

Ett skritt tilbake for å gå to skritt fram?

På kryss og tvers i den videregående skolen?

28

Hvorfor kombinerer elever i videregående skole ulike utdanninger? Elevene svarer ofte at de ombestemte seg og foretar frie og lite gjennomtenkte valg. Sett utenifra er det fristende å skylde på flaskehalsene i skolesystemet og den negative utviklingen på ungdomsarbeidsmarkedet: De fleste hadde ikke noe annet valg. Artikkelen argumenterer for den siste forklaringen, men forsøker samtidig å vise at vandring på kryss og tvers kan forstås som en strategisk tilpasning i et sterkt utvelgende skolesystem. Omvalgene gir f.eks. utbytte der man minst skulle vente det.

Jens B. Grøgaard

Argumentet for vår tolkning av elevenes tilbøyelighet til å kombinere ulike utdanninger i den videregående skolen (*vandring på kryss og tvers*) framstilles i fire etapper:

- Først skisseres noen konkurrerende forklaringsmodeller.
- Dernest beskrives rammebetingelsene for ungdommenes utdanningsvalg.
- Så spør vi om elevenes utdanningsatferd kan forstås som et svar på disse rammebetingelsene. Vi kommer et stykke på vei, men når ikke helt fram til målet.
- Til slutt ser vi om det er grunnlag for å hevde at vandring mellom ulike linjer og studieretninger og venting en kort periode utenfor skoleporten, gir utbytte i en situasjon med sterkt begrenset valgfrihet. Her benyttes Forskningsstiftelsen FAFOs undersøkelse av vernepliktige gutter 19-23 år fra 1990. Ettersom undersøkelsen bare omfatter gutter, begrenses muligheten til å generalisere funn og tolkninger til kvinner. Vi tror imidlertid at de mekanismer som synes å ha gyldighet for mannlige elever, også er dekkende for kvinnelige elever, men dette vet vi ikke sikkert.

KONKURRERENDE FORKLARINGSMODELLER

Skyldes omvalgene strukturen i skolesystemet eller elevens egne ønsker?

Den videregående skolen som vokste fram i forlengelsen av lov om videregående opplæring (1974)¹ var en *åpen* skole. På landsbasis kunne avgangselever fra grunnskolen velge mellom mer enn 100 grunnkurs innen et titalls studieretninger. Det var dessuten få begrensninger på adgangen til *omvalg*. Studieretningene hadde imidlertid svært ulik *kapasitet*. Innen

yrkesorienterte utdanninger var det langt færre elevplasser på videregående kurs enn på grunnkursene. Disse barrierene påvirket tilsynelatende både fullføringsgraden og andelen elever som kombinerte ulike utdanninger (kryss-og-tvers-elever) på veien mot sitt endelige utdanningsmål.

Dersom vi spør den enkelte elev, får vi imidlertid et noe annet inntrykk av hvor skoen trykker. Markussen (1991) intervjuet 420 elever i videregående skole om årsakene til at de hadde kombinert ulike utdanninger etter grunnskolen. Blant de 80 prosent som endte opp der de primært ønsket, svarte syv av ti enten at de hadde ombestemt seg, eller at deres første utdanningsvalg var preget av likegyldighet og tilfeldigheter. Bare en av fem hevdet at de hadde for få poeng til å komme inn der de ønsket rett etter grunnskolen. Blant kryss-og-tvers-elever som ikke befant seg i en utdanning på intervjudispunktet som svarte til deres førsteønske (de resterende 20 prosent), var det et klart flertall (åtte av ti) som forklarte vandringen i videregående skole med at de hadde for få poeng. Et flertall av elevene som velger på nytt, forklarer altså omvalgene ved å peke på *valgfriheten* i systemet: De endret utdanningsorientering. Et mindretall skylder på adgangsbegrensningene i skolen.

Hvordan forstå subjektive begrunnelser for handlingsvalg?

Innen samfunnsfagene er det svært ulike holdninger til hvordan man skal forstå ytringer om årsaker til egen atferd. Slike holdninger sprenger faggrensene - de fleste fag har f.eks. sine *kunnskapsorienterte* og *atferdsorienterte* retninger. Den *fenomenologiske* posisjonen er sterkt kunnskapsorientert: Den an-

tar ikke bare at mennesker både vil og kan. Troverdige forklaringer må i tillegg bygge på gjensidig aksept og gjenkjennelse. Den som observerer atferd på behørig avstand, må i prinsippet lage modeller av de modellene den enkelte selv opererer med på den sosiale scene (Schutz 1967, Giddens 1984). Når et flertall av elevene forklarer sine omvalg med at de ombestemte seg, må det være utgangspunktet for vår forståelse av fenomenet vandring på kryss og tvers i 1980-tallets videregående skole. Atferdsorienterte eller behavioristiske tilnærminger inntar en mer kritisk holdning til subjektive forklaringer. **Den ytterliggående** behaviourist leter konsekvent etter forhold utenfor individenes rekkevidde. Mennesker trekkes verken forfra av sine preferanser og ønskemål eller dyttes bakfra av andres (f.eks. foreldrenes). Omgivelser velger ut handlinger gjennom handlingenes konsekvenser (Skinner 1971). Den som har størst distanse til et fenomen gir normalt den beste diagnosen².

Det finnes også kunnskapsorienterte posisjoner som kjennetegnes ved at de setter **preferanser** i høysetet uten at de neglisjerer rammebetingelsene for handlingen. Teorien om **rasjonelle valg** antar at atferdsforskjeller skyldes variasjon i menneskers manøvreringsrom. Noen har mange muligheter, mens andre har få, og de fleste velger det som passer best innen det mulighetsområdet som foreligger der og da. **Tradisjonell sosiologi** tillater seg i tillegg å knytte preferansene til tidligere erfaringer, følelse av identitet osv. Atferdsforskjeller har blant annet sammenheng med at verdisystemene varierer. For å forstå handling må man også ta hensyn til forskjeller i aktørenes "indre konstitusjon" (Hedström 1993).

Verdier etterfulgt av strategisk atferd?

Vi oppfatter det som empirisk uholdbart å tolke tenåringenes første valg av utdanning etter grunnskolen ene og alene som uttrykk for en komplisert sosioøkonomisk investeringsbeslutning der innsats og utbytte måles i verdien av vennskap og i klingende mynt - det som gjerne kalles **nytteforklaringen** på ungdommens utdanningsorientering (Boudon 1974, Pawson 1989). **Verdiaspekter** som identifisering med egen bakgrunn synes å være vel så viktig. Gutter - antakelig også jenter - velger en utdanning etter grunnskolen i tråd med det de kan best, og det er neppe særlig overraskende. Overraskelsen består i at oppfatningen av hva man kan best er rimelig sterkt betinget av hvem mor og far er (sosial status). Dette passer dårlig for nytteforklaringen på utdanningsvalgene, og kan også sies å bryte med forestillingen om rasjonelle valg (Grøgaard 1993a,b)³.

Vi ønsker å trekke på både verdi- og nytteforklaringer. Om det første utdanningsvalget synes å gjenspeile verdiforskjeller i ungdomsgruppen, kan vandring på kryss og tvers og venting utenfor skoleporten for å komme videre på et senere tidspunkt (omvalgene), tolkes som uttrykk for strategisk tilpasning i et sterkt utvelgende sosialt system. Vandring og venting er kanskje ikke uttrykk for den frihet ungdommene selv peker på, men slik opptrreden virker fornuftig fordi den lønner seg der vi minst skulle vente det.

