

**Utdanning er utdanning?
Underrepresenterte grupper i høyere utdanning
og valg knytta til fagfelt**

Tanja Askvik

OSLOMET

Avhandling ph.d
Senter for Profesjonsstudier
OsloMet – storbyuniversitetet

Vår 2019

CC BY-NC-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2019 nr 19

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5454 (online)

ISBN 978-82-8364-174-5 (trykt)

ISBN 978-82-8364-207-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

FORORD

Fra jeg startet på avhandlingsarbeidet til ferdig produkt, har det vært en bratt læringskurve. Det begynte med prosjektskissen, og på den tiden trodde jeg at 'kappe' var et tulleord. Nå har jeg omsider skrevet ferdig en. Det har med andre ord unektelig vært en vei å gå, men noen har gjort denne distansen kortere og langt lettere.

Min veileder, Håvard Helland, har uten tvil vært svært viktig for at dette har vært mulig for meg. Det har alltid følt som om Håvard har hatt tid til meg, noe som er nokså rart, med tanke på alt han har hatt å gjøre, i tillegg til å veilede meg. Han har gitt meg støtte når jeg har trengt det, han har utfordret meg, og ikke minst har han bedt meg om å tenke sjæl. Jeg har satt svært stor pris på den veiledningen jeg har fått, og jeg har lært mye av den.

Jeg vet at jeg har vært heldig som har tatt graden min nettopp på Senter for Profesjonsstudier. På forskningsgruppen har jeg kun fått konstruktive kommentarer som har hjulpet meg videre. Det har vært et godt miljø å være i, og jeg har hatt det bra med gode kolleger på Holmenkollstafett, lønningspils, stipendiatenes juleølsmaking og stipendiatbadstue, for å nevne noe. Senterleder Oddgeir Osland har også hatt en sentral rolle i at jeg kunne levere, og jeg er svært takknemlig for den hjelpen han gav, spesielt på tampen.

Det finnes også noen kolleger jeg må trekke frem som har gjort livet og arbeidet til en bedre opplevelse. Ainar Miyata-Sturm, Andreea Alecu, Silje Fekjær og Talieh Sadeghi (i alfabetisk rekkefølge), dere er gull. Dere har korrekturlest, gitt kyndig metodehjelp, gitt tilbakemeldinger på artikler og kappe og skrevet referat for meg på sluttlesning for å nevne noe av det faglige. Det viktigste har nok likevel vært å få bli kjent med dere, de rare samtalene og en følelse av å høre til, med sushi på sene kvelder, te i sofaen og gode middager, og det sier ikke lite, da den faglige hjelpen også har vært svært viktig for meg. Jeg håper jeg får fortsette å være en del av livene deres. En tidligere kollega, Ida Drange, fortjener også sin takk for å ha inkludert meg i prosjekt ved siden av avhandlingen og generelt vært en bra person å samarbeide med.

Jeg vil også rette en takk til Espen Østrem for all hjelp med gjennomlesning av artikler, svært god hjelp med STATA og registerdata, og også med å lære nye metoder.

Rita Kyllingstad må også nevnes. Rita har heiet på meg, og dersom hun på noe tidspunkt har tvilt på meg, har hun i det minste skjult det godt. Hun har stilt opp når jeg har trengt det, og gitt meg trygghet. I tillegg har hun hjulpet med korrekturlesing, og det takker jeg også for. Takk også til Lars Monrad Vaage for korrekturlesing og generell gjennomlesing.

Tusen takk!

T.

Mai, 2019.

SAMMENDRAG

I denne avhandlingen følger vi to grupper som historisk har vært underrepresentert i høyere utdanning i Norge; studenter med lav sosial bakgrunn og studenter med foreldre fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika, samt de som kom til Norge før skolealder fra disse geografiske områdene. Problemstillingen for avhandlingen dreier seg om hvilke fagfelt disse gruppene velger, og hvor de lykkes best. 'Å lykkes' kan bety mange ting, men her har det blitt undersøkt i form av å unngå frafall. Den overordnede tematikken dreier seg om den samfunnsmessige betydningen av dette, med fokus på sosial mobilitet.

I Norge dominerer et meritokratiske utdanningsideal, hvor bakgrunn ikke skal være avgjørende for hvilken utdanning man tar. Sosiale skiller skal ei heller følge de etniske. På tross av dette, er det store forskjeller i hvem som velger høyere utdanning, og de med lav sosial bakgrunn er underrepresenterte. Etterkommerne etter innvandrere gjør det bedre, og fra å ha vært underrepresenterte, har nå flere av disse gruppene, differensiert på foreldres fødeland, gått forbi majoriteten, og velger oftere høyere utdanning, selv om det er store interne forskjeller. Det at den ene av de underrepresenterte gruppene ser ut til å ha overkommet hinder, mens den andre i mindre grad har det, gjør dem interessante å sammenligne.

Grunnen til at valg av fagfelt og hvordan det går med studentene innenfor ulike fagfelt har blitt undersøkt, handler om at vi har hatt en voldsom utdanningseksponering. Dette kan også ha sammenheng med at Norge har gått fra å være et samfunn hvor mange kunne finne jobb uten formell utdanning, til et postindustrielt samfunn hvor dette er vanskeligere. Utdanning er en relasjonell kapital, og har de fleste kun fullført grunnskole, vil en kort, høyere utdanning være lang. I et samfunn hvor mange fullfører en lengre høyere utdanning, vil en kort, høyere utdanning ikke være lang. Dette vil i sin tur gjøre kvalitative forskjeller innad i samme nivå viktigere. Ulike fagfelt gir svært ulike livssjanser, både når det kommer til inntekt, prestisje og ansettelsesmuligheter. Disse samfunnsendringene gjør at spørsmålet i mindre grad nå er hvem som tar høyere utdanning, men heller hvem som begynner hvor.

Som teoretisk rammeverk har teorier som omhandler sosiale forskjeller i utdanning blitt benyttet, og disse vektlegger i stor grad reproduksjon. De med foreldre som selv ikke har høyere utdanning har hatt en type mobilitet; utdanningsmobilitet. De velger ofte fagfelt som er korte og anvendte og de faller også fra i større grad enn andre studenter, med store sosiale forskjeller knyttet til fagfelt. For de som ikke faller fra i denne gruppen ser mobiliteten ut til å være strukturell, altså at den henger sammen med færre jobber uten utdanning og flere åpner plasser i utdanningssystemet. Sammenligner vi derimot med etterkommeres fagvalg, som ofte også velger anvendt, men i stor grad av lengre varighet og med utsikter til relativt høy økonomisk avkastning, har denne gruppen helt andre livssjanser sammenlignet med sine foreldre, og de ser ut til å ha overkommet strukturelle barrierer og oppnådd relativ mobilitet.

Det kan ikke konkluderes med at studentene med lavt utdannede foreldre ikke har hatt mobilitet, men vi kan stille spørsmål ved hva utdanningen har hatt å si for deres livssjanser, grunnet de store forskjellene i avkastning på de ulike fagfeltene. De tradisjonelle, sosiologiske teoriene som vektlegger reproduksjon kan i stor grad forklare utdanningsvalgene til denne gruppen, men for etterkommerne har disse teoriene mindre forklaringskraft. Som et alternativ har driv blitt trukket frem, som handler om at foreldre startet et mobilitetsprosjekt ved å migrere, og at de ser på utdanning som en vei til å oppnå dette målet for sine barn. Barna internaliserer disse verdiene, som også forsterkes gjennom innvandrernettverk. En komponent i driv er et ønske om å uttrykke sin takknemlighet overfor sine foreldre, og at dette er en grunn til å velge prestisjefag og fullføre mobilitetsprosjektet. Også fagvalgene til studenter med lav sosial bakgrunn kan begrunnes med at de ønsker å vise anerkjennelse for sine foreldre, hedre deres livsvalg og velge likt som sine rollemodeller, noe som resulterer i korte, anvendte fag. Verdsetting av foreldre kan med andre ord forklare begge gruppens valg, men det ender i svært ulike valg av fagfelt og ulikt fokus på mobilitet.

Gitt de fagvalgene studenter med lav sosial bakgrunn fatter, samt at de har høyere frafall, vil kanskje sosial reproduksjon bestå, til tross for utdanningsekspanasjon og endrede samfunnsoppgaver med stor mulighet for strukturell mobilitet. Dette henger sammen med hvorvidt de faktisk har klatret i det sosiale hierarkiet, og spørsmålet er om de ender med en plassering som skiller seg fra sine foreldre. Deres fagvalg ser altså ikke ut til å utfordre gjeldende samfunnsstrukturer, mens etterkommernes, som i mange tilfeller er fag

overrepresentert av høyere klasser, gjør i større grad det. Mobilitetsbanene til de to gruppene skiller seg fra hverandre, og det kan se ut til at de med lav sosial bakgrunn ikke har en like markant livsendring som etterkommerne.

SUMMARY

In this thesis, we follow two groups who have historically been under-represented in higher education in Norway: students with low social background and students with parents from Asia, Africa, South and Latin America. The research question for the thesis concerns which fields of education these groups choose and where they succeed. 'To succeed' can relate to different things, but for the purpose of this thesis, it has been defined as avoidance of dropout. The overall theme revolves around the societal significance of this, with a focus on social mobility.

A meritocratic education ideal dominates in Norway, meaning that social and ethnic background should not determine which education one chooses. In spite of this, there are severe differences in who chooses education, and students with low social background are under-represented. Descendants of immigrants do better, and they have gone from under-representation to over-representation in higher education for some groups, depending upon their parents' country of origin. Comparison of these two groups is hence of interest, given that one of them has overcome boundaries, whereas the other has done so to a lesser degree.

The reason for examining choices of field of education and related outcomes is the extensive expansion of education. This expansion also relates to Norway changing from a society where finding a job with no formal education was rather easy to a post-industrial society that presents difficulties for finding a job without an education. Education is a relational capital; if most people have only completed primary education, then higher education of a shorter duration is considered a long education. In a society where many complete higher education of a longer duration, higher education of a shorter duration is not considered a long education. This makes qualitative differences within the same educational level more important. Different fields of education equal differences in life chances in terms of income, prestige and the possibility of finding a job. These social changes make the question of who goes where and who does what more important.

Theories regarding social differences in education has been used, and these have emphasized reproduction. Students who have parents with only primary education in fact have had one type of mobility: educational mobility. They often choose fields of education that are short and applied, and they have a higher dropout rate compared to other students, with significant social differences in some fields of education. Those who do not drop out experience a structural mobility, as a result of fewer jobs available without education and an increase in number of students. If we compare them with the descendants of immigrants, who also often choose applied fields, but which are often longer programmes with higher economic returns, we see that this group has different life chances compared to their parents, and they seem to overcome structural barriers and achieve relative mobility.

We cannot conclude that students of parents with low education levels have not achieved mobility, but we can ask whether the education has changed their life chances compared to their parents, given the major differences in returns between fields of education. The traditional, sociological theories that emphasize reproduction can, to a great extent, explain the educational choices of this group, but for the descendants of immigrants, these theories are less relevant. As an alternative explanation for this group, this thesis includes the concept of drive. Drive suggests that parents started a project of mobility by migrating, and they see education as a means for their children to achieve this goal. The children internalize this view, and ethnic networks reinforce it. One component of drive is to express gratitude to the parents, and this is a reason for the descendants to choose prestigious fields in order to complete the mobility project. The choices of education made by students with low social background can also relate to them wanting to recognize their parents, honour their life choices and make similar choices as their role models, which results in choosing short, applied fields of education. Valuation of parents thus might explain both groups' educational choices, but they end up in very different fields of education and with a very different focus on mobility.

Given the choices of field of education made by students with low social background and the higher dropout rate, social reproduction may persist in spite of expansions in education and labour market changes with greater possibilities for structural mobility. This is related to whether these students actually climb the social hierarchy, and the question is if they end up

in a different position than their parents. Their choices of field do not seem to challenge the existing structure in society, unlike the descendants, who often choose fields that are over-represented by students from higher social background. The mobility paths of the two groups differ, and it seems that the students with low social background do not have a change in life chances as marked as the descendants.

INNHALDSFORTEGNELSE

Tabelloversikt	3
Figuroversikt	4
1 Innledning	5
1.1 Utdanningseksponisjon	7
1.2 Hvorfor se på fagfelt?	10
1.3 Hvem er underrepresentert?	13
1.4 Sosial mobilitet	20
2 Tidligere forskning	24
2.1 Hva velger de?	28
2.2 Hvor lykkes de?	33
3 Teoretiske Perspektiver	38
3.1 Utdanningssystemet - både horisontalt og vertikalt	38
3.2 Valg av fagfelt og å lykkes	41
3.3 Andre mulige forklaringer	53
4 Data og metode	57
4.1 Variabler	58
4.2 Metode	72
5 Funn i artikler	76
5.1 Artikkel 1: Hva velger de som bryter mønsteret?	76
5.2 Artikkel 2: Primary goals and descendants of immigrants in Norway—a study of choices of educational fields	77
5.3 Artikkel 3: Sosial bakgrunns påvirkning på frafall i høyere utdanning - hvor har de med minst ressurser størst suksess?	80
6 Diskusjon	82

6.1	Mobilitetsbaner.....	82
6.2	Inndelinger	83
6.3	Hvorfor blir det sånn?	85
6.4	Opp eller status quo? Betydning av utdanningsvalg	92
7	Litteraturliste	a

Artikkel 1

Tanja Askvik: Hva velger de som bryter mønsteret?

Publisert i Tidsskrift for samfunnsforskning 56(4):450-483.

Webadresse: https://www.idunn.no/tfs/2015/04/hva_velger_de_som_bryter_moensteret

Artikkel 2

Tanja Askvik: Primary goals and descendants of immigrants in Norway—a study of choices of educational fields

Under fagfelle vurdering hos Ethnicities.

Artikkel 3

Tanja Askvik: Sosial bakgrunns påvirkning på frafall i høyere utdanning - hvor har de med minst ressurser størst suksess?

TABELLOVERSIKT

Tabell 1.1 Andeler med fullført høyere utdanning.	14
Tabell 1.2 Andel av populasjonen med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, andel fullførte som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, og andel av de som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning som selv fullfører høyere utdanning. Utvikling over tid.	15
Tabell 1.3 Andel av foreldre med grunnskole som høyeste utdanning i de ulike inntektsdesilene.	16
Tabell 1.4 Andel foreldre med grunnskole som høyeste utdanning i inntektsdesil 1, utvikling over tid.	17
Tabell 1.5 Prosentandeler i høyere utdanning av utvalgte etterkommergrupper basert på foreldres fødeland. Registrerte årskull, 19-24 år.	19
Tabell 4.1 Faginndeling i artikler.	64

FIGUROVERSIKT

Figur 1.1 Antall registrerte studenter, 1813-2012.....	8
Figur 1.2 Andel av kohort i høyere utdanning, 1977-2010.....	9

1 INNLEDNING

Denne avhandlingen dreier seg om underrepresenterte grupper i høyere utdanning og hvordan det å være underrepresentert på ulike måter påvirker valg knytta til fagfelt. De to underrepresenterte gruppene det fokuseres på er de med lav sosial bakgrunn og etterkommere (inkludert førstegenerasjonsinnvandrere som kom til Norge før skolealder¹) med foreldre fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika. Som et bakteppe vet vi at det norske utdanningssystemet er bygd på meritokratiske idealer: Alle skal ha like muligheter til deltagelse i høyere utdanning, og bakgrunn skal ikke være avgjørende for hvorvidt man velger dette. I tillegg skal forskjeller mellom personer med innvandrerbakgrunn og resten av befolkningen unngås (St.meld. nr. 17(1996–1997); St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Flere og flere velger riktignok å ta høyere utdanning, men vi ser at på tross av politiske mål, er det sosiale forskjeller i hvem som velger å ta høyere utdanning og hvem som ikke gjør det.

Når det kommer til utdanningsnivå er de sosiale forskjellene store, og tall fra 2002 viser at 40 % av de med foreldre med høyere utdanning velger universitets- eller høyskoleutdanning², mot bare 8 % av de med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanningsnivå (St.meld. nr. 16 (2006–2007):53). Ser vi på etterkommerne fra de omtalte regionene har også disse, som gruppe, vært underrepresentert (Dæhlen 2000, 2001). Etterkommere med foreldre fra ikke-europeiske land som Pakistan og Tyrkia, gjør det ofte dårligere i høyere utdanning sammenlignet med majoriteten (Heath, Rethon & Kilpi 2008:216). Samtidig gjør etterkommere det markant bedre enn sine foreldre, og i tillegg er det endringer i retning av at i yngre fødselskull er etterkommerne overrepresentert i høyere utdanning sammenlignet med majoriteten (SSB, url2). Det er imidlertid store interne forskjeller etter foreldres fødeland, og forskjellene i utdanningsnivå er større innad i gruppen ikke-vestlige etterkommere enn mellom majoriteten og etterkommere (Fekjær 2006).

¹ Alder ved innvandring har en sterk sammenheng med hvordan barn med innvandringsbakgrunn klarer seg i utdanningssystemet (Bratsberg, Raaum and Røed 2012, Hermansen 2017, Egge-Hoveid & Sandnes 2015:25), og individer som ankom før skolealder ser ut til å ha mer til felles med etterkommere enn med innvandrere. Det finnes også mange eksempler på tidligere forskning som har benyttet denne klassifiseringen (for eksempel: Fekjær 2006; Portes & Raumbaut 2001; Bakken & Sletten 2000; Van Ours & Veenman 2003).

² Flere høyskoler har endret navn til universitet. I denne avhandlingen benyttes begrepene som omtalt tidligere forskning benytter, samt navnene institusjonene hadde ved måletidspunkt.

Som vi ser av beskrivelsene over tar ikke ‘alle’ høyere utdanning, og hvem som tar det er ikke helt tilfeldig. Likevel tar en stor andel høyere utdanning, men vi vet at alle ikke tar samme utdanning. En kan se på utdanning som en nøkkel som åpner gitte dører, og hvilke dører man kan åpne henger nøye sammen med hvilke nøkler man har. Ulike fagfelt gir med andre ord ulike nøkler, og i en tid der så mange tar utdanning er ikke spørsmålet hvem som begynner i høyere utdanning, men hvem som begynner hvor (Reay, David & Ball 2005:vii), hvilket vil bli utdypet nedenfor.

Basert på det foregående er den overordnede problemstillingen for avhandlingen følgende:

I hvilke fagfelt i høyere utdanning finner vi de underrepresenterte gruppene skissert ovenfor og hvor lykkes de best?

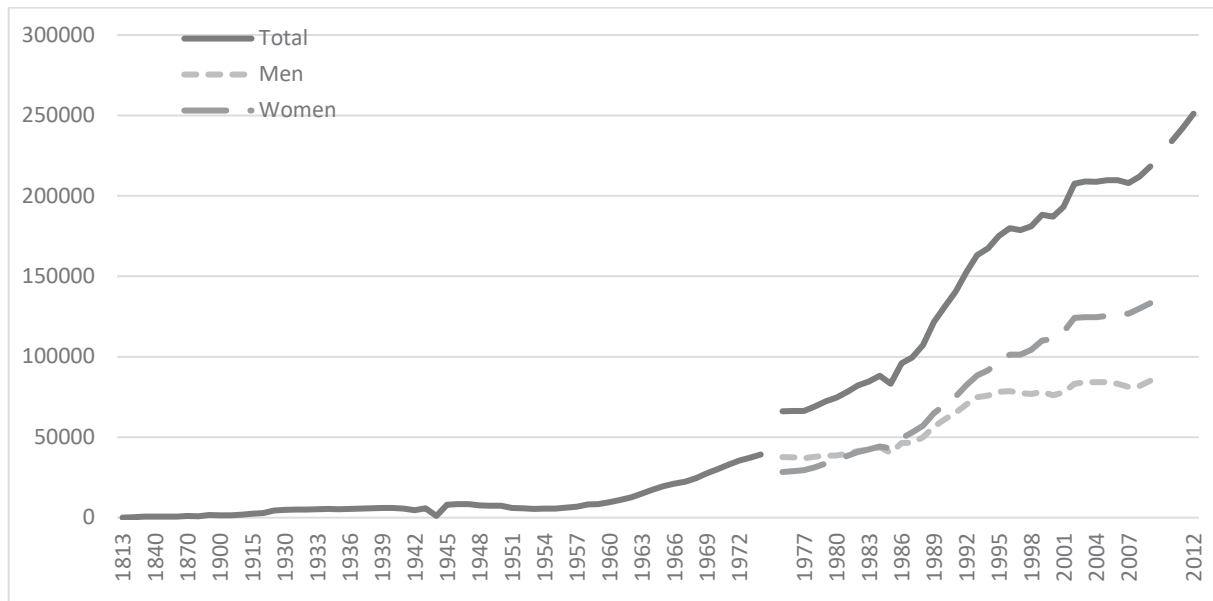
Vi følger altså de som faktisk velger høyere utdanning og ser hvilke fagfelt de velger og hvordan det går med dem innenfor disse. Spørsmålet ‘hvor de lykkes best’ kan besvares på mange måter, men i denne avhandlingen har det dreid seg om hvilke fagfelt man unngår frafall i. Dette har kun blitt undersøkt for de med lav sosial bakgrunn, men i kappen vil dette også diskuteres for gruppen etterkommere med utgangspunkt i tidligere forskning.

Studenter med lav sosial bakgrunn og studenter med foreldre fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika er to ulike grupper, men de har til felles at de tradisjonelt har vært underrepresentert i høyere utdanning. De meritokratiske idealene i Norge tilsier både at sosiale skillelinjer ikke skal følge de etniske (St.meld. nr. 49(2003–2004), og at sosial bakgrunn ikke skal stå i veien for valg i høyere utdanning. Det er av interesse å sammenligne nettopp disse to gruppene også fordi de begge har møtt hinder for sosial mobilitet i høyere utdanning, hvor den ene gruppen kan se ut til å ha overkommet dette i større grad. Som et overordnet tema for avhandlingen skal vi se på hvilken samfunnsmessig betydning disse gruppenes valg knytta til fagfelt har, med fokus på sosial mobilitet.

1.1 Utdanningseksponasjon

I begrunnelsen for hvorfor fagfelt har blitt viktigere å inkludere i analyser om hvem som velger hva i høyere utdanning, ligger forutsetningen om at langt flere studerer nå enn før. Tanken er at siden så mange velger høyere utdanning er det for grovkornet å se på hvem som velger høyere utdanning eller ikke, og at det trengs en mer finmasket analyse om man er opptatt av sosial mobilitet gjennom utdanning. Nedenfor skal vi komme mer inn på utdanningsfelt, men først skal vi se på utdanningseksponasjonen i Norge. Norge skiller seg ikke ut om man sammenligner med den vestlige verden, hvor det har vært en utdanningseksponasjon i de fleste land (Ahola, Hedmo, Thomsen & Vabø 2014; Pechar & Andres 2011). Norge i et internasjonalt perspektiv vil beskrives og diskuteres under tidligere forskning, men innledningsvis vil det hovedsakelig redegjøres for tall direkte relevante for denne avhandlingen og spesifikke for Norge. Så, hvor mange flere studerer egentlig nå enn før, og hva er før? Det første universitetet i Norge åpnet i Oslo i 1813, og eksponasjonen startet sakte, men sikkert allerede da. Figur 1.1 nedenfor viser antall registrerte studenter mellom 1813 og 2012, og veksten i studentmasse i perioden er tydelig.

Figur 1.1 Antall registrerte studenter, 1813-2012.



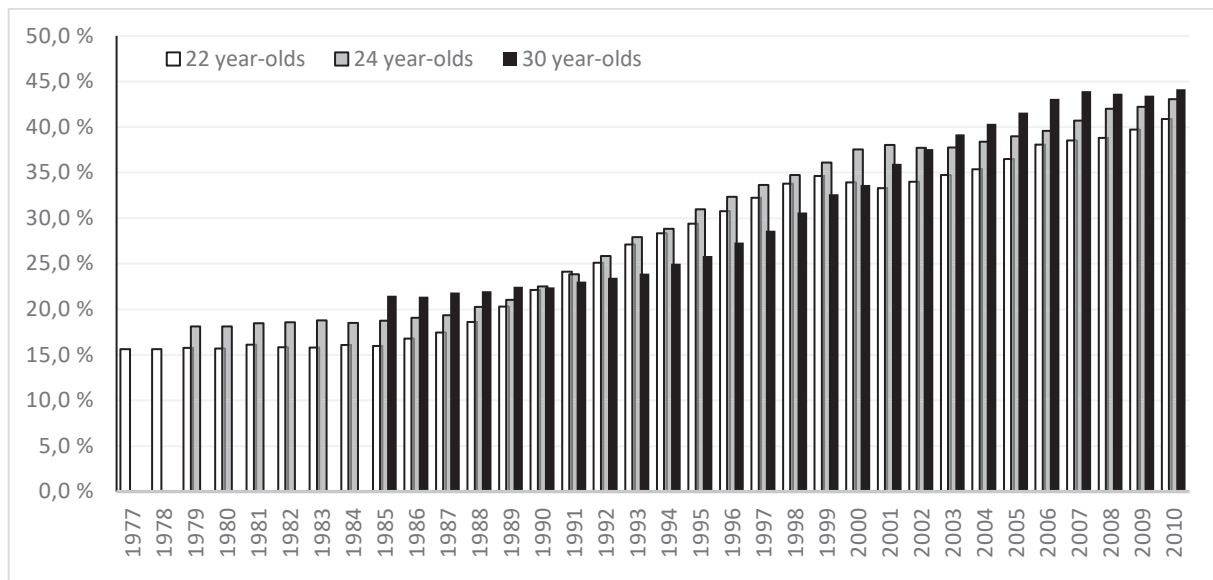
The numbers in the figure above are compiled from several sources for different years. 1813-1974: Historical statistics from Statistics Norway, <http://www.ssb.no/a/histstat/tabeller/5-16.html>. The numbers do not include all types of institution, and this gives a lower count for the later years. One registration is counted pr. each 'educational activity'. Institutions included are universities and scientific university colleges. (Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Universitetet i Trondheim (Norges tekniske høgskole, Norges lærerhøgskole), Universitetet i Tromsø, Menighetsfakultetet, Norges veterinærhøgskole, Norges Handelshøyskole, Arkitekthøgskolen i Oslo (fra 1958), Norges idrettshøgskole (fra 1968), Musikkhøgskolen (fra 1973) og Statens kunstakademi (fra 1974)). 1975-2009: individual data from Statistics Norway analyzed by the authors at CSP, HiOA. 2010-2012: aggregate data ordered for the NFHE project from Statistics Norway, Section for education statistics, Torill Vangen, 14.11.2013.

(Figur og tekst hentet fra Askvik & Helland 2014:65).

Vi ser en tydelig ekspansjon fra sent på 50-tallet, og en enda kraftigere vekst på 80-tallet, og dette åpnet for at ikke lenger bare en eksklusiv gruppe kunne utdanne seg (Helland 2013a:37; Vabø & Aamodt 2005:23). Grobunnen for ekspansjonen har vært politisk, noe vi kan se ved at ikke bare videregående skoler, men også institusjoner innen høyere utdanning har blitt spredd utover hele landet fra 60- og 70-tallet (Askvik & Helland 2014:63). Flere institusjoner ble etablert, både gjennom opprettelse av regionale høyskoler (Aamodt & Stølen 2003:71), men også ved at allerede eksisterende institusjoner som utdannet lærere, sykepleiere, ingeniører og lignende, fikk status som høyere utdanning fra 1970 og utover (Aamodt 1995).

Folketallet i Norge har økt i perioden, men dette er ikke alene forklaringen på ekspansjonen i høyere utdanning. Nedenfor ser vi at fra 1977 til 2010 øker også andelen som har tatt utdanning i de ulike kohortene. Målet er kumulativt, hvilket er med på å forklare at den eldste kohorten har høyest andel den siste perioden. Dersom vi sammenligner over tid, ser vi at over 40 prosent av 22-åringene i 2010 har vært registrert i høyere utdanning, til sammenligning gjaldt dette om lag 15 prosent i 1977. Figuren stopper i 2010, men tall fra Norsk senter for forskningsdata viser en markant økning i antall registrerte studenter også fra 2010 til 2017, hvor det totale antallet har steget fra i overkant av 200 000 til nesten 250 000 på de syv siste årene (NSD, url 1).

Figur 1.2 Andel av kohort i høyere utdanning, 1977-2010.



Register data from Statistics Norway, registered students by October 1. Figure shows share of population that has attended higher education at given age.

(Figur og tekst hentet fra Askvik & Helland 2014:70).

Som vist har altså ekspansjonen i høyere utdanning vært betydelig. Per juni 2017 hadde 32,9 % av Norges befolkning høyere utdanning (SSB, url 1). Dette er en stor andel, som utvilsomt inkluderer mange ulike grupper, samtidig som en enda høyere andel faktisk ikke har høyere utdanning. Dersom vi sammenligner med figurene ovenfor, som tar for seg studenter registrert i høyere utdanning viser disse høyere tall enn dette, noe som henger sammen med at ikke alle

fullfører, samt at en del er underveis og dermed ikke registrert som fullført. Alle tar ikke høyere utdanning, men langt flere i dag enn tidligere, og antallet er stadig økende. Hvem som velger å ta utdanning er som nevnt ikke tilfeldig, og noen grupper er underrepresenterte.

1.2 Hvorfor se på fagfelt?

Utdanning er å anse som en relasjonell kapital, og det at stadig flere tar høyere utdanning kan, som nevnt, føre til utdanningsinflasjon (Esmark 2006:100; Goldthorpe 2000:175). En kan tenke seg at dersom de fleste i en populasjon har bachelorutdanning, vil de som har videregående ha lav utdanning, mens de som har masterutdanning vil ha høy utdanning. Man måles med andre ord i forhold til verden rundt seg. Det at stadig flere tar høyere utdanning kan derfor gjøre forskjeller mellom de ulike høyere utdanningene viktigere, og som nevnt innledningsvis blir da spørsmålet ikke lenger hvem som begynner i høyere utdanning, men hvem som begynner hvor (Reay, David & Ball 2005:vii).

En sosiologisk, teoretisk begrunnelse for å ta for seg fagfelt kan knyttes til en utvikling som begynte med utgangspunkt i Maremodellen (Mare 1980). Mare behandler valg av utdanningsnivå som sekvensielle valg, og viser hvordan sosial bakgrunn får stadig mindre betydning jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer. En teori kalt Maximally Maintained Inequality (MMI) viser hvordan klasseforskjeller ikke forsvinner, men minker, og hvordan dette knytter seg til utdanningsekspansjon: Idet etterspørselen etter et gitt utdanningsnivå blant de som har høy klassebakgrunn har nådd sitt metningspunkt (altså at om lag 100 % av de med høy klassebakgrunn som ønsker det har plass på gitt utdanningsnivå) og det fremdeles er utdanningsplasser til overs, vil disse være tilgjengelige for lavere klasser, men først da. På denne måten er antall studieplasser essensielt for å motvirke at sosial bakgrunn avgjør hvilken utdanning man tar. Teorien tilsier også at klasse har større betydning for utdanning på høyere nivå, gitt at de lavere nivåene blir 'mettet' av høyere klasser først, før de metter neste nivå (Raftery & Hout 1993). Senere funn motstrider dette ved å vise at utdanning ikke kun handler om kvantitative forskjeller, som i antall år, men også om kvalitative forskjeller, som i typer

utdanning. Teorien om Effectively Maintained Inequality (EMI) (Lucas 2001) hevder at innenfor hvert nivå, vil høyere klasser søke å oppnå fortrinn ved å velge kvalitativt annerledes (utdanningsretninger som kaster mer av seg). I denne avhandlingen skilles det mellom fagfelt, og tanken er at man kan ha like mange år i høyere utdanning, men at årene vil gi ulik avkastning avhengig av fagfelt. Debatten om vertikale og horisontale forskjeller i utdanningssystemet vil belyses mer i teoridelen.

I tillegg til at utdanningsekspanjonen gjør valg av fagfelt viktigere, vet vi også at det er betydelige forskjeller i avkastning knytta til nettopp disse valgene (Mastekaasa 2008). Sammenlignes medianinntekt ti år etter fullføring (2003) rangeres medisin høyest, etterfulgt av juss og sivilingeniør. Odontologer er også relativt høyt rangert, og psykologer og ingeniører er relativt likt rangert, men med variasjoner knytta til sektor. Lavest finner vi lærere, sykepleiere, førskolelærere og sosialarbeidere, men forskjellene er mindre i nedre del av rangeringen enn i øvre del (Mastekaasa 2008:114). I en sammenligning av ingeniører, lærere og sykepleiere med ett til fire års utdanning i fulltidsjobber, har ingeniørene en markant høyere inntekt (Hægeland & Kirkebøen 2007:48). En sammenligning av alle som fullførte videregående i 1953 viser at lærere, førskolelærere og helsearbeidere hadde en relativt lav livsinntekt, mens økonomi og administrasjon gav en noe høyere livsinntekt. Jurister, medisinere og sivilingeniører hadde de høyeste livsinntektene (Raaum, Aabø & Karterud 1999:52). En irsk studie viser at humanistiske fag leder til lavere inntekt enn andre høyere utdanninger (Kelly, O'Connell & Smyth 2010), mens en amerikansk studie har vist at naturvitenskap gir høyere inntekt (Arcidiacono 2004). Gerber og Cheung viser til en del eldre amerikanske studier som viser at fagfelt er avgjørende for inntekt (2008:305), i tillegg til at de viser til en trend hvor økonomirelaterte-, naturvitenskapelige og matematiske fagfelt gir høyere lønn enn humaniora, mens resultatene for samfunnsvitenskap varierer mellom land. En studie som tar for seg livet etter endt utdanning viser at humanistiske fagfelt gir høyere risiko for arbeidsledighet (22 ulike land: Reimer, Noelke & Kucel 2008). Dette viser at hvilket fag en velger har stor betydning for hvilke økonomiske livsjanser man har.

Inntektsforskjeller kan være både grunnlag og uttrykk for prestisjeforskjeller, og det finnes også forskning som tar for seg prestisje og status knytta til jobb, men få, om noen, gjør dette knytta direkte til utdanning. Enkelte utdanninger, som er anvendte og leder direkte til en jobb (Biglan 1973), vil være lettere å plassere i forhold til en slik skala, som for eksempel Treimannskalaen, mens andre, som ikke leder direkte til en jobb vil være vanskelige å plassere. I tillegg kan en og samme anvendte utdanning lede til ulike stillinger, som kan være grunnlag for ulik prestisje. En studie indikerer likevel at universiteter har høyere prestisje enn høyskoler (Prix 2009:546). Grunnlaget for dette er at menn med høyskoleutdanninger i Norge har lavere odds for profesjonell ansettelse om de tar høyskolefag som er mannsdominerte (Prix 2009:552). For mange av disse fagene finnes det tilsvarende utdanning på universiteter (Prix 2009:562), og dette kan tyde på at dersom man i arbeidslivet har valget mellom å ansette en med universitetsutdannelse og en med høyskoleutdannelse, foretrekkes det første.

Enkelte tidligere forskningsbidrag har også operert med faginndelinger hvor noen av fagene omtales som 'elitefag' (Hansen 1999). Fagene som omtales som dette er de som leder til 'eliteyrker', hvor vi finner jurister, leger, tannleger, veterinærer, farmasøyter, sivilingeniører, arkitekter og siviløkonomer (Hansen 1999:111). Dette er yrker med høy økonomisk avkastning knytta til lengre profesjonsstudier, hvorav flere har svært høye inntakskrav, og de fleste er å finne på universitet. I tillegg uttrykker kategoriseringen at fullføringen av disse fagene gir en høy posisjon i det sosiale hierarkiet.

En annen grunn til å undersøke hvem som studere hva og hvem som unngår frafall i hvilke fagfelt, handler om et politisk mål om at profesjoner skal være representative. Dette kommer blant annet til syne gjennom at det er ønskelig å øke andelen med minoritetsbakgrunn blant lærere (St.meld. nr. 16 (2001-2002):12; St.meld. nr. 11 (2008-2009):31–32; Meld. St. 6 (2012-2013)). Det blir også uttrykt gjennom politiets målsetning om at yrkesgruppen bør gjenspeile samfunnet med hensyn til kjønn, geografisk spredning og sosial bakgrunn, da dette er tenkt å styrke både samhandling mellom politi og publikum og å styrke tillit til politiet (NOU 1981:35; St meld nr. 42 (2004-2005)).

1.3 Hvem er underrepresentert?

De to gruppene i fokus i avhandlingen har som nevnt det til felles at de historisk har vært underrepresentert i høyere utdanning. De med lav sosial bakgrunn har i artiklene i all hovedsak blitt definert ut i fra foreldres høyeste fullførte utdanning, og de som er mest underrepresentert er de studentene som har foreldre med grunnskole som høyeste oppnådde utdanning. Selv om et viktig fokus for avhandlingen er mobilitet, og de som har foreldre med videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning også i teorien ville oppnådd dette ved å fullføre høyere utdanning, er ikke disse inkludert. For det første har tidligere forskning brukt nettopp dette målet; 'de med foreldre med grunnskole som høyeste oppnådde utdanning' når ulikhet i utdanning måles (se for eksempel: St.meld. nr. 16 (2006–2007)), og dette er en etablert måte å måle denne type ulikhet på. Dette alene er ikke et godt nok argument for kun å se på denne gruppen, men i tillegg er ikke de med foreldre med videregående som høyeste fullførte utdanning på langt nær like underrepresentert i høyere utdanning som de med foreldre med grunnskole er. Faktisk er de ikke så langt unna snittet i befolkningen når vi måler hvem som fullfører høyere utdanning. Tabell 1.1. nedenfor, viser både andel av populasjonen med høyere utdanning, og samme andel for studenter differensiert etter foreldres høyeste utdanning. Det er tydelig at gruppen med foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning er mest underrepresentert, og i en særstilling sammenlignet med de andre gruppene.

Tabell 1.1 Andeler med fullført høyere utdanning.

Foreldres høyeste fullførte utdanning	Andel av gruppen med høyere utdanning	Antall med høyere utdanning
Populasjonen	23 %	228135
Grunnskoleutdanning	10 %	10935
Videregående, påbegynt	22 %	40984
Videregående, yrkesfag	19 %	25053
Videregående, påbygging	26 %	8422
Videregående, allmennfag	24 %	17149
Universitets- og høyskoleutdanning, lav	35 %	74353
Universitets- og høyskoleutdanning, høy	44 %	35917
Missing	9 %	15322

Populasjonsdata for alle født mellom 1975 og 1989.

Høyere utdanning inkluderer fullført grad avlagt på høyskole- og universitetsnivå.

Tall hentet fra artikkel 1 i avhandlingen.

En siste grunn til ikke å inkludere de med foreldre med videregående kommer som en følge av utdanningsekspanjonen; flere fag som tidligere ikke var definert som høyere utdanning har nå blitt det. Gjennom opprettelsen av regionale høyskoler ble fag som ingeniør-, lærer-, sosialarbeider- og ulike helseutdanninger omdefinert til høyere utdanning fra 1970 og utover (Aamodt 1995:65). Av dette følger at dersom en som har foreldre med noe som tidligere ble definert som videregåendenivå men som i dag er høyere utdanning, ser man ikke nødvendigvis mobilitet, men rett og slett bare en institusjonell endring av hvordan noe er definert. Man kan ikke utelukke at det å omdefinere en utdanning kan gi statusendring, men dette er et spørsmål for videre forskning, og ikke en diskusjon det har blitt funnet rom for å ta i denne avhandlingen.

Som nevnt er utdanning en relasjonell kapital, og det gjelder også for foreldrene til studentene inkludert i denne avhandlingen. Spørsmålet er om seleksjonen inn i gruppen som kun har grunnskole endrer seg over tid for de som har fått barn mellom 1975 og 1989 (samme utvalg som

i tabell 1.1). For å undersøke dette viser tabell 1.2. nedenfor populasjonsdata for andel som a) har foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i populasjonen, b) hvor stor andel av denne gruppen som fullfører høyere utdanning, c) hvor stor andel av de som fullfører høyere utdanning som har foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning, samt d) hvordan dette har endret seg over tidsperioden inkludert i artiklene. Er det sånn at foreldregruppen har blitt mer marginalisert over tid, kan dette bety at en stadig lavere andel av barna deres tar høyere utdanning. Tabellene nedenfor burde gi en pekepinn på hvorvidt foreldregruppen kan tenkes å ha endret seg over tid.

Tabell 1.2 Andel av populasjonen med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, andel fullførte som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, og andel av de som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning som selv fullfører høyere utdanning. Utvikling over tid.

Fødeår	Andel av populasjon med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning	Andel som fullfører høyere utdanning som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning	Andel av de som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning som selv fullfører høyere utdanning
1975	10 %	5 %	13 %
1976	10 %	5 %	14 %
1977	10 %	5 %	15 %
1978	9 %	5 %	15 %
1979	10 %	5 %	14 %
1980	10 %	5 %	14 %
1981	11 %	5 %	13 %
1982	10 %	5 %	13 %
1983	11 %	5 %	11 %
1984	11 %	5 %	11 %
1985	11 %	5 %	9 %
1986	11 %	5 %	8 %
1987	11 %	5 %	-
1988	11 %	-	-
1989	11 %	-	-
Total	11 %	5 %	10 %

Andeler basert på små tall ikke vist. Populasjonsdata for alle født mellom 1975 og 1989 (samme datagrunnlag som artikkel 1).

Av tabellen ser vi at gruppen er nokså stabil i størrelse i populasjonen, og andel av de som fullfører må også sies å være stabil. Det kan se ut til at det er en nedgang i andel av gruppen som har foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning som selv fullfører, men dette kan også henge sammen med at studenter er forsinket i studieløpet.

Dersom det å ha grunnskole har fått lavere relativ verdi i perioden og dermed blir mindre verdsatt på jobbmarkedet, kan dette gi utslag i lavere inntekt. For å se hvorvidt gruppen har blitt mer økonomisk stigmatisert, viser de to neste tabellene plassering i inntektsdesiler. Desilene er inndelt pr. år, så det å tilhøre nederste desil er med andre ord relativt til inntektsnivå gitt år. På denne måten kan man sammenligne hvor gruppen befinner seg over tid. Missing er inkludert som en ellefte kategori for å se hvor stor andel vi mangler informasjon om. Først ser vi på et totalbilde av hvordan fordelingen i gruppen er i tabell 1.3.

Tabell 1.3 Andel av foreldre med grunnskole som høyeste utdanning i de ulike inntektsdesilene.

Inntekstdesil	Andel av foreldre med grunnskole som høyeste utdanning (totalt)
1	26 %
2	19 %
3	15 %
4	12 %
5	10 %
6	8 %
7	7 %
8	6 %
9	4 %
10	2 %
Missing	10 %

Populasjonsdata for alle født mellom 1975 og 1989 (samme datagrunnlag som artikkel 1).

Tabellen viser tydelig at foreldre med grunnskole som høyeste utdanning er sterkt overrepresentert i de laveste desilene og sterkt underrepresentert i de høyeste. Spørsmålet er da om det er endringer over tid for gruppen, og om den har blitt mer økonomisk stigmatisert.

Endringene i plassering i inntektsdesil for foreldrene til de som er født mellom 1975 og 1989 som har grunnskole som høyeste utdanning viser dog ingen klare trender over tid, med unntak av andelen som har manglende inntektsinformasjon har gått noe opp (fra om lag 8% til om lag 15 %) (ikke vist). I tabell 1.4 nedenfor ser vi nærmere på desilen hvor de er sterkest representert, den laveste, og stabilitet preger bildet.

Tabell 1.4 Andel foreldre med grunnskole som høyeste utdanning i inntektsdesil 1, utvikling over tid.

1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
26 %	24 %	24 %	23 %	24 %	25 %	26 %	27 %	25 %	26 %	27 %	28 %	28 %	27 %	27 %

Populasjonsdata for alle født mellom 1975 og 1989 (samme datagrunnlag som artikkel 1).

Vi kan altså slå fast at også inntektsfordelingen for gruppen ser ut til å være relativt stabil i perioden. Som vi var inne på over, startet ikke den kraftigste økningen av antall studenter før på 80-tallet, og studenter fra og med 1975 er med i utvalget som studenter, ikke foreldre. Dersom vi om noen år gjør samme type undersøkelser for senere kohorter er det med andre ord plausibelt at gruppen har blitt mindre, at den kan være mer stigmatisert, ha lavere lønn og kanskje også i større grad stå uten arbeid og lignende.

