktig å være oppmerksom på når en beskriver likhet i utdanningssektoren. F. eks. Gudmund Hernes skiller mellom ulike former for ulikhet (Hernes 1974). Noen vanlige betegnelser skal nevnes:

- 1) Formallikhet - går ut på at alle skal ha like juridiske retter til en utdanning eller et arbeid.
- 2) Kompetanselikhet - går ut på at alle skal få lik støtte for lik prestasjon og større støtte for større prestasjon. I skolen betyr det at det satses mest på de beste elevene, i arbeidslivet mest på de beste arbeidene.
- 3) Behandlingslikhet - betyr at alle skal få den samme støtte, uansett personlig bakgrunn og forutsetning. Behandlingslikhet for dem som er ulike i utgangspunktet vil som oftest opprettholde ulikheten.
- 4) Sjanselikhet - går ut på at alle, uansett sosialgruppe, skal ha den samme sannsynlighet for å nå ulike statusposisjoner.
- 5) Resultatlikhet - betyr ulik behandling for å oppnå større likhet. De som i utgangspunktet stiller svakest får størst støtte for å utjevne ulikheten (radikal kvotering).

Ytterpunktene blant disse begrepene er formallikhet og resultatlikhet. Formallikhet er stort sett gjennomført. Forsvaret og Kirken har vært de siste hinder for en formel likhet for alle til å få samme utdanning og samme arbeid. Ennå kan kvinner ikke bli prester alle steder i landet og ennå kan kvinner ikke få alle former for oppgaver i Forsvaret.

Skolen behandler i prinsippet alle elever likt, men effekten kan likevel bli at grupper behandles ulikt. De kunnskaper skolen formidler er i overensstemmelse med kravene i de dominerende lag av befolkningen. Elevenes språk og atferd søkes også tilpasset de dominerende lag. Barn fra ressurssterk sosial bakgrunn får derved et bedre utgangspunkt for å gjøre det godt i skolen.

Når slike sosiale grupper særbehandles, ligger det ingen bevisst hensikt bak. Det er snarere en effekt av hvordan samfunnet er bygget opp. Arnman og Jönsson kaller dette for en strukturell særbehandling (Arnman 1985).

En svensk utredning (SOU 1978:65) ga følgende uttalelse: "En likverdig utdanningsstandard kan alltså enligt vår bedømmning inte begränsas till en större jämlikhet i bemärkelsen att alla skall ha samma tillträde till utbildning och behandlas lika under utbildningstiden. De som har speciella behov eller svårigheter skall tvertom behandlas olika i syfte att en större jämlikhet ska föreligga vid utbildningens slut en vid dess början". Denne uttalelsen kan betraktes som et ønske om tilnærming til resultatlikhet.

Det er de minst og mest ressurssterke som får størst støtte til utdanning i Norge i dag. Støtten til de minst ressurssterke er grunnet i et ønske om resultatlikhet. De svakeste får større støtte - f.eks. ved at det er et langt gunstigere forholdstall mellom elever og lærere i spesialskoler. På den annen side får også de mest ressurssterke større støtte enn gjennomsnittet gjennom lenger skolegang. Dette er en form for kompetanselikheter.

Samlet er støtten til de ressurssterkeste som bl.a. omfatter en stor del av bevilgningene til universiteter og høyskoler langt større enn støtten til de ressursvakeste som bl.a. omfatter bevilgningene til spesialskoler.

1.5 Resultatlikhet og kvoteringsordninger

Resultatlikhet kan bl.a. oppnås gjennom kvoteringsordninger. En skiller gjerne mellom to former for kvoteringsordninger - den moderate og den radikale. Begrepene har oftest vært brukt i tilknytning til ansettelse i stillinger på høyt nivå i den offentlige sektoren. Det er kvinner som blir tilgodesett ved slike kvoteringsordninger. *Moderat kvotering* betyr at en kvinne skal foretrekkes i en stilling hvis flere søkere stiller likt med hensyn til kvalifikasjoner. *Radikal kvotering* vil si at en kvinne skal foretrekkes til en stilling dersom hun tilfredsstiller kravene til stillingen. Det vil da være likegyldig om bedre kvalifiserte menn er søkere til stillingen.

Kvotering i denne form fører i retning av resultatlikhet. Den har vært i bruk i den offentlige sektoren, og er nok - i hvert fall i en viss utstrekning - medvirkende til at en langt større andel kvinner enn menn med høyere utdanning går til offentlig enn til privat sektor. Mer fleksibel arbeidstid og permisjonsmuligheter kan være andre og viktigere forhold som trekker i samme retning.

Kanskje kan en si at det eksisterer en kvoteringsordning i favør av menn i den private sektoren. Denne er i så fall uoffisiell i motsetning til kvoteringen av kvinner i den offentlige sektoren. I den senere tiden har en også kunnet konstatere at stadig flere foretak i den private sektoren aktivt har søkt kvinnelig arbeidskraft også i høyere stillinger. Lønnen er høyere og øker raskere i den private enn i den offentlige sektoren. Det kan derfor tenkes at kvinnes gjennomsnittslønn hadde blitt høyere hvis en større andel hadde gått inn i den private sektoren, selv om de hadde blitt værende i lavere stillinger.

1.6 Likhet og rettferdighet

Når det blir vanskelig å argumentere for likhet, er det mange som trekker inn rettferdighet. Rettferdighet er et mer diffust og kanskje også mer verdiladet ord. De færreste vil ha innvendinger mot noe som er rettferdig. Det vil imidlertid kunne forekomme ulike oppfatninger av hva som er rettferdig.

Innenfor visse rammer betrakter jeg "likhet" og "ulikhet" som noe målbart og objektivt. I kapittel 2 vil utdanningsnivået bli sammenlignet for personer med ulik sosial bakgrunn og kjønn. En finner da ulikheter som kan være større eller mindre.

Likhet eller ulikhet kan på den måten måles på en objektiv måte i motsetning til "rettferdighet" som etter min oppfatning må relateres til et subjekt. Hvis en kunne snakke om en universell rettferdighet, vil det være vanskelig å definere denne. Oppfatningen av hva som er rettferdig vil med andre ord variere fra person til person, og er derfor et utpreget diskusjonstema. En diskusjon om hva som er rettferdig vil kunne fortelle om den enkeltes plattform. Hvis denne plattformen er felles, vil diskusjonen kunne bli kort.

Hvis mennesker kunne plasseres på en skala med en utpreget likhetsideologi i den ene enden og en utpreget frihetsideologi i den andre, vil den enkeltes plassering på skalaen i høy grad være med på å bestemme hva vedkommende betrakter som rettferdig og urettferdig.

Hva som er rettferdig vil kanskje også være et resultat av vanetenkning. En sorteringsmekanisme som bygger på karakterer oppfattes her i landet som rettferdig. Den legitimerer i en viss forstand enkeltes forrang til utdanning og prestisjegivende yrker. Brudd på dette prinsippet kan av mange oppfattes som urettferdig. Det gjelder f.eks. kvoteordninger for gutter eller jenter til skoler og studier hvor de er sterkt underrepresenterte.

Det kan også være en pris på rettferdigheten. Jeg vil forsøke å gi uttrykk for hva jeg oppfatter som rettferdig ut fra min plassering på likhets/frihetsskalaen - ikke for at jeg oppfatter dette for å være av spesiell interesse for leseren, men for å illustrere et poeng.

Umiddelbart er jeg tiltalt av ideen om resultatlikhet - å gi de med den svakeste utgangsposisjonen størst ressurser, slik at alle kan komme opp på samme kunnskapsmessige nivå.

Samtidig våkner imidlertid økonomien i meg, og spør om det er mulig å gjennomføre slike vidtrekkende reformer som også må ha gjennomgripende økonomiske konsekvenser. Er det ikke en nødvendighet å dyrke talentene ved at de som spesielt ønsker det og har evner for avanserte studier også får anledning til å gjennomføre slike for bare en brøkdel av hva de egentlig koster? Hvor rettferdige har vi råd til å være i et samfunn som bygger på kompetanse og en utstrakt grad av arbeidsdeling? Resultatet av slike betraktninger vil raskt kunne bli at full rettferdighet er en utopi, selv om en alltid kan ønske seg en større grad av rettferdighet.

1.7 Meritokrati eller aristokrati?

Aristokrati og laugsvesen med nedarvede rettigheter og plikter er i våre øyne urettferdig og skaper ulikhet. Innenfor slike systemer fødes man inn i en stilling eller et yrke. Det var riktig nok ikke vanntette skott, men stort sett overtok sønnen yrket etter faren, uansett øvrige kvalifikasjoner og interesser. Meritokratiet har i en viss forstand overtatt etter aristokratiet. Mens arv hadde stor betydning i aristokratiets tidsalder, er ervervede kunnskaper nå de viktigste kvalifikasjoner ved besettelse av høyere stillinger.

I et meritokrati er kompetanse eller kunnskaper det viktigste rekrutteringsgrunnlaget. Gjør dette meritokratiet mer rettferdig og mer likhetsskapende enn aristokratiet? I begge tilfeller skal et antall høyere stillinger besettes, og noen må bli underordnede. Det burde være likegyldig for den underordnede om hans arbeid ledes av en aristokrat med nedarvede rettigheter eller en meritokrat med tilegnede kvalifikasjoner. Fra dette ståstedet vil det være et spørsmål om meritokratiet bare er en annen form for ulikhet eller urettferdighet. Oppfatningen av hva som er en rettferdig og legitim samfunnsform har variert.

Det vil være galt å si at posisjoner ikke lenger arves. Det skjer bare ikke like konsekvent som i aristokratiets dager. Det skjer også gjennom andre mekanismer. En av de ting som ønskes formidlet gjennom denne boka er at posisjoner og makt reproduseres eller arves fra generasjon til generasjon og at utdanningen står sentralt i denne prosessen.

Bourdieu vil antagelig hevde at eksamener er en slags *sosial magi* som får oss til å tro at overklassen hersker gjennom kunnskaper og ikke gjennom arv og forbindelser.

Bowles og Gintis hevder at utdanningen på lavere nivå er rettet mot underordning, mens utdanning på høyt nivå er rettet mot uavhengighet og selvstendighet (Bowles and Gintis 1977). Den obligatoriske grunnutdanningen er i stor grad rettet mot å begrense og regulere aktiviteten. Elever i grunnutdanningen lærer å *følge regler*, og dette er den viktigste lærdommen de tar med seg ut i arbeidslivet. På mellomnivået i utdanningen skjer en gradvis utvikling, hvor *pålitelighet* utvikles for arbeidslivet. På universitets- og høgskolenivå læres studentene opp til uavhengighet. Atferden styres gjennom *internalisering av normer*. Dette er også en egenskap som en tar med seg ut i arbeidslivet.

Ulikheten grunner seg på arbeidsdelingen i samfunnet. Hvis alle hadde de samme arbeidsoppgaver, slik det er i et jeger- og samlersamfunn, ville problemstillingen ikke være aktuell. Der har alle den samme plass i systemet, selv om noen kan være dyktigere jegere enn andre, og bli respektert for det. Vårt moderne samfunn med dets kompliserte arbeidsoppgaver og høye teknologi vektlegger nødvendigvis kvalifikasjoner på en helt annen måte enn tidligere kulturer. Det blir

viktig med rett mann eller kvinne på rett plass. Et meritokrati løser denne oppgaven på en langt bedre måte enn et aristokrati. Men denne løsningen er en bedre løsning fra et materielt og økonomisk synspunkt, og blir ikke mer rettferdig eller likhetsskapende av den grunn.

Et argument for økt sosial mobilitet er at den vet best hvor skoen trykker, som har den på. Argumentet kan være særlig viktig innenfor politikken. Folk fra mindre privilegerte sosiale lag kan lettere identifisere problemene for disse gruppene, og kanskje også lettere finne løsninger, liksom kvinner lettere kan identifisere og finne løsninger på problemer som spesielt har med kvinners situasjon å gjøre. Dette gjør at meritokratiet kanskje er bedre egnet til å skape akseptable forhold for de svakere stilte i samfunnet.

Full likhet og rettferdighet er bare mulig hvis alle yrker og stillinger i arbeidsdelingssystemet vurderes som like gode, og tildeles den samme belønning i form av inntekter, makt, ære og respekt. Utdanning måtte i så fall bli lønnet på like linje med arbeid. Det er mulig å tenke seg at alt arbeid ble belønnet med samme inntekt, men neppe at alle stillinger og yrker ble likt vurdert med hensyn til makt, ære og respekt. Noen yrker og stillinger ville derfor alltid bli mer etterspurt enn andre.

Posisjoner eller stillinger fordeles ofte på grunnlag av utdanning. Utdanning vil i hvert fall kunne være en inngangsbillett til viktige posisjoner. Er dette uten videre den mest rettferdige måten å fordele maktposisjoner på? Svaret vil vel være at det kanskje er den mest rasjonelle måten - i hvert fall fra en økonomisk synsvinkel.

"Rett mann på rett plass" eller "å komme på rett hylle" er begreper som brukes for å indikere en rasjonell og hensiktsmessig allokering av arbeidskraft. Kan det tenkes at belønningssystemet fører til en uhensiktsmessig fordeling av arbeidskraften? En stor andel av de mest skoleflinke blir i dag siviløkonomer, sivilingeniører eller leger. Hvor viktig er det for legestanden at den rekrutterer studenter med de beste karakterene fra den videregående skolen? Kan det tenkes at egenskaper som medmenneskelighet, omsorg, medfølelse m.m. er viktigere enn toppkarakterer i den videregående skolen? Kan det tenkes at det hadde vært mer hensiktsmessig at flere av de skoleflinke hadde blitt filologer, realister eller jurister?

1.8 Likhetens dilemma

Et stadig tilbakevendende problem i likhetsproblematikken er at det må innføres en ulikhet - forskjellsbehandling - for å oppnå likhet eller like muligheter for alle. Ulik behandling vil ofte være en betingelse for å oppnå likhet. En må bryte med prinsippet om behandlingslikhet for å oppnå resultatlikhet. Det er dette jeg vil kalle *likhetens dilemma*. Et middel til å oppnå resultatlikhet kan være kvoteringsordninger - moderate eller radikale. Disse innebærer en særbehandling av enkelte mennesker.

Hvis mennesker kunne plasseres på en skala hvor likhetsideologien er i den ene ende og frihetsideologien i den andre, vil jeg anta at de som slutter seg til frihetsideologien stort sett kan akseptere behandlingslikhet, men ikke resultatlikhet, mens de som er i den andre enden av skalaen ønsker resultatlikhet. Konflikter vil derfor lett oppstå omkring det som kan kalles likhetens dilemma.

Ulikheter i ressurser og muligheter kan i en viss forstand betraktes som et resultat av at barn fra enkelte sosialgrupper har blitt særbehandlet. De har fått en oppvekst som har gitt dem et bedre startgrunnlag for utdanningen. Det kan ha skjedd gjennom biologisk arv eller gjennom miljøet som kan ha gitt fordeler av materiell eller kunnskapsmessig art. En kunne tenke seg former for særbehandling i skolen som kunne være *bevisst* rettet mot å rette opp ulikheter som har oppstått som følge av ulike vilkår i oppveksten.

Kanskje har man en slik særbehandling i grunnskolen, hvor læreren bruker en stor del av sin tid på de minst tilpasningsdyktige.

Særbehandlingen i den videregående skolen og ved universiteter og høyskoler går derimot ofte ut på hjelpe dem som allerede har gode ressurser. Undervisningen vil ofte bli lagt opp på et nivå hvor bare de mest skoleflinke kan følge med. Evalueringen, rosen og oppmuntringen må ved en "rettferdig" fordeling falle på de skoleflinke, på dem som allerede har blitt særbehandlet og motivert for å yte en innsats.

I det følgende er det punktvis listet opp eksempler på dilemmaer som er sentrale problemstillinger i skole- og utdanningspolitikk, samt arbeidslivet, og som er eller vil kunne bli viktige konfliktkilder.

- a) Likhet, likeverd og rettferdighet kan betraktes som idealer i den norske skolen. *Likhet og likeverd* står imidlertid i sterk kontrast til en annen av skolens viktigste oppgaver, som er å *sortere* mennesker med tanke på senere studier og arbeidslivet. Dette er en oppgave som i høyeste grad fører til ulikhet og som også reproducerer ulikheten fra generasjon til generasjon. Det viktigste sorteringsredskapet er karakterer. Karakterdebatten vil derfor være et stadig tilbakevendende tema, hvor folk som representerer utpregede frihetsideologier og likhetsideologier vil ha ulik oppfatning.
- b) I grunnskolen er det et grunnleggende dilemma mellom ønsket om å behandle alle elever *likt* og en målsetting som tar sikte på å *kompensere* for mangler i barnets miljø. Det siste betyr en individualisering. Her blir ønsket om at barna skal behandles likt satt opp mot ønsket om at alle skal få like forhold.
- c) Både i grunnskolen og videregående skole har elevene blitt gitt en stadig større *frihet til å velge* - linjefag, valgfag o.l. Denne friheten blir utnyttet på ulik måte av elever fra ressursrik og ressurs svak sosial bakgrunn. De første vil ha en tendens til å velge linjer og fag som holder flere valgmuligheter åpne ved senere studievalg. De siste har en tendens til å velge bort vanskelige fag, og stenger

derved en rekke studieveier. Færre valgmuligheter ville derfor føre til større likhet i senere skole- og studievalg (se kapittel 2). Friheten til å velge valgfag o.l. kan imidlertid også betraktes fra en annen synsvinkel. Valgfag kan gi muligheter for flere til å velge etter egne evner og interesser. Hvis de obligatoriske fagene er best tilpasset elevene fra ressurssterk sosial bakgrunn, kan tilbud på valgfag som passer best til elever fra ressurs svak sosial bakgrunn også betraktes som en form for lik behandling.

- d) Opprinnelig gikk *studielån* fra Lånekassa til studenter med ressurs svak bakgrunn. Lånene var *behovsprøvd* og skulle være en støtte til studenter som hadde foreldre med lave inntekter og formue. De fikk derved en utjevnende effekt som fremmet resultatlikhet. Senere er reglene endret, slik at en nå har en form for behandlingslikhet. Alle behandles likt, eller tilnærmet likt. Det betyr også at studielånene i Lånekassa har tapt en del av sin utjevningseffekt.
- e) *Tilleggs poeng eller kvotering* ved opptak til lukkede studier kan betraktes som et middel til å oppnå resultatlikhet. Tilleggs poeng for kvinner ved opptak til NTH, kvoteordninger for underrepresentert kjønn eller lavere poengkrav for samer ved det medisinske studiet i Tromsø kan være eksempler på slike ordninger. Her er det innført en ulikebehandling for å rette på skjevheter i samfunnet. På den annen side vil en kunne spørre om kvoteringer f.eks. med vekt på kjønn, bosted og etnisk bakgrunn burde være det normale. Kanskje den ensidige vektleggingen på karakterene som opptaksgrunnlag kan betraktes som en form for ulik behandling.
- f) Forsøkene på å *likestille* menn og kvinner i *arbeidslivet* er et eksempel på et annet dilemma. Kvinner blir ofte spesielt oppfordret til å søke stillinger i den offentlige sektor, kanskje særlig ledende stillinger hvor de er underrepresenterte. Det blir gjerne *annonisert* at kvinner foretrekkes i stillingen under ellers like forhold. Dette er et klart eksempel på at resultatlikhet tilstrebes på bekostning av behandlingslikhet. Stillingsannonseene gir en signaleffekt både for menn og kvinner. For menn kan den gå ut på at menn har reduserte sjanser til å avansere i den offentlige sektoren. De vil kunne gå over til den private sektoren hvor menn tradisjonelt har nytt godt av ulik behandling i egen favør. Resultatet kan på sikt bli en offentlig sektor hvor kvinner har lederstillinger og en privat sektor hvor menn har lederstillinger.
- g) Finnmark er definert som en egen *utdanningsregion*. Gjennom spesielle tiltak som rettes mot denne regionen og Nord-Troms tilstreber man å komme opp på samme utdanningsnivå som resten av landet. Bestrebelsene etter å trekke til seg kvalifiserte og stabile lærere har ført til at lærerne i regionen blir tilbudt spesielle lønns- og arbeidsbetingelser. Dette er et eksempel på at resultatlikhet fremmes på bekostning av behandlingslikhet. Ønsket om lik behandling av elevene blir her også satt opp mot ulik behandling av lærerne. Dilemmaet blir

særlig klart anskueliggjort ved at kommuner som grenser til regionen som har hatt nesten like store problemer nå vil få større problemer, fordi regionen med særlige tiltak vil trekke til seg potensielle søkere fra disse kommunene.

1.9 Karrieremobilitet og generasjonsmobilitet

Tankene om likhet og ulikhet og maktens reproduksjon er knyttet til mobiliteten. En kan skille mellom to former for mobilitet. *Karrieremobilitet* beskriver den enkeltes karrierevei. En beveger seg gjennom et hierarki av utdanninger og jobber hvor hovedretningen går fra mindre til mer prestisjefylte utdanninger og stillinger. *Generasjonsmobilitet* måler nivået av den stillingen en har når en er på toppen av karrieren mot foreldrenes stilling da de var på toppen av sin karriere.

Oppadgående mobilitet betyr at en har en stilling eller et yrke med høyere status enn foreldrene, mens nedadgående mobilitet betyr at en har en stilling eller yrke som gir lavere status enn foreldrenes. Tradisjonelt har man sammenlignet fars yrke og sønns yrke. Jentenes høyere nivå både med hensyn til utdanning og yrkesaktivitet gjør at det nå er rimelig å sette opp andre mål for generasjonsmobiliteten.

Drømmen om den oppadgående generasjonsmobiliteten er dypt forankret i den norske folkesjela. Knapt noen andre eventyr har vært så populære som eventyrene om Espen Askeladd som i utallige versjoner vinner kongsdatteren og halve kongeriket. Eventyrene forteller om en maksimal generasjonsmobilitet for fattiggutten som avanserer fra bunnen til toppen av hierarkiet. Ikke bare er generasjonsmobiliteten stor. Det gjelder også i høyeste grad for karrieremobiliteten. Han avanserer fra å rote i peisglørne den ene dagen til lederstillingen for det halve kongeriket den neste dagen. Eventyr er på vandring og kan gjenkjennes i mange land. Det er kanskje ikke tilfeldig at Askeladden er en fattiggutt i Norge, mens han er adelig i enkelte andre land.

Askeladden gikk ikke veien om nitten års utdanning og hardt arbeid for å nå sitt mål. Hans kvalifikasjoner var kløkt og oppfinnsomhet kombinert med hjelpsomhet mot dem han møtte på sin vei og en stor porsjon hell. I virkelighetens verden var generasjonsmobiliteten svært lav på den tida eventyrene oppsto. Den er større i dag, men er i høy grad avhengig av utdanningen. Etter som utdanningen er ulik i forskjellige lag av befolkningen, sies det derfor at utdanningen reproducerer ulikhetene i foreldregenerasjonen. I det neste kapitlet skal jeg referere en rekke undersøkelser som har tatt opp generasjonsmobiliteten og hvordan utdanningsvalget har vært avhengig av kjønn og den enkeltes sosiale bakgrunn.

2 Undersøkelser om ulikheter i utdanning og yrke

2.1 Artianere fra 1946, 1951, 1958 og 1963

I 1960- og 1970-årene ble det utført en serie undersøkelser ved NAVFs utredningsinstitutt, som noe forenklet ble kalt "artianerundersøkelsene". Fire artianerkull ble fulgt opp gjennom en årrekke - fra examen artium, gjennom studietiden og ut i arbeidslivet.

De fire artianerkullene tok sin eksamen i 1946, 1951, 1958 og 1963. Den første rapporten om disse kullene ble publisert i 1967 (Vangsnes 1967). En av grunnene til at undersøkelsene ble gjennomført var at statistikken viste store forskjeller mellom fylker mht hvor stor andel av 19-20-åringene som tok examen artium. Det viste seg at ulikhetene mellom fylkene i ganske stor grad kunne tilbakeføres til forskjeller i sosial bakgrunn. Over halvparten av barna til akademikere og overordnede funksjonærer tok examen artium i 1963, mens tilsvarende andel var under 10 prosent hvis faren var arbeider. Fordi andelen som var i ledende funksjonærstillinger var langt høyere i Oslo enn f.eks. i Nord-Norge, ble også artianerfrekvensen høyere i Oslo. Men det hadde også betydning at utbyggingen av gymnaset ikke hadde kommet like langt over hele landet.

Den neste undersøkelsen var en magistergradsavhandling (Thagaard 1967) som tok for seg artianerkullene fra 1946, 1951 og 1958 og fulgte dem videre til universitetene. Det ble registrert hvor mange som studerte ved universiteter og hva slags studier de hadde valgt. Kjønnsforskjeller sto i sentrum for undersøkelsen, men den behandlet også betydningen av sosial bakgrunn og hjemstedsregion.

Senere kom en oppfølging av 1963-kullet, hvor dette kullet på samme måte ble fulgt til universitetet, og ulikheter i studiefrekvenser og studievalg ble registrert (Østby 1969).

Endelig ble de fire artianerkullene fulgt opp i 1977. Det ble undersøkt hva som hadde skjedd med de universitetsutdannede etter at de hadde kommet ut i arbeidslivet. Hvem hadde blitt forskere? Hvem hadde kommet inn i ledende stillinger? Dette var blant de spørsmål som ble tatt opp. Det ble også stilt spørsmål om aktiviteter som ikke hadde direkte tilknytning til yrkeskarrieren. Blant annet ble ulikheter mellom kjønn og sosial bakgrunn med hensyn til deltagelse i politiske partier eller andre organisasjoner undersøkt (Borgersen og Edvardsen 1983).

2.2 1958-kullets vei gjennom utdanningssystemet og yrkeslivet

Artianerundersøkelsene konsentrerer seg om tre bakgrunnsvariabler, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn. Sosial bakgrunn er i artianerundersøkelsene utelukkende

bestemt etter hovedforsørgers - som oftest fars - yrke som bare refererer til en del av hva som kan kalles sosiale ressurser. Alternativt kunne antagelig fars utdanning forklare enda mer av forskjellene. En kunne også trekke inn mors og andre familiemedlemmers inntekter, yrke og utdanning som mål for sosial bakgrunn.

Det vil ofte være stor grad av samvariasjon mellom de nevnte variablene, slik at fars eller hovedforsørgers yrke likevel hyppig gjenspeiler familiens samlede ressurser i form av en utdannings- og yrkesbakgrunn.

Det vil føre for langt å gi en grundig innføring i innholdet av de forskjellige artianerundersøkelsene. Essensen er forsøkt trukket ut i Tabell 2.2.1 og Figur 2.2.1. Det er her satt sammen, og delvis beregnet, tall fra de ulike undersøkelsene som er nevnt foran. Tallene viser artianerne fra 1958 og deres vei gjennom studiene, ut i arbeidslivet og fram til ledende stillinger i 1977. Bare tallene for sosialgruppe I og III er med i tabellen.

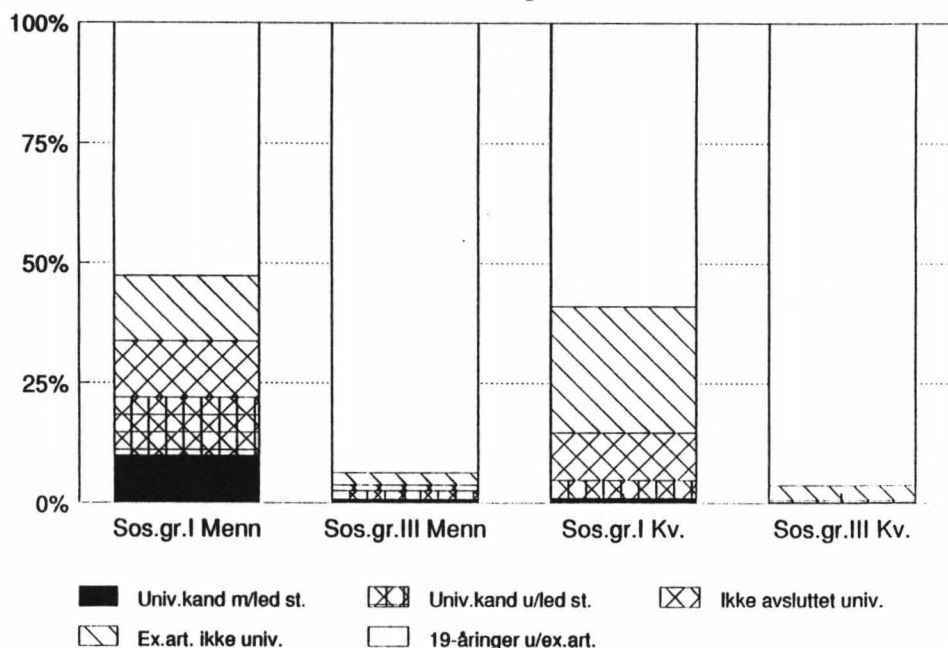
Tabell 2.2.1 Prosentandel menn og kvinner fra sosialgruppe I og III med universitetseksamen, som tok examen artium i 1958 og var i ledende stillinger i 1976.

Kjønn Sosialgruppe	Menn		Kvinner	
	I	III	I	III
Prosentandel som har gått over fra en aktivitet til en annen				
andel 19-åringer som ble artianere	47	6	41	4
andel artianere som ble studenter	71	60	36	20
andel studenter som ble kandidater	65	67	48	39
andel kandidater som ble ledere	45	36	15	13
Sosialgruppe I:	Fars yrke: Akademiker, bedriftsleder, overordnet funksjonær			
Sosialgruppe III:	Fars yrke: Formann, arbeider, bonde, fisker			

Tabellen viser overgangsrater mellom ulike aktiviteter. Overgangsratene varierer sterkt avhengig av kjønn og sosial bakgrunn. Prosentandelen som blir artianere, studenter, kandidater og ledere er for hvert trinn høyere hvis faren er bedriftsleder, akademiker eller selvstendig næringsdrivende, enn hvis han er arbeider, fisker eller bonde. Overgangsratene er også på hvert trinn høyere for menn enn for kvinner.

Etter som ulikhetene går i samme retning ved alle overganger, akkumuleres store forskjeller. Figur 2.2.1 viser hvor stor andel av 19-åringene fra 1958 som har blitt artianere, universitetsstudenter, ferdige kandidater fra universitetene og universitetskandidater som er kommet i ledende stillinger innen 1976.

Figur 2.2.1 Andel 19-åringer i 1958 fra sosialgruppe I og III, menn og kvinner, som tok examen artium, som ble student, universitetskandidat og kandidat som også kom i ledende stilling før 1976.



Sosialgruppe I: Fars yrke: Akademiker, bedriftsleder, overordnet funksjonær

Sosialgruppe III: Fars yrke: Formann, arbeider, bonde, fisker

Menn fra sosialgruppe I hadde 10 ganger så store sjanser for både å bli universitetskandidat og å komme i en ledende stilling som menn fra sosialgruppe III og kvinner fra sosialgruppe I. Menn fra sosialgruppe III og kvinner fra sosialgruppe I hadde om lag 30 ganger så store sjanser som kvinner fra sosialgruppe III til å bli universitetskandidat og komme i en ledende stilling 18 år etter artium. Svært stor forskjell var det mellom menn fra sosialgruppe I og kvinner fra sosialgruppe III. De første hadde 300 ganger større sjanser for å bli universitetskandidater og komme i en ledende stilling 18 år etter artium. Bare sjansen til å ta examen artium var 13 ganger større for menn fra sosialgruppe I. Sjansen for å bli universitetsstudent var 46 ganger større. Sjansen for å bli ferdig universitetskandidat var 78 ganger større, mens altså sjansen til også å komme i en ledende stilling var nærmere 300 ganger større.

Forskjellen mellom sosialgrupper var størst, fordi gutter og jenter fra sosialgruppe I langt hyppigere søkte til gymnaset enn de øvrige, mens forskjellen mellom

kjønn var størst, fordi kvinner sjelden gikk inn i ledende stillinger. Med andre ord ulikheten mellom sosialgrupper skyldes i første rekke valget av utdanning etter den obligatoriske skolegangen, mens ulikheten mellom kjønn hovedsakelig kunne tilskrives ulikheter i yrkeskarriere. Andelen kvinner fra sosialgruppe I som ble artianere var 6-7 ganger større enn for menn fra sosialgruppe III. Denne forskjellen ble utlignet i løpet av studiene og yrkeskarrieren, fordi menn fra sosialgruppe III hadde høyere studentfrekvens, fullførte studiene hyppigere og ble hyppigere ledere.

Det knytter seg en viss usikkerhet til beregningene av disse tallene, og særlig til fullføringsratene (overgangen fra student til ferdig kandidat) som her er residualt bestemt. Nøyaktigere beregninger vil imidlertid ikke endre konklusjonene. Det bør være tilstrekkelig å vite at sjansen til å bli universitetsutdannet med ledende stilling var mellom 100 og 500 ganger større for gutter fra sosialgruppe I enn jenter fra sosialgruppe III.

2.3 Valg i grunnskolen

Foran er skissert en rekke hovedstasjoner eller skilleveier hvor viktige valg blir foretatt. Disse skilleveiene er ved overgangen fra grunnskole til gymnas og fra gymnas til universitet. Etter universitetseksamen kommer overgangen til arbeidslivet og valg mellom stillinger. Mellom disse hovedstasjonene finnes en rekke andre valgsituasjoner. Noen av de viktigste skal trekkes fram.

Det finner sted utsorteringer allerede i grunnskolen. Ulike valgfag kan være mer eller mindre egnede for videregående skoler. Tidligere hadde man kursplanvalg i grunnskolen, hvor *mest krevende kursplan* stort sett ga adgang til gymnas eller allmennfaglig studieretning ved videregående skoler, og lavere kursplaner ikke ga en slik anledning. Det er ingen overraskelse at elever fra sosialgruppe I valgte mest krevende kursplan i større utstrekning enn andre. Tabell 2.3.1 viser hvor stor andel gutter og jenter fra ulike sosiale grupper som hadde valgt mest krevende kursplan av grunnskolekullet 1974 (Aamodt 1982). Inndelingen av sosialgruppene er en annen her enn i Tabell 2.2.1, slik at det ikke kan trekkes direkte sammenligninger.

Storparten av gymnasiastene kom fra mest krevende kursplan, og andelen var høyest for dem med de beste karakterene. Skjevheten mellom sosiale grupper ble ytterligere forsterket, fordi andelen innenfor en karaktergruppe som gikk til gymnaset var høyere for sosialgruppe I enn for de øvrige.

Kursplanvalget er falt bort. Det betyr likevel ikke at hva man gjør i grunnskolen, er likegyldig for senere valg av utdanning og yrke. Skoleprestasjonene vil i stor grad virke inn på valgene. Valgfag teller ikke ved opptak til videregående skole, men kan likevel ha betydning for senere valg, fordi interessen kan bli trukket i bestemte retninger.

Tabell 2.3.1 Prosentandel elever - gutter og jenter - fra ulike sosial bakgrunn som valgte mest krevende kursplan av grunnskolekullet 1974.

Sosialgruppe	I	II	III	IV
Gutter	75	55	35	32
Jenter	80	64	45	39

Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

2.4 Endringer i artianerfrekvenser i 1960- og 1970-åra

Gjennomgående analyser på linje med den som er presentert for 1958-kullet av 19-åringer (kapittel 2.1) har ikke funnet sted for senere kull. Det finnes imidlertid statistikk som viser hvordan artianerfrekvensen har utviklet seg. Per Olaf Aamodt har trukket inn opplysninger om artianerfrekvenser i en sammenligning av artianerkull fra 1951 til 1978 (Aamodt 1982). Figur 2.4.1 viser hvordan artianerfrekvensen har utviklet seg for ulike sosialgrupper.

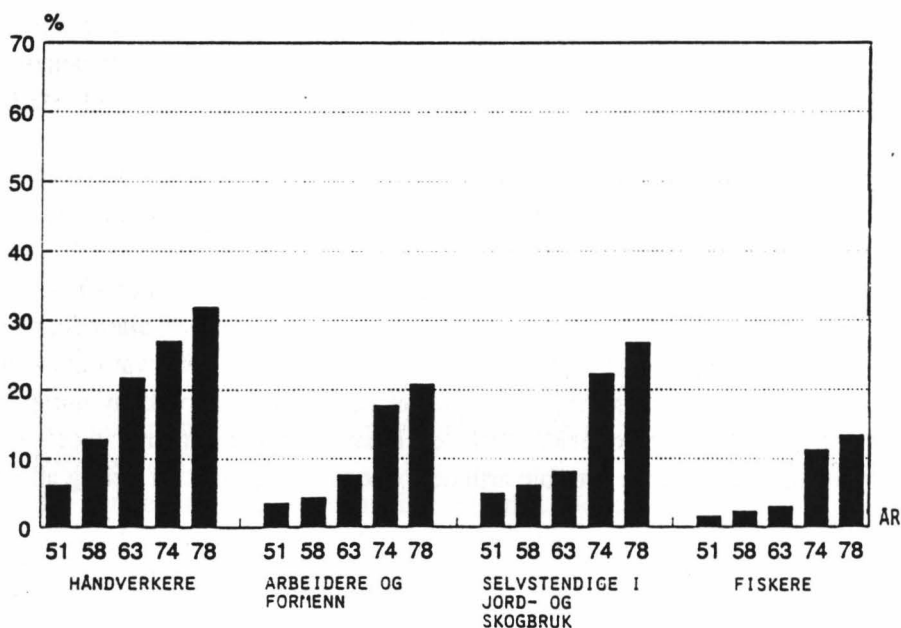
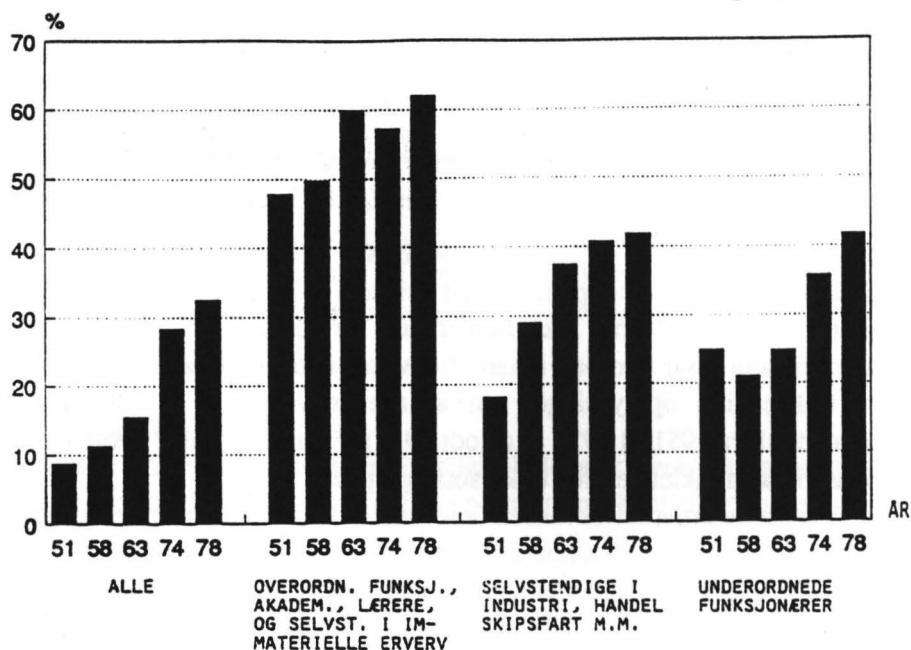
Totalt økte artianerfrekvensen (andelen av 19-åringene som tok examen artium eller eksamen fra treårig allmennfaglig studieretning) fra 8,8 prosent i 1951 til 32,6 prosent i 1978. For arbeiderbarna økte andelen fra 3,5 til 20,8 prosent. Dette gjorde at arbeiderbarnas andel av alle artianere økte fra 18,2 prosent i 1951 til 32 prosent i 1978.

Artianerfrekvensen for gårdbrukerbarn økte fra 4,9 til 26,8 prosent i samme periode. Til tross for dette ble gårdbrukerbarnas andel av samtlige artianere redusert til nær halvdelen, fordi antallet barn med gårdbrukerforeldre gikk sterkt ned i perioden.

En oppdeling på menn og kvinner viser at økningen i artianerfrekvensen mellom 1974 og 1978 nesten utelukkende skyldes en sterk økning i artianerfrekvensen for kvinner. Frekvensen for menn stagnerte i samme periode. Allerede i 1974 var over halvparten av artianerne kvinner, og andelen økte raskt fram mot 1978.

Artianerfrekvensen for kvinner økte minst der den var høy allerede, nemlig for døtre av overordnede funksjonærer, akademikere m.m. I 1963 var det særlig blant barn av arbeidere, bønder og fiskere at det var en klar overvekt av gutter som ble artianere. I 1978 har pendelen slått helt over. Da var det tvert i mot en markert høyere andel av jentene som ble artianere eller tok eksamen fra treårig allmennfaglig studieretning.

Figur 2.4.1 Prosentandel artianere av alle 19-åringer i 1951, 1958, 1963, 1974 og 1978 etter hovedforsørgers yrke (for 1974 og 1978 omfatter tabellen bare dem som har far som hovedforsørger).



Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

Tabell 2.4.1 Artianerfrekvens for menn og kvinner i 1963, 1974 og 1978 etter hovedforsørgers/fars yrke (for 1974 og 1978 omfatter tallene bare de som har far som hovedforsørger).

	Menn			Kvinner		
Hovedforsørgers/ fars yrke	1963	1974	1978	1963	1974	1978
Alle	17,2	28,1	29,3	13,9	28,6	36,1
Overordnede funksj., akademikere, lærere og selvstend. i immaterielle erverv	62,3	58,0	58,8	57,8	62,1	65,6
Selvstend. i industri, handel, skipsfart m.m.	39,6	39,9	36,3	35,2	41,7	48,5
Underordnede funksjo- nærer	27,1	36,1	37,6	22,6	34,5	46,3
Håndverkere	22,3	28,3	29,8	21,0	25,7	34,0
Arbeidere og formenn	9,1	17,6	18,4	4,3	17,8	23,4
Selvst. i jord- og skogbruk	9,3	20,7	20,8	6,8	24,0	32,1
Fiskere	4,3	12,3	11,1	1,6	10,3	15,7

Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

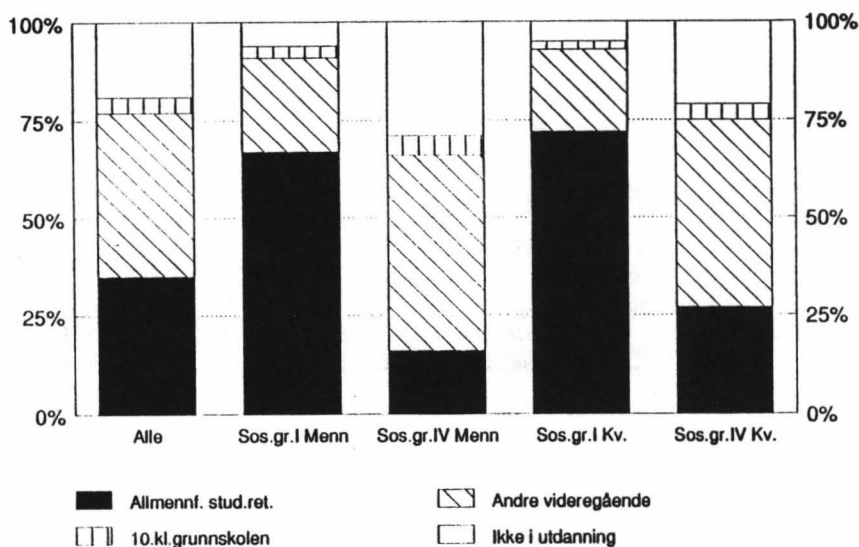
2.5 "Artianerfrekvensen" i 1980-åra

Det er ikke laget statistikk for utviklingen i 1980-åra som er direkte sammenlignbar med tallene i Figur 2.4.1 og Tabell 2.4.1. Paul Inge Severeide har imidlertid laget en gjennomstrømningsanalyse av elevene fra 9. klasse grunnskolen våren 1980 (Severeide 1989). Her gis det anledning til å følge elevene fra trinn til trinn for å analysere utdanningsveiene til elever som ikke tar noen utdanning umiddelbart etter grunnskolen, som tar 10. klasse ved grunnskolen, som begynner på treårig allmennfaglig studieretning eller tar annen videregående utdanning.

Tabellene forteller oss at valget i 16-årsalderen etter den obligatoriske skolegangen er det store avgjørende steget for det store flertallet. Det er imidlertid ikke like dramatisk som tidligere. Utdanningsmulighetene er nå lagt opp med langt større anledning til overganger mellom skoleslag uten at den tidligere utdanningen er bortkastet. Mange forandrer kursen underveis. Det er også ganske vanlig å ta et venteår hvor en ikke er i utdanning, eller i utdanninger som betyr at en utsetter valget, f.eks. 10. klasse eller folkehøgskole.

Figur 2.5.1 viser hvordan elevene fra 9. klasse grunnskolen våren 1980 fordelte seg etter utdanningsaktivitet høsten 1980. Av samtlige elever var 19 prosent *ikke i utdanning* samme høst som de forlot grunnskolen. Av dem som fortsatt var i utdanning var 5 prosent i grunnskolen 10. klasse, mens 43 prosent hadde gått over til treårig allmennfaglig studieretning og 52 prosent til annen videregående utdanning.

Figur 2.5.1 Elever fra 9. klasse grunnskolen våren 1980 fordelt etter utdanningsaktivitet høsten 1980.



Kilde: Statistiske Sentralbyrå: Upubliserte tabeller.

Det kan ikke trekkes direkte sammenligninger med undersøkelsen som er nevnt i avsnittet foran, fordi grupperingen av sosial bakgrunn er forskjellig. I Statistisk Sentralbyrås oppfølging av 1980-kullet er tre kriterier lagt til grunn ved gruppering av fars yrke: Yrkets art, kompetanse (utdanning) og autoritet (leder). Med dette utgangspunktet vil en i gruppe I blant annet finne akademikere og overordnede funksjonærer. I gruppe II finnes blant annet lærere og sykepleiere. I gruppe III finnes faglærte arbeidere og selvstendige innen landbruket. Ufaglærte arbeidere og fiskere vil være i sosialgruppe 4.

Så langt er det brukt to ulike grupperingsmåter for sosial bakgrunn. Det vil komme flere etter hvert. Det vil føre for langt å gå i detaljer om forskjellene

mellom de ulike grupperingene. I alle grupperinger som er trukket inn, vil sosialgruppe I stå for de elevene som har den ressurssterkeste bakgrunn, mens elevene med den ressursvakeste bakgrunn er i sosialgruppe III eller IV.

I tabellene vises bare ytterpunktene, sosialgruppe I og IV. Elever fra sosialgruppe II og III vil nokså regelmessig plassere seg mellom disse ytterpunktene.

Av elevene fra sosialgruppe I var 73 prosent i treårig allmennfaglig studieretning høsten 1980 mot 28 prosent fra sosialgruppe IV. Forskjellen var særlig stor for guttene, hvor bare 22 prosent fra sosialgruppe IV gikk til allmennfaglig studieretning. Elevene fra sosialgruppe IV går langt hyppigere til annen videregående utdanning, som i første rekke betyr yrkesfaglig utdanning som ofte er av ett års varighet. Andelen som går til grunnskolens 10. klasse er også dobbelt så høy for elever fra sosialgruppe IV.

Figur 2.5.1 viser overgangen det første året etter den obligatoriske skolegangen, dvs. fra klassetrinn 9 til 10. En skal også følge elevene ved den neste overgangen som for flertallet vil være fra klassetrinn 10 til 11, og en skal se hvor hver av de fire gruppene som er nevnt i Figur 2.5.1 tok veien, både de som gikk til treårig allmennfaglig studieretning, til annen videregående utdanning, til grunnskolens 10. klasse eller som ikke tok noen utdanning.

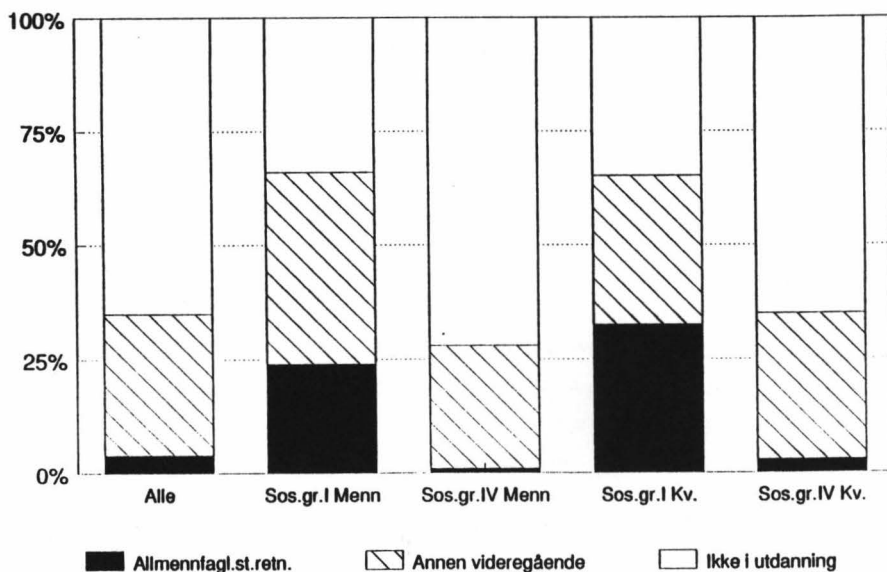
Figur 2.5.2 viser hva som skjedde med dem som *ikke var i utdanning* høsten 1980. Av de få (5-6 prosent) fra sosialgruppe I som ikke startet med en utdanning umiddelbart etter påbegynt grunnskole, var storparten under utdanning neste høst. Andelen som valgte allmennfaglig studieretning var nær 40 prosent av alle som startet på en forsinket utdanning. Dette er noe mindre enn for dem som gikk rett på en ny utdanning etter grunnskolen. Ser en tallene i sammenheng med tilsvarende opplysninger for de etterfølgende år, synes det klart at det i sosialgruppe I er mange ressurssterke som går inn og ut av utdanningssystemet. Det er mulig at de styrker sin kompetanse i den tiden de ikke er registrert i utdanningssystemet. De kan f.eks. ha hatt utenlandsopphold. Eventuell utdanning i utlandet er ikke registrert i våre tabeller.

For sosialgruppe IV blir uteblivelsen fra utdanning oftere av en permanent karakter, selv om det også her er mange som tar fatt på en forsinket utdanning. Guttene blir hyppigere enn jentene uten utdanning. Et annet slående trekk er at nesten alle forsinkede fra sosialgruppe IV begynner på en yrkesrettet fagutdanning, og svært sjelden på treårig allmennfaglig studieretning.

Elever fra sosialgruppe IV var overrepresentert blant dem som tok *grunnskolens 10. klasse* høsten 1980. Færre elever fortsatte med utdanning etter avsluttet 10. klasse enn etter 9. klasse. Andelen som valgte allmennfaglig studieretning var også betydelig lavere. Elevene fra sosialgruppe I valgte fortsatt langt hyppigere å utdanne seg videre, og søkte også langt hyppigere til allmennfaglig studieretning. Jentene fra 10. klasse fortsatte sjeldnere enn guttene med utdanning i motsetning til jentene

fra 9. klasse. De gikk heller ikke til den allmennfaglige studieretningen i større grad enn guttene.

Figur 2.5.2 Elever fra 9. klasse grunnskolen våren 1980, som ikke var i utdanning høsten 1980 fordelt etter utdanningsaktivitet høsten 1981.



Kilde: Statistisk Sentralbyrå: Upubliserte tabeller.

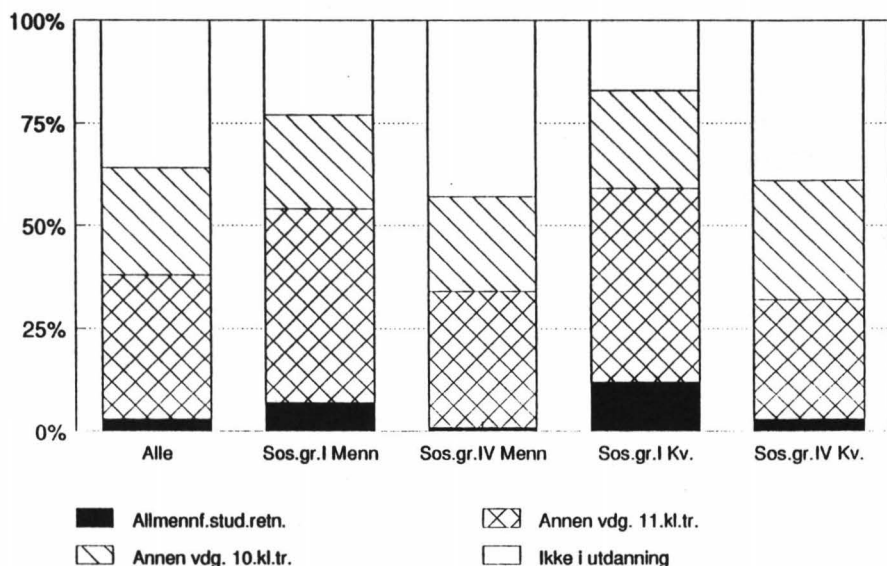
Av elevene som var i *annen videregående utdanning* (videregående utdanning med unntak av allmennfaglig studieretning) høsten 1980 fortsatte 64 prosent med utdanning også høsten 1981. Av disse gikk 5 prosent over til treårig allmennfaglig studieretning. Om lag 55 prosent fortsatte på et høyere klassetrinn innenfor annen videregående utdanning, mens de resterende 40 prosent begynte på en annen utdanning på samme klassetrinn. Den høye andelen som fortsatte på samme klassetrinn er et resultat av at tilbudet på toårige og treårige yrkesfaglige utdanninger er lite og ikke gir plass til alle som ønsker det.

Den bemerkelsesverdige høye andelen som fortsetter på samme eller lavere klassetrinn er et trekk som går igjen til stadighet etter hvert som kullet går videre med sin utdanning. Det må imidlertid bemerkes at enkelte av disse overgangene kan være ledd i en "naturlig" utvikling. Det er en rekke utdanninger som faller utenfor "lov om videregående utdanning", som det kan være vanskelig å gruppere på

klassetrinn, og som i virkeligheten kan bety en utdanning på et annet eller høyere nivå.

Elever fra sosialgruppe I gikk hyppigere enn elevene fra sosialgruppe IV over til et høyere klassetrinn. Det er også et gjennomgående trekk at de hyppigere går over til allmennfaglig studieretning.

Figur 2.5.3 Elever fra 9. klasse grunnskolen våren 1980 som var i annen videregående utdanning høsten 1980 fordelt etter utdanningsaktivitet høsten 1981.



Kilde: Statistisk Sentralbyrå: Upubliserte tabeller.

Den store overgangen av elever til samme klassetrinn innenfor *annen videregående utdanning* fra høsten 1980 til høsten 1981 gjorde at det var flere elever fra 1980-kullet på klassetrinn 10 enn 11 høsten 1981.

Over halvparten av elevene på 11. klassetrinn fortsatte med utdanning den påfølgende høst. En relativt stor andel gikk over til treårig allmennfaglig studieretning, og på nytt tok en langt større andel av elevene fra sosialgruppe I enn IV denne veien. På nytt fortsatte over en tredjedel av elevene på samme eller lavere klassetrinn.

Til slutt skal en vise hva som skjedde etter det tredje året i den treårige allmennfaglige studieretningen. Disse elevene har stort sett ikke vært i en valgsituasjon siden de bestemte seg for å begynne på denne studieretningen.

Storparten har fortsatt direkte til de neste to klassetrinn. Det gjelder elever fra alle sosialgrupper. Nå må de på nytt foreta et viktig valg. Også denne gangen blir det store forskjeller i hva elever fra sosialgruppe I og IV velger. Langt flere fra sosialgruppe I enn IV fortsatte med utdanning, og av dem som startet på en ny utdanning, begynte en langt høyere andel fra sosialgruppe I enn IV med universitets- og høgskolestudier.

Det er også forskjell på jenter og gutter. Flere jenter fortsatte med utdanning, men årsaken til dette er delvis at en del av guttene på dette tidspunktet tok fatt på den militære verneplikten. Mange vender tilbake til studier senere.

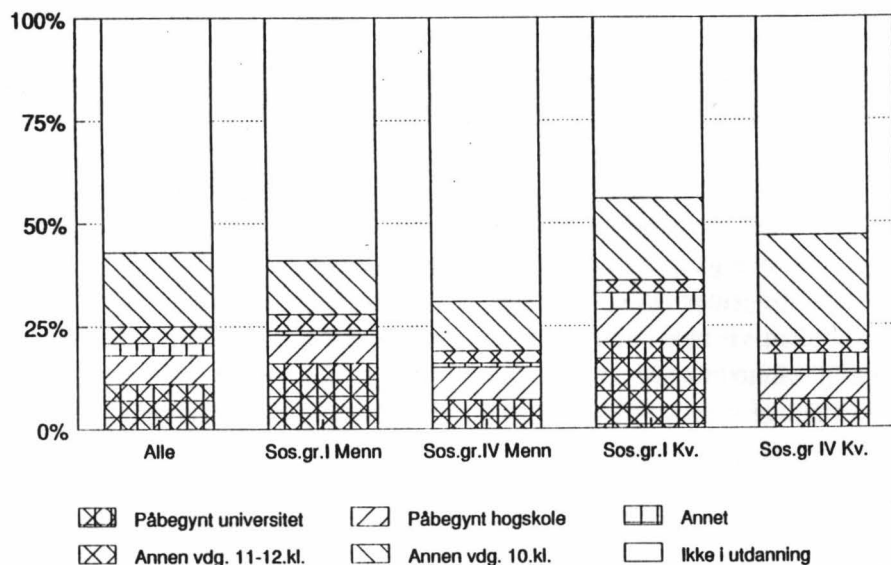
Den treårige allmennfaglige studieretningen er en studieforberedende utdanning. Tidligere var det vanlig å fortsette med universitets- eller høgskoleutdanning for dem som ikke gikk ut i arbeidslivet. Figur 2.5.4 gir et helt annet bilde. Av elevene fra 1980-kullet som fortsatte med utdanning gikk 25 prosent til universiteter, 16 prosent til høgschooler og 59 prosent til annen videregående utdanning det første året etter avsluttet treårig allmennfaglig studieretning. Flertallet fortsatte altså med utdanning på samme eller lavere klassetrinn. Særlig jenter fra sosialgruppe IV finner veien til utdanning på lavere klassetrinn. Av jenter fra sosialgruppe IV som fortsatte med utdanning, gikk 14 prosent til universiteter, 13 prosent til høgschooler og hele 73 prosent til annen videregående utdanning. Til sammenligning gikk 37 prosent av jentene fra sosialgruppe I til universiteter.

Et gjennomgående trekk for Figur 2.5.1 - 2.5.4 er at elever fra sosialgruppe I ved alle skilleveier hyppigere fortsetter utdanningen enn elever fra sosialgruppe IV. De velger hyppigere treårig allmennfaglig studieretning framfor annen videregående utdanning. De velger også universitets- og høgskoleutdanning framfor videregående utdanning, og de velger hyppigere universitetsutdanning framfor høgskoleutdanning. Som oftest avanserer elever fra sosialgruppe I langt hyppigere fra et lavere til et høyere klassetrinn, mens elevene fra sosialgruppe IV langt hyppigere går til det samme eller et lavere klassetrinn, og begynner i en viss forstand på nytt med sin utdanning.

Henimot halvparten av elevene fra avgangskullet i grunnskolen 1980 har hatt en overgang til samme eller et lavere klassetrinn fram til 1988. Eksakte tall for andelen av elevene med slike overganger kan ikke gis på grunnlag av det innhentede materialet.

Derimot viser Tabell 2.5.1 hvor stor andel av overgangene (ikke elever) som gikk fra en utdanning til en annen på samme eller lavere nivå fra 1980 til 1983. Det viser seg at hver fjerde overgang gjelder elever som går fra en utdanning på et klassetrinn til en utdanning på *samme* eller et *lavere* nivå. Bare tre av fire overganger mellom utdanning skjer altså på den forventede måten fra et lavere til et høyere klassetrinn.

Figur 2.5.4 Elever fra 9. klasse grunnskolen våren 1980 som var i treårig allmennfaglig studieretning 12. klassetrinn høsten 1982 fordelt etter utdanningsaktivitet høsten 1983.



Kilde: Statistisk Sentralbyrå: Upubliserte tabeller.

Tabell 2.5.1 Elever fra avgangskullet i grunnskolen våren 1980. Overganger fra en utdanning til en annen fra 1980 til 1983. Prosentandel av overgangene som har skjedd fra en utdanning på et klassetrinn til en annen utdanning på samme eller lavere nivå.

Prosentandel overganger 1980/83 til samme eller lavere klassetrinn					
	Sos.gr.I	Sos.gr.II	Sos.gr.III	Sos.gr.IV	
Menn	16	22	28	31	
Kvinner	17	21	27	30	

Tabellen viser at det er særlig elevene fra sosialgruppe IV som har overganger til klassetrinn på *samme eller et lavere* nivå. Andelen elever som tok slike krokveier var nesten dobbelt så høy for elever fra sosialgruppe IV som for sosialgruppe I. Sosial bakgrunn betyr mye her, mens kjønn har ingen betydning. Selvsagt hadde forskjellen blitt mindre hvis elevene fra sosialgruppe IV hadde gått til treårig allmennfaglig studieretning i samme utstrekning som elevene fra sosialgruppe I. Det mangelfulle tilbudet på to- og treårig yrkesutdanning fører med andre ord med seg at elever fra sosialgruppe IV hyppigst blir ledet inn på krokveier.

Hvis en bare betrakter overganger som går *fra et høyere til et lavere* klassetrinn, er forholdet et helt annet. Tabell 2.5.2 viser at da blir forskjellen mellom kjønn iøynefallende, mens sosial bakgrunn blir uten betydning. Av alle overgangene gjaldt 6 prosent overganger fra et høyere til et lavere klassetrinn. Andelen varierer fra 8 prosent for jenter fra sosialgruppe I til 3 prosent for gutter fra sosialgruppe IV. Forskjellen vil nok i stor grad kunne tilbakeføres til at flere jenter enn gutter tar treårig allmennfaglig studieretning. Mange fra denne studieretningen går til yrkesfaglige studieretninger eller annen utdanning på klassetrinn 10 etter avsluttet eksamen på 12. klassetrinn. Andelen jenter med slike overganger er også høyere enn for guttene. Guttene på sin side har en høyere andel overganger på samme klassetrinn som følge av at de hyppigere er på yrkesfaglig studieretning, hvor det er mange overganger mellom linjer på klassetrinn 10.

Tabell 2.5.2 Elever fra avgangskullet i grunnskolen våren 1980. Overganger fra en utdanning til en annen fra 1980 høsten 1983. Prosentandel av overgangene som har skjedd fra et høyere til et lavere klassetrinn. Kjønn og sosial bakgrunn.

Prosentandel				
overganger 1980/83				
fra et høyere til et				
lavere klassetrinn:				
	Sos.gr.I	Sos.gr.II	Sos.gr.III	Sos.gr.IV
Menn	5	4	4	3
Kvinner	8	7	8	7

Utbyggingen av videregående kurs i 1980-årene gjør at tilbakevendingene til samme eller et lavere klassetrinn sannsynligvis er blitt mindre for de senere kull.

Krokveier og dobbeltutdanninger er en stor utfordring for planleggingen av utdanning i Norge. Nærmere undersøkelser ville antagelig avdekke at enkelte av disse overgangene ikke kan karakteriseres som omveier, men er naturlige valg for en del elever ut fra deres forutsetninger og interesser. Men en vil også finne at

adgangsbegrensninger, ventepoeng o.l. som premierer den som allerede har tatt et grunnkurs, kan være en vesentlig årsak til det store antallet som går krokveier. Høsten 1988 kom 56 prosent av søkerne inn på det enkeltkurs de helst ønsket. Den store søkningen til grunnkurs kan tilsynelatende gi inntrykk av at det er der det store utbyggingsbehovet ligger. Hvis man i stedet hadde bygget ut 11. og 12. klassetrinn (videregående kurs I og II) og høyskoler, ville disse ha trukket til seg flere elever. Derved ville det bli frigitt flere plasser til elever på ønskede linjer for elever som kommer direkte fra grunnskolen, noe som igjen ville føre til at færre gikk krokveier.

Det bør undersøkes hvorfor så mange elever går krokveier i utdanningen. Velger de utdanning på et lavere klassetrinn, fordi de ønsker en yrkesutdanning ved siden av allmennutdanningen for å få arbeid? Betrakter de utdanning på universitets- eller høyskolenivå som alt for vanskelig og krevende? Tar de to eller tre yrkesrettede fag på samme klassetrinn, fordi mange yrkesrettede utdanninger ikke er bygd ut som to- eller treårige tilbud? Videregående utdanning er spredt mer ut over landet enn universiteter og høyskoler. Søker elevene til et lavere klassetrinn på hjemstedet framfor å måtte reise til en høyskole? Hvor mange av overgangene kan betegnes som rimelige eller naturlige? Betraktes videregående utdanning på et lavere klassetrinn som et alternativ til arbeidsløshet? Hvilke av de foran nevnte forhold kan føre til forskjellige valg for elever fra ulike sosialgrupper og kjønn? Svarene på disse spørsmålene vil kunne fortelle om det er ønskelig å endre på dagens forhold, og eventuelt hvordan. Det som kan synes som ressursløsning fra samfunnets side, kan fortone seg som fornuftige beslutninger for den enkelte under de gitte omstendighetene.

En utbygging av de yrkesrettede studieretningene som skal gi alle et tilbud om en treårig sammenhengende utdanning, slik det er foreslått i "Veien videre" (NOU 1991) vil kunne gjøre flere av disse spørsmålene uinteressante. En slik reform vil imidlertid kunne aksentuere behovet for flere studieplasser på høyskolenivå.

2.6 Hvem får videregående utdanning?

Det har vært en målsetting at alle skal få tilbud om videregående utdanning i Norge. Dette blir understreket av et offentlig utvalg som avgav sin innstilling i januar 1991: "Det er behov for å innføre en lovfestet rett til videregående opplæring for ungdom mellom seksten og nitten år. Retten må knyttes til opplæringstilbud som fører til enten studiekompetanse og/eller fagbrev eller annen avsluttet utdanning som gir yrkeskompetanse" (NOU 1991).

Det var 18,7 prosent av elevene fra 1980-kullet som ikke tok noen form for registrert utdanning samme høst som de forlot grunnskolen. Over halvparten av disse har senere påbegynt en videregående utdanning, slik at andelen i 1988 var redusert til 8,7 prosent.

Andelen som ikke begynner på en annen utdanning samme høst som de forlater grunnskolen er nedadgående. Den var som nevnt på 18,7 prosent for 1980-kullet, og hadde gått ned til 9,6 prosent for 1988-kullet.

Det var om lag 95 prosent av 16-åringene som søkte på videregående skole (NOU 1991). Det er ukjent hvor mange som søkte på en utdanning uten å starte på den. Det var om lag 80 prosent som kom inn på sitt 1. ønske.

I henhold til målsettingen må det betraktes som positivt at gruppen "uten videregående utdanning" reduseres. Samtidig med at gruppen blir mindre, er det imidlertid en fare for at disse elevene blir en ut-gruppe, tapere som blir mer og mer synlige, etter som det blir færre og færre av dem, og samfunnet blir mindre og mindre innrettet mot at det eksisterer en gruppe av arbeidssøkende mennesker i så ung alder.

Disse betraktningene er neppe generelle og gyldige for hele landet. I Nord-Norge var det tidligere forholdsvis lett å få jobb som fisker uten at en derved ble betraktet som en taper.