Vi begynner med en beskrivelse av rammebetingelser for ungdoms utdanningsvalg. Deretter spør vi om utdanningskombinasjonenes omfang og sammensetning følger av disse betingelsene. Siden svaret

er et betinget nei, spør vi om det er individuelle kjennetegn som kaster lys over utdanningskombinasjonene. Vi tror at svaret finnes i et ganske komplisert samspill mellom prestasjonsnivå, status, linjevalg, iherdighet og realisert utdanningsnivå.

RAMMEBETINGELSER FOR TENÅRINGENES UTDANNINGS-ATFERD

Det er tre rammebetingelser for tenåringenes utdanningsatferd som peker seg ut: Veksten og reformene i skolesystemet etter 1970, endringene på ungdomsarbeidsmarkedet og fordelingen av elevplasser mellom grunnkurs og videregående kurs på ulike studieretninger i videregående skole gjennom 1980-tallet.

Kapasitetsutvidelser og dyptgripende skolereform

Perioden 1970-1990 var ikke bare preget av **vekst** i utdanningssystemet målt i kapasitet og i kroner og øre, men også av flere viktige **skolereformer**. Niårig grunnskole ble gradvis innført i norske kommuner mellom 1959 og 1974⁴. Med lov om videregående opplæring (1974) skulle fylkene administrere en integrert videregående skole som samlet så ulike skoleslag som gymnaset, handelsskolen og yrkes-skolen "under samme tak". Man kan diskutere hva som var målet med enhetsskolen, men hensynet til geografisk utjevning av utdanningstilbudet (distriktpolitikk) stod ihvertfall sentralt. Mange politikere var dessuten opptatt av å likestille skoleslag som i utgangspunktet hadde ulik status (Telhaug 1979: 72-73). Til slutt ble en rekke videregående fagskoler oppgradert til høyskoler. Dette skjedde parallelt med at kapasiteten i høyskolesystemet ble utvidet gjennom ut-

Definisjon av viktige variabler

Sosial status: Fars realiserte yrkeskompetanse etter Statistisk sentralbyrås klassifisering av yrkeskompetanse i 1984. Variabelen er skjævt A-formet med fem verdier: Oppgir bare mors yrke (=lavest), far har et yrke som ikke krever spesiell utdanning (ufaglært), far har et yrke som gir status som faglært (fagbrev, fagskole, etatsskole), far har et yrke som forutsetter høgskoleutdanning opp til cand.mag-nivå (postgymnasial kompetanse), far har et yrke som forutsetter akademisk kompetanse (cand.mag-nivå eller høyere).

Alminnelig evnenivå: Samlet skår på en kunnskapsprøve ved 18-19-årsalder (sesjon) der de vernepliktige testes i ordforråd (synonymordkunnskap), regneferdigheter og figurlikhet (romlig assosiasjonsevne). Skala fra 1 (=lavest) til 9 (=høyest). Variabelen er tilnærmet normalfordelt med gjennomsnitt nær 5,0 både blant de som ble spurt (bruttoutvalg) og de som svarte på spørreskjema (nettoutvalg). Variabelen fungerer som indikator på guttenes prestasjonsnivå i skolen, særlig prestasjonsnivået i 9. klasse.

Teknisk innsikt: Skår på en kunnskapsprøve på sesjon der de vernepliktige løser praktiske oppgaver (flervalgsspørsmål). Skala fra 1 til 9. Variabelen er tilnærmet normalfordelt med gjennomsnitt nær 5,0 både i brutto- og nettoutvalg.

Psykisk kapasitet: En variabel som kombinerer militærlegenes vurdering av psykisk helsetil-

stand, samt svar på spørsmål om aktivitetsnivå (hobbier, organisert fritidsaktivitet) og holdninger til eget aktivitetsnivå, f.eks. om man skylder på omgivelsene hvis man ikke får gjort det man gjerne vil, kontrollert for blant annet livssituasjon (om man har forsørgeransvar eller ikke).

Studieretningsvalg: Studieretninger rangert etter gjennomsnittlig skår på alminnelig evnenivå. Verdier: Grunnskole (=lavest), håndverk og industri, andre praktiske retninger, handel og kontor, husflid - estetikk, helse og sosial og allmennfag. En sammenligning mellom oppgitt utdanning i spørreskjemaet og registrert utdanning i sesjonsregisteret indikerer at 90-95 prosent av de guttene som oppgir at de har påbegynt høgskole eller universitetsstudier på intervjudispunktet har gjennomført treårig allmennfaglig studieretning. De aller fleste læringene (åtte av ti) kommer fra håndverks- og industrifag.

Utdanningsnivå: Høyeste rapporterte utdanning etter klassetrinn uansett utdannings-type. Verdier: Ingen utdanning ut over grunnskole, grunnkurs, 2. klasse i videregående skole (vkI), 3. klasse i videregående skole (vkII), diverse etats- og fagskoler i grenselandet mellom vkII og høgskole, universitets- og høgskolenivå 1-3.

Utdanningsplaner innarbeider de utdanningsplanene ungdommene har etter førstegangstjenesten. Planlagt utdanningsnivå og realisert utdanningsnivå på intervjudispunktet samvarierer sterkt ($r=0,73$).

bygging av distriktshøgskoler og utvidelser i universitetssystemet.

I ettertid kan man hevde at en rød tråd i disse reformene var opphevelsen av gymnaset **kompetanse-monopol**. Først kom reformgymnasiet med tilbud om spesialisering i "anvendte" disipliner som samfunnsfag og naturfag ved siden av de klassiske språkfagene og realfagene. Derne gav enhetsskolen elevene nærmest ubegrenset adgang til **omvalg**. For det tredje ble det mulig å velge et sammenhengende treårig løp mot studiekompetanse innen merkantile fag i tillegg til allmennfagene. Oppgraderingen av mange videregående fagskoler pekte dessuten mot en høgskolesektor med mindre akademisk og mer anvendt preg enn tidligere. At et åpent skolesystem ville produsere omveier, ja kanskje til og med blindveier, var man oppmerksom på. Noen effektivitetshensyn måtte man tross alt være villig til å ofre på frihetens og likhetens alter.

Færre i fullt arbeid, flere i videregående skole

Nedgangen i andelen tenåringer som hadde arbeid som hovedbeskjeftigelse er antakelig den viktigste endringen på ungdomsarbeidsmarkedet de siste decenniene. Ifølge **Ungdomsundersøkelsen 1990** ble andelen 17-19-åringer med arbeid som hovedbeskjeftigelse redusert fra 31 prosent i 1975 til 8 prosent i 1990. I praksis betyr dette at det tradisjonelle fulltidsarbeidsmarkedet for unge ufaglærte hjelpearbeidere i industri, tjenesteyting og forvaltning forvitre steg for steg etter 1975 (figur 1). Myndighetene kompenserte ved å utvide kapasiteten i den videregående skolen. Andel skoleelever blant 17-19 åringer økte fra 60 prosent i 1975 til 86 prosent i 1990. Samtidig vokste det fram et

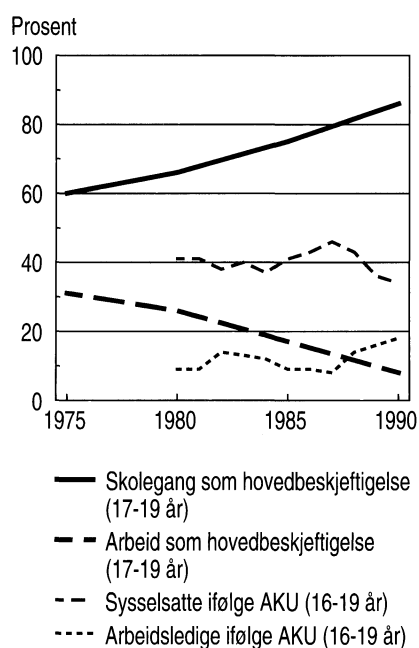
deltids- og sesongarbeidsmarked for elever i videregående skole. Det ble mulig og vanlig å jobbe ved siden av skolegangen, gjerne på ukurante tidspunkter om kveldene og i helgene.