Studentene med foreldre fra Afrika, Asia, Sør- og Mellom-Amerika har riktignok vært underrepresentert i høyere utdanning i Norge, men dette er i endring. Dersom man ser på studietilbøyelighet definert som studenter i høyere utdanning og sammenligner yngre årskull (19-24 år), gikk etterkommere forbi majoriteten i 2001 for menn og 2004 for kvinner (Daugstad 2008:63). Dette er en svært sammensatt gruppe, og tidligere forskning som har differensiert på foreldres landbakgrunn viser at det er store forskjeller innad i gruppen når det kommer til utdanning (Fekjær 2006). Det er flere forhold som kan være med på å skape disse forskjellene. En er når og hvorfor man kom til Norge. Innvandringen på slutten av 60-tallet bestod hovedsakelig av arbeidsinnvandring da det var behov for arbeidskraft i servicenæring og industri. De største gruppene som kom var menn fra Pakistan og Tyrkia. Etter 1973 og oljeprissjokket

med påfølgende økonomisk nedgang kom innvandringsstoppen i 1975. Etter dette fulgte en periode med familiegjenforeninger på slutten av 70-tallet, hvor familiemedlemmer av de som allerede bodde i Norge var unntatt innvandringsstoppen (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:8-9).

Omlag på midten av 80-tallet økte antall asylsøkere, spesielt fra Iran, Chile, Vietnam, Sri Lanka, og noe senere også det tidligere Jugoslavia. Familiegjenforeninger økte også. Etter tusenårsskiftet har det vært videre innstramminger i asylpolitikken, men også, gjennom EØS, en liberalisering av arbeidsinnvandring. Dette gjelder spesielt grupper fra Polen og Litauen (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:9), som ikke er inkludert i utvalget i denne avhandlingen på grunn av den geografiske avgrensningen. De største gruppene av etterkommere hadde pr. 1.1.2015 foreldre fra Pakistan, etterfulgt av Somalia og Irak (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:10).

Som vi ser er det ulike grunner til at de ulike gruppene har kommet til Norge, og hvor lenge gruppene har vært i Norge er også ulik. Blant innvandrere fra Filipinene, Afghanistan, India, Thailand og Somalia har omlag halvparten kortere botid enn seks år. Fra Eritrea, Filipinene og India er det spesielt mange med kortere botid enn tre år, hele tre av ti. Gruppene som har de høyeste andelene med over 20 års botid kommer fra Vietnam og Pakistan, hvor dette gjelder mellom 50 og 60 prosent. Fra Sri Lanka, Marokko og Tyrkia er det også høye andeler med lang botid (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:14). Hvor lenge innvandrerne har vært i Norge kan påvirke hvor integrerte de er, hvor godt de kjenner utdanningssystemet og kan språket, som i sin tur kan påvirke deres barns muligheter.

En kan også se for seg at ulike kulturer kan gi ulike verdigrunnlag, som kan påvirke hvilke fagfelt som er ansett som sikre eller prestisjefulle. Norske funn viser at indiske og pakistanske etterkommere omtaler utdanninger som statsvitenskap, historie 'og kunst og sånne ting' som en luksus de ikke kan unne seg (Leirvik 2012:207). Uten å fordype seg i de enkelte landene, noe det ikke er rom for her, er det vanskelig å være sikker på hvordan disse forskjellene eventuelt påvirker hver enkelt gruppe. I tillegg kan man forvente store interne forskjeller innad i ulike

landbakgrunner. Et eksempel nevnes i en artikkel av Vassenden og Bergsgard (2012:115), hvor en informant forteller om hvordan pakistanske foreldre nærmest har en ‘aversjon’ mot at barna deres skal utdanne seg innen kunst. Informanten forteller om hvordan kunstneryrket kan knyttes til lavkaste, og også at det er forbundet med billedforbudet i islamsk tradisjon. Som forfatterne påpeker er det likevel forskjeller innad i Pakistan, og forholdene i Gujarat, hvor informanten har røtter, vil kunne være svært annerledes enn i Islamabad og Lahore, som ikke innebærer tradisjonelt landsbyliv, og som har større åpning for kosmopolitisk orienterte livsstiler.

Tabellen nedenfor, basert på SSB sine tall viser at noen grupper av etterkommere er underrepresentert i høyere utdanning, mens andre er overrepresentert, sammenlignet med majoriteten. Vi ser også en stadig økning i andel studerende over tid i samtlige grupper etterkommere. Det er med andre ord gode grunner til å differensiere på foreldres landbakgrunn innad i gruppen etterkommere, da forskning viser at det er større forskjeller innad i etterkommergruppen enn mellom majoriteten og etterkommere (Fekjær 2006).

Tabell 1.5 Prosentandeler i høyere utdanning av utvalgte etterkommergrupper basert på foreldres fødeland. Registrerte årskull, 19-24 år.

År	I alt		Pakistan		Vietnam		Tyrkia		India		Marokko	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
2000	22,1	33,4	17	17,6	33,7	40,9	4,4	17,7	28,1	38,3	6,2	14,8
2003	24,7	36,2	22,2	25,8	37,1	47,4	8,7	18,2	35,2	42,5		
2005	25,3	36,8	26,7	34,3	44,1	50,2	10,2	20,2	47,8	57,2	9,8	25,2
2007	23,6	36,1	27,7	37,3	44,1	50,3	16,4	23,8	52,4	63,5		
2008	23,4	36,4	29,9	39,4	42,5	53,2	19,3	25,1	46,9	60,8	20,9	28,4

Tall hentet fra SSB, url 2. Underrepresenterte grupper markert.

Artikkelen som omhandler etterkommere benytter foreldres inntekt og klassebakgrunn basert på yrker som indikatorer på sosial bakgrunn grunnet høy andel missing på utdanningsvariabel (85 % inkludert alle innvandrere i utvalget, hvilket er grunnen til at tabeller over deres utdanninger ikke er inkludert). Det kan imidlertid nevnes at det er mulig at det er ulike prosesser som leder inn i gruppen med lavtutdannede om man er innvandrers kontra om man er fra majoritetsbefolkningen.

Dette kan dreie seg om flere forhold, som at hva lavt utdanningsnivå er også er relativt til landet en flytter fra, man kan ha ferdigheter man ikke får benyttet, for eksempel fordi man ikke får godkjent utdanning eller har språklige vansker eller lignende. Dette vil diskuteres under, i forhold til mobilitet.

1.4 Sosial mobilitet

Sosial mobilitet dreier seg om hvordan sosiale skiller av ulike slag blir holdt ved like eller endret (Hjellbrekke & Korsnes 2006:9). Når man snakker om sosial mobilitet, forutsetter man at det finnes en form for hierarki (Hjellbrekke & Korsnes 2006:10), noe som kan rangeres fra topp til bunn. De ulike utdanningsnivåene lar seg rangere, fra ingen utdanning, grunnskole, videregående til høyere utdanning av ulik varighet, og som vist ovenfor er det gode grunner til å anta at også fagfelt kan rangeres etter forventet inntekt, status og ansettelsesmuligheter. For en person som selv ikke har foreldre som har høyere utdanning, vil det å ta høyere utdanning føre til såkalt utdanningsmobilitet, man har klatret i hierarkiet og hatt oppadgående mobilitet. Når vi vet at ulike fagfelt gir ulik avkastning og at utdanningseksplansjonen har ført til utdanningsinflasjon, kan man spørre seg hvorvidt og hvordan utdanningsmobiliteten gjør en forskjell i aktørenes liv.

De allerede nevnte norske politiske målene om at utdanning skal være åpen for alle og at forskjeller ikke skal følge hverken sosiale eller etniske skillelinjer, er basert på meritokratiske idealer. Klasse og etnisitet skal med andre ord ikke stå i veien for mobilitet. Ens egne meritter skal være avgjørende, ikke hvem foreldrene er. Dette står i motsetning til reproduksjon. Reproduksjon gjennom utdanning skjer når de som blir født inn i høyere sosiale lag tar høyere utdanning for å beholde sin posisjon, og med utdanningsinflasjonen antageligvis også distingverende fagfelt. Med et økende antall studenter i høyere utdanning, vil også en andel av de som har foreldre uten høyere utdanning begynne i høyere utdanning. Dette handler i tillegg om avindustrialiseringen av Norge. Frønes (1996) beskriver, med utgangspunkt i Willis (1977), hvordan engelske arbeiderklassegutter i opposisjon mot skolen for ikke mange tiår siden kunne søke seg til industri eller gruvedrift, men at denne type muligheter er langt færre nå (1996:77).

Også i Norge har mulighetene for arbeid uten skolegang blitt mindre, og dette kan gjøre at for i det hele tatt å få en jobb er også folk fra lavere sosiale lag i større grad tvunget til å ta en form for høyere utdanning. Her kommer forskjellen mellom strukturell og relativ mobilitet inn. Strukturell mobilitet er, som navnet tilsier, knytta til mobilitet som kommer som følge av endring av strukturer i samfunnet, såkalte makrostrukturer. Mobiliteten som ikke er et resultat av dette kalles relativ mobilitet og er den egentlige indikatoren på hvor åpent et samfunn er når det kommer til mobilitet (Hjellbrekke & Korsnes 2006:64-65). De omtalte endringene som åpner for mobilitet er med andre ord strukturell mobilitet. Samfunnet har endret seg, og det er ikke gitt at de som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning ville ha tatt reisen til høyere utdanning uten disse endringene.

Når man tar for seg mobilitet, tar man altså også for seg samfunnsmessige endringer over tid, og knytta til dette: hva det vil si å være født inn i de ulike generasjonene. Hva en generasjon innebærer er kun gitt og klart innenfor en familie; besteforeldre, foreldre, barn, men ikke innad i samfunnet, hvor det er glidende overganger (Mannheim 1952:278-279). En løsning på dette er ofte å benytte fødselskohorter. I de tre artiklene har også ulike mål på foreldrenes sosioøkonomiske posisjon blitt benyttet; både utdanning, inntekt og klassebakgrunn (Erikson/Goldthorpe/Portocarero sitt klasse-skjema), og på denne måten undersøkes hvorvidt foreldrenes status påvirker barnas. Som vi så ovenfor ser det ikke ut til å være store forskjeller knytta til hva det innebærer å ha foreldre med grunnskole for utvalget i denne avhandlingen, men det kan være at andre uobserverte variabler som ikke er undersøkt har endret seg.

En kan også skille mellom 'kortdistanse-' og 'langdistansemobilitet'. Tidligere studier viser at 'kortdistansemobilitet' er langt mer utbredt enn 'langdistansemobilitet'. Om lag 1 av 40 (barns høyeste utdanning målt i 2004) går fra bunnen av utdanningshierarkiet til toppen i løpet av en generasjon, og reproduksjon på toppen av hierarkiet er tydelig: Har far høyere utdanning, gjennomfører 3 av 4 dette. Går man ut av foreldrenes 'kategori' går man stort sett et trinn opp eller et trinn ned (Hjellbrekke & Korsnes 2006:116-117). Dette viser at det er tendenser til reproduksjon snarere enn sosial mobilitet, og at de som har mobilitet stort sett ikke gjør store

hopp målt i utdanningslengde. Det kan være vanskelig å si klart hvorvidt de som velger høyere utdanning som kommer fra lavere sosiale lag har helt andre livssjanser eller en ulik status enn sine foreldre, og som argumentert for vil dette også henge sammen med valg av fagfelt. Dersom vi ser på lang utdanning av kortere varighet, er det langt flere studenter her med lavt utdannede foreldre enn helt på toppen av utdanningshierarkiet; hele 15, 5 % (Hjellbrekke & Korsnes 2006:116). Dette kan igjen henge sammen med flere åpne plasser her, og stemmer godt overens med funn i artikkel 1 som viser at studenter med lavt utdannede foreldre foretrekker korte, anvendte utdanninger. Det er ikke den lengste distansen, men den er relativt lang, og som påpekt innledningsvis i denne delen om mobilitet har studenter som har foreldre uten utdanning uten tvil opplevd utdanningsmobilitet.

Det er også interessant hvordan etterkommere ser ut til å ha mer sosial mobilitet enn majoriteten med lav sosial bakgrunn. Når dette er sagt, kan det være at mobiliteten til etterkommerne ikke er så sterk som en får inntrykk av, av flere grunner. Det finnes en tilsynelatende sammenheng mellom innvandringsbakgrunn og klasse, men dette kan henge sammen med at foreldrene som innvandret kan ha mistet posisjon og muligheter gjennom eksempelvis at utdanningen deres ikke har blitt godkjent i Norge, språklige utfordringer og diskriminering (Fekjær 2010:91). Det finnes flere dokumenterte eksempler på innvandrere som var middelklasse i opprinnelsesland, men som i Norge har arbeiderklassejobber. Disse innvandrerne opplever seg selv som annerledes enn sine kolleger, fordi de har utdanning, selv om den ikke er godkjent i Norge, og de ser på yrket som en mellomposisjon; en slags ventetid mellom tidligere og senere status (Orupabo 2008:102, 2010:74).

En eventuelt sosial degradering ved migrering kan også handle om at innvandrerne i hjemlandet hadde en relasjonelt høy utdanning der, som i Norge ikke er høy (se: Feliciano & Lanuza 2017), eller at et yrke i opprinnelseslandet hadde høy status, men lavere status i Norge. Likevel kan en se for seg at deres relativt høye posisjon i hjemlandet gjør at de opplever seg selv som høyere klasse, og at denne opplevelsen gjør det naturlig at barna tar en høyere utdanning som gir prestisje. Funn viser at etterkommere med foreldre som i hjemlandet anså seg selv som

middelklasse opplever at de viderefører familiens biografi gjennom å velge for eksempel en prestisjeutdanning, mens de samme valgene for etterkommere med arbeiderklassebakgrunn fra hjemlandet handler om å overkomme sin strukturelle posisjon (Kindt 2017:82).

Denne formen for 'tilsynelatende mobilitet' vi finner dersom foreldre som i opprinnelsesland hadde høye sosiale posisjoner, men i Norge kategoriseres som arbeiderklasse på bakgrunn av lønn, yrke eller manglende godkjent utdanning, er vanskelig å analysere med registerdata, om ikke umulig. Man sitter da igjen med faren for at utdanningssystemet fremstår som mer utjevnende for innvandrere enn det kanskje egentlig er. Innvandrerbefolkningen i Norge ser ikke ut til å være i marginaliserte posisjoner over generasjoner (Fekjær 2010:95), og dette kan kanskje dreie seg om at de er like majoriteten med lav klassebakgrunn på kjennetegn observerbare gjennom registerdata, men at de er ulike langs andre akser. Dette kan føre til at avstanden mellom etterkommerne og foreldrene deres virker større enn den kanskje egentlig er. Når dette er sagt kan det også tenkes at situasjon i Norge kan påvirke familiene og med det utdanningsvalgene, og vi vet også at flere som migrerer med lav klassebakgrunn fra foreldrenes opprinnelsesland gjør det godt (Kindt 2017; Leirvik 2012), hvilket tas opp under teoretiske perspektiver.

I forlengelsen av at utdanning kan føre til sosial mobilitet, er det viktig å påpeke at utdanning også kan tenkes å endre folk på andre måter. Funn viser at utdanning ikke bare korrelerer med økonomi, men også god helse, mindre skilsmisser og bedre sosiale relasjoner (Hout 2012:394). Det ser også ut til å påvirke grupper med lavere sannsynlighet for å ta høyere utdanning mer enn det påvirker 'tradisjonelle' studenter. I tillegg finnes det indikasjoner på at samfunnet drar fordeler av at befolkningen utdanner seg (Hout 2012). I denne avhandlingen er det ikke undersøkt slike typer forskjeller, og dette er ikke en del av problemstillinger, hypoteser, eller spørsmål. På tross av det, er det viktig å ha med seg at uavhengig av hvilken status og økonomisk avkastning en utdanning gir, kan den også gi andre fordeler, både på individ- og samfunnsnivå.

2 TIDLIGERE FORSKNING

De underrepresenterte gruppene i fokus er som nevnt studenter med lav sosial bakgrunn og studenter med foreldre fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika. Stort sett har forskningen på disse gruppene vært mindre detaljert enn i denne avhandlingen. Det vil si at få har sett på fagfelt i høyere utdanning i sin helhet, få har differensiert på landbakgrunn, og få har fokusert spesielt på de som har lav sosial bakgrunn. I det følgende skal vi ta for oss hva tidligere forskning sier om hvor vi finner disse omtalte underrepresenterte gruppene i høyere utdanning, samt hvor de lykkes.

Samtlige artikler i avhandlingen er basert på norske data og forsøker å besvare spørsmål knyttet til høyere utdanning i det norske samfunnet. Det er rimelig å anta at funnene blir påvirket av ting som er spesielle for Norge, og at dersom studiene hadde blitt utført i andre land, kunne man endt opp med andre resultater. Som nevnt innledningsvis har de fleste land i den vestlige verden hatt en utdanningsekspanjon, og i de nordiske landene var denne ekspansjonen knyttet til 'den nordiske modellen'. Basis for utviklingen av høyere utdanning innen rammene av denne modellen var tanken om at utdanning kommer samfunnet til gode, og at utdanning er et gode i utviklingen av velferdsstaten. At utdanning skal være tilgjengelig, både på tvers av geografiske og sosiale skiller, har stått sterkt (Ahola, Hedmo, Thomsen & Vabø 2014:7).

Den nordiske modellen er ikke statisk. Med Bolognaprosessen så vi en igangsetting av internasjonalisering og globalisering av høyere utdanning også i Norden (Ahola et.al. 2014:7-8). I løpet av de siste tiårene har institusjoner i større grad fått midler på bakgrunn av prestasjoner, og internasjonale rangeringer har blitt vanlig. Staten beskytter ikke institusjonene på samme måte som før, men er likevel hovedinntektsgrunnlaget for utdanningsinstitusjonene i de nordiske landene (Ahola et.al. 2014:8). På tross av at man snakker om en 'nordisk modell' er det også viktig å trekke frem at et lands historie og tradisjoner er med på å forme et system, og at de sosiale strukturene innenfor Norden varierer (Ahola et.al. 2014:9). Eksempelvis har Sverige hatt adel, hvilket Norge ikke har hatt. Modellen bør altså anses som en idealtipe, da økonomiske og

sosiale forskjeller gjør at like prosesser kan få ulike utfall (Ahola et.al. 2014:9). Vi forstår med dette at selv innen Norden vil man kunne ende opp med ulike svar på denne avhandlingens problemstilling. Samtidig bør det nevnes at undersøkelser av sosiale- og kjønnsforskjeller i fagfelt i disse landene viser en stor grad av likhet (Börjesson, Ahola, Helland & Thomsen 2014).

I tillegg til at man i de nordiske landene kan snakke om en nordisk modell som mest sannsynlig har påvirket hvor tilgjengelig høyere utdanning er for gruppene undersøkt i denne avhandlingen, er det også gode grunner til å anta at hvilken type velferdsstat et land har spiller en rolle. Ekspansjonen i høyere utdanning i den vestlige verden ble i stor grad muliggjort av at dette ble en del av nasjonal velferd (Pechar & Andres 2011). Også når det kommer til velferdsstater finner vi inndelinger som baserer seg på idealtyper. Flere ulike inndelinger eksisterer, men siden Esping-Andersens typologi er beskrevet som en moderne klassiker (Arts & Gelissen 2002) som har dominert velferdsstatsforskning (Hicks & Kenworthy 2003), er det denne inndelingen som benyttes her. Nedenfor følger en kort gjennomgang av denne typologien, deretter en redegjørelse av hvordan dette kan påvirke utdanning, en dimensjon Esping-Andersen i utgangspunktet ikke vektla. Til sist vil spesielle kjennetegn ved Norge og det å studere disse spørsmålene i en norsk kontekst vies plass.

Typologien skiller mellom liberale, konservative og sosialdemokratiske velferdsregimer. De liberale velferdsregimene kjennetegnes av at markedet spiller en viktig rolle for velferd, og velferdsgoder blir ikke beskyttet mot markedskrefter. Statene kan tilby velferd, men kun når familie og marked ikke kan påta seg dette, og dette vil da kun tilfalle marginaliserte grupper (Esping-Andersen 1990:20). Velferd i slike regimer kan dermed føre til stigmatisering (Pechar & Andres 2011: 27). Eksempler på slike regimer er Canada, USA, New Zealand og Storbritannia. Konservative velferdsregimer, som eksempelvis Østerrike, Frankrike, Tyskland, Nederland, Italia, Sveits og Belgia kjennetegnes av at staten er hovedtilbyder av velferd, markedet har kun en marginal rolle. Sosiale rettigheter er knyttet til klasse, status og arbeidsinnsats, og denne type regimer søker å bevare den gjeldende samfunnsordenen (Pechar & Andres 2011:28). Dette er den minst homogene velferdsregimegruppen (Esping-Andersen 1999), og forskning om hvordan

akademia organiseres og fungerer i de ulike typene velferdsstater understøtter dette (Bégin-Caouette, Askvik & Cui 2016). Funn viser likevel at også denne regimetyper er viktig for å beskrive forskjeller innen høyere utdanning (Pechar & Andres 2011), hvilket vi kommer inn på nedenfor. Norge, sammen med Danmark, Sverige og Finland, er et eksempel på land hvor man finner den tredje idealtypen velferdsregime: de sosialdemokratiske. Velferden er universell og baserer seg på statsborgerskap, lik tilgang til velferdsgoder av høy standard og disse godene beskyttes mot markedskrefter. Staten søker å sikre en sosialt akseptabel levestandard (Esping-Andersen 1990:37), uten å innskrenke individets sosioøkonomiske muligheter (Pechar & Andres 2011:28).

Esping-Andersen (1990:58) påpeker at velferdsstaten former klasse og status på mange måter, og at utdanningssystemet ikke bare påvirker, men er et grunnlag for utvikling av klassestruktur. En studie tar for seg forskjeller mellom velferdsregimene når det kommer til deltagelse og fullføring i høyere utdanning, forutsetninger for opptak, statens rolle i finansiering av høyere utdanning og studieavgift og støtte (Pechar & Andres 2011:29). Funnene viser at forskjellene som skiller de liberale fra de konservative regimene dreier seg om at man i konservative regimer har mindre ekspansjon enn i de liberale. I de liberale regimene har også flere unge en ambisjon om å ta høyere utdanning enn i de konservative. De sosialdemokratiske regimene skiller seg fra disse to regimene ved at det er lavere kostnader forbundet med høyere utdanning samt at en høyere prosentandel av BNP brukes på høyere utdanning. Disse landene, med et visst unntak av Finland, har også større ekspansjon, samt unge mennesker med ambisjoner om høyere utdanning (Pechar & Andres 2011:43-45).

Vi ser altså at det er en del ting som er med på å gjøre Norge spesielt når det kommer til høyere utdanning i et internasjonalt perspektiv. Dette dreier seg blant annet om at vi ikke trenger å betale for å ta høyere utdanning (med unntak av en relativ lav semesteravgift), dersom en ikke velger private skoler. Opptak til høyere utdanning baserer seg på karakterer fra videregående (med enkelte unntak, for eksempel opptaksprøver til estetiske skoler), med tilleggspoeng for for eksempel alder, og søkerne med høyest poeng kommer inn. Av dette følger at fag med mange

søkere med høye karakterer, ofte små og populære fag, har høyere poenggrenser. Lånekassen har også relativt fordelaktige rammer, hvor deler av lånet gjøres om til stipend dersom man består, gitt at man bor uten foreldre og har inntekt og formue under en viss grense. I andre land, som ikke har et sosialdemokratisk velferdsregime, vil man kunne forvente andre resultater. En undersøkelse av 22 vestlige land viser for eksempel at innen liberale velferdsregimer har barn fra høystatusfamilier større fordeler av kulturell kapital enn barn fra lavstatusfamilier (Xu & Hampden-Thompson 2012). Likevel fremhever studien at korrelasjonen mellom kulturell kapital og hvordan man gjør det innen utdanning er positiv i alle landene.

Ovenfor så vi at etterkommerne i Norge er en svært sammensatt gruppe, og det er mulig at de som immigrerer til Norge kan være andre enn de som immigrerer til andre land, både med tanke på når de kom, hvem de er, hvilke klassebakgrunn de har og hvorfor de kommer, for å nevne noe. Dette innebærer at en ikke nødvendigvis kan sammenligne etterkommere i Norge med for eksempel foreldre som er født i Pakistan med ditto gruppe i andre land. Med andre ord er det flere trekk ved Norge som kan tenkes å påvirke resultatene. Det er eksempelvis plausibelt at klassebakgrunn kan bety mer i land hvor utdanning koster mer, hvor det foretas intervjuer før inntak, eller hvor det finnes skoler hvor hvem man er i familie med kan være avgjørende for hvorvidt man kommer inn (se: Cookson & Persell 1985:49, 55). Vi kan tenke oss at barrierene i Norge sannsynligvis vil være mindre, gitt at mer penger brukes på høyere utdanning, ekspansjonen her har vært større, og at ekspansjonen har vært begrunnet i ønsket om å gjøre utdanning mer tilgjengelig. Dette kan bety at valg av utdanning generelt, og fagfelt spesielt, i Norge er 'friere' og mindre begrenset av økonomiske forhold, også for folk med lav sosial bakgrunn og for etterkommere. Det kan også bety at i sammenligninger med andre land, kan de sosiale og etniske forskjellene i fagvalg og frafall være mindre. Risikoen knyttet til å falle fra kan derimot være mindre i et land som Norge, hvor velferdsstaten kan fungere som et sikkerhetsnett. Dersom man finner forskjeller i Norge, vil de sannsynligvis også finnes i andre land, og sannsynligvis være større. Nedenfor vil også funn fra andre land vies plass, for å sammenligne, men både av plasshensyn og fordi spørsmålene i avhandlingen konkret dreier seg om hvor vi finner de underrepresenterte gruppene og hvor de lykkes i Norge, har norske funn blitt vektlagt.

2.1 Hva velger de?

Generelt peker tidligere forskning mot reproduksjon av sosial bakgrunn i høyere utdanning. I en sammenligning av studier fra en rekke land finner Breen og Jonsson (2005) at det er en sterk korrelasjon mellom sosial bakgrunn og utdanning, men de konkluderer med at en direkte sammenligning av land er vanskelig, da ulike land opererer med ulike måter å måle variabler på. I en sammenligning av Norge, Finland, Danmark og Sverige slås det fast at ekspansjonen i høyere utdanning ikke har ført til mindre sosial ulikhet i høyere utdanning (Thomsen, Bertilsson, Dalberg, Hedman & Helland 2017). Som beskrevet innledningsvis er det langt vanligere i Norge å velge høyere utdanning for de som selv har foreldre med høyere utdanning enn for de med foreldre som har grunnskole som høyeste utdanning (St.meld. nr. 16 (2006–2007):53). De som har foreldre som selv har høyere utdanning velger det altså oftere. Som vi har vært inne på har fagvalg blitt viktigere, og det er derfor et poeng å se på hvilke fag de ulike gruppene velger.

Tidligere forskning viser at studenter ofte reproducerer sine foreldres fagvalg, eller tar lignende valg som dem (Norge: Hansen 1995; Helland 2006; Helland & Støren 2011; Helland & Wiborg 2018; Danmark: Thomsen 2015; Storbritannia: Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung 2003). Spørsmålet er hva studenter som ikke kan reproducere sine foreldres fagvalg velger, de som har foreldre som selv ikke har høyere utdanning. Vi vet at de oftere velger høyskoler enn universitet (NOU 2000:14:340), og det er mindre sosiale forskjeller ved høyskoler enn ved vitenskapelige høyskoler og universiteter (Næss & Støren 2006:6). Dette kan henge sammen med at det er høyskoler som har hatt størst vekst i antall studenter (Helland 2013b:102). Det vi spesifikt vet om disse studentenes fagvalg er at de gjerne velger mer tekniske utdanninger, som ingeniørfag (Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung 2003), samt at utdanningene de velger ofte er korte og anvendte (Helland 2013a:39; Hällsten 2010). Funn viser også at de er spesielt underrepresentert i prestisjetunge fagfelt som juss, medisin, odontologi, veterinærstudier, farmasi, sivilingeniørstudier, arkitektstudier og siviløkonomstudie (Hansen 1999, 2004). Sammenligner man barn med høyt utdannede foreldre og barn av ufaglærte arbeidere har den første gruppen omlag 35 ganger så høy sannsynlighet for å velge elitepregede profesjonsutdanninger (Hansen 2004). Barn av legeforeldre har omlag 80 ganger så høy sannsynlighet for å studere medisin om

man sammenligner med de som har foreldre med lav utdanning og inntekt (Hansen 2004). Vi ser altså at rekrutteringen til utdanninger med høy status og økonomisk avkastning ser ut til å være spesielt skjevfordelt.

Som diskutert inngående i første artikkel rangeres Norge relativt lavt på kjønnslikestilling når det kommer til horisontal segregering, altså segregering mellom ulike sektorer. Denne trenden har vært nokså stabil de siste 20 årene (NOU 2012:15, s. 144–147). Det er også forskjeller i fagvalg mellom kvinner og menn med lav sosial bakgrunn, som hos studenter generelt. Kvinner er en gruppe som har gått fra å være underrepresentert til å bli overrepresentert i høyere utdanning (Teigen 1998), og utdanningsekspansjonen har også åpnet for dem, noe som er mest markant på høyere utdanninger av kortere varighet (Helland 2013a:42–43). Kvinnene med lav sosial bakgrunn velger seg mot de yrkesrettede av disse (Nielsen & Rudberg 2006), mens menn med lav sosial bakgrunn i større grad sikter mot yrkesfag på videregåendenivå (Vogt 2007; Helland 2013a:43; Helland & Støren 2011). En kan med bakgrunn i dette anta at også menn med lav sosial bakgrunn som søker seg til høyere utdanning vil sikte mot yrkesrettede fagfelt.

Generelt gjør etterkommere fra ikke-europeiske land, som Tyrkia og Pakistan, det dårligere i utdanningssystemet enn majoriteten (i ti Vesteuropiske land: Heath, Rotheron & Kilpi 2008:216). I Amerika og Canada har etterkommere ofte mer suksess enn majoriteten, mens europeiske studier er mindre positive (Dustmann & Theodoropoulos 2010:209–210). I Norge har barn av innvandrere fra ikke-europeiske land tidligere vært underrepresentert i høyere utdanning (Dæhlen 2000, 2001). Dette kan settes i sammenheng med at de i noe mindre grad har begynt på videregående (Støren, Helland & Grøgaard 2007:134), og at de har hatt et noe høyere frafall fra videregående enn majoriteten (Grindland 2009; Fekjær & Brekke 2009; Støren, Helland & Grøgaard 2007; Opheim & Støren 2001). Både det at de begynner sjeldnere og har høyere frafall ser imidlertid ut til å være i endring (Støren 2010:14-16, 19), og andelen av majoritetsbefolkningen og av etterkommerne som fullfører videregående er nå tilnærmet lik (målt 2011-2016, SSB: Steinkellner 2017). I tillegg ser det ut til at deres underrepresentasjon i høyere utdanning også er i endring i yngre kohorter. Flere norskfødte med innvandrerforeldre

velger høyere utdanning sammenlignet med majoriteten (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:35), men det er store variasjoner knytta til foreldres fødeland (Østby & Henriksen 2013), og noen av gruppene velger høyere utdanning i mindre grad enn majoriteten (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:36).

En trend som har holdt seg, er at etterkommere oftere ser ut til å sikte mot høyere utdanning allerede fra videregående av. Tidligere forskning viser at de som begynte på videregående i større grad enn majoriteten valgte studieforberedende linjer (Norge: Lødding 2003a, 2003b; Sverige: Jonsson & Rudolphi 2011), og dette bekrefter også senere undersøkelser (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:30). Sammenligner man med majoriteten og ser på de som fullfører videregående er det også flere fra denne gruppen som begynner i høyere utdanning (Norge: Fekjær & Birkelund 2007; Støren 2005b:69, tall fra SSB, 2016: Steinkellner 2017; Tyskland: Kristen, Reimer & Kogan 2008, Storbritannia: Bolivier 2006). Vi ser med andre ord at selv om denne gruppen samlet tidligere var sterkere selektert enn majoriteten er den ikke nødvendigvis det lenger. Det er derfor interessant at de fremdeles ser ut til å velge ambisiøst på videregående. Etterkommerne er motiverte og positive til høyere utdanning, til tross for at de tidligere var underrepresenterte (Bakken 2003). Dette stemmer også overens med funn i 14 OECD-land, inkludert Norge, som viser at kontrollert for sosioøkonomisk bakgrunn har etterkommere høyere utdanningsforventninger (OECD 2010:33). Funn fra Sverige (Jonsson & Rudolphi 2011) og Frankrike (Brinbaum & Cebolla-Boado 2007) viser lignende tendenser. En tysk undersøkelse viser at hvor høye ambisjoner etterkommere har, varierer med foreldres fødeland (Salikutluk 2016).

Enkelte studier tar også for seg etterkommeres valg av fagfelt. En britisk studie viser at selv om enkelte minoritetsgrupper er godt representert innen prestisjeutdanninger, finner man de fleste i fagfelt med lavere prestisje (Modood 2004:90). I Norge er etterkommerne overrepresenterte i tekniske utdanninger, matematikk og naturvitenskapelige fagområder i tillegg til profesjonsutdanninger innen helse, som odontologi og farmasi. De er derimot underrepresenterte i utdanningsprofesjoner (Schou 2009:122-123; Østby & Henriksen 2013:6). En nyere studie

finner at som gruppe er de mest overrepresentert i farmasi, odontologi og cand. med-utdanninger, i tillegg til at de er overrepresenterte i bachelorgrader knytta til lærer og pedagogikk unntatt allmennlærer, naturvitenskapelige-, økonomiske- og administrative fag, helsefag unntatt sykepleie, samfunnsfag og juridiske fag, samt siviløkonomstudier (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:37).

Etterkommere har både lavere karakterer (Grindland 2009b; Bakken 2003; Opheim & Støren 2001; Udir 2017:18-19; Sverige: Jonsson & Rudolphi 2011; Tyskland: Dollmann, 2017) og klassebakgrunn (Østby 2008; Blom & Henriksen 2009; Støren 2005a:90; England/Wales: Rotheron 2007) enn majoriteten. Allikevel sikter innvandrere mot prestisjefylte fagfelt, og har de ikke gode nok karakterer til å komme inn på de mest prestisjefylte, velger de ingeniørstudier, økonomi eller administrative fag (Støren 2010:39). Flere internasjonale og norske studier viser også forskjeller innad i gruppen etterkommere basert på foreldres fødeland, både når det kommer til hvor godt de gjør det i høyere utdanning, men også når det kommer til hvor mye sosial bakgrunn påvirker (Norge: Fekjær 2007; Vesteuropa: Heath, Rotheron & Kilpi 2008:216, 221; Tyskland: Kristen & Granato 2007; England/Wales: Rotheron 2007). Flere undersøkelser viser at sosial bakgrunn har en svakere effekt på minoritetsgruppers utdanningsutfall enn på majoritetens (Norge: Fekjær 2007; Tyskland: Kristen & Granato 2007; Sveits: Bauer & Ripbahn 2007) eller at det ikke har en effekt (Tyskland: Gang & Zimmerman 2000). Enkelte studier har også sammenlignet studenter med foreldre med lav inntekt og utdanning, og funnet at en større andel av minoritetsstudentene velger høyere utdanning (Ballard 1999 i Modood 2004: 92; Støren, 2005a: 90). I norsk kontekst må det nevnes at det innad i etterkommergruppen er store gjennomsnittlige karakterforskjeller, og differensieres det på foreldres fødeland er det faktisk flere av gruppene som har høyere karakterer enn majoriteten (grunnskolepoeng: Egge-Hoveid & Sandnes 2015:23). Dersom det differensieres på foreldres utdanning, har majoriteten høyest gjennomsnittskarakterer (grunnskolepoeng) i alle grupper unntatt de med foreldre med grunnskoleutdanning (Udir 2017:16) og videregående (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:26), hvor etterkommere har høyest karakterer.

Vi ser altså at den ene gruppen, de med lav sosial bakgrunn, ikke ser ut til å ta de mest ambisiøse fagvalgene. Den andre underrepresenterte gruppen, derimot, ser ut til i større grad å overkomme hinder som lav sosial bakgrunn og lave karakterer, og det ser også ut til at de snart kan ses på som overrepresentert i høyere utdanning sammenlignet med majoriteten. Sosial reproduksjon i høyere utdanning ser vi også at internasjonale studier påviser, også i komparative studier, selv om en direkte sammenligning mellom land er vanskelig (Breen & Jonsson 2005). At vi også kan påvise slike sosiale forskjeller i Norge er spesielt interessant, med bakgrunn i den norske modellen og tilhørighet i den sosial-demokratiske velferdstypologien, da en som vist kunne forventet små forskjeller her. Kanskje ikke så overraskende viser funn fra land kategorisert som liberale (Storbritannia) også reproduksjon i fagvalg, men også funn fra sosial-demokratiske land viser det samme (Norge, Sverige, Danmark).

Når det kommer til etterkommere i ulike land har vi allerede vært inne på at man ikke nødvendigvis sammenligner like grupper, selv om foreldrene migrerte fra samme land. Kanskje kan dette være med på å forklare hvorfor amerikanske og canadiske studier har vist at disse gruppene har mer suksess, enn i europeiske studier. Generelt kan man likevel se at også i internasjonal sammenheng, har det tidligere ikke vært et fortrinn i utdanningssystemet å ha foreldre som har innvandret. På tross av dette, har gruppen, både nasjonalt og internasjonalt, i land med alle tre velferdsstatstyper, vist seg å være ambisiøse, og selv om de i Norge stadig blir en mindre selektert gruppe, ser dette ut til å holde stand. Dette til tross for at de generelt har lavere klassebakgrunn og lavere gjennomsnittskarakterer enn majoriteten. Funn fra en rekke vestlige land viser også at klassebakgrunn ser ut til å påvirke denne gruppen mindre.

I Norge har ingen tidligere studier behandlet spørsmålet om hvorvidt det finnes sosiale forskjeller i valg av fagfelt når en differensierer mellom ulike høyskolefag, dette har kun vært gjort for lange profesjonsfag og universitetsfag (Helland 2006). Ingen studier har heller undersøkt etterkommeres valg av fagfelt i høyere utdanning og differensiert etter foreldres landbakgrunn, og kontrollert for sosial bakgrunn. Disse spørsmålene behandles henholdsvis i første og andre artikkel i avhandlingen.

2.2 Hvor lykkes de?

Avhandlingen undersøker kun dette spørsmålet med fokus på studenter med lav sosial bakgrunn, og å lykkes avgrenses til unngåelse av frafall. Det er imidlertid også av interesse å ta for seg hva tidligere forskning sier om synlige etterkommere på dette punktet, for å se om det også her ser ut til å være forskjeller mellom gruppene. Internasjonal forskning på frafall har i stor grad dreid seg om hvor stort frafallet er. Frafallsforskning har lengre tradisjoner i Amerika, og det finnes mer forskning herfra enn fra Europa. I en sammenligning av OECD-land, har Norge relativt lav andel studenter som fullfører høyere utdanning (om lag 60 %) (OECD 2013:64). Problemet har fått politisk oppmerksomhet, og ulike insentiver har vært prøvd ut, som reformer beskrevet i artikkel 3. Senest i 2017 ble finansieringssystemet for høyere utdanning endret, med økt støtte pr. fullførte grad (Kunnskapsdepartementet 2016:283).

Det er store forskjeller i frafall i Norge dersom man sammenligner fagfelt. En undersøkelse av ulike fag på høyskoler viser at på allmennlærerutdanningen og ingeniørutdanningen er sannsynligheten for avbrudd høyest. På sykepleieutdanning, siviløkonomi, sosionom/barnevern og førskolelærer er sannsynligheten lavest (Børing 2004:44-46; Hollås 2012:35-37). Andre studier viser at ingeniørstudiet har høyere frafall enn sykepleie, førskolelærer og allmennlærer (Aamodt 2001:70-75). En studie som tar for seg universitetsfakultetene; historisk-filosofisk, samfunnsvitenskapelig, matematisk og juridisk, viser at i løpet av de to første årene forsvinner om lag halvparten, men at det er store forskjeller mellom fakultetene. På det tredje året var kun omlag en av tre av studentene fra samfunnsfag igjen, mens om lag 60 % på juridisk fakultet fortsatte (Næss 2003:10).

Det vi vet om påvirkning av sosial bakgrunn på frafall er noe motstridende. Dette kan henge sammen med hvordan frafall defineres. To studier som henholdsvis tar for seg frafall på universitet og på høyskole, hvor den første undersøker ikke å fullføre første påbegynte fagfelt, den andre avbrudd uten å gjenoppta, finner at foreldres utdanningsnivå ikke har en signifikant effekt på frafall (Næss 2003:35-36; Børing 2004). En studie som definerer frafall som frafall fra

fagfelt viser at det ikke er sammenheng mellom foreldres inntekt og frafall, men at foreldres utdanning påvirker til en viss grad (Mastekaasa & Hansen 2005:118-119). Defineres frafall som avbrudd uten fullføring av grad i spørreskjema, finner en annen studie sterk sammenheng mellom foreldres utdanning og frafall på universitetene (Hovdhaugen & Aamodt 2005). Studenter med to høyt utdannede foreldre hadde et frafall på om lag 11 %, mot mer enn det dobbelte for de med to foreldre uten høyere utdanning. Det er også forskjeller mellom frafall fra høyere utdanning og overgang til andre institusjoner: flere bakgrunnsvariabler, deriblant foreldres utdanning, påvirker frafall, men ikke overgang (Hovdhaugen 2009). Det ser også ut til å være en negativ utvikling over tid, dersom man ser på hvem som fullfører grad. Fra -92 til -02 har andelen som ikke fullfører ligget under 30 % for studenter med foreldre med lang høyere utdanning og vært nærmest uendret i perioden, mens for studenter med foreldre som kun har grunnskole har andelen økt fra 34 til 60 % (Ekren 2014:23). De studiene som finner at sosial bakgrunn påvirker frafall, finner altså at de med lav sosial bakgrunn oftere faller fra.

Også internasjonalt ser det ut til at frafall spesielt er et problem for studenter fra lav sosio-økonomisk bakgrunn (OECD 2015:2). En sammenligning av ti land (Australia, Canada, Kroatia, Tyskland, Irland, Nederland, Norge, Sverige, Storbritannia, USA) viste at studenter som har familie som selv ikke har tatt høyere utdanning har høyere sannsynlighet for å falle fra (Thomas & Quinn 2006). Selv om få amerikanske studier har tatt for seg sosiale forskjeller i frafall (Paulsen & St. John 2002:189-190; Walpole 2003:45-46), finnes det unntak som viser sammenheng mellom foreldres inntekt og frafall, hvor lavinntektsgruppene har høyere frafall (Chen & DesJardins 2008). Studenter med fedre med lengre utdanning og med en høyere stilling (white-collar job) har lavere frafall (Ahlburg, McCall & Na 2002). I Italia har studenter med foreldre som kun har obligatorisk skolegang høyere frafall (Aina 2010). I Storbritannia finner en studie at studenter fra fattig bakgrunn har større sannsynlighet for frafall fra universiteter (Johnes & McNabb 2004:39), mens en annen studie viser at kun mannlige studenter med høyere klassebakgrunn har lavere frafall, med ingen signifikante forskjeller mellom de øvrige studentene (Smith & Naylor 2001:399).

Ingen studier av sosiale forskjeller i frafall har tatt for seg høyere utdanning i sin helhet og differensiert etter fagfelt, men det er funnet sosiale forskjeller når det differensieres etter andre kriterier. Ser man på høyere utdanning med lengde over fire år og sammenligner studenter med foreldre med lang høyere utdanning med de som har foreldre med grunnskole, fullfører omlag 42 % mot 6 % (Hollås 2012:34). Det er også funn som viser forskjeller mellom høyskoler og universiteter, hvor de med lavt utdannede foreldre har et noe høyere frafall på universitet, mens forskjellene er små på høyskoler (Aamodt 2001:38-39). På lengre profesjonsutdanninger og hovedfag er det funnet minimale forskjeller når det kontrolleres for foreldres utdanningsnivå. På cand.mag. har derimot de med lavt utdannede foreldre et høyere frafall (Mastekaasa & Hansen 2005:118). I noen studier har enkeltfag blitt undersøkt, og funnene viser at det er sosiale forskjeller i frafall i medisin/odontologi og sivilingeniør, men ingen klar trend over tid. På juss har derimot studenter med lavt utdannede foreldre større sannsynlighet for å falle fra, og trenden er stabil over tid (Mastekaasa & Hansen 2005:109-110). I Storbritannia har medisinske skoler blitt undersøkt, og funnene viser at å ha en forelder som er medisinsk doktor reduserer sannsynligheten for frafall (Arulampalam, Naylor, Smith 2004:499, 2007). Frafallet er generelt lavt i medisin, men det er, noe overraskende, høyere i harde fagfelt som matematikk, ingeniør og teknologi. Studenter som velger humaniora har høyere sannsynlighet for å bestå kurs, men velger seg oftere bort fra faget av andre grunner (Johnes & McNabb 2004:36).