Flere jenter enn gutter får videregående utdanning. Ulikhetene som følger med sosial bakgrunn er imidlertid langt større. Bare 1,0 prosent av elevene fra sosialgruppe I fra 1980-kullet hadde aldri hatt noen utdanning utover den obligatoriske høsten 1988, mens andelen var 13,4 for sosialgruppe IV. Forskjellen blir særlig markert når en sammenligner jenter fra sosialgruppe I med gutter fra sosialgruppe IV, henholdsvis 0,7 og 16,0 prosent var uten utdanning ut over den obligatoriske høsten 1988.

2.7 Valg av linjer og fag i den videregående skole

Valg av artiumslinje eller linje innenfor den allmennfaglige studieretningen har vært en viktig del av sorteringsmekanismen. Treårig allmennfaglig studieretning var tidligere delt i linjer, hvor de viktigste var naturfaglinje, språklinje og samfunnsfaglig linje. Ved opptak til lukkede studier har det i varierende grad blitt lagt vekt på linje. Naturfaglinjen har holdt veien til de fleste studier på universitets- og høgskolenivå åpen. Samfunnsfaglig linje og språklinjer har redusert mulighetene.

Det har vært stor forskjell på hvor stor andel som går videre til universitets- og høgskoleutdanning fra de ulike linjene. Andelen har vært høyest for reallinjen og naturfaglinjen etter gammel struktur og naturfaglinjen (som inkluderer reallinjen) etter ny struktur. Som Tabell 2.7.1 viser, var gymnasiaster fra sosialgruppe I overrepresentert på disse linjene.

På naturfaglinjen har det ikke vært likegyldig hvilke *fordypningsfag* en velger. Elever som velger fysikk og matematikk vil kunne velge mellom praktisk talt alle typer av universitets- og høgskoleutdanning, forutsatt at de samtidig har oppnådd gode karakterer. Valgmulighetene har vært færre med kjemi og biologi som fordypningsfag.

Tabell 2.7.1 Prosentandel mannlige og kvinnelige artianere i 1978 med reallinje og naturfaglinje etter gammel struktur og naturfaglinje etter ny struktur.

Sosialgruppe	I	II	III	IV
Menn	66	55	60	53
Kvinner	36	26	24	24

Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

Berit Skog har undersøkt elever på naturfaglinja og deres valg av fagkombinasjon (Skog 1986). Fagkombinasjonen fysikk/matematikk gir større valgfrihet med hensyn til senere studier og yrker en kombinasjonen kjemi/biologi. Som Tabell 2.7.2 viser, valgte langt flere gutter enn jenter fagkombinasjonen fysikk/matematikk. Det er også flest funksjonær- og akademikerbarn som velger denne fordelaktige kombinasjonen.

Tabell 2.7.2 Prosentandel jenter og gutter med ulik sosial bakgrunn som har valgt fysikk/matematikk som fagkombinasjon på naturfaglinja.

Sosialgruppe	Gutter	Jenter
Funksjonær/akademiker	79	48
Primærnæring/arbeider	61	38

Kilde: Berit Skog: Valgfrihet - en illusjon?

Tabell 2.7.3 Prosentandel menn og kvinner fra reallinjen og engelsklinjen og ulike sosialgrupper i 1978 i universitetsutdanning 1. oktober 1978.

	Menn		Kvinner	
	Sosialgr.I	Sosialgr.IV	Sosialgr.I	Sosialgr.IV
Engelsklinjen	12,1	7,6	16,1	8,3
Reallinjen	15,1	10,9	27,8	13,4

Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

Artianere med reallinje eller naturfaglinje etter gammel struktur, eller naturfaglinje etter ny struktur begynner hyppigere på universitetet enn andre artianere. I tillegg tar artianere fra sosialgruppe I oftere høyere utdanning enn de øvrige. I Tabell 2.7.3

er artianerne fra reallinjen og engelsklinjen etter gammel struktur sammenlignet i 1978. Tabellen viser hvor mange som begynte på en universitetsutdanning samme høst som de tok gymnaseksamen. Mange vil påbegynne studiene på et senere tidspunkt. Særlig blant menn var det f.eks. mange som avtjente verneplikten på høsten. Konklusjonen av tabellen - at menn og kvinner fra real- linjene hyppigere starter med universitetsstudier enn dem fra engelsklinjen, vil neppe bli endret av den grunn.

Linjestrukturen er endret fra og med skoleåret 1988/89. Nå går 60 av 90 timer til *felles allmenne fag* som er like for alle elever. Disse omfatter norsk, samfunns- lære, historie, geografi, engelsk, annet fremmedspråk, religion, kroppsøving, matematikk og naturfag.

De øvrige 30 timer kan brukes til *fordypning i studieretningsfag*. Det kan være matematikk, fysikk, biologi, kjemi, bedriftsøkonomi, sosialøkonomi, rettslære, samfunnskunnskap, politisk idehistorie, flere fremmedspråk og noen andre fag. Studieretningsfagene omfatter de fag som tidligere ble kalt linjefag. I stedet for å fordype seg i studieretningsfag kan eleven innenfor visse rammer velge *valg*fag.

Det nye består i at elevene nå kan sette sammen studieretningsfag på forskjellige måter. De kan velge innenfor fag som tidligere tilhørte de tradisjonelle linjene, men også *på tvers* av ulike linjer i henhold til egne interesser. På nåværende tidspunkt kan det være vanskelig å mene noe om hvilke konsekvenser denne reformen kommer til å få på sorteringsmekanismen. Det vil blant annet være avhengig av hvordan universitetene kommer til å tilpasse sine opptaksregler. Innfløkte opptaksregler som det er vanskelig å få oversikt over vil etter all tidligere erfaring favorisere elever fra sosialgruppe I.

2.8 Større eller mindre likhet i studietilbøyeligheten?

Foregående avsnitt handlet om videregående opplæring. I dette avsnittet skal det dreie seg om søkningen til universiteter og høyskoler.

Tabell 2.8.1 viser hvor stor andel av 19-åringene i henholdsvis 1951, 1958, 1963 og 1974 som hadde påbegynt et universitetsstudium innen fem år etter eksamen artium. I løpet av 1951 - 1974 ble andelen som påbegynte et studium 5-6-doblet for barn til håndverkere, formenn, arbeidere og fiskere, mens den var mindre enn doblet for barn til overordnede funksjonærer, akademikere, lærere og selvstendige i immatrielt erverv. Hvis en derimot ser på endring i prosentenheter, har den siste gruppen økt mest. Hvorvidt en utjevning har funnet sted eller ikke i nevnte periode vil følgelig være avhengig av hvordan man definerer utjevning.

Tabell 2.8.1 Prosentandel av 19-åringer i 1951, 1958, 1963 og 1974 som hadde påbegynt et universitetsstudium innen fem år etter examen artium.

Hovedforsørgers yrke	1951	1958	1963	1974
Alle	3,5	5,7	7,9	12,1
Overordnede funksjonærer, akademikere, lærere og selvstendige i immatrielt erverv	18,4	26,5	32,4	31,0
Selvstendige i industri, handel etc.	5,7	11,9	17,9	16,1
Underordnede funksjonærer	13,6	12,7	15,8	15,6
Håndverkere og formenn, arbeidere og fiskere	1,1	2,2	3,5	6,2
Selvstendige i jord- og skogbruk	2,0	2,7	3,8	7,3

Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

Fra 1963 til 1974 var det en nedgang i studiehyppigheten for barn av funksjonærer og selvstendige næringsdrivende i industri, handel etc., mens studiehyppigheten ble henimot fordoblet for barn av arbeidere, fiskere og bønder i samme tidsrom. Studiehyppigheten var likevel fortsatt langt mindre for barn fra den sist nevnte gruppen enn for barn med funksjonær- eller akademikerfedre.

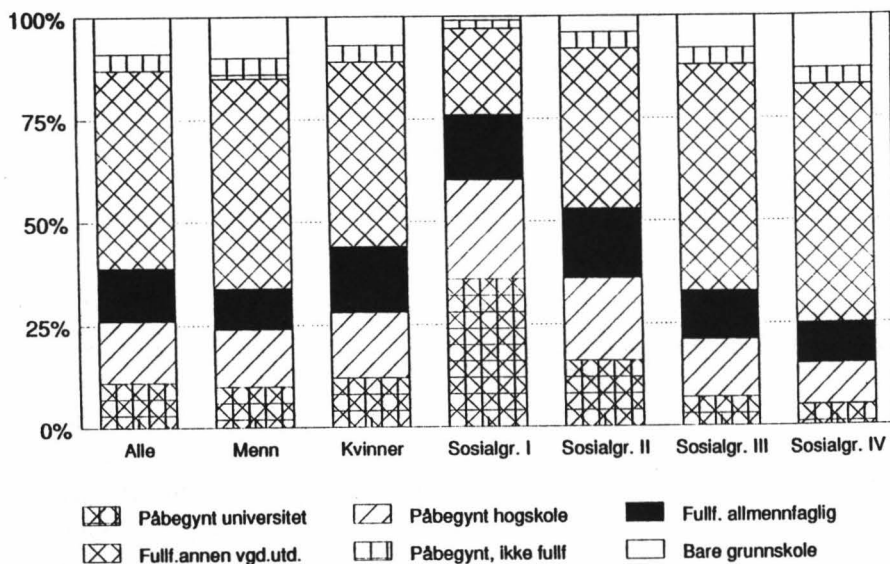
Selv om andelen 19-åringer som hadde påbegynt et universitetsstudium økte sterkt fra 1963 til 1974, gikk andelen artianere som begynte med universitetsstudier ned i det samme tidsrommet. Den gikk ned for alle sosialgrupper, men minst hvis hovedforsørger var overordnet funksjonær, akademiker m.m. Likevel blir det en liten nedgang i andelen 19-åringer med universitetsstudier for denne gruppen mot en stor vekst hvis hovedforsørger var arbeider, bonde m.m. Den sterke økningen i artianerfrekvensen for de siste gruppene gjør langt større utslag enn nedgangen i andelen av artianerne som tar fatt på universitetet.

Hva har skjedd etter 1974? I avsnittet foran er beskrevet hvordan det gikk grunnskolekullet 1980 de tre første åra etter eksamen fra grunnskolen. For de neste fem åra skal en ikke gå i detaljer, men bare oppsummere hvilket utdanningsnivå kullet har kommet opp på høsten 1988. Grovt regnet vil dette svare til et tidspunkt fem år etter examen artium.

Figur 2.8.1 viser fordelingen etter høyeste utdanning høsten 1988 for elever som avsluttet grunnskolens 9. klasse våren 1980. På dette tidspunktet hadde 11,2 prosent av elevene påbegynt en universitetsutdanning. Av elevene fra sosialgruppe I hadde 35,5 prosent begynt på en *universitetsutdanning* mot bare 4,5 prosent fra sosialgruppe IV. Andelen som har gått til universitetsutdanning så langt er altså 8 ganger

større for elevene fra sosialgruppe I enn IV. Andelen som har begynt på *høgskoleutdanning* som høyeste utdanning er 2-3 ganger større for elevene fra sosialgruppe I enn IV. Ulike definisjoner av sosial gruppe gjør at en ikke kan si om ulikheten er større for grunnskolekullet fra 1980 enn for artianerkullet fra 1974.

Figur 2.8.1 Elever fra 9. klasse grunnskolen våren 1980 fordelt etter høyeste utdanning høsten 1988. Kjønn og sosial bakgrunn.



Kilde: Statistisk Sentralbyrå: Upubliserte tabeller.

Sikkert er det imidlertid at jentene har tatt igjen og gått forbi guttene når det gjelder opptak ved universiteter. For artianerkullet fra 1958 var antallet gutter som ble universitetsstudenter om lag tre ganger så høyt som for jentene. For grunnskolekullet fra 1980 hadde dette snudd om - 12,2 prosent av jentene hadde påbegynt en universitetsutdanning før 1988 mot 10,2 prosent av guttene.

Elevene fra sosialgruppe I utgjorde 8,3 prosent av elevene fra 1980-kullet, mens de utgjorde 26,2 prosent av studentene som hadde påbegynt universitetsstudier. Elevene fra sosialgruppe IV utgjorde 27,2 prosent av alle elevene, men bare 10,8 prosent av universitetsstudentene.

Tabell 2.8.2 Elever fra 9. klasse grunnskolen våren 1980 fordelt etter høyeste utdanning høsten 1988. Kjønn og sosial bakgrunn.

Høyeste utdanning		Sosialgruppe			
		I	II	III	IV
Påbegynt universitets- utdanning	Menn	34,7	14,6	6,0	3,9
	Kvinner	36,5	17,9	7,9	5,0
Påbegynt høgskole- utdanning	Menn	23,3	20,0	12,3	8,9
	Kvinner	25,7	20,7	15,1	11,7
Fullført treårig allmenn- faglig studieretning	Menn	14,7	14,2	8,7	6,3
	Kvinner	16,8	20,1	15,4	12,6
Fullført annen videre- gående utdanning	Menn	23,3	42,6	58,5	59,4
	Kvinner	18,5	35,1	50,3	55,9
Påbegynt, ikke fullført, treårig allm.fagl. st.retn.	Menn	2,0	2,0	1,2	0,8
	Kvinner	1,3	1,7	1,8	1,1
Påbegynt, ikke fullført, annen videregående utd.	Menn	0,6	2,0	2,9	4,1
	Kvinner	0,4	1,3	2,2	2,6
Ingen utdanning utover den obligatoriske	Menn	1,2	4,4	9,8	16,0
	Kvinner	0,7	2,9	6,9	10,5
Uspesifisert og uoppgitt	Menn	0,2	0,2	0,6	0,6
	Kvinner	0,1	0,3	0,4	0,6

Kilde: Statistisk Sentralbyrå: Upubliserte tabeller.

Figur 2.8.1 viser at jentene nå tar mer utdanning enn guttene. Sosial bakgrunn er imidlertid langt mer bestemmende for utdanningsvalg enn kjønn. I Tabell 2.8.2 er det foretatt en oppdeling på menn og kvinner fra ulike sosial bakgrunn. En finner da som ytterpunkter kvinner fra sosialgruppe I og menn fra sosialgruppe IV. Fra den første gruppen har 36,5 prosent påbegynt en universitetsutdanning innen høsten 1988, fra den siste gruppen 3,9 prosent.

Gruppen med ukjent sosial bakgrunn er relativt stor. Den er ikke med i tabellen, men utgjorde 11,3 prosent av hele 1980-kullet.

2.9 Sosial bakgrunn bestemmer lengden på studiene

Elevene fra sosialgruppe I velger hyppigere å fortsette utdanningen utover den obligatoriske enn elever fra de øvrige gruppene. De tar hyppigere treårige utdanninger i den videregående skolen og en høyere andel velger å begynne på

universitets- eller høyskoleutdanning. Av disse er det også flere som velger de mest langvarige og prestisjefylte utdanningene (Aamodt 1982).

Tabell 2.9.1 viser et klart skille i rekrutteringen til langvarige og kortvarige studier innenfor samme fagområde. Studenter fra sosialgruppe I søker langt hyppigere til langvarige utdanninger enn de øvrige. De søker oftere sivilingeniørutdanning framfor ingeniørutdanning. De avslutter hyppigere med høyere grads eksamen, og tar heller en pedagogisk utdanning ved universitetet enn ved en pedagogisk høyskole.

Tabell 2.9.1 Studenter fra en rekke høyere utdanninger fordelt etter sosialgrupper.

	I alt	Sosialgruppe				Uopp- gitt
		I	II	III	IV	
Høgskoler	100	29	23	35	11	2
Universiteter	100	43	24	25	7	1
Økonomisk-administrativ studium ved distrikts- høgskole	100	24	27	35	12	2
Siviløkonomstudiet ved NHH	100	40	26	23	9	2
Filologi, lavere grad	100	38	27	26	8	1
Filologi, høyere grad	100	42	24	24	7	3
Lærerutdanning - treårig	100	29	22	35	11	3
Cand.paed.	100	66	16	16	3	0
		I og II		III og IV		Uopp- gitt
Maskinlinje						
Sivilingeniørutdanning	100	67		33		0
Ingeniørutdanning	100	53		47		0
Kjemilinje						
Sivilingeniørutdanning	100	70		30		0
Ingeniørutdanning	100	53		47		0

Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

Artianerundersøkelsene viste også at studenter fra sosialgruppe I hyppigere tok høyere grads eksamen enn studenter fra sosialgruppe III. De siste avsluttet oftere med en cand.mag.-utdanning (Borgersen og Edvardsen 1983).

En doktorgrad krever ennå lenger tid enn kandidatstudiene. Som ventet var derfor doktorgradskandidatene i artianerundersøkelsene enda skjevere rekruttert i retning av sosialgruppe I. Licentiatene ved Norges tekniske høgskole representerte imidlertid et vektig unntak. Her var sosialgruppe III klart sterkere representert enn gruppe I.

I artianerundersøkelsen var det også med et spørsmål om kandidaten hadde hatt studie- eller forskningsopphold i utlandet av minst et halvt års varighet *etter eksamen*. Det er neppe overraskende at vi på nytt finner et kjent mønster. En større andel menn enn kvinner hadde hatt slike opphold i utlandet, 10 mot 7 prosent, og en større andel fra sosialgruppe I enn III, 12 mot 8 prosent. (Opplysningene er hentet fra upubliserte tabeller fra artianerundersøkelsen. Borgersen og Edvardsen 1983.)

2.10 Sosial bakgrunn har betydning for fagvalget

Gutter og jenter fra sosialgruppe I søker hyppigere til universitetsstudier enn de øvrige. De har også en tendens til å velge de mest prestisjegivende utdanningene.

Figur 2.10.1 viser hvordan *studentene* i ulike universitetsstudier fordelte seg etter sosialgruppe i 1975. Arkitekter, leger og jurister skilte seg ut ved at over halvparten av studentene var rekruttert fra sosialgruppe I. Veterinær- og landbrukshøgskolestudenter er i høy grad rekruttert fra sosialgruppe III, som inkluderer jord- og skogbrukere. For øvrig er sosiologene i minst utstrekning rekruttert fra sosialgruppe I og mest fra III og IV.

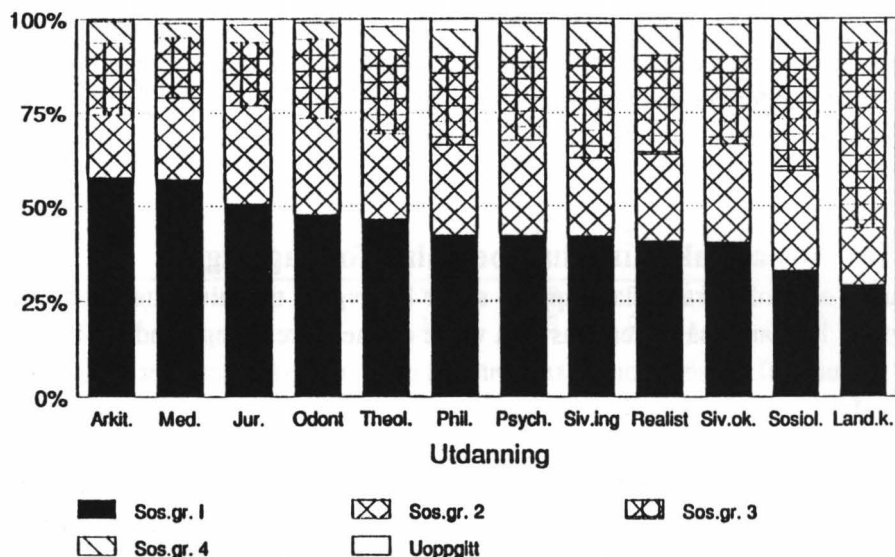
Siviløkonomene er også relativt sjeldent rekruttert fra sosialgruppe I i henhold til Figur 2.10.1. Det er imidlertid grunn til å merke seg at figuren bare omfatter studenter ved norske læresteder. Artianerundersøkelsen omfattet også siviløkonomere uteksaminert i utlandet. Tallene fra artianerundersøkelsen viste at siviløkonomene nesten like hyppig som arkitekter, leger og jurister ble rekruttert fra sosialgruppe I. Det er mulig at forskjellen fra Figur 2.10.1 er forårsaket av at studenter i utlandet ikke er med i figuren. Det betyr i så fall at norske siviløkonomstudenter i utlandet er langt skjevere rekruttert enn studenter ved Norges Handelshøyskole.

Artianerundersøkelsene for kullene fra 1946, 1953, 1958 og 1963 viste at kvinner fra sosialgruppe I gikk i bresjen når kvinnene gikk inn i tidligere mannsdominerte utdanninger. Kvinner fra sosialgruppe I var overrepresentert både blant realister, jurister, sivilingeniører, arkitekter og leger. Nevnte undersøkelse ble foretatt i 1977 da disse studiene fremdeles var dominert av menn (Borgersen og Edvardsen 1983).

NAVFs utredningsinstitutt arbeidsmarkedsundersøkelser viser at det har skjedd en utjevning fra 1977 til 1987. Kvinnene fra sosialgruppe III og IV søkte i 1987 til de nevnte utdanningene i omtrent samme grad som kvinnene fra sosialgruppe I.

Sivilingeniør- og landbrukskandidatstudiet utgjorde imidlertid unntak, hvor kvinnene fra sosialgruppe I fremdeles var relativt sterkere representert enn andre kvinner (Støren 1989).

Figur 2.10.1 Studenter i ulike universitetsstudier fordelt etter sosial bakgrunn i 1975.



Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn.

2.11 Linjevalg i den videregående skolen har betydning for fagvalget ved universitetet

I 1958 utgjorde kvinnene 42 prosent av artianerkullet. Midt i 1970-årene var over halvparten av artianerne kvinner. Kvinneandelen har hatt en tilsvarende vekst blant de nye universitetsstudentene, slik at den kom opp i 50 prosent i 1982 (Edvardsen 1987).

Grunnlaget for den sterkt økende kvinneandelen ved universiteter og høyskoler har vært lagt i gymnasen eller i treårig allmennfaglig studieretning. Andelen kvinner økte sterkt i en periode, samtidig med at det var en vridning av kvinnenenes interesser mot naturfaglinjen (se kapittel 2.7). Det siste er viktig, fordi studietilbøyeligheten (andelen som tar fatt på et universitets- eller høyskolestudium) var henimot dobbelt så høy for artianere fra real- og naturfaglinjer som fra språklinjer.

Tabell 2.11.1 Kvinner i prosent av alle gymnasiaster og elever som har fullført treårig allmennfaglig studieretning i tiden 1946 - 1988.

År	I alt	Språk- linjer	Samf.- linjer	Naturfag- linjer
1946	37	55	-	16
1951	40	60	-	18
1958	42	66	-	18
1963	43	66	-	20
1973-74	49	72	43	28
1977-78	54	76	50	35
1981-82	56	86	55	43
1985-86	56	87	57	42
1987-88	55	88	56	41

Kilder: Sigmund Vangsnes: Rekrutteringen av artianere og karakterer til examen artium. En undersøkelse av fire artiumskull.
Statistisk Sentralbyrå: Utdanningsstatistikk. Videregående skoler.

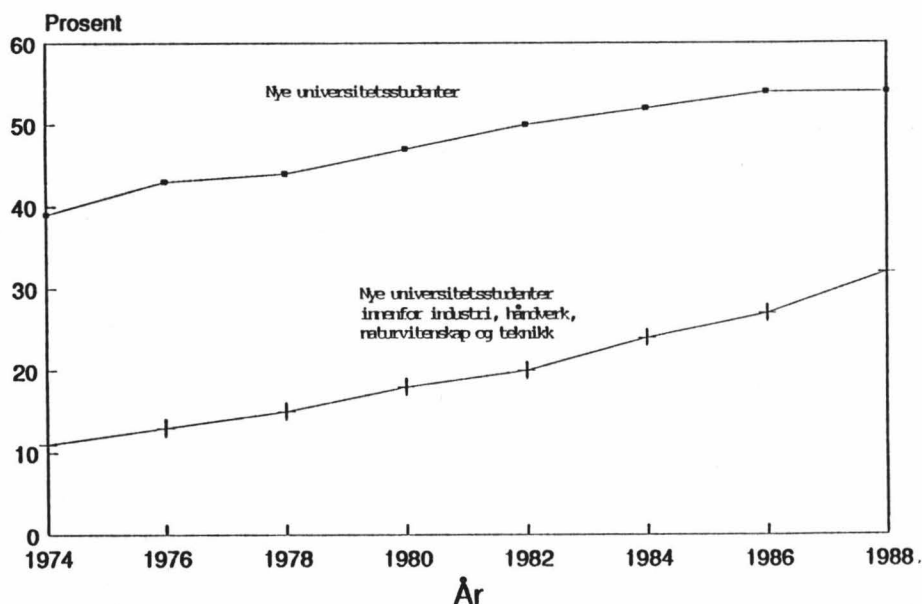
Tabell 2.11.1 viser en forholdsvis moderat økning i kvinneandelen i gymnaset fra 1946 til 1963 (6 prosentenheter på 16 år). Deretter en raskere økning fra 1963 til 1974 (6 prosentenheter på 11 år), og en enda raskere økning fra 1974 til 1979 (6 prosentenheter på 5 år), mens andelen har stagnert de senere årene.

For naturfaglinjene var økningen i kvinneandelen moderat fra 1946 til 1963 (4 prosentenheter på 17 år). Deretter kom en noe raskere økning fra 1963 til 1974 (8 prosentenheter på 11 år), og en meget rask økning fra 1974 til 1982 (15 prosentenheter på 8 år). Deretter kommer en utflating av kvinneandelen også innenfor real- og naturfaglinjer.

Figur 2.11.1 viser kvinneandelen blant nyregistrerte universitetsstudenter i Norge. Andelen økte fra 47 prosent i 1976 til 54 prosent i 1982, mens kvinneandelen for elever som fullførte treårig allmennfaglig studieretning økte fra 50 prosent i 1975 til 55 prosent i 1981. Disse tallene viser at studietilbøyeligheten (andelen av elevene som har fullført treårig allmennfaglig studieretning som påbegynner et universitetsstudium) omkring 1980 var litt lavere for kvinner enn for menn. Beregningene gjelder imidlertid for universiteter isolert. Hvis en hadde betraktet universiteter og høyskoler samlet, ville antagelig studietilbøyeligheten ha vært omtrent like stor for menn og kvinner. Kvinneandelen er høyere ved høyskoler enn ved universiteter.

Andelen kvinner blant nyregistrerte universitetsstudenter har økt raskere enn andelen kvinner blant elever som har fullført treårig allmennfaglig studieretning. Årsaken kan være at kvinneandelen har økt raskere ved naturfaglige linjer enn ved andre linjer, og en større andel av elevene fra naturfaglige linjer enn andre går til universiteter.

Figur 2.11.1 Prosentandel kvinner av nye universitetsstudenter i Norge etter studiemål, og prosentandel kvinner av nye universitetsstudenter innenfor naturvitenskap og teknikk 1974-1988.



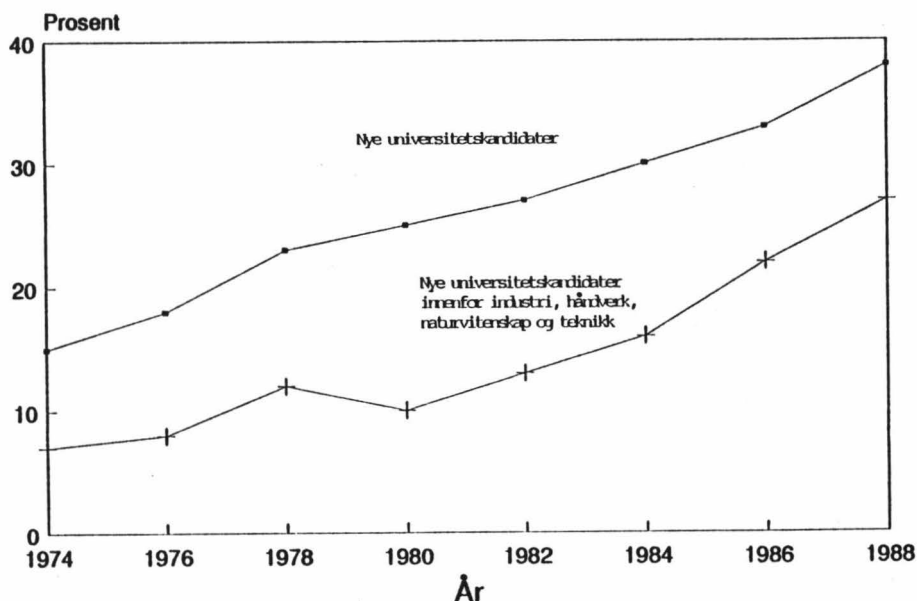
Kilde: NAVFs utredningsinstitutt: Studenter og kandidater. Tabellhefte 1987.

Økningen i kvinneandelen blant studenter som går til realfags- og sivilingeniørstudier i perioden 1974 - 1982 er omtrent like stor for nye universitetsstudenter som for elever ved naturfaglinjen - målt i prosentenheter. I hele perioden er det likevel en lavere andel av jentene enn guttene fra naturfaglinjen som begynner å studere realfag eller sivilingeniørfag. Årsaken kan bl.a. være at jentene oftere har valgt kombinasjonen kjemi og biologi som fordypningsfag, mens guttene hyppigere har valgt matematikk og fysikk. De siste fagene er påkrevet f.eks. ved opptak til sivilingeniørstudier.

Valg av linje ved treårig allmennfaglig studieretning kan gi klare indikasjoner på senere valg av studier. Den raske veksten i kvinneandelen som vi har sett innenfor universitetsstudier generelt og realfag og teknikk spesielt kan for en stor del tilbakeføres til valg av linje i allmennfaglig studieretning.

Tabell 2.11.1 viser at kvinneandelen i treårig allmennfaglig studieretning gikk ned i slutten av 1980-årene. Det vil ta noe tid før denne nedgangen vil vise seg i kvinneandelen blant nye universitetsstudenter. Det er også usikkert hvordan den senere store tilstrømningen av nye studenter vil virke på kvinneandelen. I den grad den har sammenheng med arbeidsløshetsproblemer, og dette problemet vanligvis er større for kvinner enn for menn, skulle en kunne forvente at kvinneandelen blant nye studenter økte, selv om den har stagnert blant elevene i allmennfaglig studieretning.

Figur 2.11.2 Prosentandel kvinner av nye kandidater (ekskl. lavere grads eksamen) fra norske universiteter, og av nye kandidater innenfor naturvitenskap og teknikk i tiden 1974-1988.



Kilde: Beregnet på grunnlag av tall fra NAVFs utredningsinstitutt: Studenter og kandidater. Tabellhefte 1987.

Figur 2.11.2 viser kvinneandelen blant de uteksaminerte kandidatene fra universitetene. Kandidater med lavere grads eksamen er ikke med i tabellen. Kvinneandelen økte fra 15 prosent i 1973-74 til 38 prosent i 1987-88. Etter som kvinneandelen blant de nye studentene fremdeles øker, må det forventes at kvinneandelen blant uteksaminerte kandidater fortsatt vil øke noe i de nærmeste årene. (Se også NAVF-NTNF 1990.) Særlig vil den sterke økningen av nye studenter i tekniske og naturvitenskapelige fag på slutten av 1980-årene gi et utslag, fordi disse studentene har en høy fullføringsrate.

Med tanke på tendensen til nedgang i kvinneandelen på allmennfaglig studieretning i slutten av 1980-årene må det på litt lenger sikt forventes at økningen i kvinneandelen blant universitetskandidatene vil stagnere. Kvinner velger studier som har større frafall enn menn og avslutter i tillegg oftere med lavere grads eksamen. Hvis det ikke blir endringer i dette, kan en ikke forvente at kvinneandelen blant de uteksaminerte med høyere grads eksamen vil komme opp i 50 prosent i overskuelig framtid.

2.12 Oppsummering

Valg av utdanning har alltid ført til at en større andel elever med ressurssterk enn ressurs svak sosial bakgrunn har valgt "riktig" i den forstand at de har valgt prestisjegivende utdanninger som har holdt veiene til de viktigste statusyrkene åpne. Denne utsorteringen har skjedd ved alle overganger eller valg i utdanningen. Den er særlig klar ved overgangen fra grunnskolen til videregående skole. Virkningen av sosial bakgrunn blir svakere ved senere overganger, men gjør seg også gjeldene ved overgangen til universiteter og høyskoler. Studenter med ressurssterk sosial bakgrunn går hyppigere over til universiteter og høyskoler fra videregående skole. Dessuten foretrekker de hyppigere universitetsstudier framfor høyskolestudier.

Det er ikke mulig å si med sikkerhet om det har vært noen utjevning i utdanningsvalgene de siste årene. Et problem er at definisjonen av sosialgrupper har blitt endret. Et annet problem er at utjevningen vil være avhengig av hvordan man måler utjevning. Totalt har andelen av årskullet som begynner på en videregående utdanning eller på universiteter og høyskoler økt sterkt. Denne økningen i prosent er størst for elever med ressurs svak sosial bakgrunn. Dette henger imidlertid sammen med at de i utgangspunktet hadde lave overgangsandeler, og at små endringer derfor kan gjøre store utslag.

Det er atskillig enklere å si noe konkret om utjevningen mellom jenters og gutters valg av utdanning. Tidligere valgte gutter ved hver overgang som krevde valg mer prestisjegivende utdanninger enn jentene. Dette har snudd helt om de siste årene. Jentene velger nå hyppigere studieforberedende utdanninger enn guttene og de påbegynner også hyppigere universitets- og høyskoleutdanning. Det ser

imidlertid ut som om andelen som faller fra studiene er atskillig høyere for jenter enn for gutter, og guttene vil derfor også i framtiden kunne være i flertall blant kandidater som fullfører de langvarigste utdanningene.

I en tiårsperiode fra 1974 til 1984 økte kvinneandelen blant *universitetsstudenter* i Norge fra 35 til 46 prosent. Senere har andelen økt til 50 prosent i 1988. Kvinneandelen er noe høyere ved høgskolene, slik at andelen for *universiteter og høyskoler samlet* steg fra 36 prosent i 1974 til 50 prosent i 1984 og videre til 54 prosent i 1988.

Det er grunn til å forvente at kvinneandelen blant universitetsstudentene ikke vil øke vesentlig de nærmeste åra. Kvinneandelen blant *nye universitetsstudenter* i Norge økte fra 44 prosent i 1974 til 54 prosent i 1982 og har holdt seg på dette nivået til 1988. Kvinneandelen blant alle universitetsstudentene er lavere enn blant nye studenter, fordi kvinnene tar kortere studier og avbryter studiene hyppigere enn menn.

Et spesielt iøynefallende trekk ved utviklingen i 1980-årene er at kvinnene har økt sin andel av studentene meget sterkt i utdanninger som tidligere har vært sterkt mannsdominerte. Det gjelder for så vidt alle de mannsdominerte studiene, men er kanskje mest påfallende for sivilingeniør-, siviløkonom- og landbrukskandidatstudier.

Kvinneandelen på den allmennfaglige studieretningen har flatet ut de siste åra. Det gjelder også for andelen på naturfaglinjen. På den bakgrunn synes det rimelig å anta at veksten i kvinneandelen ved universitetene vil stoppe opp. Utflatningen på naturfaglinjen tilsier at kvinneandelen blant studentene i tekniske fag også vil stagnere i de kommende åra.

En analyse av avgangskullet fra grunnskolen i 1980 viser at krokveier eller dobbeltutdanninger har fått et meget stort omfang i det norske utdanningssystemet. Bort i mot halvparten av elevene hadde hatt en overgang til samme eller et lavere trinn i tiden fra 1980 til 1988. I tillegg bør det nevnes at mange har et avbrudd i ett eller flere år da de ikke har vært i utdanning. Dessuten har 10 prosent av kullet aldri vært innom noen form for formell utdanning. Resultatet er at elever og studenter som går den strake veien fra grunnskolen og fram til embetseksamen nå er i ferd med å bli unntak.

Det er også bemerkelsesverdig stor forskjell på *hvem* som tar slike *krokveier*. Nesten en av tre overganger for elever fra sosialgruppe IV gjaldt overganger til samme eller et lavere klassetrinn de første åra etter grunnskoleeksamen. For elevene fra sosialgruppe I representerte om lag en av seks overganger en krokvei. Jentene har hyppigere en overgang fra et høyere til et lavere klassetrinn enn guttene. Dette skyldes for en stor del at de oftere enn guttene tar treårig allmennfaglig studieretning og går over til 10. klassetrinn på yrkesfaglige studieretninger, i stedet for universiteter og høyskoler.

3 Presentasjon av en modell for utdannings- og yrkeskarriere

3.1 Utdanning og yrke. Tilfeldighet eller plan?

De empiriske beskrivelsene i kapittel 2 viser at unge personer går en fremtid i møte som er ganske forskjellig avhengig av kjønn og sosial bakgrunn. Ulike valg av utdanning og yrke er grundig dokumentert. Formålet med denne boka er i første rekke å stille spørsmål om hvilke årsaker eller forklaringer som ligger bak forskjellene.

Årsakene kan være mange og sammensatte og virke på forskjellige måter og ulike tidspunkter. De vil til dels kunne være ulike på forskjellige trinn i utdannings- og yrkeskarrieren. For å få en oversikt over flest mulig av de forhold som kan virke inn, og for å kunne se hvordan de virker i forhold til hverandre, vil jeg forsøke å konstruere en modell som kan gi en oversikt.

Det er ikke sosial bakgrunn og kjønn i seg selv som bestemmer valg av utdanning og yrke. Det dreier seg snarere om en lang rekke forhold som kjennetegner atferden innenfor ulike sosiale lag. Disse forholdene vil ha en tendens til å samvariere og trekke i retning av at de bestående forskjeller reproduseres. Slike forhold kan være av materiell art. De som kommer fra høyere sosiale lag vil ha bedre "råd" til å studere. I sitt dagligliv vil de lære et språk og en kulturell kode som er tilpasset skolen. De vil ha tilgang til bedre rådgivning gjennom foreldrene. Det vil hyppigere bli stilt bestemte forventninger til dem. De vil lettere bli kjent med folk i høye posisjoner som de ønsker å etterligne. Alle disse forholdene samt mange andre trekker i retning av valg som fører til prestisjegivende yrker.

De sentrale bakgrunnsvariablene er sosial og geografisk bakgrunn samt kjønn. En kunne også trekke inn etnisitet, evt. hudfarge eller fremmedspråklighet, eller fysiske og psykiske funksjonshemninger som bakgrunnsvariabler. Dette er gjort bare i liten grad. Kanskje ville en finne en viss grad av samvariasjon mellom disse bakgrunnsvariablene og sosial bakgrunn.

De biologiske kjønnsforskjellene i seg selv betyr antagelig svært lite for valg av utdanning og yrke. De vesentligste årsakene til ulike valg vil være knyttet til helt andre forhold, som f.eks. mulighetene til å kombinere utdanningen eller yrket med det å ha barn. Forskjellsbehandling ved opptak til fagstudier har tidligere vært en kilde til ulike valg, men er det neppe nå. Forventninger fra omgivelsene vil avgjort ha stor betydning. Hvilke valg kan en kvinne eller mann foreta uten at det bryter med kvinne- eller mannsrollen? Utviklingen har vist at det er få begrensninger på dette punktet, men alle vil ikke ha de samme tilskyndelser til å velge yrker som har vært betraktet som perifere for ens eget kjønn.

De fleste har en eller annen gang stoppet opp og spurt seg selv om hvorfor de har akkurat det yrket eller den stillingen de har, eller kanskje hvorfor andre har de jobbene de har. Mange vil tillegge tilfeldighetene stor vekt. Tilfeldigvis var det en skole i nærheten som det var rimelig å begynne på, og tilfeldigvis var det en jobb som var ledig etter endt skolegang, og denne jobben ga støtet til en bestemt yrkeskarriere. Det er imidlertid ikke tilfeldig at utdanningsstilbudet er hva det er på et sted, og det er heller ikke tilfeldig hvilke jobber som tilbys. Utdanningsmulighetene og antall jobber innenfor en rimelig reiseavstand må derfor inngå i en forklaringsmodell.

3.2 Hvordan har utdanningsforskjeller blitt forklart?

De forhold og sammenhenger som fører den enkelte til et bestemt yrke eller stilling er som nevnt sammensatte og kompliserte. Forskere ser det ofte som sin oppgave å redusere det kompliserte, slik at en eller et begrenset antall årsaker skal kunne gi en tilfredsstillende forklaring på forskjellene.

P.G. Carpenter og W.J. Foster har i en artikkel (Carpenter 1979) trukket fram fem tilnærningsmåter for studier av yrkesvalg, og nevner forfattere som har brukt de ulike tilnærningsmåter.

- 1) En tilnærningsmåte understreker den *tilsiktete, planlagte, rasjonelle og hensiktsrettede* naturen ved utdanningsvalg (eksempel: Lazarsfeld, Ginzberg, Blau, Gustad, Jessor, Parnes og Wilcock)
- 2) En annen tilnærningsmåte betrakter yrkesvalg mer som en *spontan, ulogisk og tilfeldig* hendelse hvor individene "driver" inn i yrker i kraft av et påtrykk og en situasjon som har oppstått (eksempel: Caplow, Katz og Martin).
- 3) En tredje tilnærningsmåte relaterer yrkesvalget til *individuell menneskelig utvikling* (eksempel: Super (se kapittel 4.7), Tiedemann, O Hara og Crites).
- 4) En fjerde tilnærningsmåte relaterer utdanningsvalg til personlighetstyper ved å foreslå at *spesielle personlighetstyper* passer bedre enn andre til *bestemte yrker* og at de derfor vil søke etter disse (eksempel: Roe og Holland (se kapittel 6.1))
- 5) En femte tilnærningsmåte betrakter yrkesaspirasjoner og yrkesvalg som et *resultat av samfunnsstrukturen*, dvs. av den generell økonomiske strukturen og i særdeleshet av yrkesstrukturen. Slike egenskaper, som blir betraktet som ekstern innflytelse som individet har liten eller ingen kontroll med, ser ut til å tvinge fram (hemme) de utdanningsvalg og beslutninger som individene fatter (eksempel: Rosenberg (se kapittel 5.14), Anderson, Western, Blau, Duncan, Sewell, Hauser og Featherman).

I henhold til disse tilnærningsmåtene kan yrkesvalg være planlagte og rasjonelle, men også ulogiske og tilfeldige. De kan være ledd i en individuell menneskelig

utvikling hvor yrket blir tilpasset etter personlighetstypen. Samtidig kan yrkesvalg betraktes som et resultat av den økonomiske strukturen og yrkesstrukturen.

Det behøver ikke være noe motsetningsforhold mellom disse tilnærmingsmåtene. De kan alle gi forklaringer som i hvert fall passer for en del mennesker på visse tidspunkter i utdannings- og yrkeskarrieren. De kan derimot ikke alle være gyldige og forklare alle yrkesvalg samtidig. Hvis en stiller spørsmålet om hvilken av de fem tilnærmingsmåtene som er mest fruktbar, er kanskje svaret at en ved å skjele til dem alle vil ha det beste utgangspunktet for å forklare utdannings- og yrkesvalg.

Forklaringsmodeller av den typen som er nevnt under punkt 3 og 4 er rettet mot individet og kan karakteriseres som *psykologiske* forklaringsmodeller eller -teorier.

Marianne Nordli Hansen har i sin magistergradsavhandling delt forklaringer av utdanningsforskjeller inn i tre typer. Disse legger vekt på det sosiale miljøet og samspillet mellom mennesker og kan kalles *sosiologiske* forklaringsmodeller eller -teorier. Jeg vil følge hennes inndeling her og kort nevne verdi-, kultur- og sosialposisjon-teoriene (Nordli Hansen 1984).

- a) *Verdi-teorien* går ut på at lav sosial posisjon og mangel på oppadstigende mobilitet henger sammen med et system av oppfatninger og verdier. Nordli Hansen refererer her til Hyman som deler betingelsene for ytelser i to, evner og motivasjon, hvor verdiene er vesentlig for motivasjonen. Han mener at det eksisterer et alternativt verdisystem i lavere lag, og at dette systemet ikke er utviklet som en tilpasning til prestisjefylte sosiale posisjoner.

I lavere sosiale lag legges det mindre vekt på de tradisjonelle målene for suksess. En fra lavere sosiale lag vil ha problemer med å komme seg fram og vet at han ikke vil oppnå det, selv om han ønsket det. Dette er forhold som fører til lavere aspirasjonsnivå. Utdanning er nøkkelen til suksess. Det er forskjellige verdisystemer i ulike sosiale lag. Verdisystemet i høyere sosiale lag befordre ønske om høy utdanning. Personer fra lavere sosiale lag kan også ønske å oppnå suksess, men det vil da gjerne være innenfor alternative karriereveier, som f.eks. underholdningsbransjen.

Verdisystemet i lavere sosiale lag beskrives negativt. Det defineres først og fremst som en mangel på noe som i større grad finnes i høyere sosiale lag, motivasjon og vilje til å komme seg fram i verden.

- b) *Kultur-teorien* er en fellesbetegnelse på teorier som først og fremst vil forklare sosiale prestasjonsforskjeller. Disse prestasjonsforskjellene blir da betraktet som årsak til sosiale rekrutteringsforskjeller. Nordli Hansen refererer her til Coleman, hvis hovedkonklusjon er "at familiebakgrunnen betyr mest når det gjelder å forklare ulikheter i skoleprestasjoner. Den "kulturelle deprivasjonen" i enkelte

familiemiljøer fører til at barn fra disse får vanskeligheter med å tilegne seg de kunnskaper som kreves i skolen. De stiller med kognitive handicap i forhold til barn fra høyere sosiale lag, og vil raskt skille seg ut som tapere."

Pierre Bourdieu med begrepet "kulturell kapital" nevnes som et særtilfelle av kultur-teorien. Han hevder "at suksess i skolen avhenger av en rekke ferdigheter som ikke læres i skolen, men tilegnes gjennom oppdragelsen i hjemmene. Disse ferdighetene består hovedsakelig av lingvistisk og kulturell kompetanse og forholdet av fortrolighet med kultur som bare kan produseres av oppdragelse innen familien når denne overfører den dominerende kulturen."

Kultur-teorien fremhever forhold utenfor skolen som årsak til prestasjonsforskjeller. Det er imidlertid også en retning som peker på forhold innenfor skolesystemet. Denne konsentrerer seg særlig om interaksjonen mellom lærer og elev, om lærernes begrepsbruk og om pensum. Lærernes prestasjonsvurderinger avhenger av deres egen begrepsbruk.

Andre forskere hevder at elevenes testresultater avhenger av lærernes forventninger til barna, og at det er en tendens til å forvente høyere skoleprestasjoner av barn fra høyere sosiale lag. Disse forventningene hos lærerne har en tendens til å bli selvoppfylgende profetier.

En gjennomgangstråd i kultur-teorien er at kunnskaper som formidles i skolen er knyttet til overklassens kultur. Arbeiderklassens kultur er ikke mindreverdig, men barn fra arbeiderklassen kommer inn i en fremmed kultur i skoleverket, noe som gjør at de tilsynelatende oppviser mindre evner.

- c) *Sosial-posisjon-teorien* bygger på Raymond Boudons utdanningsvalg-modell. Den tar utgangspunkt i økonomisk og sosial tap og belønning eller vinning. (Marianne Hansen Nordli bruker begrepene kostnader og gevinster som kan være problematiske begrep i en økonomisk sammenheng, etter som gevinst kan assosieres med profitt eller overskudd). Tap og belønning forbundet med utdanningsvalg vil variere med sosial bakgrunn. En elev må f.eks. velge gymnas for å unngå en sosial degradering, mens dette kan være unødvendig for en med en annen sosial bakgrunn. Belønningen ved å velge gymnas vil være større for den første enn for den andre.

Foreldrene vil presse på for å unngå sosial degradering. Presset blir større hvis foreldrenes sosiale posisjon er høy.

Boudon forutsetter at elevene fortrinnsvis har venner med samme sosiale bakgrunn. Hvis en har venner som vil begynne i gymnaset, vil ens eget ønske om gymnasutdanning øke, fordi det gir en sosial belønning å gå på skole sammen med sine venner. For en annen kan det være forbundet med en form for sosialt tap å

begynne på gymnasen, fordi vennene fra det samme sosiale lag ikke går på gymnas. Dette vil redusere ønsket om gymnasutdanning.

Boudon forutsetter at de som står overfor et utdanningsvalg, vil søke å oppnå en differanse mellom belønning og tap som er størst mulig. De vil maksimere nytten av valget. Nytten av å velge en utdanning framfor å la være, vil øke jo større belønningen er og jo lavere tapene forbundet med utdanningen er. Ved en nyttemaksimeringsmodell vil alle strebe etter å oppnå størst mulig belønning (vinning) og lavest mulig tap.

På nytt står man overfor tilnæringsmåter eller forklaringer som hver for seg gir gode delforklaringer på utdannings- og yrkesvalg. Disse kan være mer eller mindre fruktbare, men igjen er det et spørsmål om ikke en kombinasjon av alle tre vil være den mest fruktbare forklaringsmåten.

Nordli Hansen er vel nærmest av den oppfatning at sosial-posisjon-teorien integrerer både verdi-teorien og kultur-teorien. Den vil følgelig være den mest fruktbare.

3.3 En karrieremodell

Å velge er en komplisert og sammensatt prosess. Å velge utdanning og yrke kan høre til de vanskeligere valg, fordi det må fattes beslutninger om en fjern framtid på grunnlag av mangelfull informasjon.

En teori om utdanningsvalg og utdanningsforskjeller kan være en bedre forklaring enn andre på et trinn, men ikke nødvendigvis på alle trinn. I mange sammenhenger vil det være av stor betydning å behandle sosial bakgrunn samtidig med kjønn. Det er forholdsvis liten forskjell på søkningen til utdanning for gutter og jenter med ressurssterk sosial bakgrunn, mens forskjellen er langt større mellom gutter og jenter med ressurs svak sosial bakgrunn, og her har dreiningen også vært langt større i et historisk perspektiv (se kapittel 2.4 og 2.5).

Bak den modellen som skal presenteres nedenfor ligger en antagelse om at *utdanningsvalg bare er et ledd i et yrkesvalg*. Utdanning og yrke vil bli betraktet som en helhetlig karriere. Utdanningen planlegges som et ledd i en yrkeskarriere og kan vanskelig betraktes løsrevet fra denne. At yrkesplanene kan være mer eller mindre diffuse og være under stadig endring, er forhold som ikke svekker denne antagelsen.

I denne karrieremodell har alle de tre teoriene som er beskrevet i kapittel 3.2 en sentral plass. Verdier er viktige som drivkrefter som virker motiverende for bestemte karriereveier. Samtidig er den enkelte og omgivelsenes ressurser - åndelige og materielle - av den største betydning.

I tillegg til dette er de andres - eller konkurrentenes - atferd av største betydning, fordi det er konkurranse om knappe goder. Myndighetenes beslutninger om utbygging av skoler og universiteter, og arbeidslivets tilbud på jobber gir rammene

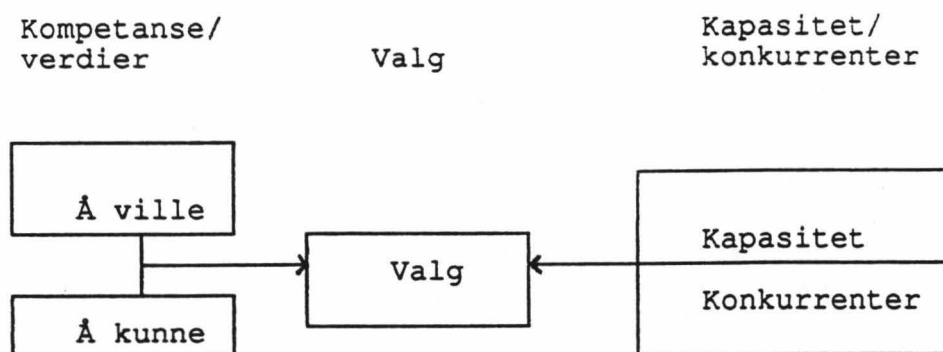
for hvilke utdannings- og yrkesveier som står til rådighet for den enkelte. Bostedet eller viljen til å flytte for å få en ønsket utdanning eller jobb er også viktige faktorer som er med på å bestemme den enkeltes utdannings- og yrkeskarriere.

Som det framgår av dette, vil den leseren som ønsker å finne *en enkel årsak* til utdanningsforskjeller bli skuffet. Det jeg ønsker å formidle er at det er mange og sammensatte årsaker som ligger bak ulikhetene i utdannings- og yrkesvalg. Teorier som understreker en årsak som hovedforklaring vil kanskje være gyldige i en sammenheng eller på et tidspunkt i utdannings- og yrkeskarrieren, men neppe være allmenngyldige. Når enkelte teorier tilsynelatende kan se ut til å være allmenngyldige, kan årsaken være en høy grad av samvariasjon mellom en rekke forhold som fører til ulikhet i utdanningsvalg.

3.4 Å ville og å kunne - nødvendige betingelser

Hvis man skal begynne på en skole eller i en jobb, er det to betingelser som må oppfylles. Man må *ville* det og man må *kunne* det. Dette er hver for seg nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser. Det er ikke tilstrekkelig å ville noe, hvis en ikke samtidig har de kunnskaper og evner som kreves for å kunne komme inn på eller fullføre en utdanning. For å komme inn på en skole eller få en bestemt stilling må en ofte ha ressurser som setter en i stand til å utkonkurrere andre søkere. Samtidig er det ikke tilstrekkelig å kunne noe, å ha de kunnskaper og forutsetninger som er nødvendige for å komme inn på en utdanning, hvis en ikke også er motivert for eller har et ønske om å ta en bestemt utdanning eller jobb.

Figur 3.4.1 Fire hovedelementer i en modell for utdannings- og yrkesvalg.



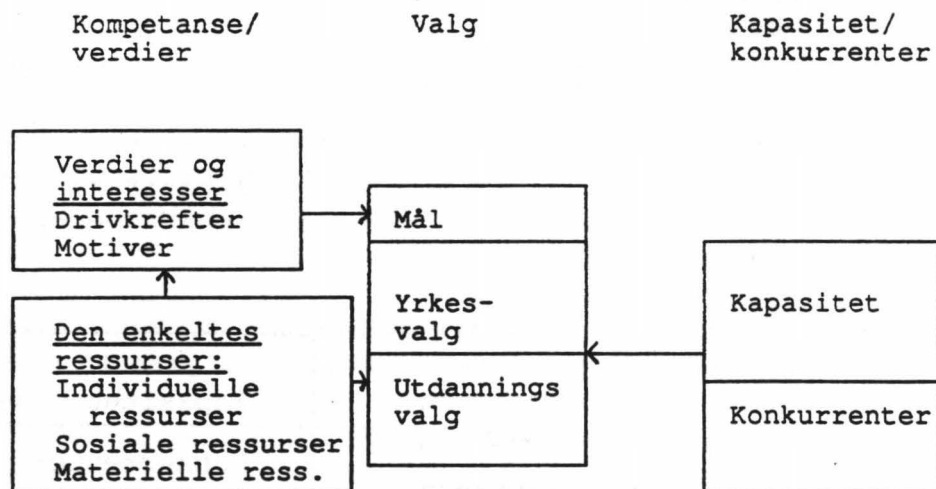
En tredje betingelse må også foreligge. Det må eksistere et tilbud om studie- plasser eller arbeidsplasser, og dette tilbudet må sees i relasjon til konkurransen. "Å kunne" får derved to betydninger. For å komme inn på en utdanning må en for det første ha et nødvendig minstemål av evner og forkunnskaper. Hvis det i tillegg er konkurranse om plassene må disse bli vurdert til å være bedre enn konkurrentenes. Man kommer med andre ord inn i en kø hvor man rangeres i forhold til alle andre som har nådd en terskel for forkunnskaper.

Det fjerde hovedelementet i modellen er "valget". Det foretas et valg på grunnlag av hva man vil, hva man kan, av hvilket tilbud som foreligger og av konkurrentenes atferd. Hvilket valg bør en treffe med de gitte ressurser, og hvilke strategier skal velges for å nå målet?

3.5 Verdier, ressurser og valg

Figur 3.4.1 viser en svært enkel modell. Figur 3.5.1 presenterer den samme enkle modellen, men her er enkelte begrep erstattet med nye. Boksen for "å ville" blir kalt *verdier og interesser*. Dette er drivkreftene eller motivene som ligger bak valgene. Boksen for "å kunne" kalles *den enkeltes ressurser*. Disse ressursene kan deles inn i *individuelle ressurser*, *sosiale ressurser* og *materielle ressurser*.

Figur 3.5.1 Verdier, ressurser og valg i en modell for utdannings- og yrkesvalg.



Mange valg kan bli foretatt i løpet av en utdannings- og yrkeskarriere. De færreste velger fullt ut rasjonelt med full oversikt over alternativer og konsekvenser. Det må imidlertid antas at en viss grad av rasjonalitet som oftest er til stede. Det vil svært sjelden utelukkende være et spørsmål om tilfeldigheter. Valgene forutsettes derfor

å ha en hensikt. De vil i større eller mindre grad være målrettede, og ta sikte på en framtidig stilling eller et yrke, som i øyeblikket kan være mer eller mindre diffust. Valgene vil være ledd i en strategi for å nå dette yrket eller en bestemt stilling. Hvis yrket er diffust eller en har flere ønsker, vil strategien bli påvirket av dette. Det hører med til et helhetsbilde at alle ikke er like målrettede, og at dette er et trekk som er med på å skape ulike utdannings- og yrkesvalg.

3.6 Verdier som drivkrefter

Utdanning og arbeid krever en innsats. For å yte en innsats er det nødvendig med drivkrefter eller motivasjon. Disse drivkreftene vil her bli kalt *verdier* og *interesser*. Hva som er verdier bestemmes gjennom kommunikasjon mellom individene i en kultur. Det dannes konsensus om at bestemte verdier er mer attraktive enn andre. Det betyr at verdiene kan være forskjellige i ulike kulturer.

I den vest-europeiske kulturen er det vanlig å anta at makt, ære, berømmelse og respekt er sentrale verdier som oppfattes som vesentlige av et flertall av menneskene. En kan gjerne utvide med en rekke mer eller mindre synonyme begreper som heder, prestisje, renommé og autoritet. Verdier av denne typen vil være begrensede goder som det konkurreres om.

Disse verdiene skaper ambisjoner om å oppnå prestisjegivende yrker. Det er lagt stor vekt på verdier i denne framstillingen, fordi høyere utdanning er i fokus. En framstilling som fokuserte på yrkesutdanning ville legge forholdsvis større vekt på interesser.

I andre kulturer kan det være konsensus om at andre verdier er viktigere. Jo mer medlemmene innenfor en kultur eller en gruppe har med hverandre å gjøre, desto større er sjansen til at de utvikler felles verdier og normer og blir i stand til å vurdere og rangere hverandre i henhold til disse. Et interessant spørsmål er i hvilken grad det finnes sub-kulturer med ulike oppfatninger om hva som er verdier innenfor vår egen kultur. Er de framherskende verdiene ulike for menn og kvinner? Er det ulik konsensus om hva som er verdier i ulike sosiale grupper?

3.7 Interesser og fagfelt

Interesser er et flertydig og vagt begrep. Interesser tillegges gjerne en positiv valør, kanskje i motsetning til verdier som makt, ære og prestisje. I en lang rekke undersøkelser har elever og studenter blitt spurt om hvilke egenskaper de vil legge vekt på i sitt fremtidige yrke. Makt, ære og prestisje blir sjeldent nevnt som motiver i en slik sammenheng. Derimot er interesser - enten for et fag eller for et framtidig yrke - stadig nevnt som et viktig motiv for å gå på skole eller studere.

Ofte oppfattes det interessante som lystbetont - noe man gjerne gjør, eller noe man gjerne gjør, fordi man har lyst. Ofte vil interessen bli vekket, fordi en får gode

kunnskaper innenfor et felt. Man velger et fag, fordi man tror det er interessant. Men det kan også bli interessant mens man arbeider med det. Det er derfor ikke overraskende at så mange studenter sier at de studerer av interesse for faget.

I denne framstillingen vil en tenke seg at aktiviteten kan deles inn i interessefelt eller fagfelt. Et interessefelt kan f.eks. være kunst, teknisk arbeid, administrativt arbeid eller omsorg for andre mennesker. Den enkelte kan ha preferanser for et eller flere interessefelt, og vil velge utdanning og yrke i henhold til dette hvis forholdene ellers ligger til rette. Hvis teknisk arbeid er et preferert interessefelt, vil en kunne bli håndverker eller tekniker. Hvis en i tillegg legger vekt på verdier av typen makt, ære og respekt, øker sannsynligheten for at man går inn for å få en utdanning på feltet som leder til en høyere og mer krevende stilling, kanskje ingeniør eller sivilingeniør.

Hvis omsorgsarbeid for andre mennesker er et preferert interessefelt, vil en kunne finne arbeid som hjemmehjelp eller hjelpepleier. Hvis en i tillegg legger forholdsvis stor vekt på verdier av typen makt, ære og respekt, vil utdanningsvalget gå i retning av sykepleier- eller legeutdanning, forutsatt at forholdene ellers ligger til rette for det.

Hvis verdier som makt, ære og respekt teller mye, kan f.eks. legeutdanning bli valgt framfor håndverkerutdanning eller kunstneryrket, hvis dette egentlig er det prefererte interessefeltet. Eller en administrativ karriere kan bli foretrukket framfor rent faglig arbeid, hvis prestisjenivået blir viktigere enn interessefeltet.

Mosjon og lek som interessefelt kan illustrere noen poenger. Eksempelvis turgåing eller dans kan være preferert av mange. For dem som legger vekt på verdier som makt, ære og berømmelse vil en bestemt form for mosjon kunne virke tiltrekkende. Hvis forholdene ellers ligger til rette for det, vil de drive konkurranseidrett, og kanskje trene iherdig for å oppnå best mulig resultater. Det betyr likevel ikke at selve konkurransen er eneste drivkraften for alle. Mange vil kunne hevde at andre ting enn konkurransen er viktigere - f.eks. miljøet. Det ligger imidlertid i konkurransens vesen at ingen stiller seg fullstendig likegyldig til resultatene. Det ville være å bryte spillereglene.

For ytterligere å illustrere forskjellen mellom verdier som makt, ære og berømmelse og interesser kan en referere til Statistisk Sentralbyrås gruppering av utdanninger etter nivå og fagfelt. Nivå refererer til lengden på utdanningen. Jo lenger utdanningen er, jo høyere prestisje vil den stort sett gi. Fagfelt refererer til det faglige innholdet av utdanningen. Slik jeg bruker begrepet "verdiene makt, ære og berømmelse" i denne framstillingen, vil nivå svare til nevnte verdier, fagfelt til interesser. Interesser kan være med å bestemme hvilket fagfelt man ønsker å arbeide på, mens de nevnte verdiene bestemmer hvilke posisjoner en streber etter innenfor dette fagfeltet. Hvis verdier som makt, ære og berømmelse betyr mye, kan det tenkes at man foretrekker et fagfelt hvor disse verdiene kan realiseres framfor et

fagfelt som man er interessert i, men som ikke fører til like prestisjegivende posisjoner.

Dette er selvsagt en forenklet beskrivelse av virkeligheten, som ikke alle vil kjenne seg igjen i. En sterk interesse for et fagfelt kan f.eks. føre til et ønske om å lære mye om dette feltet gjennom en langvarig utdanning. Et prestisjegivende yrke kan på den måten bli en konsekvens av sterke interesser for et fagfelt mer enn av en streben etter makt, ære og berømmelse.

3.8 Drømmeyrker, planlagte yrker og maksimalyrker

Makt, ære, berømmelse og respekt kan oppnås på ulike måter. I fritiden kan f.eks. sportslige aktiviteter realisere slike verdier. Tillitsverv innenfor politikk eller organisasjonsarbeid kan gi lignende resultater. Hvis man driver det langt innenfor idrett eller politikk, blir det et levebrød eller yrke. Det blir derfor ikke alltid klare grenser mellom fritidsbeskjeftigelse og yrke.

Her vil hovedvekten bli lagt på utdannings- og yrkeskarrieren, men det er viktig å ha i tankene at dette ikke er den eneste måten hvor en kan oppnå verdier som makt, ære og berømmelse.

Det kan være ulike meninger om hvilke yrker som best realiserer disse verdiene. Undersøkelser har imidlertid vist at det er forholdsvis stor enighet om rangering av yrker. Oppfatningene vil likevel kunne variere noe, avhengig av bl.a. informantenes kjønn, sosiale bakgrunn og alder.

Vi kjenner alle småguttene på 4-5 år som ønsker å bli brannmann eller politimann når han blir voksen. Brannmannen og politimannen er i aktivitet. De dirigerer, bestemmer, utøver "heltedåder" og leder. Uniformen er et synlig symbol på autoritet. Vi aner at 5-åringen allerede langt på vei har tilegnet seg verdigrunnet i samfunnet. Brannmannen og politimannen er iøynefallende eksempler på yrker som assosieres med makt og respekt. Med tiden vil noen bli brannmenn, men de fleste vil komme til å vurdere andre yrker som å være i bedre overensstemmelse med deres verdier og interesser.

Valg av stilling og yrke, og en kan også legge til geografisk arbeidssted, er en kontinuerlig prosess som ikke slutter før pensjonsalderen, selv om mobiliteten avtar sterkt med åra. Likevel må en anta at hovedretningen blir staket opp i ung alder, og at de valgene en foretar da vil kunne innsnevre mulighetene sterkt. De planer og ønsker som elever i grunnskole og videregående skole har, må derfor tillegges stor vekt.

I en undersøkelse har avgangselevene i allmennfaglig studieretning blitt spurt om hvilket yrke de ville foretrekke hvis de ikke måtte ta hensyn til f.eks. eksamens-karakterer, utdanningens lengde, lønn, jobbmuligheter, familieforhold eller kjønn (Eeg-Henriksen 1983). Ønsket om å bli flyger var på topp blant guttene. Et yrke som assosieres med aktivitet og heltedåd var altså høyest på ønskelisten også for

denne aldersgruppen. Lege og sivilingeniør fulgte nærmest, og også lærer og bedriftsleder ble ofte nevnt som drømmeyrker.

Jentene har til dels andre drømmeyrker. Lege kom klart på toppen. Yrket var ønsket av 13 prosent. Dernest fulgte lærer, sykepleier, fysioterapeut og førskolelærer. Ønsket om å bli lege eller lærer var vanlig både blant guttene og jentene i den videregående skolen. For øvrig var ønskene forskjellige. Jentene ønsket nesten utelukkende yrker som er knyttet til omsorg og mellommenneskelige forhold. Guttene legger mer vekt på tekniske og administrative yrker.

Forskjellen mellom gutter og jenter kan gjenspeile ulikheter både i verdier og interesser. Jenter er mer interessert enn gutter i å arbeide med mennesker. Høy prestisje er imidlertid en verdi, også for jenter. At dobbelt så mange drømmer om legeyrket som om sykepleieryrket, kan kanskje fortelle dette. Dette gjelder i hvert fall for jenter som er kommet til avgangsklassen i treårig allmennfaglig studieretning. De er ikke representative for alle jenter, etter som de allerede har valgt en utdanning som kan føre til prestisjegivende yrker.

