

Pauseår før høyere utdanning 1976-2002

- utvikling, gjøremål, og betydningen av sosial bakgrunn og arbeidsledighet.

Heidimarie Steffensen Evensen



Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2007

Forord

Denne oppgaven skrives som en del av prosjektet "Educational Careers" ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. I begynnelsen av arbeidet med oppgaven var jeg så heldig å få være del av et godt miljø på dette prosjektet, et miljø som dessverre til dels forsvant ettersom folk ble ferdige ved UiO. Jeg vil spesielt nevne Vegard Skuterud og Arne Kristian Aas, som jeg har hatt mang en spennende metodediskusjon med.

Jeg vil takke hovedveileder Arne Mastekaasa for innspill og veiledning, og til tider fånyttes forsøk på å hindre meg i gjøre det vanskelig for meg selv. Jeg vil også takke biveileder Gunn Birkelund som kom inn sent i arbeidet med oppgaven, for gode innspill på teoristruktur.

Det er også på sin plass å takke min mor og min far, som har bidratt med kritiske bemerkninger om sosiologiske teories antakelser om lav sosial bakgrunn underveis.

Den største takken går til Erik Natvig. Jeg brakk håndleddet tre måneder før oppgaven skulle leveres og måtte gå med gips i en måned. At denne oppgaven er visuelt presentabel, skyldes derfor i all hovedsak Eriks gode innspill på Excel-fronten. Uten hans korrektur, gode innspill og enorme mengde inspirasjon og støtte, ville ikke slutfasen av denne oppgaven vært i nærheten av den slitsomme fornøyelsen den faktisk har vært.

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg perioden 1976-2002, og utviklingen i fenomenet med at et betydelig antall avgangselever fra videregående tar et avbrekk mellom oppnådd studiekompetanse og studier, noe som i denne oppgaven omtales som et pauseår. Det er skrevet lite om pauseår tidligere, noe som er overraskende når vi ser hvor omfattende fenomenet er. Oppgaven gjør bruk av registerdata fra et representativt utvalg av om lag en femtedel av de som gikk ut av allmennfaglig videregående i perioden 1976-2002. Vi finner at av de som går ut av videregående med studiekompetanse, er andelen som tar et slikt avbrekk mellom videregående og studier 34 prosent. Ser man bare på de som faktisk studerer videre, finner man at om lag halvparten venter et år eller to før de begynner å studere.

Ifølge individualiseringsteori lever vi en tid hvor det samtidig som at gamle skillelinjer etter for eksempel sosial bakgrunn gradvis utviskes, blir personlige, identitetsdannende prosjekter stadig viktigere. Et pauseår mellom videregående og studier er en ikke-obligatorisk, midlertidig fristillelse fra utdanningssystemet og kan sees på som midt i kjernen av hva et slikt personlig prosjekt kan være. Det vil være rimelig å forvente ut i fra individualiseringsteori at forekomsten av pauseår skal bli større og større, og det er også en populær forestilling at det er slik. Vi skal se at dette i liten grad stemmer – pauseår er omtrent like vanlig før som nå. Oppgaven setter individualiseringsteoretiske tilnæringsmåter opp mot det klassiske sosiologiske temaet sosial bakgrunn, og undersøker i hvilken grad det er slik at det er forskjell på elevenes valg ut i fra hva slags utdanning foreldrene deres har. Hovedfunnet er at elever fra ulike sosiale lag tar like mye pauseår, men materialet viser også at hva slags gjøremål de fyller pauseåret med er forskjellig. Mens elever med lav sosial bakgrunn i stor grad jobber i pauseåret sitt, tar de med høy sosial bakgrunn folkehøgskole og militæret. Kanskje er det slik at pauseår kan fylle vidt ulike formål for ulike grupper? Det viser seg altså at pauseår ikke har hatt noen økende tendens, men det betyr ikke at vi ikke har variasjoner over tid. For å forsøke å forklare noen av disse variasjonene, trekker vi inn betydningen av arbeidsledighet blant ungdom under 24 år. Vi finner at denne ungdomsledigheten gir et vesentlig bidrag til å forklare variasjoner både i andelen som tar pauseår, og i andelen som jobber i pauseåret. Vi ser altså at individualiseringstesen i liten grad har noe for seg for å forklare fenomenet pauseår, men samtidig ser vi også at sosial bakgrunn ikke forklarer alt.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	iii
Sammendrag.....	v
Innholdsfortegnelse.....	vi
Figuroversikt.....	viii
Tabelloversikt.....	ix
Tabeller i appendix.....	x
1. Oppgavens tema.....	1
1.1 "Annerledeslandet" – blir dannelsesår stadig mer vanlig blant norsk ungdom?.....	2
1.2 Individualisering eller fortsatt sosiale forskjeller?.....	2
1.3 Fokus for oppgaven.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2. Teori.....	6
2.1 Hva er et pauseår?.....	6
2.2 Individualiseringstesen.....	11
2.3 Utdanning og risiko.....	12
2.4 Å skape sin egen identitet.....	15
2.5 Motvekten til individualiseringstesen: Sosial bakgrunn har fortsatt betydning.....	16
2.6 Forskningsspørsmål om pauseår, utvikling over tid, sosial bakgrunn og gjøremål.....	23
2.7 Betydningen av arbeidsløshet.....	23
2.8 Forskningsspørsmål om betydningen av arbeidsledighet.....	28
3. Metode og datasett.....	29
3.1 Pauseår – hva er det egentlig?.....	29
3.2 Datasett.....	30
3.3 Gjøremål.....	31
3.4 Foreldres utdanningsnivå – "sosial bakgrunn".....	33
3.5 Andre bakgrunnsvariabler.....	35
3.6 Analyseverktøy.....	36
3.7 Tidsseriedata og filtrering.....	39
3.8 Ulike arbeidsledighetsmål versus ungdomsledighet – har det noe å si hva slags mål man benytter?.....	42
4. Pauseår: utvikling over tid, betydningen av foreldres utdanning, og gjøremål.....	45

