

Open Access innebærer at vitenskapelige publikasjoner gjøres fritt tilgjengelig på web. Forfatter eller opphavsmann beholder opphavsretten til publikasjonen, men gir brukere tillatelse til å lese, laste ned, kopiere, distribuere, skrive ut, søke i eller lenke til fullteksten uten å forlange vederlag.

Sitering av artikkelen i APA (6th):

Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17(4), 291-309.

Dette er siste tekstversjon av artikkelen, den kan inneholde ubetydelige forskjeller fra forlagets pdf-versjon.

Utdanning: Et rasjonelt valg?

Rasjonell aktør-teori fremstår i dag som den dominerende teorien for å forklare sosial ulikhet i utdanningsvalg. Men har vi egentlig tilstrekkelig empirisk grunnlag for denne teorien?

Denne artikkelen gir en oversikt over tilgjengelige studier fra de ti siste årene som søker å teste rasjonell aktør-teori anvendt på sosiale forskjeller i utdanningsvalg. Oversikten viser at vi finner et betydelig antall slike studier internasjonalt, samt enkelte norske studier.

Konklusjonen er at de foreliggende studiene gir empirisk grunnlag å hevde at kostnader, belønninger og sjanse for å lykkes er viktige for aktørenes utdanningsvalg, og at ønske om å unngå sosial degradering kan være en motivasjon for utdanningsvalg (relativ risikoaversjon).

Dette er i samsvar med rasjonell aktør-teori. Det er imidlertid lite dekning for å utelukke at andre teorier, som kulturteori, også kan bidra til å skape sosiale utdanningsforskjeller.

Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg er godt dokumentert både i Norge (jmf. Hansen, 1999; Lindbekk, 1998) og internasjonalt (Erikson & Jonsson, 1996; Shavit & Blossfeld, 1993).¹ Unge med middelklassebakgrunn og høyt utdannede foreldre er de som selv oftest velger å ta høyere utdanning.² Mange av de senere studiene som er gjort tyder på at det har skjedd en viss utjevning (Breen & Jonsson, 2005; Shavit, Arum & Gamoran, 2007). Hvor sterk denne tendensen til utjevning har vært og i hvilke land det gjelder, har vært gjenstand for diskusjon. At det fremdeles eksisterer sosial ulikhet i utdanningsvalg er det imidlertid bred enighet om.

Rasjonell aktør-teori har de senere årene fremstått som den dominerende teorien for å forklare disse sosiale ulikhetene i utdanningsvalg (Breen & Goldthorpe, 1997; Pollak, Otte, Scherer & Gangl, 2007). Men er det empirisk grunnlag for denne teoriens dominans? I denne artikkelen undersøkes det empiriske grunnlaget for rasjonell aktør-teori som forklaring på sosial ulikhet i utdanningsvalg. Først beskrives de sentrale trekkene i rasjonell aktør-teori, og et mulig alternativ, kulturteorien, skisseres. Hoveddelen er en litteraturoversikt over tilgjengelige studier fra de ti siste årene som søker å teste rasjonell aktør-teori anvendt på sosiale forskjeller i utdanningsvalg. Til slutt gis en oppsummering av de foreliggende studiene, en drøfting av mangler ved studiene og en vurdering av hvorvidt det er grunnlag for den dominerende posisjonen rasjonell aktør-teori ser ut til å ha på dette området.

Forskningen på sosial ulikhet i utdanning kan sies å være preget av mange studier som beskriver den empiriske sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg, mens færre studier tar sikte på å forklare denne sammenhengen teoretisk (Breen & Jonsson, 2005; Thrane, 2005). Å forstå årsakene til sosial ulikhet i utdanningsvalg er imidlertid viktig hvis man ønsker å skape større likhet. En forklaring som vektlegger økonomiske forskjeller vil for eksempel være et argument for bedre studiefinansiering, og kanskje også for behovsprøving av studielån. Dersom forskningen tyder på at skolens forskjellsbehandling av elevene er en viktig årsak til ulikhet, kan politiske tiltak som for eksempel opplæring av lærere bidra til utjevning. Hvis den viktigste årsaken til ulikhet derimot skulle vise seg å være forskjeller i elevenes hjemmemiljø, kan det være vanskelig å utforme politiske tiltak som ikke vil virke belærende eller stigmatiserende overfor familiene. Enkelte støttetiltak, som leksehjelp etter skoletid, vil imidlertid kunne bidra til å utjevne forskjeller i hjemmemiljø uten å være spesielt kontroversielle. Uansett er det viktig å vite hvordan vi best kan forklare sosiale forskjeller i utdanningsvalg dersom formålet er en sosialt utjevnende utdanningspolitikk.

Utgangspunktet for formålet om en sosialt utjevnende utdanningspolitikk har vært studier som har vist at sosial ulikhet i rekruttering til utdanning består over tid. Som vi har sett er det imidlertid uenighet blant forskerne om hvorvidt det har skjedd en utjevning i rekrutteringen til utdanning over tid. En viktig årsak til denne uenigheten er at det finnes flere metoder for å måle utdanningsulikhet. Hellevik og Ringen har i flere artikler kritisert Goldthorpe, Shavit og Blossfeld og andre som måler utviklingen i klasseulikhet ut fra mobilitetstabeller og odds-ratioer, som viser sjansen for å endre klasseposisjon i forhold til sine foreldre (se bl.a. Hellevik, 1997; Ringen, 2006). De hevder at dette heller bør måles med den såkalte gini-indexen, som viser at det har vært en nedgang i klasseulikhet over tid. Helleviks og Ringens synspunkter er imidlertid kontroversielle. Motargumentene har blant annet vært at nytten av odds-ratio er avhengig av hva man vil måle, og at det er problemer også med Helleviks og Ringens foreslåtte mål for ulikhet (Marshall & Swift, 1999). At det fremdeles eksisterer sosiale forskjeller ser det imidlertid ut til å være bred enighet om. Forklaringene på disse forskjellene er tema for denne artikkelen.

Rasjonell aktør-teori

Sosial ulikhet i utdanning er et klassisk tema i sosiologien, og mange har forsøkt å forklare det. De fleste forklaringene tar utgangspunkt i en av to teorier: Rasjonell aktør-teori (Breen & Goldthorpe, 1997) og Bourdieus teori om kulturell kapital og habitus (Bourdieu & Passeron, 2006).³ Innenfor utdanningsforskningen har særlig rasjonell aktør-teori fått mye

oppmerksomhet de senere årene. En ny essaysamling med bidrag fra flere sentrale aktører på feltet fremhever at denne teorien er den som blir mest brukt og som det er best støtte for (Pollak et al., 2007). Vi skal her hovedsakelig fokusere på rasjonell aktør-teori, men også kort beskrive teorien om kulturell kapital siden dette ofte regnes som alternativet til rasjonell aktør-teorien.