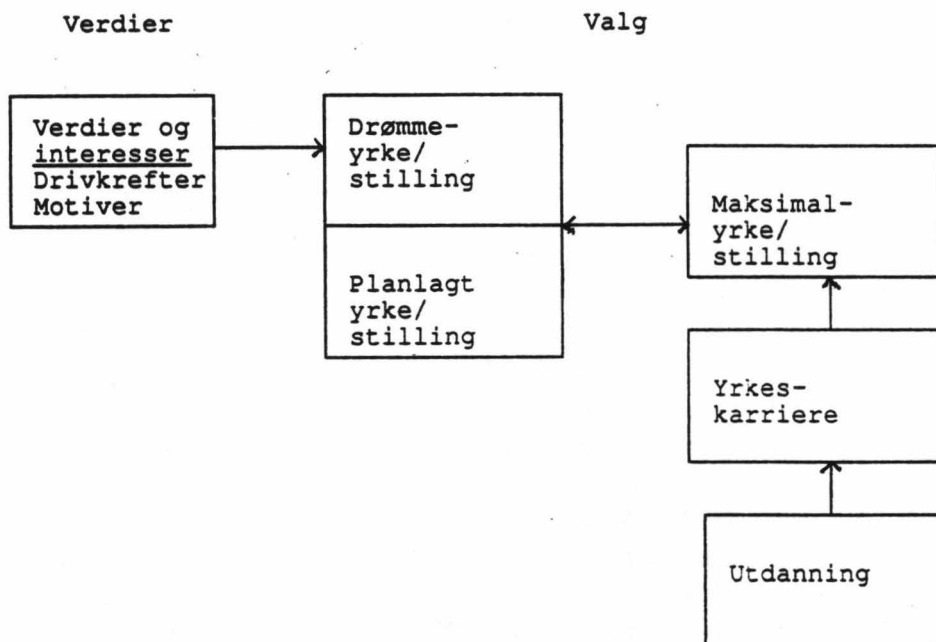
Eeg-Henriksen skiller mellom hva som kan kalles drømmeyrket og det planlagte yrket. Drømmeyrke og planlagt yrke svarer grovt sett til preferanseyrke (det yrket eleven helst ønsker) og sannsynlig yrke (det yrket eleven tror det er mest sannsynlig at han havner i), slik disse er brukt av andre forfattere (Stensaasen 1967).

Mange er tidlig klar over at de ikke har evner eller ressurser til å nå drømmeyrket. De må derfor ta sikte på et annet yrke som de betrakter som et mer realistisk mål. For de mest ressurssterke vil drømmeyrket og det planlagte yrket som oftest være identiske. For de mindre ressurssterke kan det ofte være et gap mellom mulighetene til å oppnå drømmeyrket og det planlagte yrket. Drømmeyrket gjenspeiler verdier og interesser. Det planlagte yrket viser hva man tror man kan oppnå med de ressursene en har til rådighet.

Mange vil på et tidlig stadium kunne ha flere drømmeyrker som konkurrerer med hverandre. Drømmeyrket kan også konkurrere med et livsprosjekt som bare delvis innbefatter inntektsgivende arbeid. Familie og barn kan gå inn i slike livsprosjekter. Fritidsaktiviteter og deltagelse i livssynsorganisasjoner kan være andre eksempler.

Det planlagte yrket betraktes som et realistisk mål. Det går likevel ikke alltid som planlagt. Det kan være mange årsaker til dette - f.eks. at en har overvurdert eller undervurdert sine egne ressurser. Interesser kan være endret. Den enkelte har ikke full informasjon om hva yrket krever. De ytre omstendighetene spiller inn, slik at mulighetene til å få utdanning og arbeid i faget kan endres. Dette betyr at en kan ende opp med et annet yrke enn opprinnelig planlagt. Uansett om det er planlagt eller ikke planlagt, vil jeg bruke betegnelsen *maksimalyrket* på det mest prestisjefylte yrket som en oppnår i løpet av yrkeskarrieren. Dette vil ofte være det siste yrket en har i en yrkeskarriere.

På dette grunnlaget kan følgende relasjoner settes opp:



De planlagte yrkene og maksimalyrkene vil som oftest være mindre prestisjefylte enn drømmeyrkene. Til gjengjeld er de innenfor rekkevidde. I Eeg-Henriksens undersøkelse av elever fra avgangsklassen i treårig allmennfaglig studieretning var sykepleier, lærer og førskolelærer hyppigst de planlagte yrkene. Lege var drømmeyrket for 13 prosent av jentene, mens bare 3 prosent hadde lege som planlagt yrke. For 10 prosent av guttene var flyger drømmeyrket. Bare 4 prosent planla å bli flyger. Sannsynligvis vil det måtte bli maksimalyrket for langt færre.

3.9 Strategier og skilleveier i utdanningen

Strategier for å nå målet - et bestemt yrke eller en bestemt stilling går gjennom valg av utdanning og yrke som fører fram til dette målet. Strategier kan være ulike, og er blant annet avhengig av den informasjon den enkelte får fra sine omgivelser. I ung alder vil foreldre og lærere kunne ha svært stor innflytelse på valget. Ved starten av den obligatoriske skolen har gutten eller jenta svært liten valgmulighet. Mot slutten av ungdomsskolen er det imidlertid noen som velger å slutte før skolen er fullført. Presset på den enkelte til å fullføre vil kunne variere med f.eks. kjønn og sosial bakgrunn.

Det vil også være viktige valg i grunnskolens ungdomstrinn, hvor en må anta at foreldre og lærere har forholdsvis stor innflytelse. Tidligere hadde man kursplanvalg som kunne stenge veien videre for mange. Nå har man valgvalg som

kan trekke interessene i bestemte retninger, men ellers ikke har den samme avgjørende virkningen. Viktigere er den selvoppfatningen som formes på grunnlag av karakterer og andre evalueringer. Denne er i høyeste grad med på å bestemme arbeidsinnsatsen og fremtidig valg av utdanning.

For de *mest ressurssterke* og for dem med *lite prestisjefylte* og lett tilgjengelige drømmeyrker, som f.eks. gartner eller ekspeditør, vil drømmeyrket og maksimalyrket ofte bli identiske. Mange har imidlertid drømmeyrker som ikke lar seg realisere på grunn av utilstrekkelige ressurser. Drømmeyrket kan opprinnelig være diffust, eller forandre seg med tiden. En person vil også kunne ha alternative eller konkurrerende drømmeyrker.

Ved hver *skillevei* i en utdannings- og yrkeskarriere blir det foretatt valg som kan forbedre mulighetene til å oppnå bestemte yrker/stillinger, men de kan samtidig redusere mulighetene til å oppnå andre yrker eller stillinger. Enkelte valg stenger for bestemte karriereveier, andre kan holde alle veier oppe. Et eksempel er at matematikk og fysikk som fag eller studieretningsfag på naturfaglinjen har holdt de fleste veier åpne.

De alternative mulighetene vil ha stor betydning for valg av utdanning. Hvis det finnes gode muligheter for passende yrkesutdanning, kan det for noen bety at denne muligheten foretrekkes framfor en teoretisk utdanning. Hvis det er rikelig tilbud på godt betalte jobber, vil det kunne være vanskeligere å velge å fortsette på skole.

3.10 Egne ressurser

Hvorvidt den enkelte er i stand til å oppnå en planlagt utdannings- og yrkeskarriere eller ikke er avhengig av ressursene og av hvilke strategier som legges opp for å nå målet. I denne framstillingen skilles det mellom individuelle ressurser, materiell ressurser og sosiale ressurser.

Individuelle ressurser kan deles i medfødte ressurser og tilegnede ressurser. *Medfødte ressurser* kan f.eks. være kjønn og hudfarge, egenskaper som svært sjelden endres. Det kan også være anlegg for fysisk styrke eller kunstnerisk talent. Disse anleggene kan utvikles i forskjellig grad og bestemmer hvilke kvalifikasjoner eller konkurransemessige fortrinn den enkelte får i konkurranse med andre om utdanning og arbeid.

De ressurser, kvalifikasjoner eller kompetanse som oppnås gjennom utviklingen av den enkeltes anlegg (potensial) kan kalles *tilegnede (eller utviklede) ressurser*. Anlegg for fysisk styrke varierer med arveanlegg, men hvor sterk den enkelte blir avhenger av treningen eller muskelbruken. Hvor intensiv treningen blir, kan avhenge av arbeidssituasjonen og miljøet, og viljen eller ønsket om å trene opp den fysiske styrken.

Skjematisk kan følgende oversikt settes opp:

Individuelle ressurser	
Medfødte ressurser	Tilegnede ressurser
Kjønn	
Hudfarge	
<u>Anlegg for (arv)</u>	<u>Utvikling av (gjennom trening og læring)</u>
Fysisk styrke	Fysisk styrke
Kunstneriske talenter	Kunstneriske talenter
Generelle evner	Generelle evner

Noe lignende kan sies om kunstneriske talenter og generelle evner som et grunnlag for trening og læring. Utviklingen av generelle evner knytter seg gjerne til læring mer enn til trening. Gjennom *læring* utvikles evnen til å mestre nye situasjoner. Det å lære hvordan man skal lære blir sentralt i denne sammenhengen. Under *trening* er det gjentakelsene som gjør at en etter hvert mestrer et handlingsmønster bedre.

Utviklingen av generelle og spesielle evner er avhengig av miljøet. Sosial bakgrunn vil derfor i høy grad være med å bestemme hvordan de nedarvede egenskapene utvikler seg og skaper ressurser for den enkelte.

3.11 Materielle ressurser

Materielle ressurser dreier seg om økonomi og evnen til å kjøpe og disponere varer og tjenester. Kost og losji, klær, studiemateriell osv. vil være eksempler på materielle ressurser. Andre og mer detaljerte former kan være et leksikon, en PC, eller et eget rom for lekselesning. Det er en vanlig antagelse at de materielle ressursene i Norge i dag spiller en moderat rolle for skoleprestasjoner og valg av utdanning og yrke sammenlignet med de sosiale ressursene.

Rimeligvis gjelder det samme for studerende i andre rike land. I utviklingsland er det ikke like selvfølgelig at alle får dekket primærbehovene, og en må anta at de materielle ressursene har en langt større betydning for utdanningsmulighetene i slike land relativt sett. Materielle ressurser vil også være langt viktigere for utdannings- og yrkesvalg i enkelte andre rike land hvor private skoler, studiepenger og foreldrene som studiefinansieringskilde teller mer enn i Norge.

En må også anta at det finnes minstekrav til de materielle ressursene. Et minimum av penger til livsnødvendigheter kan oppfattes av den enkelte som en betingelse for at en skal begynne å studere. Denne terskelen varierer fra person til

person. Generelt vil imidlertid egen inntekt kunne virke mer fristende, jo lavere levestandard studielånet fører til.

Statens lånekasse for studerende ungdom bidrar til utjevning av mulighetene for å studere. Det viser seg imidlertid at mange unnlater å ta opp fullt studielån på grunn av gjeldsfrykt. Her har ikke bare lånenes størrelse betydning, men også renter og tilbakebetalingsbetingelser. Gjeldsfrykten - eller redselen for en stor tyngende gjeld - må antas å være ulik fra person til person, og vil kunne variere med kjønn og sosial bakgrunn.

3.12 Sosiale ressurser

Sosiale ressurser skapes av menneskene i omgivelsene eller miljøet. Menneskene omkring påvirker den enkelte gjennom sine holdninger, rollebilder, forventninger, rådgivning og formidling av kunnskaper. Jeg vil kalle disse *påvirkningskilder*, og de viktigste påvirkningskildene er:

- 1) Familien - far, mor, søsken, ektefelle, barn og andre slektninger
- 2) Bomiljøet - naboer, venninner og kamerater
- 3) Skolen - lærere og andre elever, rådgivningstjenesten
- 4) Arbeidslivet - kolleger og andre på arbeidsplassen
- 5) Organisasjonslivet - fritidskulturer og livssynsfellesskap
- 6) Massemedia - TV, radio, aviser og ukeblad

Disse påvirkningskildene kan betraktes som ressurser som påvirker den enkeltes ressurser, skoleprestasjoner, utdannings- og yrkesvalg på en rekke forskjellige måter. Disse måtene kan kalles *påvirkningsmåter*.

De viktigste av disse skal nevnes:

- 1) Holdninger - er knyttet til verdier som bestemmes i et sosialt samspill
- 2) Rollemodeller - valg av yrke kan påvirkes av at en kjenner en eller flere personer med et bestemt yrke, som virker som forbilder
- 3) Forventninger - foreldres og læreres ambisjoner på elevens vegne kan virke som et press på individet - et sosialt press som fører til større innsats og valg som kan gå i retning av prestisjefylte yrker
- 4) Rådgivning - kan fortelle den enkelte om valgmulighetene, om hvilke yrker som eksisterer og om hvilke strategier som lettest fører fram til et bestemt yrke
- 5) Formidling av kunnskaper - herunder innlæring av normer, atferd, språk og generelle kunnskaper

Ulikheter i sosiale og materielle ressurser gjør noen ressurssterke og andre ressursvake med tanke på mulighetene eller viljen til å få en prestisjefylt utdanning

eller stilling. Ulikheter i sosiale og materielle ressurser er i høy grad knyttet til sosial bakgrunn. Elever fra sosialgruppe I har i høyere grad enn elever fra sosialgruppe III og IV sosiale og materielle ressurser som fremmer gode skoleprestasjoner og valg av prestisjefylte utdanninger og yrker. Jeg vil derfor bruke betegnelsen "elever fra ressurssterk sosial bakgrunn" om de første og "elever fra ressurs svak sosial bakgrunn" om de siste. Dette betyr ikke at de siste generelt har en ressurs svak sosial bakgrunn i alle livets forhold. I forbindelse med sammenligninger av mulighetene til å få prestisjefylte utdanninger og yrker har de imidlertid en ressurs svak bakgrunn.

3.13 Bosted og lærested

Et nærliggende undervisningssted kan betraktes som en ressurs, som gjør det enklere å påbegynne et attraktivt studium. En undersøkelse har f.eks. vist at studiefrekvenser i kommuner med gymnas er atskillig større enn i kommuner uten gymnas (Skog 1983).

Et bosted med lett tilgang til attraktive læresteder kan betraktes som en ressurs som fremmer valget av prestisjefylte utdanninger. Evnen og viljen til mobilitet kan være en annen ressurs, som gjør at enkelte flytter lettere enn andre, og derfor får et større antall læresteder å velge mellom.

Menn har vært mer mobile enn kvinner i samband med utdanning. Kvinneandelen blant utenlandsstudentene er f.eks. langt lavere enn for tilsvarende studier i Norge. Det er ikke gitt at ulik mobilitet forklarer hele forskjellen. Noe kan kanskje forklares med at foreldrene heller har satset på gutten enn jenta av økonomiske årsaker.

Den sosiale rekrutteringen til studier i utlandet er skjevare enn for tilsvarende studier i Norge. Å flytte til utlandet for å studere forventes rimeligvis å kreve større økonomiske uttelling. Som en skal komme tilbake til i kapittel 9, ser det også ut til at elever med ressurssterk sosial bakgrunn er mindre knyttet til hjemstedet enn andre.

3.14 Konkurrentene og deres valg av utdanning og yrke

Den enkelte kan ha klare preferanser for en bestemt utdanning eller jobb. Såfremt det er begrensninger på antall utdanningsplasser eller jobber, vil ens egne kvalifikasjoner sett i relasjon til konkurrentenes kvalifikasjoner bestemme om en kommer inn på en bestemt utdanning eller får en bestemt jobb.

Hvis mange ønsker å komme inn på samme skole eller søker den samme jobben, blir det strenge krav til kvalifikasjoner eller ressurser. Mange hindres i å utdanne seg til sine preferanseyrker, fordi deres egne ressurser er for små i relasjon til "de bestes" ressurser.

Alle studier ved universiteter og høyskoler er i en viss forstand lukkede, fordi det settes krav til forutdanningen. Noen er imidlertid mer lukkede enn andre, fordi det bare er de med beste karakterer fra videregående skoler som kommer inn.

Det sies gjerne at ens nærmeste allierte er ens nærmeste fiende. I en feide mot utenforstående allierer en seg med naboer og slektninger for å bekjempe en felles fiende. Hyppigere er imidlertid feider mellom nære naboer og slektninger, fordi disse bor nærmere hverandre, og grensetvister oppstår mellom naboer.

Innenfor skole- og arbeidsmiljø vil en finne noe tilsvarende. Skolekamerater, medstudenter og arbeidskolleger er nærmeste allierte og viktige sosiale ressurser. Samtidig er de også de nærmeste konkurrentene. Særlig klart er dette hvis karakterene blir normalfordelt i klassen og ens egne karakterer bestemmes av rangeringen innenfor klassen. I en bedrift eller et departement vil avansement være avhengig av en rangering av de ansatte. De ansatte vil være konkurrenter. Samtidig er imidlertid samarbeid en nødvendighet og kollegene er et viktig ledd i kompetanseoppbyggingen.

Det vil ofte være nærliggende for lærere og foreldre å spille på elevenes selvhedelsestrang og konkurranseiver for å øke innsatsen. For enkelte elever vil det da kunne være fristende å gripe til midler som ikke er akseptable i en gruppesammenheng. De vil kunne bryte spillereglene for å hevde seg selv, eller være illojale overfor de andre elevene. Dette kan svekke samarbeid og solidaritetsfølelse.

3.15 Kapasiteten ved skoler og universiteter

Det ville være færre problemer og ingen konkurrenter hvis alle studier var åpne, og hvis det var lederstillinger til alle som måtte ønske det. Kapasiteten er imidlertid begrenset både i den videregående skolen og i de prestisjefylte studiene ved universiteter og høyskoler.

Det er også et begrenset antall lederstillinger på arbeidsmarkedet. Antallet konkurrenter vil derfor henge nøye sammen med utdanningskapasiteten og antallet ettertraktete stillinger.

Utbyggingen av skoler og universiteter får derved en sentral rolle i en modell om utdannings- og yrkesvalg. Det eksisterer ingen gode metoder for å bestemme kapasiteten ved skoler og universitet. Hva slags yrker vil det bli bruk for i fremtiden? Hva slags utdanning vil disse yrkesutøverne ha behov for? Dette er problemer som vil bli tatt opp i kapittel 10.

3.16 Oppsummering - en modell

En modell av karrierevalg ble i sin enkleste form vist i Figur 3.5.1. Den fortalte at den enkeltes verdier bestemmer hvilket yrke vedkommende sikter mot. Det er

imidlertid bare de færreste som har fritt valg. Den enkeltes ressurser, konkurrentenes valg, kapasiteten ved utdanningsinstitusjonene og jobbmulighetene er med på å bestemme utdannings- og yrkesvalg.

Det forutsettes her at mange streber etter å realisere verdier som makt, ære, respekt og berømmelse. Den enkelte setter seg mer eller mindre konkrete mål, som bl.a. virker motiverende på valg av utdanning og yrke. Samtidig streber andre i større eller mindre grad etter de samme verdier og vil sette seg de samme mål. De vil være konkurrenter om knappe goder. En persons kvalifikasjoner eller ressurser sammenlignet med konkurrentenes kvalifikasjoner er avgjørende for vedkommendes muligheter for å komme inn på en ønsket utdanning eller en stilling eller yrke i arbeidslivet.

Konkurrenter og kapasitet er to sider av samme sak. Kapasiteten bestemmer hvor mange utdanningsplasser eller stillinger det konkurreres om. Utbygging av undervisningstilbudet gir flere vinnere i konkurransen.

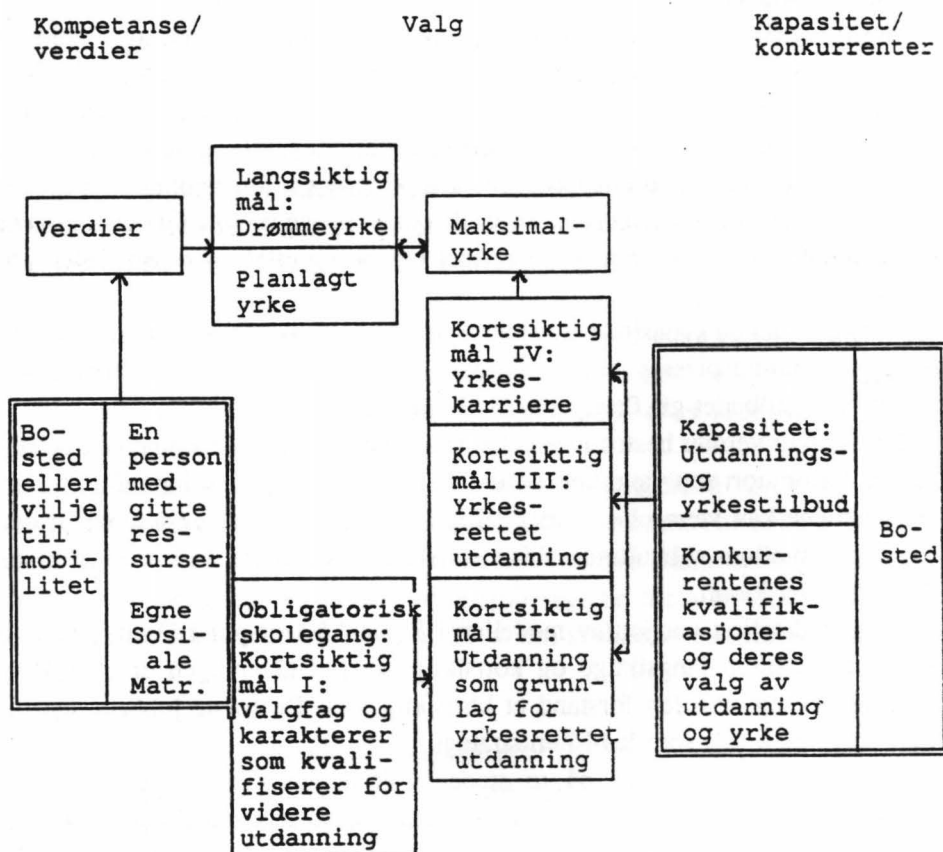
Hva som er verdier bestemmes i et sosialt samspill ved gjensidige påvirkninger. Det vil derfor stort sett være konsensus om hva som er verdier innenfor en kultur, men verdiene kan være ulike i forskjellige kulturer. Det må også antas at det er variasjoner mellom subkulturer. Slike subkulturer kan være folk med ulik sosial bakgrunn eller kjønn.

En mer detaljert versjon av modellen i Figur 3.5.1 er gitt i Figur 3.16.1. Her skilles det mellom langsiktige og kortsiktige mål. Utdanningen er et ledd i en yrkeskarriere og er i den forstand et kortsiktig mål. De første jobbene kan også være kortsiktige mål som ledd i en strategi.

Bosted kan trekkes inn på to steder i modellen - både som ressurs for enkeltpersoner og som en del av kapasitetssiden. Undervisningstilbudet i nærheten av bostedet kan være avgjørende ved valg av utdanning. Bostedet og viljen eller evnen til mobilitet kan være vesentlige ressurser. Hvis man er villig til å flytte langt for å få en bestemt utdanning, blir bostedet av mindre betydning. Noen kan være villig til å flytte til en annen kommune, et annet fylke, en annen landsdel, eller til et annet land for å få en utdanning som ikke tilbys på hjemstedet.

Modellen slik den er framstilt i Figur 3.16.1, viser situasjonen i tidspunktet $t(0)$ som kan være hvilket som helst tidspunkt i utdannings- og yrkeskarrieren. Situasjonen vil være en annen i tidspunktet $t(+1)$, fordi ressursene øker gjennom utdanning og/eller yrkesvirksomhet i det mellomliggende tidsrom. En kan ha endret verdier eller interesser. Det planlagte yrket kan ha blitt endret som følge av økt innsikt og modenhet. Omgivelsenes eller miljøets ressurser eller påvirkning kan være en annen. Konkurrentenes antall og kvalifikasjoner kan ha endret seg. Utbygging av universiteter og skoler betyr kapasitetsendringer. Det kan bli flere eller færre studieplasser eller arbeidsplasser. Bostedet kan endres, hvilket kan virke inn på flere av de forannevnte faktorene.

Figur 3.16.1 En modell som beskriver den enkeltes karriere ut fra verdier, mål og begrensninger/ressurser.



Det blir i det hele tatt ganske få variabler som vil være konstante under hele karrieren. Kjønn forutsettes å være uendret. Sosial bakgrunn kan være det hvis den låses til et bestemt tidspunkt eller alderstrinn. Ellers vil mors og fars yrke endres over tiden.

Valg av utdanning og yrke står i sentrum for denne boka. Leseren vil imidlertid konstatere at skoleprestasjoner hyppig trekkes inn i bildet. Når skoleprestasjoner blir viktige for valg av utdanning og yrke, er det delvis fordi de sorterer elevene og bestemmer hvem som slipper inn ved lukkede utdanninger, men også fordi de virker rettleidende på eleven ved å gi en antydning om hva slags skoler eller studier han vil klare å gjennomføre. Karakterer skaper selvtillit hos de vellykkede og svekker selvtilliten for de mindre vellykkede.

Skjematisk kan det lages en matrise som viser hvilke forhold som virker direkte på valg av utdanning og yrke og hvilke som virker indirekte gjennom skolepresta-

sjonene. Verdier og normer, forventninger fra foreldre og lærere og materielle ressurser vil kunne virke inn både på valg av utdanning og yrke og på skoleprestasjonene.

Verdier virker direkte ved at de skaper ønsker om bestemte yrker, indirekte ved å bestemme innsatsviljen. Forventninger kan både være knyttet til skoleprestasjonene og til valg av yrke. Rådgivning og rollemodeller vil primært virke inn på valget.

Forhold som kan virke inn på skoleprestasjoner og valg av utdanning og yrke	Virker direkte på valg av utdanning og yrke	Virker indirekte gjennom skoleprestasjoner
Verdier	X	X
Rollemodeller	X	
Forventninger fra andre	X	X
Rådgivning om utdanning og yrke	X	
Atferd inkl. språkbruk		X
Formidling av kunnskaper i hjemmet		X
Normer	X	X
Materielle ressurser	X	X
Bosted - utdanningstilbud	X	

Avstanden til ulike skoler eller arbeidsplasser vil kunne ha stor betydning for valg av utdanning og yrke, mens atferd, språkbruk og de kunnskapene elevene får som ballast hjemmefra når de går til skolen, vil virke indirekte gjennom skoleprestasjonene. Normer vil virke både direkte og indirekte. Hva kan være en passende utdanning eller yrke? Og hvor stor innsats bør det legges i skolearbeidet?

Selve valget av utdanning og yrke kan også sies å virke inn på skoleprestasjonene, fordi disse i en viss grad bestemmes av innsatsen i skolearbeidet. Valg av en krevende utdanning fører til stor innsats og bedre skoleprestasjoner.

Om de forhold som er nevnt i matrisen kan det sies at de *trekker eller styrer* valg av utdanning og yrke i bestemte retninger. Mer presist kan en si at barn fra ressurssterk sosial bakgrunn trekkes i retning av høystatusutdanninger og -yrker i større grad enn barn fra ressurs svak sosial bakgrunn.

I de neste kapitlene skal jeg utdype nærmere innholdet i de forskjellige boksene i Figur 3.16.1. Selve valget og strategier i forbindelse med valget blir tatt nærmere opp i kapittel 4. I kapittel 5 kommer jeg nærmere inn på verdier og interesser som drivkrefter bak skoleprestasjoner og valg av utdanning og yrke.

I kapittel 6 behandles de materielle eller økonomiske ressursene som kan representere hindringer for valg.

Kapittel 7 tar opp miljøets eller de sosiale ressursenes virkning på skoleprestasjoner og valg av utdanning og yrke. I kapittel 8 kommer jeg inn på rammebetingelsene, på konkurransen som gjør at noen kan velge forholdsvis fritt, mens andre har forholdsvis trange rammer som de må velge innenfor. Kapittel 9 vil ta opp virkningen av avstanden fra hjemstedet til aktuelle utdanningsinstitusjoner sammen med ulikheter i mobilitet. Endelig vil noen momenter i forbindelse med kapasiteten bli trukket inn i kapittel 10.

4 Planlegging og valg av utdanning og yrke

4.1 Å velge eller velges

Dette kapitlet handler om den delen i modellen som heter "valg". Det forutsettes at den enkelte, eller i hvert fall et stort flertall, har et mål eller et livsprosjekt som de ønsker å realisere. Dette målet eller livsprosjektet inneholder hva man ønsker å gjøre og å oppnå. Et inntektsgivende arbeid eller et yrke er som oftest en sentral del av målet eller livsprosjektet, men det vil også inneholde andre aktiviteter, f.eks. familie og barn, samt fritidsaktiviteter av alle slag.

I modellen er oppmerksomheten konsentrert om yrkesmålet. En tenker seg at den enkelte har et drømmeyrke eller preferanseyrke, noe man ønsker å bli. Dette kan være mer eller mindre diffust. Mange kan ha flere konkurrerende drømmeyrker. Drømmeyrket eller preferanseyrket vil også endres med tiden. Målet kan i utgangspunktet være det man helst ønsker å bli, men dette kan bli revidert etter hvert som man blir eldre og må akseptere sine begrensninger i relasjon til de krav som stilles for at det skal være mulig å komme inn i yrket eller stillingen.

Den enkelte legger opp en strategi for å nå målet. Denne kan være riktig eller gal, god eller dårlig. Strategien vil blant annet være avhengig av hvor god rådgivning vedkommende får. For mange kan mangel på rådgivning føre til unødvendige krokveier i utdanningen. Men krokveier kan også være et resultat av gode råd om poengsamling o.l.

Når en snakker om valg av utdanning og yrke, er det sjelden tale om et "fritt valg". Bare de færreste kan velge nøyaktig hva de vil. Det store flertallet vil måtte velge innenfor et større eller mindre spekter av utdanninger og yrker. Som et ytterpunkt kan det - i hvert fall tilsynelatende - se ut som om enkelte slett ikke velger, men drives inn i et yrke ved tilfeldigheter eller som følge av press fra andre.

Det er stor forskjell på menneskers oppfatning av i hvilken grad de kan påvirke sin egen livssituasjon. Stort sett vil personer med sterke ressurser mene at de selv kan velge sin framtid i atskillig større grad enn personer med svake ressurser. Dette kan til en viss grad forklares ved at de faktisk har større valgmuligheter. Det står likevel igjen å forklare hvorfor også mange ressurssterke personer lar seg styre av omgivelsene og tilfeldigheter mer enn av egne valg.

Hvorvidt elevene virkelig velger eller ikke, er en problemstilling som jeg ikke skal gå i dybden på her. Det har vært filosofiske retninger som hevder at alle handlinger henger sammen i årsaks-virkningskjeder, slik at alt som skjer er bundet av årsaker som ligger i fortiden. Det betyr også at mennesker ikke velger, men determineres av hva som allerede har skjedd. Eksistensialismen kan sies å ta det

motsatte standpunktet. Innenfor denne retningen legges det spesiell vekt på at menneskene kan skape sin egen framtid gjennom de handlingsvalg de foretar.

Hvis det eksisterer gitte sosiale lover som bestemmer mønsteret for hvordan mennesker velger, skulle det i prinsippet være mulig å forutsi valgene, forutsatt at en kjente de preferanser og handlingsmønstre som følger av de sosiale lovene. Kanskje tilsier erfaringene at valgene ofte er uforutsigbare og kan endres over natten. Å predikere et handlings- og valgforløp vil derfor være svært komplisert, men dette forhindrer ikke at det kan være store korrelasjoner mellom f.eks. sosial bakgrunn og valg av utdanning.

Det er i denne framstillingen strengt tatt ikke nødvendig å ta stilling til om elevene virkelig velger, eller om de blir drevet inn i et bestemt atferdsmønster av omgivelsene og av sine egne ressurser eller mangel på ressurser. Den siste forutsetningen ville være den enkleste i en modellsammenheng, etter som det enkelte valg ikke er forutsigbart. Språkbruken blir imidlertid enklere hvis en forutsetter at folk kan velge innenfor visse rammer. I min framstilling vil atferden bli behandlet på en måte som forutsetter at elevene virkelig foretar et valg.

4.2 Valg og strategier

Den gjennomstrømningsanalysen som er laget av Statistisk Sentralbyrå for grunnskolekullet fra 9. klasse våren 1980 (kapittel 2.5) forteller at en ganske stor andel av elevene ikke følger en ubrutt vertikal progresjon gjennom skolegang og studier (Severeide 1989). Ganske mange går videre på *samme eller lavere nivå* etter en avsluttet utdanning. Det viser seg også at elever med ressurssterk sosial bakgrunn langt hyppigere følger den ubrutte vertikale progresjonen enn de øvrige.

Årsaken til dette er i første rekke at elever med ressurssterk sosial bakgrunn hyppigere søker til treårig allmennfaglig studieretning, og derfor får en treårig sammenhengende utdanning. Det er særlig elever på yrkesfaglige studieretninger og elever som har fullført treårig allmennfaglig studieretning som fortsetter på samme eller lavere nivå.

Årsakene til krokveiene gjennom utdanningen kan være mange. En vesentlig årsak kan være lav opptakskapasitet ved de videregående kursene i de yrkesfaglige studieretningene og ved høyskolene, slik at mange med svake karakterer, som ønsker å fortsette utdanningen, blir tvunget til å gå videre på samme eller et lavere nivå. Et annet forhold er at mange kan ha valgt en utdanning for å samle poeng, slik at de kan komme inn på den skolen de ønsker seg mest.

Poengsanking gjennom utdanning eller praksis kan være en hensiktsmessig strategi hvis en ikke er kvalifisert til å komme inn på en utdanning. Fra et samfunnsmessig synspunkt kan den imidlertid være med på å skape unødvendige flaskehalser i utdanningen.

Strategier vil bli bestemt av den enkeltes ønsker og skoleprestasjoner på den ene siden og av mulighetene som tilbyr seg på den annen.

Paul Jørgensen har forsøkt å gruppere elevene i sin undersøkelse i ulike grupper avhengig av hvor målrettede de er og av deres muligheter til å oppnå målene. Undersøkelsen omfatter et panel på 620 elever i Bergen som er spurt om blant annet utdannings- og yrkesønsker i 1987, 1988 og 1989 (Jørgensen 1990). Deres svar har gitt grunnlag for en gruppering på 8 grupper:

- 1) *Straightere* (utgjør 35 prosent av alle) har et bestemt yrkesmål. De holder fast ved sine yrkesønsker i alle de tre undersøkelsene. De vet hva de vil, og har lykkes så langt i utdanningen. Straighterne har gode karakterer og rekrutteres hyppigere fra sosialgruppe 1 enn 4.
- 2) *Forsinkede straightere* (9 prosent) er på mange måter lik straighterne, men har fått karrieren utsatt ett år, hovedsakelig på grunn av svake karakterer. De forsinkede straighterne er ofte gutter fra sosialgruppe 1 og 3.
- 3) *Målutsettere* (24 prosent) utsetter valget. De har kortsiktige utdanningsplaner, men ingen langsiktige yrkesplaner, eller yrkesønskene har variert sterkt i de tre undersøkelsene. Målutsetterne er gjerne fra sosialgruppe 1 og 2 og har gode karakterer.
- 4) *Fumlerne* (10 prosent) er sammensatt av 14 små undergrupper. For disse er det uoverensstemmelse mellom deres faktiske utdanning og yrkesønske. Dette er elever som har prøvd forskjellige grunnkurs eller som har usikre eller inkonsistente planer. Fumlerne kommer hyppig fra sosialgruppe 3 og 4.
- 5) *Tilpasserne* (6 prosent) har en realistisk innstilling. De tilpasser sine yrkesønsker til den utdanningen de har kommet inn på. Tilpasserne er hyppigst gutter fra sosialgruppe 3 med svake karakterer.
- 6) *Sterke dropouts* (6 prosent) er de som ikke søker på nytt etter første år i videregående skole, eller som ikke har vært i videregående skole. Disse er likevel heldig stilt, fordi de har yrkesmål som kan realiseres uten flere år i videregående skole. Sterke dropouts kommer hyppig fra sosialgruppe 4.
- 7) *Svake dropout* (4 prosent). Av disse har 12 søkt videregående skole og fått tilbud som de har avslått, 5 har forlatt allmennlinjen. Svake dropouts er ofte jenter fra sosialgruppe 4.
- 8) *Uheldige* (6 prosent) blir avvist som følge av adgangsregulering. De har planer både på kort og lang sikt, men karakterene er for svake til at de kommer inn på ønsket utdanning. Disse vil være motivert for utdanning, men karakterene holder ikke mål. De uheldige er gjerne gutter fra sosialgruppe 4.

4.3 Når planlegges utdanning og yrke?

For mange er yrkesplanleggingen en kontinuerlig prosess som ikke tar slutt før man selv velger pensjonsalderen. Noen bestemmer seg tidlig og holder fast ved sitt valg. Valget mellom praktiske og teoretiske yrker, eller manuelle og ikke-manuelle yrker vil på mange måter være et viktig valg som besluttes på et relativt tidlig tidspunkt. Senere kan mer spesifikke ønsker gjøre seg gjeldende. Et ønske om å komme inn i et omsorgsykke kan avløses av et mer spesifikt ønske om å bli lege, som igjen ved slutten av universitetsstudiene eller etter at yrkeskarrieren har startet, kan spesifiseres ytterligere i et ønske om å bli spesiallege eller sjefslege.

I 16-års alderen vet det store flertallet ikke konkret eller presist hva de skal eller vil bli. Det gis imidlertid klare fordeler til dem

- 1) som tidlig bestemmer seg for hva de skal bli, og som vet hva det kreves av utdanning
- 2) som velger en utdanning som holder alle eller flest mulig veier åpne.

Ifølge Donald E. Super vil det enkelte individ helst velge det arbeidsområde som gir ham de største muligheter for selvutfoldelse slik at han kan få realisere det selv-begrep som er utviklet i løpet av barne- og ungdomsalderen (Super 1957, Evenshaug/Hallen 1975). Denne selv-realiseringsprosessen er avhengig av det utviklingsstadium individet har nådd i sitt yrkesvalg, og av de ytre omstendigheter og muligheter som miljøet skaper.

Super tenker seg fem yrkes-livsstadier som bygger på hverandre, slik at en avgjørelse som tas på et stadium i utviklingen, også blir bestemmende for senere valg. Visse yrkesutviklingsoppgaver må mestres før overgangen til et høyere utviklingsnivå.

De fem stadiene er:

- 1) *Vekststadiet* varer fram til 14-årsalderen og kan deles i tre:
 - a) *Fantasistadiet* (4-10 år), hvor yrkesvalget først og fremst bestemmes av rollelek, hvor foreldrene ofte er forbilder.
 - b) *Interessestadiet* (11-12 år), hvor det legges vekt på hva en liker og ikke liker. Ønskedrømmer og fantasi gjør seg sterkt gjeldende også på dette stadiet, og mor og far er fremdeles viktige rollemodeller.
 - c) *Kapasitetsstadiet* (13-14 år), hvor elevenes oppfatning av egne evner og ferdigheter får større betydning for yrkesvalget. Eleven begynner å velge mellom flere yrker, og foreldrenes betydning som rollemodell blir svekket.
- 2) *Utforskningsstadiet* varer fra 15- til 25-årsalderen og kan også deles i tre:
 - a) Det tentative stadiet (15-17 år), da tankene om et bestemt yrkesområde begynner å ta form. Interesser og evner blir viktigere for yrkesvalget, og spørsmål om sosial status og idealer gjør seg gjeldende.

- b) Overgangsstadiet (18-21 år), hvor yrkespreferansene spesifiseres nærmere. Virkeligheten rykker nærmere og eleven søker informasjon om hvordan yrkespreferansene passer til egne forutsetninger.
- c) Utpøringsstadiet (22-24 år), da yrkesområdet forutsettes funnet og en forsøker å realisere ønskene. Det finner sted en utprøving av mulighetene.
- 3) *Etableringsstadiet* varer fra 25- til 45-årsalderen. Den enkelte stabiliserer seg innenfor sitt yrkesområde. Slutten av denne perioden er ofte den mest produktive i livet. Hvis yrkesvalget ikke svarer til forventningene, kan det fremdeles være mulig å skifte yrkesområde.
- 4) *Konsolideringsstadiet* fra 45- til 65-årsalderen følger etter etableringsstadiet og er tiden for avansement og toppen i yrkeskarrieren.
- 5) *Tilbakegangsstadiet* begynner omkring 65-årsalderen. I dette stadiet begynner en tilbakegang både fysisk og mentalt.

Supers oversiktsskjema for yrkesutviklingsprosessen passer godt inn i en modell som beskriver strebernes eller de høyt utdannedes yrkesutvikling. Den er kanskje ikke en like god beskrivelse for dem som søker til manuelle yrker. For disse vil de enkelte stadier kunne bli skjøvet mot langt yngre alderstrinn.

For de høyt utdannede vil også aldersangivelsene for de enkelte stadier bare kunne beskrive et slags gjennomsnitt. Det kan se ut som om beslutninger om yrkesvalg blir truffet på svært ulike tidspunkt, og nettopp dette er interessant. Paul Jørgensens gruppering av ungdom i relasjon til deres muligheter og målbevissthet (kapittel 4.2) peker på noen vesentlige poenger. Mange har mål som de ikke kan oppnå på grunn av manglende kvalifikasjoner (karakterer), mens andre ikke vet hva de vil. Det typiske er egentlig at det er store variasjoner i hvor langt elevene har kommet i valgprosessen.

Ganske mange beholder sine foreldre som rollemodeller gjennom hele livet, eller har foretatt et valg på et tidlig tidspunkt av andre årsaker. Disse hopper tilsynelatende over mange stadier. Det er også andre grunner til at Supers skjema bare må betraktes som en oversikt, hvor avvikene må betraktes som svært interessante. Det gjelder både dem som bestemte seg tidlig og dem som bestemte seg sent i relasjon til skjemaet. Hvor vidt man bestemmer seg sent eller tidlig vil blant annet være avhengig av hvor godt kjent yrket og kravene til yrket er.

Yrkesvalgsmodenhet er et begrep som gjerne benyttes for å dele inn elevene etter graden av refleksjon omkring yrkesvalget. Den yrkesvalgsmodne skaffer seg opplysninger om yrker, utdanning og mulighetene til realisere disse. Han vil kjenne usikkerhet ved valget. Den umodne derimot kommer raskt fram til et yrke som føles som det eneste rette. Det vil være de yrkesvalgsmodne som søker informasjon, mens det kanskje bør være en oppgave for yrkesveiledningen å tvinge informasjon på de umodne.

Arnman og Jönssons undersøkelse viser at elever fra høyere sosiale lag i større utstrekning enn elever fra lavere sosiale lag holder fast ved det de valgte i 7. årskurs i grunnskolen (Arnman 1985). Dette er sannsynligvis en av flere grunner til at elever med ressurssterk sosial bakgrunn hyppigere går gjennom utdanningen med en progresjon som går fra et lavere til et høyere nivå i Norge, mens elever fra ressurs svak sosial bakgrunn hyppigere tar en ny utdanning på samme eller et lavere nivå (se kapittel 2.5).

Valgprosessen kan omfatte ett eller flere ledd eller trinn. Noen kan gå direkte fra den obligatoriske utdanningen og ut i et yrke, hvor de blir til pensjonsalderen. Andre kan gå gjennom en rekke utdanninger, hvor de på hvert trinn må velge om de vil fortsette til et høyere nivå, eller gå ut i arbeidslivet. Det vil gjerne være slik at jo høyere mål en setter seg, jo mer langstrakt og komplisert blir veien gjennom utdanningssystemet og arbeidskarrieren, og jo strengere blir kravene til strategier som fører fram innenfor et rimelig tidsintervall. Mange undersøkelser har vist at *barn med ressurssterk sosial bakgrunn tjener på de mange valg*, fordi de hyppigere velger "riktig" enn barn fra ressurs svak sosial bakgrunn. Stor valgfrihet i utdanningen betyr derfor flere utslinger og større sosiale skjevheter. Lang obligatorisk skolegang uten valgmuligheter betyr liten utsling og utjevning.

Boudons sosial-posisjonsteori (se kapittel 3.2) er en valgmodell som tar utgangspunkt i begrepene tap og belønning f.eks. av sosial eller økonomisk art. Ved å velge gymnas vil *en elev* kunne unngå *sosial degradering*, mens *en annen* kan oppnå en *oppgradering*. Alle vil søke å maksimere "nytten" av valget. Konsekvensen er at ulike sosial bakgrunn kan virke inn på hva Boudon kaller primæreffekter og sekundæreffekter.

Primæreffekter er resultater av kulturelle forskjeller som virker inn på barns skoleprestasjoner. Det sosiale miljøet vil med andre ord kunne virke inn på forhold som skaper gode skoleprestasjoner.

Sekundæreffekter er et resultat av at sosiale posisjoner fører til ulike "beslutningsfelt". Selv om skoleprestasjonene er like, vil denne effekten føre til at elever fra ressurssterk sosial bakgrunn hyppigere velger høyere utdanning.

Boudon mener at sekundæreffektene betyr mest. For en elev med en ressurssterk sosial bakgrunn er det en sosial belønning å velge en høyere utdanning, fordi eleven fortsatt kan være sammen med sine kamerater som også velger en høy utdanning. For eleven med ressurs svak sosial bakgrunn vil valg av høyere utdanning være en hindring for å opprettholde forbindelsene med kameratene (Boudon forutsetter at kameratene stort sett kommer fra samme sosiale lag). Den vil også kunne skape sosial avstand til foreldrene.

Valget mellom å slutte eller fortsette utdanningen kommer igjen med jevne mellomrom, og forskjellen i tap og belønning avhengig av sosial bakgrunn vil gjøre

seg gjeldende på hvert trinn. Det vil derfor bli en tiltagende vekst i sosiale rekrutteringsforskjeller.

Når planlegges utdanning og yrke? Dette er spørsmålet som stilles i overskriften til dette avsnittet. Svaret er at det på dette punktet er det store variasjoner. Hvis man har intensjoner om å finne hvor mange som velger når, står man overfor store problemer. Hvis man spør unge mennesker om de har valgt utdanning og yrke, kan svaret godt være ja, uten at det betyr at de unge noen gang kommer inn ved den valgte utdanning eller yrke. Det kan skyldes manglende ressurser av intellektuell eller materiell art, eller eleven kan rett og slett ombestemme seg. Av de elevene som var med på Jørgensens undersøkelse i grunnskolen i 1988 (Jørgensen 1991) hadde bare to av tre et konkret yrkesønske. Mange av disse hadde forandret mening bare 1 1/2 år senere.

De som har bestemt seg allerede i grunnskolen har ofte bestemt seg for velkjente og avgrensede yrker. Det gjelder særlig medisin og annen helsefagutdanning, men også andre strengt lukkede studier som siviløkonom- eller sivilingeniørutdanning, eller landbruksfag.

I en spørreskjemaundersøkelse som ble foretatt av NAVFs utredningsinstitutt i 1978-79 (Eriksen 1982) ble studenter spurt om når de bestemte seg for en akademisk utdanning. Skjemaet ble sendt til studenter 1 1/2 år etter første gangs registrering ved et universitet. Om lag en av tre hadde sluttet ved universitetet i løpet av denne perioden - 22 prosent av mennene og 46 prosent av kvinnene. Som ventet hadde studentene bestemt seg for en akademisk utdanning på et forholdsvis tidlig tidspunkt, mens beslutningen om fagstudiet for de fleste kom senere.

Tabell 4.3.1 Studenter fordelt etter når de bestemte seg for en akademisk utdanning. Studenter som har fortsatt med å studere og studenter som har sluttet 1 1/2 år etter første gangs registrering.

Studentene bestemte seg for å ta en akademisk utdanning	Alle	Studenter som	
		studerer fortsatt	har sluttet
i grunnskolen eller tidligere	31	35	22
i gymnas/videregående skole eller tidligere	77	81	70
i ettergymnasial utdanning eller tidligere	84	86	79
i arbeid eller tidligere	100	100	100

(Ekskl. 9 prosent av studentene som ikke oppga når de hadde bestemt seg for en akademisk utdanning.)

Kilde: Knut Eriksen: Motivasjon, studium, yrke.

Av alle studentene hadde 31 prosent bestemt seg for en akademisk utdanning allerede før de gikk ut av grunnskolen. Andelen som hadde fattet sin beslutning før de hadde forlatt gymnasen var oppe i 77 prosent. Det var en klar forskjell mellom de som hadde sluttet å studere i løpet av de første 1 1/2 år og de som fortsatt studerte. De siste hadde i gjennomsnitt fattet sin beslutning på et tidligere tidspunkt.

Beslutningen om fagstudium ble truffet på et senere tidspunkt enn beslutningen om å ta en eller annen akademisk utdanning. Det var likevel 6 prosent som hadde bestemt seg for et fagstudium før de hadde forlatt grunnskolen, og 47 prosent hadde bestemt seg før de forlot gymnasen.

Prosentandelen som ikke har oppgitt når de bestemte seg for en akademisk utdanning var langt høyere for dem som hadde sluttet enn for dem som fortsatte å studere. Den høye andelen må antagelig tolkes som en generell usikkerhet både med hensyn egne ønsker om utdanning og om utdanningens krav.

Det kan se ut som om at jo tidligere man bestemmer seg for en utdanning, jo sikrere er det at man kommer til å fullføre den. Dette gir som nevnt fordeler for studenter med ressurssterk sosial bakgrunn. Tabell 4.3.2 viser at en større andel studenter fra sosialgruppe I (hovedforsørgers yrke: overordnet funksjonær, akademiker, lærer, lektor og selvstendige i industri, handel og helsevesen) har valgt universitetsutdanning på et tidligere tidspunkt enn studenter fra sosialgruppe 4 (hovedforsørgers yrke: arbeid i hjemmet, ikke yrkesaktiv og uoppgitt).

Tabell 4.3.2 Studenter fra sosialgruppe I og IV fordelt etter når de bestemte seg for å studere

Sosialgruppe	Når bestemte studenten seg for			
	en akademisk utdanning		et fagstudium	
	I	IV	I	IV
Grunnskolen eller før	37	15	8	5
Gymnas/v.g.sk. eller før	82	58	49	37
Ettergymn. utd. eller før	87	65	61	43
I arbeid eller før	100	100	86	88
Begynt å studere eller før			100	100

(Ekskl. studenter som ikke har oppgitt når de bestemte seg.)

Kilde: Knut Eriksen: Motivasjon, studium, yrke.

Studenter fra sosialgruppe I har tatt sin beslutning om et universitetsstudium i gjennomsnitt langt tidligere enn studenter fra gruppe IV. Derimot gir ikke tabellen

grunnlag for å trekke konklusjoner om at de også har fattet beslutningen om et fagstudium på et tidligere tidspunkt. Det er utdanningsnivået og ikke faget de har bestemt seg for på et tidligere tidspunkt.

Det er problematisk å spørre elever i grunnskolen om når de valgte utdanning og yrke, men det er heller ikke lett for de eldre si når de valgte utdanning. Dette har sammenheng med at de færreste kan peke på et bestemt tidspunkt hvor de traff sin avgjørelse. For de fleste har valget vært en langvarig prosess som kan ha strukket seg over flere år. Flere alternativer kan ha blitt vurdert, hvorav bare ett er realisert.

Svarene viser også at det vil være stor usikkerhet knyttet til undersøkelser av utdanningsvalg så tidlig som i grunnskolen. Blant dem som kommer til å søke høyere utdanning, vil det bare være et mindretall som vet nøyaktig hvilken vei de vil ta.

4.4 Øyeblikkelig behovstilfredsstillelse og kort planleggingshorisont

Valg av utdanning og yrke er ledd i et livsprosjekt. Det dreier seg ikke bare om preferanser for utdanning, yrke og familieliv, men også om hvilke faser av livet hvor utdanningen, yrket eller familielivet skal dominere. Å utdanne seg betyr utsatte inntekter, som igjen betyr innskrenket forbruk i en periode av livet. Samtidig betyr utdanningen muligheter for høyere inntekter og forbruk på lang sikt.

Det har vært hevdet at folk fra ressursvak sosial bakgrunn lettere griper til fysisk vold, har et friere seksualliv og et mer impulsivt forbruk enn dem fra ressurssterk bakgrunn. En kan her også trekke inn større forbruk av alkohol, tobakk, kaffe og fet mat. Dette begrunnes gjerne med at det er en sterkere tendens til øyeblikkelig behovstilfredsstillelse og kort planleggingshorisont hos folk med ressursvak sosial bakgrunn.

Lavt aspirasjonsnivå innenfor en kort planleggingshorisont gjør lønnet jobb mer tiltrekkende enn skolegang. Utdanning har derfor spesielt blitt betraktet som et alternativ til seksuell behovstilfredsstillelse. Folk fra ressurssterk sosial bakgrunn hadde en sterkere tendens til å utsette starten på det inntektsgivende arbeidet for å få en utdanning som ga rikelig belønning på lang sikt. Dette var mer eller mindre uforenlig med seksuell behovstilfredsstillelse med muligheter for graviditet og forpliktelser.

Sverre Lysgaard hevder i en artikkel at årsakene til utsatt behovstilfredsstillelse kan deles i to (Lysgaard 1955). Den første henger sammen med eiendeler eller rikdom, den andre med motivasjon. Den som ikke har penger, bolig eller klær, kan ikke fortsette å gå på skole, men må skaffe seg et inntektsgivende arbeid. Den som har et økonomisk grunnlag vil derimot langt lettere kunne utsette sitt konsum for

å investere i en langvarig og lønnsom utdanning. Lysgaard mente også at det var et normativt aspekt med i bildet. Ressurssterke foreldre forberedte barna helt fra begynnelsen av sosialiseringssprosessen på utsettelse av behovstilfredsstillelse som et passende atferdsmønster.

En rekke grunnleggende forutsetninger er endret siden 1950-årene. Utsatt behovstilfredsstillelse må derfor antas å ha mindre betydning ved utdanningsvalg nå enn tidligere (Rogoff Ramsøy 1990). Dette henger blant annet sammen med at prevensjon nå gir større sikkerhet mot uønsket graviditet, slik at seksuell behovstilfredsstillelse ikke lenger betyr at en må gi avkall på utdanning. Dessuten gir studielån og stipend alle som er tilstrekkelig motiverte anledning til å studere. Selv om det ofte hevdes at studiefinansieringen er dårlig, får studentene studielån selv om de har et familieliv. Dermed blir familielivet ingen avgjørende hindring for fortsatte studier.

4.5 Hva slags arbeid ønsker elever i grunnskolen?

Som eksempel på en undersøkelse av grunnskoleelevenes yrkesønsker skal jeg referere Kjell-Ole Stifjelds undersøkelsen blant 9. klasses elever i kystkommuner i 1981 (Stifjeld 1983). Undersøkelsen ble foretatt i utpregede utkant- og kystkommuner i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag og Nordland. Dette gjør at yrkesønskene er mer preget av arbeid innenfor fiskeri og jordbruk enn en landsomfattende undersøkelse ville ha vist. Likevel viser antagelig undersøkelsen mange trekk som kan være generelle for elever fra alle kanter av landet.

Elevene ble spurt om hvilket yrke de ville velge hvis de kunne velge helt fritt, og om hvilket yrke de trodde det var mest sannsynlig at de hadde ti år senere. Det første ble kalt *preferanseyrke* og det andre *sannsynlig yrke*.

Det var store forskjeller i gutters og jenters preferanseyrker. Jentene foretrakk i høy grad yrker innenfor helsevesenet. Tabell 4.5.1 viser at de også var langt mer interessert i arbeid innenfor pedagogikk, servicearbeid og handel og kontor. Guttene på sin side ga uttrykk for en langt større interesse for yrker innenfor håndverk og industri, men var også mer interessert i ingeniøryrker, i yrker i primærnæringene (fiskere og jordbrukere) og yrker i transport/kommunikasjon (sjåførere, konduktører og sjømenn).

En merker seg ellers at ingen jenter har oppgitt husmor som preferanseyrke, mens 15 prosent tror de vil være husmor ti år etter skoleavgangen.

Paul Jørgensens undersøkelse gjaldt 620 elever fra 10 skoler i Bergen. Disse ble spurt om deres yrkesønsker ved tre anledninger (Jørgensen 1991). Den første var høsten 1987 da elevene var i grunnskolens 9. klasse, men hvor ikke alle hadde tenkt grundig over hva de skal bli. Våren 1988 er elevene fremdeles i samme klasse, men tiden for å foreta et valg har rykket nærmere, og kanskje har også rådgivningen

vært mer intensiv. Våren 1989 er de fleste elevene i videregående skoler. Tabell 4.5.2 viser hvordan innstillingen til 17 yrker har endret seg i løpet av 1 1/2 år.

Tabell 4.5.1 Preferanseyrker og sannsynlig yrke for jenter og gutter i 9.klasse i kystkommuner 1982.

	Preferanseyrker		Sannsynlig yrke	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Ingeniøryrker	6	1	4	1
Medisinsk arbeid	3	9	1	3
Pedagogiske yrker	1	9	2	7
Sosiale yrker	0	27	0	15
Litterære yrker	2	3	1	2
Handel/kontor	5	8	5	14
Jordbruk	12	5	13	2
Fisker	6	0	7	0
Transport/kommunikasjon	18	4	11	2
Håndverk/industri	29	5	26	3
Servicearbeid	6	18	3	8
Husmor	0	0	0	15
Vet ikke	13	11	27	28
Sum	101	100	100	100

Kilde: Kjell-Ole Stifjeld: Yrkesinteresser blant ungdom i kystkommuner.

En skal her ikke legge vekt på små endringer, men trekke fram yrker som har fått en vesentlig endret tilslutning. Det kan være flere årsaker til at yrker har blitt langt mindre populære i løpet av 1 1/2 år. At antallet som skal bli (profesjonelle) idrettsutøvere, designere og flygere reduseres sterkt, kan være et tegn på større realisme i yrkesønskene som følge av høyere alder. At færre skal bli data- og bankfolk kan muligens skyldes at arbeidsmarkedet har blitt strammere for disse yrkesutøverne, mens reduksjonen i antallet som ønsker å bli elektrikere kan være forårsaket av at ikke alle har funnet plass på elektrikerlinjen i den videregående skolen, og har måttet revidere sine yrkesønsker.

På den annen side har antallet som ønsker å bli tømrer, økonom eller lærer steget. Det er mulig at disse yrkene i en viss forstand ble betraktet som mindre spennende yrker, men også som yrker som ga grunnlag for sikre arbeidsplasser.

Gunn Imsen foretok en lignende spørreskjemaundersøkelse blant 1364 jenter og gutter fra tilfeldig valgte klasser på 8. og 9. klassetrinn i grunnskolen og første klasse i videregående skoler i Trøndelag i 1986 (Imsen 1986).

Tabell 4.5.2 Antall elever fra grunnskolens 9. klasse i Bergen våren 1988 som har oppgitt 17 ulike yrkesønsker høsten 1987, våren 1988 og våren 1989.

	Høst 1987	Vår 1988	Vår 1989
Tømrer	18	34	37
Reiseliv	34	33	31
Lege	22	19	26
Advokat	30	29	25
Økonom	10	27	25
Mekaniker	20	20	25
Ingeniør	22	38	19
Flyver	27	24	19
Kontor	23	17	17
Lærer	5	5	14
Elektriker	22	18	13
Kokk	11	5	13
Data	22	13	11
Elektronikk	11	14	10
Design	18	15	10
Bank	15	15	5
Idrett	17	9	3

Kilde: Paul Jørgensen: Ud af grunnskolen 1988.

I denne undersøkelsen blir frisør/kosmetolog og guide hyppigst nevnt som første yrkesønske blant jentene - foran sykepleier, barnepleier og veterinær. Ellers merker en seg at kokk, lege, sivilingeniør/ingeniør, advokat og EDB-operatør er blant de ti hyppigst ønskede yrkene for jenter.

Blant guttene var mekaniker/montør og sivilingeniør/ingeniør de hyppigst prefererte yrkene foran bonde, flyger og EDB-operatør. Ellers kom elektriker, snekker, kokk, direktør/disponent og politi inn blant de ti hyppigst ønskede yrkene blant guttene. Bemerkelsesverdig er det at bare en av 625 gutter oppga lærer som første yrkesønske.

Det er stort sett de samme yrker som går igjen både i Jørgensens og Imsens undersøkelser. Den geografiske forskjellen gir imidlertid et visst utslag. Spesielt merker man seg at bonde er et populært yrke i Trøndelagsskolene, men naturlig nok ikke i Bergen.

Tabell 4.5.3 viser at det er en bemerkelsesverdig stor forskjell på yrkesønskene til barn fra ulik sosial bakgrunn.

Tabell 4.5.3 Prosentandel med ulik sosial bakgrunn som velger enkelte yrker.

Yrkesønske	Sos.gr. 1	Sos.gr. 2	Sos.gr. 3	Sos.gr. 4
Lege	10,7	1,2	0,0	1,6
Advokat	6,3	2,8	1,6	0,8
Økonom	5,0	2,0	3,1	1,6
Flyver	3,1	4,8	0,0	0,8
Barnepleie	0,6	0,4	1,6	3,3
Kontor	1,3	2,4	4,7	3,0
Mekaniker	1,3	3,2	7,8	7,3
Tømrer	1,9	7,2	7,8	9,8
Køkk	0,0	0,4	1,6	4,1
Designer	1,9	2,4	1,8	3,3
Reiseliv	3,8	4,4	4,7	5,7

Kilde: Paul Jørgensen: Ud af grunnskolen 1988.

Yrkesønskene til barn fra sosialgruppe 1 skiller seg sterkt ut fra de øvrige. Særlig lege, men også advokat og økonom, er populære yrkesønsker i sosialgruppe 1. I sosialgruppe 2,3 og 4 er tømrer det hyppigst nevnte yrkesønske. I sosialgruppe 3 og 4 er mekaniker og reiseliv populære yrker, mens flyver og reiseliv kommer som nr. 2 og 3 for sosialgruppe 2.

4.6 Drømmeyrker og planlagte yrker

I sin undersøkelse av utdannings- og yrkesplaner blant avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole 1980 definerer Eeg-Henriksen drømmeyrket som hva elevene ville satset på om de hadde kunnet velge "fritt" (Eeg-Henriksen 1983). Drømmeyrket sier derfor hva elevene ville ha blitt dersom de ikke behøvde å ta hensyn til f.eks. eksamenskarakterer, utdanningens lengde, lønn, jobbmuligheter, familieforhold, eller om de er gutter eller jenter. "Drømmeyrket" vil på mange måter være det samme som "preferanseyrke" i Stifjelds undersøkelse (kapittel 4.5).

Det planlagte yrket gikk inn i en sekvens av spørsmål om yrkesplaner, hvor det ble spurt: "Hvilket yrke eller arbeidsfelt tar du sikte på? Vær så konkret du kan." Tabell 4.6.1 gir en oversikt over de mest populære yrkene både for gutter og jenter sammen med de planlagte yrkene.

Elevene i allmennfaglig studieretning er utsorterte i forhold til grunnskolens elever. Deres preferanser går da også i retning av mer prestisjefylte yrker både som drømmeyrke og planlagt yrke.

Tabell 4.6.1 viser først og fremst at det er stor forskjell på jentenes og guttenes interessefelter. Både når det gjelder drømmeyrke og planlagt yrke, søker jenter seg til omsorgs- og pleieyrker i langt høyere grad enn gutter. Halvparten av jentene hadde pleie- og omsorgsykker inklusive læreryrket som drømmeyrke mot bare 19 prosent av guttene.

På den annen side hadde 20 prosent av guttene tekniske og økonomisk-administrative yrker som drømmeyrker mot 3,2 prosent av jentene. Lege- og læreryrket var høyt vurdert både av gutter og jenter i 1980. Ellers var de mest populære drømmeyrker og planlagte yrker forskjellige for gutter og jenter.

Både jenter og gutter legger vekt på å få en høy posisjon innenfor sitt interessefelt. Dette kan illustreres av andelene som har lege- og sykepleieryrket som drømmeyrke og planlagt yrke. Av jentene hadde 12,7 prosent "lege" og 6,7 prosent "sykepleier" som drømmeyrke. Bare 2,8 prosent planla å bli lege, mens 10,2 prosent planla å bli sykepleiere. Det er med andre ord mange jenter som ønsker seg et prestisjefyllt yrke, mens det kan se ut som om mange aksepterer sykepleieryrket som et alternativ for å kunne arbeide innenfor sitt interessefelt. Den store økningen i kvinneandelen blant legestudentene indikerer at det har skjedd en stor endring i løpet av 1980-årene. Flere jenter har nå ganske sikkert opparbeidet seg en større selvtillit, slik at forskjellen på andelen jenter som har legeyrket som drømmeyrke og planlagt yrke sannsynligvis har blitt redusert.

Av guttene hadde 7,8 prosent "lege" som drømmeyrke, mens 4,0 prosent planla dette yrket. Det var ellers svært få gutter som hadde sykepleieryrket eller andre omsorgsykker som ønskemål. Det kan derfor se ut som om en del gutter som drømmer om å bli lege, legger stor vekt på yrkets prestisje, og kanskje mindre vekt på pleie- og omsorgsarbeid som interessefelt.

Av dem som ønsket å bli lege var det bare 28 prosent som virkelig planla å bli lege. Tilsvarende tall for sykepleiere var 67 prosent. Det var andre yrker hvor det var enda dårligere samsvar mellom drømmeyrke og planlagt yrke enn for legeyrket. Det gjaldt f.eks. for veterinær, bedriftsleder, musiker, formgiver, psykolog, forsker og reiseleder. Tilsvarende tall for sykepleiere var 67 prosent. "Sykepleier" hørte til de yrker hvor det var best samsvar mellom drømmeyrke og planlagt yrke. Andre var sivilingeniør, førskolelærer og gårdbruker.

Halvparten av dem som hadde ingeniør som drømmeyrke planla å begynne i dette yrket, mens 72 prosent av dem som hadde sivilingeniør som drømmeyrke også planla å gå inn i dette yrket. En skulle kunne forvente at forholdet hadde vært det motsatte her, og det er usikkert om distinksjonen mellom ingeniør og sivilingeniør har vært kjent for alle elevene.

Bedriftsleder og sosial-/siviløkonom er drømmeyrker for langt flere enn det er som planlegger å gå inn i disse utdanningene. Derimot er det ganske mange som planlegger å bli bedriftsøkonom, bankfunksjonær eller sekretær. Det er tydelig at

de to førstnevnte yrker/utdanninger vurderes som mer prestisjefylte, men uopnåelige for mange som i stedet legger planer om å gå inn i de sist nevnte yrkene.

Tabell 4.6.1 Avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole 1980. Deres "drømmeyrker" og planlagte yrker.

	Drømmeyrker		Planlagte yrker	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
Lege	7,8 (2)	12,7 (1)	4,0 (4)	2,8 (5)
Sykepleier	0,4	6,7 (3)	0,7	11,6 (1)
Fysioterapeut, arb.ter.	1,5	5,4 (4)	1,5	4,0 (4)
Barnepleier	-	2,5 (10)	-	2,1 (8)
Psykologer	0,5	2,6 (9)	-	-
Veterinær	2,7 (9)	3,9 (6)	-	-
Lærer	4,5 (5)	7,8 (2)	6,9 (3)	8,5 (2)
Førskolelærer	0,1	5,1 (5)	0,1	6,8 (3)
Sosionom, miljøarb.	1,5	3,3 (7)	0,8	2,7 (6)
Forsker, matematiker	2,4	0,9	-	-
Sivilingeniør	7,2 (3)	0,6	8,0 (1)	0,6
Ingeniør	5,2 (4)	0,9	6,4 (2)	0,5
Bedriftsleder	3,9 (6)	0,8	2,4 (9)	0,2
Utredet innen økonomi, statistikk (bl.a. sosial- og sivil- økonom)	3,7 (7)	0,9	2,7 (7)	0,5
Bedriftsøkonom	-	-	2,1 (10)	0,2
Bankfunksjonær	-	-	0,8	1,8 (10)
Sekretær	-	-	-	2,2 (7)
Flyger	9,7 (1)	1,2	3,9 (5)	0,1
Flyvertinne, purser	-	2,0	-	-
Reiseleder, guide o.l.	0,4	2,1	-	-
Reisebyråfunksjonær	-	-	0,1	1,9 (9)
Gårdbruker, småbruker	3,3 (8)	1,1	3,3 (6)	0,6
Musiker	2,6 (10)	1,3	-	-
Formgiver	0,1	3,0 (8)	-	-
Militært befall	-	-	2,7 (7)	0,3

Strek - er ikke alltid lik null, men kan representere lave tall i denne tabellen.

Kilde: Fridt Eeg-Henriksen: Fra skolegang til poengsamling.
(Tall sammensatt fra Tabell 6.2 og 9.1.)

En kan konstatere at mange har resignert i relasjon til sitt drømmeyrke når en ser *gapet* mellom hvor mange som har oppgitt et drømmeyrke og et planlagt yrke. Det er imidlertid klart at mange også vil måtte resignere i relasjon til det planlagte yrket.