Mens endringene i tenåringenes hovedbeskjeftigelse etter 1975 forløp gradvis og må oppfattes som **et strukturelt trekk** ved ungdomsarbeidsmarkedet, reagerte den samlede sysselsettingen blant tenåringene umiddelbart på oljeprisfallet og den etterfølgende innstrammingspolitikken i 1986/1987⁵. Andel sysselsatte tenåringene falt fra 46 prosent i 1987 til 34 prosent i 1990. I 1990 var 18 prosent av 16-19-åringene i arbeidsstyrken klassifisert som arbeidsledige. De ledige utgjorde 4 prosent av alle 16-19-åringene. For den arbeidsorienterte tenåringen forsvant altså et viktig alternativ til skolegang. Det høye ledighetsnivået i 1990 peker på det problematiske i situasjonen for disse ungdommene. For utdanningsorientert ungdom representerte det nye deltids- og sesongarbeidsmarkedet en ny mulighet. Den som hadde det ene beinet trygt plantet i videregående skole på 1980-tallet, hadde bedre mulighet til å tjene penger på si enn tilsvarende ungdomskull ti til femten år tidligere.

Kapasitetstrapp på praktiske linjer

Figur 2 illustrerer begrensningene i antall elevplasser mellom grunnkurs og videregående kurs på de praktiske studieretningene, den såkalte **kapasitetstrappen**. Selv om det ble opprettet langt flere elevplasser på nesten alle grunnkurs og videregående kurs gjennom hele 1980-tallet, var det skoleåret 1991/92 bare allmennfaglig studieretning som kunne tilby alle sine grunnkurselever et sammenheng-

Figur 1: Andel 17-19-åringer med skolegang som hovedbeskjeftigelse (1975-1990). Prosent. Andel 17-19-åringer med yrkesarbeid som hovedbeskjeftigelse (1980-1990). Prosent. Andel sysselsatte 16-19-åringer (1980-1990). Prosent¹. Andel arbeidsledige 16-19-åringer (1980-1990). Prosent av arbeidsstyrken



¹ Som sysselsatte regnes personer som utførte inntektsgivende arbeid av minst en times varighet i undersøkelsesuka. Antall sysselsatte 16-19-åringer (AKU) er korrigert for klassifiseringsendringer f.o.m. 1987, da blant annet vernepliktige ble inkludert i AKUs sysselsettingsmål

Kilder: Ungdomsundersøkelsen 1990 og SSBs Arbeidsmarkedstatistikk

ende treårig utdanningsløp. Av et inntak på 100 prosent i første klasse (grunnkurset) var det på landsbasis plass til 96 prosent i andre klasse (vkI) og 109 prosent i tredje klasse (vkII). Samtidig var nok opptakskonkurransen tøffest på denne studieretningen⁶. På studieretningen for husflid og estetikk hadde de videregående kursene (vkI og vkII) til sammenlig-

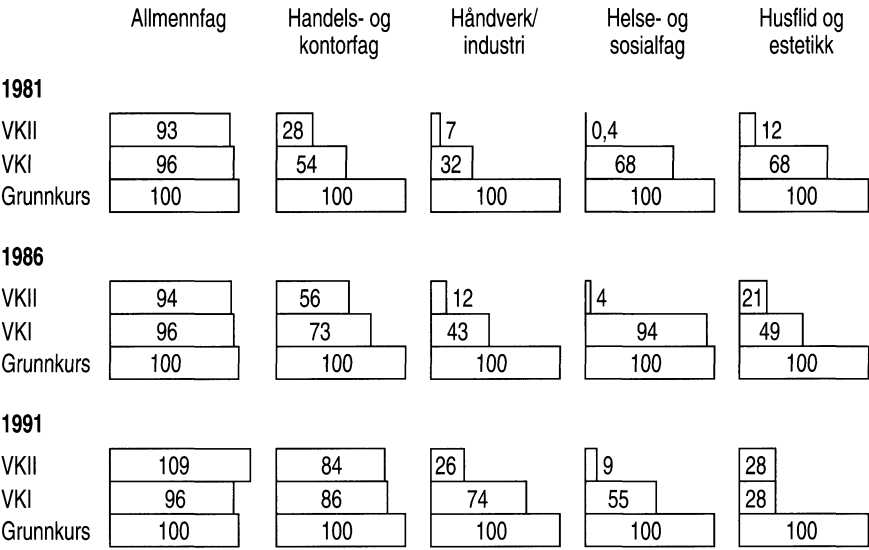
ning bare 28 prosent av elevplassene på grunnkurset. Helse- og sosialfag gav i praksis bare et to-årig tilbud til sine grunnkurselever. Håndverks- og industrifagene, den viktigste praktiske utdanningen for gutter, hadde en kapasitet i annen og tredje klasse på henholdsvis 70 og 30 prosent av kapasiteten i første klasse. Disse elevene hadde i tillegg muligheter til å manøvrere seg inn på tekniske fagskoler, lærlingskoler og i ordinær lærlingekontrakt etter fullført grunnkurs eller VKI. Handels- og kontorfagene kom i en mellomstilling og hadde ved inngangen til 1990-tallet en struktur som minnet om allmennfagene ti år tidligere.

Kapasitetsfordelingen mellom ulike studieretninger hadde antakelig med økonomi å gjøre. En elev på husflid og estetikk kostet dobbelt så mye som en elev på handels- og kontorfag og allmennfag i 1990 (Sosialt utsyn 1993: 124). Dette er i det minste én plausibel forklaring på hvorfor handels- og kontorfagene hadde raskere kapasitetsøkninger på videregående kurs enn mange yrkesfaglige studieretninger gjennom 1980-tallet. Med **Reform94** tar myndighetene sikte på å fjerne kapasitetstrappen på de praktiske studieretningene.

ER ELEVENES ATFERD EN KONSEKVENS AV RAMMEBETINGELSENE?

Det er tre trekk ved tenåringenes utdanningsatferd som kan knyttes til rammebetingelser på arbeidsmarkedet og i videregående skole: Først at andelen som velger allmennfag eller handels- og kontorfag øker på 1980-tallet, dernest at fullføringsgraden er lavest der kapasitetsbegrensningene er størst (innen yrkesfagene), og til slutt at det er mer vandring på kryss og

Figur 2: "Kapasitetstrappen". Antall elever på grunnkurs og videregående kurs på utvalgte studieretninger i videregående skole pr. 1. oktober 1981, 1986 og 1991



Kilde: Utdanningsstatistikk og Sosialt utsyn 1993

tvers mellom linjer og studieretninger blant yrkesfagelever enn blant allmennfagelever. Elevens kombinasjoner av utdanninger, **vandringenes form**, kan imidlertid ikke forklares av disse rammebetingelsene alene.

Fra utdanningsrevolusjon til teorirevolusjon

For det første kan økningen i tiden 1981-1991 i opptak ved linjer som gir studiekompetanse - kall det gjerne **teorirevolusjonen** - oppfattes som et naturlig svar på kapasitetsfordelingen mellom praktiske og teoretiske linjer i videregående skole. Blant avgangselevne fra grunnskolen høsten 1991 begynte 59 prosent ved studieretningene for allmennfag eller handels- og kontor, en økning på 13 prosentpoeng siden 1981 (Sosialt utsyn 1993: 158). Opptakskravene til teorilinjene er sannsynligvis redu-

sert. Vi kan vanskelig tenke oss at prestasjonsfordelingen i ungdomsskolen har endret seg i samme takt som dette. Andre kilder til økningen i ungdomskullenes søkning mot teoretisk utdanning kan være 1960- og 1970-tallets utdanningsrevolusjon: 68ernes barn må antakelig overgå sine foreldre i utdanning. Man skal heller ikke se bort fra at oppmykningen i utdannings-systemet - **fra akademisk mot anvendt** - har redusert tradisjonelle skillelinjer i sosialgruppene utdanningsorientering (Lipset i Boudon 1974: v). Dessuten gir turbulensen på ungdomsarbeidsmarkedet incentiver til å velge teoretisk utdanning etter grunnskolen.