Grunnlaget til det som i dag er kjent som rasjonell aktør-teori finner vi i Raymond Boudons klassiker *Education, Opportunity, and Social Inequality* (1974). Teorien er senere videreutviklet, spesielt i Erikson og Jonsson (1996), Breen og Goldthorpe (1997) og Goldthorpe (2000). Hovedpoenget er imidlertid uforandret: Individuer som velger utdanning er rasjonelle aktører som vurderer hvilke kostnader og fordeler som er forbundet med det å ta utdanning, samt muligheten for å lykkes i utdanningssystemet. Denne vurderingen vil være avhengig av sosial bakgrunn fordi barn med ulik klassebakgrunn har forskjellige ressurser og begrensninger. For eksempel vil kostnadene forbundet med å ta utdanning være mindre hvis du har en familie som kan støtte deg økonomisk, og fordelene ved å ta utdanning være større hvis du er avhengig av å ta utdanning for å unngå en sosial degradering i forhold til dine foreldre. Det siste er sentralt i rasjonell aktør-teori og omtales ofte som tesen om relativ risikoaversjon: familier ønsker å sikre at barna oppnår en posisjon som minst tilsvarer deres egen.

Rasjonell aktør-modellen kan beskrives som bestående av tre hovedelementer. For det første er det en forutsetning at utdanningssystemet kan beskrives som en struktur der man på gitte punkt må velge mellom mer eller mindre risikofylte alternativ. For eksempel kan en si at det tryggeste er å velge yrkesfag på videregående som i løpet av kort tid leder til en klart definert jobb, når alternativet er allmennfag som gir et mer usikkert utbytte. For det andre har de som velger, et bestemt minstenivå for hvor mye utdanning han eller hun anser som akseptabelt. Som vi har sett vil dette være det utdanningsnivået som må til for å oppnå minst samme posisjon som foreldrene (relativ risikoaversjon). Den tredje forutsetningen er at de som velger har en oppfatning av deres egne sjanser for å lykkes med utdanningsalternativene de vurderer (Breen & Goldthorpe, 1997; Breen & Yaish, 2006).

Denne modellen av utdanningsvalg har blitt beskrevet som en blanding mellom sosiologisk og økonomisk teori. Vi kan fra økonomisk teori kjenne igjen grunnideen om rasjonelle individer som søker å oppnå det best mulige resultat ut fra gitte forutsetninger. Beskrivelsen av menneskelig handling som forankret i sosiale kontekster og atferd som motivert ut fra både økonomiske og sosiale mål, er hentet fra sosiologien (Jæger, 2007). Som

vi senere skal se er mange av de empiriske studiene også å finne i dette krysningspunktet mellom økonomi og sosiologi.

En viktig forutsetning innenfor rasjonell aktør-teori er at aktørene ikke er determinerte av mekanismer som virker uten at de selv er klar over det. Aktørene er ikke styrte marionetter, men derimot frie individer som tar bevisste valg ut fra hva de tror vil maksimere sjansene for å oppnå det de selv ønsker. Dette kommer tydelig fram innenfor Diego Gambettas bidrag til teorien som har den talende tittelen *Were They Pushed Or Did They Jump?* (1987). Gambetta presiserer at de som velger utdanning er frie individer som ikke er dyttet bakfra av krefter de ikke har kontroll over. De hopper frivillig ut mot det livsløpet de selv ønsker.

Boudons skille mellom *primæreffekter* og *sekundæreffekter* er ofte referert innen studier av rasjonell aktør-teori. Primæreffekter er de valgforskjellene som oppstår fordi det er klasseforskjeller i prestasjoner. Sekundæreffekter innebærer at utdanningsvalg vil variere etter sosial bakgrunn også når man sammenligner de som gjør det like bra på skolen (Boudon, 1974). Tilhengere av rasjonell aktør-teori mener at begge disse mekanismene bidrar til å skape sosial ulikhet i utdanning, men fokus er på de sekundære effektene (se f.eks. Jackson, Erikson, Goldthorpe & Yaish, 2007). Studiene av rasjonell aktør-teori har imidlertid blitt kritisert for å undervurdere betydningen av primæreffekter (Nash, 2003).

Tilhengere av rasjonell aktør-teori har hevdet at klasseforskjeller i utdanningsvalg kan forklares uten å vise til kulturelle og normative forskjeller mellom klassene (Breen & Goldthorpe, 1997). Innenfor kulturteorien er derimot hovedpoenget nettopp kulturelle forskjeller mellom klassene som skaper ulikheter i utdanningsprestasjoner og utdanningsvalg. Ifølge Pierre Bourdieus innflytelsesrike arbeid er utdanningssystemet tilpasset barn med middelklassebakgrunn. Deres habitus er den som verdsettes i skolen, og de vil i større grad føle seg hjemme i utdanningssystemet (Bourdieu & Passeron, 2006). Selv om hovedfokus er på primæreffekter, åpner tilhengere av kulturteorien også for sekundæreffekter: Arbeiderklassens barn gjør det dårligere på skolen, men selv når de gjør det bra, vil de ofte velge vekk utdanning fordi de ikke føler seg hjemme i utdanningssystemet.

Empiriske studier av rasjonell aktør-teori

Det finnes et stort antall empiriske arbeider om utdanningsulikhet. Selv om mange av disse studiene er relativt deskriptive, finnes det også flere hvor intensjonen er å vurdere forklaringer på utdanningsulikhet. I denne oversikten har jeg valgt å konsentrere meg om studier med relativt eksplisitte tester av rasjonell aktør-teori fra de ti siste årene. Formålet er å kunne si noe om gyldigheten av rasjonell aktør-teori basert på empiriske arbeider. Tidsavgrensningen

er valgt fordi det er i denne perioden rasjonell aktør-teori i sin nåværende form har vært fremtredende som forklaring på sosial ulikhet i utdanningsvalg, og fordi endringer i samfunnsforhold gjør at eldre studier i dag fremstår som mindre relevante.

Ser vi på studier fra de ti siste årene som eksplisitt tester rasjonell aktør-teori, er det ganske mange internasjonale studier. I Norge er omfanget begrenset, men også herfra finner vi studier som kan danne grunnlag for en vurdering av rasjonell aktør-teorien. Det er få empiriske arbeider fra land utenfor Vest-Europa. Siden teorien er utviklet med utgangspunkt i en vestlig kontekst, er dette ikke overraskende. Studier som ser på teoriens relevans også i en ikke-vestlig kontekst kunne også vært interessante. Rasjonell aktør-teorien ser imidlertid ut til å være relativt godt uttestet i en vestlig kontekst, og det er disse studiene som skal presenteres her.