Også i studier av frafall finner man store kjønnsforskjeller. Internasjonalt fullfører flere kvinner enn menn høyere utdanning. Gjennomsnittlig var 57 % av førstegangsstudenter som fullførte kvinner, med forskjeller fra 49 % i Sveits til 65 % i Latvia (OECD 2018:207-208). Også i Norge har menn høyere frafall enn kvinner, uavhengig av sosial bakgrunn. Menn med foreldre med høyere utdanning har en høyere sannsynlighet for frafall enn kvinner med foreldre uten høyere utdanning (Hovdhaugen 2009:12). En rapport basert på tall fra OsloMet viser at frafallet blant mannlige studenter er nesten dobbelt så høyt som blant kvinner (37 % mot 20 %). (Nedregård & Abrahamsen 2018:27). Det er store kjønnsforskjeller i frafall i de kvinnedominerte studiene som sykepleie, barnehagelærer, barnevern, sosialarbeider og lærer. En annen studie av de samme utdanninger på samme institusjon viser at sannsynligheten for frafall for menn er om lag lik uavhengig av fagets kjønns sammensetning. Kvinnelige studenter har derimot lavere frafall i

kvinnedominerte fagfelt enn i kjønnsbalanserte eller mannsdominerte. I kjønnsbalanserte fagfelt er det små forskjeller i frafall mellom kvinner og menn (Mastekaasa & Smeby 2008:198-199). På en institusjon som OsloMet, med flere kvinnedominerte fagfelt, vil da frafallet for menn være høyere. I Nederland fullfører menn sjeldnere i kvinnedominerte fagfelt (Severiens & Ten Dam 2012:466). En britisk studie viser også at menn har høyere frafall (Johnes & McNabb 2004:35) og sosial bakgrunn påvirker frafall ulikt avhengig av kjønn, med signifikante forskjeller for kvinner, men i mindre grad for menn (39). Kvinner har høyere sannsynlighet for frafall i ingeniørstudier og teknologi, men studien finner også en del likheter når frafall innen spesifikke fagfelt undersøkes for menn og kvinner (39).

Sammenligner man frafall i majoriteten og blant ikke-vestlige etterkommere, har det som nevnt vært et noe høyere frafall i videregående (Østby 2016), men innenfor yngre kohorter ser dette bildet ut til å ha endret seg. I tillegg er det store forskjeller etter foreldres fødeland: De som har foreldre fra India, Sri Lanka og Iran har høyest fullføringsrater, mens de med foreldre fra Tyrkia og Marokko har lavest (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:32). Det finnes lite forskning som tar for seg etterkommeres frafall i høyere utdanning, men en studie har tatt for seg deres frafall på høyskoler (Helgeland 2009). Denne viser at etterkommere og innvandrere har om lag samme frafall som majoriteten, men at de kontrollert for sosial bakgrunn faktisk har et lavere frafall (Helgeland 2009:129). En nyere studie tar for seg forskjeller mellom etterkommere og innvandrere og majoriteten i oppnådd utdanning, og viser at disse har blitt betraktelig mindre. Tar man hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn oppnår de fleste etterkommergrupper lignende eller høyere utdanningsnivå som majoriteten (Hermansen 2016). Internasjonale studier peker i samme retning. I USA har afroamerikanere og studenter med spansktalende bakgrunn en signifikant lavere sannsynlighet for frafall enn sine hvite medstudenter (Ahlburg, McCall & Na 2002:18). Britiske funn viser at studenter født utenfor landet som migrerte tidlig i livet og som får undervisning hjemme har lavest sannsynlighet for frafall (Johnes & McNabb 2004:36). Det kan altså se ut til å være et lignende mønster i frafall; majoritetsbefolkning med lav sosial bakgrunn opplever generelt noe større hinder, selv etter at de har kommet inn på høyere utdanning, mens etterkommere, på tross av generelt lavere sosial bakgrunn enn majoriteten, ikke gjør det dårligere, snarere tvert imot.

Det er vanskelig å forklare hvorfor Norge i et komparativt perspektiv har et såpass høyt frafall, men det kan henge sammen med at den norske velferdsstaten reduserer risikoen ved frafall. Dette kan være et farlig resonnement, dersom det benyttes til å legitimere sterkere straff av frafall, da vi ser at de som allerede har færre ressurser i større grad faller fra, selv om funn ikke er entydige rundt dette. Internasjonale studier som sammenligner sosiale forskjeller i frafall viser at uavhengig av velferdsstatstypologi har studenter med lav sosial bakgrunn høyere frafall. Et interessant funn fra USA, et av de liberale velferdslandene, viser dog at enkelte typer subsidier demper forskjellene mellom midt-inntektsfamilier og lavinntektsfamilier (Chen & DesJardins 2008). Dette kan bety at mer likhet er positivt for de mest utsatt studentene, og den norske velferdsstatens sikkerhet som grunnlag for høyt frafall kan derfor også betviles. Det er langt færre studier som tar for seg frafall blant etterkommere, men også her ser funnene ut til å være mer positive enn for studenter med lav sosial bakgrunn, også internasjonalt. Det finnes ingen norske studier som tar for seg høyere utdanning i sin helhet, differensierer på fagfelt og undersøker sosiale forskjeller i frafall. Dette har forsøksvis blitt gjort i tredje og siste artikkel i avhandlingen, da det ser ut til å være gode grunner, både til å ta for seg forskjeller mellom fagfelt, men også å fokusere på en allerede underrepresentert gruppe.

3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Avhandlingen bygger på en forståelse av at horisontale forskjeller har blitt viktige for å kunne si noe om sosial ulikhet i høyere utdanning. Som skissert innledningsvis finnes det både teoretiske og empiriske grunner til dette, og nedenfor vil den teoretiske tradisjonen som denne avhandlingen plasserer seg innenfor beskrives. Først vil utviklingen som førte frem til anerkjennelsen av horisontale skiller som viktige skisseres kort. Etter denne mer generelle delen, vil sentrale teorier for avhandlingens problemstilling og overordnede mål gjennomgås. Flere sosiologiske teorier setter seg fore å beskrive hva som gjør at ulike grupper fatter ulike utdanningsvalgvalg. Nedenfor skal flere av disse brukes, med hovedvekt på teorier som også har blitt benyttet i artiklene. Til sist vil teorier om utdanningsvalg fra et mer psykologisk ståsted diskuteres med et fokus på seleksjon og settes inn i rammer relevante for denne avhandlingen.

3.1 Utdanningssystemet - både horisontalt og vertikalt

Høyere utdanning kan skilles både langs en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen handler om antall år i høyere utdanning. Den horisontale dimensjonen dreier seg om kvalitative forskjeller på samme nivå. Vertikale forskjeller knytter seg med andre ord til hvorvidt man har gått syv, ni, eller femten år på skole, eller kanskje oftere; hvorvidt man har avsluttet ulike nivå, som videregående skole, bachelorutdanning, masterutdanning og så videre. De horisontale dreier seg om retningsvalg på samme nivå. Innen høyere utdanning finnes det et vell av ulike fagretninger, og man kan ta tre år med høyere utdanning og oppnå en bachelorgrad, men hvilket fagfelt denne er innenfor, vil ha stor betydning for videre livssjanser.

Historisk kan utviklingen som har ledet frem til denne forståelsen settes i sammenheng med Maremodellen (Mare 1980), hvor det gjøres et forsøk på å skille mellom effekter som følge av ekspansjon i utdanning og seleksjon. Mare (1980) viser hvordan foreldres utdanningsnivå (og andre variabler som beskriver sosial bakgrunn med enkelte avvik (303)) blir mindre viktig jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer. Ved hver nye valgmulighet, altså ved hvert

årstrinn, kan studenten velge enten å fortsette eller falle fra. Mare tar med andre ord for seg sekvensielle valg og deler utdanning i ulike nivåer, og resultatene viser at effekten av sosial bakgrunn reduseres jo høyere opp i utdanningssystemet en kommer.

Det finnes flere mulige forklaringer på funn av denne typen. Kanskje har studenter fra lavere klasser høyere ambisjoner, fordi høyere utdanning ligger 'lenger unna' deres sosiale klasse, noe som gjør at de må være mer ambisiøse enn sine medstudenter for å ta denne 'reisen' (se: Keller & Zavoloni 1964). Det kan også være at studentene blir likere på andre uobserverte kjennetegn jo høyere opp i utdanningssystemet en kommer, og at sosial bakgrunn blir mindre viktig av denne grunn, eller at frafallet fra trinn til trinn gjør studentene stadig mer selekterte, og at disse påvirkes mer av sin selektivitet snarere enn av bakgrunn (også referert til som 'seleksjonshypotesen', se: Shavit & Blossfeld 1993:9). En annen forklaring dreier seg om at jo eldre man blir, dess mindre direkte påvirkning har foreldre på ens liv økonomisk og sosialt, og dermed også utdanningsvalg (life course perspective) (Lucas 2001:1646; Shavit & Blossfeld 1993:9).

Som nevnt innledningsvis kan også teorien om Maximally Maintained Inequality (MMI) brukes til å forklare denne type funn. Bakgrunnen for forklaringen er ikke fundert på at effekten av klasse endrer seg, men på at det er flere tilgjengelige plasser i høyere utdanning. Dette muliggjør metning av høyere klasser på et gitt nivå, i tillegg til åpne plasser til lavere klasser, dersom det fremdeles finnes plasser etter metningen (Raftery & Hout 1993). Dersom nær 100 % fra høyere klasser som ønsker det er representert på et gitt utdanningsnivå, vil videre ekspansjon åpne opp for nye klasser. Idet et utdanningsnivå blir universelt for høyere klasser vil altså sosial bakgrunn på dette nivået få mindre betydning over tid. Teorien åpner altså for at klasse kan få mindre betydning på et gitt utdanningsnivå som har nådd metningspunktet for høyere klasser, men kun om ekspansjon ikke kan skje på andre måter. Det vektlegges også at sosial bakgrunn kan få økt betydning, for eksempel ved at studiestøtte reduseres (Lucas 2001:1647).

Flere studier tar utgangspunkt i Mares modell, og det er ulike funn i ulike land, noe som kan handle om at analyser er gjort på ulike måter med ulike kontroller (Shavit & Blossfeld 1993:5). Shavit og Blossfeld (1993) har samlet analyser fra 13 land, hvor analysene er gjort så likt som mulig, med fokus på sekvensielle utdanningsvalg (12). I samtlige land i studien er primærutdanning nærmest universell, og i enkelte av landene gjelder dette også for lavere sekundærutdanning. Høyere utdanning er mindre åpent (14). Funnene viser at påvirkningen fra sosial bakgrunn avtar jo lenger ut i utdanningsløpet man kommer i tråd med modellen, og at sosial seleksjon derfor skjer tidlig (18), men at med unntak av Sverige og Nederland, er det ikke en nedgang i sammenhengen mellom sosial bakgrunn og oppnådd utdanning (15). Funnene vedrørende Sverige og Nederland peker mot at MMI ikke er en fullgod forklaring, da sekundærutdanningen i disse landene ikke er universell for høyere klasser, selv om de har opplevd minkende påvirkning av sosial bakgrunn. Amerikanske funn strider også mot MMI, da det er nær 100 % av middelklassen som har sekundærutdanning, samtidig med at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og overgang til høyere utdanning har økt (18). Shavit og Blossfeld (1993:21) trekker frem at stabiliteten i elleve av de tretten landene betyr at utdanningssystemet favoriserer allerede privilegerte barn.

Lucas (2001) viser at disse funnene, hvor betydningen av sosial bakgrunn får mindre å si desto høyere opp i utdanningssystemet man kommer, kan diskuteres, noe som beror på hvordan valg defineres. En elev på et gitt nivå velger ikke kun mellom å falle fra eller å fortsette, da det finnes langt flere valgmuligheter på samme utdanningsnivå (Lucas 2001:1652). Høyere klasser vil sikte mot å beholde sine fordeler, og dette skjer ikke bare langs den vertikale dimensjonen, i antall år i utdanning, men også kvalitativt, langs den horisontale dimensjonen (Lucas 2001:1652). For å sikre seg fortrinn på de ulike nivåene er det også positivt med foreldre med høyere utdanning for å orientere seg (Lucas 2001:1657). Funnene viser også at sosial bakgrunn ikke har like mye å si for alle typer overganger i utdanningssystemet, som hvorvidt en fortsetter på high school etter å ha fullført ett år, men at det får mer å si idet man ser på overgang til college, noe som betyr at effekten av sosial bakgrunn ikke blir mindre over tid (Lucas 2001). En modell som kun stratifiserer etter utdanningsnivå, som MMI, vil derfor underspille forskjeller som finnes innad i dette utdanningsnivået (Lucas 2001:1648). Lucas sin teori, Effectively Maintained Inequality

(EMI) fokuserer altså på de horisontale forskjellene og hvordan sosial bakgrunn er med på å avgjøre om man kan manøvrere seg i utdanningssystemet slik at man sikter mot de kvalitativt mest lukrative alternativene.

Både de empiriske endringene og denne teoretiske dreiningen mot å vektlegge horisontale forskjeller mellom utdanningsretninger, er utgangspunkt for avhandlingen. Utdanningsnivå alene sier ikke lenger nok om et individs livssjanser, som ansettelsesmuligheter og inntekt, en person vil ha, en må også se på de kvalitative forskjellene innenfor det kvantitative. I denne avhandlingen om høyere utdanning og sosial mobilitet er derfor forskjeller mellom fagfelt i fokus.

3.2 Valg av fagfelt og å lykkes

Når det kommer til sosial ulikhet i høyere utdanning er nettopp de teoriene som tar for seg høyere utdanning i sin helhet og ser på hvordan klasse påvirker hvorvidt man velger eller velger bort høyere utdanning spesielt godt kjent, altså de som i utgangspunktet er mest brukt til å forklare vertikal ulikhet. Dette kan blant annet skyldes at denne type ulikhet har blitt forsket på lenger av grunner vi har vært inne på. I artiklene i dette avhandlingsprosjektet har flere av disse teoriene blitt benyttet for å si noe om hva som kan forventes når det kommer til valg av fagretning, altså de horisontale forskjellene, snarere enn nivå. For å avgrense vil fokuset nedenfor ligge på forskjellene og likhetene mellom hva man kan forvente at gruppene velger, samt hvorvidt vi kan forklare tidligere funn, hovedsakelig basert på Bourdieu og Goldthorpe, både i forhold til ulikhet mellom klasser, men også knyttet til kultur, og på denne måten etterkommeres fagvalg. Det vil også tas opp hvorvidt EMI ville ha fungert annerledes som forklaringsmodell enn Goldthorpe og Bourdieu, siden EMI vektlegger de horisontale forskjellene.

Også i artikkelen som omhandler sosiale forskjeller i frafall mellom fagfelt har blant annet Bourdieu og Goldthorpe blitt benyttet. Grunnen til dette er at teoriene omhandler sosiale utdanningsforskjeller, og dette ble knyttet til Tintos (1993) teori om frafall, som også vil henvises kort til nedenfor. Bourdieu og Goldthorpe betraktes ikke sjelden som motsetninger, og de har til dels ulike utgangspunkt for sine teorier, selv om de også har en del ting til felles, ikke minst når det kommer til synet på sosial mobilitet gjennom utdanning. Fordi begge teoretikerne er benyttet i artiklene, vil her kun sentrale deler av deres teoretiske rammeverk oppsummeres kjapt, mens hovedvekten vil ligge på å sammenligne de to, samt en diskusjon om hvor godt teoriene antas å kunne passe som forklaring. Til sist vil en alternativ forklaring, med fokus på blant annet driv, beskrives.

3.2.1 Sentrale begreper

Goldthorpe bygger på Boudon og skiller, som ham, mellom primære og sekundære effekter. Primæreffekter handler om all påvirkning, det være seg for eksempel kultur, gener og klassebakgrunn, på ferdigheter i skolen (se også Data og metode: 4.1.3. Begrensninger, Karakterer for diskusjon). Sekundæreffekter dreier seg om det som påvirker valg av utdanning, som altså har vært sentralt i to av artiklene i denne avhandlingen. Selv etter kontroll av karakterer vil en sitte igjen med ulikhet som følge av sosial bakgrunn (Goldthorpe 2000:170-171). Boudon, som Goldthorpe bygger på, kritiserer kulturteori, som Bourdieus teori blir kategorisert som, for ikke å være i stand til å forklare disse sekundære effektene (Boudon 1974:28-31), altså valg av utdanning.

Goldthorpe og Bourdieu definerer klasse ulikt. Goldthorpe definerer klasse med utgangspunkt i arbeidsrelasjoner og skiller mellom ulike ansettelseskontrakter samt hvorvidt man eier produksjonsmidler. Grovt deler han inn i sysselsatt, selv-sysselsatt og arbeidsgiver, og mellom to ulike typer kontrakter mellom sysselsatte; servicekontrakt og arbeiderkontrakt, selv om de mest detaljerte inndelingene inneholder elleve klasser (Chan & Goldthorpe 2007:513; Erikson & Goldthorpe 1992:37-40). Svært forenklet kan en si at serviceklassen er i spesialiserte yrker hvor

en trenger utdanning og kvalifiserte arbeidere er vanskelige å erstatte, jobben er videre såpass komplisert og sammensatt at direkte kontroll og overvåkning av medarbeidernes arbeid er vanskelig. Arbeideryrkene er motsatt kjennetegnet av rutiniserte arbeidsoppgaver som er lettere å overvåke, og arbeidstakerne er lette å erstatte. Det er dermed i arbeidsgivers interesse å beholde medarbeidere i serviceyrker, mens det er mindre viktig i arbeideryrker. Disse forskjellene resulterer i at de ansatte tilbys ulike kontrakter. Servicekontrakten innebærer høyere månedslønn, fast jobb og karrieremuligheter, mens arbeiderkontraktene er kjennetegnet av midlertidighet, lavere (time)lønn og akkord uten karrieremuligheter. (Breen 2005:37-39, Erikson & Goldthorpe 1992:41-42). Goldthorpe skiller også mellom klasse og status, hvor status svært kort er livsstil og knyttet til hierarkier i kultur (Chan & Goldthorpe 2007:514). Uten et tydelig skille mellom disse to ender man med en endimensjonal og mindre klar klassestruktur (Chan & Goldthorpe 2007:529). I tillegg vil mangel på denne type skille, som hos Bourdieu, føre til at klasse ikke kan ses på som et rent økonomisk begrep (Chan & Goldthorpe 2007:513).

Bourdieu sitt klassebegrep inkluderer riktignok både økonomisk og kulturell kapital og klassene fremstilles i et sosialt rom hvor fordelingen av disse kapitalformene og totalt kapitalvolum bestemmer aktørens plassering (Bourdieu 2006:75), uten at dette fremstår som endimensjonalt. Nærhet i rommet danner klasser 'på papiret', og klasse er på denne måten relasjonell og avhenger av de andre aktørene i rommets kapitalsammensetning og volum. Plassering i det sosiale rommet er basis for det Bourdieu kaller habitus, som skaper grunnlaget for praksis, produkter og bedømmelser av dette, eller sagt på en annen måte: hvordan man oppfører seg, hva man konsumerer og hva man tenker om hvordan andre oppfører seg og hva de konsumerer. Habitus danner det man ofte tenker på som 'smak', og dette gjør at man kan distingvere seg fra noen grupper og føle seg lik de i sin egen gruppe. Det er viktig å påpeke at dette på ingen måte trenger å være bevisst hos aktøren (Bourdieu 2006:75-78). Selv om dette ofte er ubevisst, vil folk nær hverandre i det sosiale rommet ha preferanser som ligner, og på denne måten former også habitus plassering i det sosiale rommet. Fordi disse tegnene som til sammen danner smak også avgjør plassering i det sosiale rommet, er habitusbegrepet både strukturerende og strukturert (Bourdieu 2006:75-76) og binder sammen handling og struktur (Esmark 2006:75).

3.2.2 Fagvalg og sosial bakgrunn

Bourdieu's 'kulturelle kapital' og Goldthorpes statusbegrep ligner, men Goldthorpes syn på aktører skiller seg noe fra Bourdieus. Alle aktører er rasjonelle og ønsker seg oppadgående mobilitet, men dette er et sekundært mål. Det primære målet for alle er å unngå nedadgående mobilitet (Goldthorpe 1996; Breen & Goldthorpe 2000) ifølge Goldthorpe. Han understreker at verdier og normer ikke står i veien for utdanningsvalg (Goldthorpe 2000:242), men at det er knyttet til nettopp rasjonelle valg, eller snarere relativ risiko aversjon (Breen & Goldthorpe 2000). En student bruker sine foreldre som referansepunkt, og for å unngå nedadgående mobilitet må folk fra høyere klasser i langt større grad enn de fra lavere klasser ta utdanning, og dersom vi skal følge logikken knytta til utdanningsinflasjon må de også sikte seg inn på distingverende fagfelt. Før avindustrialiseringen måtte folk fra lavere klasser i mindre grad velge høyere utdanning, mens nå må flere av disse ta en høyere utdanning for å kunne få en jobb. Risiko- og kostnadskalkulering er med andre ord ulik i ulike klasser, noe som vil føre til ulike fagvalg. Lavere klasser kan sikte seg mot kortere utdanninger som fører direkte til jobber, såkalte korte profesjonsutdanninger. Disse er knytta til mindre risiko av flere grunner; det er sikrere utsikter for arbeid, mindre tid tas vekk fra mulighet til lønngivende arbeid, og kanskje kan en også se for seg at en kortere utdanning oppleves tryggere rett og slett fordi den tar kortere tid å fullføre.

Bourdieu's kritikk av utdanningssystemet handler om overførbarheten av habitus mellom generasjoner (Bourdieu 2006:75). Som beskrevet, spesielt i første artikkel, mener Bourdieu at seleksjonen innad i skolesystemet handler om den kulturen man har blitt en del av i oppveksten. Det er via oppdragelse at primærpåvirkningen av habitus skjer (Bourdieu 1992:134), og dette gjør at for noen ender skolen opp med å være en forlengelse av noe de kjenner hjemmefra. En kan se for seg at de med foreldre som selv har høy utdanning ikke bare kjenner kodene, men er påvirket av dem og opplever dette som en del av seg selv. Dette vil blant annet prege språk og tanker. For lavere klasser derimot, de som har foreldre uten utdanning, med et annet språk og andre interesser, vil skolen være en omskolering (Esmark 2006:73–74). Grunnen til dette er at overklassens kultur premieres i skolen (Bourdieu & Passeron 2006), og hvordan man uttrykker seg springer ut fra hvilken klasse man har vokst opp i. Er man fra overklassen behersker man

språket som foretrekkes i skolen (Bourdieu 2006:79). Dette kan tidligere ha gjort at folk fra lavere klasser opplevde utdanning som 'noe som ikke passer for meg' (Bourdieu 2005:108), men i dag, med et samfunn med færre arbeidsplasser for folk som ikke har utdanning, vil det heller påvirke hvor lang og hvilken type utdanning de velger. Aktørens utdanningsvalg blir i denne teorien et utfall av hva som føles naturlig. De blir ikke sett på som irrasjonelle i sine valg, men den kulturen en har med seg hjemmefra, det som er kjent, påvirker. Dette betyr at en lang, diffus utdanning kan ende opp som et ikke-valg for de som har lavere klassebakgrunn. Utdanninger som kan være mer naturlige valg er kanskje kortere, men også mer praksisnære, som korte profesjonsutdanninger. På denne måten forklares de sekundære effektene, eller utdanningsvalgene.

3.2.3 Frafall

Også frafall kan knyttes til disse teoriene. Tinto beskriver frafall som et personlig valg som beror på mangel på integrering ved utdanningsinstitusjoner. Denne integreringen kan være sosial eller intellektuell (Tinto 1993:136-137), noe som betyr at man enten, av ulike grunner, ikke finner et miljø man kan være en del av, ofte fordi ens normer hjemmefra ikke samsvarer med normene man møter i et nytt miljø, eller at man faller utenfor når det kommer til det faglige. Spørsmålet blir da hvem som kan tenkes å være utsatt for mangelfull integrering.

Dersom vi først tar for oss den sosiale integreringen vet vi at gruppen med studenter med lavt utdannede foreldre er underrepresenterte, men samtidig at de ikke er en svært liten gruppe (se tabell 1.1). Vi vet også at etterkommere sammenlignet med majoriteten er en liten gruppe. Underrepresentasjonen kan på generelt nivå settes i sammenheng med Bourdieu, da dette kanskje kan medføre at de opplever at miljøet rundt er fremmed og at høyere utdanning i mindre grad er naturlig for dem. Dette kan påvirke dem til å ha et generelt høyere frafall. Boudon benytter begrepet sosiale kostnader (1974:30), hvor han viser til at studenter fra lavere sosiale lag i mindre grad har familie og nære som har tatt høyere utdanning, og at for studentene med denne bakgrunnen vil utdanning oppleves som et brudd med oppvekstmiljøet. For å relatere dette til

denne avhandlingen vet vi også at det er store forskjeller mellom fagfelt i henhold til hvor de befinner seg, og at de er overrepresentert i enkelte fagfelt og underrepresentert i andre. Som beskrevet ovenfor velger studenter med lav sosial bakgrunn oftere korte, anvendte fag, og de er spesielt underrepresentert i prestisjetunge, lange profesjonsfag (Helland 2013; Hansen 1999). Etterkommere velger som nevnt noe annerledes, og sikter seg gjerne inn mot enkelte lengre profesjonsutdanninger som farmasi, odontologi og cand. med-utdanninger, i tillegg til siviløkonomstudier, samt kortere grader innen blant annet naturvitenskap og økonomi og enkelte helserelaterte fag (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:37). Ut ifra teoriene kan vi altså forvente at det i de underrepresenterte gruppene vil være mindre frafall fra fagfelt hvor vi finner flere fra de respektive gruppene og fagfelt som kanskje ligner mer på ens egen bakgrunn, som mer yrkesrettede utdanninger for de med lav sosial bakgrunn.

Tar man utgangspunkt i den intellektuelle integreringen, kan man knytte dette både til Goldthorpe og Bourdieu. Som nevnt ovenfor vil studenter med høyere sosial bakgrunn få høyere karakterer ifølge Bourdieu fordi overklassens kultur premieres i skolen. Goldthorpe mener ikke at utdanningssystemet nødvendigvis diskriminerer bevisst, men at lavere klasser trenger høyere karakterer for å fortsette, siden dette inngår i en kalkulering: høyere karakterer gir lavere risiko (Goldthorpe 2000:244-246). Når vi da vet at lavere klasser får lavere karakterer generelt (Norge: Hansen 2000; Hansen & Mastekaasa 2006; Bakken 2009; Askvik 2011:76), og vi benytter Tinto (1993), vil også dette bety et generelt høyere frafall for lavere klasser. Etterkommere får generelt lavere karakterer enn majoriteten, men enkelte grupper basert på foreldres landbakgrunn får høyere karakterer (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:23). Internt i elevgruppen med foreldre med lav utdanning, får etterkommere høyere karakterer enn majoriteten (Udir 2017:16; Egge-Hoveid & Sandnes 2015:26). Dette betyr at enkelte grupper av etterkommere kan forventes å ha et lavere frafall enn majoriteten dersom vi kontrollerer for foreldres utdanning og foreldres landbakgrunn.

Tinto mener også at selektivitet (1993:207) er positivt for å motvirke frafall. Tinto skriver i all hovedsak om institusjoner som selektive, men i Norge er det mindre av dette, og det legges derfor her vekt på fagfelt som selektive (se også Data og metode: 4.1.3. Begrensninger,

Institusjon for diskusjon), samt at studenter kan være selektert inn på ulike måter. Følger vi Goldthorpes logikk trenger lavere klasser høyere karakterer for å fortsette i høyere utdanning, men det kan rett og slett være at gruppen ikke er sterkt nok selektert til at det er sannsynlig at de er sterkere rustet enn andre grupper i høyere utdanning. Enkelte fagfelt vil også være mer selektive enn andre, med blant annet høyere opptakskrav, og som nevnt kan det se ut til at etterkommere til en viss grad sikter mot disse. Slik ser det ikke ut til å være for majoritetsstudenter med lav sosial bakgrunn. Å sikte mot selektive fagfelt kan være en form for risikoaversjon hos etterkommere, og det kan være med på å forklare hvorfor denne gruppen ikke peker seg ut med høyt frafall.

Et begrep som er tuftet på Bourdieus habitusbegrep er institusjonell habitus. Institusjonell habitus knytter også sammen handling og struktur, da den former studenter, men formingen er knyttet til hvem som jobber og studerer der. I enkelte land med såkalte eliteskoler kan familier med høyere klassebakgrunn sende sine barn på spesielle skoler og vite at skolen tar vare på barnas habitus, da skolens habitus sammenfaller med habitus hjemmefra. Denne formen for habitus henger sammen med hvem som får opptak og statusen til institusjonen, samt hvilke fag de tilbyr, organisatoriske praksiser og kulturelle karakteristikk. Dette både påvirker og blir påvirket av hvordan studentene kler seg, ter seg, bygningene på skolen, ritualer og ansatte (Reay, David & Ball 2005:36-37). For enkelte studenter vil egen habitus og skolens sammenfalle, mens for andre ville det være en dissonans (38-39). I en norsk kontekst, hvor institusjon ikke har samme betydning som i mange andre land (se Data og metode: 4.1.3. Begrensninger, Institusjon for diskusjon), kan man overføre dette til fagfelt. Hvordan et fag er lagt opp, hvem som går der og hvorvidt dette sammenfaller med hva studenten opplever som naturlig kan være med å påvirke frafall. Dette kan også settes i sammenheng med fag hvor det finnes flere som ligner en selv, og at slike fagfelt kan gi lavere frafall for den gruppen som opplever likhet, eller sagt med andre ord: at en passer inn.

3.2.4 Ulikhet og enighet – sosial bakgrunn

Det er tilsynelatende en del ting som skiller teoretikerne. Det kan se ut til at Goldthorpe lar aktører veie noe tyngre enn struktur, men Bourdieu forsøker å benytte habitusbegrepet for å overkomme dette skillet, i tillegg til at han som sagt ikke beskriver aktører som irrasjonelle, men rasjonelle innenfor sin klasse. Dette kan man kanskje også si at Goldthorpe til syvende og sist gjør, da han tar utgangspunkt i at man har sine foreldre som referansepunkt for hvor høyt man minimum sikter i utdanningssystemet. Et skille ser ut til å være bevissthet hos aktørene; Bourdieu beskriver hvordan utdanning for noen er naturlig, at det ligger i kroppen (Bourdieu 1994:137), og at aktører ikke har hverken evne til å forutse hva som vil skje i fremtiden eller oversikt over alle mulige valg, og at de derfor ikke kan handle basert på dette (Bourdieu 1998; Bourdieu 1994:138). Goldthorpe på sin side mener ikke at rasjonalitet kan forklare enhver handling, men at dersom alle grunner til handling summeres opp, vil en sitte igjen med rasjonalitet som den mest tungtveiende (Goldthorpe 2000:165). Et annet viktig skille går ved kultur. For Bourdieu ser vi at dette danner selve grunnlaget for ulikhet i skolen, mens Goldthorpe mener at klasseforskjeller ikke handler om kultur, at verdier, normer og bevissthet ikke kan forklare sosial ulikhet i utdanning (Goldthorpe 2000:166) og at kultur kun har en tilfeldig og fragmentert påvirkning som ikke vil påvirke grupper av aktører basert på klasse (Breen & Goldthorpe 2000:184).

Goldthorpe og Bourdieu er dog enige om at det i utdanningssystemet er reproduksjon av klasse. Kommer man fra lavere klasser vil man velge mindre utdanning, lavere utdanning, eller, knytta til denne avhandlingen; fagfelt som er tryggere, kortere og oppleves som naturlige valg fordi de ikke skiller seg for mye fra det en kjenner fra før av. Dette kan også knyttes til at de faller fra i større grad. Mekanismene som beskrives ovenfor kan benyttes for å forklare de fagvalgene som studentene med lav sosial bakgrunn fatter, altså de horisontale skillene innen høyere utdanning, og Goldthorpe (og Breen) beskriver også teorien om utdanningsvalg knytta til relativ risikoaversjon som universell; altså en teori som kan forklare alle utdanningsvalg, også de som omhandler fagvalg (Breen & Goldthorpe 2000:184–185, 194). I delen om tidligere forskning ser vi at studentene med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning velger nettopp korte

utdanninger som leder til en jobb, samt at det ser ut til at de har et høyere frafall. Som vi har vært inne på har flere av disse blitt oppgradert til høyere utdanning, og man ender opp med å kunne konkludere med at folk som har foreldre som selv ikke har høyere utdanning pr. definisjon har oppnådd utdanningsmobilitet, men spørsmålet er om denne mobiliteten gjør en stor endring i deres liv med tanke på plassering i et tenkt, sosial hierarki gitt de fagfeltene de velger.

3.2.5 Hva med etterkommere?

Reproduksjonsaspektet kan altså ha noe for seg når vi kun ser på sosial bakgrunn, og det kan benyttes for å forklare fagvalg samt frafall generelt i tillegg til enkelte spesifikke frafallsforskjeller knyttet til fagfelt. Det ser derimot ut til å passe dårligere til å forklare mønstrene vi finner hos etterkommere, og det oppstår problemer ved å benytte teoriene. Som vist ovenfor mener Goldthorpe (og Breen) at kultur ikke vil påvirke aktører. Dette gjør at etterkommerne, som ser ut til å være mer ambisiøse i sine fagvalg sammenlignet med majoriteten, også kontrollert for sosial bakgrunn, ikke passer inn i denne forklaringsmodellen. At de ikke har et høyere frafall kan kanskje delvis forklares av at enkelte grupper av etterkommere har høyere karakterer enn majoriteten (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:23, 26) og at de ofte velger fagfelt som er mer selektive, som vi blant annet ser av artikkel 2, men studenter med lav sosial bakgrunn har høyere frafall også i selektive fagfelt som krever høye karakterer, som vi ser av artikkel 3.

Bourdieu anerkjenner at ulike kulturelle uttrykk har ulike betydninger i ulike land, og han mener at distinksjoner finnes i alle kulturer, men at distinksjonene i seg selv, altså hva de er og hvordan de kommer til uttrykk, er relasjonelle og strukturelle (Bourdieu 1991:629). Et enkelt eksempel på dette er hvordan man i Japan kan distingvere seg ved å spise visse typer fransk mat, mens man i Frankrike kan distingvere seg ved å spise visse typer japansk mat (Bourdieu 1991:629). På denne måten kan man forstå hvordan studenter med foreldre fra andre land enn Norge kan få preget sin habitus på en annen måte, og da ende opp med å verdsette andre typer fagfelt. På tross av dette har forsøk med å benytte Bourdieu heller ikke vist seg å forklare etterkommeres fagvalg.

Modood (2004) skriver at Bourdieus konsept kulturell kapital er skapt for å forklare hvorfor grupper som har mindre av dette har mindre suksess i utdanningssystemet enn de med mer, men at det ikke lar seg benytte for å forklare hvorfor enkelte grupper av minoriteter gjør det bedre enn man kunne forvente basert på deres sosiale bakgrunn. Dette poenget vil vendes tilbake til og diskuteres.

3.2.6 Effectively Maintained Inequality

EMI søker å forklare valg av fagfelt. Fokuset ligger på hvordan høyere klasser sikrer seg fortrinn også kvalitativt, innad i et gitt utdanningsnivå (Lucas 2001:1657), og det er en god modell for å forstå de fagvalgene vi ser at studenter med lav sosial bakgrunn fatter. Teorien stemmer godt overens med funnene, men heller ikke her finner vi forklaringer som kan brukes til å forstå hvorfor etterkommere gjør det såpass godt. Det bør her nevnes at i denne teorien er fokuset nettopp å forklare sosiale forskjeller i fagvalg, men samtidig gir det ikke mulighet til å forstå hvorfor etterkommere også kontrollert for klasse velger mer prestisjefulle fagretninger.

3.2.7 Et alternativt syn på påvirkning av bakgrunn

Både Goldthorpe og Bourdieus teorier, samt Lucas' teori om EMI har altså forklaringskraft når det kommer til lavere klassers fagvalg, men de fungerer dårligere som forklaring av etterkommeres fagvalg. En forklaring som har blitt trukket frem på etterkommeres suksess i utdanningssystemet kalles 'driv'. Dette kan også være med på å forklare at de ikke har høyere frafall. Begrepet har blitt forklart i artikkel 2, og Modood eksemplifiserer en mulig kausalsekvens for hvordan driv kan oppstå: a) Det må finnes foreldre, andre signifikante slektninger og miljø som deler noen generelle men varige ambisjoner for å oppnå oppadgående mobilitet for seg selv og spesielt for sine barn, som tror at høyere utdanning er viktig i å oppnå disse ambisjonene og derfor prioriterer dette. b) De må være i stand til å formidle dette synet til sine barn som internaliserer det, og selv om de ikke fullt ut deler det, utvikler de ambisjoner og prioriteringer som er i tråd med dette. c) Foreldrene må ha nok autoritet og makt over barna,

forsterket gjennom slekt og miljø, til å forsikre at ambisjonene holder og er oppnåelige, og at barna gjør det som er nødvendig på ulike nivå for å gjennomføre prosjektet (Modood 2004:95). Vi ser av dette at ikke bare foreldrenes ønsker, men også et nettverk antas å være viktig, og at dette blant annet handler om en form for sosial kapital (Modood 2004). Denne spesifikke kulturelle, sosiale kapitalen kan også omtales som 'etnisk kapital', siden disse nettverkene er en essensiell del av drivet og oppnåelsen av mobilitet gjennom utdanning (Modood 2004:101). Norske funn viser også at familietilhørighet blant innvandrere påvirker skoleatferd positivt (Lauglo 2000, 2004). Drivet forklarer hvorfor enkelte innvandrergrupper har suksess i høyere utdanning, ved at de forventer at barna deres gjør det godt på skolen og internaliserer disse normene hos sine barn gjennom oppdragelse og miljøet rundt (Modood 2004:95; Zhou 2006; Zhou & Bankston 1994). Ved å utvandre fra hjemlandet startet foreldrene et mobilitetsprosjekt, og å fullføre dette blir barna sitt ansvar med de mulighetene de ser at de nå har (Leirvik 2010, 2012; Teney, Devleeshouwer & Hanquinet 2013).

En innvending mot dette, som vi var inne på innledningsvis under mobilitet, er knyttet til hvordan vi måler innvandreres klassebakgrunn og hva de faktisk opplever seg selv som. Migrasjonen kan, som beskrevet, ha medført en degradering av sosial posisjon, ved at de i opprinnelseslandet hadde en høyere posisjon, og i Norge ender opp med en typisk arbeiderklasseposisjon (Orupabo 2008:102, 2010:74). Selv om vi ikke kan fange opp ressursene fra opprinnelseslandet med registerdata, kan de altså potensielt benyttes. Utdanning blir et naturlig valg, en måte å distingvere seg på, og høy klassebakgrunn blir da en potensiell forklaring av valg av prestisjefag, siden det er snakk om en opplevd opprettholdelse av klasse. Funn som viser at etterkommere får høyere karakterer enn majoriteten innad i gruppen med foreldre med lav utdanning (Udir 2017:16; Egge-Hoveid & Sandnes 2015:26) kan være med på å styrke dette bildet, da dette kan bety at foreldrene har lav formell utdanning i Norge, men at de har hatt en høy sosial posisjon før de migrerte. Dette sier oss at vi kan stå i fare for å overdrive betydningen av innvandrernettverkets normer og kultur (Kindt 2017:82), og at 'drivet' ikke er det bakenforliggende, men heller klassebakgrunn fra foreldrenes opprinnelsesland.

Leirvik konkluderer imidlertid med at hennes indiske og pakistanske informanter trekker frem nettopp foreldrenes verdsettingen av utdanning og det etniske nettverket som viktigst for deres utdanningsmotivasjon (2012:212). Hun finner også et sterkere utdanningsdriv blant etterkommere i lavkastene (Leirvik 2012:203), og at gutter fra høykaste i større grad faller utenfor (Leirvik 2012:204). Forskningen som trekker frem mulighetene ved overestimering av driv finner også at etterkommerne som har foreldre som faktisk har en lav posisjon i opprinnelsesland også velger prestisjeutdanninger, og at det for dem oppleves som at barna overkommer sin strukturelle posisjon gjennom utdanning (Kindt 2017:82). Vi kan med andre ord ikke sikkert vite om det er snakk om mobilitet eller videreføring når det kommer til etterkommere, men vi ser at det finnes etterkommere med en lav posisjon i hjemlandet, og at deres ambisiøse utdanningsvalg henger sammen med forklaringer som er typiske for driv (Kindt 2017:83; Leirvik 2012, 2010). Det vi også vet, er at risikoaversjon ikke bare henger sammen med lav utdanning, men også andre variabler, som inntekt og formue (Hartog, Ferrier-i-Carbonell & Jonker 2002:23; Hallahan, Faff & McKenzie 2004). Dette betyr at inntekt også påvirker, og denne variabelen kjenner man for innvandrere i arbeid i Norge. Det man da kan si, er at de i det minste ser ut til å overkomme dette hinderet. I tillegg kan man også tenke seg at å ha en marginalisert posisjon i et nytt samfunn hvor man ikke kjenner utdanningssystemet kunne ha påvirket etterkommere negativt, på tross av en eventuelt høy posisjon før migrasjon, men at et ønske om å opprettholde noe man hadde gjør at de overkommer dette. På denne måten finner man en form for driv også hos gruppen som opplever seg selv som høyere klasser.

Uavhengig av om det dreier seg om foreldre som ønsker at barna viderefører eller foreldre som ønsker at barna skal gripe muligheten for mobilitet, er det en standard som settes av foreldrene, og som gjennomføres av barna gjennom å velge de mest prestisjetunge og sikre fagfeltene de kan. Her kan det nevnes at en del av fagfeltene innvandrere velger faktisk leder til yrker, og at det kan være en form for risikoaversjon, hvilket er et viktig poeng ved Goldthorpes teori. Studier viser også at etterkommere forteller at det å satse på profesjonsutdanninger eller utdanninger hvor det venter jobber når en fullfører oppleves som en sikkerhet (Orupabo 2008; Leirvik 2012:207). Det Goldthorpe ikke kan forklare er hvorfor de som faktisk har lav klassebakgrunn fra opprinnelsesland overkommer dette, noe 'driv' forklarer bedre, med vektleggingen av

relasjon til foreldre, deres verdier og internalisering av disse. Tidligere forskning viser at etterkommergrupper i Norge ser sin utdanning som et symbol på takknemlighet overfor foreldrene som migrerte, og med dette gav barna økt sjans til å ta høyere utdanning (Leirvik 2010), og forskning fra USA trekker frem takknemmelighet som en viktig del av drivet til etterkommere, og at de føler at de skylder sine foreldre noe (Portes & Rumbaut 2001).

Foreldrerelasjon som mekanisme er også et interessant poeng når vi ser på de som har lav sosial bakgrunn fordi barn av lavt utdannede foreldre er funnet å ta lignende valg som dem. Funnet gjelder både for menn fra arbeiderklassen (Vogt 2007) og døtre av ufaglærte og lavtlønnede mødre (Skilbrei 2010). Arbeiderklasseguttene begrunner riktignok valgene sine med et ønske om å 'bli noe' (Vogt 2007), som også kan tolkes som risikoaversjon, men de knytter det selv til verdier. Utdanningsvalgene til både guttene og jentene fra lavere sosiale lag begrunnes blant annet med at de ønsker å vise anerkjennelse for sine foreldres liv (Vogt 2007; Skilbrei 2010). Dette kan bety at avhandlingen tar for seg to grupper, som begge viser respekt for sine foreldre, men hvor dette ender opp med svært ulike valg av fagfelt og fokus på mobilitet.

3.3 Andre mulige forklaringer

Migranter, uansett bakgrunn, vil kunne være positivt selekterte på studierelevante egenskaper sammenlignet med den del av befolkningen som ikke emigrerer. Det samme gjelder for majoritetsungdom med ufaglærte foreldre som velger å studere versus unge med samme bakgrunn som ikke velger å studere. Driv, som skissert ovenfor, er en av disse typene egenskaper en kan forvente at er en del av seleksjonsprosessen. Driv forutsetter, som vi så, at foreldrene overfører sine normer og verdier til sine barn, og en kan tenke seg at driv kan være en av flere ting som gjør at noen migrerer, mens andre blir. En viktig del av drivet handler nettopp om migrasjonserfaringen, og dette er også grunnen til at en iransk student i Iran ikke vil ha driv, men dersom denne studenten er barn av foreldre som har migrert, som overfører sine verdier og normer, vil studenten kunne ha det.