Sterke kapasitetsbegrensninger gir mye vandring på kryss og tvers

For det andre påvirkes andelen elever som kombinerer ulike ut-

danninger (vandring på kryss og tvers) av kapasitetsfordelingen i videregående skole (kapasitetstrappen). Mens halvparten av elevene som valgte husflid og estetikk eller helse- og sosialfag etter grunnskolen i 1985 kombinerte flere utdanninger, gjaldt dette fire av ti elever på håndverks- og industrifag, tre av ti elever på handels- og kontor og to av ti elever på allmennfag (Sosialt utsyn 1993: 161).

Fullføringsgraden var lavest på praktiske linjer

For det tredje ble **fullføringsgraden** påvirket av kapasitetstrappen. Mens drøyt åtte av ti allmennfagelever fullførte et sammenhengende treårig utdanningsløp siste halvdel av 1980-tallet, var fullføringsgraden i tredje klasse (vkII) knapt 50 prosent på handels- og kontorlaglig studieretning. Mindre enn to av ti elever på håndverks- og industrifag fullførte vkII innen tre år etter avsluttet grunnskole. Denne andelen økte til rundt 40 prosent etter fem år. 60 prosent av elevene som begynte på denne studieretningen i 1985 fullførte vkI innen 1990 (Sosialt utsyn 1993: 160).

Utdanningsstatistikkens mål på fullføringsgrad er imidlertid problematisk: For det første er det å befinne seg et sted i tre år ikke ensbetydende med at man har tatt eksamen i alle fag. Videre må vi regne med at utdanningsambisjonene varierer mellom elever på ulike studieretninger. Det er ikke sikkert at fullført tredje klasse (vkII) er det naturlige utdanningsmålet på praktiske linjer. Yrkesutdanning i videregående skole er også et springbrett mot betalt yrkesopplæring (lærlingekontrakt), og der kan alder være like viktig inngangsbillett som formell utdanning. I 1989 ble

syv av ti lærlingekontrakter inngått med ungdom i alderen 18-22 år (NOU 1991 4: 31).

Vandringenes form forklares ikke fullt ut av kapasitets-trappen

Vandring på kryss og tvers i videregående skole kan inndeles etter tre kriterier: Først om den krysser inn- delingen i studieretninger (*intern/ekstern*), dernest om den er *horisontal* eller *nedadgående* etter klas- setrinn, og til slutt om den foregår *tidlig* eller *sent* i utdanningsløpet (Grøgaard 1993a: 23). Allmenn- fagelever som vandret på kryss og tvers i løpet av 1980-tallet gjen- nomførte i hovedsak studieret- ningsekskterne (70-80 prosent), *ned- adgående* (50-60 prosent) vand- ringer etter "*fullført*" *vkII* (70-80 prosent). Det betyr at disse elevene gjerne valgte et praktisk grunnkurs etter at de hadde fullført en treårig utdanning på allmennfag. Hånd- verks- og industrifagelever som kombinerte ulike utdanninger, gjennomførte til sammenligning studieretningsinterne (80 prosent), *horisontale* (90 prosent) vandrin- ger *første til tredje år* etter grunn- skolen (80 prosent). Disse elevene valgte med andre ord en annen håndverks- og industrifaglinje på samme nivå. De bedrev gjerne grunnkurssamling. Handels- og kontorfagelevne kom nok en gang i en mellomposisjon (Sosialt utsyn 1993: 162).

Det er to paradoksale forhold ved disse utdanningskombinasjonene som ikke fanges opp i utdannings- statistikken. Hvorfor viser yrkesfag- elevene så stor troskap mot sitt før- ste studieretningsvalg, og hvorfor er allmennfagelevne så troløse? To forklaringer er mulig på yrkesfagelevnes atferd: Det kan hende de ikke vil noe annet, men det er også mulig at de ikke kan,

f.eks. fordi prestasjonsnivået kan være for svakt til at de kan konkur- rere om opptak til allmennfag eller handels- og kontorfag. Prestasjons- indikatorer glimrer med sitt fravær i utdanningsstatistikken. Allmenn- fagelevne kommer kanskje ikke videre, eller de ønsker kanskje å gjøre noe annet før de fortsetter i høgskolesystemet?

VANDRING PÅ KRYSS OG TVERS - UTTRYKK FOR VIJE OG EVNE TIL Å KOMPENSERE?

Ikke bare prestasjoner og sosial bakgrunn belønnes i skolen

Om skolen er det sagt at det er få arenaer i samfunnet hvor mennes- ker er mer avhengig av sine ressur- ser enn nettopp der (Tyler 1977: 131). Tabell 1 bekrefter for så vidt denne påstanden. Blant gutter i al- deren 19-23 år i 1990, finner vi at de tre individuelle ressursene so- sial status, prestasjoner og psykisk kapasitet fanger opp 38 prosent av variasjonen (variansen) i studieret- ningsvalg umiddelbart etter grunn- skolen. Det samme ressursbatteriet fanger dessuten opp 32 prosent av variasjonen i høyeste avsluttede utdanningsnivå og 27 prosent av variasjonen i planlagt utdannings- nivå når guttene står på terskelen til å gjennomføre militær- eller sivilteneste⁷. Sagt med andre ord er prestasjonssterk ungdom med høy sosial status og stor psykisk kapasitet både klart overrepresen- tert på allmennfag, blant ungdom som har høyest realisert utdan- ningsnivå i den aktuelle alders- gruppen, og blant ungdom som sikter mot høyere utdanning de neste årene.

Det første utdanningsvalget etter grunnskolen er særlig påvirket av prestasjoner (*prestasjonseffekten*) og av hvem mor og far er (*valg-*

effekten), og kan karakteriseres ved metaforen "skomaker bli ved din lest". Utdanningsnivå og utdan- ningsambisjoner er i tillegg påvir- ket av hvilken studieretning gut- tene valgte etter grunnskolen. Dette kan oppfattes som en virk- ning av frie, selvstendige valg: Den som manøvrerer seg inn på all- mennfaglig studieretning etter grunnskolen *på tross* av status og prestasjonsnivå, har stor sjanse for å fullføre tredje klasse, ja faktisk også for å begynne med universi- tets- eller høgskolestudier før inn- kalling til militær- eller sivil- tjeneste. Tabell 1 viser imidlertid at hvis vi kontrollerer for kapasitets- fordelingen mellom klassetrinnene på ulike studieretninger, f.eks. gjennom en variabel som angir sjansen for å fullføre et sammen- hengende treårig løp når man først har kommet inn på studieretnin- gen, forvitrer linjevalgseffekten i modellen. Dette på-tross-av-mo- mentet har altså i hovedsak med studieretningenes struktur å gjøre. Forklaringskraften på individnivå er dessuten rimelig stor, henholds- vis 65 prosent på realisert utdan- ningsnivå og 45 prosent på utdan- ningsplaner. For de fleste praktiske formål er kildene til variasjonen i disse variablene identifisert.