Studier av relativ risikoaversjon

Flere studier har fokusert spesielt på tesen om relativ risikoaversjon. Som beskrevet i teoridelen er dette en begrenset, men viktig del av rasjonell aktør-teori og innebærer at man velger utdanning ut fra et ønske om å unngå sosial degradering. Det første studiet vi skal se på er Need og de Jong (2001). Deres utgangspunkt er fire generelle hypoteser utledet fra rasjonell aktør-teori. De forventer utdanningsaspirasjoner minst på høyde med foreldres utdanning, bedre karakterer blant de med høyt utdannede foreldre, større sannsynlighet for å velge utdanning hvis foreldre har høy inntekt, og reduserte klasseforskjeller etter kontroll for aspirasjoner, karakterer, foreldres inntekt og forventninger om å lykkes. Funnene støtter disse hypotesene, og dette tolkes til inntekt for rasjonell aktør-teori (Need & de Jong, 2001). Innvendingen mot Need og de Jongs studie er spørsmålet om ikke disse funnene også kunne utledes fra andre teorier. For eksempel kan både karakterforskjeller og sammenhengen mellom inntekt og utdanning skyldes kulturelle forskjeller. Styrken i Need og de Jongs studie er at artikkelforfatterne eksplisitt forholder seg til dette problemet. Deres svar er å fremheve tesen om relativ risikoaversjon som det unike ved rasjonell aktør-teori. Den kritiske testen på rasjonell aktør-teori blir derfor betydningen av relativ risikoaversjon, som ifølge rasjonell aktør-teori skal være den viktigste mekanismen for å forklare sosial ulikhet.

Testene av relativ risikoaversjons betydning gir støtte til rasjonell aktør-teori; relativ risikoaversjon ser ut til å være den viktigste mekanismen. Problemet ligger i operasjonaliseringen av relativ risikoaversjon. Need og de Jong måler dette ved å se på sammenhengen mellom foreldres utdanning og egne utdanningsaspirasjoner. Da er vi tilbake ved det samme problemet med alternative tolkninger: Den sterke sammenhengen de finner

mellom foreldres utdanning og egen utdanning kan uten tvil forklares med relativ risikoaversjon, men andre teorier, som kulturteori, vil postulere det samme resultatet.

En annen studie med fokus på relativ risikoaversjon er Davies, Heinesen og Holm (2002), som tar utgangspunkt i et omfattende dansk datamateriale som inneholder informasjon om mange utdanningsutfall og kombinerer registerdata med surveydata. Konklusjonen er delvis støtte for tesen om relativ risikoaversjon, men resultatene er ikke helt entydige. Davies, Heinesen og Holm sammenligner ikke tesen om relativ risikoaversjon med andre forklaringer på sosial ulikhet i utdanning, kun med teorien om human kapital som ikke innebærer sosial ulikhet i utdanningsvalg. De danske resultatene gir derfor begrenset informasjon om valget mellom ulike forklaringer på utdanningsulikhet. Målet de tester for relativ risikoaversjon er indirekte: De ser på hvorvidt elevene velger utdanning og/eller består utdanning på minst samme nivå som sine foreldre. Som tilfellet var med Need og de Jong (2001) vil vi også her kunne forklare resultatene med andre teorier om sosial utdanningsulikhet, som kulturteori. Det er imidlertid verdt å merke seg at tesen om relativ risikoaversjon ser ut til å stå seg relativt godt når den testes på et stort materiale med informasjon om mange utdanningsutfall.⁴

Van de Werfhorst og Andersen (2005) tester også tesen om relativ risikoaversjon, men har en noe annerledes vinkling. De ser på hvordan rekruttering til utdanning påvirkes av at verdien av utdanning forringes over tid. Med utgangspunkt i amerikanske data finner de en tendens til at folk generelt ser ut til å være mindre interessert i å ta utdanning når utdanningens verdi er redusert. Det er imidlertid et interessant unntak: Barn av foreldre med utdanning på det høyeste nivået (postgraduate) velger en tilsvarende lang utdanning også når verdien av en slik utdanning er lav. Dette tolker de til inntekt for tesen om relativ risikoaversjon. Forfatterne finner imidlertid liten støtte for teorien når de ser på rekrutteringen til utdanning på lavere nivå.

Å se på utviklingen til rekruttering til utdanning over tid ved hjelp av longitudinelle data, gir interessante muligheter for testing av rasjonell aktør-teorien. Samtidig er det problemer forbundet med denne tilnæringsmetoden. Særlig er det vanskelig å fastslå at det virkelig er en årsakssammenheng når to variabler endrer seg parallelt. Van de Werfhorst og Andersen imøtegår denne kritikken ved å inkludere et mål for ekspansjonen i utdanningssystemet. Det er imidlertid vanskelig å fastslå at det ikke er andre bakenforliggende variabler som har skapt den tilsynelatende årsakssammenheng. Som forfatterne selv er inne på er det også problemer forbundet med å bruke indirekte mål for å fastslå individers preferanser. Det er spesielt uklart i hvilken grad aktørene er klar over endringer i utbytte av utdanning over tid.

Holm og Jæger (2008) argumenterer for at de tidligere studiene av relativ risikoaversjon kun tester en begrenset del av teorien. De argumenterer for at en i tillegg til å teste hvorvidt relativ risikoaversjon er en viktig motivasjon bak utdanningsvalg, også må se på hvorvidt aktørene faktisk er fremtidsrettede og vurderer belønninger som ligger langt fram i tid når de velger utdanning. Det er derfor viktig å skille mellom belønninger man oppnår på kort sikt, for eksempel å kunne oppholde seg i samme miljø som vennene sine, og belønninger som utdanning gir på lang sikt, som for eksempel inntekt og et interessant yrke. Resultatene viser sterk støtte til tesen om relativ risikoaversjon, som de mener forklarer mye av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg.

Holm og Jægers modeller er detaljerte og viser utregninger av nytten ved mange ulike utdanningsvalg. Som i andre studier med slike indirekte mål kan en imidlertid spørre seg hvorvidt slike avanserte kalkulasjoner av utdanningsverdier virkelig kan sies å representere tankesettet hos aktørene som velger. Selv om en antar at visse overlegninger og nytte-kostnads-analyser er til stede, er det vanskelig å forestille seg ungdomsskoleelever som forholder seg til dette på et så detaljert nivå som i Holm og Jægers modell.

Det kanskje best utviklede målet av konseptet relativ risikoaversjon finner vi hos van de Werfhorst og Hofstede (2007). De har laget en indeks basert på fem spørsmål som gir direkte mål for relativ risikoaversjon: ”det er viktig for meg å få en bedre jobb enn mine foreldre”, ”jeg vil ta høyere utdanning enn mine foreldre”, ”jeg vil nå minst like langt som mine foreldre på den sosiale stigen” etc. Datamaterialet består av nederlandske ungdomsskoleelever. Van de Werfhorst og Hofstede sammenligner de to mest fremtredende forklaringene på sosial ulikhet i utdanningsvalg: kulturteori og rasjonell aktør-teori. Konklusjonen er at kulturteori er viktig for å forklare forskjeller i tidlige skoleferdigheter (primæreffekter), mens relativ risikoaversjon er viktigere for å forklare forskjeller i ambisjoner (sekundæreffekter).

Van de Werfhorst og Hofstedes studie er et interessant utgangspunkt for å vurdere tesen om relativ risikoaversjon, og deres operasjonalisering av konseptet kan med hell videreføres i andre studier. For å vurdere rasjonell aktør-teori som helhet kreves imidlertid studier som inkluderer større deler av teorien. Mer spesifikt mangler den nederlandske studien mål for hvordan elevene vurderer nytten av utdanning og sjansen for å lykkes, som også er sentralt i rasjonell aktør-teorien. Vi skal fortsette med å se på studier som har en bredere tilnærming til teorien.