Det var 9,7 prosent av guttene og 1,2 prosent av jentene som oppga "flyger" som drømmeyrke. Hvis alle hadde realisert sine *drømmer*, ville vi ha fått om lag 1.250 flygere fra et eneste årskull. Andelen av guttene som *planla* å bli flyger var 3,9 prosent og av jentene 0,1 prosent. Dette betyr 400 - 500 flygere fra et årskull, forutsatt at alle går veien om treårig allmennfaglig studieretning.

4.7 Hindringer for å realisere drømmeyrket

Eeg-Henriksens undersøkelse sier også noe om hindringer for å realisere drømmeyrket, hvis dette er forskjellig fra det planlagte yrket (Eeg-Henriksen 1983). Viktigste hindring etter elevenes oppfatning kan sammenfattes som *mangelfulle intellektuelle ressurser* i relasjon til utdanningens krav og til konkurrentenes ressurser.

"Vanskelig å komme inn på utdanningen" og "ville neppe greie å gjennomføre utdanningen, fordi den er for vanskelig/hard" er viktigste hindring for å realisere drømmeyrket for om lag halvparten av elevene. I tillegg er det avgitt en rekke andre svar som gir uttrykk for utilstrekkelighet eller mangel på personlige ressurser. "Tror ikke jeg passer til yrket" er av denne typen. "Dårlige karakterer", "gal linje" og "dårlig syn" kan også oppfattes som former for ressurssvakhet i forhold til de antatte kravene. Totalt kan det anslås at om lag 60 prosent betrakter *mangel på intellektuelle ressurser og innsatsvilje* som viktigste grunn til ikke å realisere drømmeyrket.

Om lag 10 prosent oppgir *materielle eller økonomiske grunner* som viktigste årsak til ikke å realisere drømmeyrket. "Lang og dyr utdanning" blir hyppig nevnt. "Yrket har for lav lønn" kommer inn under samme kategori. Dessuten kan svar som "mangler kapital til å starte eget firma eller kjøpe gård" registreres under materielle og økonomiske grunner.

Noen oppgir forhold som har tilknytning til *bostedet* som en viktig hindring for å realisere drømmeyrket, men forholdsvis få mener at det er den viktigste hindringen. "Lang vei til aktuell utdanningsinstitusjon" er viktigste hindring for henimot 5 prosent. Det kan se ut som om arbeiderbarna legger større vekt på familie og bosted enn funksjonærbarna gjør.

4.8 Omveier i utdanningen for å skaffe tilleggspoeng

Det planlagte yrket og studiemålet endres ofte underveis. Årsaken kan være at en etter hvert får bedre oversikt over yrker og stillinger, og derfor blir i bedre stand

til å vurdere hvilke yrker og studier som best realiserer de verdiene den enkelte har. Mange vil også bli tvunget til å ta dobbeltutdanninger og krokveier som et resultat av manglende utbygging av videregående kurs og høyskoler, mens tilbudene på grunnkurs er gode.

Fride Egg-Henriksens undersøkelse av utdannings- og yrkesplaner blant avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skoler i 1980 tar opp spørsmålet om strategier i utdanningsvalg (Egg-Henriksen 1983). Bare 16 prosent av guttene og 7 prosent av jentene regnet med å komme rett inn på den endelige utdanningen. De øvrige ville ta midlertidig arbeid eller utdanning, enten bare for å "vente og se" eller mer målbevisst som poengsanking.

Jentene tok hyppigst sikte på å samle poeng, 31 prosent gjennom arbeid og 15 prosent gjennom utdanning. Av guttene tok 16 prosent sikte på å samle poeng gjennom arbeid og 13 prosent gjennom utdanning. Andelen som tok midlertidig arbeid eller utdanning for å "vente og se" var nesten like høy som for poengsanking. Mange vil kunne bruke "vente og se"-arbeid og utdanning til poengsanking.

Årsaken til at så mange jenter regnet med å sanke poeng var antagelig at de som utdanningsmål ofte hadde sykepleierskoler, sosialhøyskoler og pedagogiske høyskoler - utdanning som det var vanskelig å komme inn på og som ga tilleggs-poeng for ekstra utdanning og yrkeserfaring ved opptaket. Poengsanking i form av arbeid var hyppig vanlig for dem som tok sikte på en utdanning på høyskole- eller lavere nivå, mens poengsanking i form av utdanning var forholdsvis mer vanlig for dem som tok sikte på utdanning på universitetsnivå.

Det kan se ut som om elevene før eksamen var mer pessimistiske enn det var grunnlag for, og at andelen poengsankere kanskje ble langt lavere enn tallene indikerer. Likevel må en kunne fastslå at utdanning og arbeid som poengsanking var en strategi som var i svært flittig bruk blant elever og studenter. De mange overgangene til samme eller lavere klassetrinn som er beskrevet i kapittel 2.5 gir en klar indikasjon på at slike strategier også er vanlige på slutten av 1980-tallet.

Steinar Tamsfoss har undersøkt søkerdata ved opptaket sommeren 1982 til sosialhøyskolene, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo, Norges Handelshøyskole og Norges tekniske høyskole (Tamsfoss 1984).

De fire institusjonene var svært forskjellige med hensyn til hvor stor andel av søkerne med examen artium som hadde tilleggsutdanning eller praksis. Ved sosialhøyskolene hadde 75 prosent tilleggsutdanning og 87 prosent praksis. Ved de andre institusjonene var andelen med tilleggsutdanning og praksis lavere og varierte mellom 35 og 55 prosent. Variasjonene i andelen skyldes selvfølgelig at utdanningsinstitusjonene la forskjellig vekt på utdanning og praksis ved opptaket.

Ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet var søkere fra ressurssterk sosial bakgrunn langt sterkere representert blant søkere som kom direkte fra videregående

skole eller hadde examen artium med tallkarakterer enn blant søkere som søkte opptak på annet grunnlag eller hadde examen artium med bokstavkarakterer. De siste var følgelig eldre enn de første, og hadde også tatt flere krokveier i utdanningssystemet.

Ved NTH var søkere med ressurssterk sosial bakgrunn sterkere representert blant søkere som kom direkte fra examen artium enn blant dem som søkte på grunnlag av ingeniørhøgskole eller annen utdanning.

Undersøkelsen dokumenterte to forhold. For det *første* reduserer opptak på annet grunnlag enn examen artium noe av skjevhetene i sosial bakgrunn. For det *andre* går studenter med ressurs svak sosial bakgrunn en mer kronglete vei fram til studiene.

De forhold som beskrives her vil til dels ha historisk interesse, etter som opptaksreglene har blitt endret. Det pekes likevel på forhold som har gjort og gjør at opptakskrav kan ha utilsiktede konsekvenser og føre til at mange må gå krokveier gjennom utdanningen.

4.9 Studiefrafall

Knut Eriksens undersøkelse av studentenes motivasjon, studium og yrke viste at kvinner hyppigere avbryter studiene enn menn. Dessuten slutter studenter med ressurs svak sosial bakgrunn hyppigere uten eksamen enn dem med ressurssterk bakgrunn (Eriksen 1982).

Av kvinnene var en stor andel filologistudenter. Fraffallet var stort for filologistudentene - også for menn. Andre undersøkelser har også vist at studenter med ressurs svak sosial bakgrunn har en sterkere tendens til å velge åpne og ustrukturerte studier enn dem med ressurssterk sosial bakgrunn. Det meste av forskjellene i tabellen vil antagelig kunne forklares av ulike valg av studier.

Tabell 4.9.1 Prosentandel som har sluttet med universitetsutdanning i løpet av 1 1/2 år. Kjønn og sosial bakgrunn.

Sosialgruppe	Andel som har sluttet av		
	alle	menn	kvinner
1	30	21	41
2	31	20	43
3	37	23	56
4	47	43	51
Alle	33	22	46

Kilde: Knut Eriksen: Motivasjon, studium, yrke.

Tabell 4.9.1 fanger opp alle som ble borte fra studiet i løpet av 1 1/2 år, og er ikke nødvendigvis et uønsket frafall. I enkelte studier vil det være mange som bare har tatt sikte på et enkeltfag, og har sluttet etter at de har tatt eksamen i dette. Det gjelder kanskje særlig innenfor filologi og samfunnsvitenskap.

Før i tiden gikk det store flertallet gjennom studiet med et fast mål for øyet - å ta en eksamen som skulle gi et sikkert og innbringende yrke. Nå har utdanningen varierende og sammensatte funksjoner. Mange er innoom universitetet bare for å ta et enkeltfag eller en deleksamen, eller kanskje bare for å følge en forelesningsrekke. Hvilket formål har studenten med å ta et enkeltfag? Kan det være en bevisst oppbygging til adjunktkompetanse, slik det vil være for lærere som arbeider i grunnskolen? Hva med dem som har et inntektsgivende arbeid ved siden av studiene, eller som hovedaktivitet? Vil studiene være til direkte nytte i dette arbeidet? Eller tar man enkeltfag rett og slett, fordi man har lyst til det, eller fordi man ønsker å lære mer om et bestemt avgrenset emne uten tanke på videre bruk av kunnskapene? Eller har utdanningen en "vente og se"-funksjon? Noen vet kanskje ikke riktig hva de vil og prøver seg fram et år. Kanskje kan det å ta et enkeltfag være et alternativ til arbeidsløshet, slik at universitetet også har en oppbevaringsfunksjon, dvs. det er et sted å være for folk som ellers ikke har noe fast tilknytningspunkt.

Utdanningens oppbevaringsfunksjon er antagelig langt viktigere innenfor videregående utdanning enn ved universiteter og høyskoler. Videregående skoler rekrutterer fra aldersgrupper hvor arbeidsløshet langt hyppigere er et alternativ til skolegang. Til en viss grad kan en si at omstendighetene som har tvunget disse elevene inn i utdanningen, men det er neppe tilfeldig hvilken utdanning de tar. Flertallet av disse elevene vil antagelig også velge utdanning ut fra interesser og forutsetninger, selv om de hadde foretrukket en plass i arbeidslivet.

4.10 Konkurrerende og komplementære aktiviteter

Parallelt med utdanningen eller yrkesaktiviteten føres et annet liv med andre aktiviteter og fritidssysler. Disse kan ha en mer eller mindre direkte eller indirekte innflytelse på utdanningen og yrket. Man kan tale om livsprosjekter hvor familie, barn og fritidsaktiviteter inngår sammen med utdanning og yrke.

Det foregår ikke bare et valg mellom utdanninger og yrker. En lang rekke andre aktiviteter trekkes også inn. Utdanning og yrke skal tilpasses barn og familieliv og andre aktiviteter. En undersøkelse av prestenes arbeidsforhold pekte på det problematiske ved at prestens arbeidstid var dårlig tilpasset rollen som familiefar (Edvardsen 1980). Valget mellom å prioritere arbeid eller familieliv var en stadig kilde til konflikt for prestene, og det var også noen som løste denne konflikten ved å gå over til et annet yrke.

Barn og familieliv vil også svært ofte høre med til bildet når kvinner planlegger utdanning og yrke. Et yrke som lett kan kombineres med deltidsarbeid står ofte på ønskelisten.

Andre aktiviteter kan være av konkurrerende eller komplementær karakter. De *konkurrerende* aktivitetene kan konkurrere om tid og interesser, slik at hovedaktiviteten (utdanning og arbeid) kan bli skjøvet i bakgrunnen. De *komplementære* aktivitetene utfyller og støtter hovedaktiviteten (utdanningen og arbeidet) på en eller annen måte. De kan virke positive rent faglig eller gjennom læring av metoder. Utvidelse eller bearbeiding av det sosiale kontaktnettet kan også ha en positiv effekt på arbeidssituasjonen.

Popularitet i gjengen eller blant skolekameratene kan være noe den enkelte streber etter ved siden av eller i stedet for gode skoleprestasjoner. Verdier som makt, ære og respekt kan være målet både i gjengen og på skolen, men de oppnås på forskjellige og konkurrerende måter. Det vil også kunne være en konflikt mellom ønsker om å oppnå makt, ære og respekt på kort og lang sikt. De fleste vil være klar over at utdanning vil kunne realisere mål på lang sikt. Hvis elever fra ressurssvak sosial bakgrunn har en sterkere tendens til behovstilfredsstillelse på kort sikt, er det mulig at de lettere trekkes med i gjengen, og at denne deltagelsen blir en konkurrerende aktivitet, dvs. en aktivitet som kan svekke skoleprestasjonene.

Blant skolekamerater kan det i enkelte miljøer være nedbrytende for statusen å lese mye lekser. Idealet kan være å oppnå best mulig resultater med minst mulig arbeid. Det gir status å være intelligent, men ikke å være ivrig lekseleser.

Gjengen konkurrerer om elevenes interesser og om hvordan en skal gå fram for å oppnå makt, ære og respekt. I tillegg konkurrerer den om elevens tid. Det er imidlertid mange aktiviteter som konkurrerer om tiden. TV er en alvorlig konkurrent. I utgangspunktet hadde TV de beste forutsetninger for å bli en komplementær aktivitet, en støtte for skolen. I realiteten har den for svært mange blitt en konkurrent om tiden til lekselesning. TV-programmer kan ha både en konkurrerende og en komplementær karakter. Forskjeller i programvalget vil kunne følge skillelinjer som sosial bakgrunn (se kapittel 7.6).

Undersøkelsen om studentenes tidsbruk og studieforhold omfattet et utvalg av studenter (Aamodt 1986). Over halvparten av disse studentene hadde inntektsgivende arbeid ved siden av studiene. Om lag hver fjerde arbeidet 16 timer eller mer i uka (halvtid) og omtrent like mange jobbet mindre enn 16 timer.

Forskjellig strukturering av studiene gir ulike muligheter for studentene til å delta i inntektsgivende arbeid. Blant sivilingeniørstudentene hadde en av fire inntektsgivende arbeid ved siden av studiene, mens andelen var to av tre blant studenter i samfunnsvitenskap.

Omtrent samme andelen kvinner og menn hadde inntektsgivende arbeid ved siden av studiene. Det var heller ingen vesentlige forskjeller i andelen mellom

studenter fra ulike sosiale bakgrunn. Derimot hadde en langt høyere andel av studentene fra ressurs svak sosial bakgrunn heltidsstilling i arbeidslivet. Dette henger sannsynligvis sammen med større gjeldsfrykt, men samtidig kan studiene være en komplementær aktivitet til jobben. Studiene kan sette dem i bedre stand til å løse vanskelige oppgaver på kort eller lang sikt. Eller studiene kan være videreutdanning som gir en plattform for andre typer jobber eller arbeidsoppgaver.

Det er særlig de eldre studentene som har arbeid som kan være direkte nyttig for studiene. Det kan dreie seg om deltidsstilling som vitenskapelige assistent, hjelpelærer o.l. For mange kan arbeidet være den primære aktiviteten.

Det er rimelig å anta at svært mange jobber gir visse komplementære fordeler for studiene. De vil likevel kunne være konkurrerende aktiviteter, fordi de legger beslag på tid som kunne vært brukt til studier. Jobb som vaktmann eller drosjesjåfør kan gi anledning til å lese, og vil kunne komme i en mellomstilling.

I en mellomstilling kan også omsorgsarbeid være. Omsorg for barn vil hovedsakelig være en konkurrerende aktivitet, men det vil også være en viss anledning til å kombinere omsorgsplikter med studier. Av studentene som var med i undersøkelsen hadde 17 prosent omsorgsplikter overfor barn. Det gjaldt nesten dobbelt så mange kvinner som menn, og studenter fra ressurs svak sosial bakgrunn hadde hyppigere barn enn dem fra ressurs sterk bakgrunn.

Det har vært antatt at yrkespreferansene for gutter og jenter utvikler seg i ulike retning. Jenter mister, eller mister tidligere, interessen for utdanning. De blir ekteskapssentret og interessene går i retning av hjem, barn og ekteskap. Dette kan også tolkes som at verdier som makt, ære og respekt er mindre ettertraktet av kvinner enn menn.

Lars Grues ungdomsundersøkelse viste at 83 prosent av guttene blant 18-åringene regnet med å arbeide i heltidsstilling 10 år senere (Grue 1987). Andelen var vesentlig lavere, 52 prosent, for jentene, som langt hyppigere regnet med at barnepass ville ta en del av deres tid.

Kanskje er dette under endring. Flere jenter enn gutter begynner nå på universitets- og høyskoleutdanning, og det er sammenheng mellom utdanningslengde og andelen yrkesaktive kvinner.

4.11 Oppsummering

Det store flertallet har et mål eller et livsprosjekt som de ønsker å realisere. Dette livsprosjektet kan være diffust eller endres over tiden. Valg av framtidig yrke inngår som oftest som en vesentlig del av dette målet eller livsprosjektet. Valg av utdanning og yrke er forholdsvis sjelden et bevisst valg som foretas en gang for alle og i ung alder. For mange er planlegging av utdanning og yrke en prosess som ikke slutter før pensjonsalderen nærmer seg. Bare for et fåtall vil det være snakk om et "fritt valg" av yrke eller stilling. Flertallet vil måtte velge innenfor et større eller

mindre spekter av yrker. Ressurssterke elever vil derfor i langt større grad enn de ressurssvake være av den oppfatning at de selv kan velge sin framtid.

Gjennomstrømningsanalyser viser at en stor andel av elevene ikke følger en ubrutt progresjon fra et lavere til et høyere klassetrinn gjennom skolegang og studier. Ganske mange fortsetter på samme eller et lavere klassetrinn. I en del tilfeller kan årsaken være at eleven samler poeng for å komme inn på det han ønsker mest. Dette kan være en hensiktsmessig strategi for den enkelte elev, men er neppe heldig for samfunnet sett som en helhet. En større andel elever fra ressurssterk enn ressurs svak sosial bakgrunn velger prestisjefylte yrker.

Yrkesvalgprosessen kan med mange forbehold settes inn i et mønster, som følger stadier i en utvikling fra ønsker om diffuse og fantasifulle yrker til ønsker om helt spesifikke stillinger på slutten av et langt yrkesliv. I utgangspunktet vil det sjelden være tale om bare ett preferanseyrke, men om et knippe av yrker som kan være mer eller mindre tilfeldig sammensatt.

Det er stor forskjell på gutters og jenters yrkesønsker. Gutter ønsker går ofte i retning av teknikk og redskapsbruk. Sivilingeniør, ingeniør, EDB-operatør, snekker, mekaniker eller elektriker kan være utbredte yrkesønsker blant gutter. Jenters yrkesønsker går i retning av omsorgsykker og yrker hvor man har mye kontakt med andre mennesker. Frisør, kosmetolog eller guide er typiske yrker for dem som ønsker mye kontakt med andre mennesker. Sykepleier, fysioterapeut, lærer og sosionom er også kontaktyrker, men har samtidig en omsorgsfunksjon. Jenter har tradisjonelt foretatt et valg blant et langt mindre antall yrker enn menn. Nå er de i ferd med å skaffe seg en langt bredere plattform gjennom utdanningen, slik at deres preferanser sprer seg over like mange yrker.

Man kan skille mellom drømmeyrke og planlagt yrke. Det typiske drømmeyrket for gutter er flyver og for jenter lege. Det er grenser for hvor mange som kan gå inn i disse yrkene. Mange må derfor planlegge andre yrker som kan være mer realistiske.

De viktigste hindringene for å komme inn i drømmeyrket er mangel på intellektuelle ressurser og innsatsvilje. Om lag 60 prosent oppgir at slike hindringer gjør at de må velge et annet yrke. Om lag 10 prosent oppgir materielle eller økonomiske grunner som viktigste hindring, men det er også mange som oppgir forhold som har tilknytning til bosted eller avstand til utdanningsinstitusjon, eller familie og barn som viktigste hindring.

Kvinner avslutter sine studier uten å ta en eksamen langt hyppigere enn menn. Studenter som kommer fra ressurs svak sosial bakgrunn slutter også hyppigere enn studenter fra ressurssterk sosial bakgrunn. Dette har delvis sammenheng med at kvinner og studenter fra ressurs svak sosial bakgrunn oftere velger filologi og samfunnsvitenskapelige fag, hvor frafallet er stort. Det er mange som bare har hatt

intensjoner om å følge et enkeltfag, og som har sluttet etter å gjort dette. Det er derfor usikkert hvor stort det uønskede frafallet er.

Valg av yrke er et ledd i et livsprosjekt hvor også andre forhold kommer inn. Familie, barn og alle slags fritidsaktiviteter hører med til dette livsprosjektet. Andre aktiviteter kan være av konkurrerende eller komplementær art. De konkurrerende aktivitetene kan konkurrere om tid, energi og interesser, slik at utdanning og yrke blir skjøvet i bakgrunnen. De komplementære aktivitetene kan utfylle eller støtte utdanning og arbeid på en eller annen måte. Typiske eksempler på konkurrerende aktiviteter kan være deltagelse i gjengen, omsorg for egne barn, eller inntektsgivende arbeid ved siden av studiene.

5 Verdier og interesser

5.1 Verdier, interesser og yrkesvalg

Ved valg av utdanning og yrke vil de fleste tiltrekkes av et yrkes *prestisjenivå*, *interessefelt* og *oppnåelighet*. I dette kapitlet skal oppmerksomheten konsentreres om prestisjenivå og interessefelt. Nærlyset skal settes på en detalj i Figur 3.16.1 som viser sammenhengen mellom *verdier og interesser* på den ene side og *drømmeyrke* eller *preferanseyrke* på den annen side. Det yrket en mest ønsker seg, kan betraktes som et produkt av den enkeltes verdier og interesser. Oppnåeligheten kommer inn i bildet, fordi ikke alle kommer inn i sitt drømmeyrke, men må akseptere et annet yrke.

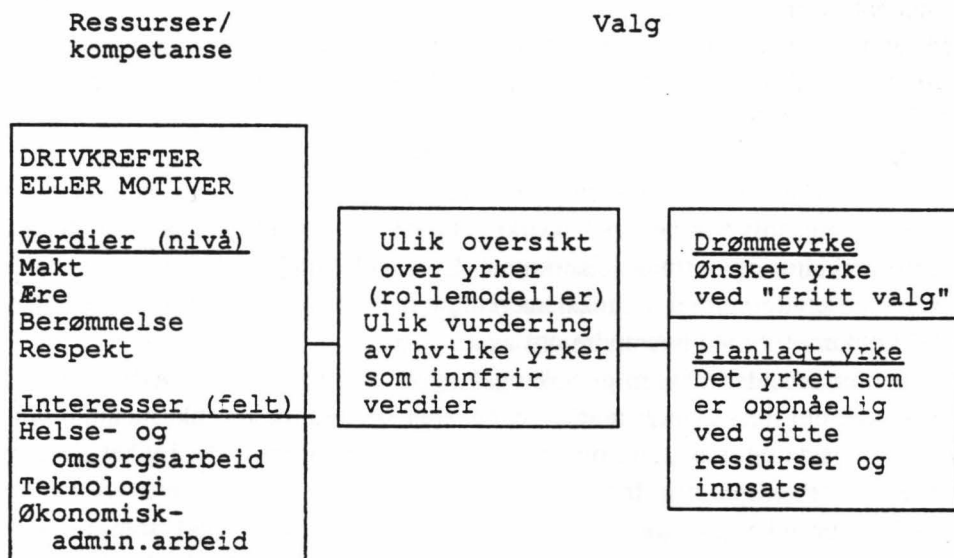
Drømmeyrket oppleves som en realitet for den ressurssterke, et mål som en kan arbeide seg fram mot. Andre med mindre selvtillit, mindre ressurser eller særlig krevende drømmeyrker må akseptere et annet yrke - et yrke som ligger innenfor grensen av det oppnåelige.

Uoverensstemmelse mellom drømmeyrke og planlagt yrke skyldes mangelfulle ressurser sett i relasjon til de krav som stilles i drømmeyrket. Motivasjon skaper innsatsvilje og blir derved en ressurs. De som legger stor vekt på verdier som makt, ære og berømmelse, eller på å arbeide innenfor et bestemt interessefelt, vil yte en større innsats for å oppnå sitt mål enn dem som legger mindre vekt på slike verdier og/eller interesser. Liksom Askeladden kan mange drømme om å vinne kongsdatteren og halve kongeriket med hellet som innsats. Når en forlater eventyrets verden, er det å grave i asken på grua ikke lenger et tilstrekkelig kvalifikasjonsgrunnlag. Da kreves det også en innsats.

Hvis alle hadde de samme verdier og interesser, skulle en tro at alle også hadde det *samme* drømmeyrket. Så enkelt er det ikke. Som det framgår av kapittel 4, skiller enkelte yrker seg ut ved å være mer attraktive enn andre. Lege, sykepleier og flyger kan være eksempler på yrker som mange ønsker å komme inn i. Årsaken til at flere enn ett yrke framtrer som drømmeyrker kan ganske sikkert henge sammen med variasjoner i verdier og interesser, men også med ulike oppfatninger av hvilket yrke som best realiserer verdier og interesser som i utgangspunktet kan være like. Personer med samme verdier og interesser kan se verden gjennom ulike filter som gir forskjellige drømmeyrker. Hvilke rollemodeller man får kjennskap til under oppveksten avgrenser mulige drømmeyrker, og skaper på den måten ulike filter.

Det er neppe tilfeldig at så mange med ressurs svak sosial bakgrunn blir lærere. Rimeligvis henger det sammen med at læreren har vært en rollemodell som representerer makt og respekt 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.



Figuren viser sammenhengen mellom motiver og yrkesvalg. Den uttrykker utelukkende et øyeblikksbilde. Verdier og interesser kan endres over tiden, men viktigere er det antagelig at kunnskaper om og oppfatninger av ulike yrker endres. Valg av yrke og karrierevei er en kontinuerlig prosess. Brannmann eller politimann kan være drømmeyrker for smågutten, flyger eller profesjonell fotballspiller for gymnasiasten og generaldirektør eller spesiallege for 30-åringen. For alle tre kan ønske om makt, ære og respekt være bestemmende for yrkesvalget, men drømmeyrket kan likevel endres eller spesifiseres.

Den som fastlegger sitt endelige drømmeyrke på et tidlig tidspunkt, og planlegger i henhold til dette, kan skaffe seg et forsprang på konkurrenter som forandrer mening underveis. Det er rimelig å tro at elever og studenter med ressurssterk sosial bakgrunn på et tidligere tidspunkt får bedre oversikt over en mer variert gruppe av rollemodeller, og derfor kan unngå en del av de krokveier og blindgater som elever og studenter med ressurs svak sosial bakgrunn hyppigere kommer inn på.

5.2 Verdier varierer med kulturer og sub-kulturer

Hva som er verdier bestemmes gjennom konsensus innenfor et sosialt samspill i en kultur. Verdier kan derfor variere fra kultur til kultur. Kulturen er med på å forme verdiene, og verdiene er med på å forme kulturen.

Hippiekulturen kan betraktes som et eksempel på at alternative verdier kan forme sub-kulturer i den vestlige verden. Denne ble kalt en motkultur som nettopp skulle ta avstand fra de eksisterende verdier. Streben etter makt og ære og etter synlige materielle goder ble ikke oppfattet som verdier av dem som identifiserte seg med denne nye kulturen. Problemet kan sies å ha vært å fylle tomrommet med andre verdier. Kjærlighet og omsorg for medmennesker var avgjort ønskede verdier sett fra initiativtagernes side. Det har vist seg at det kan være vanskelig å skape konsensus om slike verdier ut over det retoriske.

Kulturforskjeller som refererer til sosial bakgrunn kan være av mer stabil karakter. Lysgaards bok om "Arbeiderkollektivet" gir grunnlag for å skille mellom en arbeiderkultur og en funksjonærkultur (Lysgaard 1960). Makt, ære og prestisje er framherskende verdier i funksjonærkulturen hvor arbeidet er differensiert og "alle" konkurrerer med hverandre om avansement.

Innenfor arbeiderkulturen er nok også makt, ære og prestisje viktige verdier, men ønsket om likhet virker modererende, etter som det er konflikt mellom likhet på den ene side og makt, ære og berømmelse på den annen side. Likhet forsøkes realisert på arbeidsplassen. Ingen bør skille seg ut eller være strebere. "Å sprengte akkorden" er ikke god tone. Men unnasluntring betraktes også som negativt. Systemet produserer derved ingen utpregede vinnere eller tapere i arbeidssituasjonen.

Erfaringene fra arbeidslivet kan spores igjen i ulike valg av fritidsaktiviteter. Mer nærliggende er det kanskje å anta at personer med et felles grunnlag i verdier og interesser vil velge både yrker og fritidsaktiviteter som kan ha noe til felles. Personer med lav utdanning, som ofte er arbeidere, søker forholdsvis ofte til lagidretter som fotball og ishockey. Personer med høyere utdanning, som ofte er funksjonærer, søker hyppigere til individuelle idretter som friidrett, turn og tennis, hvor det i langt større grad blir fokusert på individet (Stockfelt 1973). Det kan se ut som om konkurransemomentet blir mer akseptabelt for arbeideren når det knyttes til en lagidrett. Konkurranser med individet i sentrum skaper tapere uten den solidariteten som gjør seg gjeldende ved lagidretter. Felles skjebne er felles trøst.

Bourdieu har påvist at folk fra høyere samfunnslag i Frankrike ikke bare velger individuelle idrettsgrener, men også grener hvor det blir lite kroppskontakt. Typiske idretter i så måte er golf, seiling, tennis og utforrenn. Det må legges til at de nevnte eksemplene også er idrettsgrener som det koster relativt mye å drive. Folk fra lavere samfunnslag var derimot overrepresentert i lagidretter og idrettsgrener som forutsatte mye kroppskontakt, f.eks. bryting, boksing og fotball.

Idretten er sterkt dominert av verdier som ære og berømmelse, men hva med gjengkriminalitet og verdier? I Albert Cohens klassiske verk "Delinquent Boys" (Cohen 1955) utvikles en teori om at gjengkriminaliteten er et forsøk på å løse problemer som er felles for en delkultur. Gjengen rekrutteres fra arbeiderklassen og

står overfor statusproblemer, fordi samfunnet er dominert av middelklassenormer og -verdier. Disse verdiene er også arbeiderklassens verdier, særlig som følge av innflytelsen fra skolen. Målene blir utdanning, økonomisk suksess og en atferd i samsvar med middelklassens normer. Cohen betrakter gjengkriminaliteten som en reaksjon på statusfrustrasjon. Fordi de unge ikke er i stand til å realisere verdier som de allerede har akseptert på en måte som godkjennes av samfunnet, går de inn for å realisere disse verdiene ved hjelp av illegale metoder.

Atferden kan betraktes som et forsøk på å finne en snarvei til makt og rikdom. Kriminaliteten er en ulovlig måte å nå målet på. Den kriminelle virksomheten kan i tillegg gi anseelse i gjengen eller den spesielle sub-kulturen.

I en artikkel tar Hildur Ve opp ulikheter i verdier mellom kjønn og personer fra ulik sosial bakgrunn (Ve 1977). Hun peker på at vårt utdanningssystem er preget av middelklassens verdier og at dette forhold trer sterkere fram jo høyere opp i allmennutdanningen en kommer. Skolens verdier ligner på middelklassens verdier både i sitt innhold, i sin form og i sitt språk. Arbeiderklassebarna blir fremmede i skolen, og trekker seg fra utdanningssystemet tidligere enn andre barn.

Den konklusjonen jeg vil trekke er at det i vår kultur eksisterer visse framher-skende verdier. Blant disse er ønske om makt, ære, respekt og berømmelse viktige ved valg av utdanning og yrke. Hvor sterkt disse verdiene gjør seg gjeldene kan imidlertid variere med ulike sub-kulturer. Det vil også kunne være store individuelle forskjeller innenfor en sub-kultur.

5.3 Verdier er ulike for menn og kvinner?

Kjønn danner grunnlag for to ulike sub-kulturer. Gutter og jenters drømmeyrker er forskjellige. Kvinner ønsker hyppigere å komme inn i helse- og omsorgsykker, mens menn oftere ønsker å komme inn i tekniske yrker. Det indikerer ulikheter i verdier og interesser, men kan også ha sammenheng med tradisjoner, fordommer og hindringer av annen art.

Drømmeyrkene for gutter svarer hyppigere til verdiene makt, ære og prestisje. Både flyger, lege og bedriftsleder hører med til dette bildet. Jentenes drømmeyrker indikerer imidlertid at makt, ære og prestisje heller ikke er likegyldige verdier for jenter. Det er langt flere som oppgir lege som drømmeyrke enn som planlagt yrke. Sykepleieryrket ville gitt anledning til å arbeide innenfor samme interessefelt. Et interessant yrke (interesse) kombinert med et prestisjeyrke (nivå) foretrekkes ofte også av kvinner.

Makt, ære og prestisje er fremdeles viktigere verdier for gutter enn for jenter. Så lenge menn er toneangivende i samfunnet, blir likevel kvinner farget av de samme verdier. Det er vel også sannsynlig at kvinner blir mer preget av disse verdiene jo mer utdanning de får, og at betydningen blir større hvis de blir funksjonærer enn arbeidere. Her er det selvfølgelig vanskelig å si hva som er årsak

og hva som er virkning. Det er rimelig å anta at kvinner nå tar stadig mer utdanning, bl.a. fordi makt, ære og berømmelse er i ferd med å bli viktigere verdier, også for kvinner. Samtidig kan høyere utdanning virke til frigjøring fra den tradisjonelle kvinneverdierrolle og gi et annet syn på verdier.

Det har funnet sted en ganske stor endring i ungdommens yrkesvalg fra 1980 til 1988. Samtidig har det blitt en endring i ønsket om hvilke egenskaper preferanseyrket skal ha. Dette indikerer en endring i verdier. Sammenligningene i kapittel 5.12 indikerer at jentenes verdier har blitt endret de siste årene - mot større vektlegging på de tradisjonelle mannsverdiene - ære, makt, berømmelse og respekt. Dette har til dels skjedd som en følge av at likestillingsbestrebelse i praksis ofte har blitt et spørsmål om å få jenter til å velge yrker som tidligere har vært mannsdominerte. Likestilling har blitt en likestilling på mannens premisser og verdigrunnlag.

Endringene i jentenes verdier kan få uforutsette konsekvenser, og disse konsekvensene kan bl.a. føre til at omsorgsfunksjonen som tradisjonelt har vært dominert av kvinnene, kan bli skadelidende.

Det kan også se ut som om arbeiderbarnas verdier er under endring, og går i retning av de "herskende klassers" verdier - hvor makt, ære og berømmelse står sentralt i bildet. Dette skjer også på bekostning av noe, og dette "noe" kan ha sammenheng med solidaritet med de svake.

Endringer knyttet til kjønn eller sosial bakgrunn kan ha ført til "likere" verdier, men kan også få uforutsette konsekvenser. Kanskje kan omsorgsfunksjonen og solidariteten med de svake i samfunnet bli rammet.

Mennesker verdsetter egenskaper ved yrker på ulike måter, eller de har ulike formål med arbeidet. Det har vært gjort forsøk på å gruppere yrker etter ulike kriterier som gjør dem mer eller mindre ettertraktet blant mennesker med ulike motiver for utdannings- og yrkesvalg. Noen av disse skal nevnes i de følgende avsnitt.

5.4 Ekspressive verdier, instrumentelle verdier og personorienterte verdier

Et yrke kan gi ulike muligheter for å realisere verdier. Hvis en betrakter makt, ære og prestisje som sentrale verdier, kan disse realiseres direkte i jobben, eller være knyttet til jobben eller yrkets status. Rosenberg skiller mellom tre grupper av verdier som klargjør dette nærmere (Rosenberg 1957):

- 1) *Ekspressive verdier*, der arbeidet blir et mål i seg selv, med muligheter for realisering av evner og anlegg

- 2) *Instrumentelle verdier*, der arbeidet blir et middel til å oppnå fordeler utenfor selve arbeidssituasjonen (f.eks. makt, ære og prestisje som følger med en yrkestittel)
- 3) *Personorienterte verdier*, der arbeidet har en verdi i seg selv, men mulighetene for å ha kontakt med og hjelpe andre mennesker kan være viktigere enn selve arbeidsoppgavene

Drømmeyrket kan i utgangspunktet være et interessant yrke som innfrir ekspressive verdier, men ikke nødvendigvis. Det kan også være et kjedelig yrke som innfrir instrumentelle verdier, dvs. det kan gi f.eks. makt, ære og berømmelse som farger livet utenfor selve arbeidssituasjonen.

Hvis man har et drømmeyrke, vil kostnadene ved å nå det - etter Boudons språkbruk - bestemme om en går i gang med studiene eller ikke. Det ser ut som om en viss interesse for et fag er en nødvendighet hvis man skal studere. En manglende interesse vil imidlertid til en viss grad kunne overvinnes hvis jobben som studiene fører til er tilstrekkelig forlokkende.

Undersøkelsen av studentenes tidsbruk og studieforhold viste at personer fra sosialgruppe III hyppigere studerer av interesse for faget, sjeldnere for å få et interessant yrke - enn personer fra sosialgruppe I (Tabell 5.9.2). Dette kan også være en indikasjon på at personer fra sosialgruppe III hyppigere har en kortere planleggingshorisont. Å studere av interesse for faget kan representere et ønske om nyttemaksimering i øyeblikket, som ikke nødvendigvis fører til et interessant og innbringende yrke på sikt.

5.5 Interesse for mennesker, ting og ideer

En måte å dele opp interessefeltet på finner en hos Moore. Han skiller mellom interesse for *mennesker*, interesse for *ting* og interesse for *ideer* (Moore 1969). De fleste yrker vil inneholde elementer av alle disse tre interessefeltene, men ofte vil det ene eller det andre være framherskende.

Yrker som passer for dem som har interesse for mennesker kan deles opp i serviceorienterte yrker og autoritetorienterte yrker. Som eksempel på yrker som er orientert mot *service* nevner Moore detaljhandleren, bankfunksjonæren, barbereren og den offentlige tjenestemannen, og mot *autoritet* administratoren og læreren.

Den som er interessert i ting kan f.eks. være ingeniør eller i manuelle yrker. Det kan nevnes at yrker som tannlege eller kirurg også kan ha elementer som passer for dem som har interesse for ting.

Vitenskapsmannen, komponisten og artisten vil hovedsakelig være opptatt av ideer.

5.6 Verdiorientering og yrkesønsker

Gunn Imsen har i sin undersøkelse (Imsen 1986) postulert en sammenheng mellom verdiorientering og selvoppfatning på den ene siden og yrkesønsker på den andre siden. Gjennom en selvbeskrivelses-skala og ved hjelp av en faktoranalyse kom hun fram til fire hovedkomponenter i selvoppfatningsbegrepet. Disse kan beskrives ved de utsagnene elevene svarte på.

1. *Andre-oppfatning*

Jeg er hensynsfull overfor andre

- snill
- omtenkksom
- vennlig
- ansvarsbevisst

2. *Vilje/selvstendighet*

Jeg står for mine meninger

- forsvarer mine rettigheter
- er bestemt
- står på når det er noe jeg vil
- er selvstendig

3. *Empati*

Det er naturlig for meg å trøste når noen er lei seg

Jeg har lett for å vise følelser

- har lett for å leve meg inn i andres situasjon
- liker å hjelpe andre
- er åpen overfor andre

4. *Konkurranse/selvhevdelse*

Jeg liker å være leder

- liker å vise at jeg kan noe
- liker å konkurrere med andre
- tar ofte initiativ
- tar gjerne sjanser

For faktoren *vilje/selvstendighet* er det liten forskjell mellom gutter og jenter. For *konkurranse/selvhevdelse* scorer guttene høyest, mens *andre-orientering* og *empati* er hovedkomponenter som passer best til jentenes selvoppfatningsbegrep.

Thor Paasche sammenlignet i en undersøkelse fra 1977 gutters og jenters preferanser (Paasche 1977). Undersøkelsen omfattet gutter og jenter i 7. klasse og i gymnas. Foreldrene fikk også spørsmål. Et sett på 20 utsagn (yrkesverdier) ble rangert etter preferanser. Resultatet var at "økonomisk sikkerhet for resten av livet" ble rangert på første plass av guttene, både i 7. klasse og gymnaset, mens "nær

kontakt med andre mennesker" hadde høy yrkesverdi for jentene. Gutter og jenter rangerte stort sett de øvrige yrkesverdiene på samme måte, men på fire spørsmål var svarene svært ulike. Guttene i 7. klasse hadde klart sterkere preferanser for "arbeide med maskiner og tekniske apparater" og "konstruere maskiner og tekniske apparater". Jentene hadde tilsvarende sterkere preferanser for "å undervise og lære opp andre" og "utvikle musikalske eller andre kunstneriske anlegg". En konklusjon er at guttene er mer "tingorienterte" enn jentene, mens jentene på sin side er mer "personorienterte" enn guttene.

Forskjellen var størst for de samme fire yrkesverdier også i *gymnaset*, men den var likevel *langt mindre* enn i 7. klasse. Årsaken kan være at det blir mindre forskjell på gutters og jenters yrkesverdier når de blir eldre. Mer sannsynlig er det kanskje at det har skjedd en utsiling fra 7. klasse til gymnaset, som har gjort gymnasiastene til en mere ensartet gruppe enn dem som gikk sammen i grunnskolen.

Paasches undersøkelse stilte også spørsmål om i hvilken grad bestemte yrker kunne gi muligheter for å realisere de verdiene elevene strebet etter. Analysen viste at yrkesverdier som gikk på å hjelpe andre ble oppfattet som karakteristisk for sosialyrkene, særlig for barnehjemsbestyreren og læreren, mens tingorienteringen ble oppfattet som karakteristisk for realfagsyrkene.

5.7 Utdanning og arbeid som investering og konsum

"I ditt ansikts sved, skal du ete ditt brød" er et velkjent uttrykk fra bibelen. Det gir assosiasjoner om at arbeid er ulystbetont, men et nødvendig onde for å leve. Noen vil betrakte arbeid på denne måten også i dag, mens andre vil si at arbeid er en menneskerett, et gode som alle har krav på, mens arbeidsledigheten er det egentlige onde. Lediggang er roten til alt ondt. Våre begreper er ambivalente. Arbeidsledighet betyr ikke lenger sult og nød i vårt samfunn, og arbeid er ikke lenger bare assosiert med svette og slit.

Arbeidet dekker ikke bare behovet for brød, men også for selvrespekt. I tillegg kan arbeidsstedet være et sted hvor en kan komme i kontakt med andre mennesker og liker å være.

En utdanning eller en jobb kan betraktes som en investering eller som et konsum. Utdanning blir ofte sett på som en *investering*. Utdanningen kan oppfattes som et nødvendig onde og et midlertidig mål. En eksamen må avlegges for å gi adgang til en jobb som kan betraktes som et nytt trinn i karriereutviklingen. I en økonomisk kontekst betyr investering i utdanning at en gir avkall på inntekter og betaler for noe som på et senere tidspunkt skal gi en avkastning som er høyere enn den en ville fått uten utdanningen.

Utdanning eller arbeid som *konsum* kommer i en annen stilling. Her er formålet å forbruke eller konsumere et gode som umiddelbart gir behovstilfredsstillelse, eller som dekker ekspressive verdier hvis en foretrekker å bruke denne terminologien. Utdanning som ren hobby kan være et rent konsum, forutsatt at den ikke vil kunne føre til økonomisk gevinst eller realisering av verdier på et senere tidspunkt - f.eks. gjennom den makt som kunnskaper gir.

Utdanning og arbeid som investering vil kunne være ulystbetont, noe man gjør for å oppnå noe i fremtiden. Utdanning og arbeid som konsum er lystbetont, noe man gjør fordi man ønsker å gjøre det. Med denne definisjonen sier det seg selv at utdanning og arbeid sjelden kan betraktes som utelukkende investering eller konsum. Hovedregelen vil være at det er elementer av begge deler.

Ulike studier kan ha varierende grad av investering og konsum i seg. NAVFs utredningsinstitutt foretok i 1984 en undersøkelse av studentenes tidsbruk og studieforhold, hvor også studentenes studiemotivering ble trukket inn. Det viste seg at 84 prosent av NTH-studentene oppga at et fremtidig interessant yrke hadde stor betydning for deres valg av studiemål, mens andelen var 62 prosent for filologene (Tabell 5.13.2). Ser vi dette i sammenheng med at NTH-studentene også langt hyppigere la vekt på mulighetene til å få høye inntekter, blir konklusjonen at NTH-studentene i større grad enn filologistudentene betrakter studiene som en investering, som setter dem i stand til å høste et rikt utbytte på et senere tidspunkt.

Forholdet er det stikk motsatte når det gjelder interessen for faget. Av filologene oppga 76 prosent at interesse for faget har stor betydning for deres valg av studiemål. Andelen var bare 36 prosent for NTH-studentene. Dette kan være en indikasjon på at filologistudentene langt hyppigere enn NTH-studentene betrakter sine studier som et konsum. De liker å lese faget uten å skjele alt for mye til en eksamen eller til hva det skal brukes til i arbeidslivet. Det skal imidlertid også sies at sivilingeniørstudiene fører fram til klarere yrkesroller enn filologstudiene. Dette kan også trekke i retning av at flere oppgir et framtidig interessant yrke som motiv.

Jus- og realfagsstudentene kommer i en mellomstilling. Jus-studentene la noe hyppigere enn realfagsstudentene vekt på at utdanningen skal være en investering, og noe sjeldnere på at den skal være et konsum.

Heltidsstudentene betraktet hyppigere enn deltidsstudentene utdanningen som en investering. De oppga oftere at de studerte for å få et fremtidig interessant yrke. Studenter som var i inntektsgivende arbeid, og bare var deltidsstudenter oppga langt hyppigere at de studerte av interesse for faget. Av deltidsstudentene kreves det ofte en stor innsats. Kanskje er det en nødvendighet at studiene er lystbetonte, når studenten har en mer eller mindre krevende jobb ved siden av studiene.

Tallene i Tabell 5.13.2 angir hvor stor andel som oppga at interesse for faget hadde *stor betydning* for deres valg av fag. Hvis en i tillegg tar med dem som mente at interesse for faget hadde en *viss betydning*, finner en at nesten alle

studenter legger vekt på interesser som motiv ved fagvalget. Samtidig studerer de for å få et interessant yrke og gode inntekter i framtiden. Utdanning og arbeid vil ytterst sjelden, kanskje aldri, bare være investering eller konsum, men en blanding som noen ganger kan være overveiende investering og andre ganger overveiende konsum.

I den obligatoriske skolen har elevene bare i liten grad selv valgt sine fag. For taperne, de som oppnår de svakeste skoleprestasjonene, er den obligatoriske skolen knapt noen investering. Samtidig kan fagene sjelden betraktes som konsum for denne gruppen. På denne bakgrunn er det forståelig at disse elevene kan bli opptatt av andre ting enn de faglige. Kommunikasjon med andre elever som oppfattes som forstyrrende i undervisningen kan være et resultat. Det gjør også at lærernes rolle som entertainere understrekes. Det blir viktig å presentere faget på en måte som gjør det interessant og gir et visst innslag av konsum for alle.

5.8 Hva gjør et yrke attraktivt?

Yrker kan graderes i et hierarki hvor hvert yrke har sin plass i pyramiden. Det har vært gjort undersøkelser som viser at mennesker i et land i ganske stor grad rangerer yrker i samme rekkefølge. Slike rangeringer endres ganske sikkert med tiden. Oppfatningen av hvilke yrker som er mer eller mindre attraktive vil være avhengig av hva som er verdier til en hver tid (altså hvor stor vekt legges f.eks. på makt, ære og berømmelse, hvor stor vekt legges det på å hjelpe andre osv.) og av de enkelte yrkers evne til å realisere verdier.

Et yrkes prestisje henger sammen med verdier som makt, ære og respekt. Men hva skaper denne prestisjen? Hvor stor er enigheten om rangeringen av stillinger og yrker? Betyr lønnen noe for endringer i rangeringen?

Svalastoga har undersøkt rangeringen av yrker i Danmark (Svalastoga 1961). I alt ble 4.000 personer intervjuet om hvordan de graderte 75 gitte yrker og stillinger som var forholdsvis vanlige og kjente i Danmark. De 75 yrkene ble delt i 5 grupper avhengig av informantenes gradering.

De fornemste yrkene eller stillingene var ambassadør, statsminister, biskop og departementssjef. Lavest på stigen kom bl.a. sjåfør, fabrikkarbeider, husassistent, landarbeider og skopusser. Det var stor grad av enighet om rangeringen. Noen mindre avvik kunne det være mellom kvinners og menns vurderinger, mellom gamle og unge, byboer og landboer, akademiker og ikke-akademiker og av folk som utfører manuelt eller ikke-manuelt arbeid. Det var også en tendens til at folk oppgraderte sitt eget yrke.

Forskjellene kan skyldes ulike oppfatninger om verdier, men har også andre årsaker. Det var størst spredning i rangeringen av yrker som fabrikant, gårdeier, musiker, politibetjent, folketingsmann, skuespiller og vitenskapelig assistent. Dette er yrker som til dels spenner over et vidt register og dels er lite kjent. Vitenskapelig

assistent kan være eksempel på det siste. Prestisjen til en fabrikant, gårdeier eller skuespiller kan variere sterkt i relasjon til hva de eier eller presterer. Rangeringen kan være avhengig av hvem man tenker på som representant for yrkesgruppen. Det var forholdsvis høy grad av enighet om rangeringen av yrker som apoteker, barber- og frisørmester, sivilingeniør og typograf. Her er det mindre naturlig å tenke på en bestemt person som representant for yrket.

To faktorer er viktige for at et yrke skal vurderes høyt. Dets sosiale eller funksjonelle *betydning for samfunnet* og *vanskeligheten* ved å utføre arbeidet eller utdanne seg til det. Det tillegges også stor betydning om stillingen eller yrkesutøveren kan *erstattes* av andre og i hvilken grad andre stillinger og yrkesutøvere er *avhengige* av den pågjeldende stillingen.

Svalastoga legger vekt på tre prestisjeskapende forhold ved stillingen. For det første er *antallet underordnede* viktig. En kan her også legge til hvor mange som berøres av stillingsinnhaverens avgjørelser. For det andre er *stillingsinnhaverens* utdanningsnivå viktig. Høy utdanning gir høy status selv om det mangler underordnede. For det tredje gir *høye inntekter* prestisje, forutsatt at alle andre forhold er like. Svalastoga hevder her at det ikke er noen logisk nødvendig sammenheng mellom et yrkes prestisje og de inntektsmuligheter det byr på. Det er først når inntekten blir omsatt i åpenbar atferd at det forventes en positiv korrelasjon mellom inntekt og prestisje. Som regel oppfører folk seg forskjellig avhengig av om de har store eller små inntekter, men disse forskjellene kan tilsløres av ulike forbruksvaner.

Andre forhold har også vært trukket inn for å forklare forskjeller i yrkers prestisje - bl.a. *klientellet*. Førskolelærere nyter mindre prestisje enn lærere i grunnskolen. Det har vært antydning at pass av små barn kan bli identifisert med husmorens barnepass og derfor gi mindre prestisje. Men læreren i videregående skole har også høyere prestisje enn læreren i grunnskolen, og læreren på universitetet står på toppen av pyramiden. Her kommer imidlertid også utdanningens lengde inn i bildet.

Av leger, tannleger og sykepleiere vil alle, eller det store flertallet i yrkesgruppen, nyte godt av den respekt og prestisje som er knyttet til profesjonen. Det er annerledes for f.eks. forfattere, skuespillere og kunstmalere. Her er prestisjen mer knyttet til utøvelsen enn til yrket. Den anerkjente maleren vurderes høyt på prestisjeskalaen, mens den mislykkede er bare mislykket.

Svalastogas intensjoner er å rangere yrker etter prestisje. Det er foran nevnt en rekke egenskaper som kan gi et yrke prestisje, men det er også andre forhold enn prestisje som kan gjøre et yrke mer eller mindre tiltrekkende.

Wilbert E. Moore lister opp flere egenskaper som kan gjøre et yrke mer eller mindre ettertraktet. Prestisje er bare en av disse (Moore 1969):

- 1) *Krav til kunnskapsnivå.* Lengden på den formelle læringen er viktig i denne sammenhengen.
- 2) *Prestisje.* Yrkets prestisje slik det oppfattes i samfunnet utenfor yrket. Prestisje vil oftest være sterkt knyttet til kunnskapsnivået.
- 3) *Inntekter.* Lønnsforskjellene er det essensielle her. De vil ha en tendens til å slå ut til fordel for yrker som setter krav til kunnskapsnivået.
- 4) *Sikkerhet.* Ingen risiko for arbeidsledighet.
- 5) *Komfort, rent arbeid, ingen risiko for liv og helse.* Det må likevel nevnes at enkelte føler seg tiltrukket av risikofylte yrker, f.eks. flygere eller profesjonelle racerkjørere. Dette er også prestisjefylte yrker. Arbeideren som jobber i asbeststøv er derimot utsatt for en type risiko som ikke gir prestisje.
- 6) *Selvstendighet i arbeidet* betraktes som et gode av noen, mens andre foretrekker uselvstendig arbeid, fordi dette medfører mindre ansvar og krever færre avgjørelser.
- 7) *Mobilitet.* Det dreier seg her om karrieremobilitet og om mulighetene til å avansere. Det skilles mellom karriereveier som kan betraktes som blindgater, stiger eller heiser.

I Moores fremstilling er den prestisje allmennheten tilskriver et yrke ett av flere punkter som gjør det verdt å strebe etter et bestemt yrker. Det er imidlertid klar samvariasjon mellom et yrkes prestisje og rangeringen på de øvrige punktene. Et yrke som har høy prestisje vil som oftest score høyt også på de øvrige punktene.

Det må presiseres at Moore bruker uttrykket "yrkets prestisje slik det oppfattes i samfunnet utenfor yrket". Det viser seg at oppfatningen kan være en annen blant yrkets egne utøvere. Svalastoga fant en tendens til at folk overvurderte egne yrkers prestisje. Det gjaldt imidlertid ikke for en del "halvprofesjonelle" yrker som inkluderte blant annet lærere, sykepleiere og sosialarbeidere. Her var tendensen den motsatte. Eget yrkes prestisje ble undervurdert.

Dette er i overensstemmelse med funn som er gjort av Hvinden og Rogoff Ramsøy som viser at prestisjen til velferdsstatens hjelpende yrker i mellomstadiet blir nedvurdert av dem som selv er i disse stillingene, og også av dem som selv er i en høyere stilling (Hvinden 1988).

Undersøkelsen ble utført av Statistisk Sentralbyrå som ba 1700 personer rangere 16 yrker i henhold til prestisjen. Av de 16 yrkene hørte 8 til velferdsstatens hjelpende yrker - lege, psykolog, fysioterapeut, jordmor, sykepleier, sosialarbeider, trygdefunksjonær og hjemmehjelper. Både fysioterapeuter, jordmødre, sykepleiere, sosialarbeidere og trygdefunksjonærer vurderte sine yrkers prestisje lavere enn utenforstående.

Konklusjonen var at det skjedde en forveksling mellom samfunnets yrkesmessige statushierarki og prestisjen i det lokale hierarkiet. De som var i velferdsstatens

hjelpende yrker i mellomsjiktet arbeidet stort sett i stillinger hvor de hadde overordnede, som de selv tillia stor prestisje. Etter som prestisje er et relativt begrep, var det derfor ikke overraskende at relativt få fra dette mellomsjiktet sa at eget yrke hadde høy anseelse.

I relasjon til min problemstilling ville det være interessant å vite om vurderingen av et yrkes prestisje endret seg og var forskjellig før en begynte å studere, under studiene og etter at en hadde begynt i yrket. Det ville være en rimelig hypotese at en større andel ville vurdere yrkets prestisje som høy før studiene enn etter at de hadde begynt i yrket. Det betyr også at ganske mange opplever en frustrasjon som følge av at yrket ikke ga den prestisje som man opprinnelig hadde tenkt seg. I Hvindens og Rogoff Ramsøys artikkel sies det at "det er ikke utenkelig at den kampånden hos lærere, sykepleiere og sosialarbeidere som manifesteres i dagens krav om håndfaste forbedringer, forsterkes av en underliggende frustrasjon over mangel på respekt og anerkjennelse".

Hvis en bruker lærer eller prest som eksempel, vil de fleste være enig i at disse yrkene har blitt degradert hvis makt, ære og prestisje er sentrale verdier, fordi de relativt sett har blitt mindre viktige som autoriteter. Har dette bare sammenheng med et relativt lavere lønnsnivå, eller er det også andre forhold som kommer inn i bildet? I hvilken grad har det sammenheng med en svekkelse av kirke og kristendoms betydning i folks dagligliv? Hva betyr en sterkt økende kvinneandel for et yrkes prestisje? I henhold til Rosenbergs språkbruk vil en kunne si at de ekspressive verdiene innenfor yrket er redusert både for presten og læreren. De nyter ikke samme respekt eller har den samme makt ved utøvelsen av sitt yrke som tidligere. Hvilke konsekvenser vil dette få? Vil fallet i prestisjenivå føre til at en annen type mennesker med andre verdier søker til lærerutdanningen? Eller vil søkerne fortsatt ha de samme verdier, men bare bli hentet fra søkere som i en viss forstand har mindre ressurser (svakere karakterer), og derfor ikke har kommet inn på utdanningen tidligere, som følge av at lærerutdanningen har vært et strengt lukket studium. En merker seg at det har vært en økende tilstrømning av kvinner til yrket, men dette har vært typisk for de fleste yrker som krever universitets- eller høgskoleutdanning.

Mange nye prestisjegivende yrker med krav til høy utdanning har utviklet seg. Samtidig kan det - ut fra forannevnte undersøkelser av elever og studenter motiver - se ut som om verdier som makt, ære og berømmelse blir stadig viktigere. Det kan også tenkes at omsorgsfunksjonen er viktigere innenfor læreryrket nå enn tidligere, mens autoriteten er nedadgående.

Etter som makt, ære og prestisje er begrensede goder, vil utdanningen som et prestisjeskapende middel bli redusert når mange får høyere utdanning. En langt høyere andel av ungdommen nå enn tidligere tar utdanning som er mer langvarig enn lærernes. Dette er med til å skyve lærerne lengre bak i prestisjehierarkiet.

En ekspertgruppe under OECD har utarbeidet en rapport - "Review of National Policies for Education, Norway" - som tar opp norsk utdanningspolitikk i full bredde. Den slår fast at andelen som tar høyere utdanning i Norge ikke er spesielt høy. Gruppen mener at dette skyldes at arbeidsmarkedet har vært stramt og at universitetsutdanningen har lavere prestisje enn i mange andre land. Det er en nærliggende tanke at den store tilstrømningen til universitets- og høgskolestudier i 1989 og 1990 kan ha sammenheng med at arbeidsmarkedet ikke lenger er stramt, men at en er i ferd med å få en tiltagende arbeidsløshet, som også rammer høyere utdannede.

De instrumentelle verdiene knytter seg til yrkets muligheter til å realisere verdier utenfor jobben. At inntektene setter en i stand til å opprettholde en tilfredsstillende materiell standard, som ikke skiller seg ut fra naboenes i negativ retning, må gå inn under de instrumentelle verdiene. Nedgang i lønn i relasjon til andre yrker kan være medvirkende til at instrumentelle verdier som er knyttet til jobben blir redusert.

Reduksjon både i ekspressive og instrumentelle verdier vil kunne føre til at søkningen til lærer- og presteyrket på sikt kan bli redusert, eller at en annen type mennesker med andre ressurser eller andre verdier kommer inn i yrket.

5.9 Kjennetegn ved høy status

Ved valg av utdanning og yrke legges det stor vekt på yrkets prestisjenivå, interessefelt og oppnåelighet. I kapittel 5.8 ble det punktvis nevnt flere forhold ved jobben som kan gjøre den mer eller mindre attraktiv. En kan følge opp dette og si at forhold ved jobben er ikke alt som teller hvis en vil oppnå høy status.

Begrepet *høy status* er nær beslektet med verdier som makt, ære, berømmelse og respekt. Svalastoga lister opp en rekke spesielle eller spesifikke former for status i sin bok om sosial rang og status (Svalastoga 1961).

- 1) *Økonomisk status*, f.eks. inntekt og formue
- 2) *Politisk status*, grad av makt og innflytelse
- 3) *Intellektuell status*, f.eks. utdanningsnivå
- 4) *Kulturell status*, som har sammenheng med mulighetene til å leve og opptre på en måte som er de færreste til del, men som de fleste gjerne vil
- 5) *Fysisk status*, f.eks. fysisk styrke, fysisk sjarm og tiltrekning
- 6) *Yrkesstatus*, dvs. den status som oppnås på grunnlag av den anseelse, prestisje og aktelse som tilfaller innehaveren av en bestemt stilling eller et yrke
- 7) *Familiestatus*, dvs. den statusplassering som beror på familiens eller slektens status

Verken høy status eller makt, ære og respekt oppnås bare gjennom utdanning og yrke. Yrket innehar likevel en sentral rolle. Både økonomisk status, politisk status,

intellektuell status og yrkesstatus kan være sterkt knyttet til stilling eller yrke. Fysisk status kan også være knyttet til yrket. Derimot er familiestatus og kulturell status avhengig av det sosiale miljøet.

5.10 Grunnskoleelevenes motiver ved yrkesvalg

I kapittel 4 ble elevers og studenters *yrkesvalg* presentert, slik de har blitt referert i en rekke undersøkelser. I dette kapitlet blir *motivene* for elevenes valg trukket fram. Hva *sier* grunnskoleelever, gymnaselever og universitetsstudenter er viktig for deres valg av studier og yrke? Først skal jeg ta for meg Stifjelds undersøkelse (se kapittel 4.5) av grunnskoleelever i avgangsklassen.

Hvilke forhold hadde betydning ved valg av yrke? Svarene viser at det er klare sammenhenger mellom motiver og yrkesvalg. *Å få et interessant arbeid, å få bruke evnene og å få et trygt og stabilt arbeid* var viktig for de fleste - både gutter og jenter. Jentene skilte seg ut ved at 56 prosent la vekt på å få et arbeid hvor de kunne hjelpe andre mot bare 26 prosent av guttene. Dette ble reflektert i yrkesvalget, hvor omsorgsykker ble høyere prioritert av jentene.

Guttene på sin side prioriterte langt oftere en stilling hvor de kunne *tjene godt*, men de la også langt større vekt enn jentene på å få en stilling, hvor de kunne *få bo i heimekommunen*.

Å få en stilling som er høyt vurdert i samfunnet eller å få lede/bestemme er alternativer som skiller seg ut ved at det er få som betrakter disse som viktige for deres valg av yrke. Det er imidlertid en større andel gutter enn jenter som betrakter disse forholdene som viktige.

Tabell 5.10.1 Prosentandel gutter og jenter fra 9. klasse i kystkommuner som mente at bestemte forhold var viktige for deres valg av yrke.

Viktig	Gutter	Jenter
Å få et interessant arbeid	93	95
Å få bruke evnene	83	86
Å tjene godt	70	54
Et selvstendig arbeid	60	62
Å få hjelpe andre	26	56
Å få bo i heimkommunen	47	22
Å få et arbeid som krever kort/ingen utdanning	18	13
Få en stilling som er høyt vurdert i samfunnet	14	9
Å få lede/bestemme	4	2

Kilde: Kjell-Ole Stifjeld: Yrkesinteresser blant ungdom i kystkommuner.

5.11 Motiver for yrkesvalg for elever i treårig allmennfaglig studieretning

Eeg-Henriksens undersøkelse (se kapittel 4.6) av avgangselevne ved allmennfaglig studieretning i videregående skole i 1980 hadde en lengre liste over mulige motiver for yrkesvalg (Eeg-Henriksen 1983). I tillegg var utformingen av spørsmålene litt annerledes enn i Stifjelds spørreskjema. Små endringer i formuleringene kan gi store utslag for enkelte spørsmål. Det kan likevel se ut som om elevene i allmennfaglig studieretning stort sett legger vekt på de samme forhold som grunnskoleelevne. Noen mindre endringer må forventes som følge av at elevene i allmennfaglig studieretning har sluppet gjennom et nåløye og er utsorterte. Det viser seg da også at andelen som oppgir at "mulighetene til å få en ledende stilling" er et viktig motiv, er omlag tre ganger så høy som for grunnskoleelevne. Elevene i allmennfaglig studieretning har allerede truffet et valg som blant annet har økt deres sjanser til å komme i ledende stilling betraktelig. Kanskje har de valgt allmennfaglig studieretning, fordi det har økt deres muligheter til å oppnå verdier som makt, ære og prestisje.

"Et interessant arbeid" og "mulighetene til å få bruke sine evner" er viktigste motiver for elever både på grunnskolenivå og i allmennfaglig studieretning. "Mulighetene til å få en sikker jobb" blir også tillagt stor vekt.

Tabell 5.11.1 viser noen klare forskjeller mellom gutter og jenter. Jentene legger større vekt på mulighetene til samarbeid og kontakt med andre og på å få et arbeid hvor de kan hjelpe andre. Dessuten legger de større vekt på samfunnets arbeidskraftsbehov og på å gjøre en samfunnsinnsats. Jentene er også noe mer opptatt av å finne et yrke som de kan kombinere med å ha barn.

Guttene på sin side legger langt større vekt på høy lønn. De oppgir også hyppigere mulighetene til å få en ledende stilling og et selvstendig arbeid som motiv ved yrkesvalget. Dessuten oppgis mye fritid og ferie hyppigere som et yrkesvalgmotiv av gutter enn av jenter.

I Tabell 5.11.2 er foreldrenes høyeste utdanning brukt som variabel i stedet for sosial bakgrunn. Elever som har foreldre med folke-, framhald-, real- og yrkesskole som høyeste utdanning er her sammenlignet med elever hvis foreldre har universitets- eller høgskoleutdanning. Elever med foreldre som har utdanning på mellomnivå (gymnas, videregående skoler) er ikke med i tabellen.

Noen av ulikheten i motiveringen kan betegnes som rent kjønnsspesifikke forskjeller. Andre kan være bare avhengig av foreldrenes utdanning, mens atter andre kan ha sammenheng med både kjønn og foreldres utdanning.

Tabell 5.11.1 Avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole 1980. Prosentandel som har oppgitt motivet som viktig for deres valg av yrke.

	Andel som har oppgitt motivet som viktig	
	Menn	Kvinner
Få et arbeid der jeg kan få tilfreds- stilt mine faglige interesser	79	81
Få et arbeid der jeg kan få brukt evnene mine	71	80
Sikkert arbeid/store muligheter til å få jobb	66	64
Få et arbeid som gir meg mye kontakt med mennesker	33	67
Muligheter for selvstendig arbeid	49	41
Mye samarbeid med andre mennesker	28	52
Få et arbeid der jeg kan hjelpe andre mennesker	22	56
Store valgmuligheter når det gjelder arbeidssted (geografisk)	29	35
Muligheter for jobb på hjemstedet	33	30
Få et yrke som egner seg til å kombinere med å ha barn	21	27
Mulighet for høy inntekt	36	15
Gjøre en samfunnsnyttig innsats	19	26
Samfunnets behov for arbeidskraft	13	19
Mye fritid og ferie	19	11
Muligheter til å få en ledende stilling	13	6
Få et yrke som er vel ansett	8	4
Få et arbeid som krever kort eller ingen utdanning utover det jeg får nå i vår	4	6
Få et yrke der det arbeider mange kvinner	5	0
Få et yrke der det arbeider mange menn	1	0
Annet	7	6

Kilde: Fride Eeg-Henriksen: Fra skolegang til poengsamling.

Utelukkende *kjønsspesifikke* forskjeller i motivering finner en for ønsker om "kontakt og samarbeide med andre mennesker", eller arbeid hvor "en kan hjelpe andre". Likeledes er forskjellen i vektleggingen av lønn som motiv utelukkende avhengig av kjønn, mens foreldrenes utdanning er likegyldig. Jenter legger stor vekt på kontakt og samarbeid, gutter på lønn.