Utdanningsnivå og utdannings- planer er også knyttet til alder. Det er noe som heter "*å ta tiden til hjelp*" på toppen av individuelle ressurser og rammebetingelser i skolesystemet og på arbeidsmarke- det.

Tre konkurrerende målsettin- ger

Hvis vi tillater oss å ty til en meta- for, kan skolen oppfattes som en organisme i kamp med seg selv. Skolen har særlig tre oppgaver re- presentert ved stikkordene *fored- ling, integrasjon og differensiering*.

Tabell 1: Forhold som påvirker gutters utdanningsorientering. Mål for forklaringskraft.¹



Trinn	Variabel	Studie- retnings- valg	Høyeste avsluttede utdannings- nivå	Utdan- nings- planer
Personlige ressurser:				
1	Sosial bakgrunn	18	13	15
2	Prestasjoner	36	30	26
3	Psykisk kapasitet	38	32	27
Preferanser/strukturelle barrierer:				
4	Kapasitetstrappen		54	41
5	Studieretningsvalg		65	45
Tid, tidligere meritter:				
6	Alder		66	46
7	Høyeste avsl. utd.nivå			57
Sum, forklaringskraft		38	66	57

1 Forklaringskraft som prosent forklart varians estimert ved trinnvis lineær regresjon
Tabellforklaring: *Studieretningsvalg* er studieretninger rangert etter gjennomsnittlig prestasjonsskår blant elevene. *Utdanningsnivå* er høyeste avsluttede utdanningsnivå i antall år etter grunnskolen. *Utdanningsplaner* er planlagt utdanningsnivå i antall år etter grunnskolen. *Prestasjoner* er allminnelig evnenivå og teknisk innsikt. Teknisk innsikt har ikke statistisk signifikant nettoeffekt på utdanningsplaner. På alle andre faktorer er økningen i forklart varians statistisk signifikant med mindre enn 5 prosent sjanse for å ta feil
Kilde: FAFOs Vernepliktsundersøkelse 1990

Den viktigste oppgaven er å utvikle menneskelig talent. Dernest bygger skolen bro over skillelinjer som skapes og opprettholdes ellers i samfunnet ved at den peker på felles kunnskaper, verdier og sosiale ferdigheter. Til slutt rangeres elevene etter evne og vilje til å tilegne seg alt dette. Skolen skaper likhet og ulikhet på samme tid, og rangeringen av elevene etter prestasjoner påvirker deres mulighet til å ta videre utdanning slik at de kan kvalifisere seg for gode jobber.

... som arter seg ulikt i lukkede og åpne skolesystemer

I et *lukket* skolesystem kan man hevde at differensieringsaspektet dominerer. Når elevene har gjennomgått en prestasjonstest ved utgangen av grunnskolen, vil det framtidige utdanningsløpet være lagt for de fleste. Der de flinkeste kan velge mellom tre utdanninger langs skalaen fra teoretisk, via merkantil til praktisk, kan elever

med svakt prestasjonsnivå bare velge én vei, normalt den praktiskyrkesorienterte. Et *åpent* skolesystem virker på samme måten ved første "brekkpunkt" etter grunnskolen, fordi elever med svakt prestasjonsnivå stiller bakerst i køen. Hvis det ikke finnes arbeid, er det stor sjanse for at eleven må ta en utdanning som representerer et andre eller tredjevalg. Deretter gir det åpne skolesystemet elevene adgang til å kompensere for manglende prestasjonsnivå ved å gå omveier mot sitt egentlige utdanningsmål. Slike omveier omfatter alt fra venting utenfor skoleporten for å samle alderspoeng til vandring på kryss og tvers mellom studieretninger og linjer innen skolesystemet for å bedre sine kvalifikasjoner og/eller for å samle alderspoeng. Der den lukkede skolen bare gir én frihet, friheten til "å snobbe ned", gir den åpne skolen i tillegg friheten til "å snobbe opp" for den som er villig til å ta tiden til hjelp. Nå spør vi om

det er empirisk belegg for å hevde at venting og vandring demper den utvelgelsen i skolen som er knyttet til kombinasjoner av karakterer, sosial bakgrunn og utdanningsvalg. For å få til dette må vi definere en indikator på grad av iherdighet.

Fire grader av iherdighet

To grupper elever får lavest skår på vårt iherdighetsmål (*ingen* i tabell 2). Først den gruppen elever som går strake veien mot det utdanningsmålet de har satt seg på skalaen fra grunnskole, via klassetrinnene i videregående skole til fagopplæring eller universitets- og høgskolestudier. Dernest den gruppen elever som hopper av uten å vandre eller vente når de stanger hodet i "prestasjonstaket". Midlertidig drop-out gir nest lavest skår på iherdighet. Med det menes elever som venter utenfor skoleporten minst ett år for å komme inn der de ønsker ved neste korsvei (*vente* i tabell 2). Kryss-og-tvers-elever får nest høyest skår på iherdighet (*vandre* i tabell 2). Disse elevene kombinerer ulike utdanninger innen eller mellom studieretninger i videregående skole av ulike grunner. Til slutt kan man skille ut en elevgruppe som både venter en periode utfor skoleporten og kombinerer flere utdanninger. Elever som både venter og vandrer får topp skår på iherdighet (*vandre og vente* i tabell 2).

Utdanningsnivåets forutsigbarhet reduseres med økende iherdighet

Tabell 2 illustrerer at kombinasjoner av prestasjoner, sosial bakgrunn og linjevalg fanger opp drøyt 80 prosent av variasjonen (variansen) i utdanningsnivå i tre av fire grupper etter vårt iherdighetsmål når disse faktorenes forklaringskraft maksimeres⁸. La oss ta et eksempel på utsagnskraften i

Tabell 2: Prestasjonseffekten, statuseffekten og linjevalgseffekten på høyeste avsluttede utdanningsnivå blant gutter i alderen 19-23 år (1990) med ulik grad av iherdighet. Effekter som prosent forklart varians estimert ved ANOVA

Bruttoeffekter	Iherdighet				Kommentar
	Ingen	Venter	Vandrer	Vandrer og venter	
Prestasjonseffekt	33	26	12	9	Dempes av iherdighet
Statuseffekt	16	7	8	3	Dempes av iherdighet
Linjevalgseffekt	85	71	55	54	Dempes av iherdighet/sterk effekt
Prestasjon og status	39	42	28	23	Dempes
Prestasjon og linjevalg	87	80	61	65	Dempes/sterk effekt
Status og linjevalg	85	74	56	64	Dempes/sterk effekt
Prestasjon, status og linjevalg	88	88	71	86	Påvirkes ikke av iherdighet/sterk total effekt
(N)	(1 517)	(162)	(359)	(90)	

Tabellforklaring: Elever som venter oppgir minst ett venteår etter grunnskolen (midlertidig drop-out). Elever som vandrer oppgir vandring innen eller mellom studieretninger i videregående skole. Elever som vandrer og venter har både vandret på kryss og tvers og ventet minst ett år. Kategorien Ingen omfatter elever som verken har vandret eller ventet

Kilde: FAFOs Vernepliktsundersøkelse 1990

Tabell 3: Høyeste avsluttede gjennomsnittsutdanning i klassetrinn etter grunnskolen på praktiske fag (inkludert handels- og kontorlag) og på allmennfag, etter prestasjonsnivå og iherdighet