Bredere studier av rasjonell aktør-teori

En test av rasjonell aktør-teori med direkte mål for mange faktorer, finner vi i Stockés studie fra Tyskland (Stocké, 2007). Istedenfor indirekte mål er det i hans undersøkelse direkte spørsmål om blant annet antatt sannsynlighet for å lykkes og antatte kostnader forbundet med utdanning. Å bruke kvantitative spørreskjemaundersøkelser for å avdekke folks oppfatninger, vil ikke nødvendigvis gi et korrekt bilde. Spesielt er det grunn til å sette spørsmålstegn ved hvorvidt ønske om å unngå sosial degradering er en grunn folk vil oppgi i spørreundersøkelser. Likevel er Stockés studie interessant fordi han faktisk har spurt de unge direkte om de faktorene som vi har sett problematiske operasjonaliseringer av i andre studier.

Stockés resultater er til et visst punkt forenelige med rasjonell aktør-teori. Som forventet finner han at sammenhengen mellom klasse og vurderinger av utdanning går via økonomiske ressurser og barnas prestasjoner. Han finner også en sammenheng mellom utdanningsvalg og vurderingene av sannsynligheten for suksess, og sammenheng mellom ønske om å opprettholde sosial status og utdanningsvalg. Dette er som forventet ut fra rasjonell aktør-teori. På andre punkter er imidlertid Stockés funn i strid med rasjonell aktør-teori. Spesielt gjelder det den manglende sammenhengen mellom antatte kostnader forbundet med utdanning og utdanningsvalg og det faktum at klasseforskjellene i Stockés modeller består, selv etter kontroll for de faktorene som ifølge rasjonell aktør-teori skulle forklare nettopp denne sammenhengen mellom klasse og utdanningsvalg. Hans egen tolkning av resultatene er at rasjonell aktør-teori alene ikke gir en tilstrekkelig forklaring på utdanningsvalg. Stocké åpner for at vi må ta inn flere faktorer, og nevner blant annet forskjeller i verdsetting av utdanning.

Også i Stockés studie kan vi imidlertid sette spørsmålstegn ved operasjonaliseringen av relativ risikoaversjon. Hans mål inkluderer et spørsmål til foreldrene om hvor sannsynlig de tror det er at barna vil oppnå samme status som de selv hvis de velger samme utdanning. Dette kan sies å måle foreldrenes oppfatning av nytten forbundet med utdanning, men ikke kjernepunktet i tesen om relativ risikoaversjon: At ønsket om å oppnå samme status som foreldrene er det som motiverer ungdommens utdanningsvalg.

En annen omfattende test av rasjonell aktør-teori er gjort av Becker (2003). Hans datamaterialet er fra Tyskland, og har den fordel at det både dekker tre ulike tidspunkt og inneholder informasjon om aktørenes vurderinger av kostnader, belønninger og risiko forbundet med utdanning. Hans funn tyder på at aktørenes oppfatninger av kostnader, fordeler og risiko kan forklare både de økte andelene som velger å ta utdanning og klasseforskjeller i utdanningsvalg.

En innvending mot Beckers studie er at det er svakheter ved hans mål for de ulike faktorene i rasjonell aktør-teori. Spesielt kan en sette spørsmålstegn ved hvorvidt ønsket om

sosial mobilitet er årsaken til at foreldre vil at deres barn skal velge å ta utdanning. Målene er også operasjonalisert på litt ulike måter i de tre undersøkelsene Becker bygger på. Siden foreldrenes klasse ikke er inkludert i modellene, kan studien heller ikke vise om kontroll for de faktorene som er beskrevet i rasjonell aktør-teori virkelig endrer den bivarierte sammenhengen mellom klasse og utdanningsvalg.⁵

En ofte sitert studie er Breen og Yaishs ”Testing the Breen–Goldthorpe Model of Educational Decision Making” fra 2006. Som tittelen sier er dette en eksplisitt test av teorien, her utført på menn fra England og Wales. Deres studie gir en delvis støtte for modellen. Dette er målt ut fra klasseforskjeller i faktiske utdanningsvalg i gitte situasjoner, som for eksempel ved like prestasjoner. Resultatene varierer imidlertid, avhengig av hvilket mål en anvender for en viktig komponent i modellen, nemlig antatt utbytte av utdanningen. Breen og Yaish har ikke undersøkelser hvor det er spurt om dette direkte, men måler dette indirekte ved å se på hvilket utbytte jobbene som de ulike utdanningene leder til faktisk gir. Hvorvidt oppfatningene til de som velger stemmer overens med faktisk mål for utbytte er et åpent spørsmål, og når Breen og Yaishs resultater er så avhengige av hvilket mål en velger for antatt utbytte, peker dette mot en sentral svakhet ved modellen: En viktig komponent, nemlig antatt utbytte, er vanskelig å teste empirisk.

Hos Jæger (2007) finner vi en svært grundig test av teorier om utdanningsvalg. Hans utgangspunkt er en rasjonell aktør-modell som inkluderer både økonomiske og sosiale fordeler og ulemper ved utdanning, rimelig tilsvarende den modellen som er beskrevet hos Breen og Goldthorpe (1997). Ut fra denne utvikler han to regler som aktørene skal velge etter og undersøker om han finner støtte for disse reglene i danske PISA-data. Resultatene hans gir støtte til modellen da de viser at aktørene velger det alternativet som gir maksimalt økonomisk og sosialt utbytte, med hovedvekt på de økonomiske fordelene.

Som ofte ellers kan en stille spørsmål ved operasjonaliseringene i Jægers studie. For eksempel forutsetter han at elever som er opptatt av økonomiske gevinster foretrekker allmennfag fremfor yrkesfag, noe som ut fra dagens lønnsstruktur ikke alltid vil være korrekt. Tilsvarende beskriver den andre regelen at de som er opptatt av sosiale belønninger velger det som er vanligst (allmennfag), men som han selv er inne på vil hva som er vanligst å velge variere sterkt mellom ulike ungdomsmiljøer. Samtidig er Jægers studie en unik kombinasjon av en grundig teoretisk modell og data som kombinerer opplysninger om aktørenes preferanser med informasjon om reelle valg. Dette gir konkrete og testbare hypoteser om hvordan aktørenes valg skal se ut dersom teorien skal få støtte, og han beskriver hvordan ulike teorier vil gi ulikt utfall på disse testene.

Det nyeste bidraget til den empiriske testingen av rasjonell aktør-teori er Becker og Heckens studie fra Tyskland (2009). De tester tre hypoteser: At valget av utdanning avhenger av en vurdering av kostnader og fordeler forbundet med å ta utdanning, at det er klassebestemte forskjeller i disse vurderingene og at disse forskjellene i vurderinger kan forklare klasseforskjeller i utdanningsvalg. Disse tre hypotesene kan sies å tilsvare kjerneinnholdet i rasjonell aktør-teori. Resultatene viser entydig støtte for alle de tre hypotesene.