Tabell 5.11.2 Avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole 1980 fordelt etter kjønn og foreldrenes høyeste utdanning (F + Y = folke-, framhald-, real- og yrkesskole. H + U = høyskole- og universitetsutdanning). Andel som har oppgitt motivet som viktig for deres yrkesplaner.

	Menn		Kvinner	
	F+Y	H+U	F+Y	H+U
<i>Viktig motiv ved yrkesvalg</i>				
Få et arbeid der jeg kan få tilfreds- stilt mine faglige interesser	78	81	80	84
Få et arbeid der jeg kan få brukt evnene mine	70	74	79	83
Sikkert arbeid/store muligheter til å få jobb	72	61	69	58
Få et arbeid som gir mye kontakt med mennesker	32	33	67	68
Muligheter for selvstendig arbeid	43	59	33	52
Mye samarbeid med andre	27	28	50	55
Få et arbeid der jeg kan hjelpe andre mennesker	22	21	56	55
Store valgmuligheter når det gjelder arbeidssted (geografisk)	31	27	35	35
Muligheter for jobb på hjemstedet	40	27	33	26
Få et yrke som egner seg til å kombinere med å ha barn	23	19	30	25
Mulighet for høy inntekt	34	36	14	16
Gjøre en samfunnsnyttig innsats	22	16	26	27

Kilde: Fride Eeg-Henriksen: Fra skolegang til poengsamling.
(Tallene er beregnet på grunnlag av Tabell V7.4.)

Forskjeller i motiveringen som henger sammen med *foreldrenes utdanning*, dreier seg i første rekke om "ønske om sikkert arbeid eller store muligheter til å få jobb". Hvis foreldrene har lav utdanning, blir dette motivet viktigere enn hvis de har universitets- eller høyskoleutdanning. Gutter legger hyppigere enn jenter vekt på dette yrkesvalgsmotivet.

Av forskjeller som kan henge sammen med en *kombinasjon* av kjønn og foreldres utdanning, kan ønsket om å få et yrke som kan kombineres med å ha barn trekkes fram. Årsaken til forskjellen er her primært at jentene legger større vekt på dette motivet enn guttene, men det er også slik at både jenter og gutter legger noe større vekt på dette motivet hvis foreldrene har lav utdanning. "Muligheter for selvstendig arbeid" er et motiv som primært varierer med foreldrenes utdanning.

Hvis foreldrene har høy utdanning, er det flere som legger vekt på dette yrkesvalg-motivet. Dessuten legger gutter oftere enn jenter vekt på dette motivet.

"Muligheter for jobb på hjemstedet" er et annet motiv som primært varierer med foreldrenes utdanning. Her er det flest som er knyttet til hjemstedet, hvis foreldrene har en lav utdanning, men det er også slik at guttene er noe mer knyttet til hjemstedet enn jentene. Det kan derfor se ut som om tilknytningen til nærmiljøet representert ved familie (barn) og hjemsted er større hvis foreldrene har lav utdanning. Dette er i overensstemmelse med Stifjelds undersøkelse som viste at gutter i grunnskolen også la stor vekt på dette yrkesvalgmotivet. Stifjelds undersøkelse trekker ikke foreldrenes utdanning inn som en variabel, men en må anta at en forholdsvis stor andel av foreldrene i Stifjelds undersøkelse har lav utdanning.

Elever på ulike linjer i allmennfaglig studieretning hadde ulike motiver for sine yrkesvalg. Elevene på *økonomiske linjer* skilte seg ut ved at de hyppigere la vekt på mulighetene til å få høye inntekter og å få et selvstendig arbeid. De la mindre vekt enn de øvrige på å få et arbeid der de kunne hjelpe andre mennesker, eller gjøre en samfunnsmessig innsats.

Elever på *samfunnsfaglige linjer* la hyppigere enn de øvrige vekt på å gjøre en samfunnsnyttig innsats, og å få et arbeid der de kan hjelpe andre. De var også hyppigere motivert av ønsket om å bo på hjemstedet.

Elevene på *språklinjene* skilte seg ut ved at en stor andel ønsket å få et arbeid som ga mye kontakt med andre mennesker, eller som førte til mye samarbeide med andre. Dette gjelder både gutter og jenter på språklinjene. Det kan se ut som om guttene på språklinjene langt på vei har de samme yrkesvalgmotiver som jentene. En noe større andel av elevene på språklinjene enn de øvrige oppga også at de ønsker å få et yrke som kan kombineres med å ha barn.

Elevene på *naturfaglige linjer* skilte seg ut ved at de var mindre interessert enn de øvrige i å få arbeid som gir kontakt med mennesker eller fører til samarbeide med andre. De la også mindre vekt på å få høye inntekter.

Elevene i den videregående skolen har blitt påvirket av sine yrkesvalgmotiver ved valg av linje, men en skal ikke utelukke at linjen og de erfaringene eleven har fått i den videregående skolen også har påvirket motivene - i hvert fall i en mindre grad.

Det er forskjeller i yrkesvalgmotivene for elever som går på ulike linjer. Enda større forskjeller må forventes hvis en sammenligner motivene til elever med ulike yrkesvalg.

De som har planer om å bli *jord- eller skogbrukere* legger svært stor vekt på å få et selvstendig arbeid på hjemstedet. Kontakt og samarbeid med andre mennesker nevnes svært sjeldent som yrkesvalgmotiv.

De som hadde planer om arbeid innenfor *helsevesen* la stor vekt på kontakt og samarbeid med andre mennesker, og enda større vekt på mulighetene til å hjelpe andre mennesker. Det var også mange som ønsket å gjøre en samfunnsnyttig innsats. Blant dem som hadde planer om å bli leger eller tannleger var det en forholdsvis stor andel som la vekt på høy inntekt, mens en forholdsvis lav andel la vekt på høye inntekter av dem som hadde planer om å bli sykepleiere.

Også for dem som hadde planer om *pedagogiske yrker* var ønsket om kontakt og samarbeid med andre mennesker viktig. Likeledes ønsket de å kunne hjelpe andre. De la også hyppig vekt på å få et yrke som var egnet til å kombinere med å ha barn. Muligheten for høye inntekter ble derimot sjeldent oppgitt som motiv.

Jenter som hadde planer om *kontorarbeid* la liten vekt på samarbeid og kontakt med andre mennesker, og var sjeldent motivert av ønsker om å hjelpe andre. De la forholdsvis ofte vekt på store valgmuligheter med hensyn til geografisk arbeidssted, men også på mulighetene til å få en jobb på hjemstedet. Det kan se ut som om arbeidets innhold er mindre vesentlig for disse. Arbeidet blir et sted å være og en kilde til livsopphold.

Det er ingen overraskelse at det er slike sterke sammenhenger mellom motiver og yrkesvalg. Det må likevel understrekes at det blant personer som velger samme yrke kan være stor spredning på yrkesmotiver. Noen av de blivende legene har f.eks. ikke oppgitt ønsket om å hjelpe andre som et viktig motiv. Innenfor alle yrker er det noen som legger vekt på mulighetene til å få høye inntekter. Elever med *ulike motiver* kan velge *samme yrke*, og elever med de *samme yrkesmotiver* kan ha planer om å gå inn i *forskjellige yrker*.

Det kan imidlertid ikke utelukkes at det kan ligge en form for rasjonalisering bak mange av svarene. Noen elever kan ha gitt svar som er i en rimelig overensstemmelse med det yrkesvalget de har oppgitt.

5.12 Endringer i yrkesmotivene i 1980-åra

Endring i motivasjon ved yrkesvalg kan i større eller mindre grad reflektere endringer i verdier og interesser. Lars Grues undersøkelse av rekrutteringspotensialet til førskolelærerutdanningen (Grue 1988) har benyttet det samme spørsmålsbatteri som Eeg-Henriksens undersøkelse, slik at en kan trekke direkte sammenligninger. Grues utvalg omfattet elever med eksamen fra videregående skoler i 1985, 75 prosent fra treårig allmennfaglig studieretning og 25 prosent fra handel- og kontorlinjer. Disse ble spurt i 1987, og var således to år eldre. Det må også tilføyes at svarprosenten var lav, 40-45 prosent.

De observerte endringene i motivene fra 1980 til 1987 er så store at de neppe bare kan tilskrives ulikheten i elevgrunnet. Høyst sannsynlig henger de sammen med endringer i elevenes verdier og interesser.

Jeg skal konsentrere meg om de motivasjonsfaktorene som har fått vesentlig endret tilslutning fra 1980 til 1987. Disse kan deles i to grupper: De som har blitt viktigere og de som har blitt mindre viktige for yrkesvalget.

Tabell 5.12.1 Avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole 1980 og elever fra allmennfaglig studieretning og handel- og kontorlinjen i 1985 (undersøkt i 1987). Prosentandel som har oppgitt motivet som viktig for deres valg av yrke.

	Andel som har oppgitt motivet som viktig			
	1980		1985	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
Få et arbeid der jeg kan få tilfreds-				
stilt mine faglige interesser	79	81	77	86
Få et arbeid der jeg kan få brukt				
evnene mine	71	80	83	89
Sikkert arbeid/store muligheter til				
å få jobb	66	64	67	65
Få et arbeid som gir meg mye kontakt				
med mennesker	33	67	47	62
Muligheter for selvstendig arbeid	49	41	69	68
Mye samarbeid med andre mennesker	28	52	49	60
Få et arbeid der jeg kan hjelpe				
andre mennesker	22	56	13	35
Store valgmuligheter når det gjelder				
arbeidssted (geografisk)	29	35	38	41
Muligheter for jobb på hjemstedet	33	30	31	35
Få et yrke som egner seg til å				
kombinere med å ha barn	21	27	17	28
Mulighet for høy inntekt	36	15	47	27
Gjøre en samfunnsnyttig innsats	19	26	14	20
Samfunnets behov for arbeidskraft	13	19	13	19
Mye fritid og ferie	19	11	13	8
Muligheter til å få en ledende				
stilling	13	6	35	20
Få et yrke som er vel ansett	8	4	17	9
Få et yrke der det arbeider mange				
kvinner	5	0	4	1
Få et yrke der det arbeider mange menn	1	0	1	1

Kilde: Fridtjof Eeg-Henriksen: Fra skolegang til poengsamling.
Lars Grue: Ønske det, ville det - men gjøre det ...

Av motivasjonsfaktorer som har blitt viktigere fra 1980 til 1987 skiller "mulighetene for å få en ledende stilling" seg ut. Andelen av guttene som mente at muligheten til å få en ledende stilling var viktig, økte fra 13 prosent i 1980 til 35 prosent i 1987 og for jentene fra 6 prosent i 1980 til 20 prosent i 1987. Vektleggingen på høye inntekter har også økt. I 1980 mente 36 prosent av guttene at "muligheten for høy inntekt" var viktige for deres yrkesvalg. Andelen økte til 47 prosent i 1987. For jentene økte andelen fra 15 prosent i 1980 til 27 prosent i 1987. "Mulighetene til å få et selvstendig arbeid" oppgis som viktig for omtrent like stor andel fra begge kjønn. Andelen økte fra 49 til 69 prosent for gutter og fra 41 til 68 prosent for jenter. Andelen som mente det var viktig å "få et vel ansett yrke" var forholdsvis lav for begge kjønn, men ble fordoblet fra 1980 til 1987 både for gutter og jenter. Til slutt kan nevnes at det å "få et arbeid der en kan få brukt evnene sine" har blitt viktig for flere i 1987 enn i 1980. I 1987 var dette den hyppigst oppgitte motivasjonsfaktor av samtlige.

Ungdommene i 1987 la større vekt på å få ledende stillinger og selvstendig arbeid med høye inntekter i vel ansette yrker enn sine forgjengere. Å bruke sine evner eller å realisere seg selv hører kanskje også med til et helhetsbilde. En kan også legge til at færre legger vekt på å få et yrke som gir mer fritid og ferie. Det kan derfor se ut som om flere ønsker å yte en større innsats for å nå sine mål.

Å få et arbeid som gir mye kontakt og samarbeid med andre, viser seg også å være et motiv som har blitt viktigere i 1987 enn i 1980. Det gjelder imidlertid bare for gutter, mens andelen av jentene som ble motivert av kontakt og samarbeide holdt seg omtrent uforandret, men på et høyere nivå enn for guttene.

Av motivasjonsfaktorer som har blitt mindre viktige fra 1980 til 1987 skiller det å "få et arbeid der en kan hjelpe andre mennesker" seg klart ut. Andelen av guttene som mente denne motivasjonsfaktoren var viktig gikk ned fra 28 prosent i 1980 til 13 prosent i 1987. For jentene ble andelen redusert fra 52 til 35 prosent. For øvrig var det bare en annen motivasjonsfaktor som avgjort kan sies å ha blitt mindre viktig - "å gjøre en samfunnsnyttig innsats". Andelen gutter som mente det var viktig å gjøre en samfunnsnyttig innsats var 19 prosent i 1980 og 14 prosent i 1987. For jentene var det en reduksjon fra 26 til 20 prosent.

De viktigste endringene blir bekreftet i Paul Jørgensens undersøkelse av et utvalg elever i Bergen i 1989 (Jørgensen 1991). Jørgensens undersøkelse omfattet alle elever, og ikke bare elever i allmennfaglig studieretning. Den viste f.eks. at andelen som oppga at "mulighet for høy inntekt" som *viktigste* motiv var 16,2 prosent i 1989 mot 6,1 prosent i 1980. Andelen som oppga "få et arbeid der jeg kan hjelpe andre mennesker" som viktigste motiv ble redusert fra 8,5 prosent i 1980 til 2,3 prosent i 1989. I Tabell 5.12.1 er andelen som har oppgitt at et motiv er *viktig* registrert, og ikke hva som er *viktigste* motiv.

Disse tallene viser at elever i den videregående skolen til dels gir uttrykk for andre motiver i slutten av 1980-årene enn i begynnelsen. Tendensen går i retning av at medmenneskelige forhold blir mindre viktige. Å hjelpe andre eller gjøre en samfunnsmessig innsats har blitt sjeldnere motiver, mens mer egosentriske motiver som ønsker om ledende stilling, høy lønn og et ansett yrke er på frammarsj.

Motiver som har vært prioritert av gutter, blir stadig viktigere både for gutter og jenter, mens motiver som tidligere har vært framhevet av jentene er i tilbakegang både blant gutter og jenter. I en viss forstand kan en snakke om likestilling eller en utjevning av motiver på guttenes premisser. Verdier og interesser som har vært mest typiske for gutter vinner terreng på bekostning av verdier og interesser som har vært mest typiske for jenter.

Når en spør seg om hvorfor jentene er i ferd med å tilegne seg tradisjonelle gutteverdier, er det viktig å være oppmerksom på at jentenes livssituasjon er under endring. Stadig flere blir enslige i større eller mindre perioder av sitt liv. De blir ofte enslige mødre med barn. Det betyr også at forventningene og planene for framtiden kan bli påvirket av sannsynligheten for å bli eneforsørger. Endrede ønsker om gode inntektsmuligheter kan være et resultat av at færre jenter forventer at de skal få en ektefelle som skal være hovedforsørger (Grue 1988). Men dette kan være bare en del av forklaringen, etter som andelen som legger vekt på ledende stillinger og høye inntekter er økende også blant guttene.

Dreiningen i elevenes motiver og yrkesvalg vil avgjort kunne få store konsekvenser for utdannings- og yrkesvalg på sikt. Det kan imidlertid ikke utelukkes at det kan være tale om mote- eller situasjonspregede svingninger, kfr. den såkalte Jappebølgen. Nye undersøkelser med det samme spørsmålsbatteriet vil derfor ha stor interesse.

5.13 Studentenes yrkesmotiver

Etter den videregående skolen foregår en ny utsiling eller sortering. Det er ikke urimelig å anta at de som påbegynner et universitetsstudium har andre og kanskje mer ambisiøse motiver for sitt yrkesvalg enn dem som ikke har begynt. En undersøkelse som ble foretatt av Knut Eriksen i 1978-79 viser likevel at det stort sett er de samme motiver som er viktige for studenter som for grunnskolelever og elever i allmennfaglig studieretning (Eriksen 1982). Undersøkelsen omfattet universitetsstudenter 1 1/2 år etter påbegynt studium. Tabell 5.13.1 viser at et framtidig interessant arbeid er klart viktigste motiveringsfaktor for studentene. Mulighetene for å få brukt kunnskapene er også viktig. Kontakt med og muligheter for å hjelpe andre mennesker vurderes høyt også blant studentene.

Det kan være vanskelig å sammenligne undersøkelsen av elevene ved allmennfaglig studieretning med undersøkelsen av universitetsstudentene, fordi det

er ulikheter i formuleringen av de forhåndsgitte alternativene. For enkelte spørsmål skulle dette likevel bety forholdsvis lite.

I utgangspunktet kan en kanskje forvente en utjevning i yrkesmotiveringen mellom gutter og jenter fra videregående skole til universitetet. Det har foregått en ny utsortering som har gjort at de gjenværende hører til de skoleflinkeste og mest ambisiøse, hvilket også skulle kunne innebære en større likhet i motiver.

Tabell 5.13.1 Studenter ved universiteter 1 1/2 år etter påbegynte studier. Kjønn og sosial bakgrunn. Prosentandel som vurderer yrkesmotivasjonsfaktoren som viktig.

	Kjønn		Sosialgruppe	
	Menn	Kvinner	I	III
Interessant arbeid	88	93	90	87
Mulighet for å få brukt kunnskapene fra studiet	53	59	52	60
Nær kontakt med andre mennesker	35	63	48	43
Mulighet for å påvirke egen arbeidssituasjon	38	47	43	29
Mulighet for videreutdanning/faglig utvikling	36	44	37	37
Stabile inntekts- og sysselsettingsforhold	32	30	30	32
Hjelpe andre mennesker	25	37	30	30
Store valgmuligheter når det gjelder arbeidsplass	25	33	30	23
Gjøre en samfunnsnyttig innsats på et spesielt felt	15	28	20	21
Samfunnets behov for arbeidskraft på dette feltet	14	24	18	19
Mulighet for å drive forskning	21	13	17	20
Arbeidsmuligheter utenfor landet	16	15	15	14
Mulighet for å arbeide i egen virksomhet	16	14	19	11
Mulighet for høy inntekt	12	6	9	11
Mye fritid	10	8	9	9
Lede andre menneskers arbeid	5	3	4	6
Få et yrke som er vel ansett	4	4	3	4
Annet	5	6	6	5
Antall observasjoner	2127	1305	1739	890

Kilde: Knut Eriksen: Motivasjon, studium, yrke.

Arbeid som gir kontakt med andre mennesker er et langt viktigere motiv for jenter enn for gutter - både på allmennfaglig studieretning og ved universitetene. På allmennfaglig studieretning oppga 33 prosent av guttene og 67 prosent av jentene dette yrkesvalg motivet, på universitetet 35 prosent av guttene og 67 prosent av jentene.

Å hjelpe andre mennesker er også et langt viktigere motiv for jenter enn for gutter på alle nivåer av utdanningen. En merker seg likevel en utjevning fra videregående skoler til universitetene. På allmennfaglig studieretning oppga 22 prosent av guttene og 56 prosent av jentene dette motivet i henhold til Eeg-Henriksens undersøkelse av 1980-elevne. Blant universitetsstudentene var andelen litt høyere for gutter, 26 prosent, og vesentlig lavere for jenter, 37 prosent, i 1979. Forklaringen til den sterke nedgangen for jentene kan kanskje være at mange i den videregående skolen som var interessert i å hjelpe andre mennesker, har gått til høyskolene - til sykepleierhøgskolene og de pedagogiske høyskolene. Jeg konstaterte foran at andelen som ønsket å hjelpe andre var særlig stor for personer som ønsket seg helsefagsutdanning og pedagogisk utdanning. Guttene kan i større grad ha gått til en universitetsutdanning - legeutdanningen.

Når det gjaldt høye inntekter som motiveringsfaktor, var utformingen av alternativene identiske i de to undersøkelsene. Likevel ble andelen som betraktet denne motiveringsfaktoren som viktig redusert fra 36 prosent på allmennfaglig studieretning til 12 prosent på universitetene for guttene, og fra 15 prosent til 6 prosent for jentene. Andelen er i begge tilfeller langt høyere for gutter enn for jenter. Det kan trekkes i tvil om det er utsortert en gruppe til universitetene som er mindre interessert i høye inntekter enn andre. Kanskje er årsaken til den lave andelen at de universitetsutdannede i alle tilfeller har sikret seg muligheter til høye inntekter, og at andre forhold derfor blir relativt viktigere.

Studenter med ressurssterk sosial bakgrunn legger hyppigere vekt på mulighetene til å påvirke egen arbeidssituasjon, på mulighetene til å arbeide i egen virksomhet og på store valgmuligheter når det gjelder arbeidsplass. Forskjellen i studiemotivene er imidlertid små på universitetsnivå. Det synes rimelig å anta at dette kan ha sammenheng med at elever med avvikende motiver har blitt utsortert tidligere i skolegangen.

NAVFs utredningsinstitutt foretok også i 1984, nesten 6 år etter Eriksens undersøkelse, en ny undersøkelse hvor studentenes motivering ble trukket inn. Spørsmålsformuleringene var noe endret. I Eriksens undersøkelse lød spørsmålet: "Hvordan vil du vurdere betydningen av hver av de faktorene som er gjengitt nedenfor for ditt valg av yrke? Svaralternativer: Viktig, noen betydning, liten betydning, ingen betydning". I 1984-undersøkelsen av studentenes tidsbruk og studieforhold var formuleringen: "Hva er årsaken til at du har valgt ditt studiemål?

Svaralternativer: Stor betydning, en viss betydning, ingen betydning, vet ikke/ikke aktuelt".

Eriksens undersøkelse fra 1978/79 omfattet et tilfeldig utvalg av studenter et og et halvt år etter registrering ved norske universitet. Undersøkelsen i 1984 omfattet utvalg av studenter på alle trinn for 6 faggrupper. I tillegg var spørsmålsbatteriet forskjellig i de to undersøkelsene.

Tabell 5.13.2 viser store variasjoner mellom fagene i 1984-undersøkelsen. Det betyr også at studentene har valgt fag ut fra forskjellige motiver.

Tabell 5.13.2 Prosentandel studenter ved ulike studier som har oppgitt at et yrkesvalgmotiv har stor betydning for deres valg av studiemål i 1984.

	Filo- loger	Samf. vit.	Real- ister	Jur- ister	Siv. ing.
Studerer for å få et interessant yrke	62	65	80	81	84
Studerer av interesse for faget	76	67	62	48	36
Studerer for å få muligheter til gode inntekter	9	12	20	26	36
Er (har vært) i arb.livet, studiene forbedrer mulighetene på arbeidsmarkedet	18	20	10	17	8
Studerer for å kunne gjøre en samfunnsinnsats	12	21	11	14	4
Studerer for å utnytte gode karakterer, eller spesielle evner og talenter	15	4	5	6	11
Studiene gir innpass i studentmiljøet, setter pris på den sosiale kontakten med andre studenter	7	7	8	6	17
Studerer fordi jeg er uviss på hva jeg ellers skulle gjøre	5	4	4	4	5
Er i arbeidslivet, en eksamen vil gi høyere lønn i jobben	5	10	2	2	0
Studerer pga. vanskeligheter med å få jobb	6	5	4	2	0
Studiene gir poeng til lukkede studier	1	2	3	2	0

Kilde: Upubliserte tabeller fra NAVFs utredningsinstituttets undersøkelse av studentenes tidsbruk og studieforhold.

Spørsmålene er forskjellige i de to undersøkelsene, mens de var identiske i de to undersøkelsene i den videregående skolen. Forskjellen mellom 1978/79- studentene og 1984-studentene er imidlertid så store at det synes å være grunnlag for å si at endringer i yrkesmotivasjonen har gått i samme retning som for elevene i den videregående skolen med større vekt på høye inntekter og mindre vekt på samfunnsengasjement.

Jeg skal trekke fram enkelte av studiemotiveringsfaktorene i 1984-undersøkelsen og analysere dem nærmere. Samfunnsviterne er ikke tatt med i denne sammenhengen, fordi det er en sammensatt gruppe som har en ujevn fordeling på kjønn og fag. Det er mange menn blant sosialøkonomene i motsetning til psykologene hvor det er mange kvinner. Det gjør det vanskelig å peke på hvilke forskjeller som kan tilskrives kjønn og hvilke som kan tilskrives fag.

I Eriksens undersøkelse av studenter et og et halvt år etter eksamen i 1978/79 oppga 12 prosent av mennene og 6 prosent av kvinnene at muligheten for å få høye inntekter var et viktig motiv for deres yrkesvalg. Tabell 5.13.2 viser at dette motivet hadde blitt atskillig viktigere bare 6 år senere. For menn varierte da andelen fra 6 prosent for filologene til 39 prosent for sivilingeniørene, og for kvinner fra 10 til 26 prosent.

Andelen som legger vekt på gode inntektsmuligheter er høyest for sivilingeniørstudentene, dernest for jusstudentene, realfagsstudentene, og lavest for filologistudentene. Kvinner som blir sivilingeniørstudenter, jusstudenter eller realfagsstudenter legger atskillig mindre vekt på framtidige høye inntekter enn menn innenfor de samme studier. Kvinnelige filologistudenter legger derimot større vekt på inntekter enn mannlige. Dette følger et logisk mønster, som kan indikere at kvinnelige studenter er godt informert om de eksisterende lønnsforskjellene. Tiårsundersøkelsen (Edvardsen 1986 - upubliserte tabeller) viste at sivilingeniørene hadde høyest lønnsinntekt ti år etter eksamen. De hadde litt høyere lønn enn juristene. De siste hadde likevel antagelig kommet best ut av sammenligningen hvis selvstendige næringsdrivende hadde vært inkludert. Realistene tjente 15 prosent mindre enn sivilingeniørene, og filologene 27 prosent mindre.

Kvinnelige sivilingeniører tjente kr 2.500 mindre pr. mnd. enn menn med samme utdanning. Kvinnelige jurister og realister tjente kr 2.000 mindre enn menn fra de samme studier ti år etter eksamen, mens kvinnelige filologer tjente nesten like mye som mannlige. Det er rimelig at kvinnelige studenter ved de tre første studiene derfor legger større vekt på andre forhold ved studiene. Menn som påbegynner filologistudier vil sjeldent være motivert av framtidige høye inntekter. Da ville de heller ha valgt et annet studium. Kvinnelige filologer tjener derimot ikke så mye mindre enn kvinnelige realister, jurister og sivilingeniører, slik at en større andel kvinner enn menn blant filologistudentene er motivert av høye inntekter. Kvinnelige og mannlige filologer tjener omtrent like mye. Dette er imidlertid en

forholdsvis høy inntekt for kvinner, mens den er lav for menn på dette utdanningsnivået.

Tabell 5.13.3 Prosentandel studenter ved ulike studier i 1984 som har oppgitt at et yrkesvalgmotiv har stor betydning for deres valg av studiemål. Kjønn og sosialgruppe.

	Filo- loger	Real- ister	Jur- ister	Sivil- ingen.
<i>Studerer for å få et interessant yrke</i>				
Menn	53	80	81	83
Kvinner	68	77	81	88
Menn - sosialgruppe I	61	83	89	85
sosialgruppe II-IV	47	78	72	81
Kvinner - sosialgruppe I	71	81	84	91
sosialgruppe II-IV	66	71	73	83
<i>Studerer av interesse for faget</i>				
Menn	75	57	40	35
Kvinner	76	74	56	38
Menn - sosialgruppe I	75	56	36	30
sosialgruppe II-IV	74	59	44	41
Kvinner - sosialgruppe I	77	69	56	36
sosialgruppe II-IV	77	81	53	44
<i>Studerer for å få muligheter til gode inntekter</i>				
Menn	6	22	32	39
Kvinner	10	15	19	26
Menn - sosialgruppe I	7	21	32	40
sosialgruppe II-IV	6	23	31	39
Kvinner - sosialgruppe I	9	14	18	23
sosialgruppe II-IV	11	19	25	32

Kilde: Upubliserte tabeller fra NAVFs utredningsinstituttets undersøkelse av studentenes tidsbruk og studieforhold 1984.

Kvinner har kanskje en tendens til å sammenligne inntekten i sin jobb med inntekten i alternative jobber for kvinner.

5.14 Oppsummering

Verdier og interesser virker som drivkrefter i den prosessen som kan kalles valg av utdanning og yrke. Verdier og interesser skaper preferanser for bestemte yrker og stillinger. Disse yrkene kan kalles drømmeyrker eller preferanseyrker. Etter som enkelte yrker er mer ettertraktet enn andre, kan ikke alle komme inn i det yrket de primært ønsker. De må finne et annet yrke, hvor de kan innfri kravene som stilles til yrkesutøveren.

Blant de verdier som vanligvis regnes som vesentlige i den vestlige kulturen er makt, ære, respekt og berømmelse. Disse verdiene er knappe goder som det konkurreres om. Yrker som krever lang utdanning gir ofte makt, ære og respekt. Det blir derfor også konkurranse om å komme inn på langvarige utdanninger.

Den som betrakter makt, ære og respekt som sentrale verdier, vil søke til yrker på et høyt *prestisjenivå*. Andre søker til yrker som de oppfatter som interessante. De velger yrke i henhold til *interessefelt*. Noen legger hovedvekten på yrkets prestisjenivå når de velger, andre legger størst vekt på interessefeltet. Noen vil legge vekt på en kombinasjon av prestisjenivå og interessefelt.

Det finnes ulike måter å betrakte verdier og interesser på. Rosenberg skiller mellom tre grupper verdier: *Ekspressive* verdier, hvor arbeidet blir et mål i seg selv, *instrumentelle* verdier, der arbeidet blir et middel til å oppnå fordeler utenfor selve arbeidssituasjonen og *personorienterte* verdier, hvor mulighetene til å ha kontakt med og hjelpe andre mennesker er viktigere enn selve arbeidsoppgavene.

Moore skiller mellom interesse for *mennesker*, interesse for *ting* og interesse for *ideer*. De fleste yrker vil inneholde elementer av alle disse tre interessefeltene, men ofte vil det ene eller det andre være fremherskende. Moore tenker seg også en ytterligere oppdeling av interessefeltet. De som har interesse for mennesker kan deles opp i dem som tiltrekkes av henholdsvis serviceorienterte og autoritetsorienterte yrker.

Imsen peker på en sammenheng mellom verdiorientering på den ene siden og yrkesønsker på den annen. Hun kommer fram til fire hovedkomponenter i selvoppfatningsbegrepet. *Andre-oppfatning* gjelder dem som oppfatter seg selv som hensynsfulle, snille, omtensksomme, vennlige og ansvarsbevisste overfor andre. *Vilje/selvstendighet* gjelder dem som står for sine meninger og er bestemte og selvstendige. *Empati* gjelder dem som har lett for å vise følelser og som liker å hjelpe og trøste andre. *Konkurranse/selvhevdelse* gjelder dem som liker å være ledere, å konkurrere eller ta initiativ.

Utdanning og arbeid kan betraktes som investering og konsum. Utdanningen er en *investering*, hvis formålet bare er å få en eksamen som kvalifiserer til en innbringende jobb i framtiden. Utdanningen er et *konsum* hvis formålet primært er å følge et interessant studium uten tanke på framtidig jobb og inntekter. Utdanning og

arbeid vil alltid inneholde elementer både av investering og konsum, og kanskje aldri være bare en av delene.

Prestisjenivå og interessefelt er sentrale forhold som påvirker yrkesvalg. Det vil imidlertid også være andre forhold som hører med til helhetsbildet. Moore peker på sju egenskaper som kan gjøre et yrke mer eller mindre attraktivt: *Krav til kunnskapsnivå, yrkets prestisje, inntekter, sikkerhet mot arbeidsledighet, komfort* dvs. rent arbeid og ingen risiko for liv og helse, *selvstendighet* i arbeidet og *karrieremobilitet*.

To faktorer er viktige for at et yrke skal vurderes høyt: Dets sosiale eller funksjonelle *betydning for samfunnet* og *vanskeligheten* ved arbeidet eller ved utdanningen som fører fram til arbeidet. Som prestisjeskapende forhold nevner Svalastoga *antall underordnede*, stillingsinnehaverens *utdanningsnivå* og *høye inntekter*. I tillegg virker klientellet inn på yrkets prestisje. Det gir ikke samme status å undervise småbarn i førskolen som studenter ved universitetet.

Når drivkreftene eller motivene bak valg av utdanning og yrke skal belyses, har det ofte blitt brukt spørsmålsbatterier som går inn på egenskaper som kan karakterisere de enkelte yrker. Grunnskoleelever i 9. klasse legger hyppigst vekt på å få et interessant arbeid hvor de kan bruke evnene sine. Gode inntekter og et selvstendig arbeid oppgis også ofte som viktig for yrkesvalget. Guttene legger noe hyppigere enn jentene vekt på å få bo på hjemstedet og å tjene godt. Jentene ønsker hyppigere et arbeid hvor de kan hjelpe andre.

Elever i avgangsklassen i 1980 på treårig allmennfaglig studieretning er en utsortert gruppe med karakterer godt over gjennomsnittet fra grunnskolen. Disse legger også størst vekt på et arbeid som er faglig interessant og hvor de kan bruke sine evner. Sikkert arbeid tillegges også stor vekt. Jentene legger større vekt enn guttene på å få et arbeid hvor de kan ha mye kontakt med andre mennesker, ha samarbeid med, eller hjelpe andre, og også på å få et yrke som kan kombineres med å ha barn. Guttene legger større vekt på høye inntekter og på å få en ledende stilling. Hvis foreldrene har kortvarig utdanning, legger barna større vekt på å få en jobb på hjemstedet og på å få en jobb som kan kombineres med å ha barn. Hvis foreldrene har langvarig utdanning, er barna mer interessert i å få et selvstendig arbeid.

En undersøkelse fra 1987 tok opp den samme problemstillingen som undersøkelsen i 1980. De to utvalgene var ikke helt sammenlignbare. Endringene i motivene fra 1980 til 1987 er imidlertid så store at de neppe kan forklares av ulike utvalg. Mulighetene for å få en høy inntekt, en ledende stilling og et selvstendig arbeid ble vektlagt av langt flere i 1987 enn i 1980. De motivasjonsfaktorene som hadde redusert tilslutning i 1987 var særlig ønsket om å hjelpe andre og å gjøre en samfunnsnyttig innsats.

Flertallet av studentene studerer for å få et interessant yrke eller av interesse for faget. Det er imidlertid store forskjeller mellom fagene. Studenter ved NTH studerer hyppigere enn f.eks. filologistudenter for å få et interessant yrke og gode inntekter. Filologistudentene studerer hyppigere av interesse for faget.

6 Materielle ressurser

6.1 Hva er materielle ressurser?

Materielle ressurser dreier seg i første rekke om økonomi og evnen til å kjøpe og disponere varer og tjenester. De sosiale ressursene må oppfattes som immaterielle ressurser som i prinsippet er uavhengige av de materielle ressursene. Det forhindrer ikke at det ofte er slik at personer med rike sosiale ressurser sett i relasjon til utdanningsvalg også har rike materielle ressurser.

Materielle og/eller økonomiske ressurser eller mangel på sådanne kan skape ulikheter på en rekke forskjellige måter. Noen slike skal nevnes i stikkordsform:

- 1) Materielle ressurser til dekning av visse grunnbehov, f.eks. mat, klær og søvn.
- 2) Materielle ressurser som skaper bedre arbeidsbetingelser, f.eks. eget rom for lekselesning eller tilgang på leksikon, atlas eller egen PC.
- 3) Utgifter ved å leve under skolegangen eller studiene. Mat, klær, reiseutgifter som dekkes av en selv. Bo hjemme eller borte. Adgang til studielån og stipend.
- 4) Direkte utgifter ved skolegang og studier. God økonomi kan gi bedre anledning til utdanning ved private skoler. Eventuelle skolepenger, pensumbøker og annet materiell.
- 5) De framtidige økonomiske utsiktene. Gjeldsfrykt. Forventet framtidig inntekt. Sikkerhet for å få hus eller framtidig akseptabel økonomi gjennom arv.

6.2 Materielle ressurser i hjemmet

Det er vesentlig for den intellektuelle og kunnskapsmessige utviklingen at visse *grunnbehov* blir dekket. Det kan f.eks. gjelde mat, klær og søvn. I ekstreme tilfeller, som i enkelte utviklingsland vil feilaktig og mangelfull ernæring avgjort kunne redusere skoleprestasjonene. En kan ikke se bort fra at feilemæring kan skape forskjeller i skoleprestasjoner også i Norge. De nye "intelligenspillene" som er kommet på markedet inneholder mineraler og vitaminer som det ofte er underskudd på. Hvis disse pillene har noen virkning, skulle også en sunn kost som inneholder riktige mineraler og vitaminer fremme skoleprestasjonene.

Ulikt kosthold skyldes ikke primært pengemangel, men kanskje heller ulike kunnskaper om hva et sunt og riktig kosthold er. Det er nærliggende å tro at ressursrik sosial bakgrunn øker sannsynligheten for et riktig kosthold.

Søvnmangel vil også kunne virke inn på skoleprestasjonene. Mangel på søvn kan sees i sammenheng både med sosiale og materielle ressurser. Årsaken kan være at atferden i hjemmet tilsier at barna går sent til sengs, men kan også være et resultat av dårlig økonomi hvis elevens søvnmangel skyldes dårlig beskyttelse mot støy om natten.

Ulike *arbeidsbetingelser* i hjemmene i tilknytning til skolearbeidet vil avgjort kunne gi grunnlag for ulikheter i skoleprestasjoner. Eksempler på gode arbeidsbetingelser kan være eget rom for lekselesning, tilgang til bøker som f.eks. leksikon eller atlas. En skrivemaskin kan være et viktig verktøy, og egen PC kan gi et verdifullt forsprang.

Knudsen har i sin elevundersøkelse tatt med en rekke spørsmål som går på materielle forhold (Knudsen 1980 - se kapittel 6.2.3). Han skiller mellom *materielle ressurser*, hvor det spørres om familien har bil, hytte og skrivemaskin og om *familiens språklige og boklige interesser*, hvor spørsmålene gjelder antall bøker og dagsaviser og om det finnes leksikon i hjemmet. Konklusjonen var at materielle ressurser har betydning for skoleprestasjonene. Betydningen er imidlertid moderat sammenlignet med andre forhold. Å komme fra et *kunnskapsrikt* hjem har dessuten langt større betydning enn å komme fra et *materielt rikt* hjem.

6.3 Studiefinansiering - videregående skoler

Sosiale ressurser, som vi kommer tilbake til i neste kapittel, er viktigere enn materielle ressurser for valg av utdanning og yrke. Det betyr ikke at økonomi er uten betydning for valget. Foreldrenes dårlige økonomi kan bety lite eller ingen lommepenger, ikke sykkel eller sportsutstyr e.l. Hvis alternativet til utdanning er egen inntekt, kan dårlig økonomi være tungen på vektskålen som kan få den enkelte til å velge arbeidslivet framfor studier.

Det vil også kunne være enkelte familier som er i en så vanskelig økonomisk situasjon at det vil være nærmest umulig å holde en elev i den videregående skolen. Det er nå derfor mulig å få lån og stipend til skolegang også i den videregående skolen. Lånene er behovsprøvede for dem som er under 19 år. I 1989/90 tok 12,7 prosent av elevene i allmennfaglig studieretning studielån, hvilket var en fordobling av andelen fra 1985/86. For elevene på yrkesfaglige studieretninger var andelen låntakere 24,3 prosent i 1989/90.

Disse lånene gis altså til "verdige" trengende på samme måte som lån ble gitt bare etter behovsprøving til universitetsstudenter i Lånekassas startfase. Det er imidlertid en viktig forskjell. Universitetsstudentene var nesten sikre på å komme ut i godt betalte jobber etter fullførte studier. Elevene fra videregående skoler vil sjelden ha spesielle konkurransefortrinn og kan ikke være like sikre på å få jobb. Investering i utdanning på dette nivået må forventes å gi lav avkastning, og særlig for jenter som ikke går videre til universitets- eller høyskoleutdanning.

Det betyr ikke at jentene ikke søker til videregående skoler. Tvert i mot fremgår det av kapittel 2.5 at over 90 prosent nå begynner i videregående skoler umiddelbart etter avsluttet grunnskole, og andelen er høyere for jenter enn gutter. Den høye andelen i videregående skoler kan ha sammenheng med alternative beskjeftigelses-

muligheter. Hvis arbeidsløshet er det mest sannsynlige alternativet, vil skolen kunne være en like god løsning for familiens økonomi.

En svensk undersøkelse som er foretatt av Allan Svensson kan kanskje også ha gyldighet for norske forhold (Svensson 1985 - se kapittel 6.4). Den viste at gjeldsfrykten var klart større for jenter enn for gutter og større for elever med ressurs svak enn ressursrik sosial bakgrunn. Hvis elever med ressurs svak sosial bakgrunn samler opp en studiegjeld i den videregående skole, vil denne gjelden kunne bli en effektiv sperre mot studier på universitets- og høghskolenivå. Selv en liten studiegjeld vil synes stor nettopp på det tidspunktet de må bestemme seg for å fortsette å studere. Bare de mest motiverte vil fortsette å samle studiegjeld etter å ha kommet ut fra den videregående skole med små eller store gjeldsforpliktelser. At stadig flere tar opp lån for å komme gjennom allmennfaglig studieretning kan bety at flere med ressurs svak sosial bakgrunn blir skremt bort fra langvarige studier. Resultatet vil bli en økende skjevhet i rekrutteringen til universiteter og høghskoler.

6.4 Studiefinansiering - universitets- og høghskoleutdanning

Kanskje har familiens økonomi betydd forholdsvis lite for valg av utdanning i videregående skoler. Denne utdanningen vil ofte være en fortsettelse av grunnskoleutdanningen på den måten at eleven fortsatt kan bo hjemme og få økonomisk støtte fra foreldrene. Universitets- og høghskoleutdanning kommer i en annen stilling, fordi den ofte krever at studenten flytter hjemmefra. Han blir også eldre og setter strengere krav til økonomien. På dette stadiet blir det nødvendig med en økonomisk støtte som i hvert fall dekker et minimumsbehov når det gjelder mat, klær og husrom.

Studiefinansieringen varierer sterkt fra land til land. F.eks. i Frankrike foregår studiefinansieringen gjennom skattelette til foreldrene og direkte støtte til bo- og matutgifter. Lån og stipend til studenten er imidlertid en langt mer vanlig finansieringsmåte. Norge, Sverige og Tyskland har slike støtteordninger. I England og USA har stipendordninger vært enerådende. De seneste årene har det imidlertid blitt bygget opp låneordninger også i disse landene.

Statens lånekassee for utdanning ble opprettet etter krigen for å gjøre det mulig for ungdom fra familier med dårlig økonomi å ta universitetsutdanning. Dette var et tiltak som skulle skape like muligheter til høyere utdanning uavhengig av familiens økonomi.

De siste årene har studentene avsluttet sine studier med en stadig større gjeldsbyrde, som følge av økte levekostnader og utvidede lånemuligheter. På langt nær alle har akseptert den store gjeldsbyrden, og har enten ikke påbegynt studier, eller har sørget for å redusere gjeldsbyrden gjennom å ta inntektsgivende arbeid ved siden av studiene.

NAVFs utredningsinstitutt's undersøkelse av studentenes tidsbruk og studieforhold kan fortelle noe om studielån og gjeldsfrykt (Aamodt 1986). I Tabell 6.4.1 sammenlignes ytterpunktene, sosialgruppe I og IV. Det viser seg at andelen heltidsstudenter er omtrent like høy for de to gruppene. Litt under halvparten er heltidsstudenter. Det er imidlertid stor forskjell på hvor lang tid deltidsstudentene arbeider. Av studentene fra sosialgruppe I (mest privilegert sosial bakgrunn) arbeider 22 prosent halvtid eller mer, mens andelen er 31 prosent for studentene fra sosialgruppe IV. Tallene bygger på en utvalgsundersøkelse som neppe er representativ på alle punkter for alle universitetsstudenter. Når det gjelder deltidsarbeid og gjeldsfrykt, er det imidlertid grunn til å tro at konklusjonene er gyldige for alle studentene.

Tabell 6.4.1 Studenter fordelt etter hvor stor andel som var i inntektsgivende arbeid av ulik varighet i 1984.

Timer i inntekts- givende arbeid	Ingen	1-7	8-15	16-30	31+	Uoppgitt	Sum
Sosialgruppe I	47	13	16	11	11	2	100
Sosialgruppe IV	46	9	12	13	18	2	100

Kilde: Per Olaf Aamodt: Belastning eller berikelse?

Noe av forskjellen kan forklares av ulik alder. Studenter fra sosialgruppe IV er i gjennomsnitt eldre enn studentene fra sosialgruppe I. De har langt hyppigere omsorg for barn enn sine kollegaer fra sosialgruppe I. Deres høyere gjennomsnittsalder kan delvis være forårsaket av at de tidligere har hatt studieavbrudd som følge av omsorgsplikter.

Tabell 6.4.2 Prosentandel av studentene som har studenttiltitsverv, barn og tidligere omsorgsplikter som har gitt studieavbrudd. Kjønn og sosialgruppe.

studieavbrudd som følge av	Prosentandel som har					
	student- tillitsverv		barn		hatt omsorgsplikter	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
Sosialgruppe I	10	10	10	20	6	20
Sosialgruppe IV	6	2	20	31	20	35

Kilde: Per Olaf Aamodt: Belastning eller berikelse?

Tabell 6.4.3 viser at studenter fra sosialgruppe I har hyppigere lånerett i Lånekassa enn studenter fra sosialgruppe IV. Årsaken er at de siste oftere har for høye inntekter til å få lån som følge av at de har hatt inntektsgivende arbeid og derfor ikke har fulgt normal studieprogresjon. Dessuten er studentene fra sosialgruppe IV hyppigere i tvil om hvilke rettigheter de har med hensyn til låneopptak i Lånekassa. Av dem som kjenner sine lånerettigheter og som har opptatt lån, er det flere fra sosialgruppe I enn IV som har utnyttet lånemulighetene fullt ut.

Tabell 6.4.3 Prosentandel av universitetsstudentene som hadde rett til lån i Lånekassa i 1984, og andelen av disse som utnyttet lånemulighetene fullt ut.

	Sosialgruppe	
	I	IV
Er du berettiget til lån i Statens Lånekasse for utdanning?		
Ja, til fullt lån	59	48
Ja, til redusert lån	15	11
Nei, har ikke fulgt normal studieprogresjon	6	8
Nei, har for høye inntekter	9	18
I tvil eller ubesvart	11	15
Sum	100	100
Prosentandel som har utnyttet lånemulighetene fullt ut	66	59

Kilde: Per Olaf Aamodt: Belastning eller berikelse?

Tallene er ikke overraskende, men i en viss forstand oppsiktsvekkende. Lånekassa ble opprinnelig etablert for å gjøre det mulig også for barn til foreldre med dårlig økonomi å studere. Lånene ble behovsprøvet, slik at barn med velhavende foreldre ikke fikk oppta lån. Reglene har blitt endret etter hvert. Nå vender behovsprøvingen seg først og fremst mot studentens egne inntekter. Resultatet er at barn som kommer fra ressurs svak sosial bakgrunn sjeldnere er berettiget til fullt lån, etter som de hyppigere er i heltidsstillinger. I tillegg utnytter de lånemulighetene i mindre grad. Lånekassa som opprinnelig skulle hjelpe studenter med ressurs svak bakgrunn, har fått en annen funksjon, og yter i gjennomsnitt langt større bidrag til barn som har velstående foreldre.

For det første studerer en langt høyere andel fra sosialgruppe I enn IV ved universiteter og høyskoler. Pr. barn betyr det en sterk forfordeling av lån og stipendier til rike foreldres barn. For det andre er flere av studentene fra sosial-

gruppe I enn IV berettiget til lån i Lånekassa. For det *tredje* utnytter flere fra sosialgruppe I enn IV lånemulighetene fullt ut. Stipendier og rentefordeler blir således fordelt svært ujevnt på sosiale lag. Det er dem som allerede har mye, som får mest. Ønsket om resultatlikhet har her trått i bakgrunnen overfor ønsket om behandlingslikhet.

Hva er så årsaken til at studenter fra sosialgruppe IV sjeldnere opptar lån? Tabell 6.4.4 forteller at de sjeldnere har lånerett i Lånekassa, men dette er ikke hele forklaringen. Gjeldsfrykt ser ut til å være viktigste årsak til at studentene har inntektsgivende arbeide ved siden av studiene.

Det gjelder for studenter både fra sosialgruppe I og IV. Andelen som hadde inntektsgivende arbeid som hovedbeskjeftigelse, var langt høyere for studenter fra sosialgruppe IV enn I. Av studenter fra sosialgruppe I som hadde inntektsgivende arbeid, var det dessuten en høyere andel som oppga at arbeidet var nyttig for studiet, eller at de ønsket å kombinere teori og praksis. Deres begrunnelse for å ha et inntektsgivende arbeid ved siden av studiene var med andre ord i noe mindre grad av økonomisk karakter.

Tabell 6.4.4 Begrunnelse for å ha inntektsgivende arbeid ved siden av studiene.

	Sosialgruppe	
	I	IV
Oppgi hvorfor du har inntektsgivende arbeid i semesteret:		
Ønsker å unngå for stor gjeldsbyrde	45	46
Lånemulighetene utilstrekkelig	36	27
Arbeidet er hovedbeskjeftigelsen	22	39
Ønsker å kombinere teori og praksis	25	21
Vil holde kontakt med arbeidsplassen	18	16
Arbeidet er nyttig for studiene	14	8
For å få ansiennitet	19	11
Andre grunner	11	7
Sum 1)	180	175

1) Summen overstiger 100, fordi det kan oppgis flere årsaker.
Kilde: Per Olaf Aamodt: Belastning eller berikelse?

I henhold til tabellen er gjeldsfrykten like viktig for kandidater fra sosialgruppe I og IV. Nå kan en si at de som har arbeide som hovedbeskjeftigelse ikke er studenter i tradisjonell forstand. De har ikke behov for lån. Hvis en bare betrakter dem som har studiene som hovedbeskjeftigelse, oppgir 58 prosent fra sosialgruppe

I og 75 prosent fra sosialgruppe IV at deres arbeid ved siden av studiene skyldes gjeldsfrykt.

Dette gjelder imidlertid for studenter som har satt i gang med studier. Langt viktigere er det å vite hvor mange som ikke har påbegynt universitets- og høgskolestudier som følge av gjeldsfrykt. For Norge mangler tall som viser dette.

Svenssons undersøkelse (se kapittel 6.3) beskriver svenske forhold, men konklusjonene vil ganske sikkert også ha gyldighet for Norge. Undersøkelsen var rettet mot elever fra 3- og 4-årige gymnaslinjer. Det viser seg å være stor forskjell på kvinner og menn med ulik sosial bakgrunn når det gjelder andelen som mener at statlige "studiemedel" har hatt stor betydning for at de har satset på høgskoleutdanning, og også for andelen som ikke våger å begynne på høgskolestudier på grunn av risikoen for å få en alt for stor studiegjeld.

Andelen som oppga at "studiemedel" hadde hatt stor betydning for at de begynte på universiteter og høgskoler var langt høyere for kvinner enn for menn, men den var også høyere for studenter fra sosialgruppe 3-5 (ressurssvak sosial bakgrunn) enn for dem fra sosialgruppe 1-2 (ressursrik sosial bakgrunn).

Tabell 6.4.5 Prosentandelen av studenter ved universiteter og høgskoler fra 3- og 4-årige gymnaslinjer i Sverige som mener at "studiemedel" har hatt stor betydning for deres beslutning om å satse på universitets- og høgskoleutdanning.

	Sosialgruppe 1 - 2	Sosialgruppe 3 - 5
Kvinner	61 %	72 %
Menn	41 %	58 %

Kilde: Allan Svensson: Högskolestudier - attraktivare för kvinnor?

En langt større andel kvinner enn menn mener at "studiemedel" har hatt stor betydning, men Allan Svensson finner også at andelen som antagelig ikke har begynt på studier på grunn av gjeldsfrykt også er høyere for sosialgruppe 3-5 enn for gruppe 1-2.

Spørsmålet lød: Har risken för stora studieskulder påverkat Dig at inte (eventuellt inte) satsa på en högskoleutbildning? Prosentandelene i tabellen er beregnet på grunnlag av dem som svarte "Ja, i høy grad" og "Ja, i viss mån".

Tabell 6.4.6 Prosentandel fra 3- og 4-årige gymnasielinjer som ikke våger å påbegynne høgskolestudier på grunn av gjeldsfrykt. Sverige

Sosialgruppe 1-2		Sosialgruppe 3-5	
Kvinner	Menn	Kvinner	Menn
30	14	38	22

Kilde: Allan Svensson: Høgskolestudier - attraktivare för kvinnor?

På grunnlag av disse prosentandelene anslår Svensson at om lag 1000 personer fra sosialgruppe 1-2 og 4000 fra gruppe 3-5 ikke påbegynner studier som følge av gjeldsfrykt i Sverige.

Gjeldsfrykt må henge tett sammen med inntektsforventninger, og det er rimelig å anta at forholdene i Norge ligner på de som Svenssons undersøkelse viser for Sverige. Undersøkelsen av arbeidsmarkedet ti år etter eksamen (Edvardsen 1986) viste at gjennomsnittslønnen var langt lavere for kvinner enn for menn.

Dette skyldes at kvinner valgte utdanninger som ikke førte til de høyeste inntektene. De ble også langt sjeldnere ledere med de høyere inntekter som fulgte med. Viktigst var likevel at de langt oftere enn menn arbeidet i den offentlige sektoren hvor gjennomsnittslønnen lå langt under lønnen i den private sektoren. Med større risiko for ikke å komme i inntektsgivende arbeid og med forventninger om lavere lønn, er kvinnes større gjeldsfrykt godt begrunnet.

I en fireårs-periode fra 1986 til 1990 økte andelen studenter ved universiteter og høgschooler som var låntakere fra 65 til 70 prosent (Statens lånekasse for utdanning 1990). Samtidig økte utnyttingsgraden, eller faktisk låneuttak i prosent av mulig låneuttak hos dem som søker lån, fra 88 til 96 prosent. Den økende utnyttingsgraden kunne indikere en avtagende gjeldsfrykt. Samtidig har imidlertid lånetaket blitt lavere relativt sett. Det er vanskeligere å leve med maksimalt låneuttak nå enn tidligere.

Forventningene om høye inntekter i fremtiden kan være et middel til å overvinne gjeldsfrykten. Forventninger om arv av hus eller annen kapital kan ha en lignende effekt. Lån til studier og hus kan betraktes som et hele, som for mange kan bli et livslangt engasjement. Ved utsikt til å arve hus eller annen kapital vil gjeldsfrykten reduseres.

6.5 Oppsummering

Materielle ressurser har antagelig forholdsvis liten betydning for utdannings- og yrkesvalg i dagens Norge sammenlignet med de sosiale ressursene. Det betyr på ingen måte at familiens økonomi er uten betydning.

Det er en rekke grunnbehov som må dekkes som f.eks. mat, klær, søvn og bosted. Ulik kost kan gi ulikt grunnlag for skoleprestasjoner. Arbeidsbetingelsene i hjemmet kan variere. Det kan være ulik tilgang til bøker, leksikon eller PC.

Familieøkonomien vil på denne måten indirekte virke inn på skoleprestasjonene, som igjen er med på å bestemme valg av utdanning og yrke for eleven. En tilfredsstillende studiefinansiering vil derimot virke direkte inn både på beslutningen om å studere og på framdriften av studiene.

Kostnader med å leve under skolegang eller studier må dekkes. For elever i den videregående skolen som bor hjemme kan skolegangen ofte betraktes som en fortsettelse av den obligatoriske skolen, slik at byrden blir overkommelig. Hvis eleven eller studenten bor borte fra hjemmet under skolegang eller studier, vil behovet for tilførsel av ressurser bli større.

Det er en dårlig løsning å gi elever i videregående skoler studielån. De som får studielån som følge av dårlig familieøkonomi vil opparbeide seg gjeld allerede før de kan tenke på å begynne på universitets- og høyskolestudier. En svensk undersøkelse viser at det er langt flere fra ressurs svak enn ressurs sterk sosial bakgrunn som unnlater å studere som følge av gjeldsfrykt. Studielån, i motsetning til stipender, i den videregående skolen vil derfor virke som en barriere mot videre utdanning.

Organiseringen av studiefinansieringen varierer fra land til land. I Norge ble Statens lånekasse for utdanning opprettet for å gjøre det mulig for studenter fra familier med dårlig økonomi å ta en universitetsutdanning. Etter hvert har denne støtten utviklet seg til å bli en støtte som fortrinnsvis går til familier med god økonomi. Det er for det første en langt større andel fra ressurs sterke familier som begynner på et universitetsstudium. For det andre er studenter fra ressurs sterke familier oftere berettiget til fullt lån, blant annet fordi de sjeldnere har langvarig inntektsgivende arbeid ved siden av studiene. For det tredje utnytter flere studenter fra ressurs sterk enn ressurs svak bakgrunn lånemulighetene fullt ut. Alle disse tre forholdene trekker i retning av at barn til ressurs sterke foreldre i gjennomsnitt får en langt større andel av studiestøtten enn barn til ressurs svake foreldre.

For valget av utdanning og yrke teller også forventninger om framtidige inntekter og mulighetene til å nedbetale lån. Gjeld må også betraktes i sammenheng med lån til hus o.l. Utsikten til framtidig arv vil kunne dempe gjeldsfrykten.

7 Sosiale og egne ressurser

7.1 Medfødte og tilegnede ressurser

Studier av sosial bakgrunn og utdanningsvalg ender ofte opp med en konklusjon om at elever med ressurssterk sosial bakgrunn får bedre karakterer enn andre, og at skoleprestasjoner er den viktigste forklaringen på at de hyppigere kommer inn på lukkede studier og i gjennomsnitt får en mer langvarig utdanning. Dette er sikkert en riktig konklusjon, men bygger samtidig på en overfladisk analyse, fordi en også må spørre om hvorfor sosiale ressurser og gode karakterer hører sammen.

For å oppnå gode karakterer må en både ville og kunne. I kapittel 5 ble betydningen av motivasjonen som drivkraft understreket. I dette kapitlet skal jeg se på variasjoner i ressurser som skaper ulik grobunn for utdannings- og yrkesmuligheter.

De individuelle ressursene er i modellen delt i tre:

- Egne ressurser
- Materielle ressurser
- Sosiale ressurser

Egne ressurser kan dessuten deles opp i medfødte og tilegnede ressurser. Ved fødselen starter individet med egne ressurser. Ti år senere har miljøet i form av sosiale og materielle ressurser formet et individ som fremdeles er påvirket av de medfødte eller nedarvede egenskapene, men som kanskje i enda større grad er preget av utviklingsmulighetene det har fått gjennom oppveksten. De sosiale og materielle ressursene har skapt miljøet rundt de medfødte ressursene og bestemt deres vekstvilkår. Egne ressurser vil således endres under hele oppveksten. Det kan også de sosiale og materielle ressursene gjøre. Sosiale og materielle ressurser vil således ha vært med på å forme individets egne ressurser.

At de enkelte individer har ulike medfødte ressurser tas for gitt. Hvordan de medfødte ressursene utvikles bestemmes av miljøet, og dette vil være et hovedtema for dette kapitlet. Det interessante spørsmålet, som vil bli stående ubesvart her, er om de medfødte intellektuelle ressursene er ulikt fordelt mellom kjønn og mellom sosialgrupper, eller om forskjellene som gjør seg gjeldende etter hvert som barn blir eldre utelukkende skyldes miljøets påvirkning.

Kjønn og sosial bakgrunn er sentrale bakgrunnsvariabler i denne framstillingen. Etnisitet, hudfarge eller fremmedspråklighet kunne vært andre variabler med betydning for utdannings- og yrkesvalg. I tillegg vil en lang rekke kroniske sykdommer eller fysiske og psykiske problemer kunne innskrenke valgfriheten.

Den store Ungdomsundersøkelsen som Arbeidsdirektoratet foretok i 1990 blant 17-24-åringene stilte spørsmål om fysiske og psykiske problemer. Nesten hver tredje

ungdom hadde problemer av en eller annen art, mens 11,4 prosent oppga at deres problemer hadde hatt betydning for deres valg av utdanning og yrke (Moen 1991). Det var 4,3 prosent som oppga at deres problem hadde "betydd mye" for deres valg og for 7,1 prosent hadde problemet "betydd litt".

Problemgruppene var:

Språkproblemer	3,8 prosent
Bevegelseshemmet	0,6 "
Nerveproblemer	5,0 "
Blind/synshemmet	1,4 "
Døv, hørselshemmet	0,9 "
Lese- og skrivevansker	5,1 "
Talevansker	1,5 "
Allergiplager	14,9 "
Alkoholproblemer	0,7 "
Andre rusproblemer	0,5 "
Andre problemer	6,8 "
Sum	41,2 prosent
Korrigerering for personer med flere problemer	9,4 prosent
Sum med ett eller flere problemer	31,8 prosent

For over halvparten av de bevegelseshemmede og de med lese- og skrivevansker hadde problemene virket inn på utdannings- og yrkesplaner. Det er imidlertid allergiplager som veier tyngst. Hele 4,4 prosent oppgir at slike plager har betydning for deres valg av utdanning og yrke.

De problemene som er beskrevet foran vil kunne være både medfødte og tilegnede, eller en kombinasjon. Tallene i Ungdomsundersøkelsen indikerer at omlag hver tiende ungdom ikke kan velge de utdannings- og yrkesveier de ønsker på grunn av de forannevnte problemene.

7.2 Evner og intelligens

Evner og intelligens forutsettes ofte å forklare ulikheter i skoleprestasjoner. Det kan derfor være grunn til å dvele litt ved disse begrepene. I tilknytning til utdannings- og yrkesvalg kan det for det første spørres om det er forskjeller i menneskenes

medfødte eller nedarvede grunnlag for å gjøre en god innsats i skole og arbeidsliv. For det *andre* har intelligensmålinger eller evneprøver vært brukt i rådgivningstjenesten for å gi anvisning om hva som kan være en brukbar utdanning eller yrke for den enkelte. For det *tredje* vil menneskenes potensiale eller muligheter for utvikling alltid være et område som er av sentral interesse i tilknytning til utdanning.

Det er også et omstridt tema, fordi en så langt aldri har kunnet måle medfødt intelligens på en tilfredsstillende måte. De testbatterier som skolepsykologer har hatt i sin bruk, og som også har vært benyttet ved innrulling til militærtjeneste, har i stor grad målt hva man har lært gjennom et langt eller kort liv, og sier kanskje forholdsvis lite om det medfødte potensialet.

Intelligens har blitt definert på mange ulike måter. Vanligst er det kanskje å si at den henger sammen med evnen til å løse nye problemer, dvs. problemer som en ikke har lært seg å løse tidligere. Evnen til å skape noe nytt eller evnen til å lære har også blitt betraktet som en spesiell utfordring for intelligensen.

Hva som er intelligens etter denne definisjonen vil måtte variere med den kulturen man befinner seg i. Det settes andre krav til problemløsning i en primitiv kultur enn i en kultur som er preget av moderne teknologi. Den som oppnår gode resultater på en intelligenstest som er utarbeidet for bruk i den vestlige kulturen vil ikke nødvendigvis oppnå gode resultater i en test som er beregnet på en primitiv kultur og omvendt.

På en lignende måte kan en si at intelligenstester i den vestlige kulturen er utarbeidet for middelklassekulturen. De skal primært fortelle om evnen til f.eks. å mestre skolesituasjonen. Det kan tenkes at en intelligenstest som primært hadde tatt utgangspunkt i en arbeiderkultur hadde gitt andre resultater.

Det er også høyst usikkert om det eksisterer noen generell intelligens som kan måles med et testresultat, eller med flere som legges sammen. Howard Gardner hevder at en ikke kan snakke om generell intelligens, men bare om spesifikke typer av intelligens (Gardner 1983). Av disse mener han å kunne peke på syv forskjellige: Språklig, matematisk, musikalsk, estetisk, kroppslig, interpersonal og intrapersonal.

Det er forholdsvis liten overlapping mellom disse intelligenstypene. Ingen av intelligenstypene er i prinsippet mer verd enn de andre, og det gir liten mening å summere dem opp til en generell intelligens. Gardner mener likevel at det kan eksistere en avhengighet mellom de ulike intelligenstypene. Mangel på interpersonal eller intrapersonal intelligens kan f.eks. gjøre at matematisk intelligens blir uten betydning.

En grunnleggende problemstilling er om intelligens nedarves biologisk og om enkelte personer har medfødte evner som gjør at de kan hevde seg bedre i en skolesituasjon eller arbeidssituasjon enn andre. En antagelse kan være at i hvert fall enkelte intelligenstyper i henhold til Gardners terminologi nedarves. Kunstneriske anlegg, musikalitet og anlegg for matematikk ser ut til å gå igjen i enkelte familier.

Det er selvfølgelig at det innenfor slike familier vil kunne være en svært sterk miljøpåvirkning, men dette vil neppe være hele forklaringen. Fysiske trekk arves. De er synlige for alle. Det er derfor ikke urimelig å tro at mentale trekk og spesifikke evner også kan være arvelige, slik at alle starter på forskjellig grunnlag med tanke på fysisk og åndelig utvikling.

Det er imidlertid et langt steg fra en erkjennelse om at evner og intelligens kan være medfødt til å tro at en på et senere stadium kan måle forskjeller i medfødt intelligens. Utvikling av den enkeltes fysiske bestemmes av medfødte trekk, men i tillegg kommer forholdene som den enkelte kan utvikle seg under. Mangelfull ernæring eller feilernæring hindrer og sinker den fysiske utviklingen, trening og utvikling av muskelgrupper fremmer utviklingen. På samme måte kan det være med mentale trekk. De vil også bli hindret eller sinket av mangel på adekvat menneskelig kontakt og vil kunne utvikles gjennom læring.

Etter som gode tester ikke er utviklet for nyfødte, vil tester måtte brukes på et senere stadium. Da vil de måtte måle en kombinasjon av medfødte evner og de utviklingsmuligheter som miljøet har gitt. Det har vært en stadig tilbakevendende diskusjon om hvilken betydning henholdsvis arv og miljø har på målte intelligenskvotienter. Tendensen har vært at miljøet har blitt tilskrevet en stadig større betydning.

Stimuleringsfaktorer i hjemmet kan henge sammen med korrekt språkbruk, utvikling av et stort ordforråd, tilgang på læremidler, forventninger og aspirasjoner på barnets vegner m.m. (Wolf 1966). Kontakten mellom barn og foreldre, både hyppighet og kvalitet, betyr mye. Barn fra alle sosialgrupper kan nyte godt av stimuleringsfaktorer av dette slaget. Det antas likevel at flere fra ressurssterk sosial bakgrunn kan trekke fordeler av slike faktorer. Det har spesielt blitt pekt på undersøkelser som har vist at barn som har vokst opp på barnehjem har scoret lavt som følge av mangel på kontakt med voksne. De som har vokst opp hos "gode" fosterforeldre har hatt en langt mer positiv utvikling (Skeels 1966).

De evne- eller intelligens tester som har vært brukt i skolen eller forsvaret måler en kombinasjon av medfødte og utviklede evner. De måler ikke en generell intelligens. De sier ikke noe om en persons evner til å løse nye problemer i alle sammenhenger og innenfor alle kulturer. Derimot kan testene måle en persons skolemodenhet eller skolebegavelse. Derfor er de kvotientene som måles ikke uforanderlige. At intelligensen utvikler seg vises ikke ved målemetoden, etter som den enkelte hele tiden er relatert til gjennomsnittet for alle på samme alderstrinn (intelligensalder i relasjon til levealder). I forhold til gjennomsnittet på samme alderstrinn kan det imidlertid også bli endring i kvotienten. Alt tyder på at ulik vekt på læring og skolegang har stor betydning i denne sammenhengen.