Prestasjons- nivå	Iherdighet				Alle	Gevinst ved iherdighet
	Ingen	Venter	Vandrer	Vandrer og venter		
PRAKTISKE FAG (HAR KAPASITETSTRAPP):						
Lavt (N)	1,3 (300)	1,4 (35)	2,2 (48)	2,1 (16)	1,5 (409)	0,8 trinn
Middels (N)	2,2 (545)	2,1 (89)	2,3 (163)	2,4 (52)	2,2 (849)	0,2 trinn Liten, men signifikant
Høyt (N)	2,4 (99)	(2,4) (7)	2,6 (21)	(2,0) (5)	2,5 (132)	Ingen
Alle (N)	1,9 (954)	1,9 (131)	2,3 (232)	2,3 (73)	2,0 (1 390)	Ca. 0,4 trinn
TEORETISKE FAG (INGEN KAPASITETSTRAPP):						
Lavt (N)	2,9 (13)	(2,3) (3)	(2,7) (6)	ingen (22)	2,8	Få observasjoner
Middels (N)	3,5 (315)	3,2 (27)	3,2 (78)	3,4 (14)	3,4 (434)	Svakt negativ, men signifikant
Høyt (N)	3,7 (301)	(4,0) (8)	3,2 (53)	(2,8) (6)	3,6 (368)	Negativ, ca. 0,5 trinn
Alle	3,6 (629)	3,3 (38)	3,2 (137)	3,2 (20)	3,5 (824)	Negativ, ca. 0,4 trinn

Kilde: FAFOs Vernepliktsundersøkelse 1990

tabellen: Blant de 234 guttene i utvalget som hadde høyt prestasjonsnivå og høy sosial status (far er funksjonær) og ble tatt opp ved allmennfaglig studieretning etter grunnskolen, hadde så godt som alle fullført tredje klasse (vkII) eller begynt på universitets- eller høyskolestudier før innkalling til militær- eller siviltjeneste i 1990. Blant de 243 guttene i utvalget som hadde lavt prestasjonsnivå og lav sosial status (far er arbeider) og valgte et praktisk løp, avsluttet fire av ti utdanningen etter grunnskolen, åtte av ti hadde maksimalt fullført grunnkurs og 93 prosent stoppet opp før vkII i 1990. Vi påstår ikke at vi har en teori om forskjeller i utdanningsnivå, men vi påstår at en teori om forskjeller i utdanningsnivå må forholde seg til kombinasjonen av verdier på disse tre variablene på en eller annen måte.

Vi ser enda et interessant mønster i tabell 2: Prestasjonseffekten, statuseffekten og linjevalgseffekten (brutto), samt kombinasjoner av to og to slike effekter, **dempes steg for steg når vi øker elevenes skår på iherdighet**. Vi ser f.eks. at mens prestasjonsforskjeller i skolen forklarer 33 prosent av forskjellene i høyeste avsluttede utdanningsnivå blant de guttene som har lavest skår på iherdighet, er prestasjonseffekten "bare" 9 prosent blant de elevene som både har kombinert ulike utdanninger og som i tillegg har ventet utenfor skoleporten for å komme inn der de ønsket (vandret og ventet).

Det er først når alle de tre ressursene kombineres, at modellens forklaringskraft ikke påvirkes av endringer i elevenes iherdighet. Dette betyr at det gjennomgående er vanskeligere å gjette seg til utdanningsnivået blant elever som vandrer og venter enn blant elever

som går strake veien gjennom videregående skole. Det er fristende å lansere en hypotese om at iherdighet kan være en strategi for å dempe virkningen av skolens differensieringsmekanisme. Da må vi vise at iherdighet gir **utbytte**. Er det slik at elever går ett skritt tilbake for å gå to skritt fram, eller går de bare ett skritt tilbake?

Yrkesfagelever med lavt prestasjonsnivå vinner mest på å vandre og vente

Tabell 3 viser utdanningsnivå etter iherdighet, prestasjonsnivå og om elevene ble konfrontert med kapasitetsbegrensninger eller ikke. Blant **yrkesfagelever med lavt prestasjonsnivå** er gevisten ved å vandre på kryss og tvers nesten **ett trinn**. Vanligvis stopper disse elevene opp etter grunnkurset, mens de iherdige elevene når vkI-nivå i gjennomsnitt. For elever med middels prestasjonsnivå gir vandring og venting mindre gevinst (0,2 trinn), selv om også denne er statistisk pålitelig med 5 prosent sjansje for å ta feil. Disse elevene fullfører gjerne vkI før innkalling til førstegangstjeneste. For elever med høyt prestasjonsnivå gir ikke vandring og venting noen gevinst. Her er to tolkninger mulig. Kapasitetsbegrensningene kan være så sterke at bare rundt halvparten når vkII, uansett om de vandrer og venter eller gjennomfører et rettlinjert løp. Alternativt kan gjennomsnittseleven i dette prestasjonssjiktet ha nådd så langt - midt mellom vkI og vkII - at det er gode muligheter for å fortsette på teknisk fagskole eller å manøvrere inn i betalt yrkesopp-læring (inkludert læringskole).

På **allmennfag** er utbyttet av vandring og venting negativt i alle prestasjonssjikt: Lavt prestasjonsnivå gir vanligvis ikke adgang til allmennfaglig studieretning, men

blant de 22 elevene i utvalget som kom inn på allmennfag mot alle odds, er det en (ikke-signifikant) tendens til at elevene taper på å vandre og vente. Middels prestasjonsnivå er normalt tilstrekkelig til å fullføre tredje klasse (vkII). I gjennomsnitt har disse elevene ett bein i universitets- og høyskole-systemet som 19-23-åringer (3,4 i utdanningsnivå der 3=vkII og 4=grunnfag). Elever med høyt prestasjonsnivå taper et halvt trinn på å vandre og vente. I dette prestasjonssjiktet har gjennomsnittseleven begynt på universitets- og høyskolestudier før innkalling til førstegangstjeneste (utdannings-skår 3,6).

Allmennfagelevenes utdanningskombinasjoner forsterker kapasitetstrappen

Prestasjonsnivået er viktig for progresjonen i videregående skole. Samtidig viser tabell 2 og 3 at prestasjonseffekten varierer med kapasitetsfordelingen. Nå skal vi argumentere for at kapasitetsbegrensningene mellom grunnkurs og videregående kurs på praktiske linjer **forsterkes** av allmennfagelevenes **preferanser**. I vårt utvalg har allmennfageleven og håndverks- og industrifageleven en gjennomsnittlig prestasjonsskår på henholdsvis 6,3 og 4,3 på skalaen fra 1 til 9. Mens halvparten av allmennfagelevenene tilhører grunnskolens prestasjonselite (de beste 20-25 prosent), gjelder dette knapt 10 prosent av håndverks- og industrifagelevenene. Allmennfageleven som vandrer ned mot et praktisk grunnkurs skårer 6,0 på samme skala. Dette er litt lavere enn andre allmennfagelever, men betydelig høyere enn konkurrentene på det praktiske grunnkurset. Disse vanderne utgjør antakelig mellom 10 og 15 prosent av antall tredjeklassinger på allmennfag årlig. Deres

"ressurser" skulle tilsi at de vinner fram i konkurransen om opptak til praktiske kurs på bekostning av andre søkere. De har høyere prestasjonsnivå og flere alderspoeng enn sine konkurrenter (Grøgaard 1993a: 116-129).

Vandring på kryss og tvers må med andre ord oppfattes som et sammensatt fenomen. Vandringene på praktiske linjer **framstår ikke** som en vandring ut fra rent prestasjonsmessig styrke. Disse elevene må i hovedsak vandre mellom linjer innen yrkesfaglige studieretninger, eller de må vente utenfor skoleporten til det byr seg en ny anledning. Hvis de tar tiden til hjelp, har vi imidlertid dokumentert at de prestasjonssvake blant dem kommer ett trinn lengre enn forventet i gjennomsnitt. Når vi nærmer oss vkII-nivå, er det imidlertid slik at selv ikke vandring og venting fører fram. Dette er for så vidt en logisk konsekvens av den sterke kapasitetsbegrensningen mellom vkI og vkII, men kan også bety at elevene har kvalifisert seg, utdannings- og aldersmessig, til videre utdanning eller arbeid.