En slik seleksjonsprosess kan også omhandle mange andre egenskaper. Som diskutert både innledningsvis, i del 1.4 og under Teori, i del 3.2.7, kan det være at de som migrerer har en klassebakgrunn vi ikke kjenner. I tillegg kan det være at seleksjon inn i høyere utdanning også dreier seg om personlige og individuelle forskjeller. Flere teorier tar for seg dette, som ‘Social Cognitive Career Theory’ (SCCT), som setter seg fore å forklare hvordan akademiske- og karrieremessige interesser oppstår, hvordan utdannings- og karrierevalg fattes og hvordan en oppnår akademisk og karrieremessig suksess (Lent, Brown & Hackett 2006: 750). Teorien vektlegger mestringstro, antagelser om utfall og personlige mål som bevegende mekanismer (Lent, Brown & Hackett 2006:750-751).

En annen teori som dreier seg om individuell motivasjon er ‘Expectancy-value-theory’ (EVT). Også denne teorien, som SCCT, vektlegger psykologiske forklaringer. Motivasjonen for å oppnå et gitt utdanningsutfall, som hvor godt en gjør det, retning og utholdenhet, knyttes til forventninger om og tro på suksess samt hvor viktig eller interessant personen opplever dette, altså verdien det tilskrives (Eccles & Wigfield 2002:118). En forventning om et utfall dannes basert på dette, og denne forventningen påvirker også individuelle valg (Eccles & Wigfield 2002:119-120). Mange elementer påvirker forventningene og verdiene til et individ, som kulturelt miljø og sosialisering, men også høyst personlige ting, som minner og tidligere erfaringer (Eccles & Wigfield 2002:119).

Som vi ser trekker teoriene frem lignende mekanismer for å forklare valg av utdanning eller suksess i utdanning. Variablene som beskrives som bevegende er imidlertid ikke tilgjengelige i registerdata, og er ei heller en del av problemstillingene her. De kan likevel være relevante. Innen EVT presiseres det at forventninger og verdier også påvirkes av andre mennesker som står en nær (Eccles & Wigfield 2002:118). Innen SCCT anser man støtte fra signifikante andre som viktig for måloppnåelse. Mange unge følger ikke sine interesser på grunn av manglende støtte, og de kan også hindres av økonomiske begrensninger eller utdanningsbegrensninger i miljøet rundt seg. I slike tilfeller fattes ofte mer pragmatiske valg på bekostning av personlige interesser, og man tar hensyn til eksempelvis mulig tilgjengelig arbeid og inntekt fra en gitt jobb (Lent,

Brown & Hackett 2006: 752). Støtte fra nære kan også kobles til driv, hvor mekanismene beskrevet over vektlegger både foreldre og miljø, samtidig som en kanskje kan tenke seg at det er vanskeligere å få støtte for majoritetsstudenter som selv ikke har et miljø hvor høyere utdanning er vanlig. Det kan også være at pragmatiske valg, som å finne en utdanning som er kort og leder til et yrke, er vanligere hos denne gruppen på grunn av variabler vi altså ikke har tilgang til.

Også kulturelle verdier kan begrense virkningen av personlig interesse (Lent, Brown & Hackett 2006:752). Et eksempel på dette kan være at enkelte minoritetsgrupper anser kunstutdanning som «et skritt tilbake» (Vassenden & Bergsgard 2012). Forskning basert på SCCT viser også at i kulturer hvor kollektive avgjørelser er vanlig, velges oftere karrierer som samsvarer med familiens preferanser (Lent, Brown & Hackett 2006:753). Hva et kulturelt akseptabelt valg er, kan altså variere etter minoritetsgruppetilhørighet, men kanskje også av sosial klasse, dersom fagfelt som er ukjente eller ikke yrkesrettede oppleves som fremmede og usikre.

De to teoriene tar også opp hvordan suksessnivå korrelerer positivt med hvor lenge man holder ut innen et fag, mestringstro og tanker om utfall (Lent, Brown & Hackett 2006:752; Eccles & Wigfield 2002:121). Dette kan være en del av grunnlaget for hvorfor folk fra lavere klasser er underrepresentert i høyere utdanning, da vi vet at lavere klasser har høyere sannsynlighet for å få lavere karakterer (Hansen 2000; Hansen & Mastekaasa 2006; Bakken 2009; Askvik 2011:76). Driv ser ut til å være en slags motvekt, da etterkommere søker høyere utdanning og i mindre grad lar seg stoppe av lave karakterer (Støren 2010:39). Innvandrerdrivet kan altså korrelere med mestringstro og tro på positive utfall, som er funnet å påvirke positivt uavhengig av objektivt talent (Lent, Brown & Hackett 2006:752).

Da disse teoriene ikke omhandler hverken etniske eller sosiale skiller har det ikke vært naturlig å benytte disse i artiklene. Som nevnt over er det grunner til å anta at driv vil være koblet til flere andre egenskaper, som motivasjon for utdanning, men det er færre grunner til å anta at dette vil

gjelde for de underrepresenterte majoritetsstudentene. En kan likevel tenke seg et mulig scenario hvor de som velger høyere utdanning har mer av disse egenskapene, og at studenter fra de underrepresenterte gruppene har spesielt mye av dem, nettopp fordi disse gruppene har større hinder å overkomme. Samtidig er spørsmålet om vi har en sterk nok seleksjon til å forvente dette, og norske registerdata gir ikke mulighet for å undersøke disse variablene, eller hvordan de eventuelt varierer med klasse eller etnisitet. Hvorvidt vi har en sterk nok seleksjon har vi allerede vært inne på, og Bourdieu fastholder også at dersom proporsjonen av arbeiderklassestudenter er stor nok, vil det ikke være noen grunn til å tro at denne gruppen f.eks. skal få bedre karakterer (Bourdieu, Passeron & De Saint-Martin 1994:43). Breen og Goldthorpe antar også at økning i antall studenter er multiplisert med mer eller mindre samme faktor for alle klasser, hvilket ikke gir mobilitetsendring for lavere klasser (Breen & Goldthorpe 2000:198). Som vist har studenter fra lavere klasser ikke resultater som tilsier at de er 'selektert til suksess' eller stiller sterkere enn andre studenter, snarere tvert imot. Under tidligere forskning viser beskrevne funn at heller ikke etterkommere er like sterkt selektert lenger, uten at dette ser ut til å påvirke deres suksess.

4 DATA OG METODE

I alle artiklene analyseres registerdata fra Statistisk sentralbyrå (SSB), gjort tilgjengelig gjennom prosjektet 'Profesjonsstudenter og profesjonsutøvere. Studier av rekruttering, studiegjennomføring og yrkeskarrierer', ved Senter for profesjonsstudier. Populasjonen avgrenses til fødselskullene mellom 1975 og senest 1990, som har valgt høyere utdanning. Dataene er samlet inn fra diverse offentlige instanser, for eksempel kommer informasjon om grad og fagfelt fra Norsk Utdanningsdatabase (NUDB), mens opplysninger om landbakgrunn og kjønn kommer fra folkeregisteret.

Formålet med artiklene i avhandlingen har vært deskriptivt, men det har også vært en målsetning å peke mot mulige mekanismer. Analytisk kan man gjøre dette ved å kontrollere for variabler. En svakhet ved registerdata er at de ikke gir mulighet til å finne 'de egentlige motivasjonene', da de ikke inneholder denne type informasjon. Det ville ha vært av interesse for eksempel å vite hva foreldre ønsket for sine barn for å se hvor mye dette påvirket, eller å ha mulighet til å kontrollere for diverse kulturelle markører ved klasse; som hvor mange bøker studentene har vokst opp med, eller kanskje like viktig; hvilke type bøker, om man besøkte museum og gallerier i oppveksten, hvilke andre kulturelle tilbud man benytter seg av, medievaner og lignende. Når dette er sagt, finnes det tidligere forskning å lene seg på i flere av disse tilfellene, og selv om man kun kan synse, vil det være kvalifisert synsing, basert på tidligere forskning og teorier testet i flere undersøkelser.

Styrken til registerdata er at man har et stort antall enheter eller observasjoner, og sammenligner man registerdata og utvalgsundersøkelser, vil registerdata ikke ha frafall, og basere seg på opplysninger som bygger på objektive definisjoner (Raaum, Røed & Bratsberg 2012). I surveyundersøkelser er det heller ikke tilfeldig hvem som unnlater å svare, og registerdata vil dekke grupper som ofte unnlater å svare på undersøkelser, som for eksempel de som ikke kan språket i landet de bor i (Fekjær 2011:182). Dette kan ha stor betydning når man undersøker etterkommere, som i denne avhandlingen, og ønsker opplysninger om deres foreldre. Som vi skal

gå mer inn på nedenfor, er det mangelfull informasjon om innvandreres utdanning, men informasjon om deres inntekt fra arbeid i Norge finnes i registerdata. Med informasjon om hele populasjonen kan man også se på små undergrupper (Fekjær 2011:183), som man ender opp med om man undersøker etterkommeres fagvalg differensiert etter foreldres fødeland. I surveyundersøkelser er det oftest for få observasjoner, og man ender opp med å måtte behandle alle med innvandrerbakgrunn som en gruppe. Dette har vist seg ikke å være tilstrekkelig når det er snakk om utdanningsvalg, siden enkelte grupper presterer svært godt, og andre mindre godt i form av hvor lang utdanning de tar (Fekjær 2011:189; Fekjær 2006). Uten registerdata ville ikke analysene i avhandlingens artikler vært mulig å gjennomføre.

4.1 Variabler

Variablene som er benyttet er beskrevet i artiklene. Under følger derfor en mer inngående beskrivelse av to av målene som er brukt i samtlige artikler; sosial bakgrunn og fagfelt. Potensielle begrensninger ved målene vil drøftes gjennomgående. Delen avsluttes med en drøfting av begrensninger ved dataene i forhold til utelatte variabler.

4.1.1 Sosial bakgrunn

Det finnes mange ulike måter å måle sosial bakgrunn på, og vanlige eksempler er foreldres klasse, inntekt og utdanning. I artiklene i avhandlingen har ulike mål blitt benyttet. I artikkel 1 er det hovedsakelig fokus på foreldres utdanningsnivå, og de med foreldre med grunnskole som høyeste oppnådde utdanning sammenlignes med resten av studentene. Der hvor mor har høyest utdanning er mors utdanning benyttet og der hvor far har høyeste er denne benyttet. Grunnen til at denne inndelingen benyttes er fordi den gruppen jeg er opptatt av å si noe om er den gruppen som er sterkest underrepresentert i høyere utdanning, og som vi så innledningsvis er dette tydelig de med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning. En mer finmasket inndeling, hvor man sammenligner gruppen med for eksempel de som har foreldre med høyeste utdanningsnivå ville sannsynligvis ha gitt større forskjeller enn dersom man sammenligner dem med resten av

studentmassen, men gitt fokuset på de mest underrepresenterte gruppene, brukes en enklere todeling. I tillegg er det antageligvis ikke slik at individer i gruppen sammenligner seg kun med de på toppen av et ressurshierarki, men med de andre studentene generelt. Jeg søker altså svar på hvordan denne gruppen spesifikt har det sammenlignet med andre studenter. Dette gjør den dikotome inndelingen til en god inndeling for å besvare dette spørsmålet, hvilket også støttes av tidligere forskning (Hällsten 2010).

I tillegg til foreldres utdanning har jeg i artikkel 1 kontrollert for foreldres inntekt da barnet var 16 år. Målet baserer seg på den av foreldrene med høyest inntekt og deles i lav, middels og høy relativt til resten av fødselskullet, samt at missing er inkludert. På denne måten unngår man problemer knyttet til hva en høy og en lav inntekt er over en relativt lang tidsperiode. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt foreldres inntekt da studenten var 16 er et adekvat mål, men for det første vil dette antageligvis henge sammen med foreldres inntekt også i andre aldre, og for det andre er det når studentene er rundt 16 at valg på videregående tas, det første reelle valget for utvalget i artiklene hvor de tar stilling til mål om høyere utdanning gjennom linjevalg. Målet antas derfor å kunne si noe om spørsmålene i artiklene.

Enkelte har argumentert for at mors bakgrunn påvirker mer i overføring av kulturell kapital (Reay 1998; Lareau 1992), da mødre har mer direkte kontakt med barn og skole. Det kan også tenkes at det kunne være et pluss med to foreldre med høy bakgrunn, eller et større minus for de gruppene jeg tar for meg, hvor ingen av foreldrene har for eksempel utdanning utover grunnskole. Tidligere forskning har likevel konkludert med at det i Norge er ingenting som tyder på at mors klasse har mer betydning enn fars klasse (Andersen 2009), noe som er en indikasjon på at en sammenslåing av mors og fars klasse ikke nødvendigvis bærer svært galt av sted.

I artikkel 2 er foreldres inntekt blitt benyttet som indikator på sosial bakgrunn. Hovedgrunnen til det er at utdanningsinformasjon om innvandrere er svært mangelfull. I tillegg til dette søker artikkelen blant annet å si noe om relativ risikoaversjon (Breen & Goldthorpe 2000), hvor klasse

som nevnt bygger på ulike typer kontrakter og forhold til produksjonsmidlene, som lar seg knytte til økonomiske forhold (Breen 2005:37-39, Erikson & Goldthorpe 1992:41-42). Igjen har foreldres inntekt da studenten var 16 blitt benyttet og delt i tre på samme måte som beskrevet for artikkel 1. Selv om denne artikkelen ikke inkluderer alle, kun majoriteten og de med foreldre fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika, har dette målet blitt regnet ut for hele populasjonen, slik at rangeringen tar hensyn til alle, ikke kun de inkludert i artikkelen. Grunnen til dette er at et mål som ikke inkluderer alle mest sannsynlig ikke vil gi riktig plassering i forhold til populasjonen. De samme analysene har også blitt utført med EGP(Erikson/Goldthorpe/Portocarero) klasse-skjemaet i stedet for inntekt, og dette viste de samme trendene. Fordi dette klasseskjemaet bygger på opplysninger om yrke fra folketellingen i 1980, supplert med opplysninger fra folketellingen i 1970 hvor informasjonen i 1980 var missing, var det høye andeler av manglete informasjon for innvandrergруппene. Flere av innvandrergруппene inkludert hadde for eksempel ikke immigrert til Norge på tidspunktet. I analysene hvor man deler inn etterkommere etter foreldres fødeland er høyeste andel missing 21 % når vi bruker foreldres inntekt. Når vi bruker EGP mangler vi informasjon på omlag 10 % av majoriteten, og omlag 40 % av etterkommerne, med substansielle forskjeller mellom gruppene av etterkommere.

I artikkel 3 har igjen de som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning blitt sammenlignet med de øvrige studentene. Her har ikke inntekt blitt inkludert, da tidligere forskning finner at dette ikke påvirker frafall, artikkelens tema, i motsetning til foreldres utdanning (Mastekaasa & Hansen 2005:118-119). Dersom vi ser på alle artiklene samlet har altså foreldres høyeste utdanning- og inntektsnivå blitt benyttet, og analyser har også i tilfeller blitt kjørt med klasse for å sjekke resultater.

4.1.2 Fagfelt

Å dele inn fagfelt er en møysommelig og tidkrevende oppgave. Alle inndelingene baserer seg på NUS2000. Denne standarden er en sekssifret kode, som favner alle utdanninger i Norge. Det første sifferet viser til nivådeling, hvor 1 tilsvarer barneskole, 2 ungdomsskole, 3 videregående,

grunnutdanning, 4 videregående, avsluttet, 5 videregående, påbygning, 6 universitets- og høyskoleutdanning, lavere nivå, 7 universitets- og høyskoleutdanning, høyere nivå, 8 forskerutdanning og 9 er uoppgitt (NOS 2001:7). Andre siffer i standarden viser til fagfelt, andre og tredje siffer viser til faggruppe, andre til fjerde siffer viser til utdanningsgruppe, mens første til sjette siffer viser hvilken enkeltutdanning det er snakk om (NOS 2001:7). Siden denne avhandlingen tar for seg valg i høyere utdanning, er det nivå 6 og 7 som har blitt undersøkt, og tidvis har det vært nødvendig å se på alle fem etterfølgende siffer for å avgjøre hvilket fagfelt enkeltfaget skal plasseres i.

Generelt har inndelingene basert seg på nærhet i fag, men enkelte fag er vanskelige å plassere i en enhetlig inndeling. Andre ganger finner man at noen fag er for små til å stå alene. Et viktig element er også artikkelens problemstilling; for eksempel dersom nivåforskjeller ikke er av interesse kan man slå sammen bachelornivå med masternivå, mens i andre artikler er dette vanskelig, for eksempel dersom tidligere forskning viser at det er viktig å skille på nivå.

I artikkel 1 undersøkes sosial mobilitet. Fordi artikkelen søker å si noe om hvilket fagfelt studentene faktisk ender opp med, er fullført fagfelt (målt i 2010) benyttet, og da fullført på høyeste nivå. Dette vil si at dersom man fullfører en master, er det denne man blir registrert med. Dersom man har fullført flere på samme nivå, teller den siste, basert på en antagelse om at har man fullført en bachelorgrad og hopper over på en annen og fullfører den, er det sannsynligvis dette man sikter seg inn på. I artikkel 2 undersøkes mål om sosial mobilitet, og derfor benyttes påbegynt utdanning. Et mål innebærer ikke at man klarer å oppnå målet. Det er første påbegynte på høyeste nivå som benyttes, da det antas at det man først siktet på var det man i utgangspunktet satte seg fore. I artikkel 3 undersøkes hvorvidt hinder for sosial mobilitet i form av frafall er større for studenter med lav sosial bakgrunn, og her inkluderes alle fagfelt studenten er registrert på, med unntak av forberedende prøver. Dersom student A begynner på sykepleie og faller fra, ingeniør og faller fra og så lærerutdanning og fullfører, kan det være et mønster hvor student As sosiale bakgrunn kan sammenfalle med mange fra samme gruppe som kanskje faller fra

sykepleie og ingeniør. Dette er grunnen til at alle frafall teller, selv om en svært stor gruppe studenter kun forsøker seg på ett til to fagfelt (se: artikkel 3, vedleggstabell 2).

Problemstillingene for artiklene avgjør altså hvorvidt vi ser på fullført eller påbegynt utdanning og hvordan fagfelt er inndelt. Artikkel 1 fokuserer på høyskolefag av kortere varighet, da studenter med foreldre med lav utdanning oftere velger høyskole. I tillegg har sosial ulikhet i høyere utdanning blitt undersøkt ved å skille grovt mellom høyskoleutdanninger, universitetsutdanninger og eliteutdanninger (Hansen 1999), samt at fagene som inngår i universitets- og eliteutdanningene har blitt undersøkt på et mer finmasket nivå hvor det er skilt mellom fagfelt (Helland 2006). Med andre ord gjenstår høyskolefagene å undersøke. I tillegg til høyskolefagene, fokuserer hypotesene på skillet mellom rene, anvendte, harde og myke fag. Begrepene er forklart i artiklene (1 og 3), men for å oppsummere dreier skillet mellom harde og myke fag seg om at harde fag baserer seg på ett enkelt paradigme, noe som betyr stor grad av konsensus i spørsmål om metode og innhold. Myke fag mangler typisk dette (Biglan 1973:202). Eksempler på harde fag er matte, fysikk og ingeniørfag, mens myke fag er språk, historie og samfunnsvitenskap (Hansen 2001:214). Innen de harde fagene er bedømmelseskriteriene enklere, mens innen de myke fagene vil flere svar kunne være riktige. Skillet mellom rene og anvendte fag handler om at de anvendte fagene er direkte anvendbare i et yrke, mens de rene mangler dette (Biglan 1973:202). Det er ikke enkle skiller mellom harde og myke, rene og anvendte fag, da de fleste fag inneholder elementer av alle typer, men heller graderinger på en akse.

Den første antagelsen i artikkel 1 er at de med foreldre med grunnskole vil velge korte, anvendte utdanninger, så de typiske høyskoleutdanningene er inndelt relativt finmasket. De rene må også inkluderes, for å sammenligne, men ikke like finmasket. Den andre antagelsen er at de vil velge harde fagfelt over rene. På grunn av dette har de ulike fagene blitt rangert fra hard til myk. Høystatusfag på universitet, altså anvendte lange utdanninger, er, som nevnt ovenfor, undersøkt tidligere og skilles simpelthen ut i en egen gruppe. I tillegg er 'ledelse og økonomi' skilt ut som fagfelt som ikke direkte leder til yrker. Nivå skilles kun implisitt, ved at fagene som er i fokus, de korte profesjonsfagene, er bachelorgrader, samt at 'høystatusfag' ved universitet er

mastergrader, men innenfor de rene fagene, som samfunnsfag, er det ikke delt inn i nivå. Argumentet for dette er både at vi har mye kunnskap om nivå fra før, at tidligere forskning som bruker lignende inndeling ikke gjør dette (Hansen 1999), samt at dette ikke er av interesse for spørsmålene stilt i artikkelen.

I artikkel 2 er det et fokus på rangering av fagfelt, hovedsakelig økonomisk, for å se på mål om sosial mobilitet sammenlignet med foreldre. Dette gjør det viktig å skille mellom ulike prestisjeutdanninger, i tillegg til nivå, da det innenfor flere fagfelt kan tenkes at en master kan gi høyere inntekt enn en bachelor. Funn viser også tendenser til at universitetsutdannelse foretrekkes over høyskoleutdannelse i ansettelser (Prix 2009), noe som gjør det interessant å skille ut enkelte av disse også. Som vi ser behøver vi en mer finmasket inndeling av flere fag enn høyskolefag i denne artikkelen, i tillegg til at disse også er beholdt inndelt relativt finmasket, siden det er forventede lønnsforskjeller mellom disse fagene også. Enkelte fagfelt er ekskludert, og dette gjelder fagfelt hvor det enten er ingen, eller svært få etterkommere. I analysene som skiller etter foreldres fødeland, er flere fjernet grunnet svært liten N og et behov for å opprettholde anonymitet. Inndelingen i denne artikkelen tar også hensyn til fagfelt hvor det er store andeler av etterkommere, og har latt disse fagene stå for seg selv, samt at det har vært av interesse å skille ut fag som tidligere forskning har vist at er av interesse, for eksempel apotekfag (høy andel innvandrere).

I artikkel 3, er spørsmålene om frafall knytta til korte, anvendte fag, lange profesjonsutdanninger samt et skille mellom harde og myke fag. Disse fagene er derfor relativt detaljert inndelt, i tillegg til at universitetsfag er skilt ut og delt inn for å se på forskjeller mellom hard og myk også innenfor rene fag, i tillegg til i korte og lange anvendte. Nedenfor ser vi de ulike inndelingene i de tre artiklene, og selv om de er ulike, er de også tydelig i slekt med hverandre.

Tabell 4.1 Faginnndeling i artikler

Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Økonomi og ingeniører	Humanistiske fag, bachelor	Ingeniør, BA
Teknisk helse	Samfunnsvitenskapelig, bachelor	Tekniske helsefag
Politi og militær	Naturvitenskapelig, bachelor	Politi og Militær (offiser)
Omsorg og fysisk helse	Humanistisk og	Sykepleie
Sykepleie	samfunnsvitenskapelig, master	Omsorgsutdanninger
Lærere	Naturvitenskapelig, master	Lærerutdanninger
Journalist og bibliotekar	Apotekfag	<u>Journalist- og</u>
	Ingeniør, bachelor	<u>Bibliotekarutdanning</u>
Realfag og naturvitenskap	Sykepleie	
Samfunnsvitenskapelige fag	Sosialt arbeid	Sivilingeniørutdanninger
Estetiske og humanistiske fag (inkl. religion)	Sikkerhet og militær	Farmasi
Ledelse og økonomi	Journalistikk	Arkitektur
Høystatusfag	Lærerutdanning	Odontologi
Andre fag	Utøvende kunst / kunstlærer	Medisin
	Juss, master	Jus
	Sivilingeniør	<u>Psykologi</u>
	Medisin	
	Odontologi	Realfag, MA
	Psykologi	Realfag, BA
	Teologi	Samfunnsvitenskapelige fag, MA
	Apotekfag, master	Samfunnsvitenskapelige fag, BA
	Økonomi og administrasjon	<u>Estetiske og humanistiske fag</u>
	MBA	<u>(inkl rel), MA</u>
	Pedagogikk, master	<u>Estetiske og humanistiske fag</u>
	Helserelatert, bachelor	<u>(inkl rel), BA</u>
	Ekskluderte felt grunnet for liten N:	Økonomi og ledelse, MA
	Sportsutdanninger	Økonomi og ledelse, BA
	Primærsektor	Andre helsefag, MA
	Veterinærstudier	Andre helsefag, BA
	Økonomirelatert, master	<u>Pedagogikk, MA</u>
	Helserelatert, master	<u>Pedagogikk, BA</u>
	Annet, bachelor	(Diverse fag, MA)
		(Diverse fag, BA)

Detaljert informasjon om hva som inngår i de ulike fagfeltene finnes i artiklene.

Grunnlaget for inndelingene er stort sett gjort rede for i artiklene. Innad i de korte høyskoleprofesjonene kunne sykepleie kanskje blitt gruppert som en omsorgsutdanning, men utdanningen er relativt stor, og den er også en populær utdanning. 'Tekniske helsefag' er helsefag, men de har en mindre grad av kontakt og omsorg direkte forbundet med pasienter eller brukere. Et eksempel på dette er radiograf, som jobber med mennesker gjennom eksempelvis å ta røntgenbilder og diagnostisere disse. En kan se for seg at en som er utdannet innen sosialt arbeid og jobber innen barnevernet har mer direkte kontakt med mennesker og et langt mindre innslag av 'teknisk kunnskap'. Journalist/bibliotekar kan synes som en litt underlig gruppering, men

begge fag er relativt små og ser ut til å tiltrekke et segment av studenter med en noe høyere sosial bakgrunn sammenlignet med de andre korte, høyskoleprofesjonsfagene. Andre inndelinger kunne også vært mulige, hvor man for eksempel skiller mellom økonomiske fag på høyskoler og ingeniørfag eller at lærerutdanninger deles inn ut i fra hvilken type skole de som studerer sikter seg inn på, men det har også vært et poeng å ha oversiktlige analyser med ikke for mange kategorier.

Der hvor de lange profesjonsutdanningene som stort sett tilbys på universitet er skilt ut, har det berodd i stor grad på inndelinger fra tidligere forskning på lignende tema, hvor juss, medisin, odontologi, veterinærutdanning, farmasi, sivilingeniørstudier, arkitektur og siviløkonomi (Hansen 1999:111) eller enkelte av disse (Helland 2006:58) har blitt skilt ut. Også i inndelingene av rene universitetsfag har tidligere forskning blitt vektlagt, ved at det tas utgangspunkt i fag som tradisjonelt har vært å finne på universiteter (Hansen 1999:112). Dette medfører at for eksempel estetiske utdanninger fra høyskoler inkluderes, men dette er en svært liten gruppe studenter. Typiske SV-fag, HF-fag og realfag skilles ut, og religion og teologi inkluderes i humanistiske og estetiske fag (Helland, 2006:58). I artikkel 2 om etterkommere har SV- og HF-mastere blitt slått sammen, da fagfeltene var for små til å stå alene, hadde lignende resultater, i tillegg til at det var et poeng her ikke å slå sammen nivåer.

Det finnes også fag som ikke er like lette å kategorisere, som fag som ikke leder direkte til en profesjon, men som er mer anvendte enn rene universitetsfag. Eksempler på dette er diverse helsefag, pedagogiske fag eller økonomi og ledelse, som ofte tilbys på andre typer skoler enn universitet og høyskole. Fag som er svært små og vanskelige å plassere med andre, som primærnæringsrelaterte fag, har blitt gruppert under 'andre fag' eller 'diverse fag'. Det er vanskelig å inkludere alt for små kategorier i analyser, både teknisk, men også med tanke på hva det hadde gitt av nyttig informasjon og å opprettholde anonymitet. Inndelingene er åpne for diskusjon, men de har blitt gjort med hensyn til mange forhold, som tidligere forskning, nærhet til andre fag og at de skal kunne svare på hypoteser og spørsmål i de ulike artiklene, hvor det siste har blitt vektlagt sterkest.

4.1.3 Begrensninger

Det har vært et poeng i denne avhandlingen at variabler skal kunne begrunnes teoretisk. Det er likevel enkelte variabler som kunne ha blitt inkludert, både av teoretiske grunner eller med bakgrunn i tidligere forskning, samt at variabler som er inkludert, kunne ha vært inndelt på andre måter.

➤ Karakterer

Den kanskje tydeligste variabelbegrensningen i avhandlingen er at karakterer har vært lite brukt fordi det ikke finnes registerdata på dette fra SSB før år 2001. Dette er problematisk av flere grunner knytta til både tidligere funn og teoretiske perspektiver. Boudons teoretiske rammeverk har i liten grad blitt benyttet, men hans skille mellom primære og sekundære effekter blir også brukt av Goldthorpe (Goldthorpe 2000:170-171), som har blitt benyttet mer. Primæreffektene dreier seg om den direkte påvirkningen av klassebakgrunn på akademiske prestasjoner og sekundæreffektene klassebakgrunns effekt på utdanningsvalg (Boudon 1974:29-30). Et viktig poeng ved sekundæreffektene er at en student fra lavere klasser med høyere karakterer kan aspirere til å velge høyere utdanning, eller rettet mot fokus her: kanskje velge et prestisjetungt fagfelt, mens en student fra middelklassen som får svært lave karakterer kanskje aspirerer til et mindre prestisjetungt fagfelt. Studenter med lavere sosial bakgrunn trenger med andre ord høyere karakterer for å velge ambisiøst i utdanningssystemet (Breen & Goldthorpe 2000, norske funn på videregående nivå: Hansen 2005). På denne måten former ikke bare sosial bakgrunn, men også tidligere prestasjoner hvilke valg studenter opplever som mulige. Det er viktig her å fremheve et poeng som ble tatt opp under teori: at selv etter kontroll av karakterer vil det være ulikhet som følge av sosial bakgrunn (Goldthorpe 2000:170-171). Det er denne ulikheten vi ser etter i artikkel 2, hvor vi undersøker relativ risikoaversjon.

Karakterer avgjør også hvilke fag som reelt er oppnåelige, da de ulike fagfeltene har ulike opptaksgrenser. Riktignok er disse grensene basert på at søkere til et fag rangeres og at de med høyest karakterer kommer inn (med enkelte unntak, eksempelvis danselinjer hvor man også må

prestere på opptaksprøver), men i populære fag, som medisin, må man ha svært sterke karakterer for å komme inn, og den sterke konkurransen har holdt seg over tid. I tillegg finnes det fag hvor det er innført karakterkrav til enkeltfag fra videregående. Vi vet også at elever fra lavere klasser generelt får lavere karakterer (primæreffekter) (Norge: Hansen 2000; Hansen & Mastekaasa 2006; Bakken 2009; Askvik 2011:76), noe som da kan legge en form for dobbel begrensning: lav sosial bakgrunn og lave karakterer. Det er samtidig viktig å huske at selv om det er gjennomsnittlige karakterforskjeller etter sosial bakgrunn, vil det være individer med lav sosial bakgrunn som får høye karakterer.

En svensk undersøkelse viser at høyere klasser har lavere sannsynlighet for opptak på sine ønskede fagfelt, noe som kan henge sammen med at de er mer ambisiøse og sikter høyt, på tross av karakterer. Dette vil i så fall også føre til at høyere klasser i større grad kan nyte godt av studenter som ombestemmer seg og forsvinner ut om de står på ventelister (Hällsten 2010:844). Mer ambisiøse på tross av karakterer er det også god grunn til å anta at innvandrere er, da funn viser at de i mindre grad lar seg påvirke av lavere karakterer, og søker seg mot prestisjefag (Støren 2010:39).

Et spørsmål er da hvordan funnene hadde blitt påvirket dersom det hadde vært mulig å inkludere karakterdata i analysene. I artikkel 1 ville antageligvis kontroll for karakterer påvirket resultatene, siden poenggrenser varierer mellom fagfelt og lav klasse korrelerer med lave karakterer. Kanskje velger de mindre prestisjetungt fordi karakterene faktisk setter en stopper for andre valg? Når dette er sagt, finnes det også korte profesjonsfag de er overrepresentert i som ikke har voldsomt lave karaktergrenser, som sykepleie. Dette indikerer at valgene deres ikke kun er avgrenset av karakterer. I tillegg, som også kommentert i artikkelen, er det kun om lag 10 % av de med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning som fullfører høyere utdanning i utvalget målt pr. 2010 (se også tabell 1.1). Følger man logikken til Boudon, Goldthorpe og Breen, kan man anta at det er disse 10 % som har de høyeste karakterene fra denne gruppen. Tidligere forskning har likevel, som beskrevet, vist at de som har lavt utdannede foreldre på gruppenivå ikke har høyere karakterer enn andre, snarere tvert imot. I artikkel 2 om ulike

grupper etterkommere, er det et spørsmål hvorvidt de også ville ha overkommet lavere karakterer i større grad enn majoriteten. Tidligere siterte funn tyder på dette, og selv om de ikke kommer inn der hvor poenggrensene er for høye, er det mulig at de, som høyere klasser som nevnt ovenfor, velger mer ambisiøst på tross av karakterer.

Når det kommer til frafall, som artikkel 3 dreier seg om, vet vi at høye karakterer er korrelert med lavere frafall (Hovdhaugen & Aamodt 2005; Mastekaasa & Hansen 2005). I denne artikkelen er det, i motsetning til de to første, kontrollert for karakterer for de årskullene dette var tilgjengelig for. Hovedfunnet viser at det generelt er et noe lavere frafall i en del fag med høyere karakterer. I korte profesjonsfag er det tendenser til at karakterer påvirker kvinner mer enn menn. I det store og hele holder forskjellene mellom studentene med lavt utdannede foreldre og de øvrige studentene stand, og fag hvor vi finner større sosiale forskjeller har dette også etter kontroll, på samme måte som fag som har mindre sosiale forskjeller også har dette etter kontroll. Det er altså ikke slik at karakterer alene ser ut til å forklare at det er mindre sosiale forskjeller på enkelte selektive fagfelt.

Karakterer er altså ikke inkludert, selv om det er gode grunner til å inkludere dem, siden de i liten grad er tilgjengelige. Ett unntak er artikkel 3, hvor funnene ser ut til å holde stand også etter kontroll. Analysene hvor karakterer benyttes er kun kommentert kort og ikke vedlagt. Grunnen til dette er at utvalget i denne artikkelen er studenter født mellom 1975 og 1987, og karakterer fra videregående er kun tilgjengelige for de to siste årskullene (1986 og 1987). Dette gir et relativt lite utvalg, og da utfall for disse er målt senest i 2010 er studentene er 23-24 år. Gitt at en del er forsinket og flere tar pauseår, er det en stor andel av denne gruppen som fremdeles er under utdanning og som vi følgelig ikke vet om faller fra eller fullfører. Funnene kan med andre ord kun tas som en indikasjon. I tillegg vil det å vise funn for så små grupper stride mot retningslinjer om anonymisering (NESH 2016). I artikkel 2 er det også problemer knyttet til utvalgsstørrelse, og når man beveger seg ned på foreldres landbakgrunn kan rett og slett ikke karakterer benyttes igjen i henhold til anonymisering (NESH 2016). I artikkel 1 kunne karakterer ha blitt benyttet, men her inkluderes de som har fullført høyere utdanning innen 2010 og vi har

igjen kun karakterer for de siste årskullene. Det finnes med andre ord praktiske begrensninger knyttet til å bruke karakterdata fra videregående som kun er tilgjengelig fra og med år 2001. Problemer og implikasjoner vedrørende denne mangelen har blitt nevnt i alle tre artikler, og spesielt i artikkel 1 har det også fått mer plass og blitt drøftet i henhold til både teori og tidligere forskning.

➤ Institusjon

Det er ikke kontrollert for institusjon i noen av artiklene, verken type institusjon eller enkeltinstitusjoner. I mange land er det store forskjeller på institusjoner, flere land har eliteutdanningsinstitusjoner, og hvilken institusjon man har studert ved kan ha store konsekvenser for livssjanser. Såkalte eliteinstitusjoner finnes i utdanningssystemet i flere land, blant annet i Frankrike, England, Amerika og Japan (Hartmann 2007; Bourdieu 1996; Kingston & Lewis 1990; Cookson & Persell 1985). Ikke alle land har imidlertid eliteinstitusjoner. Det har for eksempel blitt dokumentert et fravær av slike i Tyskland (Hartmann 2007), og tidligere studier konkluderer også med at Norge heller ikke er preget av dette (Gulbrandsen et.al. 2002:58). Gitte fag på gitte institusjoner kan gi økt sannsynlighet for å være en del av en norsk elite: både sivilingeniørutdanning på Norges Tekniske Høyskole og siviløkonomi på Norges Handelshøyskole er positivt korrelert med dette, samt jus uavhengig av institusjon (Gulbrandsen et.al. 2002:58).

En kommende studie (Askvik & Helland: kommende) viser at det er både kjønnede og klassemessige forskjeller mellom institusjoner i Norge: NTNU korresponderer med mannlige studenter med relativt høy sosial bakgrunn. Høyskoler er generelt kvinnedominert og korresponderer med lavere sosial bakgrunn, med unntak av (daværende) høyskolen i Oslo, som korresponderer med kvinnelige studenter med middelklassebakgrunn. Kvinnedominansen kan forklares av fagprofilen til høyskoler, da det finnes flere kvinnedominerte kortere profesjonsfag, noe som både kommer frem av første artikkel i avhandlingen, samt av tidligere forskning (Helland 2013a:43; Helland 2013b:104; Støren & Arnesen 2007). I tillegg ser vi i samme artikkel en overrepresentasjon av lavere klasser i disse fagfeltene, hvilket også verifiseres av

tidligere funn (Helland 2013b:108). BI korresponderer med menn med lav sosial bakgrunn, mens Norges Handelshøyskole korresponderer med mannlige studenter med høy sosial bakgrunn. Korresponderende med studentene med høyest ressurser finner vi Norges Veterinærhøyskole, som er kvinnedominert, og flere institusjoner som er mer kjønnsnøytrale, høyest rangert av disse er ulike estetiske skoler og Universitetet i Oslo.

Shavit og Blossfeldt (1993:14) påpeker hvordan det at lavere klasser ofte velger yrkesfag på lavere nivå fremfor høyere utdanning gjør at høyere klasser ikke blir utfordret. Av dette kan det også trekkes paralleller til høyere utdanning, hvor mange av de nye institusjonene har et mer yrkesrettet og anvendt fokus, og tiltrekker seg lavere klasser. Fagfeltene i avhandlingen er inndelt på en måte som gjør at slike distinksjoner mellom institusjoner kan undersøkes, da dette i Norge ofte vil dreie seg om typiske skiller mellom høyskole og universitet, som også i stor grad vil synes i undersøkelser av fagfelt. Videre forskning kan likevel med hell ta for seg institusjonelle forskjeller, da det er store endringer på området igangsatt politisk, i tillegg til at upubliserte studier (Askvik & Helland kommende) viser forskjeller i sammensetning av sosial bakgrunn mellom institusjoner. En gjennomgang av internasjonale studier av forskjeller mellom institusjoner når det kommer til påvirkning av lønn viser likevel at variabler som påvirker hvorvidt en studerer på en prestisjeinstitusjon også påvirker hvorvidt man ender opp med høy inntekt (Gerber & Cheung 2008:303). Dette er et plausibelt poeng en må ha med seg i slike undersøkelser; at det kanskje ikke er institusjonseffekter, men effekter av sosial bakgrunn.

➤ Geografi

En kan tenke seg at hvor i landet man bor har flere implikasjoner når det kommer til valg av utdanning. Det kan være geografiske variasjoner i hvor folk med lav og høy utdanning bor. Oslo er for eksempel en klassesdelt by, og hvorvidt man bor øst eller vest for Uelandsgate (Kjeldstadli 1990:45) har stor betydning for hvilke folk som bor rundt en. På østkanten er det generelt et lavere inntekst- og utdanningsnivå enn i vest. I flere av artiklene har det blitt argumentert for at ens eget miljø kan påvirke på ulike måter, både familie, venner, og kanskje også hvem man bor i nærheten av. På denne måten kan det å vokse opp et sted hvor færre har høyere utdanning

kanskje kunne føre til at høyere utdanning oppleves som et mindre selvsagt valg. Samtidig har det i samtlige artikler blitt kontrollert for ulike former for sosial bakgrunn, noe som i det minste fanger opp nærmeste familie, altså foreldre, som står for mye av påvirkningen i barneårene. Funn viser også at sosiale skiller knytta til utdanning er relativt stabile over tid og uavhengig av geografisk variasjon (Helland & Heggen 2013:89).

Et annet aspekt ved geografi, handler, ikke overraskende, om avstand. Når det kommer til hvorvidt en tar utdanning eller ei, ser dette ut til å ha hatt mer å si før desentraliseringen av utdanningsinstitusjoner (Helland & Heggen 2013:82), som i tidlig etterkrigstid. Da hadde folk fra grisgrendte strøk, spesielt fra 'enkle kår' lavere sannsynlighet for å ta gymnas, og enda lavere for universitetsutdanning (Helland & Heggen 2013:81). Selv om utdanningsinstitusjoner i Norge er geografisk spredd og ikke kun finnes i større byer, ligger de større universitetene i de største byene, mens høyskoler i større grad finnes i distriktene. Folk født i storbyer velger også i noe større grad gamle universitet og folk fra mindre urbaniserte strøk velger noe oftere statlige høyskoler, men forskjellene er marginale (Helland & Heggen 2013:87). Naturligvis tilbyr heller ikke alle høyskoler samtlige fag, og en ender derfor opp med at noen bor nær institusjoner som tilbyr noen fag, mens andre bor i nærheten av andre. Spørsmålet er dermed hvorvidt denne avstanden til institusjoner, og med det også fagfelt, påvirker ulike sosiale lag ulikt. Folk født i storbyer velger noe sjeldnere høyskoleutdanninger som sykepleier, førskolelærer, allmennlærer og sosialarbeider, også kontrollert for foreldres utdanning, fødselsperiode og kjønn, men også her er det små variasjoner (Helland & Heggen 2013:84-85). Hovedinntrykket er med andre ord at det ikke er store geografiske variasjoner i valg av retning og nivå (Helland & Heggen 2013:86, 88), men at særtrekk ved regionale arbeidsmarked og nærhet til institusjon kan spille en liten rolle (Helland & Heggen 2013:89).

Det å flytte for å studere innebærer også en utgift, og det kan tenkes at dette har større betydning for lavere klasser, dersom en antar at høyere klasser for eksempel i større grad får hjelp hjemmefra eller har mindre aversjon mot å ta opp lån i lånekassen. Funn vedrørende dette er noe sprikende. Svenske funn viser at de med lav klasse ikke lar seg påvirke av avstand (Dryler 1998 i

Hällsten 2010), at de er mer sensitive (Eliason 2006), og at geografisk avstand har mer å si for disse (Hällsten 2010). I norsk sammenheng bør det understrekes at bare om lag 10 % av studentene bor sammen med sine foreldre (Otnes, Thorsen & Vaage 2011:75). Det kan være at disse ti prosentene er fra lavere klasser, eller at det ved undersøkelser ville ha vist seg at lavere klasser er mindre villig til å flytte langt, og dette kan være av interesse i videre forskning.

4.2 Metode

Metoden som har blitt benyttet i alle tre artikler er multinomisk logistisk regresjon. Metode bør anses som et verktøy for å besvare et forskningsspørsmål snarere enn at man som forsker har en foretrukken metode som alltid benyttes, og grunnen til metodevalget i artiklene beror på flere ting. Avhengig variabel i samtlige artikler er på nominalnivå; kategoriene er gjensidig utelukkende, det gir ingen mening å rangere dem, rekkefølgen har ingen betydning, men de skiller en observasjon fra en annen. At de har flere kategorier gjør at man ikke kan benytte en logistisk regresjon, som ved dikotom variabel. I tillegg er problemstillingene av en slik art at en metode hvor man kan regne ut sannsynligheter og fremstille disse nyttig. Metoden regner alltid ut J-1 alternativer, hvilket gir J-1 regresjonskoeffisienter, hvor J står for kategoriene i den avhengige variabelen (Long & Freese 2006:225). Dette betyr at man ikke får en koeffisient for den ene kategorien på avhengig variabel som man velger som referansekategori, og som de andre kategoriene måles i forhold til, men sannsynlighet for denne kan likevel beregnes (logit for denne vil alltid være 0 og odds vil alltid være 1). Fordi man har en referansekategori de andre kategoriene måles i forhold til, vil man kun se at ved positiv logit (eller odds over 1) er alternativet mer sannsynlig enn basisalternativet, og vice versa med negative logiter (Tuft 2007:152, Tuft 2000:60-61). Positive koeffisienter innebærer altså ikke nødvendigvis en positiv korrelasjon, noe som vanskeliggjør fortolkning. På grunn av dette bør man beregne sannsynligheter, i tillegg til at de fleste ikke har en like intuitiv forståelse av logiter som av sannsynlighet, slik at beregningen vil gjøre artiklene mer tilgjengelige. Å benytte denne metoden gir også anledning til å sammenligne individer på tvers av fagfelt og dermed belyse forskningsspørsmålene.