Becker og Heckens studie er bredt anlagt og dekker de viktigste komponentene i rasjonell aktør-teori. De har direkte mål, og operasjonaliseringene virker rimelig gjennomtenkte. Som de selv påpeker er det imidlertid enkelte svakheter ved utvalget. Dataene er ikke longitudinelle, og det er derfor en fare for at respondentenes beskrivelser av forutsetningene for valget blir preget av det valget de faktisk har gjort. Det er også et problem at utvalget kun inkluderer de som har kommet relativt langt i utdanningssystemet og er geografisk begrenset til et område i Tyskland. Et interessant spørsmål er hvorvidt Becker og Heckens resultater ville blitt bekreftet i studier med longitudinelle data og et mer omfattende utvalg.

Norske studier

De internasjonale studiene som har blitt presentert her er ikke nødvendigvis overførbare til norske forhold. Hansen (1986) har fremhevet at Norge har mindre klasseforskjeller i verdier og kulturer på grunn av en relativt egalitær og homogen befolkning og et skolesystem hvor de fleste går i den offentlige skolen. Ifølge Hansen betyr dette at teorier som vektlegger klassebestemte forskjeller i verdier og kultur er mindre relevante som forklaringer på sosial ulikhet i utdanning i Norge. På den annen side kan en hevde at den relativt gode offentlige finansieringen av utdanning i Norge som vi tidligere har vært inne på, reduserer betydningen av kostnader forbundet med å ta utdanning. Nettopp kostnadene ved å ta utdanning er et viktig moment innenfor rasjonell aktør-teori.

Det er få norske studier som tester rasjonell aktør-teori anvendt på utdanningsvalg. Tre studier kan imidlertid sies å være relevante i denne sammenhengen: Thrane (2005), Helland (2006) og Hansen (2008).⁶ Christer Thranes artikkel fra 2005 er en test av ulike mekanismer som kan forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning. Ut fra spørreskjemadata om ungdom i Hordaland tester han tre ulike mekanismer: Tidligere skoleprestasjoner, foreldrenes økonomiske ressurser og forventninger om utdanningsvalg (både egne forventninger og ungdommens oppfatninger av foreldrenes forventninger). Thrane finner at foreldrenes økonomi har begrenset betydning. Derimot ser både tidligere

skoleprestasjoner og forventninger om utdanningsvalg ut til å være viktige forklaringer på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning. Begrunnelsen som gis er at det å innføre kontroll for disse faktorene i modellene svekker sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og utdanningsvalg.

Thranes egen konklusjon er at funnene han gjør ikke har klare implikasjoner for teorien. Hvis vi ser nærmere på mekanismene han oppgir, er det lett å si seg enig når det gjelder de to første mekanismene. Ulike utdanningsprestasjoner og ulike forventninger til utdanning kan postuleres ut fra både kulturteori og rasjonell aktør-teori. Når det gjelder betydningen av økonomiske ressurser, er det imidlertid forskjeller mellom teoriene. Tilhengere av rasjonell aktør-teori fremhever økonomiske ressurser som en faktor som påvirker ungdommens vurderinger av kostnadene forbundet med utdanning (Erikson & Jonsson, 1996). Når Thrane finner at foreldrenes økonomiske ressurser har relativt liten betydning, er det altså ikke et funn som støtter rasjonell aktør-teori. Thranes funn kan imidlertid heller ikke sies å avkrefte rasjonell aktør-teori. Økonomiske ressurser er kun ett av flere elementer innenfor teorien.

En kan også stille spørsmål ved Thranes funn om at økonomiske ressurser har liten betydning for utdanningsvalg. Hansen (2008) kommer til den motsatte konklusjonen i en ny studie basert på norske registerdata som dekker kohorter født mellom 1955 og 1984. Hansens funn tyder på at utviklingen i betydningen av foreldrenes økonomiske ressurser for utdanningsvalg har vært kurvelineær: Først synkende, men så igjen stigende blant yngre kohorter. Dette funnet tolker hun til inntekt for rasjonell aktør-teori fordi man ut fra denne teorien kan forvente at betydningen av økonomiske ressurser for utdanningsvalg synker i perioder med redusert inntektsulikhet og øker i perioder med økende inntektsulikhet.

Hansens studie gir en ny og interessant innfallsvinkel for å vurdere rasjonell aktør-teori. Samtidig medfører en slik bruk av longitudinelle data problemer med å fastslå årsakssammenhenger, slik vi var inne på i omtalen av van de Werfhorst og Andersens (2005) studie. Det er ikke mulig å utelukke at endringer i andre relevante samfunnsforhold er årsaken til endringer i betydningen av økonomiske ressurser. Hansen drøfter selv om endringer i utdanningssystemet kan være årsaken til variasjonen i betydningen av økonomiske ressurser, men kommer fram til at det er lite sannsynlig.

En annen mulighet for å vurdere relevansen av rasjonell aktør-teori er å se nærmere på valg av fagfelt som gir mer detaljert informasjon om utdanningsvalg. Dette er tema for Håvard Hellands artikkel fra 2006. Helland finner en generell tendens til at man velger den samme utdanningen som sine foreldre eller tilsvarende. Men det er en klar asymmetri i dette mønsteret: Barn av realistforeldre har for eksempel økt sjanse for å velge både

realistutdanning og sivilingeniørutdanning, mens barn av sivilingeniører ikke har en tilsvarende høy sannsynlighet for å velge realistutdanninger, kun sivilingeniørutdanning. Helland tolker dette funnet til inntekt for rasjonell aktør-teori fordi det kan tyde på at man velger ut fra et ønske om å unngå sosial degradering. For barn av realister holder det å velge enten realist- eller sivilingeniørutdanning, mens sivilingeniørbarn er nødt til å holde seg til sivilingeniørstudiet for å unngå en sosial degradering (Helland, 2006). En kan imidlertid stille spørsmål ved hvorvidt andre realistutdanninger virkelig vil oppfattes som en sosial degradering i forhold til en sivilingeniørutdanning, særlig hvis det er utdanninger av tilsvarende lengde.

Helland finner også en tendens til egenrekruttering som han mener kan forklares med andre teorier, som kulturteori. Når ungdom velger det samme fagfeltet som sine foreldre, kan dette være fordi de har lært å verdsette dette faget hjemme. En kan imidlertid stille spørsmål ved om ikke dette funnet også kunne vært forklart med utgangspunkt i rasjonell aktør-teori. En grundig lesing av Helland viser at han selv er inne på dette tidligere i artikkelen: Fordi barna ønsker å oppnå medlemskap i den samme statusgruppen som foreldrene, kan også rasjonell aktør-teori innebære forventninger om at barn velger den samme utdanningsretningen som sine foreldre (Helland, 2006).

Gir de foreliggende studiene empirisk støtte til rasjonell aktør-teorien?

Som vi har sett er det relativt mange studier som tester rasjonell aktør-teori, og det er god spredning i disse studiene både geografisk og når det gjelder operasjonaliseringene som benyttes. I denne delen skal vi se på hvorvidt de foreliggende studiene gir empirisk støtte for rasjonell aktør-teori.