En undersøkelse som er foretatt av Gunvor Iversen kan illustrere forskjeller i testresultater for 19-åringene fordelt etter sosial bakgrunn (målt ved fars yrke) og eget

utdanningsnivå. Hun har tatt for seg et kull av 19-åringer på sesjon i 1970 (Iversen 1971). Tabell 7.2.1 viser at elever på samme utdanningsnivå har omtrent de samme testresultatene, bortsett fra dem som bare har obligatorisk skolegang.

Denne undersøkelsen forteller ikke hvilke testresultater elevene oppnådde i slutten av den obligatoriske skolen. Andre undersøkelser viser imidlertid at den senere skolegangen har hatt stor betydning for utviklingen av kvotienten.

Tabell 7.2.1 Gjennomsnittlige testresultater for 19-åringer menn med ulik sosial bakgrunn og ulik utdanning.

Fars yrke	Egen utdanning			
	Alle	Bare obligatorisk	Real-skole	Gymnas
Alle	5,9	4,1	6,4	7,6
Fisker, sjømann	4,9	3,7	6,4	7,3
Ufaglært arbeider	5,3	3,9	6,3	7,5
Selvstendige i jordbruk og skogbruk	5,7	4,1	6,7	7,7
Faglært industriarbeider	5,7	4,2	6,5	7,5
Underordnet funksjonær	6,3	4,5	6,7	7,5
Høyere tekn./adm.funksj.	6,4	4,4	6,4	7,6
Akademiker	7,2	4,6	6,4	7,7

Kilde: Gunvor Iversen: Utdanningssøkning og evneutnytting blant et årskull unge menn.

Totalt er det stor forskjell på testresultatene for 19-åringer avhengig av sosial bakgrunn. Hvis faren er fisker eller sjømann får sønnene i gjennomsnitt 4,9 prøvepoeng mot 7,2 hvis han er akademiker. Nittenåringer på samme utdanningsnivå har omtrent de samme testresultater uavhengig av sosial bakgrunn. Blant dem som bare har obligatorisk skole har akademikersønner bedre testresultater enn fiskersønner - 4,6 mot 3,7.

Tallene i Tabell 8.3.1 kan gi grunnlag for to ulike og motstridende konklusjoner:

- 1) Intelligens og evner er ulikt fordelt på sosiale lag. Alle har de samme sjanser til å komme inn ved realskole eller gymnas. At en større andel akademiker- og funksjonærbarn kommer inn ved realskole og gymnas skyldes at en større andel har den intelligens som kreves for realskole og gymnas. *Differensieringen i skolegangen har skjedd som et resultat av at intelligens og evner er ulikt fordelt på sosiale lag.*
- 2) Intelligens og evner er likt fordelt i alle sosiale lag, men de gjennomsnittlige testresultatene blir bedre for akademiker- og funksjonærsønner, fordi disse i større grad har valgt å gå til realskole- og gymnas, og testresultatene er primært

et resultat av skolegangen. *Differensieringen i testresultatene er et resultat av at barn fra ulike sosiale lag har fått ulik skolegang.*

Hvis en forutsetter at intelligens og evner kan utvikles ulikt i forskjellige sosiale lag, har begge konklusjonene en solid kjerne av sannhet i seg. Den første konklusjonen bygger på en tanke om at testresultatene virkelig måler intelligens og evner, og at disse er ulikt fordelt mellom sosiale lag, slik at ulike skoleprestasjoner og forskjellige valg av utdanning kan forklares på denne måten.

Den andre konklusjonen forutsetter at testresultatene utelukkende er et resultat av skolegangen, slik at alle med gymnas oppnådde omtrent samme resultat på samme måte som alle med realskole.

Det har imidlertid skjedd en utsortering fra den obligatoriske skolen til realskolen og gymnaset. Primært var utsorteringen et resultat av ulikheter i karakterer, men det er rimelig å tro at det ville vært en viss korrelasjon mellom karakterer og eventuelle testresultater. Differensieringen i testresultater mellom ulike sosiale lag må derfor ha skjedd før den obligatoriske skolegangen var avsluttet. Det betyr likevel ikke at forskjellene skyldes ulikheter i nedarvede evner og intelligens. Det er ikke bare skolen, men også familien eller det sosiale miljøet som er med på å utvikle både intelligens, evner og den kapasitet som ligger bak testresultatene.

Det er neppe mulig å isolere nedarvede eller medfødte evner og intelligens, slik at det er mulig å måle forskjeller i disse. Det er likevel rimelig å anta at det er klare individuelle forskjeller, mens det er mer tvilsomt om det er vesentlige forskjeller mellom ulike sosiale lag. Hvis det eksisterer slike forskjeller er de antagelig så små at de betyr lite i relasjon til miljøets påvirkning.

7.3 Ressurser hos menn og kvinner

Det har eksistert oppfatninger om at kvinners og menns fysiske og åndelige forutsetninger for deltagelse i utdanning og arbeid er svært ulike. Erkjennelsen om at kvinner mentalt sett er på høyde med menn har kommet litt etter litt. Så sent som på 1800-tallet ble kvinner regnet som så tilbakestående at de ble utestengt fra gymnaset. Fremdeles regner man med visse forskjeller i åndelig kapasitet. Det sies at kvinner har lettere for å lære språk og menn lettere for å lære geometri. Grensene for hva kvinner og menn har lett for å lære har imidlertid forskjøvet seg etter hvert som kvinner har tatt opp fagområder hvor menn tidligere har vært enerådende. Hva man tidligere trodde var fysiologisk bestemt av nedarvede trekk, mener man nå i stadig større grad er bestemt av miljø og forventninger.

7.4 Personlighetstyper og yrkesvalg

Er personligheten medfødt eller utvikler den seg som et resultat av miljøet? Jeg vil i denne sammenheng trekke fram en teori om personlighetsutvikling og yrkesvalg som er utviklet av Holland. Den gir ikke svar på innledningsspørsmålet, men kan kanskje si noe om årsaker til ulike utdannings- og yrkesvalg.

Holland mener at utøvere av et bestemt yrke er likeartete personligheter, og at de også har hatt den samme personlighetsutviklingen (Holland 1966, Evenshaug-Hallen 1975). De vil derfor reagere likt i mange situasjoner. En arbeidsplass kan karakteriseres på grunnlag av deltagernes yrkespreferanser. En bestemt personlighetstype vil være dominerende på arbeidsplassen. På grunnlag av personlighetstypene kan arbeidsplassene deles inn i seks yrkesmiljøer. Hvert av disse miljøene virker tiltrekkende på bestemte personer med bestemte egenskaper. Holland mener således at det er en sammenheng mellom egenskaper ved et yrke og egenskaper ved utøverne av dette yrket.

De seks karakteristiske personlighetstypene som korresponderer med de seks yrkesmiljøene er: Den *realistiske*, den *intellektuelle*, den *sosiale*, den *konvensjonelle*, den *foretaksomme* og den *kunstneriske*.

Som eksempel kan nevnes at den *realistiske* personlighetstypen beskrives som maskulin, fysisk sterk, emosjonelt stabil og aggressiv, med gode motoriske ferdigheter, men med mangel på verbale og sosiale ferdigheter. De foretrekker konkrete framfor abstrakte problemer og har konvensjonelle politiske og økonomiske verdier. Foreldrene har gjerne dårlig utdanning. Yrkespreferansene kan f.eks. være elektriker, fotograf, maskinist, bilmekaniker, offiser, radiotelegrafist, rørlegger, eller landmåler.

7.5 Hva kan kalles sosiale ressurser?

De medfødte ressursene utvikles forskjellig fra individ til individ. Miljøet eller omgivelsene er i høyeste grad med på å påvirke denne utviklingen. Det sosiale miljøet eller de mennesker som den enkelte samhandler med under oppveksten får en sentral betydning.

En kan skille mellom hvilke personer som er sosiale ressurser og hvordan eller hvorfor de virker som ressurser. I Figur 7.5.1 er tatt med fem av de viktigste påvirkningskildene og fem av de viktigste påvirkningsmåtene.

Innenfor hvert av de 25 feltene vil en kunne beskrive hvordan sosiale forhold virker inn på skoleprestasjoner og utdannings- og yrkesvalg. Av påvirkningskildene vil nok familien i første rekke skape ulikheter, mens det kan være vanskeligere å si hvilke påvirkningsmåter som har størst betydning for skoleprestasjoner og valg av yrke.

Figur 7.5.1 Påvirkningskilder og påvirkningsmåter

		Påvirkningsmåter				
		Hold- ninger, verdier	Rolle- mo- deller	For- vent- ninger	Råd- giv- ning	For- mid- ling
På- virk- nings- kilder	Familien					
	Bomiljøet					
	Lærere m.m.					
	Kolleger					
	Massemedia					

7.6 Påvirkningskilder

Familien

Med utgangspunkt i hvor viktige de første barneårene er må familien få en særdeles viktig rolle som påvirkningskilde. Det er også rimelig at far og mor må få en spesiell posisjon blant familiemedlemmene. Sosial bakgrunn er ved siden av kjønn den viktigste bakgrunnsvariablen i denne framstillingen. Når en måler sosial bakgrunn, er det egenskaper ved foreldrene som legges til grunn. Fars og mors yrke, utdanning og inntekter kan være sentrale mål for sosial bakgrunn.

Fars yrke har tradisjonelt vært brukt som et enkelt og greit mål når sosial bakgrunn skal måles. Dette er egentlig bare en mindre del av det som skal måles, men svært ofte er det samvariasjon mellom fars yrke på den ene siden og utdanning og inntekt på den annen, og også mellom fars yrke og mors yrke, utdanning og inntekt. Fars yrke som mål for sosial bakgrunn har vært benyttet i en rekke tidligere undersøkelser, slik det er dokumentert i kapittel 2, og dette gjør at fars yrke gir et sammenligningsgrunnlag over tid.

Det er imidlertid god grunn til å anta at *mors yrke* og utdanning har *tiltappende betydning*, og vil få like stor betydning når mor like ofte som far har en høyere utdanning og er yrkesaktiv.

I utgangspunktet er både de biologiske foreldrene og eventuelle fosterforeldre av interesse. De biologiske foreldrene danner bakgrunn for medfødte eller nedarvede egenskaper. Eventuelle fosterforeldre vil være sosial bakgrunn for de tilegnede egenskapene.

Utdanningsvalg i relasjon til sosial bakgrunn eller fars yrke er grundig beskrevet i kapitel 2. Her skal en se noe nærmere på andre forskjeller - at gutter og jenters atferd er forskjellig, og at valgene kan være avhengig av om jenter identifiserer seg med faren eller moren.

Margot Bengtsson har foretatt en intervjuundersøkelse av 50 kvinner som nettopp hadde påbegynt naturvitenskapelige studier ved universitetet i Lund, samt 48 kvinner som begynte med humanistiske studier høsten 1976 og våren 1977 (Bengtsson 1984). Hensikten var bl.a. å finne sammenhenger mellom utdanningsvalg og foreldreidentifikasjon.

På grunnlag av intervjuene ble det laget fire foreldreidentifikasjonsgrupper:

- Farsidentifiserende
- Morsidentifiserende
- Mors- og farsidentifiserende
- Uidentifiserende

De *farsidentifiserende* kvinnene er i første rekke hjemmевærende husmødres døtre. For denne gruppen har faren ofte høy utdanning og yrkesstatus. Faren har ofte gjort karriere i det private næringslivet, mens moren har tatt seg av arbeidet i hjemmet. Moren blir oppfattet som den underordnede både med hensyn til økonomi og personlighet. Kvinnene i denne gruppen identifiserte seg med fedrene.

De *uidentifiserende* kvinnene hadde ofte foreldre som begge hadde høyere utdanning. Mødrene var sjelden hjemmевærende. I slike familier fornektet eller erkjente man ikke kjønn som differensierende med tanke på utdanning, yrke, oppdragelsesideologi eller identifikasjon. I virkeligheten var det en tendens til at faren hadde litt høyere utdanning og litt høyere yrkesstatus enn moren.

De *mors- og farsidentifiserende* kvinnene er fra "moderne" familier i arbeiderklassen eller mellomskjiktet, hvor det er likestilling mellom foreldrene både når det gjelder utdanning, yrke og dominans i hjemmet. I slike familier oppfattes moren å være like dominant som faren. På noen punkter identifiserer kvinnene i slike familier seg med faren, på andre med moren.

De *morsidentifiserende* kvinnene tilhørte den "tradisjonelle" arbeiderklassen i motsetning til den "moderne". Faren hadde oftest manuell industriarbeiderjobb, ingen utdanning ut over grunnskolen og en svak underordnet posisjon i familien i henhold til døtrenes vurdering, mens moren kunne være sykepleier eller førskolelærer med en viss utdanning utover grunnskolen. Mødrenes sterke posisjon i disse familiene er materielt forankret på samme måte som fedrenes i de borgerlige gruppene med sterk farsidentifisering.

Det vesentlig i denne sammenhengen er ikke farens eller morens posisjon i forhold til andre, men relasjonen mellom foreldrene. Kvinnene hadde en sterk tendens til å identifisere seg med den person som hadde makten, dvs. som hadde

kontroll over økonomien, og som hadde utdanning, dominans og beslutningsmyndighet.

De farsidentifiserende og udifferensierte hadde i høy grad valgt *naturvitenskap* ved universitetene, mens de morsidentifiserende og fars- og morsidentifiserende hadde i høy grad valgt *humanistiske fag*. For kvinner på angjeldende tidspunkt var humanistiske fag et tradisjonelt valg for kvinner, mens naturvitenskapelige fag var et utradisjonelt valg. De farsidentifiserende og udifferensierte kvinnene var i overveiende grad rekruttert fra ressursrik sosial bakgrunn, mens de morsidentifiserende og fars- og morsidentifiserende kvinnene hyppigere ble rekruttert fra arbeiderfamilier.

Andre undersøkelser - f.eks. Tiårsundersøkelsen (Yrkeskarriere og samfunnsengasjement, Edvardsen 1983) - viser at kvinner med ressurssterk sosial bakgrunn har en klar tendens til å velge utdanning mer utradisjonelt enn kvinner fra ressurs svak sosial bakgrunn. Hyppigere farsidentifisering kan være en mulig årsak til dette. Etter Bengtssons teori er de farsidentifiserende kvinnene ofte døtre til fedre med høy utdanning og yrkesstatus.

I tillegg til far og mor har selvfølgelig andre slektninger stor betydning som påvirkningskilder. Søsken er nærmest i så måte, og det er f.eks. foretatt undersøkelser som viser at sjansene til å få høyere utdanning er både avhengig av *hvor mange søsken* man har og *hvor mange av søsknene* som er *ynge* eller *eldre*. Her vil også spørsmålet om familiens samlede ressurser komme inn i bildet. Mange søsken gjør at det blir flere å dele på, og mindre sannsynlig at barna får høyere utdanning.

Knudsens elevundersøkelse i 1974 viste også at familiestørrelsen hadde en negativ virkning på utdanningen (Knudsen 1980). Barn fra små familier ytte en større innsats i skolearbeidet. Innenfor store søskenflokker oppnår den eldste de beste skoleprestasjonene. Den yngste hadde også bedre prestasjoner enn den mellomste, men her var konklusjonen mer usikker. En begrunnelse for at eldstemann klarte seg best var at han fikk mer kontakt med voksne foreldre, etter som han i en viktig periode var enebarn. De yngre søsknene vil derimot hyppigere ha kontakt med andre barn, dvs. med sine søsken. Forholdene kunne imidlertid variere. Eldstemann kunne være en ressurs såfremt aldersforskjellen var stor, og han hadde lang skolegang. Det ville derfor særlig være yngre søsken i ressurssterke familier som kunne trekke fordeler av dette. En må på denne bakgrunn kunne anta at lavere studietilbøyelighet blant barn i store søskenflokker kan skyldes en kombinasjon av *økonomiske problemer* og *nedsatte skoleprestasjoner*.

Tamsfoss undersøkelse av søkningen til høyere utdanning viste også at *ektefellens utdanning og yrke* kan ha en viss betydning for søkningen til høyere utdanning (Tamsfoss 1984). Det er særlig kvinner som har giftet seg med menn fra mer ressursrik sosial bakgrunn enn de selv hadde, som fikk en økt tendens til å søke

universitets- og høgskoleutdanning. En skal her ikke se bort fra at enkelte kvinner kan ha hatt ambisjoner i retning av studier før de giftet seg, og at dette har ført dem til miljøer hvor de har funnet en høyt utdannet ektefelle.

Tre livsformer

Som et alternativ til sosial bakgrunn skal jeg beskrive en teori som går ut på at folk i henhold til sin yrkestilknytning tilhører ulike livsformer. Disse livsformene skaper blant annet ulik bakgrunn for valg av utdanning og yrke.

I vårt samfunnssystem er det tre grunnleggende forskjellige kulturer eller livsformer som kan kalles:

- den selververvende livsform
- lønnsarbeiderlivsformen
- den karrierebundene livsformen

De tre livsformer ble først analysert i 1983 i en bok av Thomas Højrup: "Det glemte folk". Jeg vil bruke en artikkel av Lone Rahbek Christensen som grunnlag for min presentasjon (Christensen 1987).

Den selververvende livsform vil en finne blant selvstendig næringsdrivende i jordbruk, fiskeri, håndverk, transport, forretningsmessig tjenesteyting, forretningsvirksomhet og småindustri. Arbeidsdagen i denne livsformen er ikke avgrenset til bestemte klokkeslett, og selvstendigheten er av sentral betydning.

Hele familien er ofte mer eller mindre knyttet til driften, særlig i travle perioder. Familiemedlemmene kjenner hverandres arbeide. Mann og kone er ikke bare ektefeller, men også arbeidskamerater.

Arbeidsoppgavene kommer foran alt i denne livsformen. Været, kundene, etterspørselen og årstiden bestemmer farten. F.eks. selskapelighet og sport kan i travle perioder bli skjøvet i bakgrunnen.

Lønnsarbeiderlivsformen er preget av en todelt tilværelse. Arbeidstid og fritid er sterkt atskilt. Lønnsarbeideren selger sin arbeidstid. Det kan gjerne dreie seg om rutinearbeid. Arbeidet er egentlig et middel til selvutfoldelse i fritiden. Weekender og ferier er de store høydepunktene.

Familiemedlemmene kjenner hverandre bare i familiesituasjonen, og ikke som arbeidskamerater eller deltagere på andre arenaer.

Tilværelsen er oppsplittet på mange arenaer hvor man møter forskjellige mennesker. Arbeidsplassen, familien, vertshuset, fagforeningen, diskoteket eller charterturen kan være slike arenaer.

I denne livsformen stilles det krav om lønn og bedre arbeidsforhold til arbeidsgiveren eller ledelsen.

Den karrierebundene livsformen preges av ønsket om å utfolde sine evner gjennom arbeidet og stadig møte nye utfordringer. Når en stilling etter en tid betyr

rutinearbeid, er det viktig å komme inn i en ny stilling som gir nye utfordringer. Når karrierepersonen ønsker å avansere til en høyere stilling, er det ikke primært for å få en høyere lønn, men for å møte nye utfordringer. Arbeidet er samtidig en hobby.

I denne livsformen skal man være mobil for å kunne gå til de beste jobbene. Tiden oppdeles ikke i arbeidstid og fritid. Kveldene går med til å lese og skrive, eller til middager med forretningsforbindelser.

Familien skal være representativ. Hustruen skal kunne lage middag til forretningsforbindelser, eller delta i representative middager. Familien skal være forståelsesfull. Far skal ha ro, og hans arbeid er viktig for hele familien.

Det er idealtyper som presenteres her. Den selververvende, lønnsarbeideren eller karrieremannen er en mann. Kvinnen tilpasses mannens livsform, men vil som oftest også ha en fortid som gjør henne spesielt egnet for den aktuelle livsformen. Endringer i kvinnes innstilling til eget arbeid og fritid kan utvilsomt skape konflikter i familien. Hvis karrieremannens hustru også får en tilsvarende karriereideologi, vil ektefellene stille motstridende krav til hverandre. Hvem skal da være støttespiller og ta seg av det som ikke er interessant i forhold til jobben? De virkelige karrierkvinnene har som regel ikke barn.

Når de tre livsformer kan være et nyttig utgangspunkt for analyser av utdannings- og yrkesvalg, skyldes det at barnas situasjon i de ulike livsformer er ganske forskjellig. Barn i de ulike livsformer kan oppfatte skolegang og lekselesning på forskjellige måter.

Barn i den *selververvende livsformen* har ofte funksjoner i forbindelse med familiens arbeidsoppgaver. Guttene kan kjøre traktor, fiske o.l., mens jentene har kjøkkenhage eller egne høns. Lekselesning vil være av sekundær interesse hvis det er godt fiskevær eller mange påtrengende oppgaver i virksomheten.

For mange selvstendige næringsdrivende er det et ønske at sønnen skal overta virksomheten. Det er også vanlig at sønnen overtar bedriften eller virksomheten etter faren. Hvis det er flere sønner, vil også de andre ofte velge å bli selvstendige næringsdrivende.

Barn i *lønnsarbeiderlivsformen* er preget av delingen på arbeidstid og fritid, og at familien som oftest er sammen i fritiden. Bruken av utdanningstilbud er sjelden målrettet i denne livsformen. For lønnsarbeiderbarnet som opplever det skarpe skillet mellom arbeid og fritid, vil lekselesning fortone seg som arbeid i noe som skulle være fritiden.

Barn i den *karrierebundene livsformen* kommer hjem til en familie hvor far og kanskje også mor skal ha ro til å lese og skrive. Dette ligner på lekselesning. Lekselesning blir derfor ikke arbeid i fritiden på samme måte som for barn i lønnsarbeiderlivsformen.

Foreldrene i den karrierebundene livsformen legger stor vekt på barnas skolegang. Det er viktig å bo på et sted med et utstrakt skoletilbud. Foreldrene er også opptatt av at barna får en meningsfylt fritid og kjører dem gjerne til ulike fritidsaktiviteter.

I den karrierebundene livsformen er det alles kamp mot alle som er i sentrum. Den klokeste, lureste eller den som har de beste forbindelsene når lengst. Det er viktig å nå langt. Blant lønnsarbeiderne er det derimot ofte kameratskapet og solidariteten som betyr mest med tanke på et godt arbeidssted.

Sett i relasjon til problemstillingen i denne boka er det avgjort menneskene i karrierelivsformen som passer best inn i en teori hvor ønsker om makt, ære, berømmelse og respekt er sentrale drivkrefter bak utdannings- og yrkesvalg.

Bomiljøet

Bomiljøer har en tendens til utvikle seg i retning av et ensartet sosialt miljø. Dette har sin bakgrunn i at tomtepriser, huspriser, husleier og husstandard kan være nokså ensartede i større områder. Det betyr at folk med høy inntekt vil samles i enkelte områder og folk med lav inntekt i andre områder. Inntekt korrelerer ofte med utdanning og yrke, og man får bydeler hvor barn har en nokså ensartet sosial bakgrunn.

Et ensartet sosialt miljø kan bli forsterket av at barna også går på samme skole. Skolemyndighetene betrakter det som positivt at barn skal gå på skole sammen med dem som de kjenner fra sitt nærmiljø.

Bomiljøet inkluderer kamerater og venninner. Venners valg er et viktig punkt i Boudons sosial-posisjon-teori (se kapittel 3.2). For en med middelklassevenner som går videre til gymnas, er det et tap å ikke selv gå til gymnas. De vil i så fall ha store sjanser til å miste sine venner. For arbeiderbarn derimot kan det å gå til gymnas bety at de mister sine venner. Det som er en gevinst for middelklassebarna blir et tap for arbeiderbarna, og denne faktoren vil gjøre seg gjeldene på hvert trinn i utdanningskarrieren.

Lærere og medelever i skolen

Det er foretatt undersøkelser av medelevers valg av utdanning sammenlignet med eget valg av utdanning som viser at elever med arbeiderbakgrunn hyppigere velger høyere utdanning hvis de er i et miljø hvor mange av medelevene velger høyere utdanning, dvs. hvis elevenes sosiale bakgrunn er blandet.

Forholdet mellom skole og hjem vil også virke inn på elevenes skoleprestasjoner. Forskningsrapporter fra fler-kulturelle samfunn viser at barn fra enkelte befolkningsgrupper får større utbytte av utdanningen enn andre (Dalin 1988). Det gjelder asiatiske barn (særlig japanske, kinesiske og koreanske) og barn fra tradisjonelt religiøse miljøer (f.eks. jødiske, katolske og metodistiske hjem).

James S. Coleman mener at barnas intellektuelle forutsetninger og sosio-økonomiske nivå kan forklare mye av forskjellen, men at verdifellesskapet mellom skolen og barnas hjem også har stor betydning. Coleman beskriver forhold i USA med private skoler som tar sikte på å undervise barn fra bestemte religiøse miljøer (Coleman 1966).

Hvis dette overføres til offentlige norske skoler, er det rimelig å tro at mangel på verdifellesskapet mellom skolen og barnas hjem vil kunne gjøre seg gjeldende for barn fra ressurs svak sosial bakgrunn og kanskje i enda høyere grad for fremmedarbeiderbarn. Disse skulle derfor gjennomgående vise svakere prestasjoner i skolen.

Utdanningsvalg blir også ulike, avhengig av om elever fra ressurssterk eller ressurs svak sosial bakgrunn dominerer. I den tiden grunnskoleelevene måtte velge kursplan ble valgene svært ulike på Oslos vestkant og østkant (Grunnskolerådet 1971). På vestkanten hvor elever fra ressurssterk sosial bakgrunn var i flertall var andelen som valgte høyeste kursplan oppe i 89 (Ris skole) og 86 prosent (Smestad skole). På østkanten hvor flertallet av elever var fra ressurs svak sosial bakgrunn var andelen nede i 32 (Bjølse skole) og 39 prosent (Hersleb skole).

Etter en spørreskjemaundersøkelse i 15 ungdomsskoler i Bergen i 1974 (Knudsen 1980) konkluderte Knud Knudsen med at skolen en kommer til betyr lite i forhold til hva en kommer til skolen med. Medelevenes ressurser innvirket imidlertid klart på hva den enkelte fikk ut av skolen.

Dette mener Knudsen gir fordeler til elever som i utgangspunktet står sterkt. Praktiske og pedagogiske hensyn gjør at elevene gjerne rekrutteres etter nabolag, og elever med sterke familieressurser får en ekstra bonus gjennom klassen. Knudsen uttaler at så langt som mulig burde en rekruttere elevene i den enkelte klasse fra ulike nabolag. Det kunne også være en tanke å diskutere en systematisk plassering av elever fra svakerestilte barneskoler sammen med elever fra sterke ved overgangen til ungdomsskolen.

Göran Arnman og Ingrid Jönsson har foretatt en lignende undersøkelse av elever i grunnskolen i Sverige for å se hvilken betydning lærerne og andre elever har for den enkeltes prestasjoner og valg (Arnman og Jönsson 1983). De har delt klasseavdelingene inn i fire typer. *Høystatusklasser* rekrutterte 75 prosent av elevene fra sosialgruppe I og II. *Øvremiddelstatusklasser* har 50-74 prosent av elevene fra sosialgruppe I og II. *Lavremiddelstatusklasser* har 25-49 prosent av elevene fra sosialgruppe I og II. *Lavstatusklassene* har mer enn 75 prosent fra sosialgruppe III og uspesifiserte. Sosialgruppe III omfatter i denne undersøkelsen lavere yrkesutøvere i statlig tjeneste, faglærte og ufaglærte arbeidere.

I grunnskolen etterstrebes stabilitet og kontinuitet i elevenes skolegang. Samme elever bør helst gå i samme klasseavdeling gjennom hele grunnskolen. Av elevene i høystatusklassene var 56 prosent i samme klasseavdeling gjennom hele grunn-

skolen, mens andelen var 33 prosent i lavstatusklassene. Fra 6. til 7. klasse endres delingstallet i Sverige fra 25 til 30, hvilket innebærer at noen klasseavdelinger må deles opp og fordeles på andre klasseavdelinger. Slike oppdelinger forekommer hyppigst i avdelinger med mange elever fra sosialgruppe III.

Det ser ut til å finnes en bevissthet om hvilke skoler som er "gode" i en kommune. Det forekommer da også at det oppgis rektorsområde (skolekrets) i salgsannonser for villaer.

Høystatusklassene har en langt mer stabil sammensetning av elever enn lavstatusklassene. Elevene i lavstatusklassene blir hyppigere skilt fra hverandre. I tillegg har høystatusklassene mer stabile lærere. Tabell 7.6.1 viser at lærerne ved høystatusklassene hadde vært ved skolen i omtrent dobbelt så lang tid som lærerne i lavstatusklassene. I tillegg hadde de vært yrkesvirksomme dobbelt så lenge som lærerne som underviste i lavstatusklassene. Lærerne foretrekker med andre ord skoler med høystatusklasser. Dette kan ha sammenheng med at det sosiale miljøet er mer "passende" for en lærer hvis det er mange familier fra sosialgruppe I i området, men også med at mange kanskje mener det er enklere å arbeide med interesserte og skoleflinke barn. En nærliggende konsekvens er at høystatusklassene får de dyktigste lærerne.

Tabell 7.6.1 Lærere i 7. klasse fordelt etter gjennomsnittlig antall år i yrkesvirksomhet og antall tjenesteår ved skolen. Sverige.

	Høy- status- klasse	Lav- status- klasse
Gjennomsnittlig antall yrkesvirksomme år	17,2	8,8
Gjennomsnittlig antall tjenesteår på skolen	9,3	4,3

Kilde: Göran Arnman og Ingrid Jönsson: Segregation och svensk skola.

På høgstadiet (ungdomstrinnet) kan svenske elever velge vanskelighetsgrad i en rekke obligatoriske fag og valgfag. De som velger krevende kurs i matematikk og engelsk, og dessuten et språk som valgfag har formell kompetanse til alle 3- og 4-årige gymnaslinjer.

Arnman og Jönssons undersøkelse viser at det har betydning for valget av 3- og 4-årige gymnaslinjer om elevene går i en høystatusklasse (mange elever med ressurssterk sosial bakgrunn) eller i en lavstatusklasse (mange elever med arbeiderbakgrunn). Tabell 7.6.2 illustrerer hvilken betydning det har for utdan-

ningsvalget å gå i en klasse med mange barn fra sosialgruppe I. Elever fra alle sosialgrupper velger hyppigere den "teoretiske" valgkombinasjonen som fører til 3- og 4-årige gymnaslinjer, hvis de går i høystatusklasser. De andre elevene i klassen, og kanskje også lærernes forventninger i slike klasser, fører med andre ord til at flere i en sosialgruppe holder veien til høyere utdanning åpen. Samtidig viser tabellen at sosial bakgrunn er langt viktigere for valget enn klassetypen.

Kursvalg og valgfag betyr at det utvikles forskjeller i kompetansen. F.eks. er middelkarakterene i svensk i 9. klasse betydelig bedre for elever med "teoretisk" valgkombinasjon enn for de øvrige.

Klassetypen - om en går i en klasse med mange akademikerbarn eller mange arbeiderbarn - teller dessuten mye ved valg av fagkombinasjoner. Klassetypen har liten direkte betydning for valg av linjer i gymnasieskolan (den videregående skolen), men indirekte virker klassetypen inn på hvem som tar "teoretiske" valgkombinasjoner og får gode karakterer. Bare de "teoretiske" kombinasjonene rekrutterer til 3- og 4-årige teoretiske linjer.

Tabell 7.6.2 Prosentandel elever med "teoretisk" valgkombinasjon i 9. klasse fordelt etter sosialgruppe og klassetype.

Sosialgruppe	Klassetype	
	Høystatus	Lavstatus
I	79	69
II A	68	59
II B	46	39
III	31	26

Kilde: Göran Arnman og Ingrid Jönsson: Segregation och svensk skola (Tabell 6.12).

Arnman og Jönsson konkluderer med at undervisningssituasjonen er svært ulik for ulike elevgrupper på høgstadiet (grunnskolenes ungdomstrinn). Elever med "teoretisk" valgkombinasjon kommer inn i grupper hvor de fleste gjør det bra i skolen. Undervisningen går ut på fordypning og forståelse. Lærerne forholder seg til elever som frivillig har valgt vanskelige kurs, som klarer skolearbeidet godt, og som ofte tar sikte på videre skolegang.

Elever med andre fagkombinasjoner har ofte svake karakterer. Læreren skal forsøke å lære bort ved å repetere og gi elevene hverdagskunnskaper. Dette virker til å senke deres ambisjonsnivå. De negative effektene av nivågrupperingen innebærer lavere forventninger både fra lærere og elever, og dette gir svakere karakterer som resultat.

Skolen påvirker elevenes selvoppfatning om hvilke muligheter de har i skole og samfunn på et tidlig tidspunkt - gjennom karakterer eller andre vurderingsskalaer. Mulighetene for å velge bort vanskelige kurs og valgfag reduserer mulighetene til å forandre selvoppfatningen i en positiv retning.

Massemedia

Massemedia skiller seg ut fra de øvrige påvirkningskilder som er nevnt her ved at det dreier seg om en enveiskommunikasjon. Påvirkningen på skoleprestasjoner og yrkesvalg er imidlertid utvilsom. Det er nærliggende å tro at TV spiller en dominerende rolle blant massemedia. Et viktig spørsmål er om TV fører til større eller mindre konformitet med hensyn til utdannings- og yrkesønsker. Hvis det bare var en TV-stasjon og alle så de samme programmer, var det rimelig å anta at TV fører til større konformitet og dermed også "likere" valg av utdanning og yrke. Det hevdes imidlertid at et program kan gi ulikt utbytte avhengig av mottakerens bakgrunn. Kanskje kan det tenkes at mennesker har ulike "mottakerkoder", slik at påvirkningen likevel blir forskjellig.

Det har også vært hevdet at barn fra forskjellig sosial bakgrunn ser forskjellige TV-program, hvis det er valgmuligheter. Spørsmålet er om dette virker til større forskjeller enn hvis TV ikke fantes. Friheten til å velge kan både føre til at elever fra ressurssvak sosial bakgrunn bruker mye tid på å se på TV, men også at de velger programmer som i større grad konkurrerer med utdanningen, og ikke utfyller den.

Anita Werner foretok en spørreskjemaundersøkelse blant 11-15-åringer i Øst-Finnmark i 1967 og 1969 (Werner 1972). Fjernsynet ble innført mellom disse to tidspunktene, og undersøkelsen skulle derfor kunne gjenspeile noen av de konsekvenser fjernsynet har for ungdommens atferd.

Werners hovedkonklusjon var at innføringen av fjernsyn ikke synes å ha ført til store endringer i elevenes fritidssysler. Det hadde først og fremst skjedd en nedgang i bruken av andre massemedia, og da i første rekke radio og film. Det var en økning i andelen som deltok i aktive fritidssysler som sport, samvær med venner og dans.

Etter som bare en TV-stasjon var aktuell, gir undersøkelsen neppe svar på spørsmålet om TV er et tilbud som primært konkurrerer med eller er komplementært til utdanningen, og om det var forskjeller avhengig av sosial bakgrunn. Undersøkelsen viste at barna la seg senere om kvelden og brukte mindre tid til lekselesning etter at fjernsynet var innført. På den annen side viste det seg at elever med gode skoleprestasjoner så mer på TV enn elever med svake prestasjoner. Det bør selvfølgelig ikke bety at de har fått bedre karakterer, fordi de har sett mye på TV, men det kan heller ikke utelukkes at enkelte TV-program kan være lærerike og gi grunnlag for å bedre skoleprestasjonene.

Undersøkelsen indikerte også at det ble større *likhet* mellom bygd og by med hensyn til atferd og holdning til fritidssysler, etter at fjernsynet var innført. Det var særlig en tendens til at elever i spredtbygde strøk ga svar som lignet mer på svarene fra elever i tettbygde strøk og byer. Svar på spørsmål om flytting og yrkesvalg fikk en "likere" fordeling etter at fjernsynet hadde blitt innført.

Werner antyder at den større likheten i besvarelsene fra elever fra spredtbygde og tettbygde steder, samt byer, kan skyldes at fjernsynet legger en nokså ensidig vekt på programmer fra urbane miljøer.

7.7 Påvirkningsmåter

Slik verdier er definert foran, skapes de etter konsensus i et sosialt samspill. Andre familiemedlemmer inkl. eventuell ektefelle vil utvilsomt spille viktige roller på dette området. Lærere, klassekamerater og venninner vil også være med på å utforme verdier, interesser og holdninger. Kolleger på arbeidsplassen vil etter hvert overta skolekameratenes rolle. Massemedia og i særdeleshet fjernsynet er utvilsomt med på å forme menneskers verdier og holdninger, og er også med på å vekke interesser på ulike områder.

Hvordan verdier og interesser påvirker utdanningsvalget er utførlig beskrevet i kapittel 5. Jeg skal her bare understreke at det er en av flere måter som det sosiale miljøet påvirker den enkelte på, og at den er så viktig at den har fått sitt eget kapittel i boka.

Rollemodeller

Tidligere tiders laugsbånd skapte en sterk forbindelse mellom fars og sønns yrke. Det gjorde også utdanning- og yrkesvalg langt enklere enn i dag. Bare de færreste fikk formell utdanning utover den obligatoriske. En lærte gjennom observasjon og imitasjon av de en var i kontakt med i oppveksten. Fars og mors arbeid var sentralt i denne sammenhengen. Guttene lærte det samme yrket som faren, mens jentene gikk i morens fotspor. Etter hvert som samfunnet har utviklet seg med en høyere grad av arbeidsdeling og lang formell utdanning, har sammenhengen mellom fars og sønns yrke blitt løsere.

Innenfor enkelte profesjoner vil en likevel kunne finne klare sammenhenger mellom fars yrke og sønns utdanning. Tabell 7.7.1 viser f.eks. at av alle personer fra sosialgruppe I i alderen 19-24 år var 0,7 prosent teologistudenter (Aamodt 1982). Av dem som hadde prester, biskoper og forstandere som fedre var 12,1 prosent teologistudenter. Sjansene for å bli teologistudent var m.a.o. 17 ganger større når far var prest eller biskop enn når han var fra sosialgruppe I generelt, og over 100 ganger større enn for alle i aldersgruppen.

Hvis fedrene har juridisk arbeid, studerer 22,1 prosent av sønnene jus. Selvrekrutteringen er særlig høy hvis faren er privatpraktiserende advokat. Hele 27,5

prosent av sønnene studerte da jus. For lærere, lektorer og adjunkter er selvrekrutteringen langt mindre, men sønner av disse er likevel klart overrepresentert blant dem som studerer filologi og realfag, eller tar lærerutdanning.

Tabell 7.7.1 Selvrekruttering i enkelte yrkesgrupper. Sønners utdanning sett i relasjon til fars yrke.

	Personer 19-24 år i alt	Sønners utdanning 1. oktober 1975					
		Teologi	Medisin	Jus	NTH	Lærer	Real- ist
<i>Fars yrke</i>							
Hele sos.gr. I	100,0	0,7	1,9	2,8	4,2	2,1	5,3
Biskoper, prester og forstandere	100,0	12,1	5,3	1,9	2,5	4,4	6,9
Leger og overleger	100,0	0,8	10,1	4,9	3,7	1,4	6,5
Juridisk arbeid	100,0	0,2	2,6	22,1	3,5	1,8	6,4
Ingeniører	100,0	0,5	1,7	1,9	8,5	0,9	5,3
Lærere	100,0	1,1	1,8	1,4	3,4	5,2	7,2
Lektorer og adj.	100,0	1,5	4,6	3,1	6,3	4,1	14,5

Kilde: Per Olaf Aamodt: Utdanning og sosial bakgrunn (Tabell 6.6).

Selvrekrutteringen kan ha sammensatte årsaker. Fedre kan ha ønsker og forventninger om at sønnene går inn i samme yrke. I den grad fedrene virker som rådgivere vil de ha spesielle forutsetninger for å gi råd om eget yrke. De vil også gjennom sin atferd, sine kunnskaper og sitt språk kunne gi sønnene spesielle fortrinn. Viktigst er antagelig fedrene som rollemodeller. En kjent og kanskje respektert person har et yrke som vedkommende identifiseres med. Sønner med fedre som har yrker som krever universitetsutdanning vil få et annet utvalg av rollemodeller enn sønner hvis fedre er arbeidere.

Fedrene er ikke de eneste rollemodellene. *Mødrene* kan være viktige rollemodeller, særlig for jentene. I kapittel 7.6 ble kvinnes foreldreidentifikasjon og valg av studier trukket fram. Kvinnes valg av studier var i en viss utstrekning et resultat av foreldreidentifikasjonen, og ble bestemt av hvilken av de to foreldrene som dominerte og hadde makt. Denne ble et forbilde ved utdannings- og yrkesvalg.

Dessuten vil *tanter og onkler, kjente i nabolaget, læreren på skolen, eller personer som opptre i massemedia*, kunne være rollemodeller. Elever som har mange og nære rollemodeller fra yrker som krever universitetsutdanning vil ha et mer variert modellgalleri med tanke på høystatusyrker enn arbeiderbarn som kanskje bare har godt kjennskap til en modell med høy utdanning - læreren.

Tabell 7.7.2 Prosentandel kandidater med ulik sosial bakgrunn og artium i 1946, 1951, 1958 og 1963 som arbeidet i skoler i 1976

	Sosial bakgrunn	
	Sosialgruppe I: Bedriftsledere, overordn.funksj. akademikere %	Sosialgruppe III: Arbeidere, formenn håndverkere, fiskere, bønder %
Kvinner i alt	36	52
Menn i alt	17	26
herav (av menn):		
Sivilingeniører	3	3
Landbrukskandidater	6	6
Siviløkonomer	1	12
Samfunnsvitere (ekskl. jurister og siviløkonomer)	15	23
Filologer	66	81
Realister	32	51
Cand.mag.	65	69

Kilde: Borgersen og Edvardsen: Yrkeskarriere og samfunnsengasjement.

Det er slående hvor hyppig studenter med arbeiderbakgrunn velger å gå til pedagogiske høgskoler. Universitetskandidater fra arbeiderbakgrunn velger også langt oftere enn andre å bruke sin utdanning i læreryrket. Tabell 7.7.2 viser hvor stor andel av kandidatene med artium i 1946, 1951, 1958 og 1963 som arbeidet ved høgskoler, videregående skoler, grunnskoler og andre skoler (ikke universitet og vitenskapelige høgskoler). For alle utdanningskategorier, hvor en stor andel er lærere, er andelen lærere atskillig høyere for kandidater fra sosialgruppe III enn fra I. Dette gjør seg gjeldene både for filologer, realister og samfunnsvitere med høyere grads eksamen. Av siviløkonomene fra sosialgruppe III var 12 prosent i skolen mot bare 1 prosent fra sosialgruppe I. Kanskje er det særlig vanskelig for arbeidssønner og -døtre å tilpasse seg den koden eller de atferdsnormer som forventes blant bedriftsledere og høyere funksjonærer i den private sektoren.

Av alle menn fra de fire artianerkullene som har tatt en universitetsutdanning var 26 prosent fra sosialgruppe III i skolen mot 17 prosent fra sosialgruppe I.

Kvinner har tradisjonelt hatt et langt mindre utvalg av rollemodeller med høyere utdanning enn menn. Kanskje er dette en av grunnene til at de langt hyppigere har

blitt lærere. Av kvinnelige kandidater fra sosialgruppe III arbeidet 52 prosent i skolen mot 36 prosent fra sosialgruppe I.

Massemedia er utvilsomt en viktig kilde for utvikling av rollemodeller, og fjernsynet vil i særlig stor grad formidle slike modeller. Anita Werners undersøkelse av fjernsynets innvirkning på yrkesvalget i henholdsvis 1967 og 1969 (før og etter innføringen av fjernsynet - se kapittel 7.6) viste forholdsvis små endringer i elevenes yrkesplaner og yrkesdrømmer (Werner 1972). Det var imidlertid blitt en klart sterkere tendens til å drømme om "*glamouryrker*", dvs. yrker som ofte ble eksponert på fjernsynet. Eksempel kunne være poppsanger, skuespillere, flyger, flyvertinne, eller profesjonell fotballspiller. Barn som så mye på fjernsynet hadde også en sterkere tendens til å ha slike drømmeyrker enn barn som så lite på TV.

De yngste (11-12 år) hadde hyppigere enn de eldste (14-15 år) "*glamouryrker*" både som yrkesdrømmer og som yrkesplaner, og andelen som oppga slike planer eller drømmer steg mer for de yngste enn for de eldste, etter at fjernsynet var innført.

Før TV ble innført hadde en større andel elever med ressurssterk enn med ressurssvak sosial bakgrunn "*glamouryrker*" som yrkesplaner eller yrkesdrømmer. Andelen med slike planer eller drømmer økte imidlertid ikke for elever med ressursrik sosial bakgrunn. Det gjorde den derimot for elever med ressurssvak sosial bakgrunn, slik at forskjellen mellom de ulike sosialgrupper nesten ble utlignet etter at fjernsynet ble innført.

Andelen som nevnte "*høystatusyrker*" som yrkesplaner eller yrkesdrømmer holdt seg omtrent konstant for elever med ressurssterk sosial bakgrunn, og ble redusert for elever med ressurssvak bakgrunn. "*Høystatusyrker*" kunne eksempelvis være ingeniør, direktør eller lege.

Werner mener at TV viser flere representanter for *glamouryrker* og tradisjonelle *høystatusyrker* enn for andre yrker. Når representanter fra primærnæringene, håndverksfagene og funksjonæryrkene blir viet oppmerksomhet, er det ofte i forbindelse med hverdagslivet eller problemer, i motsetning til *glamouryrkene* som ofte blir idealiserte i TV-filmer.

Forventninger fra foreldre og lærere

Forventninger kan ytre seg på ulike måter. De kan ofte være vage, men kan også opptre som sterke ønsker eller forlangende. Å innfri forventningene kan oppleves som en belønning, eller belønningen kan være konkret. Likeledes kan det oppleves som en straff å ikke innfri forventningene, eller det kan være forbundet med konkrete sanksjoner. Forventninger fra foreldre er særlig viktige, men forventninger fra lærere kan også ha stor betydning.

Forventninger eller krav fra foreldrenes side er knyttet til deres egne verdier. Hvis høy prestisje er viktige verdier, vil foreldrene også være ambisiøse på barnas

vegne. Ambisjoner på barnas vegne vil en finne i alle sosiale lag, men det vil være en klar overvekt hos foreldre fra ressurssterk sosial bakgrunn.

Forventninger eller krav kan knytte seg til elevenes valg av utdanning og yrke, men også til deres skoleprestasjoner. Knud Knudsen har i sin elevundersøkelse i Bergen målt foreldrenes forventninger og sammenholdt disse med skoleprestasjonene. Hans konklusjon er at "foreldres prestasjonsforventninger såvel som egen prestasjonsorientering har klar effekt på skoleprestasjonene. Egen prestasjonsorientering har størst direkte virkning. Umiddelbart er det altså elevenes egen driv mer enn foreldres innstilling som gir resultater i skolen. Prestasjonene nås i første rekke for å leve opp til egne standarder og mindre for å tilfredsstille mors og fars forhåpninger. Men foreldres holdninger virker også indirekte ved at de farger elevenes innstilling. Denne indirekte effekten er vesentlig her som følge av en sterk direkte påvirkning fra foreldres prestasjonsforventninger på elevens prestasjonsorientering. Totalt sett er derfor virkningen av foreldres innstilling størst. Dette fordi de både er avgjørende for elevens driv samtidig som de selv motiverer eleven til ekstra ytelse" (Knudsen 1980).

Knudsen understreker familiens betydning for skoleprestasjonene i sin sammenfatning. Påvirkningen skjer i betydelig grad uten sammenheng med familiens grunnleggende ressurser for øvrig. Prestasjonene bestemmes også av holdninger hos foreldre og elev som ikke er knyttet til familiens sosiale og materielle kår.

Knut Eriksens studiemotivasjonsundersøkelse viste at langt flere studenter oppga at foreldres/families ønsker hadde hatt betydning for deres valg av studier, hvis foreldrene var overordnede funksjonærer enn hvis de var arbeidere, håndverkere og fiskere (Eriksen 1983). Hvis far var overordnet funksjonær oppga 12 prosent av de mannlige og 10 prosent av de kvinnelige studentene at foreldres/families ønsker hadde vært viktig for deres valg av studier. Hvis faren var arbeider, fisker eller håndverker gikk andelen ned til 7 prosent for menn og 5 prosent for kvinner. Forskjellene ble enda mer markert hvis en tok utgangspunkt i mors yrke. Ulikheten her kan nok ikke først og fremst tilskrives at forventningene er forskjellige, men kanskje i enda høyere grad at foreldre som er akademikere eller høyere funksjonærer vil fortone seg som bedre rådgivere for dem som er interessert i universitetsstudier.

Hva studerer så de som oppgir at foreldres/families ønsker har hatt betydning? For de mannlige studentenes vedkommende er det flest med landbruksfag og jus som har lagt vekt på ønskene, men andelen er over gjennomsnittet også for siviløkonom-, sivilingeniør- og helsevernutdanning. Av kvinnene har flest med helsevernutdanning og realfag lagt vekt på foreldre/families ønsker, men andelen er også høy for studenter med landbruksfag.

Den franske sosiologen Boudon beskriver sosial ulikhet i utdanningen som et resultat av en sosial variasjon i tap og belønninger i tilknytning til videre utdanning (Boudon 1973). Ungdom fra eliten vil føle seg presset av foreldrenes forventninger til å ta høyere utdanning. Å innfri disse forventningene vil oppleves som en del av belønningen ved å ta mer utdanning. I deres helhetsvurdering vil det også kunne føles som en straff å bli utsatt for sosial degradering ved ikke å ta en høyere utdanning.

Boudon forutsetter at vennenes sosiale bakgrunn stort sett er den samme som ens egen. Gutter og jenter fra privilegerte sosialgrupper vil belønnes ved å ta høyere utdanning, fordi de da fremdeles kan være sammen med sine venner. De fra lite privilegerte sosialgrupper vil derimot bli belønnet hvis de ikke studerer videre, fordi det forutsettes at de ønsker å være sammen med sine venner, og disse vil ikke studere videre.

Boudons teori vektlegger foreldre og venner som påvirkningskilder. Forventninger er en sentral påvirkningsmåte, men det hører også med til bildet at ungdom fra privilegerte sosialgrupper kommer fra hjem som er preget av kulturelle og intellektuelle interesser. De vil ha få vansker i forbindelse med valg og gjennomføring av høyere utdanning, fordi dette har vært en selvfølge gjennom hele oppveksten. Ungdom fra ressurs svak sosial bakgrunn vil derimot komme inn i en ny kultur med de problemer det kan gi. De vil i tillegg sjeldnere være gjenstand for forventninger fra omgivelsene.

Arnman og Jönssons undersøkelse av svenske elever (se kapittel 7.6) viser at lærernes forventninger om elevene spiller en viktig rolle ved vurderingen av skoleprestasjonene (Arnman og Jönsson 1985). Når den karakteren læreren gir sammenlignes med karakteren fra den mer objektive standardprøven, viser det seg at lærerens karakterfastsettelse er skjev til fordel for jenter og elever fra sosialgruppe I.

Lærernes *forventninger* til elevene påvirker også deres måte å undervise på. Dette styrker elever i klasser hvor mange har valgt "teoretiske" valgkombinasjoner, og spesielt dem som har valgt slike kombinasjoner. Samtidig må vi anta at det eksisterer en slags Boudoneffekt. Elevene påvirker hverandres valg.

Lærerne påvirker elevenes valg av kurs og valgfag gjennom karakterene og gjennom rådgivning ut fra forventninger om hva elevene kan yte. Lærerne underviser også elever med forskjellig kursvalg ulikt. Med utgangspunkt i forventningene får elever som velger krevende kurs bedre anledning til fordypning i stoffet, mens elever fra lettere kurs får en langt mer overfladisk undervisning. Lærerne kan også ha en tendens til å forvente mer av barn med ressurssterk sosial bakgrunn. Disse forventningene kan lett bli *selvoppfylgende profetier*.

Forventninger er selvforsterkende i den forstand at gode skoleprestasjoner fører til store forventninger, som igjen kan føre til enda bedre prestasjoner. Forventninger

vil derfor kunne ha en akselererende virkning på prestasjonene til dem som allerede er best, og ha den motsatte effekten for de svakeste.

Rådgivning

Hvem er rådgiverne? Hvem diskuterer elevene utdannings- og yrkesvalg med og hvilke informasjonskilder er viktigst? Hvordan er kvaliteten på informasjonen, og hvem gir de beste rådene? Det siste spørsmålet gis det neppe noe entydig svar på. Hvis mange følger et "godt" råd og gjør et "klokt" valg, ville dette hverken være et godt råd eller et klokt valg. Etter som utdanningen og introduksjonen på arbeidsmarkedet vil ta en viss tid, er det store muligheter for at det da oppstår svinesykler på arbeidsmarkedet som en følge av uoverensstemmelse mellom tilbud og etterspørsel. Det "gode" rådet kan i noen tilfeller være å satse på en utdanning hvor mange har vansker på arbeidsmarkedet i øyeblikket, men hvor nettopp disse vanskene kan gjøre at langt færre søker til utdanningen, slik at konkurransen blir mindre i framtiden.

Et svakt arbeidsmarked for en utdanningskategori kan skyldes konjunktursvingninger og være av midlertidig karakter, men det kan også være tale om tekniske og økonomiske nyvinninger som fører til et vedvarende redusert behov for enkelte yrkesgrupper.

Det kan være flere meninger om hva god rådgivning er. Noen vil hevde at rådgiverens oppgave er å gi konkrete råd om hvilke utdanninger og yrker eleven bør søke ut fra sine forutsetninger. Andre vil hevde at den "gode" rådgivningen kan være å skaffe til veie informasjon om innholdet og kravene i et yrke, og om hvilken utdanning og praksis som kreves. Hvis dette grunnlaget er godt, vil eleven ha den oppfatning at han selv har valgt sin vei. Vissheten om selv å ha foretatt valget kan styrke selvtillit og selvoppfattelse. Hvis valget senere skulle vise seg å være "galt", vil eleven selv måtte ta ansvar for valget, og det kan gjør at situasjonen blir lettere å akseptere.

Noen tall fra Berit Skogs undersøkelse av elever i tredje årskurs, allmennfaglig studieretning kan illustrere hvem som er rådgivere (Skog 1986). Tabell 7.7.3 viser hvilke personer elevene har diskutert valg av linje og linjefag med.

Jentene diskuterte valg av linje og linjefag hyppigere enn guttene både med mor, far, søsken og venner, mens guttene noe oftere diskuterte med skolerådgivere og lærere. Guttene diskuterte valg av linje og linjefag hyppigere med far enn med mor, mens jentene diskuterte omtrent like ofte med både mor og far.

Mange var misfornøyd med informasjonen de hadde fått om valgmulighetene i den allmennfaglige studieretningen - f.eks. når det gjelder fagkombinasjoner og hvilke utdanninger disse fører til.

Tabell 7.7.3 Personer elevene har diskutert valg av linje og linjefag mye med

	Valg av linje		Valg av linjefag	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Mor	23	11	11	7
Far	21	16	12	10
Søsken	7	6	4	3
Slektninger	1	1	1	1
Venner	24	16	18	14
Folk i bestemte yrker	4	4	1	1
Rådgivere	3	5	7	9
Lærere	5	6	5	7

Kilde: Berit Skog: Valgfrihet - en illusjon?

Av jentene var 48 prosent misfornøyde, av guttene 42 prosent. Det var store forskjeller mellom skoler. Ved en skole var 75 prosent av elevene misfornøyde med informasjonen, ved en annen 40 prosent. Tallene kan tyde på at rådgivningens kvalitet varierer mellom skolene. Den kan være avhengig av enkeltpersoners innstilling og prioritering, og kanskje mangler retningslinjer som sikrer alle elever en grundig veiledning.

Tabell 7.7.4 Prosentandel elever i avgangsklassen ved allmennfaglig studieretning som har diskutert utdannings- og yrkesplaner mye med forskjellige personer.

	Diskusjon av utdannings- og yrkesplaner	
	Jenter	Gutter
Personer diskutert med		
Mor	47	24
Far	32	30
Søsken	12	9
Slektninger	2	2
Kamerater	48	27
Folk jeg kjenner i bestemte yrker	7	7
Yrkes/studieveileder	3	2
Rådgiver på skolen	4	2
Lærer på skolen	1	1

Kilde: Fride Eeg-Henriksen: Fra skolegang til poengsamling.

Fride Eeg-Henriksens undersøkelse tar også for seg elever i siste årskull i allmennfaglig studieretning, men spørsmålet var her hvem elevene diskuterte *utdannings- og yrkesplaner* med (Eeg-Henriksen 1983). Skogs undersøkelse gjaldt linjevalg og fagkombinasjoner. Eeg-Henriksens spørsmål blir noe mer omfattende, og prosentandelene i Tabell 7.7.4 og 7.7.5 blir da også høyere. Rangeringen av viktige diskusjonspartnere blir imidlertid stort sett den samme. Far, mor og kamerater er hyppigst diskusjonspartnere, og tallene viser også her at jentene oftere enn guttene diskuterer utdannings- og yrkesplaner med andre. Tabellene indikerer for øvrig at rådgivere og lærere på skolen i større grad trekkes inn i diskusjoner om linjefag enn ved valg av linje og i høyere grad ved valg av linje enn ved utdannings- og yrkesplaner generelt.

Elevene diskuterer hyppigere utdannings- og yrkesplaner med foreldrene jo mer utdanning disse har. Hvis far har folke-, framhalds- eller realskole diskuterer 15 prosent utdannings- og yrkesplaner mye med ham. Andelen blir 45 prosent hvis faren har universitetsutdanning. Hvis faren har lav utdanning, blir kamerater relativt sett hyppigere diskusjonspartnere, og dette gjelder til en viss grad også hvis mor har lav utdanning.

Tabell 7.7.5 Prosentandel av elever i avgangsklassen ved allmennfaglig studieretning som har diskutert utdannings- og yrkesplaner mye med mor, far og kamerater etter foreldrenes høyeste utdanning.

	<u>Personer eleven har diskutert mye med</u>					
	Far		Mor		Kamerater	
	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt
<i>Foreldres høyeste utdanning</i>						
Folke-, framhalds- og realskoleutdanning	15	16	34	14	46	23
Yrkesskole	32	25	47	25	51	26
Gymnas	28	31	50	24	48	19
Høgskole	40	35	52	27	48	30
Universitet	46	43	56	32	47	30

Kilde: Fride Eeg-Henriksen: Fra skolegang til poengsamling.

Tabellene foran forteller hvem elevene diskuterer utdannings- og yrkesplaner *mye* med, men ikke om disse diskusjonene betraktes som *nyttige*. En annen tabell i Eeg-Henriksens undersøkelse forteller om hvem eller hva som oppgis som *viktigste informasjonskilde* for orientering om studier og yrkesmuligheter. "Folk jeg kjenner

i bestemte yrker" og "egen yrkeserfaring" ble hyppigst kryssset av som viktigste informasjonskilde. Til sammen var disse kildene viktigst for en fjerdedel av elevene.

Tabell 7.7.6 Elever i avgangsklassen ved allmennfaglig studieretning fordelt etter viktigste informasjonskilde for orientering om studier og yrkesmuligheter.

Viktigste informasjonskilde	Jenter	Gutter
Egen yrkeserfaring	14,0	10,9
Far	5,4	13,5
Mor	7,0	4,3
Søsken og andre slektninger	4,5	6,9
Kamerater	9,1	5,6
Folk jeg kjenner i bestemte yrker	15,0	10,4
Yrkesveileder, rådgiver og lærer på skolen, undervisningsopplegg	9,8	7,8
Studiehåndboka, brosjyrer, faglig litteratur o.l.	15,7	16,3
Aviser, radio, TV o.l.	4,3	6,1
Prognoser om behovet for arbeidskraft	3,3	5,0
Annet	5,8	5,0
Uoppgitt	6,3	8,4
Sum	100,2	100,2

Kilde: Fride Eeg-Henriksen: Fra skolegang til poengsamling.

Tabell 7.7.6 viser at informasjonen hentes fra mange kilder. Betrakter vi familien samlet (mor, far, søsken og andre slektninger), blir dette den viktigste kilde. Mange henter imidlertid også sine informasjonen fra studiehåndboka, brosjyrer, faglig litteratur o.l. Skolens lærere og rådgivere spiller en forholdsvis beskjeden rolle.

Det er forskjeller mellom gutter og jenter. Guttene oppga relativt hyppigere studenthåndboka, brosjyrer o.l., samt far som viktigste informasjonskilder, mens folk de kjenner i bestemte yrker, venninner og egen yrkeserfaring var relativt sett viktigere kilder for jentene.

Det er ingen tabell som kombinerer viktigste informasjonskilde med foreldrenes utdanning, men hvis en sammenligner med tabellene foran, synes det klart at gutter med foreldre som har folkeskoleutdanning som høyeste utdanning, svært ofte orienterer seg gjennom massemedia, studiehåndbøker, brosjyrer o.l.

Hvis foreldrene har universitetsutdanning, er far og slektninger viktige informasjonskilder. Det er likevel neppe grunn til å tro at disse i mindre grad er orientert om innholdet av studiehåndbøker etc.

Det er verdt å merke seg at denne undersøkelsen gjelder elever like før de har avsluttet treårig allmennfaglig studieretning. Hvis undersøkelsen hadde vært gjort i grunnskolen, er det mye mulig at foreldrene hadde vært langt viktigere samtalepartnere og informasjonskilder også for elever med ressurs svak sosial bakgrunn. Rådene og samtalene kan imidlertid hyppigere ha gått i retning av yrkesfaglig utdanning eller inntektsgivende arbeid. Mange som har fått disse rådene vil en ikke finne igjen i treårig allmennfaglig studieretning.

Tabell 7.7.7 Prosentandel studenter som vurderer de enkelte informasjonskilder som nyttige til informasjon om studium og yrkesmuligheter. Kjønn og sosial bakgrunn.

	Menn		Kvinner	
	Sos.gr.1	Sos.gr.4	Sos.gr.1	Sos.gr.4
<i>Informasjonskilder</i>				
Yrkesveiledere	9	1	12	5
Studieveiledere	17	8	15	10
Lærere (fra gymnas m.v.)	15	28	12	24
Studiehåndboka o.l.	50	60	52	40
Faglig litteratur	51	51	53	39
Aviser, radio, TV m.v.	38	41	33	34
Egen yrkeserfaring	41	34	58	63

Hovedforsørgers yrke:

Sos.gr.1 = Overordnet funksjonær, akademiker, lærer, selvstendig i industri, handel og helsevesen

Sos.gr.4 = Ikke yrkesaktiv, arbeid i hjemmet, uoppgitt

Kilde: Knut Eriksen: *Motivasjon, studium, yrke.*

Knut Eriksens undersøkelse av studenters situasjon 1 1/2 år etter første gangs registrering ved universitet stiller spørsmål om hvilke informasjonskilder som har vært nyttige til *informasjon om studium og yrkesmuligheter* (Eriksen 1982). Det er syv informasjonskilder som blir vurdert. Familie, kamerater og folk de kjenner i bestemte yrkesgrupper er ikke med, slik at en ikke kan trekke sammenligninger med undersøkelsene som er nevnt foran. Som nevnt under kapittel 7.6 hadde undersøkelsen med et spørsmål om betydningen av foreldres/families ønsker for valg av studium. Prosentandelen som mente at foreldres/families ønsker hadde hatt betydning var dobbelt så stor for barn til overordnet funksjonær som for barn til arbeidere, håndverkere og fiskere.

Her skal en selvfølgelig være oppmerksom på at dette gjelder studenter. Arbeiderbarn kan i like stor utstrekning ha lagt vekt på sine foreldres råd, men dette

kan ha ført til at flere har avsluttet utdanningen på et tidlig tidspunkt, slik at de ikke er med blant studentene.

Studiehåndboka og massemedia er viktigere for menn enn for kvinner, mens egne yrkeserfaringer er viktigere som informasjonskilde for kvinner enn for menn. På nytt oppgis yrkesveiledere, studieveiledere og lærere relativt sjeldent som nyttige informasjonskilder.

En merker seg at studenter fra sosialgruppe 1 langt hyppigere enn studenter fra sosialgruppe 4 mener at yrkesveiledere og studieveiledere har vært viktige informasjonskilder. Det er vel rimelig å tro at de oftere har tatt kontakt med en yrkesveileder eller studieveileder? På den annen side blir læreren langt hyppigere oppgitt som nyttig informasjonskilde av studentene fra sosialgruppe 4 enn 1. Det er litt vanskelig å tolke dette. Tar lærerne seg bevisst av de flinke som kommer fra litt vanskelige forhold, eller er det bare slik at læreren relativt sett blir mindre viktig for studenter fra sosialgruppe 1, fordi disse har så mange andre informasjonskilder å øse av?

Ser vi nærmere på hva studenter som har fått "nyttige" råd av *lærerne* studerer, er det i første rekke økonomi, realfag og humaniora, mens de sjelden studerer helsefag, ingeniørfag og jus. De siste fagene er svakt representert blant lærere i gymnaset, mens tyngden av lærere er realister og filologer. Rådene fra gymnaslærerne har med andre ord hatt en klar "kloningseffekt" for dem som har ment at rådene har vært nyttige.

I henhold til de undersøkelser som det er referert til foran har skolerådgivere, yrkesveiledere og studieveiledere ingen dominerende plass i elevs og studenters bevissthet når det gjelder utdannings- og yrkesvalg. Hvordan skal dette tolkes? Er rådgivningen som elevene får gjennom skolen mangelfull, eller vil det alltid være slik at foreldre og venner vil være viktigere uansett skolens tilbud? Det kan tenkes at de profesjonelle rådgiverne primært ser det som sin oppgave å orientere om mulighetene og ikke gi konkrete forslag. Derved vil de også kunne oppfattes som mindre viktige rådgivere.

Yrkesveiledningen i Norge har langt færre ressurser til rådighet enn tilsvarende i Danmark og Sverige. I grunnskolen er yrkesveiledningen en oppgave for lærere og skolerådgivere som også har andre oppgaver, bl.a. sosialrådgivning, organisering av tilrettelagt opplæring og oppfølging av elever som er tatt inn til tilrettelagt opplæring. Vanligvis får rådgiveren en tidsressurs på 1 time pr. uke pr. 25 elever til disposisjon. Til sammenligning har man i Sverige som oftest egen sosialkurator og en SYO-konsulent som utelukkende kan konsentrere seg om yrkesorienteringen. I Sverige kreves det en treårig formell utdanning i yrkesveiledning for dem som blir rådgivere. I Norge stilles ingen krav til utdanning, bortsett fra at et 100-timers rådgiverkurs bør gjennomgås. Det forutsettes i prinsippet at alle lærere er kvalifiserte til å være yrkesveiledere.

Hvor mye tid som blir brukt til yrkesveiledning vil delvis være avhengig av hvordan den enkelte skolerådgiver og lærer prioriterer og av hvor mange andre helt nødvendige oppgaver han må utføre. Det vil derfor kunne være store variasjoner i tiden som blir stilt til disposisjon for henholdsvis yrkesveiledning, sosialrådgivning og andre oppgaver.

I ungdomsundersøkelsen 1985 ble ungdom i alderen 17-24 år bedt om å vurdere nytten av den orienteringen de fikk på skolen om utdannings- og arbeidsmulighetene (Moen 1986). Tabell 7.7.8 viser at en av fire mente de fikk tilstrekkelig orientering, mens henimot halvparten fikk ingen eller for lite veiledning, eller de husket ikke at de hadde fått noen orientering.

Tabell 7.7.8 Prosentandel 16-24-åringer i 1985 fordelt etter hvordan de vurderer nytten av den orienteringen de fikk på skolen om utdannings- og arbeidsmuligheter.

Fikk tilstrekkelig orientering	25 prosent
Fikk orientering, men for lite om det jeg har bruk for	26 "
Fikk for lite orientering	39 "
Fikk ingen orientering	2 "
Husker ikke	7 "
Uoppgitt	1 "
Sum	100 prosent

Kilde: Ketil Moen: Ungdomsundersøkelsen 1985. Rapport nr. 4.