Som ved alle metoder, hefter det ved enkelte vansker. En forutsetning som skal være oppfylt når man benytter multinomisk logistisk regresjon er såkalt uavhengighet av irrelevante alternativer. Oddsen mellom to alternativer skal ikke være avhengig av hvilke andre alternativer som er tilgjengelig, altså skal disse være irrelevante (Long & Freese 2000:243). Problemet oppstår dersom å introdusere fagfelt B viser seg å være helt eller delvis et substitutt for fagfelt A. Dette kan en se for seg at kan skje, og valg av fagfelt påvirkes antageligvis av en rekke ting, som diskutert ovenfor. Eksempelvis er det kanskje slik at en student ønsker å studere noe innenfor helse, og at noen av fagfeltene er omtrent like aktuelle. Det er dermed usikkert om forutsetningen er oppfylt i alle situasjoner. Det er utviklet tester for å undersøke dette, men eksperimenter viser at testene er heller tvilsomme (Long & Freese 2006:243). Et råd er kun å benytte metoden når det er plausibelt at alternativene veies uavhengig av hverandre hos aktøren (Long & Freese 2006:243). Siden problemstillingene i artiklene etterspør sannsynligheter, har jeg på tross av potensielle problemer knytta til forutsetningen om uavhengighet av irrelevante alternativer falt ned på å benytte multinomisk logistisk regresjon, som også er en relativt vanlig metode innenfor kvantitativ sosiologi (dette gjelder en stor del av kildene jeg har benyttet under tidligere forskning, se eksempelvis Helland 2006 og Mastekaasa & Hansen 2005 for artikler som har lignende problemstillinger som de undersøkt i avhandlingen). En sikkerhet er å sitte med registerdata for populasjonen en ønsker å si noe om, og på denne måten kunne sjekke resultater, hvilket har blitt gjort, samt å benytte andre metoder (se neste avsnitt).

En annen diskusjon vedrørende logistisk regresjon, kan knyttes til Mood (2010), og handler om at uobservert heterogenitet, eller variasjon i avhengig variabel som følge av ikke-observert varians (utelatte variabler) også påvirker resultatet. I OLS kan man få skjevheter om man utelater variabler som er korrelert med uavhengige variabler, men i logistisk regresjon skal det ikke ha betydning om de utelatte variablene er korrelert eller ikke, da de påvirker resultatene uansett. Dette gjør det vanskelig å tolke resultater som effektmål, da disse også er påvirket av den ikke-observerte heterogeniteten (Mood 2010:67). Den uobserverte heterogeniteten vil også mest sannsynlig være ulik mellom modeller med ulike uavhengige variabler, ulike utvalg, ulike tidspunkt og så videre, noe som gjør det vanskelig å sammenligne ulike analyser (Mood 2010:67-68). Mood foreslår flere løsninger på problemet, hvor gjennomsnittlige marginaleffekter

(average marginal effects) er en av to foretrukne, da dette kun delvis påvirkes av den uobserverte heterogeniteten. Disse resultatene kan derfor sammenlignes på tvers av modeller, grupper, utvalg, år, og så videre (Mood 2010:78). Analysene fra de tre artiklene er også kjørt med marginaleffekter, og jevnt over viser resultatene de samme trendene. I mine artikler ser det altså ut til at metoden som er benyttet er adekvat til å svare på de spørsmålene jeg setter meg fore å besvare.

I alle analysene har jeg gjennomført såkalte goodness-of-fit-tester for å sjekke hvor godt modellen er tilpasset dataene (Tuftes 2007:155). Disse pseudo R^2 -målene kan ikke tolkes på samme måte som R^2 i lineær regresjon, hvor den forteller om andel forklart varians (Tuftes 2007:156). Målene alene har ingen intuitiv fortolkning, men endring i målene når variabler legges til forteller om modellen bedres eller ei. I mine artikler har jeg sjekket bedring ved hjelp av AIC (bør synke) og McFadden (bør øke). Det kan for øvrig være andre grunner til å inkludere en variabel selv om effektmålene ikke endres betraktelig, som for eksempel i artikkel 1, hvor samspillsleddet mellom kjønn og foreldres utdanning ikke gjør modellen bedre, men likevel blir inkludert, siden det var viktig av grunner beskrevet nedenfor.

På bakgrunn av problemstillingene i artiklene har også samspillsledd blitt benyttet. I for eksempel artikkel 3, med spørsmål som 'Påvirker sosial bakgrunn frafall ulikt i ulike fagfelt?' etterspørres det om effekten av en uavhengig variabel, i dette tilfellet sosial bakgrunn, er betinget av en annen uavhengig variabel, her fagfelt, eller med andre ord: kan det være slik at lav sosial bakgrunn gir høyere frafall i enkelte fagfelt enn andre? En annen grunn til å bruke samspillsledd er knyttet til hvilke tall man faktisk ønsker å se på. Et eksempel kan være hvorvidt sosial bakgrunn påvirker fagvalg ulikt for menn og kvinner, som var en hypotese i første artikkel. Selve samspillet var ikke signifikant, men ble likevel tatt med. Grunnen til dette er at uten samspillet ender man opp med gjennomsnitt: Man vil se at flere med lav sosial bakgrunn blir lærere, og at flere kvinner enn menn blir lærere, uten at man eksempelvis får opp en nyanse som viser at menn fra middelklasse skiller seg ut. For å finne potensielt viktige nyanser benyttes derfor samspillsledd, samt at det i noen tilfeller er essensielt for å besvare spørsmål, som i artikkel 3.

Her viser endringene i effektmål at tillegg av samspillet gir en langt bedre modell, noe som sier at det er gode grunner til å anta at sosial bakgrunn faktisk påvirker frafall ulikt innen ulike fagfelt.

I artikkel 2 gjøres også kontroll for økonomisk bakgrunn på en annen måte enn i de andre analysene. Jeg følger Fekjær (2006) og Pape og Rossow (2004) sitt eksempel og undersøker hvordan forskjellene i fagvalg mellom ulike grupper etterkommere, basert på foreldres fødeland, og majoriteten ser ut når fordelingen i økonomisk bakgrunn i etterkommergruppene settes lik den i majoriteten. Vi finner da et hypotetisk svar på: 'Gitt at gruppene var like når det kommer til økonomisk bakgrunn, hvilke fag ville de da ha valgt?' For å regne ut dette, må man kjøre to separate analyser; en hvor man ikke kontrollerer for foreldres inntekt, og en hvor man gjør det. For å sette den økonomiske bakgrunnen til de andre gruppene lik majoriteten benyttes koeffisientene i analysen hvor økonomisk bakgrunn er kontrollert for: man finner differansen mellom gitt etterkommergruppe (for eksempel de med foreldre fra India) og majoriteten. Deretter trekkes denne differansen fra koeffisientene for majoriteten i analysene hvor foreldres inntekt ikke er kontrollert for (Fekjær 2006:93; for bruk av metode, se: Fekjær 2006; Pape & Rossow 2004). For å sette dette opp som et regnestykke for hvordan gruppen med foreldre fra Tyrkia ville ha gjort det i sykepleie gitt at de hadde lik økonomisk bakgrunn som majoriteten, ville det sett slik ut:

koeffisient for majoritet i sykepleie fra analyse ikke kontrollert for økonomi – (koeffisient for majoritet i sykepleie fra analyse kontrollert for økonomi - koeffisient for etterkommere med foreldre fra Tyrkia i sykepleie fra analyse kontrollert for økonomi)

Dette tallet regnes på vanlig måte om til sannsynlighet, og en ender opp med 100 prosent når man summerer andel i alle fag for alle grupper basert på landbakgrunn. Ved å benytte denne måten å kontrollere på, kan man analysere grupper med relativt liten N, og en fordel er også at man ivaretar anonymitet for grupper som potensielt kunne ha vært så små at det var fare for gjenkjennelse i tråd med retningslinjer om anonymisering fra NESH (NESH 2016).

5 FUNN I ARTIKLER

Nedenfor følger sammendrag av artiklene i avhandlingen. Alle artiklene er relatert til forskjeller mellom fagfelt og følger enten studenter med lavt utdannede foreldre eller studenter med foreldre fra Afrika, Asia, Sør- og Mellom-Amerika. På ulike måter favner de også spørsmål om sosial mobilitet.

5.1 Artikkel 1: Hva velger de som bryter mønsteret?

Publisert i Tidsskrift for samfunnsforskning 56(4):450-483.

Webadresse: https://www.idunn.no/tfs/2015/04/hva_velger_de_som_bryter_moensteret

Første artikkel tar for seg fagvalg, og fokuserer på studenter med lav sosial bakgrunn, her målt som foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning. Som vist innledningsvis er denne gruppen studenter spesielt underrepresentert. Forskningsspørsmålet for artikkelen er følgende:

Hva velger de studentene som bryter mønsteret og oppnår oppadgående utdanningsmobilitet?

Siden spørsmålet dreier seg om hvem som faktisk oppnår oppadgående mobilitet har hvilket fagfelt studentene fullfører vært avhengig variabel, og det er studenter født mellom 1975 og 1989 som har blitt undersøkt. 1989 er satt som siste mulige fødeår, da fullført utdanning er målt senest i 2010, noe som gjør en høyere utdanning mulig å oppnå i teorien også for siste fødselskull.

Funnene viser at dersom man sammenligner innenfor menn og innenfor kvinner velger studentene med lavt utdannede foreldre i større grad enn de øvrige studentene korte, anvendte fag på høyskoler. Der hvor de underrepresenterte studentene velger harde fag er disse i tillegg anvendte. De er underrepresentert på myke utdanninger og selv om det ikke finnes en overrepresentasjon av de som bryter mønsteret i harde fag generelt (såfremt de ikke er anvendte) ser vi at de sosiale forskjellene i disse fagene når de er rene, er relativt små.

Studentene som har lavt utdannede foreldre trekker også mot kvinnedominerte fag i større grad enn sine medstudenter av samme kjønn, men disse fagkategoriene er å finne på høyskoler samt at de er anvendte, noe som kan forklare funnet. Dette underbygges også av at kvinner med lavt utdannede foreldre har en knapp overrepresentasjon i forhold til de øvrige kvinnelige studentene i mannsdominerte, korte, anvendte fag. De mest kjønnsbalanserte fagene er de myke fagene, men studentene med lavt utdannede foreldre har også en nokså jevn kjønnsbalanse her, og funnet kan ikke forklares med at det i høyere klasser er mindre kjønns polarisering. Effekten av at et fag er kjønnsnøytralt og mykt kan ikke skilles fra hverandre her. Det bør også nevnes at kvinner som gruppe har høyere sannsynlighet enn menn for å velge korte profesjonsutdanninger.

Som allerede påpekt i forskningsspørsmålet oppnår disse studentene en form for sosial mobilitet: utdanningsmobilitet. Kanskje har samfunnsendringer ført til at de som tidligere kunne velge vekk høyere utdanning nå i større grad må ta dette for å opprettholde klasseposisjon. De trekker mot utdanninger som er korte og profesjonsrettede, og de holder seg unna utdanningene som ikke leder til et bestemt yrke. Utdanningsmobilitet fører ikke nødvendigvis til at man klatrer i det sosiale hierarkiet, og spørsmålet er om dette utgjør en forskjell for aktører fra denne gruppen når det kommer til sosial status siden de foretar de valgene de gjør, eller om retningsvalg simpelthen reproducerer sosiale klasser.

5.2 Artikkel 2: Primary goals and descendants of immigrants in Norway—a study of choices of educational fields

Under fagfelle vurdering hos Ethnicities.

Den andre artikkelen handler også om fagvalg, men her er fokuset fagvalgene til de som har foreldre fra Afrika, Asia, Sør- og Mellom-Amerika. Utvalget er de som er registrert påbegynt en høyere utdanning og er født mellom 1975 og 1990, og det er kun majoriteten og etterkommere av foreldre fra nevnte deler av verden som sammenlignes. Her er fokuset litt annerledes enn i første artikkel, og snarere enn faktisk oppnådd mobilitet etterspørres mobilitetsmål.

Målet med artikkelen er både empirisk og teoretisk, og kan deles i tre:

- i) Å sammenligne etterkommernes valg av fagfelt med majoritetens, kontrollert for økonomisk bakgrunn.
- ii) Å undersøke forskjeller i fagvalg innad i etterkommergruppen etter foreldres fødeland, samt å undersøke hvorvidt eventuelle forskjeller kan skyldes økonomiske forskjeller mellom gruppene.
- iii) Å undersøke om etterkommernes utdanningsvalg kan forklares av relativ risiko aversjon (RRA).

Det tredje målet forklarer hvorfor påbegynt utdanning benyttes her, da RRA forutsetter at oppadgående mobilitet gjennom utdanning ikke er det primære, men sekundære målet. RRA hevder også å kunne forklare samtlige utdanningsvalg, inkludert fagvalg. For å undersøke studenters mål er det ikke nødvendig å se om de faktisk fullfører, men hva de sikter seg inn på og intenderer å ta. I forbindelse med det andre målet undersøkes de tolv største gruppene av etterkommere i høyere utdanning basert på foreldres fødeland og sammenlignes med majoriteten. Fordi RRA forutsetter at kulturell bakgrunn kun påvirker tilfeldig, og at økonomisk bakgrunn er det avgjørende, er det økonomisk bakgrunn som blir kontrollert for. Samtlige analyser har også blitt kjørt med EGP (Erikson/Goldthorpe/Portocarero)-klasseskjemaet og viser de samme trendene, dog med langt høyere missing.

Det er tenkelig at korte utdanninger gir mindre risiko, både fordi det tar kortere tid, og fordi dette er mer anvendte utdanninger hvor man i større grad kan gå rett ut i jobb. Både å feile på en utdanning samt å velge en utdanning som ikke leder til en profesjon kan gi risiko for nedadgående mobilitet, da man kan ende opp uten jobb. Ambisiøse valg kan i teorien med andre ord føre til nedadgående mobilitet for lavere klasser, og valg av fagfelt blir på denne måten en funksjon av preferanser som reflekterer forventet kostnad og nytte.

Funnene viser at kontrollert for foreldres inntekt er samtlige felt etterkommere er overrepresentert i helserelaterte, med unntak av naturvitenskapelige bachelorgrader. Majoritetsstudentene og etterkommere velger ingeniør-relaterte felt og utdanningsrelaterte mastergrader i omtrent lik grad. Underrepresentasjonen av etterkommerne er sterkest i felt relatert til undervisning, men også i enkelte helserelaterte fag som psykologi, sosialt arbeid og sykepleie. Innad i etterkommergruppen er det store variasjoner basert på foreldres fødeland, for eksempel er de fleste overrepresentert i farmasi sammenlignet med majoriteten, men enkelte grupper velger ikke dette i det hele tatt, noe som også gjelder odontologi og medisin. Enkelte landgrupper er også overrepresentert i fagfelt hvor etterkommere samlet var underrepresentert, som i sykepleie. Disse forskjellene er fremdeles substansielle etter kontroll for foreldres inntekt. Det vi også finner når vi kontrollerer for inntekt, er at sannsynligheten for at de ulike gruppene etterkommere velger fagfelt med lavere gjennomsnittlig startlønn synker sammenlignet med majoriteten og vice versa for fagfelt med høyere lønn. Det er også av interesse at noen grupper blir mer påvirket av å kontrollere for foreldres inntekt enn andre. Kort kan vi si at etterkommere samlet ikke velger de samme fagfeltene som majoriteten, kontrollert for inntekt. Til en viss grad er de overrepresentert i fag som er forbundet med høyere prestisje, målt i inntekt. Det er store forskjeller innad i gruppen etterkommere, og å kontrollere for økonomi i de ulike gruppene påvirker altså ulikt.

Etterkommerne synes mer villige til å ta risiko, og de med mindre ressurser velger fag som leder til høytlønnede yrker i større grad enn majoritetsstudenter med mindre ressurser. Vi ser likevel at å kontrollere for økonomisk bakgrunn påvirker de ulike gruppene etterkommere, noen mer enn andre, og i tillegg er mange av fagene etterkommere er overrepresentert i anvendte, hvilket kan være en form for risikoaversjon. Alt i alt ser det likevel ut til at etterkommere i større grad enn majoriteten har oppadgående mobilitet som primærmål, noe som indikerer at det er vanskelig å benytte RRA for å forklare denne gruppens utdanningsvalg.

5.3 Artikkel 3: Sosial bakgrunns påvirkning på frafall i høyere utdanning - hvor har de med minst ressurser størst suksess?

I den tredje og siste artikkelen fokuseres det på hvor de med lavt utdannede foreldre lykkes. 'Å lykkes' defineres som å unngå frafall. Studentene med foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning sammenlignes med resten av studentene, og det undersøkes hvorvidt lav sosial bakgrunn fortsetter å være et hinder for sosial mobilitet, også etter at man har kommet inn på høyere utdanning og om det er et større hinder i noen fagfelt enn andre. Forskningsspørsmålet er som følger:

Påvirker sosial bakgrunn frafall ulikt innenfor ulike fagfelt?

Ser man på det generelle frafallet for alle studenter er sannsynligheten for frafall høyest for alle i tradisjonelle bachelorgrader på universitetene. Lavest er den i to av de lange profesjonsfagene: psykologi og medisin. Frafall er også lavere i kortere profesjonsfag, eller korte, anvendte fag. De fagene vi finner at studentene med lavt utdannede foreldre har lavere frafall i, er også fagfelt alle studenter stort sett har lavt frafall i. Frafall kan likevel vanskeliggjøre sosial mobilitet og funnene viser at lav sosial bakgrunn korrelerer med høyere frafall. Denne korrelasjonen varierer imidlertid med fagfelt, noe som besvarer det overordnede forskningsspørsmålet. I enkelte fagfelt er de sosiale forskjellene større enn i andre. Fagene hvor lav sosial bakgrunn viser seg å være et hinder i størst grad er i journalist- og bibliotekarutdanning, odontologi, psykologi og farmasi. Når det gjelder odontologi er det viktig å nevne at her finnes en del av de samme fagene som i medisin, og en høyere andel av studentene med lavt utdannede foreldre som slutter går over til medisin sammenlignet med andre studenter. Dette forklarer ikke alt av sosiale forskjeller i odontologi, men en stor del. I medisin og sivilingeniør er det relativt små sosiale forskjeller i frafall.

For å oppsummere, gir funnene delte svar. I korte, anvendte utdanninger er det ikke spesielt store sosiale forskjeller, med unntak av i ett fag, og frafallet er relativt lavt, spesielt i helserelaterte utdanninger. I de lengre profesjonsutdanningene er frafallet generelt lavere, men her er det flere

fag hvor det er større sosiale forskjeller. Det er med andre ord større sannsynlighet for suksess her, men sosial bakgrunn kan altså være et større hinder i flere av fagene, med unntak av medisin. Vi ser at strukturerte fag, som korte profesjonsutdanninger, har lavere frafall enn mindre strukturerte fagfelt, som bachelorgrad på universitetet. I tillegg ser det ut til at selektivitet er positivt for å unngå frafall. For eksempel er frafallet lavere på master på universitetene enn på bachelor, og lange profesjonsutdanninger har spesielt lavt frafall.

Et viktig spørsmål når det kommer til seleksjon er hvorvidt studenter med lavt utdannede foreldre er selektert 'nok' til at det kan forventes å utgjøre en positiv forskjell for gruppen. De er overrepresentert i kortere, anvendte utdanninger, de får lavere karakterer, og de har generelt høyere frafall, noe som tilsier at dette ikke er tilfellet. Vi kan se at selektive fagfelt har lavere frafall, men å gjøre alle fag mer selektive, fremstår neppe som en god løsning dersom man ønsker seg flere til enkelte fagfelt. Funnene er ikke entydige, og det er tydelig at det trengs mer forskning på hvilke mekanismer som påvirker folk til å falle fra i fagfelt. Oppsummert kan man si at frafall er et hinder for sosial mobilitet for studenter med lavt utdannede foreldre, og at de generelt har høyere frafall enn andre studenter, men at grad av sosiale forskjeller i frafall varierer mellom fagfelt.

6 DISKUSJON

Her vil jeg drøfte avhandlingens problemstilling: 'I hvilke fagfelt i høyere utdanning finner vi de underrepresenterte gruppene skissert ovenfor og hvor lykkes de best?'. De to gruppene underrepresenterte studenter vil sammenlignes, og sentralt vil spørsmålet om hvordan disse valgene kan knyttes til sosial mobilitet stå. I tillegg vil det diskuteres hvordan ulike teoretiske perspektiver bidrar til å forklare funnene i artiklene. Enkelte sentrale spørsmål vil også bli adressert, som det teoretiske spørsmålet knyttet til hva som kan anses som rasjonelt og hvorvidt den finmaskede inndelingen av fagfelt og av etterkommere etter foreldres fødeland har gitt ny innsikt som en ikke kunne fått ved å se på utdanningsnivå eller etterkommere som én gruppe.

6.1 Mobilitetsbaner

Kan en si at det finnes mobilitetsbaner i høyere utdanning for de gruppene studenter som har vært undersøkt i dette arbeidet? Med utgangspunkt i oppsummeringene ovenfor, kan vi skissere noen svar på dette. Når vi ser på hvilke fagfelt de med lavt utdannede foreldre velger, finner vi at de korte, anvendte profesjonsfagene er i en særstilling. Det er disse fagene de oftest fullfører, og de er overrepresentert her sammenlignet med andre studenter. For gruppen etterkommere ser mobilitetsbanene ganske annerledes ut, også når vi ser på de som har foreldre med lav inntekt. Fagene denne gruppen sikter mot er også i stor grad anvendte, men flere av dem er lange og ofte helserelevante. Mange av disse fagfeltene leder til relativt høy inntekt, med noen unntak. Mønstrene er noe mer uklare for denne gruppen, og det er store interne forskjeller. Enkelte etterkommergrupper er overrepresentert i fagfelt hvor etterkommere samlet er underrepresentert. Noen grupper tar langt mer ambisiøse valg enn andre og sosial bakgrunn påvirker gruppene i ulik grad. Det ser altså ut til at etterkommere i stor grad er mer ambisiøse enn majoriteten med lavt utdannede foreldre og at deres mobilitetsbaner innebærer en lengre reise.

Også frafall kan knyttes til mobilitetsbaner, og her er det undersøkt blant studenter med lav sosial bakgrunn. Spørsmålet er da hvilke fagfelt de med lav sosial bakgrunn har lavt frafall i, da det å

unngå frafall er et premiss for å kunne ha utdanningsmobilitet. Generelt har de et høyere frafall enn andre studenter, men det er store sosiale forskjeller i frafall mellom fagfelt. Enkelte fagfelt har generelt et lavt frafall for alle studenter, og dette er anvendte fagfelt og selektive fagfelt, i tillegg til mastergrader. De sosiale forskjellene i frafall er relativt store i enkelte av de lengre profesjonsutdanningene; psykologi, odontologi og til dels farmasi, samt innen journalistisk og bibliotekar. I de fleste andre profesjonsutdanningene, både korte og lange, samt i enkelte universitetsfag er det små forskjeller. Eksempler på slike fagfelt er lærerutdanninger, medisin, bachelor i realfag og master i samfunnsvitenskap. Det kan være en god strategi å gå for fag hvor frafallet er lavt, men en kan også tenke seg at for studenter med foreldre med lav utdanning kan det være lurt å satse på fag med små sosiale forskjeller. Det problematiske her er at uten videre forskning vet vi ikke hva som gir større forskjeller i noen fag enn andre, noe som gjør denne konklusjonen noe usikker. I undersøkelsene av odontologi ser vi at den sosiale forskjellen i frafall ikke er så negativ for denne gruppen studenter som en først kunne antatt, da flere av disse går over til medisin. Funnene indikerer likefullt noen mobilitetsbaner hvor frafall er mindre sannsynlig, selv om det er vanskelig å finne et klart mønster her.

6.2 Inndelinger

Ovenfor tas mobilitetsbaner opp i relativt generelle termer hva angår fagfelt og inndelinger, og et vesentlig spørsmål for denne avhandlingen er da hva det har gitt å ta for seg fagfelt finmasket, i tillegg til å differensiere på foreldres fødeland for etterkommere. For det første har tidligere forskning tatt for seg lange profesjonsfag og universitetsfag mer finmasket (Helland 2006), mens høyskolefagene ikke har blitt undersøkt på denne måten tidligere. Innsikten som kommer fra artikkel 1 er at det finnes høyskolefag som ser ut til å være attraktive i noe større grad for øvrige studenter, altså journalistikk og bibliotekfag, selv om dette er marginalt. Det kan være at ved å differensiere enda mer finmasket, vil en kunne finne flere fagfelt dette gjelder for. Det er også interessant at studentene med lavt utdannede foreldre er underrepresentert i mer eller mindre kjønnsnøytrale fag, samt i myke, men at det ser ut til å telle mer at et fag er kort og anvendt enn at et fagfelt har hovedvekt av 'eget' kjønn. Artikkel 1 har i så måte vært en empirisk undersøkelse av et ubesvart spørsmål vedrørende høyskolefag og sosial bakgrunn, i tillegg til å

finne skiller mellom harde, myke, anvendte og rene fag (se: Biglan 1973). Å skille mellom fag bare langs disse aksene ville ikke ha vist nyansene i de korte, anvendte fagene. Angående frafall har ingen tidligere tatt for seg høyere utdanning i sin helhet og differensiert på fagfelt for å se om det finnes sosiale forskjeller. Også dette har bidratt til ny kunnskap om gruppen med lavt utdannede foreldre spesielt, ved at vi ser at det er flere fagfelt hvor de sosiale forskjellene er relativt store. I forbindelse med dette har det vært vanskeligere å finne forklaringer på frafallet, men funnene legger grunnlag for videre forskning.

Å dele inn etterkommere etter foreldres fødeland har vist at gruppen på ingen måte er homogen, og dette kan ha implikasjoner, både når det kommer til politiske insentiver dersom man ønsker å øke representativitet i ulike utdanninger eller yrker, men også når det kommer til sosiologiske forklaringer. De store forskjellene i fagvalg, hvor vi ser at enkelte grupper ikke ser ut til å være spesielt ambisiøse, kan bety at klassebakgrunn har større betydning for dem, eller at driv av ulike grunner ikke er en faktor for disse, hvilket diskuteres nedenfor. Samtidig som funnene viser at det er vanskelig å snakke om 'etterkommere' som en gruppe når det kommer til utdanningsvalg, må man også ha i mente at det kan være vanskelig å differensiere på denne måten på grunn av lite utvalg som kan true anonymitet til enkeltpersoner.

De finmaskede inndelingene har med andre ord bidratt til ny kunnskap, og denne innsikten om valg av fagfelt og sosiale forskjeller i frafall hadde man ikke fått uten en slik differensiering. Inndelingene har også lagt grunnlag for videre forskning. I tillegg har lite forskning sammenlignet etterkommere og differensiert på foreldres fødeland innad i utdanningssystemet, men der hvor det har blitt gjort, finner man store interne forskjeller (Fekjær 2006). Når vi i tillegg vet at det er store forskjeller i livssjanser knyttet til fagvalg (Mastekaasa 2008; Hægeland & Kirkebøen 2007; Raaum, Aabø & Karterud 1999; Kelly, O'Connel & Smyth 2010; Arcidiacono 2004; Reimer, Noelke & Kucel 2008; Gerber & Cheung 2008), viser det viktigheten av differensiering for å bygge opp ny empirisk kunnskap.

6.3 Hvorfor blir det sånn?

Spørsmålet er hvilke teorier som kan belyse funnene, men også, dersom man snur det, hvilke funn som tilsynelatende kan tas til inntekt for hvilke teorier. Dette er delvis drøftet under teoretiske perspektiver ovenfor i tillegg til i artiklene, og for å unngå gjentakelser vil ikke innholdet i teoriene tas opp her, men heller sammenhengen mellom dem og fagvalgene og suksessen til studentene med lavt utdannede foreldre og foreldre fra Afrika, Asia, Sør- og Mellom-Amerika. Som vi både ser av kappen og i artiklene har mange ulike teorier blitt tatt i bruk, også i enkelte tilfeller for å teste ut om de kan forklare hva de hevder å kunne forklare. Som påpekt i første artikkel kan ulike individers handlinger basere seg på ulike mekanismer, og en kan vanskelig se for seg at en mekanisme alene skal kunne forklare resultatet av alle individuelle beslutninger (Gambetta 1987:28). Det er ikke utenkelig at flere mekanismer er virksomme på samme tid, og at noen påvirker enkelte, men ikke andre. Dette er grunnlaget for teoripluralismen i avhandlingen, og når alt kommer til alt kan en ikke vite sikkert hva som faktisk beveger de ulike studentene til å fatte de valgene de fatter basert på de analysene av registerdata som her foreligger. Det man kan er som nevnt å synse kvalifisert basert på nettopp teorier og tidligere forskning.

Som vi ser av teorikapitlet, evner tilsynelatende ikke de utbredte sosiologiske teoriene som omhandler utdanningsvalg og sosial bakgrunn å forklare etterkommernes utdanningsvalg, da etterkommere ser ut til å overkomme hinder, som lav sosial bakgrunn. Teoriene kan derimot være med på å forklare fagvalgene til de med lavt utdannede foreldre, samt at de generelt har høyere frafall. Siden de er overrepresentert i fag som er korte og anvendte, kan det være at foreldre brukes som et referansepunkt og at studentene ut i fra dette veier risiko og gevinst og at deres valg er rasjonelle (Breen & Goldthorpe 2000). Kanskje er det slik at fordi det at utdanning i langt større grad trengs nå enn før for å kunne få en jobb, må flere av dem gå denne veien, men at de da ønsker noe som er så praksisnært som mulig og som tar kortest mulig tid å fullføre. Det kan også være at de har en mer implisitt opplevelse av hva som føles som et naturlig valg basert på hva som er kjent og at det er dette som styrer (Bourdieu & Passeron 2006). Studentene er i såfall rasjonelle, men innenfor sin habitus, når de velger korte og praksisnære fag. En tredje

mulighet er at foreldrene mangler erfaring som gjør at de ikke klarer å hjelpe dem å navigere på de ulike utdanningsnivåene slik at de ender opp med mindre prestisjetunge fagvalg (Lucas 2001). Alle teoriene vektlegger reproduksjon gjennom utdanning, og selv om studentene som ikke har foreldre med høyere utdanning ikke kan reprodusere deres fagvalg, ser det ut til at deres bakgrunn påvirker dem, og vi finner en sammenheng mellom å ha lavt utdannede foreldre og å velge korte, anvendte fag og å falle fra oftere sammenlignet med andre studenter. For å undersøke hva som faktisk påvirker, trengs kvalitative metoder, hvor man er tettere på aktørene, eventuelt spørreskjemaer.

Spørreskjemaer kan også gi anledning til å undersøke de psykologiske mekanismene beskrevet, som mestringsstro, personlige mål, tanker om utfall og verdien man tilskriver utdanningen (Eccles & Wigfield 2002; Lent, Brown & Hackett 2006). Det kan være at disse egenskapene henger sammen med driv, som beskrevet, og det ville også ha vært interessant med kvalitative undersøkelser av hvorvidt personlige mål ble satt til side for individer i kulturer hvor kollektive avgjørelser er vanlig (Lent, Brown & Hackett 2006:753). Basert på tidligere forskning som viser at majoritetsstudenter med lav sosial bakgrunn får lavere karakterer, har høyere frafall og velger mindre prestisjetunge fag, er det ingen grunn til å tro at dette er en gruppe som er selektert til suksess, selv om de er underrepresenterte. Man kunne kanskje ha tenkt seg at dette var tilfelle for etterkommere, men som vi har vært inne på, viser studier at de er langt mindre selektert nå enn før (se: Tidligere forskning) uten at det påvirker gruppen i negativ retning. Vi kan se for oss en form for seleksjon gjennom migrasjonserfaringen til foreldrene, og det er også denne som ifølge teoriene om driv, legger grunnlaget for suksessen til etterkommere.

Mekanismene som leder til frafall virker mer kompliserte, siden vi ikke finner et klart mønster å koble til fagfelt. Vi finner at studenter med lav sosial bakgrunn har noe høyere frafall fra alle fagfelt, noe som kan forklares med flere teorier. Ovenfor er disse knyttet til Tintos (1993) frafallsteorier som kategoriserer dette som et personlig valg tuftet på mangelfull sosial eller intellektuell integrering. Det kan være at underrepresentasjonen av de med lav sosial bakgrunn i høyere utdanning fører til mangelfull sosial integrering, men samtidig utgjør etterkommere også

mindre grupper, og disse ser ikke ut til å ha høyere frafall enn majoriteten (Helgeland 2009; Hermansen 2016). Vi vet også at studenter med lav sosial bakgrunn som gruppe får lavere karakterer (Hansen 2000; Hansen & Mastekaasa 2006; Bakken 2009; Askvik 2011:76), noe som kan indikere mangelfull intellektuell integrering. Enkelte grupper etterkommere har ikke lavere karakterer enn majoriteten (Egge-Hoveid & Sandnes 2015:23, 26), noe som kanskje kan være med på å forklare at de ikke har lavere frafall. Bak denne potensielle mangelfulle integreringen ligger flere mulige mekanismer diskutert ovenfor, og dette vil ikke gjentas her. Det vi likevel ser er at vi kan forklare de med lav sosial bakgrunn sitt noe høyere frafall i generelle termer.

Dersom man ser på fagfelt hvor de med lav sosial bakgrunn er overrepresentert, altså korte, anvendte fagfelt, er det ikke gjennomgående mindre sosiale forskjeller i frafall der. Vi ser at anvendte fagfelt generelt har et lavere frafall enn rene fagfelt, men dette kan altså ikke knyttes til sosiale forskjeller. En kunne også tenkt seg at det at etterkommere velger mer selektive fagfelt, som også har et generelt lavere frafall, er en av grunnene til at de som gruppe ikke har et høyere frafall. Imidlertid har mange av fagfeltene de med lav sosial bakgrunn velger også relativt lavt frafall, og denne gruppen er likevel overrepresentert i frafall sammenlignet med andre studenter. Det er også slik at dersom de sosiale kostnadene (Boudon 1974) ved å bryte med eget miljø gjennom utdanning påvirker, ville fag hvor det var flere som en selv, altså da igjen de korte, anvendte, ha mindre sosiale forskjeller, men faget med minst sosiale forskjeller er medisin. Dette kan kanskje henge sammen med grad av selektivitet, men andre selektive fag, som psykologi, har store sosiale forskjeller. Artikkelen om frafall etterlater oss med andre ord med en del spørsmål, men også med empirisk kunnskap om hvor en finner større sosiale forskjeller i frafall. Dette gir også et godt grunnlag for videre undersøkelser, som dybdestudier av enkeltfag, hvor en kan avdekke hva som gjør at folk faller fra mer i noen fag en andre.

Hvorvidt studentene opptrer rasjonelt eller ei henger ofte sammen med hvordan rasjonalitet defineres. I den andre artikkelen om etterkommeres fagvalg benyttes Goldthorpe og Breens definisjon fra deres forsøk på å forklare sosiale utdanningsforskjeller opprinnelig publisert i 1997, deretter benyttet som kapittel i Goldthorpes bok fra 2000. Definisjonen bygger på at

aktørene kalkulerer risiko, kostnader og nytte, og at å unngå nedadgående mobilitet med foreldre som referansepunkt er den primære målsetningen. Goldthorpe mener ikke at rasjonalitet forklarer ethvert valg, men at om en summerer opp alle grunner til handling, vil rasjonalitet være den mest tungtveiende (Goldthorpe 2000:165). I tillegg er Goldthorpe eksplisitt på at normer og verdier ikke står i veien for utdanningsvalg (Goldthorpe 2000:242), noe som gjør at definisjonen fremstår som nokså streng. Det er ikke veldig vanskelig å se for seg at det som fremstår som rasjonelt for en gruppe kan være farget av oppvekst og nettverk, og med dette at rasjonalitet også henger sammen med verdier og normer. Bourdieu (2005) påpeker at man kan oppleve utdanning som noe som ikke passer for en basert på hvilken sosial bakgrunn man har, eller overført til samfunn hvor stadig flere tar utdanning: enkelte fagfelt vil kanskje oppleves som mindre naturlige. Det er ikke irrasjonelt, og det er lite plausibelt at man skal kunne fristille seg fra sin egen bakgrunn og kunne fatte rasjonelle valg basert på alle muligheter. Enkelte muligheter vil antageligvis oppleves mer naturlige eller selvsagte, og noen muligheter vil en kanskje ikke engang vite om, noe som også er et av poengene til Lucas (2001).

Det at både etterkommere og studenter med lavt utdannede foreldre sikter mot anvendte utdanninger, kan kanskje forstås som en form for risikoaversjon. Etter endt utdanning oppnår de en konkret kvalifikasjon som kvalifiserer for en konkret jobb. Etterkommere er i tidligere studier også funnet å påpeke at det er viktig å sikte seg inn på utdanninger hvor det finnes jobber som venter etter at en fullfører (Orupabo 2008), og at det å satse på profesjonsutdanninger oppleves som en sikkerhet (Leirvik 2012:207). Enkelte studier viser også at grupper fra arbeiderklassen ser på utdanning som en måte å bli noe på, noe konkret, som gjennom yrkesutdanninger (Vogt 2007). Det vi også finner, er at etterkommere unngår enkelte anvendte fag. En ting er at de unngår kunstutdanninger (Vassenden & Bergsgard 2012:115), hvor det er få plasser og derfor en del usikkerhet, en annen ting er knyttet til det vi ser i artikkel 2, hvor de unngår lærerutdanninger. Lærerutdanninger kan ha lavere inntekt enn en del av de andre anvendte utdanningene de er overrepresenterte i, men det finnes også eksempler på anvendte fag som kan føre til relativt høy inntekt, som psykologi og veterinærstudier, som de også unngår. Det at et fag er anvendt er med andre ord ikke hele forklaringen, og ei heller høy inntekt, og det finnes åpenbart dimensjoner vi ikke ser. Kanskje må vi her koble inn verdier og kultur. Undersøkelser

av hvorfor de velger bort ting, eller kanskje også hvorfor de som velger seg til fagfelt gruppen er underrepresenterte i, kunne ha avdekket svar. Det at studenter fra lavere sosiale lag tar korte, anvendte utdanninger, kan kanskje skyldes rasjonell risikoaversjon, men i intervjuer av arbeiderklassegutter er disse valgene koblet til verdier og rollemodeller (Vogt 2007). Siden disse intervjuene er av gutter som er relativt unge fra ett geografisk område, kan det være at andre grupper med lav sosial bakgrunn hadde trukket frem andre grunner, men vi ser altså hvordan noe som kan forstås som rasjonelt også kan dreie seg om verdier.

Noe som kan ha påvirket studentene som har vært undersøkt her, er at det benyttes norske data. Den norske konteksten, som innebærer å være et sosialdemokratisk velferdsregime (Esping-Andersen 1990:37), betyr at man er student i et land hvor det er lave kostnader forbundet med høyere utdanning sammenlignet med land med andre typer regime (Pechar & Anderes 2011:43-45). I tillegg har utdanningsekspansjonen her vært tuftet på et ideal om at utdanning skal være mer tilgjengelig for alle grupper (Ahola, Hedmo, Thomsen & Vabø 2014:7). Økonomiske sikkerhetsnett kan også gjøre det mindre risikabelt med frafall. I en sammenligning av mobilitet i Sverige, England og Frankrike finner Goldthorpe likheter (Erikson, Goldthorpe & Portocarero 1979:437), men også forskjeller, som viser mer mobilitet i Sverige. Denne mobiliteten knyttes til økende økonomisk likhet og strukturell mobilitet (438), og det fremheves også at man på andre tidspunkt i fremtiden, avhengig av økonomisk utvikling, kan forvente at de ligner mer (439). Forskning viser også i stor grad likhet mellom land med ulike velferdsregimer, og at kulturell kapital er positivt korrelert med hvordan man gjør det utdanningssystemet (Xu & Hampden-Thompson 2012). Også i litteraturgjennomgangen ovenfor fant vi lignende tendenser fra mange ulike land. I USA er enkelte typer subsidier vist å dempe forskjeller i frafall mellom midt-inntektsfamilier og lavinntektsfamilier (Chen & DesJardins 2008). Dette betyr at vi i Norge burde ha de beste forutsetningene for frie valg av fagfelt og for at frafall i mindre grad burde være sosialt betinget. Når funnene likevel viser dette, er det gode grunner til å tro at man også ville ha funnet denne type forskjeller i andre land.

Goldthorpe fastholder at verdier og normer ikke kan forklare sosial ulikhet i utdanning (Goldthorpe 2000:166) og at kultur kun påvirker fragmentert og ikke påvirker grupper av aktører (Breen & Goldthorpe 2000:184). Bourdieu derimot, vektlegger kultur som grunnlaget for ulikhet i utdanningssystemet (Bourdieu 2006; Bourdieu & Passeron 2006). Det at aktører fatter valg som oppleves som naturlige kan som sagt være med på å forklare fagvalgene til studenter med lav sosial bakgrunn, men som nevnt kan vi ikke vite sikkert at det er nettopp dette som påvirker. I tillegg har begrepet 'kulturell kapital' ikke vist seg å være en god forklaringsmodell for etterkommeres utdanningsvalg. Modood (2004) mener at dette skyldes at begrepet er ment å forklare hvorfor grupper som har mindre av det gjør det dårligere enn de med mer, og at det da ikke kan forklare hvorfor etterkommere gjør det bedre enn man kunne forvente basert på deres klasse. Selv om vi ser at de påvirkes av sosial bakgrunn i artikkel 2, ser vi også at de ikke påvirkes like mye som majoriteten, noe som ikke kan forklares av Goldthorpes teori, ei heller av Bourdieus eller de andre tradisjonelle teoriene tatt opp i avhandlingen. Dette er grunnlaget for å si at heller ikke Goldthorpes teori ser ut til å kunne brukes i dette tilfellet, på tross av at den hevdes å være universell og kunne forklare alle utdanningsvalg (Breen & Goldthorpe 2000:184–185, 194). I tillegg ser det ut til at denne gruppen i større grad sikter mot oppadgående mobilitet og har dette som en primær målsetning, noe som heller ikke stemmer overens med teorien, på tross av at vi altså kan finne former for risikoaversjon knyttet til fagvalgene deres dersom risiko defineres bredere.

Det som ser ut til forklare etterkommeres valg bedre enn de tradisjonelle, sosiologiske teoriene, er mekanismen kalt driv. Driv handler, som vi har vært inne på, også om seleksjon, noen velger å migrere, og dette drivet overfører de til sine barn. Som vist ovenfor består drivet av flere komponenter: Foreldrene ser immigreringen som starten på et mobilitetsprosjekt, og utdanning som et middel for å oppnå dette målet. Miljøet og nettverket rundt dem er med på å forsterke disse normene, og barna internaliserer disse og opplever utdanning som et selvsagt valg (Modood 2004; Leirvik 2010, 2012; Teney, Devleeshouwer & Hanquinet 2013). Drivet har også blitt funnet å henge sammen med at barna føler at de skylder foreldrene noe (Portes & Rumbaut 2001), og norske funn viser at nettopp familietilhørighet i innvandrerfamilier er positivt for utdanningsatferd (Lauglo 2000, 2004). Som vi har vært inne på, kan det at vi ikke kjenner til den

statusen, kasten eller klassen etterkommernes foreldre hadde i opprinnelseslandet gjøre at vi ikke for sikkert kan vite om de ambisiøse utdanningsvalgene dreier seg om gjenopprettelse av klasse eller om mobilitet. Etterkommere med foreldre som faktisk hadde en lav sosial posisjon i hjemlandet forklarer imidlertid sine ambisiøse utdanningsvalg med mekanismer typiske for driv (Kindt 2017:83). I tillegg viser Leirvik (2012:203) at det er de med lav kaste som har sterkest utdanningsdriv, og at guttene fra høykaste faller utenfor i større grad (204). Funn viser også at pakistanske og indiske ungdommer peker på foreldrenes verdsetting av utdanning og det etniske nettverket som viktigst for deres utdanningsmotivasjon (Leirvik 2012:212), noe som peker mot at driv er en tilstedeværende mekanisme.