Den første gruppen av studier er de som ser spesifikt på tesen om relativ risikoaversjon, at aktørene er motivert ut fra ønsket om å unngå sosial degradering. De fleste studiene som fokuserer spesielt på tesen om relativ risikoaversjon konkluderer med støtte til denne tesen (Davies et al., 2002; Holm & Jæger, 2008; Need & de Jong, 2001; van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Kun én studie gir resultater som ikke overensstemmer med tesen om relativ risikoaversjon (van de Werfhorst & Andersen, 2005). Her er imidlertid resultatene sprikende: enkelte funn er klart i overensstemmelse med tesen.

Selv om en klar overvekt av studiene konkluderer med støtte til tesen om relativ risikoaversjon, er det grunn til å stille spørsmål ved operasjonaliseringene som benyttes. Dette gjelder særlig Need og de Jong (2001) og Davies, Heinesen og Holm (2002). De tester hvorvidt barnas utdanningsvalg er på nivå med eller høyere enn foreldrenes utdanning. Denne

forventningen er ikke unik for tesen om relativ risikoaversjon, men kan forventes også ut fra kulturteori. Støtten for relativ risikoaversjon er imidlertid også til stede i en studie som benytter et direkte mål med en detaljert indeks for relativ risikoaversjon (van de Werfhorst & Hofstede, 2007).

Når det gjelder studier som tester større deler av rasjonell aktør-teori, konkluderer de fleste med klar støtte til rasjonell aktør-teori (Becker, 2003; Becker & Hecken, 2009; Jæger, 2007; Need & de Jong, 2001). Enkelte studier gir imidlertid en mer betinget støtte, og konkluderer med at støtten er avhengig av operasjonaliseringen av sentrale begreper (Breen & Yaish, 2006) eller at vi må inkludere flere faktorer enn de som er beskrevet i rasjonell aktør-teorien når vi vil forklare sosial utdanningsulikhet (Stocké, 2007). Hovedinntrykket fra de internasjonale studiene er likevel at de fleste støtter rasjonell aktør-teorien.

Med hensyn til norske studier er omfanget svært begrenset og resultatene ikke helt entydige. Helland (2006) og Hansen (2008) finner resultater som støtter rasjonell aktør-teorien, men begrunner dette ulikt. Helland åpner også for at andre teorier kan ha betydning. Thranes funn om at foreldrenes økonomiske ressurser har liten betydning for utdanningsvalg er ikke umiddelbart i overensstemmelse med rasjonell aktør-teorien, men kan heller ikke sies å være en avgjørende test av teorien (Thrane, 2005). Den norske forskningen på området må sies å være mangelfull, og en ny empirisk studie av forklaringer på sosial ulikhet i utdanningsvalg ville være interessant.

Mangler ved de foreliggende studiene

Hva preger de foreliggende studiene, og hvilke mangler finner vi i denne forskningen? Et kjennetegn ved de foreliggende studiene er dominansen av kvantitative studier. Kvalitative studier vil kunne bidra med andre perspektiver. Riehl (2001) beskriver hvordan kvalitative studier kan være spesielt nyttige for å åpne den ”svarte boksen” som skolen kan sies å utgjøre i kvantitative studier og for å få fram kompleksiteten i de prosessene som i kvantitative studier blir redusert til enkle målbare variabler.

Selv om det ser ut til å være en mangel på kvalitative studier som eksplisitt tester rasjonell aktør-teori, er det verdt å nevne resultatene fra noen kvalitative studier som tar for seg utdanningsvalg mer generelt. Særlig er det verdt å merke seg at kvalitative forskere har stilt spørsmål ved hvorvidt utdanningsvalg virkelig er et reelt valg for alle. For unge med arbeiderklassebakgrunn vil valgene være sterkt begrenset av økonomi og maktforhold. En kan derfor hevde at deres valg i utdanningssystemet ikke er egentlige valg, men mer et resultat av at de er tvunget til å akseptere det alternativet som er minst ille. Dette kan være aktuelt både

ved unge elevers valg av skole (Reay & Lucey, 2003) og ved valg av høyere utdanning (Reay, Davies, David & Ball, 2001). Dette vil imidlertid være avhengig av kontekst. I mindre klassesdelte samfunn, som det norske, vil det være færre slike begrensninger på utdanningsvalg, blant annet på grunn av den relativt gode offentlige studiefinansieringen. Samtidig er det klart at enkelte av de begrensningene som beskrives i disse studiene uansett vil være virksomme. Spesielt vil valg av barneskole og ungdomsskole være sterkt begrenset av hvor man bor, og hvilke skoler man går på kan være viktige for videre utdanningsmuligheter.

Flere kvalitative studier, også i en norsk kontekst, ville vært et interessant bidrag i forskningen om rasjonell aktør-teorien. Samtidig er det viktig å huske på at informasjonen som kommer fram i kvalitative studier heller ikke kan tolkes som et objektivt uttrykk for virkeligheten. Som vi var inne på i kritikken av Stockés kvantitative studie er det særlig grunn til å betvile om intervjuer er velegnet til å få fram betydningen strukturelle forhold har for individuelle valg. Å fremstille sine egne valg som et resultat av familie og bakgrunn kan være lite legitimt i dagens samfunn.

Et annet trekk ved de foreliggende studiene er at mange fokuserer spesifikt på tesen om relativ risiko-aversjon – at de som velger utdanning prioriterer utdanning som sikrer dem en posisjon som minst tilsvarer posisjonen deres foreldre innehar. Denne tesen er et sentralt element innenfor rasjonell aktør-teorien som det er viktig å få testet ut. Samtidig er tester som kun fokuserer på dette elementet ikke tilstrekkelige for å si noe om gyldigheten av hele teorien. Studier som også inkluderer andre elementer er derfor viktige.

Gjennomgangen av studiene har vist at det er to mulige tilnærminger når man skal teste teorien empirisk: Å spørre direkte om aktørenes preferanser og tanker rundt valgene, eller å trekke konklusjoner om aktørenes preferanser ut fra studier av valgene de faktisk har gjort. Jæger (2007) kaller den første fremgangsmåten *subjektive mål* og den andre *skjult preferanse-analyse* (min oversettelse). Skjult preferanse-analyse kan være å foretrekke fordi man ikke er avhengig av informasjon om individenes subjektive opplevelse, som vi har sett kan være vanskelig å måle og gi lav validitet. På den annen side er problemet med skjult preferanse-analyse at den kan bygge på urealistiske antagelser om aktørenes overlegninger og at resultatene ofte kan være vel så forenelige med andre teorier, som for eksempel kulturteori. Jæger nevner Need og de Jong (2001) og Breen og Yaish (2006) som eksempler på studier som rammes av denne kritikken. Denne kritikken vil også kunne innvendes mot Davies, Heinesen og Holm (2002), van de Werfhorst og Andersen (2005), Holm og Jæger (2008),

Helland (2006) og Hansen (2008). Disse studiene tester de atferdsmessige konsekvensene av modellen, men ikke de komponentene som inngår i modellen.