Dybdal og Skårbrevik har i sin undersøkelse av elevene fra avgangsklassen i grunnskolen stilt følgende spørsmål: "Har du snakka med nokon med tilknytning til skulen om kva du skal gjere til hausten (Merk av for dei du har snakka med)." Bare litt i overkant av halvparten hadde snakket med ansatte på skolen om sine planer. Andelen var 50 prosent for guttene og 55 prosent for jentene. Om lag 40 prosent hadde snakket med skolerådgiveren eller både skolerådgiver og andre. Klasselæreren var oppgitt som samtalepartner av 15 prosent av elevene (Dybdal og Skårbrevik 1989). Det var særlig ved skoler der klasselæreren sto for informasjonen om søknadsskjema m.m. at han ble oppgitt som samtalepartner. I slike tilfeller var han samtalepartner tre ganger så ofte som rådgiveren.

Rådgivningen i forbindelse med søknadsskjemaet varierer mye fra skole til skole. Skolerådgiveren informerte om utdannings- og yrkesveier i nesten alle de store og de små skolene, mens rådgiveren og klassestyreren samarbeidet om dette i de mellomstore skolene. Veiledningsressursene var ulikt fordelt, noe som blant annet førte til at 40 prosent av elevene i byskolene hadde snakket med skoleansatte

om hva de skulle gjøre til høsten mot 75 prosent av elevene i utkantskolene. Ved byskolene var det stort sett bare de elevene som hadde spesielt behov for det eller som ønsket det som hadde hatt samtaler med skoleansatte om hva de skulle gjøre til høsten. Andelen av disse som mente at samtalen hadde hatt betydning var da også høyere enn i utkantskolene.

Elever som har snakket med skoleansatte om hva de skal gjøre til høsten er hyppigere i tvil om sine planer enn dem som aldri har snakket med skoleansatte. Dette er ikke overraskende, etter som elever som snakker med skoleansatte om hva de skal gjøre i framtida ofte gjør det fordi de er i tvil. Et annet forhold er at rådgivningen vil spile ut et større område av yrkesmuligheter, og på den måten være med på å skape større usikkerhet om valget. Usikkerhet kan også tolkes som tegn på yrkesvalgmodenhet (se kapittel 4.3).

Dybdal og Skårbrevik påpeker en rekke forhold som skaper store variasjoner i yrkesveiledningen. Yrkesveiledningen vil i stor grad være avhengig av den enkelte rådgivers egne prioriteringer, men vil også være avhengig av hvilke andre oppgaver som tvinger seg på. Således vil store skoler kreve mer tid til sosialpedagogiske oppgaver, slik at det blir mindre tid pr. elev til yrkesveiledning. Det er også en uklar ansvarsfordeling mellom skolerådgiver og andre lærere.

Paul Jørgensen setter i sin undersøkelse et spørsmålstegn ved den norske skolerådgivningen, som er langt mindre strukturert enn den tilsvarende ved danske skoler. I hans undersøkelse av ca. 630 elever i 9. klasse i 1987 kommer også de store variasjonene mellom skoler fram, variasjoner som fører til en høy grad av tilfeldighet om en elev får en personlig veiledning eller ikke (Jørgensen 1990). De mange valgmulighetene i Norge burde kanskje skape et spesielt stort behov for et profesjonelt rådgivningsopplegg.

Elevene fikk et spørsmål som lød: "Synes du at din skole hidtil har hjulpet dig med at vælge uddannelse og yrke?". Nærmere 80 prosent oppga at de hadde fått lite hjelp eller slett ingen hjelp på dette tidspunktet. Våren 1988 hadde grunnskolekullet fått noe mer informasjon, men det var bare 5,7 prosent som svarte at de hadde fått "mye hjelp" og 29,4 prosent hadde fått "noe hjelp", 45,9 prosent hadde fått "litt hjelp", mens de resterende 19 prosent hadde fått "slett ingen hjelp".

Våren etter, 1989, ble følgende spørsmål stilt: "Synes du nu at ungdomsskolen har hjulpet dig med dit valg av uddannelse?" Andelen som oppga at de hadde fått "meget hjelp" økte til 8,1 prosent, men andelen som mente at de hadde fått "slett ingen hjelp" hadde også økt - til 30,9 prosent.

Der hvor rådgiverne prioriterte yrkesveiledningen og kontakten med næringslivet høyt, var det også flest elever som var positive i sine vurderinger. Både i undersøkelsen på Møre (Dybdal og Skårbrevik) og i Bergen (Jørgensen) var det en klar tendens til at de som hadde brukt rådgiveren mest gikk til yrkesfaglige linjer, mens de som ikke brukte rådgiveren hyppigere gikk til allmennfaglig studieretning.

På spørsmål om hva som hadde vært nyttig veiledning var elevene mest positive til "egen yrkeserfaring", "utplassering i arbeidslivet", "ting jeg har sett på TV/kino" og "håndbøker og brosjyrer fra Arbeidsdirektoratet".

Formidling av normer, atferd, språk og kunnskaper

Det er forskjell på hvilke normer, atferd, språk og kunnskaper som formidles i ulike sosiale lag. Disse forskjellene kan fremme bestemte kjennetegn ved den enkelte person. Dette kan være kjennetegn som kan heve den enkeltes sosiale status og har blitt kalt "the social graces". Svalastoga lister opp åtte eksempler på områder hvor "the social graces" gjør seg gjeldene (Svalastoga 1961):

- 1) Fysisk tiltalende ytre, skjønnhet og sjarm
- 2) Velsoignert og velkledd framtrede
- 3) Gode bordmanerer
- 4) Kultivert (dannet) språk
- 5) Selvtillit
- 6) Lederevne
- 7) Sosiabilitet, dvs. letthet, toleranse og vennlighet i sosialt samkvem
- 8) Interessespenn eller vid åndelig horisont

Personer med ressurssterk sosial bakgrunn har en tendens til å score høyest på disse områdene. Samtidig hevder Svalastoga at det er forskjell mellom folk i by og land og mellom selvstendige næringsdrivende og ansatte. Det må bemerkes at disse forskjellene blir særlig tydelige, fordi den eller de som vurderer vil være fra et høyt sosialt lag og dømmer ut fra standarden i dette laget. Vurderingen ville på et par punkter kunne blitt annerledes hvis en med arbeiderbakgrunn hadde foretatt denne. Sett i relasjon til den problemstillingen som behandles her - utdannings- og yrkesvalg - er imidlertid dette av mindre betydning. Det avgjørende her er hvordan folk fra ressurssterk sosial bakgrunn vurderer. Det er de som sitter i de sentrale og besluttede stillingene. Deres vurdering vil avgjøre om en person får en bestemt jobb eller ikke.

I Pierre Bourdieus lære har miljøets påvirkning på atferd og språk en sentral rolle. Hans begrep *kulturell kapital* går på ulikheter i atferd og språk som er klassemessig bestemt. De herskende klassene vil f.eks. ha en kulturell kapital som gir dem nøkkelen til kunstens språk. Men begrepet er noe videre. Kulturell kapital er den dominerende form for symbolsk kapital i moderne samfunn, dvs. i samfunn hvor sosial og kulturell reproduksjon avhenger av det skrevne språket og et utdanningssystem (Broady 1988). *Symbolsk kapital* er noe som gjenkjennes (anerkjennes, recognition). Denne gjenkjennelsen er ikke individuell, men hviler på ulike oppfatninger i sosiale grupper. Ordet "gjenkjennelse eller recognition" bør oppfattes i en dobbelt mening - å gjenkjenne og å anerkjenne verdien av noe.

Definisjonen kan derfor utvides til: Symbolsk kapital er noe som sosiale grupper gjenkjenner og anerkjenner som noe som har verdi for dem.

Habitus er et annet sentralt begrep i Bourdieus lære. *Habitus* integrerer ulike aspekter av livsstilen. Det kan dreie seg om smak for mat og drikke, arkitektur, klær, eller om estetiske koder som hører til en konsistent helhet. *Habitus* gjør at det mønstret en finner for arbeiderklassens klesvaner vil gå igjen i spisevaner og kunstsmaak.

En klasses *habitus* definerer en symbolsk ordning og innenfor denne utføres handlinger - både i dagligliv og fest. Den gir en felles ramme, og innenfor denne forstår gruppens medlemmer sine egne og hverandres handlinger. Det er likevel ikke en formel eller et sett av normer som det forventes at en skal handle i overensstemmelse med. "Folk fra lavere middelklasse foretrekker ikke Rafael framfor Picasso, fordi en norm sier det. De bare gjør det." (Sulkunen 1982).

Habitus kan betraktes som generelle disposisjoner som blir innprentet i ung alder, og som blir konstant forsterket gjennom samhandling med andre som innehar de samme disposisjoner som en selv. Den praktiske mestringen av kulturen som råder i et samfunn, oppstår ikke ved at man ved prøving og feiling mestrer situasjon etter situasjon, men at man lærer seg prinsippene som genererer den atferden som kreves for å mestre situasjonen. Et individ vil da på ethvert trinn i sin utvikling, bære på et sett av disposisjoner som genererer praksismåter i en rekke ulike situasjoner.

Gjennom å være utstyrt med en *habitus*, vil altså mennesker oppfatte verden og samfunnet på bestemte måter, og foreta bestemte handlinger. *Habitus*en til studenter fra privilegert sosial bakgrunn vil gi seg uttrykk i en væremåte som er i overensstemmelse med skolens eller universitetets krav. Det vil gå igjen i hele deres atferd, og Bourdieu legger vekt på kroppsspråk og uttrykksformer. Skolen på sin side vil legitimere verdier, smak og livsstil som en finner hos den dominerende klassen. Det må innskytes at Bourdieu beskriver forholdene i Frankrike. Kanskje er de kulturelle forskjellene ikke like klare i Norge.

Basil Bernsteins *språkteorier* korresponderer med Bourdieus begrep om kulturell kapital. Bernstein mener at orienteringen mot språkkoder skjer gjennom sosialiseringen i familien. Grovt kan man skille på to familietyper med hver sin språktype. I *posisjonelle* familier blir status og sosial identitet fortrinnsvis bestemt av alder og kjønn. Den enkeltes status innenfor familien er konstant i de fleste forhold. I *person-sentrerte* familier kan strukturen være uklar og skiftende. Medlemmene former sine roller i stedet for å tre inn i dem.

I *posisjonelle* familier utvikles en *begrenset* språkkode. Det vil være en tendens til at setninger ikke fullføres og ord blir forkortet og trukket sammen. Samtaler vil være preget av at man svelger deler av setninger og ord. Motsetningen er den

utviklede språkkoden som benyttes i person-sentrerte familier. Her snakkes det i fulle setninger og ordene blir uttalt helt ut.

Bernstein skiller dessuten mellom *partikularistiske* og *universalistiske* meninger. Ved partikularistiske meninger blir jeg-formen brukt. Ved universalistiske meninger brukes tredjeperson ved setningsoppbyggingen - f.eks. "man mener" eller "en sier". Bernstein knytter partikularistiske meninger til posisjonelle familier og universalistiske til person-sentrerte.

Det har vært rettet kritikk mot Bernsteins teorier som har gått ut på at den begrensede språkkoden er vel så rik som den utvidede og kan gi uttrykk for like mange meninger. Selv om dette kan være riktig, synes det likevel klart at den utvidede og universalistiske språkkoden vurderes positivt i skolen, og legger grunnlag for forskjeller i skoleprestasjoner som derved kan føres tilbake til ulik sosial bakgrunn.

Bourdieu's begrep *habitus* går på et sett av pregninger som gjennom ulike strategier fører til en bestemt atferd, herunder språkbruk.

Habitus kan imidlertid også gå på oppfatninger av hva som f.eks. er god mat og god kunst. Det betyr at folk med samme *habitus* vil ha noe til felles når det gjelder matvaner og kunstoppfatning, og dette "noe" kan skille dem fra folk med en annen *habitus*. De vil ha et interessefellesskap. Det er da nærliggende at det vil være en tendens til at man f.eks. ansetter personer med samme *habitus*, fordi disse antas å gli lettere inn i miljøet.

Habitus vil således virke langt utenfor skolegang og studier. Den vil gjøre seg gjeldene i yrkeslivet som en viktig attributt som kommer i tillegg til fagkunnskaper. *Habitus* gir selvtillit hvis man ferdes i kretser hvor de andre har samme *habitus*, mens det gir usikkerhet å komme inn i en krets hvor flertallet har en annen *habitus*. Usikkerhet kan også føre til forsvarsholdninger og motstand. Kanskje kan Paul Willis' undersøkelse av en gruppe arbeidere sønner være en illustrasjon som viser dette.

Willis fulgte 12 arbeidere sønner gjennom de siste tre semestrene i en yrkesrettet videregående skole i en engelsk industriby, samt de seks første månedene i yrkeslivet (Willis 1983). Denne guttegjengingen utviklet en motstand mot skolen som ga seg det resultatet at de skulket og saboterte arbeidet i skolen. Willis var av den oppfatning at de hentet sine forbilder fra foreldre og naboer. Til dette bildet hørte ytre kjennetegn som tobakk og alkohol, men også fordommer om maskulinitet, avvisning av autoritet og en oppfatning om at praksis er viktigere enn teori. Dette førte til at det skolen sto for ble forkastet, hvilket ga en egen følelse av overlegenhet overfor lærerne og de andre elevene. En atferd av denne typen fører til en reproduksjon av den sosiale tilhørigheten. Skolen virker for denne gruppen som et sorteringsorgan, og blir også akseptert som et sådant.

Denne gruppen på 12 elever kan neppe betraktes annet enn som en subkultur under en sosialgruppe. Dens atferd kan likevel fortelle noe om en motstand som kan ha en generell gyldighet også blant de "vellykkede" arbeidernes sønner - de som er sosialt mobile. De vil kanskje også i større eller mindre grad føle en forakt eller motstand mot skolens og andre sosialgruppers kultur. Dette kan føre til en form for krysspress og usikkerhet både i skolen og i samværet med folk fra andre sosialgrupper - med en annen habitus.

Kunnskapene som formidles i skolen er knyttet til middelklassens kultur. Arbeiderklassens kultur kan ikke betraktes som mindreverdige. Den fører neppe til mindre kognitive evner. Problemet er at barn fra arbeiderklassen kommer inn i en fremmed kultur i skolen. Dette gir dem usikkerhet, og det kan tilsynelatende se ut som om de har mindre evner.

For å illustrere skolens tilknytning til middelklassens kultur kan jeg igjen referere til Arnman og Jönssons undersøkelser. I Sverige fastsetter lærerne de endelige karakterene i grunnskolen, men de fleste støtter seg til en standardprøve i svensk og matematikk. Standardprøvene er landsomfattende og nøytrale i den forstand at de ikke tar hensyn til elevenes atferd.

Tabell 7.7.9 Andel høytpresterende (med karakter 4 eller 5 på en skala som går fra 1 til 5) ved standardprøven i svensk i 9. klasse. Gutter og jenter fra sosialgruppe I og III.

Sosialgruppe	Prosentandel høytpresterende	
	Gutter	Jenter
I	57	70
III	18	37

Kilde: Göran Arnman og Ingrid Jönsson: Segregation och svensk skola. Tabell 5.3.

Tabell 7.7.9 er hentet fra Arnman og Jönssons undersøkelse (Arnman og Jönsson 1985 - se kapittel 7.6). Den viser at elevene fra sosialgruppe I langt hyppigere enn elevene fra gruppe III får gode karakterer i svensk på standardprøvene. Dessuten oppnår jentene bedre karakterer enn guttene.

Over halvparten (58 prosent) av elevene fikk samme karakter av læreren som det de fikk ved standardprøven i svensk i 9. klasse. Standardprøven er nøytral for så vidt som eleven er ukjent for den som vurderer. Læreren gir den endelige karakteren. Læreren ga bedre karakter for 30 prosent av elevene, mens 12 prosent fikk svakere karakterer. Tabell 7.7.10 viser at elever med arbeiderbakgrunn hyppigere blir nedvurdert av læreren i forhold til standardprøven enn elever fra privilegert

sosial bakgrunn. Gutter fra sosialgruppe III med 1 eller 2 i karakter representerer et unntak. I enda større grad blir jentene oppvurdert i forhold til standardprøven. Jentene og elevene fra sosialgruppe I tjener med andre ord på at lærerens karakter, og ikke karakteren fra standardprøven, blir den endelige. Forskjellene som var store ved standardprøven, blir enda større ved lærerens vurdering.

Tabell 7.7.10 Endringer i karakteren i svensk fra standardprøven til lærerens karakter i 9. klasse. Kjønn og sosial bakgrunn.

	Læreren bedrer karakterene fra standardprøven				Læreren senker karakterene fra standardprøven			
	1 eller 2		3 eller 4		2 eller 3		4 eller 5	
Sosialgr.	I	III	I	III	I	III	I	III
Gutter	31	50	17	10	8	12	21	33
Jenter	75	59	34	33	3	5	13	15

Kilde: Göran Arnman og Ingrid Jönsson: Segregation och svensk skola (Tabell 5.7).

Jenter forbedrer hyppigere enn gutter sine karakterer i svensk fra 3. til 6. klasse og fra 6. til 9. klasse. Elever fra sosialgruppe I forbedrer også hyppigere sine karakterer enn elever fra gruppe III. Det kan antagelig tolkes i retning av at den første gruppens tillærte normer, atferd og språbruk i hjemmet passer bedre og bedre med skolens krav eller forventninger, etter hvert som elevene blir eldre.

Det hovedmønsteret som en finner for karakterene i svensk, finner en også for *matematikk*. Utviklingen i favør av sosialgruppe I fra 3. og 6. til 9. klasse har imidlertid ikke vært like stor i matematikk som i svensk. Arnman og Jönsson tolker dette slik at det å lære svensk er mer påvirket av de normer og vurderinger som deles av skolen og elever fra privilegerte sosiale lag enn det å lære matematikk. Elever fra privilegert sosial bakgrunn har lettere for å få en god karakter i svensk gjennom sin måte å uttrykke seg på og ved å opptre i overensstemmelse med skolens normer og forventninger. Matematikkprestasjonene er derimot mindre avhengig av elevenes evne til å uttrykke seg verbalt, og fordelene av en privilegert sosial bakgrunn blir mindre.

Jentene får bedre karakterer enn guttene også i matematikk, men forskjellen er mindre enn i svensk. Arnman og Jönsson påpeker at flere gutter enn jenter er

interessert i matematikk og naturvitenskap, mens flere jenter på den annen side er interessert i språk. Det er også mulig at matematikkarakterene blir mer rettferdige for guttene, fordi læringen er mindre avhengig av språkform og atferd i skolen enn svensk.

Lærernes karaktersetting lå nærmere standardprøvenes resultater i matematikk enn i svensk. Elever fra privilegert sosial bakgrunn tjente mer på lærernes karaktersetting i svensk enn i matematikk. Arnman og Jönsson tolker dette slik at lærernes personlige vurdering baseres på en sosialt betinget språkbruk og et kulturmønster som gjorde seg mer gjeldende i svensk enn i matematikk som er et fag med større presisjon.

7.8 Oppsummering

Utdanning og yrke bestemmes av hva man vil og hva man kan. Hva man vil var tema i kapittel 5. Hva man kan, er avhengig av den enkeltes ressurser. Det enkelte individs ressurser kan deles i egne ressurser, sosiale ressurser og materielle ressurser. Materielle ressurser var tema for kapittel 6.

Hva man kan påvirker valg av utdanning og yrke, og hva man kan gir seg utslag i gode skoleprestasjoner som ofte blir målt i karakterer.

Egne ressurser kan deles i medfødte og tilegnede ressurser. Utviklingen av de tilegnede ressursene er avhengig av det sosiale miljøet individet vokser opp i. Egne ressurser vil være et resultat av nedarvede eller medfødte egenskaper og det sosiale utviklingsmiljøet.

Familien er de viktigste sosiale ressursene. Det gjelder i første rekke mor og far, men søsken og andre slektninger hører med til bildet. Sosial bakgrunn som f.eks. kan bestemmes på grunnlag av foreldrenes utdanning, yrke og inntekt, er en viktig bakgrunnsvariabel i denne framstillingen.

Utenom familien vil individet være utsatt for påvirkning fra mange andre kilder. Mennesker i nabolaget, venner og venninner, lærere og klassekamerater, kolleger og andre på arbeidsplassen vil alle være med på å forme et sosialt miljø. Massemedia, radio og fjernsyn, aviser og ukeblad vil også være med på å forme individets utvikling.

Undersøkelser har vist at sjansene til å få en langvarig utdanning kan variere med f.eks. antall søsken og om søsknene er eldre eller yngre. Dette kan skyldes økonomiske forhold. Det blir flere søsken å dele på, men skoleprestasjonene vil også ha en tendens til å bli svakere når det er mange søsken i familien.

Valg av utdanning og yrke kan også variere avhengig av om en identifiserer seg med mor eller far, med begge eller ingen. Eksempelvis har en undersøkelse vist at jenter som identifiserer seg med faren, eller ikke identifiserte seg spesielt med faren og moren, velger naturvitenskapelige fag ved universitetet, mens de som identifiserte seg med moren eller med både moren og faren, velger humanistiske fag.

Bomiljøer utvikler seg ofte i retning av et ensartet sosialt miljø. Folk med høy inntekt samles ofte i enkelte områder, folk med lav inntekt i andre. Inntekt korrelerer gjerne med utdanning og yrke, og en kan få bydeler hvor barn har en nokså ensartet sosial bakgrunn. Venners valg av utdanning kan trekke i bestemte retninger. Hvis mange venner begynner på treårig allmennfaglig studieretning, blir dette et mer tiltrekkende alternativ enn om ingen venner begynner der.

Noe lignende gjelder for skolekameratene. En svensk undersøkelse viser at det er en tendens til at elever fra ressurs svak sosial bakgrunn hyppigere velger "teoretiske" valgkombinasjoner hvis de er i klasser med mange elever fra ressurssterk sosial bakgrunn, som får gode karakterer. "Teoretiske" valgkombinasjoner holder veien til høyere utdanning åpen.

Når mange elever fra ressurssterk sosial bakgrunn samles i en klasse, øker sannsynligheten for at barna stort sett er interesserte og skoleflinke. Dette tiltrekker dyktige lærere. Disse lærerne er da også mer stabile enn lærere i andre skoler. Lærerne underviser elever som frivillig har valgt vanskelige kurs, som klarer skolearbeidet godt, og som ofte tar sikte på videre skolegang. Undervisningsmetodene i slike klasser blir tilpasset dyktige elever.

Familie, naboer, venner, lærere, skolekamerater, kolleger og andre på arbeidsplassen, samt massemedia, påvirker individets valg av utdanning og yrke på en rekke ulike måter.

Det sosiale miljøet er med på å utvikle verdier, interesser og holdninger hos den enkelte. Rollemodeller, forventninger, rådgivning og formidling av normer, atferd og språk vil være andre måter som kan påvirke den enkeltes skoleprestasjoner og valg av utdanning og yrke.

Rollemodeller kan betraktes som sosiale ressurser. Rollemodellene er ikke de samme for barn med ressurssterk og ressurs svak sosial bakgrunn. Å kjenne og kanskje beundre en utøver av et krevende høystatusyrke kan skape et ønske om å komme inn i det samme yrket. Hvis man har et bredt utvalg av rollemodeller, og disse i tillegg er i høystatusyrker, øker også sjansen for at yrkesønskene vil gå i retning av høystatusyrker.

Miljøets forventninger og krav er også viktige faktorer. Andres forventninger kan påvirke både skoleprestasjoner og valg av utdanning og yrke. Forventninger kan også skape selvtillit, som igjen kan føre til at en lettere møter utfordringene fra en vanskelig og krevende utdanning eller stilling. Forventninger og krav fra foreldre, lærere eller fra sjefen i arbeidslivet kan også virke som et press i retning av gode prestasjoner. Poenget her er at ikke alle er underkastet de samme forventninger. Forventningene er antagelig størst fra ressurssterke foreldre. Likeledes har forventningene om en langvarig utdanning tidligere vært langt sterkere rettet mot gutter enn jenter. Dette er imidlertid under endring.

Et kunnskapsrikt hjem er viktigere enn et materielt rikt hjem med tanke på skoleprestasjoner. Kunnskaper som formidles i hjemmet, vil gi et forsprang før skolegangen starter og også være en ressurs etter at den har påbegynt. Formidling av kunnskaper er imidlertid avhengig av at noen har tid, evner og vilje til å formidle disse.

Normer, koder og atferd er ulike i forskjellige sosiale lag. Ordforrådet og hvordan man snakker varierer med oppvekstmiljøet. Dette gir grunnlag for ulike skoleprestasjoner. Å komme inn i et miljø hvor atferden er en annen enn den en kjenner fra sitt eget sosiale miljø skaper usikkerhet. Selvoppfatningen og selvtilliten er viktigere jo mer krevende skolegangen eller studiene er.

De sosiale ressursene som er trukket inn her, trekker alle i samme retning. Barn fra ressurssterk sosial bakgrunn vil alltid trekke fordeler, mens miljøets påvirkning på barn med ressurssvak sosial bakgrunn vil trekke i retning av svake skoleprestasjoner og valg av lavstatusyrker.

8 Egne ressurser mot konkurrentenes ressurser

8.1 Konkurransen og konkurrenter

Noen kan velge forholdsvis fritt og uten hindringer mellom prestisjefylte utdanninger og yrker. Antall studieplasser i prestisjetunge utdanninger er imidlertid begrenset. Antallet toppstillinger og andre stillinger som gir høy prestisje i arbeidslivet er også begrenset. Dette gir grunnlag for konkurranse. Flertallet vil måtte velge mellom et større eller mindre spekter av mer beskjedne utdannings- og yrkesmuligheter. Den enkeltes ressurser sammenlignet med andres ressurser og tilbudet i form av skole- eller studieplasser eller arbeidsplasser vil bestemme hvilke muligheter den enkelte har.

Opptakskrav til skoler og universiteter bestemmer hvor høy terskelen er for å komme inn på en utdanning. *Karakterer* og eventuelle andre poenggivende aktiviteter ordner køene for dem som når opp til terskelen. Opptakskravene ved skoler og universiteter i Norge har vært basert på karakterer som et grunnleggende kriterium. I tillegg kan praksis i yrkeslivet eller alder telle. Dette er tilsynelatende "nøytrale" kriterier.

Det er ikke selvsagt at karakterene skal spille en så sentral rolle som de gjør i Norge. I Danmark brukes ikke karakterer fra grunnskolen som grunnlag for opptak til videregående utdanning. I stedet tar man i bruk uttalelser fra læreren om eleven er skikket for videre skolegang. Kanskje forutsetter denne framgangsmåten at opptakskapasiteten er god, slik at alle som får beskjed om at de er egnet for videre utdanning, også får et tilbud.

Ved overgangen fra utdanning til yrkesliv kan karakterer fortsatt være et viktig sorteringsmiddel i Norge. Ved skifte av jobb vil karakteren få redusert betydning. Erfaringer fra arbeidslivet vil etter hvert bli en viktig del av kompetansen. I tillegg til karakterer og arbeidslivserfaring vil en lang rekke andre forhold skape ulikheter i kvalifikasjonene. Atferd og språk vil avgjort telle. Dessuten kan utseende, bekjentskapskrets og mange andre forhold virke inn ved en skjønnsmessig vurdering fra arbeidsgiverens side.

Sosial kompetanse og *samarbeidsevner* understrekes stadig mer som en viktig del av kvalifikasjonene. Dette er ikke uproblematisk, etter som det er en konkurranse om å ha de beste kvalifikasjonene. Den nærmeste allierte eller samarbeidspartner blir den nærmeste fiende eller konkurrent. Dette er konkurransens grunnleggende dilemma. Konkurranse er etter manges oppfatning en nødvendighet for å få den enkelte til å yte sitt beste, eller for å øke produktiviteten. Samtidig kan den ha en uheldig virkning på samarbeidsklimaet.

Alfie Kohn har tatt opp dette dilemmaet i USA (Kohn 1987). Han mener at en gruppes samlede kompetanse er langt viktigere enn noen enkeltindividers kunnskaper. Elevene må lære å arbeide sammen. Karaktersetningen har en negativ virkning for en klasse sett under ett. Oppmuntringen ved gode karakterer blir oppveid av den negative effekten som dårlige karakterer får for de svake.

Kohn hevder at konkurransementaliteten bygger på fire myter. For det *første* at konkurranse er en naturlig del av den menneskelige natur, mens Kohn mener at det dreier seg om en innlært atferd. For det *andre* påstås konkurransen å øke produktiviteten og å være nødvendig for å fremme topp-prestasjoner. Kohn hevder at eksperimenter i klasseromsundervisningen har vist at samarbeid i de fleste tilfeller gir de beste resultater. For det *tredje* påstås det at konkurranse er morsomt, mens Kohn peker på at 80-90 prosent av barna mister interessen for konkurranser i tenårene. For det *fjerde* mener Kohn at det eksisterer en utbredt tro på at konkurranse er bra for karakterutviklingen, mens han mener at modenhet og personlig identitet utvikles primært gjennom samarbeid, og hemmes ved stadige forsøk på å bevise at man er bedre enn andre.

Kohn peker på det japanske samfunnet som en motsetning til det amerikanske. Samarbeidskulturen i Japan gjør at et møte må avbrytes straks hvis en av partene kan miste ansikt ved å tape en diskusjon. Møtet tas opp igjen når man er sikret en rimelig mulighet for kompromiss.

Konflikten mellom enkeltindividets behov for å bli anerkjent som dyktig og ønsket om samarbeid og gruppesolidaritet er et dilemma.

Det kan også være en konflikt mellom verdier som makt, ære og prestisje på den ene siden og solidaritet på den annen. De tre livsformer (kapittel 7.6) preges blant annet av forskjeller i innstillingen til konkurranser. Karrierelivsformen er gjennomsyret av konkurranseinnstillingen, mens lønnsarbeiderlivsformen er langt mer opptatt av solidaritet.

Lederstillinger gir verdiene makt, ære og prestisje. I de senere årene har samarbeid og samarbeidsevne blitt tillagt stadig større vekt ved vurdering av lederes kvalifikasjoner. Den nye lederstilen legger vekt på toveiskommunikasjon og delegering av ansvar og arbeidsoppgaver. Samarbeidsevne har blitt en viktig kvalifikasjon i tillegg til kvalifikasjoner av teknisk eller økonomisk-administrativ art. Det følger ikke av dette at verdiene nødvendigvis er endret. Derimot blir søkernes kvalifikasjonsgrunnlag et annet når det legges stadig større vekt på samarbeidsevner og sosial kompetanse ved utvelgelse av ledere.

8.2 Sorteringsmekanismer

Skolen virker som et sorteringsorgan som skal skille bukkene fra fårene eller klinten fra hveten. De "beste" ledes fra grunnskolen gjennom treårig allmennfaglig studieretning og via universiteter og høyskoler fram til ledende og kunnskapskrevende stillinger i arbeidslivet. De "svake" ledes over til yrkesrettede studieretninger og til arbeidslivet på et tidligere tidspunkt. Det viktigste redskap i denne prosessen er skoleprestasjoner målt i karakterer.

Gode karakterer gir gode valgmuligheter både ved overgangen fra grunnskole til videregående skole og fra videregående skole til universiteter og høyskoler. Videregående utdanning er fylkets eller fylkesskolestyrets ansvar. Opptaksreglene kan variere fra fylke til fylke, selv om disse variasjonene er små. Valgmulighetene for elever fra ulike fylker vil derfor variere lite som følge av fylkenes ulike poengberegninger. Forskjellen kan bli større, fordi fylkene (med unntak for enkelte landsdekkende skoletilbud) prioriterer elever fra eget fylke ved opptak. Dette er heller ikke uten unntak. Agderfylkene har f.eks. felles opptak til videregående skoler, slik at elever fra disse to fylkene blir prioritert framfor elever fra andre fylker.

Fra 1987 har "inntak på særskilt grunnlag" blitt et viktig opptaksgrunnlag for en del elever. "Inntak på særskilt grunnlag" i videregående skoler foregår etter en sakkyndig vurdering. Elevene kan opptas til "tilrettelagt opplæring". Grunnlaget er sanse- og motoriske defekter, store lærevansker og emosjonelle og sosiale problemer, når disse funksjonshemningene nødvendiggjør tilrettelagt opplæring ut over de vanlige tiltak som den videregående skolen kan tilby.

Elevene kan også søke "inntak etter individuell vurdering". Disse elevene følger vanlig undervisning, men har sosiale eller medisinske grunner for inntak til en bestemt skole eller utdanning, eller de har behov for omskolering eller attføring, eller de har ufullstendig vitnemål eller vitnemål fra utlandet.

"Inntak på særskilte vilkår" gir denne elevgruppen fortrinnsrett til videregående opplæring. Det betyr imidlertid ikke at valgfriheten er stor, eller at de har krav på å komme inn ved hvilken som helst skole eller linje. Med hensyn til valgmuligheter er det derfor elever med gode karakterer som står sterkest.

"Inntak på særskilte vilkår" er en slags anakronisme i den norske sorteringsmekanismen. Den står i sterk kontrast til hovedregelen om at karakterene er den viktigste sorteringsmekanismen. Resultatlikhet blir i dette tilfellet prioritert framfor behandlingslikhet.

Tilleggspoeng for alder (ventetid), tilleggstudanning og arbeidslivserfaring kommer i en lignende stilling. En kan riktignok si at tilleggstudanning og arbeidslivserfaring gir tillegg til den enkeltes kunnskapsmasse, men samtidig svekkes betydningen av gode karakterer fra grunnskolen.

Det kan være et paradoks at skolen inviterer til en konkurranse om å være mest elendig for å slippe inn i videregående skoler samtidig som det er en sylskarp konkurranse mellom dem som har best karakterer og flest tilleggs poeng om å slippe inn. Skårbrevik og Dybdal har foretatt en undersøkelse av hvem som får søke "inntak på særskilt grunnlag" (Skårbrevik 1990). Deres konklusjon er at dette er svært avhengig av hvem som vurderer. Fagpersonenes verdier, oppfatning og vurderinger blir i stor grad bestemmende for hvem som kan søke. Det er store forskjeller på vurderingen av de enkelte elever. Vurderingene kan variere både med hva slags problem eleven har, og graden av dette problemet.

Skårbrevik og Dybdal viser til en teoretisk referanseramme som skiller mellom en terskelfase, en køfase og en skranke (Bleiklie 1987). I *terskelfasen* blir man gjort oppmerksom på at man kanskje har rett til et gode. I *køfasen* blir man rangert sammen med andre søkere til godet, og ved *skranken* blir tildelingen av godet endelig avgjort. En viss grad av tilfeldighet vil opptre i alle de tre fasene. I terskelfasen vil det være litt tilfeldig om eleven i det hele tatt får rede på at han kan søke "opptak på særskilt grunnlag". I køfasen vil han være prisgitt lærerers eller skolerådgivers vurdering. Til slutt vil inntaksnemnda i fylket foreta den endelige avgjørelsen - også etter en skjønsmessig vurdering.

Tilleggs poeng for alder, tilleggsutdanning og arbeidslivserfaring kan være en oppfordring til å vente et år eller ta en uprioritert utdanning, for at en senere skal kunne slippe inn på en prioritert utdanning. De mange overganger til samme eller lavere klassetrinn som ble registrert i kapittel 2.5 må i en viss utstrekning kunne tilbakeføres til bruken av tilleggs poeng ved sorteringen. Venteår kan ha en positiv effekt, hvis det er et modningsår hvor den enkelte elev utvikler seg f.eks. gjennom arbeidslivserfaring. Det er ikke ubetinget like heldig hvis eleven går gjennom en utdanning bare for å samle poeng, eller kanskje er arbeidsløs i venteåret. Arbeidsløshet og skolegang som eleven har minimalt bruk for kan være unyttig både fra elevens og samfunnets synsvinkel.

Ved overgangen fra videregående utdanning til universiteter og høyskoler har karakterene også stor betydning. De vil bestemme om eleven kommer inn på lukkede eller åpne studier. Flertallet av studier er lukkede, og det følger en viss prestisje med at et studium er lukket med krav til gode karakterer.

Hvordan virker adgangsreguleringen i dag? I Sverige har man en felles opptakssentral med felles opptaksregler. I Norge bestemmer den enkelte utdanningsinstitusjon opptaksreglene. Karakterer i alle eller enkelte fag fra videregående skole, samt ulike former for tilleggs poeng gjør seg også gjeldene ved denne overgangen. Fra og med 1991 er det en felles søknadsfrist i Norge, slik at utdanningsinstitusjonene på et tidligere tidspunkt kan fylle studieplassene. Dette gjør at en gruppe studenter skal slippe å starte studiene lenge etter at høstsemesteret er begynt.

Resultatet er at det blir to sterke parter som bestemmer opptakene. For det første har *de mest ettertraktede utdanningsinstitusjonene* frihet til å plukke ut elever med toppkarakterer fra videregående skoler. For det andre har *elever med toppkarakterer* fra videregående skoler full frihet til å vrake og velge mellom prestisjetunge utdanninger.

Systemet spør ikke om hva som er mest hensiktsmessig fra samfunnets side. Fra samfunnets side er det kanskje ikke optimalt at en så stor andel av studenter med antatt gode studieforutsetninger blir leger, sivilingeniører eller siviløkonomer. Kanskje hadde det vært mer hensiktsmessig å spre de potensielt beste på flere studier.

Den sterke vektleggingen på karakterer som opptakskriterium er ingen selvfølge. Hvorfor har karakterene den grunnleggende betydningen de har som opptakskriterium i Norge? For det *første* er karakterene en måte å rangere elevene på, hvis man ønsker å dirigere elever som har fått størst utbytte av den videregående skole til bestemte studier. For det *andre* skal karakterene motivere eleven til å yte en stor innsats både på skolen og med hjemmearbeidet. For det *tredje* oppfattes karakterene som et *rettferdig* grunnlag for sortering av elever. Det blir legitimt at noen får en utdanning som gjør dem mer vellykkede enn andre.

Hvis man dveler litt ved rettferdigheten av karakterer som sorteringsgrunnlag, kan det settes flere spørsmålsteget. Karakterer som opptaksgrunnlag vil kunne oppfattes som rettferdig av dem som heller mot en frihets- eller konkurranseideologi, men ikke nødvendigvis av dem som heller mot en likhetsideologi. Kunne man f.eks. tenke seg at det ble satt et minstekrav til studenter, avhengig av det enkelte studiums vanskelighetsgrad, og at det ble foretatt en loddtrekning blant studenter som oppfylte disse kravene. Det betyr at alle måtte over en kompetansterskel for å slippe inn i utdanningen på samme måte som nå, mens køordningen ville bli en annen.

En ordning av dette slaget ville i første rekke kunne stride mot oppfatningen av hva som tradisjonelt regnes som rettferdig, og mange ville mene at karakterenes funksjon som gulrot for elevene ville bli redusert.

Enkelte bresjer er slått i muren omkring karakterer som opptaksgrunnlag de siste årene. Inntak til opplæring på særskilt grunnlag er allerede nevnt. Andre eksempler er kvoteringsordninger for kjønn som er underrepresentert i en utdanning.

Søkningen til de mest prestisjegivende studier er sterkt avhengig av belønningssystemet for de ferdige kandidatene. Det viser seg at kandidater som går til den private sektoren i gjennomsnitt tjener langt mer enn de som går til den offentlige sektoren, og forskjellen ser ut til å bli stadig større (Edvardsen 1984). Belønningssystemet gjør at studier hvor en stor andel går til den private sektoren blir attraktive og fører til at elever med gode karakterer fra videregående skole søker til slike utdanninger.

8.3 Selvtillit og selvoppfatning

Den enkeltes selvoppfatning vil måtte ha stor betydning for læringsevnen og yrkesvalget. Man lærer det man tror man er i stand til å lære. Selvtilliten kan avgjøre om en gir seg i kast med store vanskelige oppgaver eller ikke. Selvoppfatningen og selvtilliten formes gjennom samspill eller kontakt med bl.a. foreldre, lærere og kamerater. Selvoppfatningen vil være under endring blant annet som følge av de erfaringer eleven får f.eks. i skolen. Svake karakterer i en resultatorientert skole vil nødvendigvis virke inn både på selvoppfatningen og selvtilliten. Utdannings- og yrkesvalg blir påvirket av endringer i selvoppfatning og selvtillit. Små barns tro på at de vil kunne bli hva de måtte ønske seg, vil bli svekket, etter hvert som selvtilliten rives ned.

Selvtilliten henger sterkt sammen med troen på at en selv kan styre utviklingen av sitt eget liv. Troen på at en selv kan styre sitt liv gir grunnlag for innsatsvilje, etter som det er noe som en selv kan gjøre noe med. Hvis man derimot er av den oppfatning at det er skjebnen, eller andre mennesker som bestemmer hva en skal gjøre og hva en skal bli, blir innsatsen også av underordnet betydning.

Knud Knudsen har i sin undersøkelse tatt opp spørsmålet om hvilke forhold som virker inn på elevens følelse av styring med eget liv (Knudsen 1980). Det viste seg at bare skoleprestasjonene påvirket elevens følelse av styring med eget liv. Ressurser og holdninger i familien og eleven hadde ingen direkte virkning på elevens selvstyring. Derimot gjorde en indirekte virkning seg gjeldende, fordi disse forholdene påvirket elevens skoleprestasjoner. Knudsens konklusjon er at det som skjer med eleven i skolen bestemmer troen på egne muligheter. *Hjemmet* har bare betydning ved at det virker inn på skoleprestasjonene. Kompetanse og selvtillit trekker i samme retning. De som oppnår svake resultater i skolen får ikke bare mindre muligheter, men de mister også troen på at de kan gjøre noe med sin egen situasjon. Vinnene av skolekonkurransen blir derimot sikre på seg selv, og utvikler en tro på at egen innsats nytter.

8.4 Karakterer og karriere

Studier av sammenhengen mellom kjønn og karakterer kan gi forståelse for mye av problematikken omkring utdannings- og yrkesvalg. De vil også kunne fortelle mye om virkningen av det "å kunne" og det "å ville", eller hvordan den enkeltes verdier og ressurser er med på å bestemme utdannings- og yrkesvalg.

Hvis en går en tid tilbake i tiden, vil en finne at guttene hadde markert bedre karakterer til examen artium enn jentene. Tall fra artianerundersøkelsen (Vangsnes 1967) viser en liten utjevning mellom kjønnene fra 1946 til 1963, samtidig med at kvinneandelen blant artianerne var økende.

Tabell 8.4.1 Prosentandel artianere (ekskl. privatister) med S eller M i hovedkarakter i 1946, 1951, 1958 og 1963. Reallinjer og språklinjer.

	Prosentandel med S eller M i hovedkarakter			
	1946	1951	1958	1963
Elever - alle linjer	54	52	56	58
Menn	58	56	60	62
Kvinner	48	47	52	54
Elever - reallinjer	60	59	62	65
Menn	61	60	62	65
Kvinner	54	56	62	64
Elever - språklinjer	49	46	50	51
Menn	52	46	51	50
Kvinner	47	45	49	51

Kilde: Sigmund Vangsnes: Rekruttering av artianere og karakterer til examen. En undersøkelse av fire artiumskull.

Forskjellen mellom gutter og jenter for alle linjer sett under ett er delvis forårsaket av at en atskillig høyere andel av guttene enn jentene har tatt reallinjer. Hvis en ser på reallinjer og språklinjer hver for seg, dreier det seg om små forskjeller.

Det har imidlertid vært en alminnelig antagelse at reallinjene var vanskeligere linjer enn språklinjene, og at reallinjene hadde de "beste" elevene.

Det kan synes som om utviklingen i retning av bedre gymnaskarakterer for jentene har fortsatt fram til slutten av 1980-åra. Det rapporteres nå at jentene har bedre karakterer enn guttene til eksamen fra treårige allmennfaglig studieretning. Antall elever på språklinjene har i mellomtiden blitt sterkt redusert til fordel for naturfaglinjene og framfor alt samfunnsfaglige linjer.

I Sverige hadde jentene bedre karakterer ved samtlige 27 linjer i gymnasieskolan (videregående skoler) i 1988 med unntak av en - 2-årig teknisk linje (Statistiska Centralbyrån 1988). Det er også verdt å merke seg at jentene hadde bedre karakterer i alle de store *fagene* med unntak av fysikk og idrett. I enkelte fag, som f.eks. matematikk var forskjellen liten, mens den var stor i favør av jentene f.eks. i svensk språk, psykologi og religionskunnskap.

Det er neppe grunn til å tro at forholdene i Sverige avviker sterkt fra tilsvarende i Norge, eller at utviklingen ikke går i samme retning i Norge. Dermed melder spørsmålet seg om hvorfor jentene nå har bedre karakterer enn guttene også på allmennfaglig studieretning, til tross for at jentene utgjør en voksende andel av elevene i allmennfaglig studieretning. Det hadde ikke vært urimelig å anta at når

en forholdsvis større andel jenter begynte på gymnaset, ville en trekke inn en del av intelligensreservene som førte til lavere gjennomsnittskarakterer sett i relasjon til guttene. Det motsatte har altså skjedd, og spørsmålet om hvorfor tvinger seg fram.

Jentene hadde tidligere bedre karakterer enn guttene i grunnskolen, men ikke i gymnaset. Dette har vært forklart på forskjellige måter. En forklaring har tatt utgangspunkt i *biologiske forhold*. Bl.a. har det vært en oppfatning at jenter modnes tidligere intellektuelt enn gutter, og at dette gir seg utslag i ulike prestasjoner i grunnskolen. Etter hvert har denne hypotesen blitt forlatt til fordel for tanken om at jenter og gutter lærer *ulike roller* som skaper ulike forutsetninger for atferd og prestasjoner i skolen.

Guttene oppdras til å være aggressive, ansvarsfulle, konkurranseinnstilte, konsekvensorienterte og eksperimenterende, mens jentene skal være hensynsfulle, vennlige, lydlige og flittige.

I grunnskolen ble det tidligere lagt vekt på passiv læring og på repetisjon og gjengivelse av stoff. I tillegg var sosial atferd med lydighet og disiplin en viktig del av opplæringen. Flid og orden ble spesielt premiert med gode karakterer på dette trinnet. Det hørte med til jenterollen å legge stor vekt på hjemmearbeidet. Det ble derfor betraktet som rimelig at jentenes skoleprestasjoner ble bedre enn guttenes på dette trinnet. Gymnasets krav til resonnerende evne og initiativ ble derimot betraktet som bedre tilpasset gutterollen. Guttene var målbevisste og leste for en eksamen.

Etter at jentene har fått bedre karakterer også på treårig allmennfaglig studieretning, må det settes spørsmålsteget ved de foran nevnte forklaringene. Har hypotesene om gutterollen og betydningen av resonnerende evner og initiativ vært gale? Eller er det helt andre forhold som er viktige for skoleprestasjoner?

Jeg er mest tilbøyelig til å tro at det siste er korrekt. Hypotesen om guttenes fortrinn kan ha vært riktig, men forholdene kan ha endret seg. Jenter tar nå kanskje mer initiativ. Det er flere jenter i klassen. Guttene kan i mindre grad dominere debatten. Kanskje er selvtilliten og selvoppfatningen styrket hos jentene, fordi de ser andre jenter klarer langvarige og vanskelige studier.

Knudsens elevundersøkelse tar for seg en rekke variabler som er med og bestemmer skoleprestasjonene (Knudsen 1980). Han finner at foreldrene stiller større forventninger til guttene enn til jentene. Guttene er også selv mer prestasjonsorienterte enn jentene. Forsørgerrollen er knyttet til guttene, og med denne følger krav om utdanning både fra guttene selv og guttenes foreldre. Knudsens undersøkelse fant sted i 1974, og det er ikke urimelig å tro at forventningene om en forsørgerrolle nå i stigende grad blir rettet mot jentene.

Forventningene til kvinnene om å gå ut i arbeidslivet og gjøre karriere har blitt større de siste årene. Det blir mer og mer selvfølgelig at kvinnene også skal ha en forsørgerrolle, som de må forberede seg på. Gutter kan gå ut i arbeidslivet med

relativt gode inntekter uten lang skolegang, mens jentene er mer avhengig av fortsatt skolegang for å få et yrke som gir en rimelig avkastning. Det er derfor all grunn til å tro at kvinnene har blitt langt mer målbevisste enn tidligere.

Det er neppe tilfeldig at jentene får bedre karakterer ved allmennfaglig studieretning, omtrent samtidig med at kvinneandelen blant nye studenter ved universiteter og høyskoler passerer 50 prosent. Med andre ord mener jeg at det å ha en målsetting som krever gode karakterer, eller det å ville ha gode karakterer, også gir et godt grunnlag for å oppnå gode karakterer. Mange lærere vil antagelig være enig i at nettopp ønsket om å oppnå gode karakterer er svært viktig for innsatsen. Dette utelukker på ingen måte at flid kan være viktig på et tidlig stadium, mens resonneringsevne blir viktigere på et senere stadium. Dette kan imidlertid være underordnet sammenlignet med betydningen av viljen til å oppnå gode karakterer.

Det er imidlertid mange hull i vår viten. Hvordan er f.eks. utnyttingen av intelligensressursene? Over 90 prosent av kullene går nå i videregående skoler. Flere gutter enn jenter går til yrkesfaglige studieretninger. Hvilken betydning har det? Kan det tenkes at guttene får mer attraktive tilbud i de yrkesfaglige studieretningene enn jentene, og at relativt flere gutter enn jenter med gode forutsetninger for teoretisk utdanning har gått den veien? Kan det være det evnemessige utvalget av gutter og jenter i gymnas eller treårig allmennfaglig studieretning som har endret seg?

Hvis en går tilbake til artianerundersøkelsene, finner en at guttene systematisk fikk bedre artiumskarakterer enn jentene for hver sosialgruppe. Fiskerdøtrene utgjorde et unntak i 1963, etter som de hadde bedre karakterer enn noen annen gruppe. Antallet var imidlertid svært lite (27 i alt), og karakterene er svakere for de tidligere artiumskullene.

Barn til bønder og fiskere blant de manuelle yrkene og lektorer og lærere blant de ikke-manuelle skilte seg ut ved å ha bedre artiumskarakterer enn de øvrige. Det var en tendens til at elever i utkantkommuner hadde bedre karakterer enn dem som bodde i storbyer eller sentrale strøk. De gode karakterene for barn til fiskere og bønder kan kanskje tilskrives at en stor andel av dem gikk på landsgymnas, og landsgymnasene hadde et spesielt miljø som skapte stor arbeidsinnsats og gode karakterer.

De gode karakterene til barn av lektorer og lærere understreker på nytt at et intellektuelt og kunnskapsrikt hjem er viktigere enn et materielt sett rikt hjem for å oppnå gode skoleprestasjoner.

Tabell 8.4.2 Prosentandel av artianerne fra ulike sosialgrupper som fikk S eller M i hovedkarakter til examen artium i 1963.

Hovedforsørgers yrke	Prosentandel med S eller M i hovedkarakter i 1963	
	Menn	Kvinner
I alt	62	54
Lektorer og adjunkter	76	61
Folkeskolelærere	69	59
Overordnede funksjonærer, akademikere, selvstendige i immaterielt erverv	58	52
Underordnede funksjonærer	60	51
Selvstendige i handel, industri, skipsfart, finansvesen, hotellnæring, fiskebåtredere	54	51
Fiskere (unntatt fiskebåtredere)	78	87
Selvstendige i jord- og skogbruk	71	68
Arbeidere	63	54
Håndverkere	61	49
Formenn	56	49

Kilde: Sigmund Vangsnes: Rekrutteringen av artianere og karakterer til examen artium. En undersøkelse av fire artiumskull.

En savner nyere informasjon om fordelingen av karakterer etter sosial bakgrunn i Norge. Vi vet at jentene nå har bedre karakterer enn guttene, og også at prosentandelen arbeiderdøtre i allmennfaglig studieretning har økt sterkt, slik at det nå er langt flere arbeiderdøtre enn arbeidersønner i treårig allmennfaglig studieretning. Et spørsmål som ikke er statistisk belyst er da i hvilken grad disse bidrar til at jentene nå får bedre karakterer enn guttene.

Skal jeg forfølge tankerekken foran, vil jentene fra ressurssvak sosial bakgrunn ikke ha spesielt gode karakterer, etter som en relativt liten andel går videre til universiteter og høyskoler (Figur 2.5.4). Svake karakterer i gymnas eller treårig allmennfaglig studieretning har ofte vært brukt som en forklaring på at en liten andel fra en gruppe begynner å studere ved universiteter og høyskoler. Kanskje kan en snu på saken og si at det at en liten andel fra en gruppe har planer om å begynne på universitet eller høyskole gjør at karakterene for gruppen blir svake sett under ett. Barn fra ressurssvak sosial bakgrunn får hyppigere svakere karakterer, fordi de langt sjeldnere har tenkt å bruke kunnskapene til fortsatt skolegang.

Per Olaf Aamodt gir uttrykk for en tilsvarende tankegang i Samfunnsøkonomiske studier nr. 51: "Skoleprestasjoner og utdanningsvalg er ikke bare betinget av de evnemessige forutsetningene elevene legger for dagen - - -. De skolemessige prestasjonene kan sees som resultater av valg, ved at elevene på høyere klassetrinn trolig har justert sin innsats og valg av kursplan etter sine planer om videre utdanning." (Aamodt 1982).

8.5 Oppsummering

Det tilbys et begrenset antall studieplasser i prestisjefylte utdanninger. Det er likeledes et relativt beskjedent antall topplederstillinger og andre stillinger som gir høy prestisje i arbeidslivet. Dette skaper konkurranse. Karakterene har blitt det viktigste sorteringsgrunnlaget som ordner køene for dem som tilfredsstiller opptakskravene til et studium.

Sosial kompetanse og samarbeidsevner er i ferd med å bli viktigere kvalifikasjoner i arbeidslivet. Det oppstår da gjerne en konflikt mellom samarbeid og konkurranse. Konkurransens dilemma er at ens nærmeste allierte og samarbeidspartner også er ens nærmeste fiende og konkurrent.

Konkurransementaliteten bygger i følge Kohn på fire myter: For det første er konkurransen en del av den menneskelige natur. For det andre påstås konkurranser å øke produktiviteten. For det tredje påstås det at konkurranse er morsomt. For det fjerde eksisterer det en utbredt tro på at konkurranse er bra for karakterutviklingen. Kohn mener at disse påstandene er gale. Han mener at konkurranse er innlært atferd og at samarbeid oftest gir de beste resultater.

Skolen har fått oppgaven som sorteringsorgan. Karakterene skal lede de beste gjennom skole og studier, ut i arbeidslivet og opp til lederstillingene i samfunnet. De svake karakterene skal lede til kort utdanning, underordnede stillinger og rutinearbeid.

Det er to sterke parter som bestemmer hvem som skal gå hvor. De mest ettertraktede utdanningsinstitusjonene har frihet til å plukke ut elever med toppkarakterer fra den videregående skolen, mens elever med toppkarakterer fra den videregående skolen har full frihet til å velge mellom prestisjetunge utdanninger. Det betyr også at en stor andel av studenter med gode studieforutsetninger blir leger, sivilingeniør eller siviløkonomer uten at noen har gjort seg tanker om dette er en optimal ordning for samfunnet.

I den senere tid har "inntak på særskilte vilkår" kommet inn som en spesiell ordning for de som har fysiske eller sosiale problemer, slik at de blir stående bakerst i køen ved opptak til videregående skoler. Denne ordningen er på mange måter et paradoks, som skaper en konkurranse om å være elendigst. De svakeste får en mulighet til å skyve ut dem som ikke kan dokumentere at de er like svake.

Karakterene er ikke alltid det eneste opptakskriteriet. Tilleggs poeng kan gis for alder, tilleggsutdanning, arbeidslivserfaring eller venteår. Dette gir tilsynelatende det resultatet at flere motiverte elever får adgang til ettertraktete skoler og studier. For samfunnet er resultatet at mange skole- og studieplasser blir opptatt av elever som sanker poeng eller som tar utdanninger som de ikke vil gjøre bruk av. Dette skaper fleksibilitet på den ene siden, men dårlig utnyttelse av kapasiteten på den andre.

Selvoppfatning og selvtilitt formes gjennom et samspill eller kontakt med foreldre, lærere og kamerater. Selvtilitten kan avgjøre om en gir seg i kast med vanskelige studier eller ikke. Gode karakterer skaper selvtilitt og følelse av at en selv kan styre utviklingen av ens eget liv. Vinnerne i karakterjaget blir derfor sikre på seg selv, og utvikler en tro på at egen innsats nytter.

Jentene fikk tidligere best karakterer i grunnskolen, mens guttene var best i gymnaset. Det ble gitt ulike forklaringer på dette. En tok utgangspunkt i biologiske forhold, og gikk ut på at jentene modnes tidligere intellektuelt enn guttene og hadde derfor en fordel i grunnskolen. Senere kom tanken om at gutter og jenter lærer ulike roller. Jentene skulle være hensynsfulle, vennlige, lydige og flittige. Dette var egenskaper som passet i grunnskolen. Guttene skulle være aggressive, ansvarsfulle, konkurranseinnstilte, konsekvensorienterte og eksperimenterende. Disse egenskapene passet best i gymnaset.

Nå får jentene bedre karakterer enn guttene også i treårig allmennfaglig studieretning. Spørsmålet er om de gamle hypoteser var gale, eller om det er helt andre forhold som har betydning for skoleprestasjonene. Kanskje har jenterollen endret seg som en følge av større forventninger om at de skal gå ut i arbeidslivet og gjøre karriere, samtidig med at forsørgerrollen blir mer og mer selvfølgelig for kvinner.

Det er neppe tilfeldig at jentene fikk bedre karakterer omtrent på samme tidspunkt som en større andel jenter enn gutter begynte på universiteter og høyskoler. Det kan bety at selve målsettingen om fortsatte studier påvirker innsatsen, slik at karakterene blir bedre. Dette aktualiserer også et annet spørsmål. Den lave søkningen til universitetsutdanning fra elever med ressurs svak sosial bakgrunn blir gjerne begrunnet med at de får svake karakterer i grunnskolen og videregående skole, slik at de ikke når opp i konkurransen.

Kanskje har de, på samme måte som jentene, tilstrekkelige intellektuelle ressurser, men mangler den selvtilitt og målbevissthet som kreves for å oppnå gode karakterer.

9 Bostedet som ressurs

9.1 Kort vei til attraktiv utdanningsinstitusjon er en ressurs

Så langt har ulikheter i utdannings- og yrkesvalg som har sammenheng med kjønn og sosial bakgrunn blitt behandlet. I dette kapitlet skal jeg se på ulikheter som følger av geografisk bakgrunn. Slike ulikheter eksisterer, fordi utdanningstilbudet har vært og er ulikt utbygd i forskjellige deler av landet. Avstandene til prefererte utdanningsinstitusjoner varierer. Geografisk bakgrunn kan ikke betraktes isolert fra kjønn og sosial bakgrunn. Ønsket om og mulighetene til å flytte er forskjellig for menn og kvinner og varierer også for elever med ulik sosial bakgrunn.

Kort vei til en utdanningsinstitusjon kan gjøre at denne foretrekkes framfor andre, selv om den kanskje ellers ikke ville vært førstevalg. I Knut Eriksens undersøkelse av studiemotivasjonen var denne faktoren den tredje viktigste for valg av studium. Bare interesse for fag og yrke og ønsker om kunnskaper var viktigere. Folk fra forskjellig sosial bakgrunn la ulik vekt på betydningen av avstanden til utdanningsinstitusjonen. Av studenter fra sosialgruppe I oppga 11 prosent at studiestedets beliggenhet var viktig for valg av studium mot 10 prosent fra sosialgruppe II, 15 prosent fra sosialgruppe III og 31 prosent fra sosialgruppe IV (Eriksen 1983).

Tallene kan tolkes slik at studenter med ressurs svak sosial bakgrunn er mindre mobile og legger større vekt på utdanningsinstitusjonens beliggenhet enn studenter med ressurs sterk sosial bakgrunn. De siste vil derfor stå overfor flere valgmuligheter - ikke bare i Norge, men også utenlands.

Mange store utdanningsinstitusjoner ligger i Oslo, Bergen og Trondheim, der andelen elever med ressurs sterk sosial bakgrunn er størst. Dette gjør at kløften i utdanningsforskjeller mellom elever fra ulik sosial bakgrunn blir større enn den ellers ville ha vært. På denne bakgrunn kan de regionale høyskolene virke til utjevning, men de kan også ha den ulempen at studenter med ressurs svak sosial bakgrunn velger en kortvarig nærliggende distriktshøgskole framfor et langvarig studium ved et universitet som ligger langt borte.

Eriksens studiemotivasjonsundersøkelse viste også at studiestedets geografiske beliggenhet ble betraktet som viktig av 15 prosent av kvinnene mot 11 prosent av mennene. Jeg skal etter hvert komme tilbake til tall som viser at menn faktisk har vært mer mobile enn kvinner i forbindelse med utdanningen. I motsetning til dette har det vært antatt at unge kvinner er mer mobile enn menn når det gjelder flytting som følge av ekteskap eller for å få jobb.

Å være mann og å ha ressurs sterk sosial bakgrunn gir følgelig grunnlag for stor mobilitet med tanke på utdanning. Utenlandsstudentene representerer et ytterpunkt. Blant utenlandsstudentene er menn fra ressurs sterk sosial bakgrunn sterkt

overrepresentert, mens kvinner fra ressurs svak sosial bakgrunn er like klart underrepresentert.

9.2 Gymnasfrekvensen varierer med fylke

Antallet artianere eller antallet som har fullført treårig allmennfaglig studieretning er mangedoblet i etterkrigstiden. Tabell 9.2.1 viser hvordan gymnasfrekvensen - eller andelen som har tatt examen artium eller fullført allmennfaglig studieretning - utviklet seg mellom 1951 og 1985.

Tabell 9.2.1 Prosentandel menn og kvinner som fullførte treårig allmennfaglig studieretning eller examen artium av 19-åringene i 1951, 1963, 1979 og 1985 i ulike regioner.

	Menn				Kvinner			
	1951	1963	1979	1985	1951	1963	1979	1985
Hele landet	10	18	28	30	7	13	35	42
Oslo/Akershus	17	26	37	42	14	21	41	48
Østfold/Vestfold/ Buskerud	9	18	25	27	6	14	33	40
Hedmark/Oppland	8	17	27	27	5	14	36	39
Telemark/Agder	13	18	26	28	9	14	37	42
Rogaland/Hordaland	11	17	28	28	6	12	35	39
Sogn og Fjordane/ Møre og Romsdal	8	15	27	25	5	10	35	45
Trøndelag	9	15	27	32	7	11	37	48
Nord-Norge	6	11	19	24	3	7	27	35

Kilder: Sigmund Vangsnes: Rekrutteringen av artianere og karakterer til examen artium. En undersøkelse av fire artiumskull.

Statistisk Sentralbyrå: Utdanningsstatistikk.

Videregående skoler. 1. oktober 1979 og 1985.

Statistisk Sentralbyrå: Folkemengden etter alder og ekteskapelig status 31. desember 1978 og 1984.

Andelen av guttene som har blitt artianere eller tilsvarende er blitt tredoblet i løpet av 34 år. Samtidig har imidlertid andelen blitt seksdoblet for jentene. Utviklingen har variert med landsdelene. Oslo og Akershus har i hele perioden hatt en høyere artianerfrekvens enn resten av landet. Telemark og Agderfylkene hadde høy artianerfrekvens i 1951 både for gutter og jenter. I 1985 er andelen kommet ned på et nivå som omtrent svarer til gjennomsnittet for hele landet. Trøndelag hadde en artianerfrekvens omtrent på gjennomsnittsnivået i 1951. I 1985 var andelen høyere

enn for gjennomsnittet, og for jentenes vedkommende like høy som for Oslo og Akershus.

Om det har vært en utjevning mellom landsdelene eller ikke, avhenger av hva man mener med en utjevning. Betrakter vi antallet elever som fullfører allmennfaglig studieretning, har økningen vært større i Oslo og Akershus enn i noen av de øvrige landsdelene. Hvis en derimot ser på prosentvis økning i antallet fra 1951 til 1985, har økningen vært langt større utenfor Oslo og Akershus.

I Tabell 9.2.2 er antallet artianere i 1951 satt lik 1,0 for hele landet og for de enkelte landsdelene. Med dette utgangspunktet har antallet artianere blitt femdoblet fram til 1985 i Oslo og Akershus. Økningen har vært enda sterkere i resten av landet - størst i Nord-Norge og Trøndelag, minst i Telemark og Agderfylkene.

Endringen i rekrutteringsgrunnlaget har imidlertid ikke vært like stor i hele landet. Størst økning i antallet 19-åringer har det vært i Oslo og Akershus fra 1951 til 1985. Veksten var på 69 prosent, mens den var lavest i Hedmark/Oppland med 29 prosent. Tabell 9.3.2 viser at artianerfrekvensen er bare tredoblet i Oslo og Akershus når en tar hensyn til veksten i rekrutteringsgrunnlaget. Til sammenligning er den seksdoblet i Nord-Norge.

Tabell 9.2.2 Vekst i antallet artianere eller elever som har fullført treårig allmennfaglig studieretning i perioden 1951 - 1985 i ulike regioner (Antallet i 1951 = 1,0). Revidert vekst tar hensyn til endring i rekrutteringsgrunnlaget.

	Vekst i antallet artianere eller elever fra treårig allmennfaglig studieretning							
	Faktisk vekst				Revidert vekst			
	1951	1963	1979	1985	1951	1963	1979	1985
Hele landet	1,0	2,3	5,1	6,2	1,0	1,8	3,5	4,0
Oslo/Akershus	1,0	2,3	4,3	5,0	1,0	1,6	2,6	3,0
Østfold/Vestfold/ Buskerud	1,0	2,6	5,8	7,1	1,0	2,0	3,9	4,4
Hedmark/Oppland	1,0	2,8	5,6	6,3	1,0	2,4	4,6	4,9
Telemark/Agder	1,0	1,9	4,2	5,1	1,0	1,4	2,8	3,1
Rogaland/Hordaland	1,0	2,2	5,6	6,3	1,0	1,8	3,8	4,0
Sogn og Fjordane/ Møre og Romsdal	1,0	2,3	6,5	7,3	1,0	1,8	4,7	5,2
Trøndelag	1,0	2,3	5,3	7,8	1,0	1,7	3,8	5,0
Nord-Norge	1,0	2,4	6,1	8,4	1,0	1,9	4,8	6,1

Tabell 9.2.3 viser veksten i antallet artianere spesifisert på gutter og jenter. Mens veksten har vært omtrent like stor for guttene i alle deler av landet, har den variert sterkt for jentene. I Oslo har antallet artianere blitt 5 - 6 doblet fra 1951 til 1985. I Nord-Norge er antallet femtendoblet, til tross for at økningen i rekrutteringsgrunnlaget har vært langt lavere enn i Oslo/Akershus. Den utjevningen som er registrert i Tabell 9.2.2 har med andre ord hovedsakelig skjedd, fordi jentene utenfor Oslo/Akershus nå i langt større grad enn tidligere søker seg til den allmennfaglige studieretningen. For guttene har veksten vært omtrent like stor over hele landet.

Tabell 9.2.3 Vekst i antallet artianere eller elever som har fullført allmennfaglig studieretning i tiden 1951 - 1985. Menn og kvinner i ulike landsdeler. (Antall i 1951 = 1,0.)