Vandringen med utgangspunkt i allmennfaglig studieretning har en annen karakter. Dette er en vandring ut fra styrke, rent prestasjonsmessig. Det kan godt hende at allmennfagelevenene ikke kommer videre etter vkII, men konkurrentene i videregående skole representerer ingen trussel så lenge elevene velger praktisk. Turbulensen på praktiske linjer skyldes med andre ord ikke bare kapasitetsfordelingen. Den forsterkes av at også mange prestasjonssterke "teoretikere" konkurrerer om de begrensede plassene. Skolemyndighetene har vært oppmerksom på dette problemet lenge. Det er interessant at Reform94 tar sikte på å fjerne mulig-

heten for å vandre ned mot grunnkurs etter fullført vkII.

Hvilket perspektiv forklarer elevenes vandring og venting best?

Atferdstenkeren ville kanskje forsøkt å forklare vandring og venting ved å ty til betegnelsen *flukt* (escape): En naturlig menneskelig reaksjon på motgang, er at man skjærer seg ved å løpe vekk fra problemet. Det vi har kommet fram til her, er for så vidt i pakt med denne tankegangen. Vi har forsøkt å vise at det er forhold bakenfor elevenes frihet og verdighet som kaster lys over vandringens form og omfang. Det som imidlertid skaper problemer for den atferdsorienterte tolkningen, er at vandring og venting ikke bare framstår som en unnvikelse, men som en *strategisk unnvikelse*: Omveien er mest lønnsom der omgivelsene opptrer mest fiendtlig - blant prestasjonssvake elever på linjer med sterke kapasitetsbegrensninger.

Fenomenologen satser i prinsippet på elevenes egne forklaringer, dvs. at vandringene er uttrykk for frie, men lite gjennomtenkte utdanningsvalg. Denne forståelsen passer tilsynelatende bra for allmennfagelever, og kanskje også for prestasjonssterke elever på praktiske linjer som vandrer på kryss og tvers. Hvis vi antar at nedadgående vandring blant allmennfag-elever delvis skyldes at de har problemer med å komme videre, framstår også deres omveier som en *vinnende strategi*. Det er stor sjanse for at allmennfagelever som velger et praktisk grunnkurs etter vkII, kommer inn der de ønsker. Hvis vi derimot aksepterer at allmennfag-elevne har alternativer til videregående utdanning, må vi gi innrømmelser overfor tenåringenes egne forklaringer på vandringen og

ventingen: De prestasjonssterke kommer dit de vil uansett, og kan gjerne skylde på endringer i preferanser, svak informasjon eller tilfeldigheter. Elever med svakere utgangspunkt kan ikke det, fordi de har problemer med å komme videre uten å "gå rundt grøten". Siden det er yrkesfagelevne som er mest tilbøyelig til å velge omveier, vil vi tillegge et perspektiv som legger vekt på rasjonelle tilpasninger større tyngde enn et perspektiv som legger vekt på frie, ugjennomtenkte valg. Det er nok mange vandrere og ventere som, på tross av betydelig suksess, rasjonaliserer sin opptreden i videregående skole når de blir spurt hvorfor de kombinerte ulike utdanninger.

Noen spørsmål til og spådommer om virkningen av Reform94

Vi har ikke muligheter til å skissere bredden i 1994-reformen i videregående skole her, men vil peke på noen hovedpunkter. Den kjenne-tegnes av at kapasitetsbegrensningene mellom grunnkurs og videregående kurs innen yrkesfagene fjernes. Samtidig blir det mindre mulighet til å kombinere ulike utdanninger. Det er fristende å gjette at tilstanden på alle studieretninger vil bli som på allmennfag på 1980-tallet, kanskje med unntak av den nedadgående vandringen mot praktiske kurs som kjennetegnet allmennfagelever som kombinerte ulike utdanninger. Da forsvinner turbulensen i systemet. Vi oppfatter disse virkningene som problematiske av flere grunner:

For det første er videregående skole fortsatt utvelgende etter prestasjoner. Mange vil antakelig komme inn på annet- og tredjeønsket sitt. I Reform94 får disse elevne én, og bare én, sjanse til omvalg, og vil kanskje benytte denne mulig-

heten i stor skala. Nettoeffekten kan fortsatt bli høye andeler ventere og vandrere på de praktiske kursene. Man slipper imidlertid å se samlere av tredje og fjerde grunnkurs på veien mot arbeid eller betalt yrkesopplæring.

En framtidig turbulens påvirkes dessuten av hvilke overganger som blir mulige. Hvis overgangen mellom ulike utdanninger må skje på grunnkursnivå, kommer vandringen og ventingen rimelig raskt etter grunnskolen. Blir det mulig å skifte beite etter vkI, kan vi regne med at eventuelle overganger fordeles mellom alle trinnene.

Den store utfordringen blir veien videre mot studie- eller yrkeskompetanse. Hvis næringslivet ikke gjør sin del av jobben og skaffer lærlingeplasser, vil vi antakelig få se et arsenal av *vkII-faglærte* ungdommer. Det er også et åpent spørsmål om de klassiske jente-utdanningene får et tilstrekkelig lærlingetilbud. Til slutt kan vi spørre om universitets- og høgskolesektoren makter å ta imot så mye som 50-60 prosent av hvert årskull på toppen av etterslepet fra 1980-tallet. Presset på høgskolesektoren kan imidlertid dempes hvis en reduksjon i kapasitetsbegrensningene på praktiske fag gjør yrkesutdanningen mer attraktiv enn tidligere, men da vil presset på lærlingeordningen øke.

Nye flaskehalser kan skapes i overgangen mellom videregående skole og høgskolesystemet og mellom videregående skole og arbeidsmarkedet. I så fall vil kanskje kombinasjonen av alder, ledighet og under-syssetting bli viktigere indikatorer på hvor skoen trykker enn de målene vi har lagt hovedvekten på her, nemlig prestasjoner, linjevalg og sosial status.

Datagrunnlaget

Dataene er hentet fra prosjektet "Hvem utfører verneplikt i Norge?" som ble avsluttet ved FAFO våren 1992. Forsvarsdepartementet finansierte undersøkelsen som bl.a. omfattet intervju av ca. 3 100 vernepliktige ungdommer som stod på terskelen til militærtjeneste eller siviltjeneste (bruttoutvalg) i 1990. Utvalget omfatter alle gutter som ikke ble dimittert av medisinske årsaker på sesjon (ca. 95 prosent av alle sesjonerte), dvs. både soldater, militærnektete, sivilforsvarsmannskaper og medisinske udyktige under innrykk til førstegangstjeneste. 90 prosent av guttene var i alderen 19-23 år på intervjudispunktet (1990). Svarprosenten lå på rundt 80. Guttene valgte stort sett studieretning i videregående skole i perioden 1983-87.

Usikkerhetsmarginer

Usikkerhetsmarginer er diskutert i Grøgaard og Ugland (1992). Prosentforskjeller på 10 prosentpoeng er som regel på grensen til å være statistisk pålitelige med 5 prosent sjanse for å ta feil.

streke forskjellen mellom det å klassifisere etter forestillinger om årsaker (etiologisk inndeling) og det å klassifisere etter hvordan man som observatør oppfatter fenomenet slik det framstår der og da (symptomatologisk inndeling) (Kringlen 1980: 46-47). Behaviouristen skiller verken mellom handling og hendelse eller mellom forklaring og årsak (Coleman 1973: 1, Hollis 1977: 37).