Et gjennomgående trekk ved de empiriske arbeidene som har til formål å teste rasjonell aktør-teori, er at få av dem eksplisitt setter teorien opp mot andre mulige forklaringer på sosial ulikhet i utdanningsvalg. Pawson (1989) har argumentert for at vi må finne tester som muliggjør *adjudication* – det vi på norsk kan kalle empirisk bedømmelse. Pawsons poeng er at empiri som støtter en gitt teori ikke er nok fordi den samme empirien ofte kan tolkes til inntekt for mange teorier. Derfor må vi finne de områdene hvor teoriene gir motstridende forventninger, og teste utfallene her. Dette vil gi kritiske tester, hvor vi ut fra utfallet kan avgjøre hvilken teori som støttes.

Ideen om kritiske tester er besnærende fordi den gjør det mulig å utelukke enkelte teorier og støtte andre. Det vanskelige er imidlertid å identifisere slike situasjoner hvor teoriene gir motstridende forventninger, og å finne data som dekker slike situasjoner. Hvis vi skal anvende ideen om kritiske tester, forutsetter det at teorier som kan forklare sosiale ulikheter i utdanningsvalg er gjensidig utelukkende. Dette er ikke gitt. Teoriene kan også sees som komplementære snarere enn konkurrerende. Folks valg av utdanning kan anses som rasjonelle og basert på vurderinger av kostnader og fordeler, samtidig som man åpner for at teorier som kulturteorien kan være med på å forklare nettopp kostnader, fordeler og folks preferanser. Flere studier har argumentert for en slik kombinasjon, hvor en inkluderer elementer fra både rasjonell aktør-teori og kulturteori. Holm og Jæger (2008) inkorporerer klassebestemte verdiforskjeller i en rasjonell aktør-modell, van de Werfhorst og Hofstede (2007) argumenterer for en kombinasjon av rasjonell aktør-modell og kulturelle faktorer og van de Werfhorst, Sullivan og Cheung (2003) anvender perspektivet på valg av fagfelt. Utforskning av kombinasjoner av teorier kan være en spennende vei å gå videre.

Konklusjon

Forskning om sosial ulikhet i utdanning har vært et sentralt tema i sosiologien i over 50 år. Likevel ser det ut til at vi ikke er i mål når det gjelder å beskrive årsakene til de ulikhetene vi finner. En viktig grunn er at denne forskningstradisjonen i stor grad har vært dominert av deskriptive studier. Den empiriske kartleggingen av sosial ulikhet må kunne sies å ha vært svært vellykket. Kanskje vil fremtidige studier i større grad fokusere på årsakene til ulikhet nå som mye av den deskriptive jobben ser ut til å være gjort (Morgan, 2006).

Denne gjennomgangen av tidligere arbeider har vist at selv om de rent empiriske studiene har dominert feltet, finner vi også en del internasjonale studier hvor ambisjonen også

er å teste teorier. Ser vi på den norske forskningen på feltet er utvalget begrenset, men med enkelte bidrag som gir grunnlag for å vurdere teorien. En samlet vurdering av studiene viser at de i stor grad støtter rasjonell aktør-teorien. Selv om enkelte studier også finner resultater som er i konflikt med teorien, er hovedtendensen en bred støtte til rasjonell aktør-teori. Det er også flere studier som gir empirisk grunnlag for relativ risikoaversjon, som er et sentralt element innenfor rasjonell aktør-teori. Det er imidlertid grunn til å merke seg at det i flere av studiene er problemer forbundet med operasjonaliseringen av begrepene fra teorien.

Innenfor rasjonell aktør-teori beskrives aktørene som aktive og handlende, uten nødvendigvis å være gjennomført rasjonelle. Empirien gir grunnlag for å hevde at kostnader, belønninger og sjans for å lykkes er viktige for aktørenes valg, og at ønsket om å unngå sosial degradering antagelig er til stede hos mange av de som velger. Samtidig er det lite grunnlag i empirien for å slå fast at rasjonell aktør-teori dekker alle faktorer som kan skape sosiale forskjeller i utdanningsvalg. Det er vanskelig å begrunne hvorfor et utgangspunkt i rasjonell aktør-teori skulle innebære at man må utelukke forskjeller i normer og kultur. Tilhengerne av kulturteorien beskriver klasseforskjeller i kulturelle ressurser og når det gjelder mottakelsen i skolen. Slike klasseforskjeller kan utgjøre en del av grunnlaget for de forskjellene i vurderingen av utdanning som blir beskrevet innenfor rasjonell aktør-teori. Tilsvarende kan prestasjonsforskjeller som er skapt av kulturelle forskjeller påvirke den enkeltes vurdering av sjansen for å lykkes med utdanning. Empirisk finner vi flere studier som bekrefter kulturteorien (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; Lareau, 1987; van de Werfhorst & Hofstede, 2007), selv om dette er noe omstridt (Kingston, 2001).

Som vi har sett er det fullt mulig å kombinere et syn på aktørene som aktive bedømmere av kostnader, belønninger og sjans for å lykkes med et standpunkt om at disse vurderingene også er avhengig av verdier og kulturelle forskjeller (Holm & Jæger, 2008; van de Werfhorst & Hofstede, 2007; van de Werfhorst et al., 2003). Hvor viktige slike forskjeller i normer og kultur faktisk er, er imidlertid et empirisk spørsmål.

Det er viktig å presisere at et perspektiv som åpner for å kombinere ulike teorier ikke innebærer en forventning om at alle teorier vil være like viktige. Betydningen av hver enkelt faktor må fremdeles testes ut. Enkelte faktorer kan være mer sentrale enn andre, og dette kan også variere mellom ulike land og til ulike tider.

Konklusjonen i denne artikkelen er at det ut fra den kunnskapen vi har i dag er relativt god empirisk dekning for å hevde at rasjonell aktør-teori kan anvendes for å forklare sosial ulikhet i utdanningsvalg. En kan imidlertid ikke utelukke at andre faktorer også kan bidra til å forklare sosial ulikhet i utdanningsvalg. Den foreliggende empirien ser ikke ut til å gi

grunnlag for å konkludere med at teoriene om sosiale ulikheter i utdanningsvalg er gjensidig utelukkende. Kanskje vil det mest fruktbare være å betrakte teoriene som supplerende snarere enn konkurrerende forklaringer.