	Vekst i antallet artianere eller elever fra fullført allmennfaglig studieretning							
	Menn				Kvinner			
	1951	1963	1979	1985	1951	1963	1979	1985
Hele landet	1,0	2,2	3,9	4,5	1,0	2,5	7,0	8,9
Oslo/Akershus	1,0	2,3	3,7	4,4	1,0	2,3	4,9	5,7
Østfold/Vestfold/ Buskerud	1,0	2,5	4,3	5,0	1,0	2,9	7,9	10,4
Hedmark/Oppland	1,0	2,5	3,9	4,3	1,0	3,2	8,4	9,5
Telemark/Agder	1,0	1,8	3,1	3,6	1,0	2,0	5,9	7,4
Rogaland/Hordaland	1,0	1,9	3,9	4,2	1,0	2,6	8,9	10,3
Sogn og Fjordane/ Møre og Romsdal	1,0	2,2	4,9	4,5	1,0	2,4	9,2	11,9
Trøndelag	1,0	2,2	4,2	5,5	1,0	2,4	6,9	11,1
Nord-Norge	1,0	2,3	4,1	5,2	1,0	2,8	10,3	15,2

For guttene har veksten i artianertallet vært forholdsvis moderat i perioden 1979 - 1985. På Nord-Vestlandet har det til og med vært en nedgang i antallet. For jentene har det derimot vært en sterk økning i antallet over hele landet i første halvdel av 1980-årene. Økningen har vært minst hvor utgangspunktet var høyest. Den har vært størst i Nord-Norge hvor det var få jenter blant artianerne i 1951. Selv om veksttakten var høyest i Nord-Norge, fullførte likevel 48 prosent av jentene i Oslo/Akershus treårig allmennfaglig studieretning i 1985 mot 35 prosent i Nord-Norge.

I utgangspunktet, 1951, var andelen jenter blant artianerne lav både i Nord-Norge og på Vestlandet. Tabell 9.2.4 viser at dette er totalt endret. Jenteandelen var 36 prosent i Nord-Norge i 1963 mot 46 prosent i Oslo og Akershus. I 1985 var

andelen 58 prosent i Nord-Norge og 53 prosent i Oslo og Akershus. Jenteandelen var lavest i Nord-Norge i 1963, og høyest i Oslo og Akershus. I 1985 var forholdet det stikk motsatte.

Tabell 9.2.4 Jenter i prosent av alle som har tatt examen artium eller fullført treårig allmennfaglig studieretning i 1951, 1963, 1979 og 1985 i ulike regioner.

År	1951	1963	1979	1985
Hele landet	40	43	51	56
Oslo/Akershus	47	46	54	53
Østfold/Vestfold/Buskerud	40	44	51	58
Hedmark/Oppland	38	44	57	58
Agder/Telemark	40	42	57	58
Rogaland/Hordaland	35	42	55	57
Sogn og Fjordane/Møre og Romsdal	38	40	53	62
Trøndelag	41	43	54	59
Nord-Norge	33	37	55	58

Kilder: Sigmund Vangsnes: Rekrutteringen av artianere og karakterer til examen artium. En undersøkelse av fire artiumskull.

Statistisk Sentralbyrå: Utdanningsstatistikk. Videregående skoler 1. oktober 1979 og 1985.

Uttevningen mellom landsdeler med hensyn til antallet artianere eller elever som fullfører treårig allmennfaglig studieretning vil antagelig i høy grad kunne forklares av kapasiteten - utbyggingen av den videregående skolen. Vridningen mot en høyere jenteandel må ha andre årsaker. Utbygging av konkurrerende tilbud kan være en slik årsak. Kanskje kan alternative yrkesrettede studieretninger ha blitt bygd ut mer for gutter enn jenter i Nord-Norge og Trøndelag eller på Vestlandet.

At jenteandelen ikke har økt like raskt i Oslo og Akershus som i resten av landet kan til en viss grad tilbakeføres til at andelen elever med ressurssterk sosial bakgrunn er atskillig høyere i Oslo og Akershus. Det er andelen jenter fra ressurs svak sosial bakgrunn som har økt raskest i den treårig allmennfaglige studieretningen.

Det yrkesrettede skoletilbudet for jenter på mindre steder begrenser seg ofte til husstellfag, helse- og sosialfag og formingsfag. Disse tilbudene har blitt betegnet som "blindgater" med tanke på senere yrkesdeltagelse. Guttene derimot kan ha fått tilbud som mer konkret har gitt et grunnlag for en jobb på hjemstedet. Jenter som

har ønsket seg mer utdanning, kan ha hatt færre akseptable alternativer å velge mellom.

Kanskje kan også jentenes sosiale ressurser ha endret seg i form av en bedre oppbacking fra foreldre og lærere. Kanskje er verdiene endret - eller mest sannsynlig er utviklingen et resultat av at alle disse faktorene har virket i samme retning.

9.3 Lærestedets beliggenhet har betydning for valg av studier

Lærestedenes beliggenhet har betydning for valg av høyere utdanning. Tabell 9.3.1 viser hvordan studenter fra ulike bostedsfylker fordeler seg på universiteter og høyskoler. Bostedsfylkene er delt i tre grupper: De som har universitet, de som har distriktshøgskole, og de som hverken har universitet eller distriktshøgskole.

Karakteristisk for *universitetsfylkene* er at andelen studenter som studerer ved *universiteter er høyere enn for landsgjennomsnittet*. For Oslo, Hordaland og Sør-Trøndelag som har de store universitetene er andelen langt over gjennomsnittet. Andelen fra disse fylkene som studerer ved distriktshøgskoler er også langt mindre enn for landsgjennomsnittet. Andelen som studerer ved pedagogiske høyskoler, ingeniørhøgskoler og helsefaghøgskoler er som gjennomsnittet eller noe lavere. Statistikkens "andre høyskoler" er sterkt konsentrert om Oslo og Akershus.

Karakteristisk for *distriktshøgskolefylkene* er at studenter som er bosatt i slike fylker studerer ved universiteter i mindre grad enn landsgjennomsnittet. De studerer ved *distriktshøgskoler i større grad enn gjennomsnittet*. Også ved pedagogiske høyskoler, ingeniørhøgskoler og helsefaghøgskoler er andelen studenter fra distriktshøgskolefylkene stort sett høyere enn for gjennomsnittet. Ved "andre høyskoler" er andelen derimot lavere.

Karakteristisk for de tre fylkene som *verken har universitet eller distriktshøgskole* er at andelen studenter ved universiteter og distriktshøgskoler er langt lavere enn for landsgjennomsnittet. Aust-Agder utgjør et unntak ved at en relativt høy andel av studentene er i distriktshøgskoler. Fylkene som ikke har universitet eller distriktshøgskole har på den annen side en andel studenter ved *de øvrige høyskolene som ligger noe over gjennomsnittet*.

De fylkene som *ligner minst* på gjennomsnittet med hensyn til fordelingen av studenter etter studier er Rogaland, Vest-Agder, Finnmark og Nordland. Dette er fylker hvor studentene har lang reisetid til universitetene.

For hele landet under ett er søkningen til universiteter 5-6 ganger så stor som til distriktshøgskolene. Av studentene fra Rogaland studerer nesten like mange ved distriktshøgskoler som ved universiteter. Rogaland har en stor distriktshøgskole med et variert undervisningstilbud samtidig som reiseavstanden til universitetene kan være lang. Det samme gjelder for øvrig for Vest-Agder som også har en lav andel

av sine studenter ved universiteter og en forholdsvis høy andel ved distriktshøgskoler.

Finnmark har et begrenset høgskoletilbud innenfor fylkesgrensene. Avstanden til universiteter med variert tilbud er imidlertid lang. I 1984 studerte like mange studenter fra Finnmark ved pedagogiske høgskoler som ved universiteter. Dette hadde endret seg noe fram til 1988, men fremdeles var pedagogiske høgskole det viktigste alternativet til universitetsutdanning.

Tabell 9.3.1 Studenter fordelt etter hjemstedsfylke og studier - universitetsstudier, distriktshøgskolestudier, pedagogiske høgskoler, ingeniørhøgskoler, helsefaghøgskoler og andre høgskoler i 1988.

	Prosentandel i						Sum
	Univ.	DH	Ped.	Ing.	Helse.	Andre	
Hele landet	43	9	12	7	8	21	100
Bostedsfylke:							
Med universitet							
Oslo	57	2	6	3	5	27	100
Hordaland	54	5	10	7	7	16	99
Sør-Trøndelag	54	6	9	8	7	16	100
Troms	48	9	14	8	9	12	100
Akershus	47	3	8	5	5	32	100
Uten univ. og DH							
Aust-Agder	35	11	14	11	10	18	99
Vestfold	34	5	15	11	9	27	101
Buskerud	33	5	14	11	9	30	102
Med distr.høgsk.							
Østfold	32	8	14	12	11	23	100
Hedmark	35	9	17	7	11	20	99
Telemark	33	10	16	10	10	22	101
Oppland	32	14	12	9	10	24	101
Møre og Romsdal	32	15	11	9	11	22	100
Nordland	31	17	17	12	10	12	99
Nord-Trøndelag	36	18	15	8	14	9	100
Sogn og Fjordane	32	18	17	10	11	13	101
Finnmark	31	18	24	6	10	10	99
Vest-Agder	31	21	17	8	10	12	99
Rogaland	30	29	12	3	8	17	100

Kilde: Beregnet på grunnlag av Statistisk Sentralbyrå: Utdanningsstatistikk. Universiteter og høgskoler. 1. oktober 1988. Tabell 13.

Studenter ved universiteter og distriktshøgskoler fordelte seg i 1988 med 17,9 prosent på distriktshøgskoler og 82,1 prosent på universiteter. Hvis studentene fra universitetsfylkene hadde fordelt seg som gjennomsnittet, måtte 3.500 flere ha gått på distriktshøgskoler, dvs. antallet måtte øke fra om lag 2.100 til 5.600. Tilsvarende ville antallet studenter fra distriktshøgskolefylkene som studerer ved universiteter øke med om lag 3.500 - fra 14.300 til 17.800. Det ville bli moderate endringer for fylker uten universitet eller distriktshøgskole, fordi studentene fra disse fylkene fordeler seg omtrent som gjennomsnittet på universiteter og distriktshøgskoler.

Denne grove beregningen indikerer at om lag 7.000 av 58.000 studenter ville ha skiftet mellom universitet og distriktshøgskole hvis den prioriterte utdanningen hadde vært lett tilgjengelig på hjemstedet. Dette er en meget grov tilnærming til problemstillingen. Andre høgskoler er ikke trukket inn i bildet. Kommentarene dreier seg dessuten utelukkende om valg av *studier*. Det vil ganske sikkert også være mange som tar andre *fag* innenfor universitet og distriktshøgskole enn primært ønsket for å kunne studere nær hjemstedet.

Distriktshøgskolen har ganske sikkert trukket til seg en rekke studenter som ikke hadde begynt å studere hvis bare universitetene hadde eksistert. På den annen side ville antagelig flere fra distriktene ha begynt på universiteter hvis distriktshøgskolen ikke hadde vært et alternativ. Det kan derfor tenkes at utbyggingen av distriktshøgskolene kan ha ført til at flere fra distriktene studerer, men at færre tar universitetsutdanning.

Det er mulig at dette resonnementet er mindre gyldig i dag en for noen få år siden. De siste årene har det blitt stadig mer vanlig å fortsette utdanningen ved et universitet etter avsluttet distriktshøgskole. Fag ved distriktshøgskoler og andre høgskoler går i stadig større omfang inn som en del av universitetseksamen. Å starte en utdanning ved en distriktshøgskole kan derfor også virke som et incitament til å ta en universitetsutdanning. Distriktshøgskolekandidatenes sterkere tendens til å fortsette med utdanning framfor arbeid er en medvirkende årsak til de siste års sterke vekst i tallet på universitetsstudenter.

Tabell 9.3.2 viser at 46 prosent av de mannlige og 40 prosent av de kvinnelige studentene er studenter ved *universiteter*. Av mennene var altså 54 prosent ved *høgskoler* mot 60 prosent av kvinnene. Etter som de kvinnelige studentene var i flertall, var det likevel flere kvinner enn menn som studerte ved universitetene. Andelen universitetsstudenter var høyere for menn enn for kvinner i samtlige fylker. Det var en svak tendens til at forskjellen var størst hvis det var lang vei til universitetet. Forskjellen var f.eks. spesielt stor i Finnmark og Vest-Agder.

Tabellen viser også at 56 prosent av mennene og 60 prosent av kvinnene studerte i sitt eget bostedsfylke. En større andel menn enn kvinner flytter ut av sitt bostedsfylke for å studere. Dette gjelder for 12 av 18 fylker (Oslo og Akershus er slått sammen).

Tabell 9.3.2 Prosentandel av studentene i fylkene som studerer ved universiteter - menn og kvinner. Prosentandel av studentene som er bosatt i fylket som studerer i eget fylke - menn og kvinner i 1988.

	Universitets- studenter av alle studenter		Studerer i eget fylke	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
Hele landet	46	40	56	60
<i>Med universitet</i>				
Oslo/Akershus	55	45	83	88
Sør-Trøndelag	60	48	82	77
Hordaland	57	51	78	81
Troms	52	45	52	65
<i>Uten univ. og DH</i>				
Buskerud	35	31	33	26
Vestfold	35	33	34	32
Aust-Agder	38	32	26	16
<i>Med DH</i>				
Østfold	36	28	41	44
Telemark	37	29	38	42
Sogn og Fjordane	38	28	16	28
Møre og Romsdal	35	30	42	41
Hedmark	40	31	12	29
Nord-Trøndelag	41	33	21	36
Oppland	34	30	36	30
Nordland	35	27	38	46
Vest-Agder	37	26	29	43
Finnmark	39	26	21	45
Rogaland	34	27	52	55

Kilder: Beregnet på grunnlag av Statistisk Sentralbyrå: Utdanningsstatistikk. Universiteter og høyskoler 1. oktober 1988.

Forskjellen var særlig stor i Finnmark hvor 21 prosent av mennene og 45 prosent av kvinnene studerte innenfor egne fylkesgrenser. Her er det også slik at mennene hadde reist lengst av dem som har reist ut av Finnmark for å studere. For studenter fra Finnmark som studerte i eget fylke i 1988, var kvinneandelen 75 prosent. Kvinneandelen for studenter som kom fra Finnmark og studerte i Troms var 57 prosent, mens den var bare 47 prosent for studenter fra Finnmark som

studerte lengre syd landet. Dette kan være en ny indikasjon på at kvinner er mindre mobile enn menn med hensyn til å flytte for å skaffe seg utdanning.

Andelen som studerte i sitt eget fylke var høyest i universitetsfylkene og i Rogaland. Over halvparten av studentene i disse fylkene studerte i sitt eget fylke.

Andelen som studerte i eget fylke var lavest for studenter fra Aust-Agder, Sogn og Fjordane og Hedmark.

9.4 Hvem studerer i utlandet?

I innledning til dette kapitlet ble det antydnet at menn og særlig menn fra ressurssterk sosial bakgrunn var mer mobile i utdanningssammenheng enn andre. Jo lenger reisetiden blir fra hjemmet til utdanningsinstitusjonen, desto større utslag gir ulikheter i kjønn og sosial bakgrunn. Studier i utlandet vil alltid betinge at en flytter hjemmefra, og vil derfor gi særlig store utslag i rekrutteringen med hensyn til kjønn og sosial bakgrunn.

Lånekassas statistikk over studenter som har søkt lån eller stipend for studier i utlandet skiller på kjønn, men ikke på sosial bakgrunn. Kvinneandelen for alle norske universitets- og høgskolestudenter i utlandet var på 33 prosent i 1981, mens tilsvarende andel for studenter i Norge var oppe i 49 prosent. I 1986 var kvinneandelen fremdeles 33 prosent for utenlandsstudentene, mens den var steget til 51 prosent for studentene i Norge.

Tabell 9.4.1 viser at kvinneandelen i nevnte periode økte innenfor hvert enkelt studium i utlandet. Når dette likevel ikke gir utslag i totalsummen, skyldes det at studenttallet har økt sterkt i de mannsdominerte studiene i femårsperioden. Studenttallet i studier med tradisjonelt mange kvinner har derimot stagnert.

Tabell 9.4.1 Kvinnelige studenter i prosent av alle som studerer ved universiteter og høgschooler i Norge og utlandet i 1981 og 1986.

	Norge		Utlandet	
	1981	1986	1981	1986
Universitets- og høgschooler	49	51	33	33
herav:				
Sivilingeniør	12	25	6	13
Ingeniør	13	22	6	8
Høyere merkantil utdanning	23	35	14	26
Veterinær	39	56	42	57

Kilder: Statistisk Sentralbyrå: Utdanningsstatistikk. Universiteter og høgschooler 1. oktober 1981 og 1986.

Statens lånekasse for utdanning: Norske elever/studenter i utlandet 30. april 1981 og 6. mai 1986.

Kvinneandelen er langt lavere blant norske studenter i utlandet enn i Norge. Det gjelder både for universitets- og høgskolestudenter totalt og for enkeltutdanninger. Veterinærutdanningen er et unntak. Årsaken kan være at kvinner er mindre mobile enn menn i utdanningssammenheng. Men betyr det også at kvinner reiser kortere enn menn når de drar utenlands for å studere? Forskjellen blir liten hvis en betrakter enkeltutdanninger, slik at det ikke er grunnlag for bastante konklusjoner. Ser vi på alle universitets- og høgskolestudenter samlet, var kvinneandelen blant norske utenlandsstudenter 35 prosent i Europa og 26 prosent i Amerika i 1981. I 1986 var kvinneandelen fremdeles 35 prosent i Europa, men hadde gått opp til 29 prosent i Amerika.

Den sosiale rekrutteringen til studier i utlandet er langt skjevere enn rekrutteringen til studier ved norske universiteter. Det finnes imidlertid lite statistikk på dette området. En må gå tilbake til Tove Thagaards undersøkelse (Thagaard 1971) som viser at det var vesentlige forskjeller for studentene fra artianerkullene i 1946, 1951 og 1958 samlet. Av utenlandsstudentene fra disse kullene var 50 prosent sønner og døtre av overordnede funksjonærer, akademikere m.m., mens andelen var under 40 prosent for studenter ved norske universiteter. På den annen side var 23 prosent av utenlandsstudentene sønner og døtre av bønder, arbeidere og håndverkere mot over en tredjedel av studentene ved norske universiteter.

En yrkesundersøkelse av siviløkonomer i 1967 (Edvardsen 1968) viste at av siviløkonomer som hadde Oslo og Akershus som gymnasfylke hadde 55 prosent sin eksamen fra Norges Handelshøyskole i Bergen, de øvrige 45 prosent fra utlandet. Av siviløkonomer med Bergen og Hordaland som gymnasfylke hadde 85 prosent sin eksamen fra Bergen, de resterende 15 prosent var uteksaminert i utlandet. Det kreves gode karakterer for å komme inn ved Norges Handelshøyskole. At så mange som 15 prosent av siviløkonomene som har kommet fra Bergen og Hordaland har sin eksamen fra utlandet og ikke fra Norges Handelshøyskole kan skyldes at kravene ikke er like strenge ved de utenlandske handelshøgskolene. Når 45 prosent av siviløkonomene som har Oslo og Akershus som gymnasfylke, hadde sin eksamen fra utlandet, må en regne med at mange av disse hadde for svake karakterer til å komme inn ved Norges Handelshøyskole. Dessuten er det sannsynlig at avstanden til Bergen er så stor at utlandet for mange har blitt et mer tiltrekkende alternativ.

Etter 1968 har Bedriftsøkonomisk Institutt utviklet et tilbud som har nærmet seg og blitt likeverdig med det som gis av Norges Handelshøyskole, og derfor blitt et alternativ for dem som søker til siviløkonomstudier fra Oslo og Akershus.

9.5 Bostedet bestemmes av tilbudet på arbeidsplasser

Bostedet bestemmes av mange forhold. Hjemstedet og tilknytningen til dette er viktig. Studiestedet kan binde en til et sted ved at en får venner og kanskje ektefelle som ikke er lette å flytte på. Viktig determinant er også arbeidsmulighetene, og

disse varierer med utdanningen. Som det ble pekt på i avsnittet foran varierer tilbudet på arbeid med utdanningen. Tiårsundersøkelsen viser f.eks. at andelen av universitetskandidatene som arbeider som lærere er langt høyere på Sørlandet, Vestlandet, i Trøndelag og Nord-Norge enn på Østlandet (Edvardsen 1986). Årsaken er sannsynligvis at tilbudet av jobber innenfor offentlig forvaltning og privat næringsliv er størst på Østlandet, men det kan også være slik at mange fra distriktene velger en utdanning som fører til læreryrket for å få større mulighet til å få arbeid på hjemstedet. Tabell 9.5.1 viser at 18 prosent av universitetskandidatene fra Oslo og Akershus var lærere ti år etter eksamen, mens andelen var 28 prosent for kandidatene som kom fra fylker utenfor Østlandet.

Tabell 9.5.1 Prosentandel av universitetskandidater uteksaminert i 1974 som arbeidet som lærere ti og ett halvt år etter eksamen. Fordelt etter hjemsted (bosted da de var 17 år gamle) og kjønn.

Hjemsted (bosted 17 år)	Prosentandel lærere		
	I alt	Menn	Kvinner
Oslo/Akershus	18	14	31
Østlandet for øvrig	22	21	25
Resten av landet	28	26	47,5

Kilde: Rolf Edvardsen: Ti år etter eksamen.

Prosentandelen av de enkelte utdanningskategorier som arbeider innenfor sektoren undervisning og forskning er langt mindre i Oslo og Akershus enn i resten av landet. Av filologene som er bosatt i Oslo og Akershus arbeider 66 prosent i undervisning og forskning mot 94 prosent i resten av landet. Tilsvarende forskjeller får en for andre utdanningskategorier. Unntaket er juristene som sjelden arbeider i skolen, men mange arbeider ved Universitetet i Oslo, slik at andelen i undervisning og forskning blir større i Oslo og Akershus enn i resten av landet.

Kandidater fra Østlandet blir sjeldnere lærere enn andre. Hyppigere enn andre arbeider de i privat virksomhet. Arbeidsmarkedet er en av flere faktorer som bestemmer hvor universitetskandidatene bor og arbeider. Hvor jobbene finnes, kan også ha vært med på å avgjøre utdanningsvalget.

En undersøkelse av elever ved en videregående skole i Nordland, utført av Agnete Wiborg kan fortelle noe om hvordan jenter opplever utdannings- og yrkesvalg sett i relasjon til jobbtilbudet i en utkantkommune (Wiborg 1989). Yrkesmulighetene for jenter med utdanning i en utkantkommune begrenser seg til et fåtall - lærer, sykepleier og enkelte stillinger innenfor handel og kontor. For menn vil jobbtilbudet stort sett være mer differensiert.

Tabell 9.5.2 Prosentandel med Oslo og Akershus som hjemsted (bosted 17 år) og bosted ti år etter eksamen (i 1984). Prosentandel som arbeider i undervisning og forskning i Oslo og Akershus og i resten av landet.

	Oslo og Akershus		Prosentandel som arbeider	
	Hjemsted (bosted 17 år)	Bosted i 1984	<u>i undervisning og forskning</u> i Oslo og Akershus	i resten av landet
Landbrukskandid.	12	18	21	22
Filologer	23	26	66	94
Realister	26	36	49	75
Siviløkonomer	14	36	4	11
Sivilingeniører	22	38	9	28
Jurister	45	53	9	2

Kilde: Rolf Edvardsen: Ti år etter eksamen.

At kvinner som søker høyere utdanning ikke har jobbmuligheter på hjemstedet betyr da også at utdanningen fører til en utflytting fra utkantkommunen. Wiborg har derfor treffende kalt en delrapport: Jenters utdannelse - enveisbillett ut av utkantene? For noen vil tilknytningen til hjemsted, familie og kjærlighetsforhold føre til at de ikke tar noen høyere utdanning, eller sikter seg inn på utdanninger som ikke er høyest prioritert. Rapporten tyder likevel på at det store flertallet av jentene er beredt på å søke typer av utdanning som de er klar over må føre med seg at de må slå seg ned et annet sted i landet.

9.6 Geografi og kjærlighet

Tiårsundersøkelsen viste at valg av ektefelle også er med på å bestemme hvor man arbeider (Edvardsen 1986). Hvis en universitetsutdannet mann velger å bo sammen med en universitetsutdannet kvinne, øker sannsynligheten for at han kommer til å bo i Oslo betraktelig. Tabell 9.6.1 viser at 39 prosent av menn med universitetsutdanning som bor sammen med kvinner med universitetsutdanning bor i Oslo, mens andelen er bare 25 prosent hvis ektefelle eller samboer har høgskole eller lavere utdanning.

Fra undersøkelsene av arbeidsmarkedet for akademikere et halvt år etter eksamen framgår det at ektefellen ofte binder kandidaten til et bosted, slik at det ikke er fritt valg av arbeidssted. Hvis to universitetskandidater skal finne jobb på samme sted, vil dette være lettere hvis det er et differensiert arbeidsmarked. For universitetsutdannede vil en finne det mest differensierte arbeidsmarkedet i Oslo.

Tabell 9.6.1 Universitetskandidater fra 1974. Menn fordelt etter ekteskapelig status, ektefelle/samboers utdanning og bosted i 1984.

Universitetskandidater Menn	Ugifte	Gifte - ektefelle med univer- sitets- utdanning	høgskole og lavere utdanning
Bosted 1984			
Oslo og Akershus	53	39	25
Hordaland m/Bergen	10	10	9
Sør-Trøndelag m/Trondheim	1	11	7
Østfold, Hedmark, Oppland, Buskerud, Vestfold og Telemark	14	16	25
Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane, Rogaland, Vest-Agder og Aust-Agder	12	16	23
Nord-Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark	10	8	11
Sum	100	100	100
Antall observasjoner	94	152	521

Kilde: Rolf Edvardsen: Ti år etter eksamen.

Ektefeller med høgskole eller lavere utdanning setter ikke samme krav til et differensiert arbeidsmarked. Ofte vil det være tilstrekkelig at det finnes arbeid på stedet. Dessuten utgjør lærere og sykepleiere en stor andel av ektefellene på høgskolenivå. Disse har gode arbeidsmuligheter over hele landet. Yrkesaktiviteten er langt lavere for ektefeller uten universitetsutdanning. Dette kan selvfølgelig ha sammenheng med at mange har fulgt med ektefellen til steder med et svakt arbeidsmarked.

En annen faktor som må nevnes er at universitetsutdannede med ektefelle på samme utdanningsnivå ofte har funnet sin ektefelle ved et universitet - i Oslo, Bergen, Trondheim eller Tromsø. Ektefellen kan ha sitt hjemsted hvor som helst i landet. Universitetsutdannede som har en ektefelle med høgskole eller lavere utdanning vil hyppigere ha funnet denne på hjemstedet, slik at begge har en felles forankring på et sted utenfor Oslo, Bergen eller Trondheim.

Over halvparten av de ugifte mannlige universitetskandidatene bodde i Oslo ti år etter eksamen - altså en langt høyere andel enn for de gifte. Det er vanskelig å ha noen mening om hvorfor det er slik. Ugifte skulle være mer mobile enn andre, og ha lettere for å bosette seg hvor som helst i landet. Det er mulig at mange av de fraskilte - som også går inn i gruppen ugifte - er knyttet til Oslo.

Det er fremdeles store huller i vår viten om geografi og kjærlighet. En vet ikke om det er forskjeller mellom kandidater fra ressurssterk og ressurs svak sosial bakgrunn med hensyn til tilbøyeligheten til å arbeide i eller utenfor Oslo. At en større andel av kandidatene fra ressurs svak sosial bakgrunn kommer fra distriktene, gjør det sannsynlig at også en større andel fra denne gruppen arbeider i distriktene. At kandidatene fra ressurs svak sosial bakgrunn langt hyppigere arbeider som lærere, kan også indikere at flere arbeider utenfor Oslo, etter som lærerne blir spredt mer utover landet enn gjennomsnittet av akademikere.

Universitetsutdannede menn har hatt en tendens til å gifte seg med universitetsutdannede kvinner. Dette har hittil ikke hatt stor betydning, etter som bare en liten andel av de ferdige kandidatene har vært kvinner. Tiårsundersøkelsen konkluderte med at det vil kunne bli et tiltagende problem at en stadig større andel av kandidatene gifter seg med hverandre, fordi det vil føre med seg at stadig flere slår seg ned i Oslo, for at begge ektefeller skal finne en tilfredsstillende jobb.

9.7 Hvorfor bestemmer utdanningsinstitusjonenes beliggenhet utdannings- og yrkesvalg?

Utdanningsinstitusjonenes beliggenhet og mulighetene for arbeid gir store utslag ved valget av utdanning og yrke. Den geografiske mobiliteten er også mindre for kvinner enn for menn, og mindre for elever og studenter fra ressurs svak enn fra ressurssterk sosial bakgrunn.

Så langt er det sagt lite om hvorfor utdanningsmobiliteten er mindre for noen enn for andre, og hvorfor det geografiske bostedet blir en viktig faktor ved valg av utdanning og yrke. Det kan være vanskelig å definere slike bakenforliggende årsaker. *Sosiale bånd* er et viktig stikkord. Det kan gjelde sosiale bånd i første rekke til familien, men også til andre slektninger, venner og bekjente. Mange kan være knyttet til organisasjoner og foreninger - politiske og kristelige foreninger, idrettsforeninger m.m. Ektefellens ønske om bosted og muligheter for arbeid vil også være med på å bestemme hvor en slår seg ned.

Men hvorfor er det forskjell på mobiliteten for menn og kvinner og for personer med ulik sosial bakgrunn? Kan det være slik at personer med ressurssterk sosial bakgrunn er like sterkt knyttet til bostedet som andre, men at det er andre forhold som relativt sett er viktigere og gjør dem mer mobile? Kan det være at en bedre økonomi gjør det lettere og tryggere å flytte, enten det er til en universitetsby i Norge eller utlandet? Henger det sammen med at barn med ressurssterk sosial bakgrunn er mer reisevante, at de hyppigere har hatt kontakt med utlendinger og har brukt et fremmedspråk? Eller kan det tenkes at foreldrene til dem med ressurssterk sosial bakgrunn selv er mer mobile og har flyttet mer i sin yrkeskarriere og derfor er mindre bundet til et geografisk sted? Hvis den som har ressurssterk sosial

bakgrunn har flyttet hyppigere, og har slekt og venner spredt på flere steder, vil foreldrenes mobilitet i en viss forstand bli arvelig.

At kvinner er mindre mobile enn menn i forbindelse med utdanning må ha andre årsaker. Kanskje ligger det mer eller mindre bevisste økonomiske kalkulasjoner bak. Kvinner forventer ikke å få jobber som gir like god inntekt som menn får. Det kan bli dyrere og forbundet med større risiko å reise langt hjemmefra for å studere ved et universitet i stedet for en nærliggende regional høgskole. Dette er en økonomisk forklaring som kan sidestilles med en hypotese om at kvinner ikke søker de mest langvarige universitetsutdanningene i samme grad som menn, fordi de ikke kan forvente å få like gode inntekter.

Forklaringer av økonomisk karakter vil neppe gi noen fullstendig forståelse av mobilitetsforskjellene. Kanskje nærmer en seg mer dypereleggende årsaker ved å betrakte enkelte av resultatene fra artianerundersøkelsen om yrkeskarriere og samfunnsengasjement (Borgersen og Edvardsen 1983).

Nevnte undersøkelse omhandlet utdannings- og yrkesvalg, men tok også opp aktiviteter utenom jobben. Den omfattet bare universitetsutdannede, slik at det skulle være en forholdsvis ensartet gruppe med hensyn til status og arbeidsforhold.

Dessverre manglet husarbeid og pass av barn blant de aktiviteter som det ble spurt om. Det kunne derfor se ut som om kvinnene tilsynelatende var langt mindre aktive enn mennene utenfor jobben.

Kandidater med *ressurssterk* sosial bakgrunn hadde hyppigere enn kandidater fra ressurssvak bakgrunn tillitsverv i fag- og yrkesorganisasjoner på *riksplanet*. De deltok hyppigere i *regjeringsoppnevnte* styrever, utvalg og råd. De var hyppigere styremedlemmer i bedrifter, publiserte hyppigere artikler og lærebøker, og deltok dessuten hyppigere i radio- og fjernsynsprogrammer.

Kandidater med *ressurssvak* sosial bakgrunn hadde hyppigere tillitsverv i fag- og yrkesorganisasjoner og andre organisasjoner og politiske partier på *lokalplanet*. De var hyppigere ledere for brev- eller studieringer og for organiserte fritidsaktiviteter for barn og ungdom. De deltok også hyppigere i utvalg i tilknytning til barns skolegang. (Tillitsverv i politiske partier på riksplanet var omtrent likt fordelt)

Det framgår av dette at kandidater fra ressurssvak sosial bakgrunn er sterkere orientert mot nærmiljøet og lokalplanet enn kandidater fra ressursrik sosial bakgrunn. Disse på sin side er mer interessert i hva som foregår på riksplanet og ute i verden. Det er vel grunn til å tro at de registrerte forskjellene neppe har oppstått etter at universitetseksamen ble avlagt. Den sterkere orienteringen mot og interessen for nærmiljøet kan være en forklaring på at kandidater fra ressurssvak sosial bakgrunn er mindre mobile i forbindelse med utdanningen enn kandidater fra ressurssterk sosial bakgrunn.

Dette er i overensstemmelse med hva som framgikk av kapittel 5 (Tabell 5.11.2). Andelen av avgangselever ved allmennfaglig studieretning i 1980 (Eeg-

Henriksen 1983), som oppga at muligheten til å få jobb på hjemstedet var viktig for deres utdanningsvalg var høyere jo mindre utdanning foreldrene hadde.

I Eeg-Henriksens undersøkelse fra 1980 oppga flere gutter enn jenter at jobb på hjemstedet var viktig. I en tilsvarende undersøkelse i 1987 (Grue 1988) var det derimot flere jenter enn gutter som oppga at mulighetene for jobb på hjemstedet var viktig. Det er mulig at forskjeller i utvalget kan ha hatt en betydning for resultatet. Det er imidlertid også tenkelig at flere jenter betraktet mulighetene for å bli hovedforsørger og eneforsørger som realistiske i 1987, slik at det geografiske arbeidsstedet er i ferd med å bli viktigere for jentene.

Det hadde vært interessant å undersøke om mobile studenter (studenter som har flyttet hjemmefra for å studere) har andre motiver for sine studier enn dem som ikke har flyttet for å studere. Jeg kjenner ikke til norske undersøkelser som har tatt for seg dette aspektet. En australsk undersøkelse av studenter ved en pedagogisk høgskole i Brisbane (Carpenter 1979) viste at studenter som hadde sitt hjemsted utenfor Brisbane hadde en tendens til å legge større vekt på læringens sentrale verdier - kontakt med unge, gjøre et samfunnsnyttig arbeid etc. - mens det blant studenter med Brisbane som hjemsted var en sterkere tendens til å velge lærerstudiet i mangel av noe bedre, som annet valg, eller fordi venner hadde valgt dette studiet. Slike motiver gir antagelig et dårligere grunnlag for en vellykket gjennomføring av studiene.

Kanskje kan lignende årsaker ha ført til at kandidater som har sitt hjemsted i Oslo og Akershus får svakere karakterer enn kandidater som har sitt hjemsted på Østlandet utenfor Oslo og Akershus. Tiårsundersøkelsen (Edvardsen 1986) viste at universitetskandidater som hadde reist bort for å studere hadde en tendens til å få bedre karakterer enn dem som studerte på hjemstedet. Det betyr neppe at studenter som studerer borte fra hjemstedet får bedre karakterer, fordi de ikke bor hjemme. Det er mer sannsynlig at de er sterkere motivert, og kanskje også bedre kvalifisert, for de studiene de har valgt enn dem som ikke har flyttet for å studere.

9.8 Oppsummering

Kort avstand til en prioritert utdanning kan betraktes som en viktig ressurs. Hvis den prioriterte utdanningen ikke befinner seg innenfor en rimelig reiseavstand, vil mange ta til takke med en annen utdanning. Elever og studenter fra ressurs svak sosial bakgrunn er i følge undersøkelser hyppigere knyttet til hjemmet og nærmiljøet enn dem fra ressurs sterk sosial bakgrunn. Studiestedets beliggenhet blir også viktigere for deres valg av studium.

Mange store utdanningsinstitusjoner ligger i Oslo, Bergen og Trondheim. I disse byene er det også en større andel ungdom med ressurs sterk sosial bakgrunn enn ellers i landet. Universitetenes beliggenhet og den lavere utdanningsmobiliteten

blant ungdom med ressurs svak sosial bakgrunn bidrar derfor til forskjellene i studietilbøyelighet.

Utbyggingen av den videregående skolen over hele landet har ført til en sterk økning i andelen som tar gymnas eller treårig allmennfaglig studieretning. For gutter har andelen økt fra 10 prosent i 1951 til 30 prosent i 1985, for jenter fra 7 prosent i 1951 til 42 prosent i 1985. Det har vært stor økning i søkningen til treårig allmennfaglig studieretning over hele landet, men jentene i Nord-Norge, Trøndelag og Vestlandet har bidratt mer enn noen andre til denne utviklingen.

I fylker med universitet går en større andel av studentene til universitetsstudier enn i resten av landet. I fylker med distriktshøgskoler går en større andel til studier ved distriktshøgskoler enn i resten av landet. I fylker som hverken har universitet eller distriktshøgskole går flere studenter til andre høgskoler enn i resten av landet. De betydelig avvikene fra gjennomsnittet kan illustrere betydningen av skolars og universiteters beliggenhet for utdanningsvalget.

Prosentandelen studenter med ressurssterk sosial bakgrunn er større blant norske studenter i utlandet enn i Norge. Menn fra ressurssterk sosial bakgrunn er med andre ord mer mobile, og flytter lettere enn andre for å få den prioriterte utdanning. Jenter fra ressurs svak sosial bakgrunn flytter derimot sjelden til utlandet for å få utdanning.

Universitetskandidatenes bosted bestemmes av hvor det er etterspørsel etter arbeidskraft med langvarig utdanning. En stor andel arbeider i Oslo. Av dem som arbeider utenfor Oslo er mange i undervisningssektoren. Arbeidsmarkedet i Oslo er langt mer differensiert, slik at universitetskandidatene sprer seg på mange sektorer av arbeidslivet.

At arbeidsmarkedet er mer differensiert i Oslo enn i resten av landet har ført til at kandidater som er gift med andre universitetskandidater i større grad enn andre blir boende i Oslo, hvor begge ektefeller kan få jobb som passer godt til utdanningen. Etter som stadig flere jenter får universitetseksamen, slik at det blir flere universitetskandidater som gifter seg med hverandre, vil det kunne bli en stadig sterkere konsentrasjon av universitetskandidater i Oslo.

Jenter er mindre mobile enn gutter med hensyn til flytting for å få utdanning. Ungdom fra ressurs svak sosial bakgrunn flytter også mindre enn ungdom fra ressurssterk bakgrunn. Årsakene til dette er usikre. Sosiale bånd til familie, slektninger, venner, deltagelse i organisasjoner og foreninger kan være noen stikkord. Foreldrene i ressurssterke familier kan ha flyttet mer. De kan ha slekt og venner spredt over hele landet. Dette gir mange tilknytningspunkter, og foreldrenes mobilitet kan i en viss forstand bli arvelig.

Kanskje kan også økonomiske forhold forklare noe. Det koster mer å reise langt bort og å bo borte. Hvis økonomien blir avgjørende, kan det bli billigere å studere ved en nærliggende distriktshøgskole enn i en universitetsby.

Det kan også tenkes at ungdom med ressurssvak sosial bakgrunn føler seg mer knyttet til familie og nærmiljø enn ungdom med ressurssterk sosial bakgrunn. En undersøkelse har vist at fritidsaktivitetene til universitetskandidater med ressurssvak sosial bakgrunn hyppig er preget av interesser for nærmiljøet, i motsetning til kandidater med ressurssterk sosial bakgrunn, som i langt større grad retter sine interesser mot riksplanet, mot nasjonale og internasjonale forhold.

10 Dimensjoneringen av skoler og universiteter

10.1 Hva skal bestemme utdanningskapasiteten?

Utdanningsinstitusjonenes *kapasitet* og konkurrentenes valg er sammen med den enkeltes egne ressurser med på å dirigere den enkeltes valg i bestemte retninger. Konkurransen og konkurransefortrinn ble behandlet i kapittel 8. Her skal jeg kort ta for meg noen sentrale problemstillinger omkring utbyggingen av skoler og universiteter.

Hvilke kriterier legges til grunn når beslutninger om utbygging av skoler og universiteter skal treffes? Hvilke utdanningskategorier vil det bli mer bruk for, og hvilke vil det bli mindre bruk for? Hva slags utdanningsinstitusjoner bør bygges ut? Hvem skal bestemme kapasiteten ved universiteter og høyskoler?

To ytterpunkter kan skisseres:

- 1) Utdanningskapasiteten ved skoler og universiteter bestemmes fullt ut etter *elevenes og studentenes ønsker*. Kapasiteten innenfor hvert enkelt fagområde må kunne dekke elevenes og studentenes etterspørsel til en hver tid. På denne måten blir det ingen konkurranse om elev- eller studieplasser. Derimot kan det bli større konkurranse om jobbene senere. I en mer moderert versjon kan elevenes og studentenes etterspørsel etter utdanning bestemme det totale antallet elev- og studieplasser, mens fordelingen på fagområder kan bestemmes etter andre kriterier.
- 2) Utdanningskapasiteten ved skoler og universiteter bestemmes fullt ut av *samfunnets behov*. Den fremtidige etterspørselen etter kandidater fra arbeidslivets side skal bestemme dimensjoneringen både totalt og innenfor det enkelte fagområdet.

Ottosenkomiteen som skulle utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning, ble stående ved at kapasiteten *totalt* sett skulle møte etterspørselen etter utdanning (Kirke- og undervisningsdepartementet 1966). Hver enkelt utdanningsvei skulle imidlertid ikke til enhver tid kunne ta i mot alle kvalifiserte søkere. Dessuten måtte samfunnets behov for arbeidskraft spille en vesentlig rolle for dimensjoneringen av kapasiteten ved de enkelte studier.

Komiteens innstilling ble en kombinasjon av punkt 1 og 2. Studentenes etterspørsel skulle bestemme den totale dimensjoneringen, mens samfunnets behov skulle bestemme hvilke studier som skulle utbygges.

De mest ekstreme blant 1968-studentene mente at utelukkende studentenes ønsker skulle styre utbyggingen. I tillegg skulle det være samfunnets oppgave å skaffe de ferdige kandidatene arbeid på det feltet de hadde utdannet seg på.

Mange av dagens studenter betrakter det antagelig som et problem at det er en viss usikkerhet om de i det hele tatt får en jobb hvor de kan utnytte utdanningen etter at de har avsluttet studiene. De vil derfor ha langt lettere for å akseptere at samfunnets behov bestemmer kapasiteten.

☼ Hva er så *samfunnets behov*? I utgangspunktet er det en nærmest umulig oppgave å gi svar på dette spørsmålet. Det må blant annet forutsettes en felles og udiskutabel målsetting. Allerede dette utgangspunktet skaper uoverstigelige problemer. Når det gjelder f.eks. økonomisk vekst, miljøhensyn og helse, vil det være ulike oppfatninger om hvordan den framtidige prioriteringen bør være. Selv om en politisk koalisjon hadde kunnet gi uttrykk for en målsetting i dag, har en ingen garanti for at den samme koalisjonen bestemmer om fire år, eller om den har de samme preferanser.

For å realisere en gitt målsetting måtte man gjøre forutsetninger om en bestemt produksjon av varer og tjenester, som genererer en bestemt næringsutvikling. Denne skulle være utgangspunkt for å beregne antall sysselsatte i de enkelte næringer. Dessuten måtte en ta hensyn til en teknisk og organisatorisk utvikling innenfor de enkelte næringer som endrer behovet for høyt kvalifisert personale.

En måtte forsøke å kartlegge påvirkninger fra utlandet. Konjunkturutviklingen i andre land vil være med på å bestemme den økonomiske utviklingen i Norge.

Et av de store problemene når en skal vurdere etterspørselen etter en bestemt utdanningskategori er substitusjonen mellom utdanninger. Ulike utdanningskategorier kan i stor grad erstatte hverandre i svært mange stillinger.

Substitusjonen gjelder ikke bare mellom utdanningskategorier fra ulike fagområder på samme nivå (samme utdanningslengde), men også mellom utdanningskategorier på ulike nivå (ulik utdanningslengde) innenfor samme fagområde.

Antallet nye kandidater som har kommet inn i arbeidslivet har økt sterk i 1980-åra. Det har likevel vært svært få problemer med *absorberingen* av disse i arbeidslivet. Det store flertallet har fått arbeid innen rimelig tid etter eksamen, selv om det har vært visse problemer for nyuteksaminerte de siste årene.

☼ Hvis det var små substitusjonsmuligheter mellom utdanningene, ville større arbeidsløshet blant nye kandidater måtte forventes. Når elastisiteten er så stor som den er, kan årsaken være at mange jobber i liten grad krever spesielle fagkunnskaper, men heller et *metodegrunnlag*, og dette kan ha fellestrekk innenfor mange studier. Et annet forhold er at alle etter noen år vil få en *praktisk arbeidslivserfaring* som etter hvert blir av like stor eller større betydning enn utdanningens innhold.

For de utpregede profesjonene, dvs. leger, tannleger, veterinærer, arkitekter, lærere o.l. er erstatningsmulighetene langt mindre. For disse kategoriene er mulig-

hetene til å lage etterspørselsprognoser større, forutsatt at en kunne ta utgangspunkt i forholdsvis presise målsettinger.

Det framtidige *erstatningsbehovet* er atskillig enklere å beregne. Når en kjenner aldersfordelingen for en utdanningskategori, er det mulig å beregne hvor mange som må uteksamineres for å erstatte dem som pensjoneres. Det er enkelt å fastslå at erstatningsbehovet er lavt for studier som har ekspandert raskt i den senere tiden, f.eks. statsvitere, sosialøkonomer og siviløkonomer, mens det er forholdsvis høyt for gamle etablerte studier, f.eks. sykepleiere, jurister, farmasøyter og landbruks-høgskolekandidater. Selv for disse kategoriene har imidlertid produksjonen av nye kandidater vært langt større enn avgangen i 1980-åra.

Å bygge ut skoler og universiteter på grunnlag av framtidige etterspørsels- eller behovsanalyser er med andre ord et svært usikkert foretagende. Utbyggingen skjer derfor gjerne ut fra dagens behov eller etterspørsel. Behovet i dag, og ikke om fem til åtte år når kandidaten blir uteksaminert, blir bestemmende for utbyggingen.

Samfunnets behov kan også bestemmes gjennom *markedskreftene*. Lønnen eller prisen på kandidatene fra en utdanningskategori viser om det er underskudd eller overskudd på en kategori. Hvis lønnen er høy, skulle det i prinsippet bety at det er underskudd på en kategori. Studentene vil søke til utdanninger som gir høy lønn, slik at det blir en rikelig tilgang på studenter til disse utdanningene og grunnlag for å bygge ut kapasiteten. Hvis lønnen er vesentlig lavere enn for gjennomsnittet, vil søkningen til studiene derimot gå ned hvis markedskreftene virker.

Noen grunnleggende problem ved å la markedskreftene råde fullstendig skal nevnes:

- 1) Lønn som indikator på overskudd eller underskudd for en utdanningskategori eksisterer antagelig bare i den private sektoren, og i hvert fall bare i liten grad i den offentlige sektoren. Dette har sammenheng med at det er bare i den private sektoren hvor det er mulig å måle produktiviteten på en tilfredsstillende måte. Den offentlige virksomheten er i prinsippet en servicefunksjon for folket som er skapt av folket i et demokratisk samfunn. Det er også folket som betaler denne virksomheten. Et grunnleggende dilemma blir da spørsmålet om hvem som er den mest produktive - den som bruker mye tid og penger på den enkelte klient (som også er ens oppdragsgiver) for å utføre sin servicefunksjon på en tilfredsstillende måte, eller den som bruker lite tid og penger på den enkelte klient og som derfor sparer folket (som også er ens oppdragsgiver) for mange penger.

Som et konkret eksempel kan forholdstallet elever pr. lærer i grunnskolen nevnes. Dette er lavt i Norge og har hatt en fallende tendens. Det lave forholdstallet har blitt betraktet som et uttrykk for god standard (det ytes mye til den enkelte klient). I den senere tiden har imidlertid dette forholdstallet blitt trukket frem for å belyse ineffektiviteten i den norske skolen. Hvis lærerne i

Norge skulle være effektive som i andre land, måtte det bli like mange elever pr. lærer (og samfunnet ville spare penger).

- 2) Den store lønnsforskjellen mellom den private og den offentlige sektoren som er konstatert blant annet i Tiårsundersøkelsen (Edvardsen 1986) kan neppe tilbakeføres til ulikheter i produktiviteten, men må skyldes ulike tradisjoner og at tanken om likelønn har blitt ført lenger i den offentlige enn i den private sektoren. Ønsket om utjevning av lønninger og organisasjonenes atferd i denne sammenheng gjør at produktiviteten, enten det er for en enkeltperson eller for en utdanningskategori, ikke kan estimeres fullt ut gjennom lønnen. I den private sektoren er det atskillig enklere å differensiere lønningene, fordi lønnen for funksjonærer ofte er skjult, og derfor ikke et objekt for sammenligninger.
- 3) Utgiftene ved å utdanne en jurist eller en filolog er langt lavere enn for en lege eller en sivilingeniør. Forholdstallet studenter pr. lærer har blitt høyt i enkelte studier etter den store studenttilstrømningen de siste årene, mens andre studier har vært strengt lukkede og har beholdt et lavt forholdstall. Enkelte studier krever også stadig mer penger til utstyr, f.eks. laboratorier. Dette er forhold som vil bli trukket inn ved vurderingen av hvilke utdanninger som skal bygges ut. Den enkelte student vil derimot ikke trekke dette aspektet inn i sine vurderinger når han velger studium. Det kan således være en uoverensstemmelse mellom hvilke utdanninger som er fordelaktige å bygge ut fra samfunnsøkonomiske og privatøkonomiske vurderinger.
- 4) Andre forhold i tillegg til den framtidige lønnen vil bli trukket inn i studentenes vurderinger om hva de ønsker å bli. En utdanning har ikke bare en investeringskomponent, men også en konsumkomponent. En interessant utdanning og et interessant yrke kan være en kompensasjon for en lavere lønn. Resultatet er at pris- og lønnsmekanismen ikke virker perfekt.
- 5) Det tidsrom som ligger mellom studentens beslutning om å ta en bestemt utdanning og til studenten uteksamineres som ferdig kandidat skaper problemer for markedskreftene. En utdanning eller et yrke kan bli mindre attraktiv hvis mange velger det. Gode tider for en utdanningskategori kan føre til at alt for mange søker til utdanningen. Det blir vanskelig å få jobb. Søkningen til studiene går ned. Som et resultat av dette får senere kull gode jobbmuligheter. Dette fører til at mange søker til studiene igjen. Slike svingninger i studenttallene skyldes den lange produksjonstiden og mangelfull informasjon. F.eks. for teologer og jurister kan en på lang sikt se svingninger i uteksamineringstallene som kan ha slike årsaker.

Det blir med andre ord problematisk også å bruke markedskreftene som retnings-snor når utdanningskapasiteten skal fastlegges.

Hvis man entydig kunne bestemme kapasiteten på grunnlag av behov eller markedskrefter, ville utbygging av universiteter og høyskoler kunne betraktes som en samfunnsøkonomisk investering, som skulle maksimere framtidig profitt i et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Dette er ikke uproblematisk. De færreste vil hevde at universitetene utelukkende skal ha slike begrensede perspektiver på sin virksomhet. Berit Hyllset peker på at det har vært en bølgebevegelse mellom to hovedretninger i forståelsen av universitetenes hovedformål, som kan betegnes som henholdsvis et *danningsperspektiv* og et *nytteperspektiv* (Hyllset 1989). Danningsperspektivet kan betraktes som universitetets selvforståelse, mens nytteperspektivet er et uttrykk for samfunnets krav til nyttig og relevant kunnskap.

I henhold til dannelsesperspektivet har kunnskap og vitenskapelig virksomhet en verdi i seg selv. De verdiene kunnskapen innebærer for samfunnet og kulturen behøver ikke anføres som begrunnelse for studienes verdi.

Dannelsesbegrepet vil således ha noe til felles med konsumbegrepet slik det er brukt foran. En utbygging av universiteter og høyskoler som utelukkende ble bestemt av den økonomiske avkastningen eller materielle hensyn ville kunne føre til en generell kulturfattigdom.

Tilslutningen til nytte- og dannelsesperspektivet har gått i bølger. I den senere tiden har nytteperspektivet vært i fokus, men det er ikke gitt at det skal være slik i all framtid.

Stortinget bevilger formelt penger til universiteter og høyskoler over statsbudsjettet. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet samt Regjeringen fatter de viktigste beslutningene om utbyggingen av universiteter og høyskoler gjennom sine forslag. Kommunene (grunnskolen) og fylkeskommunene (videregående skole) fatter beslutninger om utbygging på lavere trinn.

Dimensjoneringen av universiteter og høyskoler er problematisk, fordi beslutningene griper langt inn i framtiden. Hvilke fagområder som skal bygges ut, vil være avhengig av behovet for arbeidskraft i framtiden. Eksperter på prognoser har i svært liten utstrekning vært brukt. Dette har blant annet sammenheng med at prognoseverktøyet har vært dårlig utviklet. Det vil derfor i stor grad være ulike pressgrupper som bestemmer utviklingen.

De viktigste skal nevnes:

- 1) *Utdanningsinstitusjonene* har gjerne et innebygget behov for å vokse. Begrunnelsen kan være at man ønsker å sikre arbeidsplassene eller å skape et godt miljø. Det samme kan gjelde for et fakultet, et institutt eller et fagområde i en mer generell betydning.
- 2) *Studentene* er en annen gruppe som kan kreve at det opprettes flere studieplasser - totalt eller innenfor enkelte fagområder.

- 3) *Arbeidsgiverne* er en tredje gruppe, som direkte eller indirekte påvirker prioriteringer, direkte gjennom henvendelser til utdanningsinstitusjoner eller departement om sine behov, indirekte gjennom lønnsmekanismen.
- 4) *Yrkesorganisasjonene* er en fjerde pressgruppe, som kan gi ulike anbefalinger. Legenes organisasjon har f.eks. alltid reagert med frykt for at det skal bli overproduksjon på leger. Det har betydd at legeutdanningen aldri har blitt utbygd i den takt som de høye lønningene innenfor yrket skulle tilsi. Ingeniørenes organisasjon har tatt et motsatt standpunkt og ivret for å bygge ut utdanningen for sivilingeniører og ingeniører.
- 5) *Kommunepolitikere* eller distriktpolitikere ønsker å opprette og utbygge utdanningsinstitusjoner som et ledd i en distriktsutbygging. Dette gir miljøvennlige og sikre arbeidsplasser med ringvirkninger til økonomien for øvrig.

Litteratur

- Arnman, G. & I. Jönsson (1985): *Segregation och svensk skola*. En studie av utbildning, klass och boende. Lund, Tryck Studentlitteratur.
- Arnman, G. & I. Jönsson (1986): *Olika för olika*. Aspekter på svensk utbildningspolitik. Lund, Arkiv förlag, Tryck Studentlitteratur.
- Bengtsson, M. (1984): *Föräldraidentifikation och utbildning*. Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet FOU-enheten, avslutat projekt nr. 1984:3.
- Bleiklie, I., K. Dahl Jacobsen & J. Thorsvik (1987): *Forvaltningen og den enkelte*. Oslo, Tano.
- Boudon, R. (1973): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. Changing Prospects in Western Society. New York, John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1985 - 1972): *Outline of a Theory of Practise*. Cambridge.
- Bowles, S. & H. Gintis (1973): *IQ in the US Class Structure*. Social Policy. New York.
- Broady, D. (1988): *Bourdieu's sociology. Notes on key concepts and relations to scientific traditions*. Contribution to the seminar "The Sociology of Pierre Bourdieu", University of Oslo, Dpt. of Sociology.
- Carpenter, P.G. & W.J. Foster (1979): Deciding to Teach. *The Australian Journal of Education*, Vol.23, No. 2.
- Christensen, L. Rahbek (1987): Arbejdsbegreper, familietyper og børn i tre forskellige livsformer. I *Fremtider om arbejde og uddannelse*. København, Forlaget Studie og Erhverv.
- Coleman, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington.
- Corsaro, W.A. (1979): *Young children's conception of status and role*. Sociology of Education 1979, Vol. 52, 46-59.
- Dalin, P. (1988): Elever uten bagasje. Artikkel i *Aftenposten* 24.2.

- Dybdal, L.A. & K.J. Skårbreivik (1989): *Hjelp og rådgjeving ved søknad til vidaregåande skule*. Volda, Møreforskning, Rapport nr. 3 frå prosjektet Ein vidaregåande skule for alle.
- Dybdal, L.A. & K.J. Skårbreivik (1990): *Kven får søkje på særskilt grunnlag*. Volda, Møreforskning, Rapport nr. 5 frå prosjektet Ein vidaregåande skule for alle.
- Edvardsen, R. (1968): *Kandidater fra enkelte samfunnsvitenskapelige studier og deres yrker*. Oslo, NAVF - utredningsavdelingen, Melding 1968:6.
- Edvardsen, R. (1982): *Yrkesundersøkelse for teologer i 1980*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1982:2.
- Edvardsen, R. (1986): *Ti år etter eksamen*. Yrkeskarriere og arbeidssituasjon. Kandidater fra universiteter og distriktshøgskoler våren 1974. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1986:5.
- Edvardsen, R. (red.) (1987): *Utdanning og arbeidsmarked 1987*. Tendenser og perspektiver. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1987:2.
- Eeg-Henriksen, Fride (1983): *Fra skolegang til poengsamling*. Utdannings- og yrkesplaner blant avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole 1980. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1983:7.
- Eriksen, K. (1982): *Motivasjon, studium, yrke*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1982:4.
- Evenshaug, O. & D. Hallen (1975): *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo, Fabritius & Sønner.
- Gambetta, D. (1987): *Were they pushed or did they jump?* Individual decision mechanisms in education. Fra serien Studies in Rationality and Social Change. Cambridge University Press, Norwegian University Press.
- Gardner, H.: *Frames of Mind. The Theory of multiple Intelligences*. New York.
- Grue, L. (1987): *Ungdom uten opprør?* En rapport om attenåringers aktiviteter og holdninger. Oslo, Kultur- og vitenskapsdepartementet, Ungdoms- og idrettsavdelingen (STUI).

- Grue, L. (1988): *Ønske det, ville det - men gjøre det* En undersøkelse av rekrutteringspotensialet til førskolelærerutdanningen. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 5/88.
- Grunnskolerådet (1971): *Melding for 1971* (NH s.121).
- Hernes, G. (1974): Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? Oslo, NAVF: *I forskningens lys*.
- Holland, J.L. (1966): *The psychology of vocational choice*. Waltham, Massachuttes
- Hvinden, B. & N. Rogoff Ramsøy (1988): Aktet etter stilling og stand? - Om anseelsen i velferdsstatens yrker. Kapittel 3 i Ellefsen, Bodil og Romoren, Tor Inge (red.): *Betalt for å hjelpe*. Tano.
- Hyllseth, B. (1989): *Nytte og danning - en motsetning?* Universitet og samfunn i et historisk perspektiv. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1989:3.
- Imsen, G. (1986): *Yrkesønsker og verdiorientering hos norske 15-17-åringer*. Universitetet i Trondheim, Den allmennvitenskapelige høghskolen. Motivasjonsstruktur og verdiorientering hos kvinner. Rapport nr. 2/1986.
- Iversen, G. (1971): *Utdanningssøkning og evneutnytting blant et årskull unge menn*. Oslo, INAS.
- Jørgensen, P. (1990): *Udskoling fra grunnskolen*. Bergenvalg. Universitetet i Bergen.
- Jørgensen, P. (1991): *Ud af grunnskolen 1988. Hvordan og hvad så?* Hva skete der med 620 unge fra grunnskolen i Bergen 1988? Hvordan planlegger de deres fremtid? Bergen, Alma Mater Forlag A/S.
- Kim, L. (1983): *At välja eller väljas*. En studie av tillträdesreglerna och övergången från gymnasieskola till högskola. Stockholm, Universitets- och högskoleämbetet, UHÄ, Projektrapport 1983:4.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1966): *Innstilling om videreutdanning for artianere m.v.* Innstilling nr. 1 fra komiteen til å utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning. Innstilling avgitt 20.6.1966.
- Knudsen, K. (1980): *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen, Universitetsforlaget.

- Kohn, A. (1987): *No contest, the Case Against Competition*. Minneapolis.
- Länsstyrelsen i Stockholm län (1987): *Grundskolan i norr och söder*. Utbud och efterfrågan på gymnasieutbildning i Stockholm län 1975-85. Nr. 1987:1.
- Larsen, K.A. (1985): *Rullett*. En etterspørselsmodell for ulike typer arbeidskraft. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Utredninger om forskning og høyere utdanning, Notat 13/85.
- Lysgaard, S. & L. Schneider (1953): *The Deferred Gratification Pattern: A Preliminary Study*. American Sociological Review, 18.
- Lysgaard, S. (1955): *Social Stratification and the Deferred Gratification Pattern*. Transactions of the Second World Congress of Sociology.
- Lysgaard, S. (1960): *Arbeiderkollektivet*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Moen, K. (1991): *Ungdomsundersøkelsen 1990*. 17-24 åringenes tilpassing til arbeidsliv og utdanning m.m. Foreløbig rapport. Oslo, Arbeidsdirektoratet, Rapport 1991:2.
- Moore, W.E. (1969): Occupational Socialization. I Goslin, D.A. (Red.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, Rand McNally.
- NAVF-NTNF (1990): *Enslige svaler i norsk forskning?* Kvinner i medisinsk, naturvitenskapelig og teknologisk forskning i universitets- og høgskolesektoren 1974 - 1987. Oslo, Norges allmennvitenskapelige forskningsråd, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Forskningsråd.
- NAVFs utredningsinstitutt (1987): *Studenter og kandidater*. Tabellhefte 1987, Notat 9/87.
- Hansen, M. Nordli (1984): *Sosiale utdanningsforskjeller*. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? Universitetet i Oslo, Magistergradsavhandling i sosiologi.
- Hansen, M. Nordli (1986): Sammenligning og kritikk av Bourdieu og Boudons sosiologi. *Sosiologi i dag*, 4/1986.
- NOU 1991:4: *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Avgitt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 31. januar.
- OECD: *Review of National Policies for Education*. Norway.

- Paasche, T. (1977): *Verdier ved valg av utdanning og yrke*. Universitetet i Trondheim, NTH, Institutt for psykologi og sosialforskning, Rapport nr. 1.
- Ramsøy, N. Rogoff (1990): *Utsetter de høyt utdannede fortsatt behovstilfredsstillelse?* Oslo, Novus forlag A/S, Sosiologi i dag Nr. 4/90.
- Rosenberg, M., E.A. Suchman & R.K. Goldsen (1957): *Occupations and Values*. Glencoe, Illinois, Free Press.
- Severeide, P.I. (1988): Utdanningsvalg og utdanningsveier. I Statistisk Sentralbyrås: *Samfunnsspeilet* nr. 2/1988.
- Skeels, H.M. (1966): *Adult status of children with contrasting early life experiences: A follow-up study*. Monogr. Social Research Child Development, 31 Serial No. 105.
- Skog, B. (1983): *Rekruttering til eksamen artium på 1960-tallet*. Trondheim-studier i skolesosiologi. Universitetet i Trondheim, Institutt for sosiologi og samfunnskunnskap.
- Skog, B. (1986): *Valgfrihet - en illusjon?* Linjefag og valgfag på allmennfaglig studieretning. Trondheim - studier i skolesosiologi.
- Stifjeld, K.-O. (1983): *Yrkesinteresser blant ungdom i kystkommuner*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 5.
- Statistiska Centralbyrån (1987): *Statistiska meddelanden U 44 SM 8701*. Stockholm.
- Statens lånekasse for utdanning (1990): *Rapport fra første halvår 1990*. Oslo, Notater om studiefinansiering nr. 4 - 90.
- Statistisk Sentralbyrå: *Utdanningsstatistikk. Videregående skoler 1. oktober 1974 - 1984*. Oslo 1976 - 1986.
- Statistiska Centralbyrån (1988): *Gymnasieskolan 1987/88 - Flickor duktigare än pojkar?* Stockholm, Pressemeddelande nr. 1988:271.
- Stockfelt, T. (1973): *Idrettspsykologi*. Idrett som lek og alvor. Atferd og konflikter under trening og konkurranser. Gjøvik, Gyldendal Norsk Forlag. Studiefakkell.
- Støren, L.A. (1989): Rekruttering til høyere utdanning. Økt sosial likhet? I Smeby, Jens-Christian og Støren, Liv Anne (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1989*. Tendenser og perspektiver. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt.

- Sulkunen, P. (1982): *Society Made Visible - on the Cultural Sociology of Pierre Bourdieu*. Acta Sociologica 1982 (25), 2:103-115.
- Super, D.E. (1957): *The psychology of careers*. New York.
- Super, D.E., R.Starishevsky, N. Matlin & J.P.Jordan (1963): *Career development: Self-concept theory*. New York, 1963, 773.
- Svalastoga, K. & P. Wolf (1961): *Social rang og mobilitet*. København, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Svensson, A. (1985): *Høgskolestudier - attraktivare för kvinnor?* Universitets- och høgskoleambetet UHA. Forskning och utveckling för högskolan. Prosjektrapport 1985:1.
- SOU 1978:65: *Skolan. En endrad ansvarsfordeling*.
- Tamsfoss, S. (1984): *Utholdenhetsprøven*. Om opptak til lukkede studier. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1984:5.
- Sem, T. Thagaard (1971): *Det ensporede system*. Studiekarriere, prestasjonsnivå og studietid. Oslo, Universitetsforlaget.
- Vangsnes, S. (1967): *Rekruttering av artianere og karakterer til examen artium*. En undersøkelse av fire artiumskull. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1967:1.
- Ve, Hildur (1977): *Sosialisering, kjønn og klasse*. I Armlaug Leira (red.) m.fl. *I kvinners bilde*. Oslo, Pax Forlag.
- Vibe, N. & P.O. Aamodt (1985): *Trengsel eller trivsel?* Studentenes bruk og vurdering av universitetenes tilbud. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 11/85.
- Werner, A. (1972): *Barn og fjernsyn*. Fritidssysler, flytteønsker og yrkesplaner blant skoleelever i Finnmark før og etter innføring av fjernsyn. Oslo - Bergen - Tromsø, Universitetsforlaget.
- Wiborg, A. (1989): *Jenters utdanning - enveisbilletten ut av utkantene?* Bodø, AFI Arbeidsforskningsinstituttet, Notat nr. 1/89.
- Willis, P. (1983): *Fostran till lönearbete*. Göteborg, Röda Bokförlaget.

Wolf, R. (1966): The measurement of environments. A. Anastasi (Ed.): *Testing problems in perspective*. Washington.

Aamodt, P.O. (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo-Kongsvinger, Statistisk Sentralbyrå, Samfunnsøkonomiske studier nr. 51.

Aamodt, P.O. (1986): *Belastning eller berikelse*. Yrkesaktivitet, omsorgsansvar og tillitsverv blant universitets studenter. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/86.

Valg av utdanning og yrke

Hva fører oss inn i forskjellige utdanninger og yrker? Hva betyr kjønn, sosial og geografisk bakgrunn for valget? Hva får noen til å orientere seg mot de mest prestisjefylte yrkene, og hvilke hindringer møter de? Dette er noen av spørsmålene som stilles i denne rapporten.

I rapporten presenteres bl.a. et materiale som viser gjennomstrømningen i det norske utdanningssystemet, samt et forsøk på å systematisere de bakenforliggende årsakene til ulike utdannings- og yrkesvalg.



NAVFs utredningsinstitut
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd
Munthes gate 29, 0260 Oslo 2
Telefon (02) 55 67 00

Institute for Studies in Research and Higher Education
The Norwegian Research Council for Science and the Humanities
Munthes gate 29, 0260 Oslo 2, Norway