Modood trekker frem innvandrernettverkene som en spesielt viktig del av drivet, og kaller dette en kulturell sosial kapital, eller etnisk kapital (Modood 2004:101). Både innvandrernettverk og opplevelsen av å immigrere som en del av et mobilitetsprosjekt kan potensielt forklare hvorfor majoriteten med lav sosial bakgrunn velger mindre prestisjetungt enn etterkommere med lav sosial bakgrunn, og dermed fatter valg som kan forklares av tradisjonelle sosiologiske teorier, da disse mangler grunnlaget for driv. Sosial bakgrunn ser også ut til å påvirke etterkommere, men ikke like sterkt som majoriteten, selv om det er landforskjeller innad i gruppen av etterkommere. For å finne ut om driv er en underliggende faktor, kunne man sammenligne gruppene av etterkommere som ser ut til å bli mindre påvirket av sosial bakgrunn med de som blir mer påvirket og undersøke om de sistnevnte faktisk i større grad har et nettverk rundt seg, enn de som blir påvirket mer av klasse. Dette kan være med å si noe om hvor viktig nettverk er for driv, og dersom foreldre, sammen med et miljø, utgjør grobunn for å internalisere verdier om å oppnå oppadgående sosial mobilitet, kan en forklaring være at den etniske kapitalen konverteres til utdanningskapital på veien mot sosial mobilitet.

Når vi ser at 'driv', handler om foreldres normer, verdier og påvirkning, i tillegg til etniske nettverk, kan vi også skissere noen forklaringer som kanskje kan favne begge gruppers utdanningsvalg, på tross av at valgene skiller seg en del fra hverandre. Både etterkommere (Leirvik 2010), sønner fra arbeiderklassen (Vogt 2007) og døtre av ufaglærte og lavtlønnede

mødre (Skilbrei 2010) begrunner utdanningsvalgene sine med blant annet at de ønsker å vise anerkjennelse for sine foreldre; hedre sine mødres liv (Skilbrei 2010), velge likt som sine mannlige rollemodeller (Vogt 2007), og uttrykke takknemlighet (Leirvik 2010). Der hvor dette for sønnene og døtrene fra lavere sosiale lag gis uttrykk for ved at de tar lignende valg som dem (Vogt 2007; Skilbrei 2010), ender etterkommerne opp med å sikte mot prestisjetunge, sikre utdanninger (Leirvik 2010). Ser man det på denne måten er det ikke slik at etterkommerne omtalt i avhandlingen har driv og at de som har lavt utdannede foreldre mangler dette, men at drivet bygger på det samme som gjør at de med lavt utdannede foreldre velger de fagretningen de velger. Der hvor etterkommerne ender opp med å fullføre et mobilitetsprosjekt foreldrene startet ved å migrere gjennom å ta utdanning som er prestisjetung og lar seg påvirke av disse verdiene i sine utdanningsvalg og ikke minst oppførsel som å falle fra i mindre grad, ender de med lav sosial bakgrunn opp med de korte, praksisnære fagene. Vi kan innenfor disse rammene forstå valgene deres, ikke som mindre prestisjefylte eller mindre rasjonelle, men som uttrykk for at de har et ønske om ikke å fjerne seg fra sine foreldre, og at de ikke ønsker å devaluere sine foreldres livsvalg gjennom sin utdanning. Det kan som vi ser av den tidligere forskningen tyde på at rollemodellene til de med lavere sosial bakgrunn er kjønnete, noe som ikke er undersøkt her, men som kan være av interesse for videre forskning (se også diskusjon om kjønnete rollemodeller og hvorvidt holdninger til likestilling varierer med klasse i artikkel 1). Det som kanskje kan forklare begge gruppers utdanningsvalg på tross av at de skiller seg en del fra hverandre, er altså verdsetting av foreldre: Like mekanismer, men ulike utfall.

6.4 Opp eller status quo? Betydning av utdanningsvalg

Når mobilitetsbaner omtales ovenfor, dreier dette seg om utdanningsmobilitet. Som vi startet med er utdanning en relasjonell kapital (Esmark 2006:100; Goldthorpe 2000:175), hvor hva som er mye henger sammen med hva de rundt en har i samfunnet forøvrig. Dette kan også knyttes til et hierarki, hvor man kan se på antall år i utdanning, eller snarere fullført utdanningsnivå; noe er lavt, noe er høyt. En av motivasjonene til å ta for seg fagfelt, har vært at også disse kan settes i et slags hierarki, da ulike fagfelt gir ulike fremtidige livssjanser. Helt konkret kan vi knytte dette til store avkastningsforskjeller i inntekt (Mastekaasa 2008; Hægeland & Kirkebøen 2007; Raaum,

Aabø & Karterud 1999; Kelly, O'Connell & Smyth 2010; Arcidiacono 2004; Gerber & Cheung 2008), men også hvor gode ansettelsesmuligheter en oppnår (Reimer, Noelke & Kucel 2008). Det at noen fagfelt altså gir bedre lønn og ansettelsesmuligheter enn andre fagfelt, gjør dette valget viktig. Jo flere som tar høyere utdanning, jo større betydning har det å kjenne systemet for å kunne navigere mellom de kvalitative forskjellene (Lucas 2001). Dette fører oss tilbake til start, hvor påstanden var at spørsmålet ikke lenger er hvem som begynner i høyere utdanning, men hvem som begynner hvor (Reay, David & Ball 2005:vii).

Det at så mange begynner i høyere utdanning nå, er en endring som har pågått over tid, og som også henger sammen med avindustrialiseringen i Norge, hvor det har blitt langt færre muligheter for ufaglært arbeid nå (Frønes 1996:77). Med ekspansjonen i utdanning har det kommet flere åpne plasser, som gjør at grupper vi tidligere ikke så i utdanning kommer inn (Helland 2013a:37; Vabø & Aamodt 2005:23). Dette har innledningsvis blitt knyttet til ulike former for mobilitet; strukturell som kommer som følge av samfunnsendringer, og relativ, som ikke kommer som en følge av endringer på makronivå, og som derfor sier mer om hvor åpent et samfunn er (Hjellbrekke & Korsnes 2006:64-65). Vi vet at ekspansjonen har vært størst på høyskoler (Helland 2013b:102), og at det er i fagfelt her de med lav sosial bakgrunn er overrepresentert, og dette viser at strukturell mobilitet er en plausibel mobilitetstype for mange av disse studentene.

Lavere klasser velger oftere yrkesfag på lavere nivå fremfor høyere utdanning, og høyere klasser sine posisjoner blir derfor ikke utfordret (Shavit & Blossfeld 1993:14). Med samfunnsendringer og utdanningsekspansjon som kulisser kan vi kanskje trekke en parallell fra dette til de valgene de tar i høyere utdanning fordi de er overrepresentert på korte, anvendte høyskolefag.

Utdanningsvalgene til denne gruppen utfordrer neppe de eksisterende samfunnsstrukturene, de som er på toppen av hierarkiet blir i liten grad berørt av dette. Vi vet at kortdistansemobilitet er vanligere enn langdistansemobilitet, men når vi ser på de med foreldre med lav utdanning er det ikke så uvanlig at de velger høy utdanning av kortere varighet (Hjellbrekke & Korsnes 2006:116-117). Dette er altså ikke en voldsomt uvanlig mobilitetsbane, men dersom den ikke utfordrer det

eksisterende hierarkiet, kan en kanskje stille spørsmål ved hvilke posisjoner de oppnår målt i endring fra foreldrenes sosiale posisjon.

Goldthorpe (2000) tar også opp at foreldre brukes som referansepunkt i kalkulering av sosial mobilitet, og det er vanlig å kontrollere for foreldres klasse, utdanning, inntekt eller lignende i studier av mobilitet. Det en kan spørre seg om er hva referansepunktet tilsvarer. Siden andel med høyere utdanning har økt betydelig vil nødvendigvis en andel av barna til de som ikke har utdanning ha tatt høyere utdanning, men hva som er høyt er, som nevnt, relasjonelt. Siden vi også vet at utdanninger som tidligere ikke var definert som høyere utdanning har blitt 'oppgradert' (Aamodt 1995:65), blir definisjonene enda mer tåkete. Kanskje er det slik at disse studentene må ta en utdanning for å komme seg inn på arbeidsmarkedet, og på denne måten blir utdanning et selvfølgelig valg, men med foreldrene som et referansepunkt oversatt til dagens samfunn med utdanningsinflasjon og færre jobber uten utdanning, kan det være at det i praksis ofte er relativt nær å unngå sosial nedadgående mobilitet gitt at alternativet kan være å stå uten jobb.

Etterkommere velger ofte langt mer prestisjetunge fagfelt, og fagfelt som leder til høy inntekt, som vi ser i artikkel 2. Dersom referansepunktet for studenter med lav sosial bakgrunn er vanskelig å finne, er det også et spørsmål for denne gruppen, siden vi ikke nødvendigvis kjenner foreldrenes posisjon i opprinnelseslandet (Orupabo 2008, 2010; Kindt 2017). Samtidig vet vi at i enkelte av etterkommergruppene er det slik at de fra lavkastene gjør det bedre enn de fra høykastene (Leirvik 2012:203-204), noe som tyder på at etterkommerne faktisk har mobilitet. Vi vet også at innvandrere generelt har lavere inntekt i Norge (Fekjær 2010), og foreldres inntektsnivå påvirker også risikoaversjon (Hartog, Ferrier-i-Carbonell & Jonker 2002:23; Hallahan, Faff & McKenzie 2004). På bakgrunn av dette ser det ut som om etterkommerne, i større eller mindre grad basert på foreldres fødeland, kan sies å ha hatt oppadgående mobilitet gjennom utdanning, da flere av dem er overrepresentert i fagfelt som gir høy inntekt og sikre ansettelser. I motsetning til studenter med lav sosial bakgrunn fra majoriteten, kan det altså se ut

til at etterkommerne faktisk ender opp med å utfordre det eksiterende hierarkiet, ved å ta utdanninger hvor høyere klasser i mange tilfeller er svært overrepresentert.

Som nevnt innledningsvis vil utdanning påvirke menneskers liv, og det at folk tar utdanning påvirker også samfunnet de lever i. Bourdieu viser til at habitus er foranderlig, og at om dette skjer, skjer det ofte i møtet med utdanningssystemet (Bourdieu & Passeron 2006:53). Utdanning kan med andre ord endre oss. Det er funnet sammenhenger mellom å ha utdanning og indikatorer som de fleste vil være enige i at er positive på individnivå, som bedre helse, lavere skillsmisserate og bedre sosiale relasjoner (Hout 2012:394), og dette kan også være positivt for samfunnet. Det er også et gode for samfunnet med faglærte og flinke folk i de nye næringene som har vokst frem i det postindustrielle samfunnet, og det er nødvendig at folk tar utdanninger som leder til yrker en ikke kan klare seg uten i et velferdssamfunn, som lærere, leger og sykepleiere, for å nevne noen få. Som Hout (2012) avslutter, er høyere utdanning positivt. Selv om dette ikke har vært spørsmålet for avhandlingen, kan det ikke underkjennes.

Det finnes også enkelte problematiske aspekt ved utdanning. Når det kommer til valg av fagfelt og profesjonsutdanninger er det som nevnt et ønske om representative profesjoner (se eksempelvis: St.meld. nr. 16 (2001-2002):12; St.meld. nr. 11 (2008-2009):31–32; Meld. St. 6 (2012-2013); NOU 1981:35; St meld nr. 42 (2004-2005)), og fagfelt hvor det eksempelvis er få etterkommere, som fagfelt som leder til ulike læreryrker, har et stykke å gå for å være nettopp representative. Vi kan også se på frafall i forbindelse med dette, da det er store sosiale forskjeller i fagfelt, og kanskje er det uheldig at vi eksempelvis mister en relativt stor andel av folk med lav sosial bakgrunn innen psykologi, dersom en kan se for seg at ulik bakgrunn gir grunnlag for å møte folk på ulike måter. Det kan også være problematisk med utdanningsekspansjon på et mer generelt nivå, med et samfunn hvor flere og flere må ta høyere utdanning for å få en jobb. Hvor er det plass til de skoleleie (se: Frønes 1996)? Et spørsmål er om vi beveger oss mot et samfunn hvor det i mindre og mindre grad er plass til folk som ikke føler seg hjemme på skolebenken.

Så, har utdanning hatt noe å si for mobilitet? Det kan være at etterkommere har hatt utdanningsmobilitet, og de har uten tvil hatt mobilitet dersom vi måler ut ifra foreldres inntekt og klasse i Norge. Utdanning har altså hatt noe å si for denne gruppen på flere fronter enn utdanningsmobilitet. Sammenligner vi dem med deres foreldres økonomiske situasjon i Norge, sikter de ofte mot fagfelt som er økonomisk innbringende, og på denne måten vil de ha andre livssjanser enn sine foreldre. Mobiliteten er tilsynelatende over relativt lange distanser, og etterkommerne ser ut til å overkomme de strukturelle barrierene i Norge, og da ha oppnådd relativ mobilitet.

Teoriene som har blitt benyttet for å forklare utfallene til de med lav sosial bakgrunn har i stor grad vektlagt reproduksjon, men de med lav sosial bakgrunn som gjennomfører har også hatt en form for mobilitet: utdanningsmobilitet. Flere av dem faller fra og lykkes ikke, men de som lykkes er overrepresentert i fagfelt som leder til sikre yrker, og for disse er det store muligheter for at de kommer seg inn i arbeidslivet. Vi ser likevel at denne mobiliteten mest sannsynlig kan karakteriseres som strukturell mobilitet som har kommet som følge av samfunnsendringer, og en kan også stille spørsmål om hvor lang distansen har vært, da mange av de utdanningene de velger nettopp er utdanninger som har blitt 'oppgradert' til høyere utdanning. Vi trenger videre forskning for å besvare hvorvidt de står i en annen posisjon enn sine foreldre når det kommer til inntekt, status og kanskje også klasse, undersøkelser som tar hensyn til endrede samfunnsstrukturer og nye yrkeshierarkier. Gitt de fagvalgene studenter med lav sosial bakgrunn fatter, samt at de har høyere frafall, vil kanskje den sosiale reproduksjonen holde stand, til tross for utdanningseksponering og endrede samfunnsoppgaver med stor mulighet for strukturell mobilitet.

Vi kan med andre ord ikke konkludere med at studentene med lavt utdannede foreldre ikke har hatt mobilitet, men vi kan stille spørsmål ved hva utdanningen har hatt å si for deres livssjanser, grunnet de store forskjellene i avkastning på de ulike fagfeltene. I sammenligningen av de to gruppene som begge har vært underrepresentert i høyere utdanning ser flere av etterkommergruppene ut til å være en suksesshistorie, men for studentene med lav sosial

bakgrunn ser møtet med utdanning ut til å kunne fortone seg mer problematisk enn for andre studenter, da de har et høyere frafall, og at noen fagfelt, de korte, anvendte, er de foretrukne valgene og at dette kanskje ikke endrer deres liv like markant som utdanning gjør for etterkommere.

LITTERATURLISTE

- Aamodt, P. O. (1995). Floods, bottlenecks and backwaters: an analysis of expansion in higher education in Norway. *Higher Education* 30, 63-80.
- Aamodt, P. O. (2001). *Studiegjennomføring og studiefravall: En statistisk oversikt*. NIFU skriftserie 14/01. Oslo: NIFU.
- Aamodt, P. O. & Stølen, N. M. (2003). Vekst i utdanningssystemet. I Raabe, M., Aasen, P., Aamodt, P. O. Stølen, N. M. & Høiskar, A. H. (red.), *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Statistiske analyser (s. 69-88). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Ahlburg, D. A., McCall, B. P., Na, I. (2002). *Time to dropout from college: A hazard model with endogenous waiting*. Working Paper No. 0102, Industrial Relations Center, University of Minnesota.
- Ahola, S., Hedmo, T., Thomsen, J-P, Vabø, A. (2014). *Organisational features of higher education. Denmark, Finland, Norway and Sweden*. Working Paper 2014:14. Oslo: NIFU.
- Aina, C. (2010). *University drop-out in Italy*. Working Papers, No. 134, SEMEQ Department, Faculty of Economics, University of Eastern Piedmont.
- Andersen, P. L. (2009). *Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Arcidiacono, P. (2004). Ability Sorting and the Returns to College Major. *Journal of Econometrics* 121(1-2), 343-375.
- Arts, W. & Gelissen, J. (2002). Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European Social Policy* 12(2), 137–158.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. P. (2004). Factors affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: A logistic analysis for the intake of cohorts of 1980–92. *Medical Education*, 38, 492–503.

- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. P. (2007). Dropping out of Medical School in the UK: Explaining the changes over ten years. *Medical Education*, 41, 385–394.
- Askvik, T. (2011). *Eliteskoler. En kvantitativ undersøkelse av videregående skoler i Oslo fra 1985–2008*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Askvik, T. & Helland, H. (2014). Norway. I Börjesson, M., Ahola, S., Helland, H. & Thomsen, J.-P. (red.), *Enrolment Patterns in Nordic Higher Education, ca. 1945–2010. Institutions, Types of Education, and Fields of Study*. Arbeidsnotat 15/2014 (s. 65–92). Oslo: NIFU.
- Askvik, T. & Helland, H. (kommende). The Norwegian field of higher education. *Praktiske Grunde*.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA rapport 15/2003. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* NOVA rapport 8/09. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Sletten, M. (2000). Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning - realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17(1), 27-36.
- Ballard, R. (1999). Socio economic and educational achievements of ethnic minorities. Unpublished paper. In Modood T (2004) Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13 (2): 87-105.
- Bauer, P. & Riphahn, R. T. (2007). Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland on Natives and Second Generation Immigrants. *Journal of Population Economics*, 20 (1), 121-148.
- Bégin-Caouette, O., Askvik, T., Cui, B. (2016). Interplays Between Welfare Regimes Typology and Academic Research Systems in OECD Countries. *Higher Education Policy*. Vol. 29.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203.

- Blom, S. & Henriksen K. (2009). *Living Conditions among Immigrants in Norway 2005/2006*. Reports 2009/2. Oslo: Statistics Norway.
- Bolivier, V. (2006) Social Inequalities of Access to Higher Status Universities in the UK: The Role of University Admissions Decisions. *Sociology Working Papers*. Paper Number 2006-07. Department of Sociology, University of Oxford.
<https://www.sociology.ox.ac.uk/materials/papers/2006-07.pdf>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1991). First Lecture. Social Space and Symbolic Space: Introduction to a Japanese Reading of Distinction. *Poetics Today*, 12 (4), 627-638.
- Bourdieu, P. (1992). *A Theory of Practice*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994). Er en interessefri handling mulig? I Prieur, A. (red.) *Symbolsk makt. Artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1998). Kritikk av den skolastiske fornuft. *Sosiologisk tidsskrift*, 6 (1-2), 7-28.
- Bourdieu, P. (2006). Habitus og livsstilenes rom. *Agora*, 1-2, 74-111.
- Bourdieu, P. (2005). Om interesser og den symbolske magts relative autonomi: Svar på nogle indvendinger. *Dansk Sociologi*, 24(16), 102-116.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & De Saint-Martin, M. (1994). *Academic Discourse. Linguistic Misunderstanding and Professional Power*. London: Polity Press.
- Bratsberg, B., Raaum, O. & Røed, K. (2012). Educating Children of Immigrants: Closing the Gap in Norwegian Schools. *Nordic Economic Policy Review*, 3, 211-251.

- Breen, R. (2005). Foundations of a neo-Weberian class analysis. I Wright, E. O. (red.) *Approaches to Class Analysis* (s. 31-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, R. & Goldthorpe J. H. (2000). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. I Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, R. & Jonsson, J.O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology* 31, 233–43.
- Brinbaum, Y. & Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France. Success or disillusion? *Ethnicities* 7, 445-474.
- Børing, P. (2004). *Studiegjennomføring og studiefravall ved høgskolene*. NIFU skriftserie 15/04. Oslo: NIFU.
- Börjesson, M., Ahola, S., Helland, H., Thomsen, J-P (2014). *Enrolment Patterns in Nordic Higher Education, ca. 1945-2010. Institutions, Types of Education and Fields of Study*. Working Paper 2014:15. Oslo: NIFU.
- Chan, T. W. & Goldthorpe, J. H. (2007). Class and Status: The Conceptual Distinction and its Empirical Relevance. *American Sociological Review*, 72, 512-532.
- Chen, R. & DesJardins, S.L. (2008). Exploring the Effects of Financial Aid on the Gap in Student Dropout Risks by Income Level. *Research in Higher Education* 49 (1), 1-18.
- Cookson, P. W. Jr. & Persell, C. H. (1985). *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*. New York: Basic Books.
- Daugstad, G. (2008). Utdanning. I Dagstad, G. (red.) *Innvandring og innvandrere 2008*. Statistiske analyser (s. 55-81). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Dollmann, J. (2017). Positive choices for all? SES- and gender-specific premia of immigrants at educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 49, 20-31.

- Dryler, H. (1998). The Establishment of New Institutes of Higher Education: A Means of Reducing Educational Inequality? I Hällsten, M. (2010). The Structure of Educational Decision Making and Consequences for Inequality: A Swedish Test Case. *American Journal of Sociology*, 116, 806-854.
- Dustmann, C. & Theodoropoulos, N. (2010). Ethnic minority immigrants and their children in Britain. *Oxford Economic Papers*, 62(2), 209–233.
- Dæhlen, M. (2000). *Innvandrere i høyere utdanning – en analyse av rekrutteringsmønsteret for ungdomskullene 1955-1975, med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Hovedoppgave: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Dæhlen, M. (2001). Rekruttering til høyere utdanning: Sosial bakgrunn betyr mer enn innvandrerbakgrunn. *Samfunnsspeilet* 2, 42-46.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Egge-Hoveid, K. & Sandnes, T. (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i et kjønns- og likestillingsperspektiv. Utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse*. Rapport 26/15. Statistisk Sentralbyrå: Oslo-Kongsvinger.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet* 5, 20-24.
- Eliasson, K. (2006). *The Effects of Accessibility to University Education on Enrollment Decisions, Geographical Mobility, and Social Recruitment*. Umea Economic Studies, 2006, Vol.690.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, Vol. 30, No. 4, 415-441.

- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I Prieur, A. & Sestoft, C. (red.), *Pierre Bourdieu: en introduktion* (s. 71–114). København: Hans Reitzel.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47 (1), 57–93.
- Fekjær, S. B. (2010). Klasse og innvandringsbakgrunn: To sider av samme sak? I Dahlgren, K. og Ljunggren, J. (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 84-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fekjær, S. B. (2011). Registerdata i praksis: ikke bare å trykke på play. Fangen, K. & Sellerberg, A. M. (red.), *Mange ulike metoder* (s. 181-197). Gyldendal Akademisk.
- Fekjær, S. N. & Birkelund, G. E. (2007). Does the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case. *European Sociological Review*, 23(3), 309-323.
- Fekjær, S. B. & Brekke, I. (2009). I samme båt. Frafall fra videregående og arbeidsmarkedstilknytning blant etterkommere av innvandrere og unge med majoritetsbakgrunn. I Birkelund, G. E. & Mastekaasa, A. (red) *Integrert?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Feliciano, C. & Lanuza, Y. R. (2017). An Immigrant Paradox? Contextual Attainment and Intergenerational Educational Mobility. *American Sociological Review*, 82(1), 211-241.
- Frønes, I. (1996). Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 37(1), 71–86.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gang, I. N. & Zimmermann, K. F. (2000). Is Child like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin. *The Journal of Human Resources*, 35(3), 550-569.
- Gerber, T. P. & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications, *Annual Review of Sociology*, 34, 299-318.
- Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481- 505.
- Grindland, M. V. (2009). Minoritetselevers frafall fra videregående opplæring. I Birkelund, G. E. & Mastekaasa, A. (red.) *Integrert?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Gulbrandsen, T., Engelstad, F. Klausen, T. B., Skjeie, H., Teigen, M., Østerud, Ø. (2002). *Norske makteliter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hallahan, T. A., Faff, R. W. & McKenzie, M. D. (2004). An empirical investigation of personal financial risk tolerance. *Financial Services Review* 13, 57-78.
- Hällsten, M. (2010). The Structure of Educational Decision Making and Consequences for Inequality: A Swedish Test Case. *American Journal of Sociology*, 116, 806-854.
- Hansen, M. N. (1995). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Rapport 15/95. Oslo: ISF.
- Hansen, M. N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985–1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40(2), 172–203.
- Hansen, M. N. (2000). Sosial bakgrunn og karakterer blant juridiske kandidater. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 41(2), 151–186.
- Hansen, M. N. (2001). Education and Economic Rewards. Variations by Social-Class Origin and Income Measures. *European Sociological Review*, 17(3), 209–231.

- Hansen, M. N. (2004). En klassedelt skole. *Klassekampen* 13.12.2004.
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133–157.
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2006). Social Origins and Academic Performance at University. *European Sociological Review*, 22(3), 277–291.
- Hartmann, M. (2007). *The Sociology of Elites*. London/ New York: Routledge.
- Hartog, J., Ferrier-i-Carbonell, A. & Jonker, N. (2002). Linking Measured Risk Aversion to Individual Characteristics. *Kyklos* 55, 3-26.
- Heath, A., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology* 34, 211-235.
- Helgeland, K. (2009). Innvandrerbakgrunn og frafall fra høyskolestudier. I Birkelund, G.E. og Mastekaasa, A. (red.) *Integrert?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 34–62.
- Helland, H. (2013a). Hvem tar mest utdanning? I Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (red.), *Utdannings sosiologi* (s. 37–63). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helland, H. (2013b). Hvem tar hva slags utdanning? I Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (red.), *Utdannings sosiologi* (s. 99–127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helland, H. & Heggen, K. (2013). Geografi og rekruttering til høgre utdanning. I Molander, A. & Smeby, J.-C. (red.), *Profesjonsstudier II* (s. 91-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene. Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151–180.
- Helland, H. & Wiborg, Ø. (2018). How do parents' educational fields affect the choice of educational field? *The British Journal of Sociology* 70(2), 481-501.

- Hermansen, A. S. (2016). Moving up or falling behind? Intergenerational socioeconomic transmission among children of immigrants in Norway. *European Sociological Review*, 32(5), 675-689.
- Hermansen, A. S. (2017). Age at Arrival and Life Chances Among Childhood Immigrants, *Demography*, 54, 201-229.
- Hicks, A. & Kenworthy, L. (2003). Varieties of welfare capitalism. *Socio-Economic Review* 1, 27–61.
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2006). *Sosial mobilitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hollås, H. A. (2012). Er studentene blitt mer effektive? *Samfunnsspeilet* 2, 33-38.
- Hout, M. (2012). Social and Economic Returns to College Education in the United States. *Annual Review of Sociology*, 38, 379-400.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17.
- Hovdhaugen E. & Aamodt P. O. (2005). *Frafall ved universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999*. Arbeidsnotat 13/2005. Oslo: NIFU STEP.
- Hægeland, T. & Kirkebøen, L. J. (2007). *Lønnsforskjeller mellom utdanningsgrupper*. Notat 36/07, Statistics Norway.
- Johnes, G. & McNabb, R. (2004). Never give up in the good times: student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 66, 23–47.
- Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. (2011). Weak Performance—Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43, 58-70.

- Kelly E, O'Connell P.J. & Smyth E. (2010). The economic returns to field of study and competencies among higher education graduates in Ireland. *Economics of Education Review*. 29(4), 650–657.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdrev eller middelklassedrev? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1, 71-86.
- Kingston, P. W. & Lewis, L. S. (1990). *The High-Status Track. Studies of Elite Schools and Stratification*. Albany: State University of New York Press.
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343-366.
- Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2–3), 127–151.
- Kjeldstadli, K. (1990). *Oslo bys historie, bind 4. Den delte byen*. Cappelen Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Prop 1 S (2016-2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lareau, A. (1992). Gender differences in parent involvement in schooling. I Wrigley, J. (red) *Education and Gender Equality* (s. 207-224). London -Washington DC: The Falmer Press.
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. I Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (red.), *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo, J. (2004). Innvandrerdommers anspennelse på skolen. I Aasen, P., Foros, P. B. & Kjøl, P. E. (red.), *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Leirvik, M. S. (2010). «For mors skyld» utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23-47.
- Leirvik, M. S. (2012). «Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg» - Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 189-216.

- Lent, R.W., Brown S.D. & Hackett, G. (2006). Social Cognitive Career Theory. I Greenhaus, J. & Callanan, G. (red.), *Encyclopedia of Career Development* (s. 750-754). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Long, J. S. & Freese, J. (2006). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, Second Edition, Texas: Stata Press.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects, *American Journal of Sociology*, 1642-1690.
- Lødding, B. (2003a). *Ut fra videregående: Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*. Rapport 1/03. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Lødding, B. (2003b). *Frafall blant minoritetsspråklige: Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. NIFU skriftserie 29/03. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. I Kecskemeti, P. (red), *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295-305. DOI: [10.1080/01621459.1980.10477466](https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466)
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og arbeidsmarked. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 103–118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mastekaasa, A. & Hansen M. N. (2005). Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I Raabe, M., Raaum, O., Aamodt, P. O., Stølen, N. M. & Holseter, A. M. R. (red.), *Utdanning 2005- deltakelse og kompetanse*. Statistiske analyser (s. 98-121). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Mastekaasa, A. & Smeby, J-C (2008). Educational Choice and Persistence in male - and female dominated fields. *Higher Education* 55(2), 189-201.

- Melding til Stortinget 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105.
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67-82.
- Nedregård, O. & Abrahamsen, B. (2018). *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet*. Rapport nr 8. OsloMet - storbyuniversitetet.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (2006). *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOS (Norges offisielle Statistikk) (2001). *Norsk standard for utdanningsgruppering. Revidert 2000. Bokmål*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- NOU 1981:35. (1981). *Politiets rolle i samfunnet – Delutredning I*. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2012:15. (2012). *Politikk for likestilling*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NSD,url1 (Database for statistikk om høgre utdanning). Hentet fra http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=125&visKode=false&columns=arstall&index=1&formel=232&hier=insttype!9!instkode!9!fakkode!9!ufakkode!9!progkode&sti=¶m=arstall%3D2017!8!2016!8!2015!8!2014!8!2013!8!2012!8!2011!8!2010!9!dep_id%3D1!9!kategori%3DS!9!semester%3D1

- Næss, T. (2003). *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. NIFU skriftserie 16/03. Oslo: NIFU.
- Næss, T. & Støren, L. A. (2006). *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. Arbeidsnotat 3/06. Oslo: NIFU STEP.
- OECD (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing.
- OECD (2013). Education at a glance 2013. *OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? *Education Indicators in Focus*.
doi:<https://doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en>
- OECD (2018). Education at a glance 2018. *OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Opheim, V. & Støren, L. A. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. Rapport 7/01. Oslo: NIFU STEP.
- Orupabo, J. (2008). «På TV sa de at de trengte ingeniører ...»: *Etniske minoriteter: klasseidentifikasjon og arbeidsposisjon*. Rapport 2008:9. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Orupabo, J. (2010). En klassereise nedover. I Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 71-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, B., Thorsen, L. R., & Vaage, O. F. (2011). *Levekår blant studenter 2010*. SSB rapport 36/2011. Statistisk Sentralbyrå: Oslo - Kongsvinger.
- Pape, H. & Rossow, I. (2004). 'Ordinary' people with 'normal' lives? A longitudinal study of ecstasy and other drug use among Norwegian youth. *Journal of Drug Issues*, 2, 389–418.
- Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *Journal of Higher Education*, 73(2), 189–236.

- Pechar, H. & Andres, L. (2011). Higher-education policies and welfare regimes: International comparative perspectives. *Higher Education Policy* 24(1), 25–52.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Prix, I. (2009). Gender and Recent Graduates' Occupational Stratification: The Interactive Role of the Educational and Employment Sectors in Four Countries. *Comparative Education*, 45(4), 545–568.
- Raaum, O., Aabø, T. E. & Karterud, T. (1999). *Utdanning og livsinntekt i Norge*. Rapport 5/1999, Frischsenteret.
- Raaum, O., Røed, K. & Bratsberg, B. (2012). Gjør registerdata AKU overflødig? *Økonomiske analyser* 5/12, 46-52.
- Raftery, A. E. & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Reay, D. (1998). *Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Reay, D., David, M. E. & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Sterling: Trentham Books.
- Reimer, D., Noelke, C. & Kucel, A. (2008). Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective An Analysis of 22 European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4–5): 233–256. DOI: 10.1177/0020715208093076
- Rothon, C. (2007). Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities*, 7(3), 306-322.
- Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32 (5), 581–592.

- Schou, L. A. (2009), Utdanningsvalg og innvandrerbakgrunn- mot en etnisk arbeidsdeling i høyere utdanning? I Birkelund, G. E. & Mastekaasa, A. (red.), *Integrert?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (2012). Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs. *Research in Higher Education*, 53(4), 453–470.
<https://doi.org/10.1007/s11162-011-9237-0>
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder CO: Westview Press.
- Skilbrei, M.-L. (2010). Den som står med begge bena planta til jorda står stille: Om kjønn og klassereiser. I Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 43–57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. & Naylor, R. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society A*, 164, 389–405.
- SSB, url 1 (Statistisk sentralbyrå). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv>
- SSB, url 2 (Statistisk sentralbyrå). Hentet fra [Utvikling studietilbøyelighet/ SSB](#)
- Stortingsmelding nr. 17 (1996–1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 49 (2003–2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse. Ansvar og frihet*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- Stortingsmelding nr. 42 (2004-2005). *Politiets rolle og oppgaver*. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* SSB. Artikkelserie: Innvandrere i Norge, 2017.

Støren, L. A. (2005a). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? I Raabe, M., Raaum, O., Aamodt, P. O., Stølen, N. M. & Holseter, A. M. R. (red.), *Utdanning 2005- deltakelse og kompetanse*. Statistiske analyser (s. 70-97). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.

Støren, L. A. (2005b). *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat*. Arbeidsnotat 34/05. Oslo: NIFU STEP.

Støren, L. A. (2010), *Unge innvandrere i utdanning og overgang til arbeid*. Rapport 45/2010. Oslo: NIFU.

Støren, L. A. & Arnesen, C. Å. (2007). Women's and Men's Choice of Higher Education– What Explains the Persistent Sex Segregation in Norway? *Studies in Higher Education*, 32(3), 253–275.

Støren, L. A., Helland, H. & Grøgaard, J. B. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP.

Teigen, K. (1998). *Kjønnssegregering i universitetssektoren 1965–1995*. NIFU skriftserie 10/98. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Teney, C., Devleeshouwer, P. & Hanquinet, L. (2013). Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels. Does the perception of ethnic discrimination in the labour market matter? A mixed-method approach. *Ethnicities*, 13(5), 584-606.

Thomas, L. & Quinn, J. (2006). *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*, Open University Press, Buckingham.

- Thomsen, J-P. (2015). Maintaining Inequality Effectively? Access to Higher Education Programmes in a Universalist Welfare State in Periods of Educational Expansion 1984–2010. *European Sociological Review* 31(6), 683–96.
- Thomsen, J-P., Bertilsson, E., Dalberg, T., Hedman, J. & Helland, H. (2017). Higher Education Participation in the Nordic Countries 1985–2010: A Comparative Perspective. *European Sociological Review* 33(1), 98–111.
- Tufte, P. A. (2000). *En intuitiv innføring i logistisk regresjon*. Arbeidsnotat 8/2000. Oslo: Sifo.
- Tufte, P. A. (2007). Multinomisk og ordinal logistisk regresjon. I Eikemo & Clausen (red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Udir (Utdanningsdirektoratet) (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Rapport.
- Vabø, A. & Aamodt, P. O. (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. NIFU skriftserie 2/05. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Van de Werfhorst, H., Sullivan, A. & Cheung, S. Y. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41–62.
- Van Ours, J. C. & Veenman, J. (2003). The educational attainment of second-generation immigrants in The Netherlands. *Journal of Population Economics* 4, 739–753.
- Vassenden, A. & Bergsgard, N. A. (2012). Et skritt tilbake? Valg av kunstnerkarriere blant unge med innvandrerbakgrunn og familiens aspirasjon om sosial mobilitet. *Nordisk Kulturpolitisk tidsskrift*, 15(01), 97-120.
- Vogt, K. C. (2007). *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. Masteroppgave i sosiologi. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *Review of Higher Education*, 27, 45–73.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.
- Xu, J. & Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural Reproduction, Cultural Mobility, Cultural Resources, or Trivial Effect? A Comparative Approach to Cultural Capital and Educational Performance. *Comparative Education Review*, Vol. 56, No. 1, 98-124.
- Zhou, M. (2006). Negotiating Culture and Ethnicity: Intergenerational Relations in Chinese Immigrant Families in the United States. I Mahalingam, R. (red.), *Cultural Psychology of Immigrants*. (s. 315-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zhou, M. & Bankston III, C. L. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. *International Migration Review* 28(4), 821-845.
- Østby L. (2008), *Levekårsundersøkelse blant innvandrere – hvordan og hvorfor*. Rapport 5/08. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Østby, L. (2016). *Bedre integrert enn mor og far*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/bedre-integrert-enn-mor-og-far>
- Østby, L. & Henriksen, K. (2013). Innvandrere- Hva vi nå vet og ikke vet. *Samfunnsspeilet* 5, 2-10.

Artikkel 1

Tanja Askvik: Hva velger de som bryter mønsteret? *Publisert i Tidsskrift for samfunnsforskning (56)4:450-483.*

Webadresse: https://www.idunn.no/tfs/2015/04/hva_velger_de_som_bryter_moensteret

Hva velger de som bryter mønsteret?

TANJA ASKVIK
tanja.askvik@hioa.no

Retningsvalg i høyere utdanning har blitt viktigere på grunn av utdanningsekspansjon, og i denne artikkelen undersøkes hvilke fag studenter med lavt utdannede foreldre velger. Tidligere har det vært et sterkt fokus på utdanningsnivå, og en overvekt av studiene som tar for seg retning har fokusert på prestisjeutdanninger og utdanninger på universitet. Siden gruppen som er fokus for artikkelen er overrepresentert på høyskoler, er det fagretninger her som undersøkes mest detaljert. Antagelsen er at disse studentene vil velge anvendte fremfor rene fag og harde fremfor myke fag, basert på to av Biglans (1973) akser. I tillegg er horisontale kjønnskillinger i høyere utdanning markante, og det forventes at dette påvirker utdanningsvalg ulikt avhengig av sosial bakgrunn. Funnene viser at gruppen foretrekker korte, anvendte fag som leder direkte til et yrke. De velger kjønnede utdanninger, men sammenligner man innenfor menn og kvinner, er de også overrepresentert på de anvendte fagene som er overrepresentert av 'motsatt' kjønn. Gruppen er underrepresentert på de kjønnsnøytrale fagene, samt de myke. Vi finner ikke en overrepresentasjon på harde fag, så fremt de ikke er anvendte. Studentene oppnår utdanningsmobilitet, men spørsmålet er om er de for å opprettholde egen klasse i dag må utdanne seg, eller om de kan forvente å klatre i det sosiale hierarkiet basert på sine utdanningsvalg.

Nøkkelord: utdanningsvalg | utdanningstretning | mobilitet | sosial ulikhet | kjønnsforskjeller

WHAT DO THE ONES WHO BREAK THE PATTERN CHOOSE?

The expansion in higher education has made students' choice of fields increasingly important. In this article I ask what fields students who have parents with low education choose. Earlier research has mainly been about educational level, and the few studies on choice of fields, has mainly focused on prestigious university educations. In this article the attention is on university colleges. Based on two of Biglans (1973) dimensions, it is assumed that the students who have parents with low education prefer applied fields to pure fields and hard fields to soft fields. The findings show that students who have parents with low education indeed prefer short, applied fields leading directly to a profession. They choose gendered, but comparisons within the group of men and within the group of women shows an overrepresentation in applied fields that are dominated by the 'opposite' gender. They are underrepresented in gender balanced soft fields, and there is no overrepresentation in hard fields, unless they are applied. Students who have parents with low education achieve educational mobility. However, due to their choice of educational fields, it is possible that they simply maintain their class position.

Keywords: educational choices | educational fields | mobility | social inequality | gender differences

UTDANNINGSSYSTEMET I NORGE er basert på egalitære idealer og intendert å fremme mulighet for sosial mobilitet. Politisk er enigheten bred om at sosial bakgrunn ikke skal avgjøre hvorvidt man tar høyere utdanning eller ei (St.meld. nr. 17 (1996–1997); St.meld. nr. 16 (2006–2007)), men på tross av dette er sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsnivå sterk (Gulbrandsen, Engelstad, Klausen, Skjeie, Teigen & Østerud 2002; Hansen 1999, 1997; St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Et mål på sosial bakgrunn som vil bli benyttet i det videre er foreldres utdanning. Med utgangspunkt i dette, finner man store gruppespesifikke forskjeller i hvem som tar høyere utdanning og ikke. I St.meld. nr. 16 (2006–2007), s. 53, kan vi lese:

Elever som har foreldre med høy utdanning har større sannsynlighet for å velge høyskole- eller universitetsstudier enn de som ikke har det. Tall fra 2002 viser at deltakelsesraten for personer med foreldre med høyere utdanning er 40 prosent, mot 8 prosent for personer med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanningsnivå.

Denne sammenhengen viser at det finnes hinder for sosial mobilitet, og personer med lavt utdannede foreldre er underrepresentert i høyere utdanning. Fordi gruppen er stor, utgjør de allikevel en betydelig andel, og det er disse studentene, med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanningsnivå, som bryter mønsteret og selv velger høyere utdanning vi skal følge.

Utdanning er en relasjonell kapital, og flere tar utdanning nå enn før, hvilket kan føre til utdanningsinflasjon (Esmark 2006:100; Goldthorpe 2000:175). Gjennomfører få videregående, vil videregående være å anse som relativt høy utdanning, men dersom svært mange gjennomfører høyere utdanning, vil videregående være å anse som lav utdanning. Utdanningsekspansjonen kan dermed føre til at studenter med lavt utdannede foreldre i dag må ta høyere utdanning for å opprettholde foreldrenes klasseposisjon.

Ekspansjonen gjør også utdanningsretning langt mer viktig enn tidligere. At studenter med lavt utdannede foreldre oftere velger høyskole fremfor universitet enn jevnaldrende med høyt utdannede foreldre (NOU 2000:14: 340; St.meld. nr. 16 (2006–2007): 53), gir en pekepinn på at det er gruppespesifikke forskjeller i valg av utdan-

ningsretning. De betydelige forskjellene i avkastning (Mastekaasa 2008) og status mellom ulike retninger gjør at spørsmålet ikke lenger er hvem som begynner i høyere utdanning, men hvem som begynner hvor (Reay, David & Ball 2005:vii). Siden det er de som bryter mønsteret vi skal fokusere på, er den overordnede problemstillingen:

Hva velger de studentene som bryter mønsteret og oppnår oppadgående utdanningsmobilitet? Det er altså utdanningsmobilitet som undersøkes i denne artikkelen, dvs. hvorvidt studentene tar en høyere utdanning enn mor og far. Utdanningsmobilitet er en type sosial mobilitet, men innebærer ikke noen nødvendig oppadgående mobilitet i sosial status. Hvilken utdanningsretning de som bryter mønsteret velger, er avgjørende for hvorvidt de klatrer i hierarkiet eller om de oppnår status quo.

Målet med denne studien er å vise hvilke fagområder studenter med lavt utdannede foreldre velger. Siden de som nevnt oftere velger høyskole, vil fagområder herfra deles inn relativt finmasket. Hansen (1999) har tatt for seg virkningen av økt studenttall på sosial ulikhet i høyere utdanning, og skilt mellom høyskoleutdanninger, universitetsutdanninger og eliteutdanninger. Helland (2006) tar for seg universitets- og eliteutdanningene i Hansens inndeling på et mer detaljert nivå. Utdanningsretninger som inngår i høyskoleutdanningskategorien gjenstår, og der hvor lite har blitt skrevet om retningsvalg i høyere utdanning i Norge, har mindre – om noe – blitt skrevet om retningsvalg på høyskoler med kvantitativ innfallsvinkel. Dette er bakgrunnen for å ta for seg utdanningsretningene som inngår i høyskoleutdanningskategorien, og med idealene om like muligheter, synes det som viktig å fokusere på en gruppe studenter som er underrepresentert i høyere utdanning. Et kjent område innenfor sosiologi vil også berøres: utdanningsinflasjon og konsekvenser av dette. Analysene som benyttes for å besvare problemstillingen er multinomisk logistisk regresjon.

HVEM ER DE SOM BRYTER MØNSTERET?