Referanser

- Becker, R. (2003) 'Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education - Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany'. *European Sociological Review* 19: 1-24.
- Becker, R. & Hecken, A.E. (2009) 'Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser'. *Acta Sociologica* 52: 25-45.
- Boudon, R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006) *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997) 'Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory'. *Rationality and Society* 9: 275-305.
- 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: 223-243.
- Breen, R. & Yaish, M. (2006) 'Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making' i Morgan, S.L., Grusky, D.B., & Fields, G.S. (red) *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics* (s. 232-258). Stanford, California: Stanford University Press.
- Davies, R., Heinesen, E. & Holm, A. (2002) 'The Relative Risk Aversion Hypothesis of Educational Choice'. *Journal of Population Economics* 15: 683-713.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. & Kraaykamp, G. (2000) 'Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective'. *Sociology of Education* 73: 92-111.
- Erikson, R. & Jonsson, J.O. (1996) *Can Education be Equalized?*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- 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.
- Grøgaard, J.B. (1993) 'Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen'. *Samfunnsspeilet* 6: 14-20.
- Hansen, M.N. (1986) 'Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?'. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 27: 3-28.
- Hansen, M.N. (1999) 'Utdanningspolitikk og ulikhet'. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 40: 172-203.
- Hansen, M.N. (2008) 'Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources'. *European Sociological Review* 24: 1-18.
- Helland, H. (2006) 'Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning?'. *Sosiologisk tidsskrift* 14: 34-62.
- Hellevik, O. (1997) 'Class Inequality and Egalitarian Reform'. *Acta Sociologica* 40: 377-397.
- Holm, A. & Jæger, M.M. (2008) 'Does Relative Risk Aversion Explain Educational Inequality? A Dynamic Choice Approach'. *Research in Social Stratification and Mobility* 26: 199-219.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Yaish, M. (2007) 'Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transition to A-Level Courses in England and Wales'. *Acta Sociologica* 50: 211-229.
- Jæger, M.M. (2007) 'Economic and Social Returns to Educational Choices: Extending the Utility Function'. *Rationality and Society* 19: 451-483.
- Kingston, P.W. (2001) 'The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory'. *Sociology of Education* 74: 88-99.
- Lareau, A. (1987) 'Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital'. *Sociology of Education* 60: 73-85.
- Lindbekk, T. (1998) 'The Education Backlash Hypothesis: The Norwegian Experience 1960-92'. *Acta Sociologica* 41: 151-162.

- Marshall, G. & Swift, A. (1999) 'On the Meaning and Measurement of Inequality'. *Acta Sociologica* 42: 241-250.
- Morgan, S.L. (2006) 'Past Themes and Future Prospects for Research on Social and Economic Mobility' i Morgan, S.L., Grusky, D.B. & Fields, G.S. (red) *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics* (s. 3-20). Stanford, California: Stanford University Press.
- Nash, R. (2003) 'Inequality/Difference in Education: is a Real Explanation of Primary and Secondary Effects Possible?'. *British Journal of Sociology* 54: 433-451.
- Need, A. & de Jong, U. (2001) 'Educational Differentials in the Netherlands - Testing Rational Action Theory'. *Rationality and Society* 13: 71-98.
- Pawson, R. (1989) *A Measure for Measures. A Manifesto for Empirical Sociology*. London: Routledge.
- Pollak, R., Otte, G., Scherer, S. & Gangl, M. (2007) 'Introduction: From Origin to Destination' i Pollak, R., Otte, G., Scherer, S. & Gangl, M. (red) *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research* (s. 9-34). Frankfurt: Campus Verlag.
- Reay, D., Davies, J., David, M. & Ball, S.J. (2001) 'Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "race" and the higher education choice process'. *Sociology* 35: 855-874.
- Reay, D. & Lucey, H. (2003) 'The Limits of "Choice": Children and Inner City Schooling'. *Sociology* 37: 121-142.
- Riehl, C. (2001) 'Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education'. *Sociology of Education* 74: 115-134.
- Ringen, S. (2006) 'The Truth About Class Inequality'. *Sociologicky Casopis-Czech Sociological Review* 42: 475-491.
- Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (2007) *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.P. (1993) *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Stocké, V. (2007) 'Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment'. *European Sociological Review* 23: 505-519.
- Thrane, C. (2005) 'Utdanningens sosiale reproduksjon - et fokus på mekanismer'. *Sosiologisk tidsskrift* 13: 45-70.
- Van de Werfhorst, H.G. & Andersen, R. (2005) 'Social Background, Credential Inflation and Educational Strategies'. *Acta Sociologica* 48: 321-340.
- Van de Werfhorst, H.G. & Hofstede, S. (2007) 'Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared'. *British Journal of Sociology* 58: 391-415.
- Van de Werfhorst, H.G., 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: 41-62.

Noter

¹ Dette arbeidet er en del av prosjektet *Educational Careers: Attainment, Qualifications and Transitions to Work*, finansiert av Forskningsrådet. Takk til Gunn E. Birkelund, Ingar Brattbakk, Are Skeie Hermansen, Mariann Stærkebye Leirvik, Torkild Hovde Lyngstad, Astri Syse, Trine Stavik samt to anonyme konsulenter for nyttige innspill.

² Det finnes mange operasjonaliseringer av sosial bakgrunn. Ulike studier benytter f.eks. klasse, sosioøkonomiske indekser og foreldrenes utdanning og inntekt. Siden funnet av sosial ulikhet i utdanningsvalg ser ut til å være uavhengig av operasjonaliseringen, er det i denne sammenhengen tilstrekkelig å fastslå at funnet av sosial ulikhet i utdanningsvalg ser ut til å være konsistent.

³ I Norge har det vært tradisjon for også å inkludere en tredje teori, verditeori, hvor hovedpoenget er at middelklassen i større grad verdsetter utdanning (Grøgaard, 1993; Hansen, 1986). Det er to grunner til at denne teorien ikke er vektlagt i denne fremstillingen. For det første er skillet mellom verditeorien og andre teorier noe uklart. Ulik verdsetting av utdanning samsvarer til en viss grad med ulik bedømming av fordeler og ulemper med utdanning, som er et kjernepunkt innenfor rasjonell aktør-teori. Innenfor teorien om kulturell kapital finner vi beskrivelser av hvordan middelklassen i større grad ser utdanning som et gode. For det andre er verditeorien i liten grad omtalt i internasjonal forskning.

⁴ Det er også interessant at Goldthorpe selv muntlig har fremhevet dette studiet som den beste foreliggende testen av rasjonell aktør-teori (Nuffield Sociology Seminar, Oxford, 05.11.2008).

⁵ Denne kritikken av Becker er inspirert av Stocké (2007).

⁶ En fjerde studie som fortjener å nevnes, selv om den tidsmessig ligger utenfor den perioden jeg har valgt å fokusere på, er Marianne Nordli Hansens studie fra 1986. Dette er en sammenfatning av de norske studiene av sosial ulikhet i utdanning som var gjort før den tid og en vurdering av støtten for ulike teorier ut fra dette. Hansen argumenterer for at rasjonell aktør-teori, eller sosial posisjonsteori, som hun kaller det, gir den beste forklaringen på sosiale forskjeller i utdanningsvalg. Argumentene er at også arbeiderklasseungdom velger å fortsette på skolen hvis bare karakterene er gode nok, hvilket stemmer dårlig med forklaringer som vektlegger klasseforskjeller i verdier og kultur, og at man ut fra sosial posisjonsteori kan forklare den økte rekrutteringen til utdanning fra arbeiderklassen fordi utdanning har blitt forbundet med lavere kostnader og høyere belønninger (Hansen, 1986). Her kan en imidlertid også tenke seg alternative forklaringer: Utdanning kan for eksempel ha blitt vanligere blant arbeiderklassen fordi kulturforskjellene mellom klassene har blitt mindre.