3. Jo høyere prestasjonsnivå (alminnelig evnenivå), jo større sjanse for å velge en teorilinj i videregående skole. Samtidig er guttenes oppfatning av hva de kan best, påvirket av hvem far og mor er, og effekten er størst der prestasjonssignalet er sterkest (i prestasjonseliten). Blant funksjonærsønner som både er praktisk og teoretisk flinke velger nesten 90 prosent allmennfag. Blant arbeidersonner som både er praktisk og teoretisk flinke velger mindre enn 40 prosent allmennfag. Hvis en gutt som er flink på skolen har lav skår på praktiske ferdigheter, er sosial bakgrunn irrelevant for utdanningsvalget. Nå velger åtte av ti teoretisk utdanning uansett. Påbudet (imperativet) lyder slik: Hvis du finner ferdighetsmessige argumenter for å velge en utdanning som bekrefter din egen sosiale oppvekst, må du velge i henhold til dette signalet. Hvis du ikke finner slike argumenter, kan du gjøre hva du vil! I det midtre prestasjonsjiktet kan konkurrenten til nytteforklaringen formuleres slik: Den som velger det ukjente tror at han kaster seg ut på de 70 000 faverners dyp, mens den som velger det kjente vet at han kan stå på bunnen. Der prestasjonsnivået er middels, velger nesten syv av ti funksjonærsønner en teoretisk utdanning, mot maksimalt to av ti arbeidersonner - jf. Banduras (1977) begrep om egenvurdert kapasitet.

4. Ved inngangen til 1970-tallet hadde åtte av ti kommuner gjennomført reformen (Telhaug 1979: 10, Severeide 1989: 73).

5. En ansettelse kan oppfattes som en investeringsbeslutning over den ansattes yrkesaktive livssyklus. Da kan man argumentere for at utbyttet er minst i begge ender av en "arbeidsmarkedstunnel". Den som ønsker å rasjonalisere driften, har mest å hente blant de yngste og de eldste (Colbjørnsen 1982: 40). Dette kan være et aspekt ved den økonomiske forklaringen på at det tradisjonelle arbeidsmarkedet for unge ufaglærte hjelpearbeidere forvitret *gradvis* etter 1975.

6. Grøgaard (1993a: 92, tabell 3.5) rangerer mannlige elever på ulike studieretninger etter gjennomsnittlig alminnelig evnenivå på sesjon (ved 18-19-årsalder). Alminnelig evnenivå er validert mot skoleprestasjoner i matematikk og norsk. Dette prestasjonsmålet påvirkes av den utdanningen ungdommene har tatt etter grunnskolen. De gjennomsnittlige forskjellene mellom elever på f.eks. allmennfag og håndverks- og industrifag er antakelig større enn de gjennomsnittlige forskjellene ved avslutningen av grunnskolen. I en bredt sammensatt (heterogen) gruppe mennesker vil imidlertid samvariasjonen mellom prestasjonsnivå i ungdomsskolen og senere prestasjonsnivå være relativt høyt. Skal vi tro amerikanske undersøkelser, er effekten av prestasjonsnivå ved 11-årsalder på prestasjonsnivået ved 18-19-årsalder inntil fire ganger større enn effekten på prestasjonsnivået blant 18-19-åringene av den utdanningen ungdommene har tatt i mellomtiden (Jencks mfl. 1972: 339).

7. Gutter i alderen 19-23 år (1990) som har identisk sosial bakgrunn, prestasjonsnivå og psykisk kapasitet har henholdsvis 38, 32 og 27 prosent mindre variasjon (varians) i studieretningsvalg, realisert utdanningsnivå og videre utdanningsplaner enn en vilkårlig sammensatt gruppe 19-23-årige gutter på disse ressursindikatorer.

8. ANOVA-programmet i SAS beregner effektene av enkeltverdier og verdikombinasjoner med laveste skår som referansegruppe, en prosedyre som i praksis maksimerer modellens evne til å fange opp variasjonen på den avhengige variabelen fordi den tar med samspill effekter som undertrykkes i en vanlig regresjonsmodell. Tendensen endres imidlertid ikke om vi hadde latt et "normalt" regresjonsprogram gjøre jobben. Samspill betyr f.eks. at prestasjonenes betydning for utdanningsnivå blant 19-23-åringene varierer seg ulikt i ulike statusgrupper, på ulike studieretninger, i ulike statusgrupper på samme studieretning osv.

1. Lov om videregående opplæring ble vedtatt i 1974, men ble først innført etter at et offentlig oppnevnt utvalg hadde utredet spørsmål knyttet til læreplaner, rammetimetall, kompetanse og prinsipper for differensiering og evaluering. Loven ble gjennomført med virkning fra 1. januar 1976 (Telhaug 1979: 227-229).

2. Selv om denne holdningen kan oppfattes som typisk for psykologiens syn på klassifisering, er kunnskapsorientert (kognitiv) psykologi nøye med å under-

Litteratur

Bandura, Albert (1977): "Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change." *Psychological Review*, 84 (1977).

Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. John Wiley. New York/London.

Colbjørnsen, Tom (1982): *Syssettingsproblemer. Påtvunget eller selvvalgt?* Universitetsforlaget.

Coleman, James (1973): *The Mathematics of Collective Action*. Heinemann Ed. Books. London.

Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society*. Outline of the Theory of Structuration. Polity Press. Cambridge.

Grøgaard, Jens B. (1993a): *Skomaker bli ved din lest?* En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 1980-tallet. FAFO-rapport 146.

Grøgaard, Jens B. (1993b): "Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen." *Samfunnsspeilet* nr. 1 1993. Statistisk Sentralbyrå.

Hedström, Peter (1993): "Introduction to this Special Issue on Rational Choice Theory." *Acta Sociologica*, Vol. 36 (1993), 3.

Hollis, Martin (1977): *Models of Man*. Philosophical Thoughts on Social Action. Cambridge University Press.

Jencks, Christopher mfl. (1972): *Inequality*. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books. New York/London.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991): "Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle." *NOU 1991: 4*.

Kringlen, Einar (1980): *Psykiatri*. Universitetsforlaget.

Markussen, Eifred (1991): "På kryss og tvers. En undersøkelse i videregående skole blant grunnkurs-elever som ikke kommer rett fra avsluttet ungdomsskole." Vedlegg 3 til *NOU 1991: 4*.

Moen, Ketil (1991): *Ungdomsundersøkelsen 1990*. Foreløpig rapport. 17-24-åringenes tilpasning til arbeidsliv og utdanning m.m. Rapport 1991:2. Arbeidsdirektoratet. Oslo.

Pawson, Ray (1989): *A Measure for Measures*. A Manifesto for Empirical Sociology. Routledge. London/New York.

Schutz, Alfred (1967): *The Phenomenology of the Social World*. Heinemann. London.

Skinner, B. F. (1971): *Beyond Freedom and Dignity*. Penguin. London.

Statistisk Sentralbyrå: *NOS B396, NOS B801*, Utdanningstatistikk.

Statistisk Sentralbyrå: *NOS B703, NOS B906, NOS B965*, Arbeidsmarkedsstatistikk.

Statistisk Sentralbyrå (1989): *Sosialt utsyn 1989*. Sosiale og økonomiske studier nr. 70. Artikkel av Paul Inge Severeide.

Statistisk Sentralbyrå (1993): *Sosialt utsyn 1993*. Statistiske analyser. Artikler av Tor Jørgensen og Elisabetta Vassenden.

Telhaug, Alfred Oftedal (1979): *Vår videregående skole*. Oversikt over og kommentarer til reformarbeidet. Didakta.

Tyler, William (1977): *The Sociology of Educational Inequality*. Methuen.

Jens B. Grøgaard er forsker ved Forskningsstiftelsen FAFO.