Studentene som skal undersøkes er som nevnt de som har lavt utdannede foreldre, og her defineres dette som grunnskoleutdanning eller tilsvarende som høyeste oppnådde utdanning. Som vi så innledningsvis, er disse studentene underrepresenterte i forhold til andre grupper

i høyere utdanning. Tabellen nedenfor viser andeler som har fullført høyere utdanning basert på foreldres utdanningsnivå for alle født mellom 1975 og 1989 sammenlignet med populasjonen, og fullført utdanning for studentene er målt i 2010.¹

TABELL 1. *Andeler med fullført høyere utdanning*

Foreldres høyeste fullførte utdanning	Andel av gruppen med høyere utdanning	Antall med høyere utdanning
Populasjonen	23 %	22 8135
Grunnskoleutdanning	10 %	10 935
Videregående, påbegynt	22 %	40 984
Videregående, yrkesfag	19 %	25 053
Videregående, påbygging	26 %	8422
Videregående, allmennfag	24 %	17 149
Universitets- og høyskoleutdanning, lav	35 %	74 353
Universitets- og høyskoleutdanning, høy	44 %	35 917
Missing	9 %	15 322

Populasjonsdata for alle født mellom 1975 og 1989.

Høyere utdanning inkluderer fullført grad avlagt på høyskole- og universitetsnivå.

Foreldres utdanningsnivå er basert på den av foreldrene som hadde høyest utdanning målt da studenten var 16 år.

Gruppene er svært ulike i størrelse, men det vi ser etter er over- eller underrepresentasjon, og det tas derfor utgangspunkt i hvor stor prosentandel som tar høyere utdanning i forhold til populasjonen, hvor 23 prosent tar høyere utdanning. De som tydeligst er underrepresentert, er gruppen som har foreldre med grunnskoleutdanning. Det er altså disse studentene det refereres til når det står 'de som bryter mønsteret'. Vi ser også at de studentene som har foreldre med yrkesfaglig videregående og påbegynt videregående som høyeste fullførte utdanning er underrepresentert, men deltagelsen ligger tett opp under snittet, og de vil derfor ikke inkluderes i gruppen som studeres. Studentene hvis foreldre vi ikke kjenner utdanningsnivået til, er ekskludert i analysene.

HVA VET VI OM VALG AV HØYERE UTDANNING FOR DE SOM BRYTER MØNSTRET?

Som vi har vært inne på, tar mange flere utdanning nå enn før; studenttallet i 2005 var åtte ganger så høyt som i 1960 (Vabø & Aamodt 2005:23). Denne ekspansjonen, som tok til etter 1960 og som for

alvor skjøt fart på slutten av 1980-tallet, viser at utdanning ikke lenger er forbeholdt en eksklusiv minoritet (Helland 2013a:37; Vabø & Aamodt 2005:23). Flere åpne plasser i høyere utdanning gjør at grupper som tidligere ikke fikk mulighet til å utdanne seg, nå i stor grad gjør det, som studenter med lavt utdannede foreldre.

Når det kommer til type institusjon, er den sosiale skjevheten i høyere utdanning minst ved de private og statlige høyskolene og størst ved universiteter og vitenskapelige høyskoler (Næss & Støren 2006:6). Hansen (1999) finner at sosial bakgrunn betyr mindre enn tidligere for rekruttering til høyskoler, i motsetning til rekruttering til universitet. Denne utviklingen kan ses i sammenheng med at det er på denne type institusjoner ekspansjonen har vært sterkest (Helland 2013b:102). Dersom man ser på studenter som starter direkte på høyere utdanning, begynner 27 prosent av studentene med foreldre med grunnskoleutdanning på universitet, mens 73 prosent begynner ved en høyskole. For å sammenligne begynner 75 prosent av studentene med foreldre med lang utdanning på universitet, mens bare 25 prosent av dem begynner på høyskole (NOU 2000:14: 340). Skal man kunne si noe om hvilke retninger de som bryter mønsteret velger, er det med andre ord viktig å se på fag som tilbys ved høyskoler.

Tidligere forskning på valg av fagretning viser at folk velger samme eller lignende utdanning som sine foreldre, også i Norge (Hansen 1995; Helland 2006; Helland & Støren 2011), men de som ikke har foreldre med høyere utdanning, har ikke mulighet til å reprodusere sine foreldres fagvalg. Funn viser dog tendenser til at denne gruppen velger tekniske utdanninger og ingeniørfag (van de Werfhorst, Sullivan & Cheung 2003). De velger også i svært utpreget grad høyere utdanning av kortere varighet (Helland 2013a:39). I tillegg vet vi at det er markante kjønnsforskjeller i valg av utdanningsretning, og kvinner er overrepresentert i for eksempel helsefag, mens menn er overrepresentert i for eksempel ingeniørfag (Helland 2013b:104). Det vil sannsynligvis også være store kjønnsforskjeller i fagvalg mellom kvinner og menn som bryter mønsteret.

Utdanningsekspansjonen har også åpnet for kvinner, og de har gått fra å være svært underrepresentert til overrepresentert (se Teigen 1998). Også denne økningen har i stor grad foregått på utdanninger av kortere lengde innenfor høyere utdanning (Helland 2013a:42–43).

Det er disse retningene arbeiderklassejenter er funnet å søke seg til, og da de yrkesrettede (Nielsen & Rudberg 2006), mens arbeiderklassegutter oftere velger yrkesutdanninger på videregående nivå (Vogt 2007; Helland 2013a:43; Helland & Støren 2011). Siden fokus for begge kjønn later til å være å ta kortere utdanninger som leder til et bestemt yrke, antas arbeiderklasseguttene som velger høyere utdanning også å søke seg mot profesjonsrettede bachelorgrader.

Fordi studentene med lavt utdannede foreldre er overrepresentert på høyskoler og kortere yrkesrettede utdanninger, vil inndeling av fag i de kommende analysene være relativt detaljerte når det kommer til profesjonsrettede høyskolefag. Høyskolefag har ikke blitt forsket på i samme grad som eliteutdanninger og universitetsutdanninger, men fremstår som viktige for å kunne si noe konkret om denne underrepresenterte gruppens vei inn i høyere utdanning. Hvilke mekanismer som ligger bak fagvalgene til studentene som har lavt utdannede foreldre vil diskuteres i det følgende, sammen med mekanismer som trolig påvirker kjønnsforskjeller i denne gruppen i forhold til de øvrige studentene.

HVILKE UTDANNINGSRETNINGER VELGER DE SOM BRYTER MØNSTERET?

Hvilke forventninger vi kan ha til fagvalg hos studentene som bryter mønsteret, vil her skisseres. Først vil forskjellene mellom fag som vektlegges i hypotesene beskrives, deretter følger en drøfting av hvilke mekanismer som kan påvirke valgene. Som Gambetta (1987:28) påpeker, er det ingen grunn til å tro at en mekanisme alene kan forklare resultatet av alle individuelle beslutninger. De forventede fagvalgene hos studenter med lavt utdannede foreldre vil derfor sluttes fra elementer i flere toneangivende teorier som tar for seg sammenhengen mellom utdanningsvalg og sosial bakgrunn. Artikkelens rammer gir ikke anledning til en gjennomgang av teoriene i sin helhet, men for å forstå hvordan de leder frem til de mekanismene som antas å påvirke fagvalg hos de som bryter mønsteret, vil noen sentrale elementer gjøres rede for. Dette munner ut i to hypoteser.

Spørsmålet om hvilke fagretninger studentene velger vil drøftes i henhold til to² av Biglans (1973) skillelinjer, eller akser, nærmere bestemt skillet mellom harde og myke fag og mellom rene og

anvendte fag. Det første skillet, hard/myk, knyttes til paradigmer. Dersom et fag baserer seg på et enkelt paradigme, innebærer dette relativt stor grad av konsensus når det kommer til metodisk tilnærming og innhold i fag (Biglan 1973:202). Det er disse fagene som omtales som 'harde', og hvilke fag dette er spesifikt, kan endre seg noe gjennom tid og over landegrensene. I norsk kontekst har matte, fysikk, ingeniørfag og naturvitenskap blitt trukket frem (Hansen 2001:214). Fag som mangler et enhetlig paradigme, betegnes som 'myke'. Språk, historie, filosofi og samfunnsvitenskap har blitt foreslått som norske eksempler (Hansen 2001:214). Innenfor de myke fagene kan flere svar være riktige, og bedømmelser vil også basere seg på formidling. I harde fag vil det i større grad være snakk om riktig eller galt svar, med enklere bedømmelseskriterier.

Forskjellen mellom rene og anvendte fag handler om hvor anvendbar en utdanning er (Biglan 1973:202). Biglan finner et skille mellom på den ene siden utdanningsrelaterte fag, regnskap, finans og ingeniørfag, og på den andre siden naturvitenskap, matematikk, samfunnsvitenskap, språk, historie og filosofi (1973:198). Fellesnevneren i den første gruppen med fag er at de er direkte anvendbare i et bestemt yrke, og derfor kalles anvendte. Den andre gruppen, de rene, mangler dette. Enkelte anvendte utdanninger er lengre og mer prestisjefylte, som medisin og juss, men det vi vet fra tidligere forskning tyder på at de som bryter mønsteret velger anvendte fag, men da av kortere varighet (Helland 2013a:39), og det er derfor disse som er av interesse videre. Biglans analyser viser fagene på akser, og skillelinjene er å anse som glidende, ikke enten-eller. I tillegg kan fag være både harde og anvendte, myke og anvendte, harde og rene eller myke og rene (Biglan 1973:200).

Mange teorier tar for seg sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning, men de fleste fokuserer på hvorfor de som har lavt utdannede foreldre velger bort høyere utdanning. Her vil de forsøksvis benyttes for å forklare hvilke utdanningsretninger de som bryter mønsteret forventes å velge. Bakgrunnen for å studere dette, fremfor hvorfor de ikke tar høyere utdanning, henger både sammen med den nevnte utdanningsinflatjonen og at samfunnet har endret seg. Dette gir en forventning om at flere fra denne gruppen i dag tar høyere utdanning. Med utgangspunkt i Willis (1977) påpeker Frønes at for

bare få tiår siden kunne engelske arbeiderklassegutter i opposisjon mot skolen sikte seg inn mot industri eller gruvedrift, men at det nå er mindre som venter dem (1996:77), også oversatt til Norge, med langt færre jobbmuligheter uten skolegang. Basert på utdanningsinflasjonen og endrede utdanningskrav i arbeidslivet, kan det være at studentene som bryter mønsteret er tvunget til å sikte mot høyere utdanning for å opprettholde egen klasseposisjon.

Dersom aktører er rasjonelle og formålsrettede, kan man anta at oppadgående mobilitet vil være viktig for alle. Den primære målsetningen er likevel, ifølge Boudon (1974) og Goldthorpe (2000:242), å unngå nedadgående mobilitet. Ulik klassebakgrunn gir ulikt ståsted når kostnader og risiko skal summeres (Goldthorpe 2000:170; Boudon 1974:23). Studenter fra lavinntektsfamilier med ingen eller små utsikter til lønnsforhøyelse, vil ikke ha samme anledning til hverken å være lenge borte fra arbeidsmarkedet eller å bli sponset av foreldre (Goldthorpe 2000:173). Høyere klasser har i stor grad vært tvunget til å ta høyere utdanning for å opprettholde klasse, mens lavere klasser kunne gå rett ut i jobb og unngå lån, tapt arbeidsinntekt samt usikkerhet rundt fullføring og yrkesutsikter etter endt studium. Tidligere kunne et forsøk på å klatre ende i et fall, men nå kan det være slik at de som bryter mønsteret må ta noe høyere utdanning for ikke å falle utenfor arbeidslivet. Mengde og type for å opprettholde foreldres klasse vil være ulik, basert på sosial bakgrunn, og risikokalkuleringer kan knyttes til valg av fag.

Det er en sammenheng mellom foreldres inntekt og utdanningsvalg også i Norge (Helland 2013a), og i valget mellom anvendte og rene fag er det ikke så vanskelig å se for seg at utsiktene til å få en jobb fremfor en diffus grad kan oppleves som mer rasjonelt. Det samme kan gjelde for en kortere grad med færre muligheter for feilskjær og mindre tid brukt som student med begrenset inntekt. En lengre, profesjonsrettet grad vil gi høyere lønnsutsikter, men det er langt fra sikkert at man klarer å gjennomføre (Goldthorpe 2000:173), og i tillegg er konkurransen større. Det kan også være at de harde fagene, med klarere evalueringskriterier, anses som mindre risikable enn de myke.

Siden Goldthorpe bygger på Boudon er det stor grad av enighet mellom dem, men Goldthorpe vektlegger i større grad rasjonelle aktører. Mekanismene som følger er elementer fra Boudons rammer som

Goldthorpe ikke inkluderer. Den første dreier seg om ambisjoner; Boudon (1974:23) mener at dette påvirkes av foreldres klasse. Er far snekker, kan lærerutdanning oppleves som oppadgående mobilitet, men er far professor, kan lærerutdanning oppleves som et steg ned. Å forutsi ambisjoner for hard/myk-aksen er vanskelig, da denne ikke er homolog med en prestisjeakse. De som bryter mønsteret oppnår utdanningsmobilitet uavhengig av type og lengde på høyere utdanning, og de trenger ikke å sikte på de lengste eller mest prestisjetunge. Dette kan resultere i at studentene sikter seg inn mot høyskoleutdanning av kortere varighet, og vi vet at mange av disse er anvendte.

Å velge helt annerledes enn sitt miljø innebærer sosiale kostnader (Boudon 1974:30), og det kan være vanskelig å velge fag hvor de fleste har en annen bakgrunn enn en selv. En grunn til at de som bryter mønsteret er overrepresentert i anvendte fag av typen tekniske- og ingeniørfag, er forklart med at disse utdanningene ligner deres foreldres manuelle arbeid mer enn andre utdanninger (van de Werfhorst et al. 2003). Utdanninger som ligner foreldres yrker kan altså være harde, som tekniske og ingeniørrettede, og de anvendte fagene vil sammenfalle med miljøet i større grad enn de rene. Arbeiderklassegutter (Vogt 2007) og døtre av ufaglærte og lavtlønnede mødre (Skilbrei 2010) har blitt funnet å velge likt henholdsvis sine maskuline rollemødeller og sine mødre for å anerkjenne deres liv. Vi kan med andre ord forvente kjønnede fagvalg, men motivasjonen kan være relatert til miljø.

Skal man forklare fagvalg basert på Bourdieu er habitusbegrepet sentralt, og måten klasse defineres på, henger sammen med dette. Samfunnet beskrives som et sosialt rom hvor aktørene innehar ulike posisjoner, basert på mengde og type kapital (Bourdieu 2006:75). Det finnes flere kapitaltyper, men her skilles det på økonomisk og kulturell. Posisjon i rommet legger grunnlaget for iboende egenskaper som hvilke preferanser en har, hvordan en ter seg og kler seg, hva man spiser samt bedømmelser av dette, og habitus kan svært kort oversettes til de normer, verdier, kulturelle vaner og holdninger man orienterer seg etter og som ligger til grunn for handlinger, meninger og praksis (Bourdieu & Wacquant 1996:106). Nærhet i rommet gir på papiret klasser, og de synlige uttrykkene lar seg gjenkjenne og distingverer og adskiller: hvem er som meg, hvem er ulik meg, og hva er god smak

eller dårlig smak? Habitus stammer altså fra posisjon i rommet; om man har lite eller mye kapital, og hvilken type kapital man har, men den skaper også posisjon, og er på denne måten både strukturert og strukturerende (Bourdieu 2006:74–79) og binder sammen struktur og handling (Esmark 2006:75).

Grunnlaget for Bourdieus kritikk av skolesystemet ligger i at habitus er overførbart og gir lærebetingelser ut over det tillærte (Bourdieu 2006:79). Primærpåvirkningen av habitus skjer i hjemmet gjennom foreldres bevisste og ubevisste praksiser, og dette danner basis, men habitus vil være åpen for kontinuerlig forandring, spesielt i møte med utdanningssystemet (Bourdieu 1992:134). Det er de kulturelle betingelsene som overføres i hjemmet som gir høyere klasser et fortrinn i skolen. Utdanning vil for disse elevene være en forlengelse av det de har lært hjemme, i motsetning til lavere klasser, som opplever dette som en omskolering (Esmark 2006:73–74). Denne arven forstås som talent og gjorde tidligere at de fra lavere klasser opplevde høyere utdanning som ‘noe som ikke passer for meg’ (Bourdieu 2005b:108), men nå, dersom vi skal følge opp antagelsen om at utdanning i større grad blir nødvendig for å opprettholde egen klasseposisjon også for disse, vil dette heller påvirke hvilken type og mengde utdanning de velger.

Siden habitus er sosialt strukturert og skapt av et levd liv, betyr dette at handlinger som leder til bestemte mål ikke nødvendigvis er et resultat av bevisste strategier eller determinasjon, men at aktørene ‘støter på dem naturlig’ (Bourdieu 2005a:94). Det er en skolastisk feilslutning å forklare aktørenes måloppnåelse på den måten Goldthorpe gjør. Ingen kan sette egne erfaringer til side for å fatte en fullstendig objektiv avgjørelse; i tillegg besitter ingen nok kunnskap om alle fag og mulige utfall av disse til å være fullstendig rasjonelle. Valg er ikke objektive og fristilte, men knyttet til habitus (Bourdieu 1998:8, 13). I skillet mellom rene og anvendte fag kan vi forvente at de som bryter mønsteret vil trekke mot de anvendte, mer praksisrettede utdanningene, da disse mest sannsynlig vil oppleves som et mer naturlig valg enn de rene, abstrakte, fordi jo mer praksisnært et fag er, desto mindre omskolering fra primær habitus skal til.

Begrepet handlingshorisonter (Hodkinson & Sparkes 1997) hører også inn under habitusforklaringer. I forlengelsen av poenget om skolastiske feilslutninger velger ingen utdanning fra hele spennvidden av

alle mulige utdanninger, og handlingshorisonter er det området handlinger utføres innenfor og beslutninger fattes i (Hodkinson & Sparkes 1997:34–35). Vogt finner at arbeiderklassegutter ønsker å ‘bli noke’ raskt og at høyere utdanning er utenfor deres horisont, et ikke-valg, og hverken aktuelt å velge eller å velge bort (2007:91–92). Studentene i denne artikkelen har valgt høyere utdanning, og handlingshorisonter omhandler da hvilke fag som er ‘mulige fag’. Man kan tenke seg at miljøet til de som bryter mønsteret har et sterkt innslag av manuelle og anvendte yrker, og at dette gjør anvendte fag til mulige fag i større grad enn rene.

Bourdieu mener som nevnt at det er overklassens kultur som premieres i skolen (Bourdieu & Passeron 2006), og at klasse og uttrykksmåte henger sammen. Behersker man språket, viser man at man behersker denne kulturen (Bourdieu 2006:79), og i myke fag er fremstilling et bedømmelseskriterium, i motsetning til i de harde. Studenter fra høyere klasser kan derfor utfolde seg og ‘videreutdanne’ seg i myke fag, mens de som bryter mønsteret vil oppleve dette som ukjent fordi de ikke kjenner kodene hjemmefra (Esmark 2006:73–74). Diffuse oppgaver gitt i den franske skolen tjener som eksempel på dette: Arbeiderklassens oppgaver fikk tilbakemeldinger som ‘simpelt, vulgært, servilt, banalt, klossete’, mens de fra høyere klasser ble bedømt som ‘personlig, kultivert, intelligent, subtilt’ (Esmark 2006:83–84). De harde fagene vil på grunn av sine enhetlige paradigmer være mindre diffuse enn de myke, og siden fremstilling ikke er en faktor på samme måte i disse fagene, antas klasse å ha mindre betydning. Det kan være at de som bryter mønsteret vil føle større tilhørighet i denne typen fag fordi de trenger mindre omskolering av habitus, men en annen mulighet er at de velger bort de myke fordi dette fremstår som mindre rasjonelt for dem.

Et siste poeng, som kan knyttes til Boudons sosiale kostnader, er at de som bryter mønsteret har få rundt seg med høyere utdanning. Denne mangelen på sosial kapital gir mangel på viten om høyere utdanning; hvor og hvordan man kan søke, institusjoner og hva de ulike fagene innebærer. Dette gjør at utdanningsvalg blir overfladisk, fordi det er ukjent (Reay et al. 2005:114), samtidig vil det som er kjent trekke dem mot korte, yrkesrettede fag.

De mange ulike mekanismene fra de ulike teoretikerne kan oppsummeres i to hypoteser:

H_1 : De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge anvendte fag enn de andre studentene.

H_2 : De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge harde fag enn de andre studentene.

Teoriene forespeiler ulikt – og til tider motstridende – grunnlag for hypotesene. Tre hovedtyper forklaringer skisseres her, basert på rasjonalitet, habitus samt mekanismer som dreier seg om miljø. En viktig forskjell mellom Goldthorpe og Bourdieu er deres syn på hvorvidt aktørene handler bevisst eller ei, men reproduksjonsaspektet i utdanningssystemet er det enighet om. Som argumentert for her, kan det være at vi på tross av utdanningsmobilitet finner en form for reproduksjon av sosial posisjon som bygger på hvilke type utdanning de som bryter mønsteret velger. For å vite hva som ligger bak handlinger, kreves andre typer problemstillinger og metoder enn i denne artikkelen, og det vil ikke konkluderes med hvilken mekanisme som har vært den bevegende, men det er sannsynlig, som Gambetta (1987:28) påpeker, at ulike individer kan handle på bakgrunn av ulike mekanismer.

PRESTASJONSFORSKJELLER

I tillegg til mekanismene vi har vært inne på er det rimelig å anta at karakterer påvirker valgmuligheter når det kommer til retning, men karakterer har ingen direkte sammenheng med Biglans skillelinjer. Det er ikke slik at alle anvendte fag, selv av kortere varighet, gir innpass med lave karakterer, på eksempelvis journalistikk er poenggrensene generelt høye. Det er heller ikke vanskelig å finne både myke og harde fag som har både høye og lave opptaksgrenser. Kravene for å komme inn på ulike typer utdanninger varierer, samt at de kan variere noe høyskolene imellom for samme fag og fra år til år, men noen holder seg stabilt høyt. Siden elever fra lavere klasser får lavere karakterer (Norge: Hansen 2000; Hansen & Mastekaasa 2006; Bakken 2009; Askvik 2011:76), kan dette legge føringer på valgene til de som bryter mønsteret.

Et viktig poeng her er at kun om lag ti prosent av de som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, fullfører høyere utdanning selv (se tabell 1). Det kan være at det er disse ti prosentene som har fått de høyeste karakterene innad i denne gruppen, og at det er derfor de velger å bryte mønsteret (se Boudon 1974:28–31). Dette kan ikke sjekkes her, på grunn av manglende karakterdata. Det vi vet er at karakterer legger begrensninger på hva man kan velge, og dersom de som bryter mønsteret har lavere karakterer enn de andre studentene, kan dette være med å forklare hvorfor de ender opp på fag med færre om beinet og mindre prestisje.

KJØNNSFORSKJELLER

Som nevnt finnes det tydelige kjønnskiller i utdanningssystemet på samme måte som i arbeidslivet: Norge rangeres relativt lavt i forhold til likestilling når det kommer til horisontal segregering, altså segregering mellom ulike sektorer, en trend som har vært nokså stabil de siste 20 årene (NOU 2012:15: 144–147). Spørsmålet er om segregeringen varierer med sosial bakgrunn, og Dryler (1998:394) finner at sønner og døtre av høyt utdannede foreldre samt serviceklasse (se Erikson & Goldthorpe 1992:41–42) i Sverige har større sannsynlighet for å velge kjønnsatypiske utdanningsretninger enn sønner og døtre av arbeiderklasseforeldre. Dette forklares med at likhetsverdier og verdsetting av likestilling mellom kjønnene er mer utbredt i høyere sosiale lag. Synet på kjønn er forankret i kulturen og så til de grader tatt for gitt at ulikheter fremstår som naturgitte (Ellingsæter & Solheim 2002), og dette legger sterke føringer på valg. Er disse føringene mindre utfordret i hjem med lavere utdannede foreldre, kan dette påvirke disse studentene til i sterkere grad å velge kjønnnet.

Funn viser at rollemodellene til gutter på videregående yrkesfag er arbeiderklasse*menn*, og utdanningene de søker mot oppleves som maskuline (Vogt 2007); noe som også kan være tilfellet for de guttene med lavt utdannede foreldre som velger høyere utdanning. De sosiale kostnadene (Boudon 1974:30) kan også påvirke; fag som har en overvekt av menn vil være vanskelige for kvinner å velge og omvendt, og dette vil medvirke til å opprettholde forskjellene. Av det foregående følger tredje hypotese:

H_{3A}: De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge kjønnsstypisk når det kommer til utdanningsretning enn andre studenter.

Høyere sosial bakgrunn gir økt sannsynlighet for å gjennomføre utdanning på høyeste nivå, samtidig som det nettopp her har vært en økende andel kvinner og lavere grad av kjønnssegregering. Dette stemmer overens med at det er mindre polarisering av kjønn hos de med høy sosial bakgrunn (Hansen 1993:22). I utgangspunktet underbygger dette *H_{3A}*, og det er funnet at kvinner fra høyere samfunnslag oftere velger mannsdominert enn kvinner fra lavere samfunnslag. Menn fra høyere samfunnslag derimot, velger tradisjonelt, i motsetning til menn med arbeiderklassebakgrunn (Hansen 1993:20, 23).

Det kan være at statusforskjeller kan forklare dette. Profesjonsutdanninger leder til yrker, og det er derfor av interesse at kvinneyrker, sammenlignet med både mannsdominerte og kjønnsbalanserte yrker, har gjennomgående lavere lønn (Sverige: Grönlund & Magnusson 2013), noe som kan være et uttrykk for status. Historisk har 'feminisering' av yrker hengt sammen med både nedgang i lønn og flere oppgaver i yrket utført av ufaglærte (Walby 1986; Reskin & Roos 1990). Denne kjønnede rangeringen i arbeidslivet er knyttet til de antatte egenskapene menn og kvinner har, og disse tilskrives ulik verdi (Solheim 2002:116), i kvinners disfavør. Dersom det er slik at de kvinnedominerte fagene har lavere status enn mannsdominerte fag, vil dette kunne bety at lavere klasser samlet velger disse fagene i større grad enn høyere klasser, som på grunn av utdanningsinflatjonen må distingvere seg ved fagvalg. Kanskje er det slik i praksis at retningsvalg reproducerer sosiale skiller ved at studenter med lavere sosial bakgrunn – sammen med kvinner fra alle klasser – forvises til linjer med lav markedsverdi (Broady & Palme 1984:65).

Høyere klasser distingverer seg også ved å velge universitet, som har høyere prestisje enn høyskoler (Prix 2009:546), noe vi kan se av at menn som velger høyskoleutdanninger i Norge har lavere odds for profesjonell ansettelse om de tar mannsdominerte høyskolefag (Prix 2009:552). Disse fagene konkurrerer ofte med tilsvarende universitetsutdanninger (Prix 2009:562), og det kan derfor tyde på at de universitetsutdannede blir foretrukket fremfor de høyskoleutdannede i

arbeidslivet. Høyskoler er også, som nevnt, kvinnedominert, og sosial bakgrunn har mindre betydning for rekruttering hit enn til universitet (Hansen 1999), noe som også knytter status og kjønn sammen.

Middelklassemenn vet hvilke veier i utdanningssystemet de skal ta for å oppnå en maskulin høystatusjobb, mens flere av arbeiderklassemennene ikke kjenner kodene og tror høyere utdanning i seg selv gir uttelling i høyere lønn (Lupton 2006:120). De yrkesrettede, korte utdanningsretningene som er ansett som mannlige, som ingeniørutdanninger og politi, er også langt færre enn de som er ansett som kvinnelige, som sykepleier, sosialarbeider og førskolelærer (Helland 2013a:43; Helland 2013b:104; Støren & Arnesen 2007). Dersom det er slik at korte, yrkesrettede utdanninger utgjør handlingshorisonten til en stor del av de som bryter mønsteret, kan dette gjøre at mennene med lavt utdannede foreldre velger kvinnedominerte fag om de ikke kommer inn på en av de få som er ansett som mannlige. Basert på dette kan vi sette opp en alternativ tredje hypotese:

H_{3B}: De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge kvinnedominerte utdanningsretninger enn andre studenter.

Rådende horisontal kjønnssegregering mellom fag forventes altså å påvirke valg av utdanning ulikt, basert på sosial bakgrunn, men to ulike scenarier er plausible utfall.

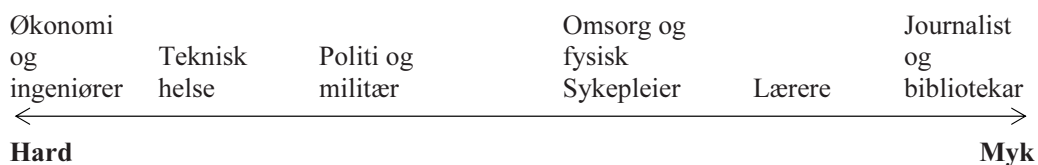
DATA

De benyttede registerdataene omfatter populasjonen i Norge, født mellom 1975 og 1989. Opplysningene er samlet inn av diverse offentlige instanser og samordnet av Statistisk sentralbyrå. I tabell 1 er hele populasjonen inkludert for å se hvor stor andel av de ulike gruppene, basert på foreldres utdanning, som faktisk fullfører høyere utdanning. I de kommende analysene er utvalget begrenset til de som fullfører. All deskriptiv statistikk presenteres i vedlegg, samt detaljer om hvilke fag som inngår i de ulike faggrupperingene.

Høyeste fullført utdanning (siste måleår 2010) er benyttet som avhengig variabel, da dette bedre svarer på spørsmål om sosial mobilitet enn igangværende eller påbegynt. Der hvor studentene har fullført flere utdanninger på samme nivå, teller siste fullførte. Siden vi ser

på fullført, kan det være at dette ikke er studentenes førstevalg, men retningen er like fullt et valg, og det er dette de ender opp med. Fordi de som bryter mønsteret sikter mot kortere utdanninger som leder til yrker – samtidig som vi vet lite på detaljnivå om fagvalgene – er disse delt inn relativt detaljert, og kategoriene er lagd basert på nærhet mellom fag (se vedlegg for detaljert tabell over hvilke fag som inngår i hvilke kategorier samt frekvenser).

For å besvare hvorvidt de som bryter mønsteret har større sannsynlighet for å velge de anvendte enn de rene fagene, må vi også inkludere de rene, men ikke på et like finmasket nivå. I tillegg må det skilles på harde og myke fag for å besvare hypotesene. Som nevnt er skillene anvendt/rent og hard/myk ikke å anse som kategorier, men i større grad akser. Innen eksempelvis sykepleie inngår medisinerer, som anses som hardt, og omsorgsetikk, som kategoriseres som mykt. De anvendte, kortere fagene lar seg ikke enkelt rangere som mer eller mindre anvendte; Det er vanskelig å se for seg at for eksempel politikutdanning er mer eller mindre anvendt enn lærerutdanning. Vi kan likevel rangere de anvendte, korte fagene fra harde til myke, som i følgende modell:



FIGUR 1. *Avhengig variabel, rangering av korte, anvendte fag*

Det finnes også enkelte anvendte universitetsfag. I tidligere studier har jurister, leger, tannleger, veterinærer, farmasøyter, sivilingeniører, arkitekter og siviløkonomer blitt omtalt som 'eliteyrker' (Hansen 1999:111), og disse utdanningene vil også her danne en egen gruppe 'høystatusutdanninger'. Disse vil ikke deles inn i på detaljnivå, både fordi vi vet mye om disse fra før, men også fordi vi vet at rekruttering til høystatusutdanninger med høy økonomisk avkastning av denne typen er svært skjevfordelt i de som bryter mønsterets disfavør (Hansen 1999, 2004).

I en tidligere referert artikkel om valg av fag på universitet skilles det mellom SV-fag, HF-fag, helsefag og realfag samt enkelte høysta-

tusfag (sivilingeniør, siviløkonomi og juss, som vi her inkluderer i 'høystatusfag') (Helland 2006:58). En lignende, relativt grov inndeling vil også gjøres her. Som hos Hansen (1999:112) utgjør humanistiske og estetiske fag, samfunnsvitenskapelige fag og naturvitenskapelige fag utdanninger som tradisjonelt har vært plassert innenfor universitetssystemet. Estetiske utdanninger fra andre høyskoler er inkludert i humanistiske og estetiske fag, men denne gruppen er relativt liten og påvirker ikke resultatene. Religion og teologi er inkludert i humanistiske fag, som i Hellands (2006) inndeling. Det er også skilt ut en gruppe fag kalt 'ledelse og økonomi' som inkluderer ledelsesfag, uspesifikke økonomifag og administrative fag som ikke leder direkte til et yrke. Mye har blitt gjort på sammenheng mellom nivå og sosial bakgrunn, og som hos Helland (2006) og Hansen (1999) skilles det ikke på nivå her. Kategoriene i figur 2 inneholder med andre ord både kortere og lengre grader.

I figuren nedenfor plasseres de rene fagene på en akse fra hard til myk. Man kan se for seg at de harde fagene er noe mer anvendt enn de myke fagene, men sammenligner man med de anvendte fra figur 1, er disse fagene rene i stor grad. 'Høystatusfag' inkluderes ikke i figuren, da disse er anvendte.



FIGUR 2. *Avhengig variabel, rangering av rene fag*

Variabelinndelingen gir god anledning til å ta for seg høyskolefag av kortere varighet detaljert, samt skille mellom rene, anvendte, harde og myke fag. Fordi både de rene og de anvendte fagene rangeres fra hard til myk, vil dette vise hvorvidt de som bryter mønsteret foretrekker harde fag generelt, uavhengig av om de er rene eller anvendte.

Som forespeilet, vil foreldres utdanningsnivå målt når studenten er 16 år benyttes som uavhengig variabel, og den baseres på den av foreldrene som har høyest utdanning (se tabell 1 for frekvensfordeling). Vi vet at studenter som har foreldre med høyere utdanning ofte velger lignende eller samme utdanning som dem (Hansen 1995; Helland

2006; Helland & Støren 2011), men vi vet svært lite på detaljnivå basert på registerdata om fagvalg hos studenter med foreldre som kun har grunnskoleutdanning. Det er disse studentene som er av interesse her, og vi opererer derfor med en dikotom variabel: foreldre som har grunnskole som høyeste utdanningsnivå og de øvrige studentene.³ Dette vil gi tilfredsstillende svar på spørsmålene, da det som er fokus er over- og underrepresentasjon i fag hos de som bryter mønsteret sammenlignet med de andre studentene.

Kontrollvariablene som er benyttet er kjønn, foreldres inntekt og fødselskohort.⁴ Vi vet at kjønn påvirker utdanningsvalg i stor grad, men vi vet mindre om hvordan valg kjønn hos studentene som har foreldre med grunnskoleutdanning. Det antas at det påvirker de som bryter mønsteret ulikt fra de øvrige studentene, som argumentert for ovenfor (se vedlegg for frekvensfordeling av kjønn i fag). Fødselsår har blitt kodet sammen for tre og tre år. De som er født i 1989 har rukket å ta en bachelorgrad på normert tid, men ikke en lengre grad enn dette. Det er likevel et poeng å ta dem med, for å se om de skiller seg fra de tidligere kohortene når det kommer til valg som ikke kan forklares av lengde på fag. Å kontrollere for kohort gjør også at dette ikke er et problem, da man sammenligner studenter som har hatt like lang tid på å fullføre et studium. Utdanningsinflasjon kan også ha påvirket kohortene ulikt, noe som gjør det til et poeng å inkludere dem.

Sosial bakgrunn kan også måles i form av økonomisk kapital, og dersom ønsket om å opprettholde klasse ligger til grunn for fagvalg, kan det tenkes at økonomi er en del av dette. Ved å inkludere variabelen, har man mulighet til å sammenligne grupper som er like i forhold til inntektsnivå i oppveksten. Variabelen er basert på den av foreldrene med høyest inntekt da studenten var 16, delt inn i tre like store kategorier (lav, middels og høy) per år samlet i en variabel. 'Missing' er inkludert som en fjerde kategori (se vedlegg for frekvenstabell for kohort/foreldres inntekt).

ANALYSER

I denne delen beskrives funn, og for å besvare problemstilling og hypoteser benyttes multinomisk logistisk regresjon, da avhengig variabel er kategorisk. Tabellen nedenfor viser koeffisienter med stan-

dardfeil. For å lette tolkningen og gjøre resultatene, som viser endring i logaritmen til oddsratioen i forhold til referansekategori forståelige, regnes disse om til sannsynligheter. Hypotese 3 åpner for muligheten av at kjønn påvirker valg av utdanningsretning ulikt avhengig av foreldres utdanning og samspillsledd er derfor inkludert. Forsøk med separate analyser for kvinner og menn viste ingen betydelige forskjeller i forhold til analysene med samspillsledd.

TABELL 2. *Multinomisk logistisk regresjon*

	Teknisk helse			Sykepleier			Omsorgsykker			Lærere		
	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.
Foreldres inntekt												
Lav	0,094		0,07	0,094		0,05	0,116		0,05	0,257		0,05
Middels	-0,073	***	0,08	-0,021	***	0,05	0,020		0,05	0,147		0,05
Høy	-0,299	***	0,08	-0,248	***	0,05	-0,269	***	0,05	-0,263	***	0,05
Fødselskohort												
1978/1980	0,183		0,05	-0,137	***	0,03	0,012		0,03	-0,352	***	0,03
1981/1983	0,124		0,05	-0,281	***	0,03	-0,133	***	0,03	-0,552	***	0,03
1984/1986	-0,043	***	0,06	-0,461	***	0,03	-0,373	***	0,04	-0,743	***	0,03
1987/1989	-0,506	***	0,09	-0,831	***	0,05	-0,844	***	0,06	-1,479	***	0,06
Foreldres utdanning												
	0,446		0,14	0,089		0,10	0,003	*	0,09	-0,094	***	0,08
Kvinne												
	2,929		0,05	3,747		0,03	3,087		0,03	2,884		0,03
Foreldres utd#Kvinne												
	-0,391	***	0,17	-0,119	***	0,12	0,040		0,12	0,085		0,11
Konstant												
	-2,795	***	0,08	-1,408	***	0,05	-1,223	***	0,05	-0,516	***	0,05

	Journalist og bibliotekar			Politi og militær (offiser)			Samfunnsvitenskapelige fag			Estetiske og humanistiske fag (inkl. religion)		
	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.
Foreldres inntekt												
Lav	-0,008	***	0,109	-0,019	***	0,125	-0,243	***	0,045	-0,217	***	0,051
Middels	0,280		0,107	0,162		0,124	-0,038	***	0,045	-0,057	***	0,051
Høy	0,243		0,108	0,086		0,126	0,049		0,046	-0,030	***	0,051
Fødselskohort												
1978/1980	-0,087	***	0,067	0,919		0,110	-0,082	***	0,031	-0,025	***	0,035
1981/1983	-0,174	***	0,068	1,543		0,103	-0,141	***	0,031	-0,066	***	0,035
1984/1986	-0,275	***	0,072	1,318		0,107	-0,360	***	0,033	-0,118	***	0,036
1987/1989	-0,641	***	0,115	-0,597	***	0,250	-0,871	***	0,052	-0,523	***	0,057
Foreldres utdanning												
	-0,489	***	0,213	-0,096	***	0,150	-0,437	***	0,072	-0,703	***	0,093
Kvinne												
	1,884		0,052	0,269		0,065	1,969		0,025	1,781		0,028
Foreldres utd#Kvinne												
	-0,619	***	0,292	-0,072	***	0,275	-0,217	***	0,109	-0,132	***	0,132
Konstant												
	-2,668	***	0,110	-3,418	***	0,144	0,055		0,045	-0,483	***	0,051

TABELL 2. *Multinomisk logistisk regresjon (forts.)*

	Realfag (naturvitenskap)			Andre fag			Høystatusfag			Ledelse og økonomi		
	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.	coef.	sig	S.E.
Foreldres inntekt												
Lav	-0,131	***	0,048	0,000	***	0,051	-0,334	***	0,046	-0,142	***	0,047
Middels	-0,030	***	0,048	0,029		0,051	-0,047	***	0,046	-0,059	***	0,047
Høy	0,238		0,048	0,150		0,051	0,518		0,045	0,384		0,047
Fødselskohort												
1978/1980	0,001	*	0,032	-0,188	***	0,034	-0,140	***	0,029	-0,046	***	0,031
1981/1983	-0,049	***	0,032	-0,366	***	0,034	-0,447	***	0,030	-0,078	***	0,031
1984/1986	-0,327	***	0,034	-0,418	***	0,036	-1,461	***	0,036	-0,186	***	0,033
1987/1989	-0,931	***	0,058	-0,876	***	0,058	-3,125	***	0,095	-0,445	***	0,050
Foreldres utdanning												
utdanning	-0,340	***	0,064	-0,126	***	0,074	-0,665	***	0,071	-0,367	***	0,066
Kvinne												
Kvinne	0,618		0,027	1,701		0,028	1,287		0,025	1,188		0,026
Foreldres utd#Kvinne												
utd#Kvinne	-0,166	***	0,115	-0,083	***	0,113	0,035		0,113	0,161		0,106
Konstant												
Konstant	0,260		0,047	-0,383	***	0,051	0,565		0,045	0,128		0,047

Referansekategori, avhengig variabel: Økonomi og ingeniører

Referansekategori, uavhengige variabler: Foreldre med høyere utdanning enn ungdomsskole eller tilsvarende, missing inntekt, fødselskohort 1975–1977, menn.

Stjernet signifikansnivå: *** p<0,001, ** p<0,01, * p<0,05

AIC: 4,494 McFadden's R²: 0,056 (for endringer i effektmål for tillegg av uavhengig variabel: se vedlegg).

Siden økonomi og ingeniører er den hardeste av de anvendte, korte faggrupperingene, er den satt til referansekategori. Den blir på denne måten et ytterpunkt vi kan se de andre i forhold til. Tabellen viser at en overvekt av funnene er signifikante, men at blant annet noen av de mindre kategoriene samt foreldres inntekt – stort sett lav – tidvis er ikke-signifikant. Analysene bygger på populasjonsdata, så på tross av dette er tallene av interesse.

Det er liten forskjell kohortene imellom, og de endringene som kommer til syne, viser like trender i alle grupper, sammenlignet innenfor menn og kvinner. Sannsynligheten for å ha fullført ledelse og økonomi har økt for alle grupper, noe som henger sammen med en økning i studieplasser i denne type fag (Askvik & Helland 2014:77). Siste måleår er 2010, og følgelig synker sannsynlighet per kohort etter 1981–1983 for å fullføre lengre grader, samt at den øker for enkelte kortere utdanninger fordi de ikke har rukket å bli ferdig med de lengre. På bakgrunn av dette blir kohorten 1981–1983 brukt i presentasjon av funnene. I tillegg benyttes foreldre med midtre inntekter. Uav-

hengig av foreldres utdanningsnivå betyr høyere inntekt hos foreldre høyere sannsynlighet for å ha fullført høystatusfag, realfag og ledelse og økonomi. For kvinner øker sannsynligheten også noe for å ha fullført samfunnsvitenskapelige og estetiske og humanistiske utdanninger. Med høyere inntekt synker sannsynligheten for å ha fullført helse- og lærerprofesjoner. Tabellene bygger med andre ord på robuste funn over tid kontrollert for inntekt.

TABELL 3. *Estimerte sannsynligheter*

	Menn- foreldre med grunnskole som høyeste utdanning	Menn- foreldre med høyere utdanning enn grunnskole	Kvinner- foreldre med grunnskole som høyeste utdanning	Kvinner- foreldre med høyere utdanning enn grunnskole
Økonomi og ingeniører	18,2 %	13,6 %	2,8 %	2,2 %
Teknisk helse	1,8 %	0,9 %	3,5 %	2,7 %
Politi og militær	3,0 %	2,5 %	0,6 %	0,5 %
Omsorg og fysisk helse	4,8 %	3,6 %	16,7 %	12,8 %
Sykepleie	3,6 %	2,5 %	20,6 %	17,0 %
Lærere	6,6 %	5,4 %	19,5 %	15,8 %
Journalist og bibliotekar	0,9 %	1,0 %	0,5 %	1,1 %
Sum, korte profesjonsfag	38,8 %	29,5 %	64,2 %	52,1 %
Realfag og naturvitenskap	15,5 %	16,3 %	3,7 %	4,9 %
Ledelse og økonomi	12,5 %	13,5 %	7,3 %	7,2 %
Samfunnsvitenskapelige fag	10,4 %	12,0 %	9,1 %	14,0 %
Estetiske og humanistiske fag (inkl. religion)	4,9 %	7,4 %	3,9 %	7,2 %
Høystatusfag	10,0 %	14,6 %	5,7 %	8,6 %
Andre fag	7,8 %	6,6 %	6,0 %	5,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Estimat basert på koeffisienter i tabell 2 for studenter med foreldre med middels inntekt og for fødselskohort 1981–1983.

I tabell 3 summeres de korte, anvendte fagene som vi finner på høyskoler for lettere å kunne besvare H_1 : De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge anvendte fag enn de andre studentene. Sammenligner vi innenfor menn, finner vi at de som bryter mønsteret har om lag 39 prosent sannsynlighet for å velge disse fagene

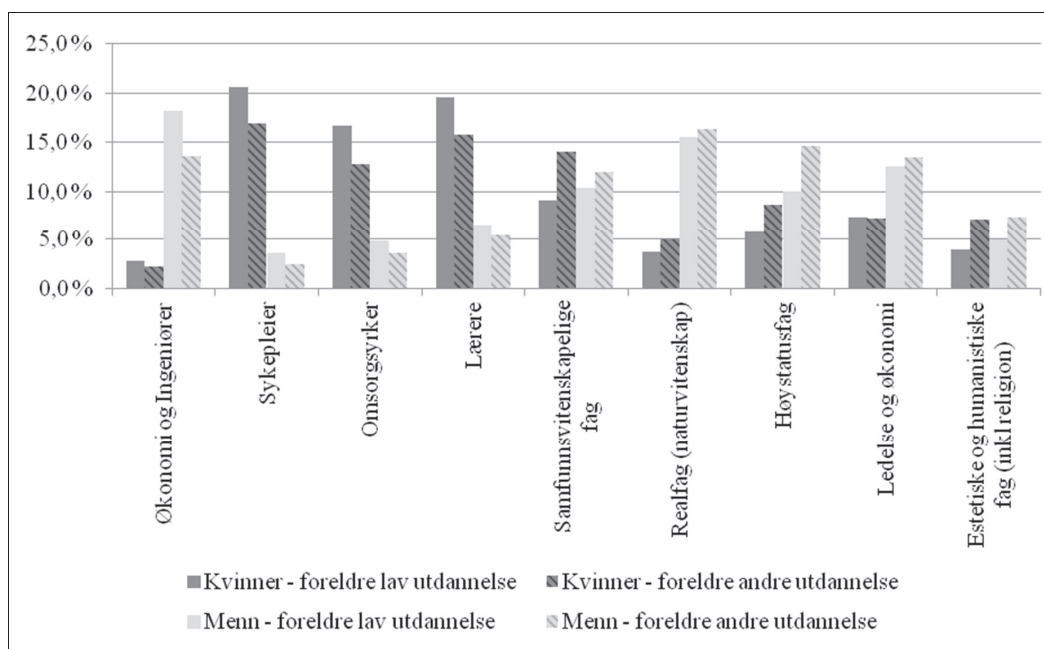
mot de øvrige, som ligger på om lag 29 prosent, en forskjell på rundt 10 prosent. For kvinner er forskjellene noe større: de som bryter mønsteret har om lag 64 prosent sannsynlighet for å velge disse fagene mot de øvrige, som ligger på nærmere 52 prosent, en forskjell på like over 12 prosent. Som forventet er de underrepresentert i anvendte høystatusfag. Sammenlignet innenfor kjønn er altså de som bryter mønsteret overrepresentert i samtlige korte profesjonsfag (se også Helland 2013b:108; Nielsen & Rudberg 2006), med ett unntak: journalist- og bibliotekarutdanning. Hos menn er forskjellen svært knapp mens den er stor hos kvinner; de øvrige studentene har over dobbelt så høy sannsynlighet for å velge kategorien som de som bryter mønsteret. Samlet sett er det betydelige forskjeller, og både menn og kvinner som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge anvendte fag som er korte og leder direkte til et yrke enn andre, sammenlignet innenfor kjønn, i samsvar med H_1 .

For å svare på H_2 : De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge harde fag enn de andre studentene, kan vi lene oss på i tabell 3. Først er de anvendte, korte fagene rangert fra hard til myk, deretter er det samme gjort for de renere kategoriene. Til slutt følger høystatusfag og andre fag. De profesjonsrettede økonomi- og ingeniørbachelorgradene samt de tekniske helsefagene har en høyere andel av studentene som har lavt utdannede foreldre, noe som også stemmer overens med tidligere forskning (van de Werfhorst et al. 2003). Ser vi på de rene fagene derimot, er de øvrige studentene overrepresentert i alle, dersom vi sammenligner innenfor menn og kvinner, med unntak av ledelse og økonomi, hvor kvinnene som bryter mønsteret har en svært knapp overrepresentasjon. En forklaring kan være at vi i rene fag inkluderer lengre utdanninger enn bachelor, og at fagene reflekterer sosiale forskjeller knyttet til nivå i høyere utdanning (se bl.a. Gulbrandsen et al. 2002; Hansen 1999, 1997; St.meld. nr. 16 (2006–2007)), men de som bryter mønsteret har ingen betydelig overrepresentasjon når man ser på disse fagene på bachelornivå (med et visst unntak for menn som bryter mønsteret i realfag).⁵ Hypotesen får med andre ord ikke støtte siden de harde fagene de som bryter mønsteret er overrepresentert i, er de anvendte.

På tross av manglende støtte for H_2 er det fortsatt interessante funn knyttet til hard/myk-aksen. I de korte, anvendte fagene er de

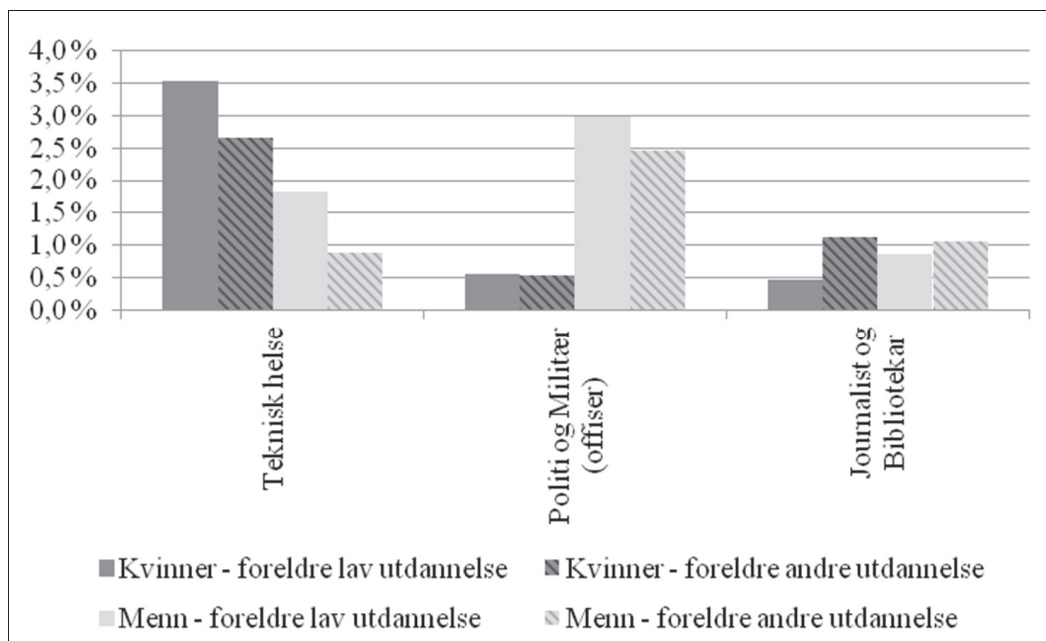
som bryter mønsteret overrepresentert i alle fag, med unntak av det mykeste. Blant de rene fagene er de stort sett underrepresentert i alle fag, og trenden blir sterkere etter hvor mykt faget er. Det kan med andre ord se ut til at de som bryter mønsteret styrer unna de mykeste fagene og at de sosiale forskjellene er mindre i de rene fagene dersom disse er harde.

De to siste hypotesene dreier seg om kjønnsforskjeller. Nedenfor følger to figurer, basert på tabell 3, for å vise forskjeller detaljert. Om et fag er eksklusivt, som journalistikk som tar opp relativt få søkere per år og derfor gir lav sannsynlighet for alle grupper å ende opp på, vil en liten forskjell kunne vise til at en gruppe har dobbelt så stor sjanse for å ta en slik utdanning sammenlignet med de andre. På grunn av dette har små fagområder blitt skilt ut i en egen figur.



Middels inntekt, fødselskohort 1981–1983.

FIGUR 3. Estimerte sannsynligheter basert på tabell 3 for større fagområder



Middels inntekt, fødselskohort 1981–1983

FIGUR 4. Estimerte sannsynligheter basert på tabell 3 for mindre fagområder

Både H_3A : De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge kjønnstypisk når det kommer til utdanningsretning enn andre studenter, og H_3B : De som bryter mønsteret har høyere sannsynlighet for å velge kvinnedominerte fag enn andre studenter, belyser sosiale kjønnsforskjeller. Det er tydelig hvilke av de yrkesrettede bachelorgradene som er mannsdominerte: økonomi og ingeniør og politi og militær, og hvilke som er kvinnedominerte: alle helseprofesjoner samt lærerprofesjonene. I tillegg er realfag og ledelse og økonomi mannsdominert. Selv om de sosiale forskjellene er relativt små i disse harde, rene fagområdene, er kjønnsforskjellene store. De myke fagene: journalistikk og bibliotekar, estetiske og humanistiske fag, samt til en viss grad samfunnsvitenskapelige fag, er nokså kjønnsnøytrale.

Om vi først tar for oss de mannsdominerte fagene, har mennene som bryter mønsteret større sannsynlighet for å velge både økonomi og ingeniør og politi- og militærutdanning enn de andre mannlige studentene. Situasjonen er omvendt i de rene, harde realfagene og ledelse og økonomi. Sammenlignes kvinner som velger mannsdominerte fag er det små forskjeller, men de følger det samme mønsteret som mennene, med unntak av i ledelse og økonomi, da kvinnene som bryter

mønsteret har en marginalt høyere sannsynlighet for å velge dette. Høystatusfagene er mannsdominerte og har høyere sannsynlighet for å bli valgt av de øvrige studentene.

I de kvinnedominerte faggruppene velger kvinner som bryter mønsteret helse- og lærerutdanningene i større grad enn sine kvinnelige medstudenter. Det er langt færre menn som velger disse utdanningene, men det er mennene som bryter mønsteret som har høyest sannsynlighet sammenlignet med andre mannlige studenter. De som bryter mønsteret har lavere sannsynlighet for å velge kjønnsnøytrale utdanningskategorier. Dette ser vi både i den eneste anvendte, korte faggruppen som er kjønnsnøytral: journalist og bibliotekar, samt i estetiske og humanistiske fag, i tillegg til at samfunnsvitenskapelige fag har lignende tendenser.

Funnene viser at de som bryter mønsteret velger kjønnstypisk innenfor de anvendte, korte fagene: Kvinnene som bryter mønsteret er overrepresentert i kvinnedominerte fag, og *vice versa* for menn. Det som også viser seg innen anvendte, korte fag, er at de mannsdominerte har en marginalt høyere andel av kvinner som bryter mønsteret, og at de kvinnedominerte har høyere sannsynlighet for å bli valgt av menn som bryter mønsteret sammenlignet med øvrige menn, hvilket strider mot H_3A . Innenfor de rene fagene finner vi to mannsdominerte fagkategorier, og de som bryter mønsteret er underrepresentert i disse, med et marginalt unntak for kvinnene i ledelse og økonomi, noe som igjen strider mot H_3A . Studentene som bryter mønsteret har også lavere sannsynlighet for å velge kjønnsnøytrale fagområder. Vi finner med andre ord ikke støtte for H_3A , men da de som bryter mønsteret er overrepresentert i kvinnedominerte fag sammenlignet innenfor kjønn finner vi støtte for H_3B , selv om det må påpekes at samtlige av disse fagene er korte og anvendte.

For å besvare den overordnede problemstillingen: «Hva velger de studentene som bryter mønsteret og oppnår oppadgående utdanningsmobilitet?», er det tydeligste funnet at disse, i større grad enn de øvrige studentene, velger korte, anvendte fag på høyskoler om man sammenligner innenfor menn og kvinner. De harde fagene de som bryter mønsteret trekker mot, er de som er anvendte. De er imidlertid underrepresentert på myke utdanninger. Studentene som har lavt utdannede foreldre trekker også mot kvinnedominerte fag i større

grad enn sine medstudenter sammenlignet innenfor kjønn, og disse fagkategoriene er å finne på høyskoler. Nedenfor vil funnene drøftes og belyses ved hjelp av de tidligere skisserte teoriene.

DISKUSJON

I denne artikkelen ser vi klare tendenser til at studenter med lavt utdannede foreldre velger korte, anvendte fagområder på høyskoler i større grad enn andre studenter, sammenlignet innenfor kjønn. Det kan se ut til at harde fag har mindre sosiale forskjeller, og at myke fag er noe disse studentene styrer unna. Kjønn påvirker både disse studentene og de øvrige i stor grad, men det påvirker noe ulikt innen enkelte fagfelt. Biglans skillelinjer (1973) har vist seg som nyttig, både i kategorisering av fag, samt for å knytte mekanismer til fagvalg. Det er rimelig å anta at de skisserte mekanismene kan bidra til å forklare utfallene; noen av dem kan være virksomme på samme tid, og noen kan påvirke enkelte studenter og ikke andre (Gambetta 1987:28).

En rød tråd i funnene er at de anvendte, korte fagene ser ut til å trumfe de andre dimensjonene som er tatt opp, både hard/myk-aksen og å velge kjønnstypisk. Dette kan bety at disse studentene drives av å 'bli noke' (Vogt 2007), og gjerne fort. Mange mekanismer kan ligge bak et slikt ønske. I forklaringer som vektlegger rasjonelle, kalkulerende aktører, er økonomi ansett som en viktig pådriver (Goldthorpe 2000:170–173; Boudon 1974:23), og disse utdanningene gir relativt gode utsikter til et sikkert yrke med en ditto inntekt. Det finnes også andre profesjoner som tar lengre tid å utdanne seg til, som medisin og juss og som ville ha gitt høyere lønn, men lengre utdanninger betyr også lengre tid utenfor arbeidsmarkedet (Goldthorpe 2000:173). Når det å få en jobb raskere velges fremfor å få en høyere lønn, bringer det oss over på karakterer. Kanskje er det så enkelt at disse i stor grad setter en stopper for de som bryter mønsteret. Om vi kunne kontrollere for karakterer, ville vi muligens ha funnet at dette hadde et stort forklaringspotensial.

Familiene til studentene som bryter mønsteret kan også på ulike måter påvirke slik at anvendte, korte fag blir valgt. Har man vokst opp med folk rundt seg som ikke har høyere utdanning, kan disse fagene i mindre grad presentere et brudd med miljøet (Boudon 1974:30). De er både korte, men har også praktiske siktemål, og kan

med dette ligne mer på foreldrenes yrker. Denne måten å se det på forutsetter en eksplisitt unngåelse av brudd, men det kan like gjerne dreie seg om ubevisste prosesser, som at disse fagene vil gi mindre omskolering av primærhabitus (Esmark 2006; Bourdieu 1992) sammenlignet med rene fag. Muligens kan man også se for seg at å unngå brudd med miljøet kan være ubevisst, at det ikke er uttalt, men likevel driver studentene til disse valgene. Det er vanskelig å si hvorvidt miljøet har gjort noen valg 'naturlige' eller om det er en mer uttalt unngåelse av brudd med de næreste som påvirker, men det er slett ikke umulig at begge prosesser kan være virksomme samtidig.

Det kan argumenteres for at det ville vært en god idé for samtlige studenter å velge en kort utdanning som gav relativt god sjanse for arbeid, men dette kan knyttes til bevisste eller ubevisste prosesser rundt opprettholdelse av egen klasse. Som vi startet med, må høyere klasser sikte mot lengre utdanninger, men også distingverende fagfelt for å opprettholde klasseposisjon, noe som ikke gjelder de som har lav klasse om dette er målet. Det kan også være så enkelt som at de som bryter mønsteret opplever at de har gjort det godt, sammenlignet med sine foreldre som mangler høyere utdanning, noe som kan henge sammen med at ulikt sosialt utgangspunkt gir ulike ambisjoner (Boudon 1974:23).

Journalist og bibliotekar skiller seg som nevnt ut ved å være den eneste korte, anvendte faggruppen de som bryter mønsteret ikke har høyere sannsynlighet for å velge. Karakterforklaringer kan også her ligge til grunn, da vi vet at disse utdanningene er populære og med dette har relativt høye poenggrenser. En annen mekanisme kan være knyttet til at denne kategorien er den mykeste av de korte, anvendte, da de mykeste fagkategoriene velges vekk. Vi kan knytte hard/myk-aksen til Bourdieus teorier om at de høyere klassers kultur blir premiert i skolen og at kultur uttrykkes blant annet gjennom språk (Bourdieu 2006:79). Med de diffuse evalueringskriteriene i de myke fagene blir språk, og dermed også klasse, mer avgjørende. Hvordan man uttrykker seg reflekteres dermed i karakterer (Esmark 2006:83–84; Bourdieu & Passeron 2006), noe som kan bidra til at lavere klasser ikke ser på disse fagene som 'noe for meg' (Bourdieu 2005b:108).

Selv om det ikke finnes en overrepresentasjon av de som bryter mønsteret i harde fag, såfremt de ikke er anvendte, ser vi at de sosiale forskjellene i disse fagene når de er rene, er relativt små. Dette under-

bygger forklaringen om at evalueringskriterier er avgjørende, men det kan også knyttes til rasjonalitet. Vet studentene hva som premieres i hvilke fag, kan de velge seg mot retninger hvor lav klassebakgrunn ikke fører til lave karakterer. Når det er sagt, virker det noe søkt at noen skal inneha en slik totaloversikt, og kanskje spesielt studenter som kommer fra et miljø hvor deres nærmeste ikke har høyere utdanning. Et siste poeng i denne sammenhengen er at harde fag kan være mer anvendt enn myke fag. Det er lettere å se for seg en konkret jobb etter endt utdanning i økonomiske fag enn litteraturvitenskap. Det kan med andre ord være at anvendt også er forklaringen bak dette funnet, og at kvinner som bryter mønsteret har såpass høy sannsynlighet for å velge ledelse og økonomi.

De myke fagene er i tillegg de mest kjønnsbalanserte fagene. Siden de som bryter mønsteret også har en nokså jevn kjønnsbalanse her, kan funnet ikke forklares med at det i høyere klasser er mindre kjønnsopolarisering. Det er vanskelig å skille effekten av kjønnsnøytrale fag fra effekten av at et fag er mykt med den faginndelingen som foreligger her. Det vi kan se er at de fleste fag her er kjønnssegregerte, og de som bryter mønsteret trekker mot kvinnedominerte fag i større grad enn andre. Dette funnet kan dog med stor sannsynlighet tilskrives at disse fagene er anvendte, noe som underbygges av at kvinnene som bryter mønsteret har en knapp overrepresentasjon i forhold til de øvrige kvinnelige studentene i mannsdominerte, korte, anvendte fag. Forklaringen kan være at korte, anvendte fag utgjør handlingshorisonten (se Hodkinson & Sparkes 1997; Vogt 2007) til en stor del av de som bryter mønsteret, og få av disse er mannsdominerte.

Fordi fokus har vært å sammenligne innenfor kjønn av den grunn at utdanningsvalg i Norge er svært kjønnsdelt, har liten oppmerksomhet blitt viet til at kvinner som gruppe har høyere sannsynlighet enn menn for å velge korte profesjonsutdanninger. Som vi har vært inne på, kan dette vise at fagvalg reproducerer sosiale skiller ved at de som har lav sosial bakgrunn – i tillegg til kvinner fra alle sosiale lag – ender opp på linjer som har 'lav markedsverdi' (Broady & Palme 1984:65). Om man ser resultatene på denne måten, kan de kanskje knyttes til prestisje. Det er ovenfor argumentert med at mannsdominerte fag har høyere prestisje enn kvinnedominerte, samt at universitetsfag har høyere prestisje enn høyskolefag (Prix 2009:546). I tillegg

kan man se for seg at å beherske språket og kodene på en slik måte at et mykt fag oppleves som et naturlig valg og ikke noe fremmed man bør styre unna, innebærer en viss prestisje. Det finnes absolutt anvendte fag som har 'høy markedsverdi', som juss, men de som bryter mønsteret er underrepresentert på disse. Det bør likevel nevnes at hard/myk-aksen ikke er homolog med en lav prestisje/høy prestisje-akse, samt at det finnes rene fag som har lav prestisje.

Målet med artikkelen har vært av nokså deskriptiv art: hvilke fag velger studenter som er underrepresenterte i høyere utdanning, målt etter foreldres utdanningsnivå? Både fordi disse studentene er overrepresentert på høyskoler og fordi fagretninger på universitet tidligere har vært gjenstand for relativt detaljerte undersøkelser, har de tradisjonelle høyskolefagene vært fokus her. Det finnes få – om noen – studier som tar for seg fagvalgene til disse studentene eksplisitt, samt ser detaljert på høyskolefagene med kvantitative data. Det at vi vet lite om både høyskolefag og valgene til underrepresenterte studenter i høyere utdanning, kan i seg selv gjøre det til et poeng å kartlegge dette. Samtidig gjør likhetsidealene i den norske skolen dette samfunnsmessig interessant. Store avkastningsforskjeller er knyttet til valg av fagområde, og i en tid hvor 'alle' utdanner seg, kan man spørre seg hva denne utdanningsmobiliteten fører til for grupper som tidligere var ekskludert, som de som har foreldre med lav utdanning. For å finne ut av dette, er det essensielt å fokusere på fagvalg.

Studentene som selv ikke har foreldre med høyere utdanning er som nevnt kanskje mer utsatt nå enn før siden flere og flere tar utdanning, og muligens må de i større grad enn tidligere velge høyere utdanning for å opprettholde klasseposisjon. Hvor skal for eksempel gutta til Willis (1977) som jobbet på fabrikken gjøre av seg når fabrikken er nedlagt (Frønes 1996)? De trekker mot utdanninger som er korte og profesjonsrettede, og de holder seg unna utdanningene som ikke leder til et bestemt yrke. Utdanningsmobilitet fører ikke nødvendigvis til at man klatrer i det sosiale hierarkiet, da utdanning er en relasjonell kapital, som nevnt innledningsvis. Spørsmålet er om denne utdanningsmobiliteten de som bryter mønsteret faktisk har oppnådd, utgjør en forskjell for aktører fra denne gruppen når det kommer til sosial status siden de foretar de valgene de gjør, eller om retningsvalg simpelthen reproducerer sosiale klasser.

VEDLEGG

VEDLEGG TIL DATA

VEDLEGGSTABELL 1. *Avhengig variabel. Inndeling av fag med frekvensfordeling*

Utdanningsgrup- pering	Inkluderte utdanninger	Kvinner	Menn
Økonomi og Ingeniører	Registrert revisor og Ingeniør (BA).	2983	10708
Teknisk helse	Reseptfarmasøyt, Optiker, Bioingeniør, Audiograf, Radiograf og Tanntekniker.	3313	666
Sykepleier	Sykepleier.	23000	2031
Omsorg og fysisk	Vernepleier, Ergoterapeut, Fysioterapeut, Sosialt arbeid, Barnevernsutdanning og Tannpleier.	16023	2705
Lærere	Førskolelærer, Allmennlærer og Faglærer.	21839	4607
Journalist og Biblio- tekar	Bibliotekutdanning og Journalistikk.	1290	742
Politi og Militær	Politi (BA), Militærfag, offiser (BA).	384	1056
Samfunnsvitenska- pelige fag	Kommunikasjon (BA), Pedagogikk (BA+MA), Statsvitenskap (BA+MA), Samfunnsfag (BA+MA), Sosiologi (BA+MA), Medievitenskap (BA+MA), Psykologi (BA), Samfunnsfag og juridiske fag (BA), Sosialantropologi (BA+MA), Helsefag (MA), Idrettsfag (MA).	16807	8846
Estetiske og humanis- tiske fag (inkl. religion)	Språk (BA+MA), Historie (BA+MA), Litteratur (BA+MA), Kulturfag (BA+MA), Teologi (BA+MA), Musikk (BA+MA), Dans (BA+MA), Mediefag (BA+MA), Filosofi (BA+MA), Arkeologi (BA+MA), Kunstfag (BA+MA).	8731	5454
Realfag (naturvi- tenskap)	Informatikkfag (BA+MA), Biologi (BA+MA), Fysikk (BA+MA), Kjemi (BA+MA), Elektronikk (MA), Geofag (MA), Naturvitenskapelige fag (MA+Ph.D).	6223	12613
Andre fag	Produktdesign (BA), Varehandel (BA), Markedsføring (BA), Reiselivs-fag (BA), Markedskommunikasjon (BA), Idrettsfag (BA), Ernæring (BA).	8748	5972
Høystatusfag	Siviløkonom, Cand.jur., rettsvitenskap (MA), Sivilingeniør, arkitekt (MA), Cand.med., Medisin (MA+PhD), Cand.odont., Cand.pharm., Farmasi (MA), Cand.med.vet.	12334	13349
Ledelse og økonomi	Økonomi og adm. (Høyskolekandidat+BA), Eiendomsme- gling (BA), Flygeleder (BA), Diplomøkonomi, Samfunnsø- konomi (MA), Revisor (MA), Siviløkonom, Økonomiske fag (MA), Regnskap og revisjon (MA).	10605	11784

VEDLEGGSTABELL 2. Foreldres inntekt / fødselskohorter

Fødselskohort	Foreldres inntekt, tredelt, per år				Total
	Missing	Lav	Middels	Høy	
1975/1977	5 406	17 714	17 696	17 691	58 507
1978/1980	4 215	17 516	17 488	17 496	56 715
1981/1983	3 070	16 250	16 228	16 225	51 773
1984/1986	1 858	11 812	11 785	11 791	37 246
1987/1989	411	2 721	2 720	2 720	8 572
Total	14 960	66 013	65 917	65 923	212 813

VEDLEGG TIL ANALYSER

VEDLEGGSTABELL 3. Endring i AIC og McFadden

	Foreldres utdanning	Foreldres inntekt	Kjønn	Fødselskohort	Samspillsledd Kvinne*foreldres utdanning
AIC	4,755	4,724	4,523	4,494	4,494
McFadden	0,001	0,008	0,050	0,056	0,056

Tabellen viser at hver uavhengige variabel gir en forbedring av modellen. Kjønn er, ikke overraskende, det mest utslagsgivende. Samspillsleddet endrer ikke modellen, da det bygger på to variabler som allerede er lagt til.

Noter

- 1 Dette betyr at studentene født de seneste årene kun har hatt mulighet til å fullføre bachelor på normert tid, men det kontrolleres for fødselskohort i analysene.
- 2 Biglan opererer med flere skillelinjer, men de to nevnte er de viktigste, ut ifra forklart relevans i Biglans analyser (1973:201). Dette er også, med utgangspunkt i teoriene, de skillelinjene som anses som mest relevante for artikkelen.
- 3 Studenter hvor vi ikke kjenner foreldrenes utdanning er ekskludert fra analysene. Om lag 97 % av denne gruppen er førstegenerasjons innvandrere, og vansker med å 'oversette' utdanninger kan være med å forklare årsaken til manglende opplysningene, samt at en del av disse også har liten eller ingen utdanning.
- 4 Landbakgrunn er ikke inkludert, da det mangler informasjon om foreldres utdanning for mange førstegenerasjonsinnvandrere, i tillegg til at de med annen landbakgrunn enn 'majoritet' er såpass få at det har blitt funnet å påvirke resultatene i liten grad. Variabelen ville ha gitt utslag om vi hadde sett på tilsvarende resultat for innvandrerstudentene alene, men dette er ikke fokus i denne artikkelen.
- 5 Ikke vedlagte funn.

Referanser

- Askvik, T. (2011). *Eliteskoler. En kvantitativ undersøkelse av videregående skoler i Oslo fra 1985–2008*. Masteroppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Askvik, T. & Helland, H. (2014). Norway. I Börjesson, M., Ahola, S., Helland, H. & Thomsen, J.-P. (red.), *Enrolment Patterns in Nordic Higher Education, ca. 1945–2010. Institutions, Types of Education, and Fields of Study*. Arbeidsnotat 15/2014 (s. 65–92). Oslo: NIFU.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* NOVA rapport 8/09. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1992). *A Theory of Practice*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). Kritikk av den skolastiske fornuft. *Sosiologisk tidsskrift*, 6(1–2), 7–28.
- Bourdieu, P. (2005a). Sociologens interesse. *Dansk Sociologi*, 24(16), 92–98.
- Bourdieu, P. (2005b). Om interesser og den symbolske magts relative autonomi: Svar på nogle indvendinger. *Dansk Sociologi*, 24(16), 102–116.
- Bourdieu, P. (2006). Habitus og livsstilenes rom. *Agora*, 1–2, 74–111.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sosiologi*. København: Hans Reitzel.
- Broady, D. & Palme, M. (1984). *Pierre Bourdieus kultur- og utdannings sociologi: en introduktion*. Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Dryler, H. (1998). Parental Role Models. Gender and Educational Choice. *British Journal of Sociology*, 49(3), 375–398.
- Ellingsæter, A. L. & Solheim, J. (2002). Makt – kjønn – arbeidsliv: Teoretiske landskap. I A. L. Ellingsæter & J. Solheim (red.), *Den usynlige hånd? Kjønnsmakt og moderne arbeidsliv* (s. 13–73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I A. Prieur & C. Sestoft (red.), *Pierre Bourdieu: en introduktion* (s. 71–114). København: Hans Reitzel.
- Frønes, I. (1996). Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 37(1), 71–86.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Grönlund, A. & Magnusson, C. (2013). Devaluation, Crowding or Skill Specificity? Exploring the Mechanisms behind the Lower Wages in Female Professions. *Social Science Research*, 42, 1006–1017.
- Gulbrandsen, T., Engelstad, F., Klausen, T. B., Skjeie, H., Teigen, M., & Østerud, Ø. (2002). *Norske makteliter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, M. N. (1993). Kjønnsegregering i høyere utdanning. Betydningen av foreldrenes fagutdanning og sosial bakgrunn for studenters valg av fag. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 34(1), 3–29.

- Hansen, M. N. (1995). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Rapport 15/95. Oslo: ISF.
- Hansen, M. N. (1997). Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do Effects of Social Background Characteristics Decline? *European Sociological Review*, 13(3), 305–321.
- Hansen, M. N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985–1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40(2), 172–203.
- Hansen, M. N. (2000). Sosial bakgrunn og karakterer blant juridiske kandidater. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 41(2), 151–186.
- Hansen, M. N. (2001). Education and Economic Rewards. Variations by Social-Class Origin and Income Measures. *European Sociological Review*, 17(3), 209–231.
- Hansen, M. N. (2004). En klassesdelt skole. *Klassekampen*, 13. desember.
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2006). Social Origins and Academic Performance at University. *European Sociological Review*, 22(3), 277–291.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 34–62.
- Helland, H. (2013a). Hvem tar mest utdanning? I K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (red.), *Utdannings sosiologi* (s. 37–63). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helland, H. (2013b). Hvem tar hva slags utdanning? I K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (red.), *Utdannings sosiologi* (s. 99–127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene. Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151–180.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44.
- Lupton, B. (2006). Explaining Men's Entry into Female-Concentrated Occupations: Issues of Masculinity and Social Class. *Gender, Work and Organisation*, 13(2), 103–128.
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og arbeidsmarked. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 103–118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (2006). *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2012:15. *Politikk for likestilling*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Næss, T. & Støren, L. A. (2006). *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. Arbeidsnotat 3/2006. Oslo: NIFU STEP.
- Prix, I. (2009). Gender and Recent Graduates' Occupational Stratification: The Interactive Role of the Educational and Employment Sectors in Four Countries. *Comparative Education*, 45(4), 545–568.
- Reay, D., David, M. E. & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Sterling: Trentham Books.
- Reskin, B. F. & Roos, P. A. (1990). *Job Queues, Gender Queues. Explaining Women's Inroads into Male Occupations*. Philadelphia: Temple University Press.
- Skilbrei, M.-L. (2010). Den som står med begge beina planta til jorda står stille: Om kjønn og klassereiser. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 43–57). Oslo: Universitetsforlaget.

- Solheim, J. (2002). Kjønn, kompetanse og hegemonisk makt. I A. L. Ellingsæter & J. Solheim (red.), *Den usynlige hånd? Kjønnsmakt og moderne arbeidsliv* (s. 110–139). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stortingsmelding nr. 17 (1996–1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Støren, L. A. & Arnesen, C. Å. (2007). Women's and Men's Choice of Higher Education – What Explains the Persistent Sex Segregation in Norway? *Studies in Higher Education*, 32(3), 253–275.
- Teigen, K. (1998). *Kjønnssegregering i universitetssektoren 1965–1995*. NIFU skriftserie 10/98. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Vabø, A. & Aamodt, P. O. (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. NIFU skriftserie 2/05. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Van de Werfhorst, H., Sullivan, A. & Cheung, S. Y. (2003). Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41–62.
- Vogt, K. C. (2007). *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. Masteroppgave i sosiologi. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Walby, S. (1986). *Patriarchy at Work*. Oxford: Polity Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.

Artikkel 2

Tanja Askvik: Primary goals and descendants of immigrants in Norway—a study of choices of educational fields

Under fagfelle vurdering hos Ethnicities.

[Article not attached due to copyright]

Artikkel 3

Tanja Askvik: Sosial bakgrunns påvirkning på frafall i høyere utdanning -
hvor har de med minst ressurser størst suksess?

[Article not attached due to copyright]

Errataliste

Kandidat: Tanja Askvik

Avhandlingstittel: Utdanning er utdanning? Underrepresenterte grupper i høyere utdanning og valg knytta til fagfelt.

Merk: i enkelte av korrigeringene er det rettet opp flere ting i en og samme korrigerings, som fjerning av komma ett sted i setningen og innsetting av komma et annet sted.

Side/linje	Original tekst	Korrigert tekst
Sammendrag / første side / linje 15	«...gått forbi majoriteten, og velger oftere høyere utdanning,...»	«...gått forbi majoriteten og velger oftere høyere utdanning,...»
Summary / første side / linje 10	«...should not determine which education one choose.»	«...should not determine which education one chooses.»
Summary / første side / linje 11	«...in who chooses education,...»	«...in who chooses higher education,...»
s. 5 / linje 9	«...og resten av befolkningen unngås (St.meld. nr. 17(1996–1997);...»	«...og resten av befolkningen unngås (St.meld. nr. 17 (1996–1997);...»
s. 6 / linje 22	«...følge de etniske (St.meld. nr. 49(2003–2004), og at sosial...»	«...følge de etniske (St.meld. nr. 49 (2003–2004), og at sosial...»
s. 7 / linje 11	«...redegjøres for tall direkte relevante for...»	«...redegjøres for tall som er direkte relevante for...»
s. 7 / linje 16 (under avsnittet)	Fjern en linje for å få korrekt plassering videre i dokumentet.	
s. 9 / siste linje	«...høyere utdanning viser disse høyere tall enn...»	«...høyere utdanning, viser disse høyere tall enn...»
s. 10 / linje 2	«...men langt flere i dag enn tidligere...»	«...men langt flere gjør det i dag enn tidligere...»
s. 13 / linje 15 og 16	«Tabell 1.1. nedenfor, viser både andel av populasjonen med høyere utdanning, og samme andel for studenter differensiert etter foreldres høyeste utdanning.»	«Tabell 1.1. nedenfor viser både andel av populasjonen med høyere utdanning, samt andelen av ulike grupper differensiert etter foreldres høyeste utdanning med høyere utdanning.»
s. 17 / linje 27	«En er når og hvorfor man kom til Norge.»	«Et er når og hvorfor man kom til Norge.»
s. 18 / siste linje	«I tillegg kan man forvente store interne forskjeller innad i ulike landbakgrunner.»	«I tillegg kan man forvente store interne forskjeller innad hos folk med ulike landbakgrunner.»

s. 25 / linje 20 og 21	«...en viktig rolle for velferd, og velferdsgoder blir ikke beskyttet mot markedskrefter.»	«...en viktig rolle for velferd og at velferdsgoder ikke blir beskyttet mot markedskrefter.»
s. 26 / linje 4	«...Sverige og Finland, er et eksempel på land hvor man...»	«...Sverige og Finland, er eksempler på land hvor man...»
s. 27 / linje 20	«...ekspansjonen her har vært større, og at ekspansjonen har vært...»	«...ekspansjonen her har vært større og at ekspansjonen har vært...»
s. 27 / linje 26	«...sannsynligvis også finnes i andre land, og...»	«...sannsynligvis også finnes i andre land og...»
s. 28 / linje 19	«(NOU 2000:14:340)»	«(NOU 2000:14, s. 340)»
s. 37 / linje 15 og 16	«...avhandlingen, da det ser ut til å være gode grunner, både til å ta for seg forskjeller mellom fagfelt, men også å fokusere på en allerede...»	«...avhandlingen da det ser ut til å være gode grunner både til å ta for seg forskjeller mellom fagfelt, men også til å fokusere på en allerede...»
s. 38 / linje 6	«...horisontale skiller som viktige skisseres kort. Etter denne mer generelle delen, vil...»	«...horisontale skiller som viktige, skisseres kort. Etter denne mer generelle delen vil...»
s. 38 / linje 17	«...eller kanskje oftere; hvorvidt man har...»	«...eller kanskje oftere: til hvorvidt man har...»
s. 38 / linje 20	«...vell av ulike fagretninger, og man kan ta tre år...»	«...vell av ulike fagretninger; man kan ta tre år...»
s. 39 / linje 19	«...åpne plasser til lavere klasser, dersom...»	«...åpne plasser til lavere klasser dersom...»
s. 42 / linje 8	«...samt en diskusjon om hvor godt...»	«...samt på en diskusjon om hvor godt...»
s. 43 / linje 15	«Bourdieu sitt klassebegrep inkluderer...»	«Bourdieus klassebegrep inkluderer...»
s. 44 / linje 7	«...snarere relativ risiko aversjon...»	«...snarere relativ risikoaversjon...»
s. 45 / linje 9 og 10	«...de sekundære effektene, eller utdanningsvalgene.»	«...de sekundære effektene, altså utdanningsvalgene.»
s. 49 / linje 3	«...har høyere utdanning pr. definisjon har...»	«...har høyere utdanning per definisjon har...»
s. 53 / linje 25	«...migrasjonserfaringen, og dette er også ...»	«... migrasjonserfaringen. Dette er også ...»
s. 54 / linje 5	«...Cognitive Career Theory' (SCCT), som setter seg...»	«...Cognitive Career Theory' (SCCT) som setter seg...»
s. 55 / linje 1	«... Brown & Hackett 2006: 752).»	«... Brown & Hackett 2006:752).»

s. 58 / linje 22	«...utdanning er mors utdanning benyttet og der...»	«...utdanning er mors utdanning benyttet, og der...»
s. 61 / nest siste linje	«...ingeniør og faller fra og så lærerutdanning...»	«...ingeniørstudier og faller fra og så lærerutdanning...»
s. 63 / linje 1	«...mastergrader, men innenfor de rene fagene...»	«... mastergrader. Innenfor de rene fagene...»
s. 63 / linje 12	«...av flere fag enn høyskolefag i denne artikkelen, i tillegg til at disse også er beholdt inndelt relativt ...»	«...av flere fag enn høyskolefag i denne artikkelen. I tillegg er høyskolefagene beholdt inndelt relativt ...»
s. 70 / linje 27	«...lavere inntekst- og utdanningsnivå...»	«...lavere inntekts- og utdanningsnivå...»
s. 79 / linje 1	«Funnene viser at kontrollert for foreldres inntekt er samtlige felt...»	«Kontrollert for foreldres inntekt er samtlige fagfelt...»
s. 80 / nest siste linje	«...med unntak av i ett fag, og frafallet er...»	«... med unntak av i ett fag. Frafallet er ...»
s. 83 / linje 5	«...samt innen journalistisk og...»	«...samt innen journalistikk og...»
s. 83 / linje 7	«...universitetsfag er det små forskjeller.»	«...universitetsfag, er det små forskjeller.»
s. 84 / linje 16	«...på denne måten på grunn av lite...»	«...på denne måten på grunn av et lite...»
s. 85 / linje 24	«Kanskje er det slik at fordi det at utdanning i...»	«Kanskje er det slik at fordi utdanning i...»
s. 94 / linje 14	«...ofte er relativt nær å unngå sosial...»	«...ofte er relativt nært å unngå sosial...»
s. 96 / siste linje	«...være en suksesshistorie, men for studentene...»	«... være en suksesshistorie. For studentene...»
s. 97 / linje 1	«...ser møtet med utdanning ut til å kunne fortone...»	«...ser møtet med utdanning derimot ut til å kunne fortone...»

Ph.d.-graden i profesjonsstudier

Avhandlingene kan kjøpes gjennom OsloMets nettsider:

<https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien>

- Erik Børve Rasmussen (2019) *Knowledge and ambiguity. How GPs manage tensions between systemic biomedical ideals and medically unexplained symptoms*
- Thea Bertnes Strømme (2019) *Educational decision-making. The Significance of Class and Context*
- Tatjana Zlatanovic (2018) *Nurse Teachers at the Interface of Emerging Challenges*
- Tanja H. Nordberg (2018) *Lederen som forvalter av familiepolitikken – mellom kjønnede normer og virksomhetenes målsettinger*
- Jim-Olav Fors (2018) *Students' commitment to social work: An investigation of contributors to, and consequences of, professional commitment*
- Torbjørn Gundersen (2018) *Values and the Role of Scientists in Policymaking*
- Eirik Christopher Gundersen (2018) *What We Owe to Our Children. Relationships and Obligations in Public Care*
- Lars E.F. Johannessen (2018) *Between standardisation and discretion. The priority setting of triage nurses*
- Heidi Moen Gjersøe (2017) *"Komplekse vurderinger i førstelinjen - en studie av arbeidsevnevurdering som aktiveringspolitisk virkemiddel"*
- Elisabeth Brodtkorb (2017) *Individualisering av tjenester i et aktiviseringsprogram. En studie av veilederfelleskapet i kvalifiseringsprogrammet.*
- Lise-Merete Alpers (2017) *Helsepersonells kompetansebehov i møte med etniske minoritetspasienter.*
- Kjersti Nesje (2017) *Opplevelsen av å passe til yrket. En studie av norske sykepleieres profesjonstilknytning.*
- Mari Lande With (2016): *Rekruttering til og avgang fra læreryrket 1975-2010*
- Andreas Eriksen (2016): *Taking Roles Seriously. On Professional Duty and Virtue*
- Silje Maria Tellmann (2016): *Experts in public policymaking: influential, yet constrained*
- Inger Oterholm (2015): *Organisasjonens betydning for sosialarbeideres vurderinger*
- Hanne Hagland (2015): *Å krysse fremfor å beskytte grenser. Om ergoterapeut-, fysioterapeut-, lege- og sykepleierstudenters deltakelse og læring i tverrprofesjonell praksis*
- Tatanya Ducran Valland (2015): *Lojalitet og profesjonell standard. En studie av mellomledere i politiet.*
- Tone Dahl-Michelsen (2015): *Gender in physiotherapy education. A study of gender performance among physiotherapy students and changes in the significance of gender*
- Magne Lindholm (2015): *Journalistikkens autoritet. Yrkesideologi og autoritetsmarkering i norsk journalistikk 1954-2014*
- Ida Katrine Riksaasen Hatlevik (2014): *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeider-utdanningene.*

- Mette Løvgren (2014): *Professional Boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway*
- Gerd Sylvi Steinnes (2014): *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane.*
- Sølvi Mausethagen (2013): *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability.*
- Marita Nordhaug (2013): *Which Patient's Keeper? Partiality and justice in nursing care*
- Ida Drange (2013): *A study of Labour Market Careers for Professionals of Ethnic Minority Origin*
- Joakim Caspersen (2013): *Professionalism among novice teachers. How they think, act and perceive knowledge.*
- Asgeir Falch-Eriksen (2012): *The Promise of Trust - An inquiry into the legal design of coercive decision-making in Norway.*
- Anita Røysum (2012): *Sosialt arbeid i nye kontekster. Om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen.*
- Jonas Debasay (2012): *Omsorgens grenser. En studie av hjemmesykepleieres rammebetingelser i pleie av og omsorg for etniske minoritetspasienter.*
- Pål Nygaard (2012): *Profesjonalisering mellom Bildung og Engineering. En studie av de norske ingeniørenes profesjonshistorie 1930-1970.*
- Hilde Karlsen (2012): *Not so unconventional after all: A quantitative study of men in care-oriented study programmes and professional occupations in Norway.*
- Louis Royce Botha (2011): *Incorporating indigenous knowledges into knowledge making: experiences from a South African context.*
- Jorunn Vindegg (2011): *Å forstå en familie: Fortellinger som kunnskapskilde i sosialarbeideres profesjonelle yrkesutøvelse.*
- André Vågan (2009): *Physicians in the making.*
- Bodil Tveit (2008): *Ny ungdom i gammelt yrke - en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning.*