4.1	Pauseår – blir det mer og mer av det?	45
4.2	Har foreldres utdannelse noe å si?.....	52
4.3	Velger elever med ulik sosial bakgrunn ulike gjøremål i pauseåret sitt?.....	58
4.4	Det "selvrealiserende" gjøremålet folkehøgskole	61
5.	Pauseår og betydningen av ungdomsledighet	68
5.1	Gjør høyere ungdomsledighet at færre tar pauseår?.....	68
5.2	Tilfeldig sammenfallende trender eller reell sammenheng?	72
5.3	Påvirkes alle sosiale bakgrunner like mye av ungdomsledigheten?	74
5.4	"Det nyttige" pauseårgjøremålet jobbing – har ungdomsledighet betydning?	76
6.	Resultatene sett i lys av teori og forskningsspørsmål	79
6.1	Andelen som tar pauseår øker ikke jo lenger ut i perioden vi kommer	79
6.2	Foreldres utdannelse har liten betydning for andelen som tar pauseår	82
6.3	Store forskjeller etter sosial bakgrunn i gjøremål	84
6.4	Andelen som tar folkehøgskole i pauseåret øker over tid	87
6.5	De sosiale forskjellene i hvem som tar folkehøgskole, øker	88
6.6	Andelen som tar pauseår varierer med ungdomsledigheten – men betydningen er sterkest for de med høy sosial bakgrunn	88
6.7	De med lav sosial bakgrunn jobber mest – og forskjellene øker over tid	89
6.8	Oppsummering	91
	Kildeliste	94
	Appendix	98

Figuroversikt

Figur 3.1 Utviklingen av sammensetningen av foreldres utdanning i utvalget, 1976-2002 ...	35
Figur 3.2 Utviklingen i andelen av ungdom under 24 år som oppgir å være arbeidsledige, 1976-2002	44
Figur 4.1 Utvikling i andel som går rett i studier, tar pauseår, og ikke begynner å studere. 1976-2002	46
Figur 4.2 Utvikling i andel som tar pauseår, i prosent av de som begynner å studere innen to år etter oppnådd studiekompetanse. 1976-2002	49
Figur 4.3 Andel som går rett i studier, tar pauseår, og ikke begynner å studere. Gjennomsnittstall for hele perioden, etter foreldres utdanning	52
Figur 4.4 Utvikling i andel som tar pauseår, i prosent av de som begynner å studere innen to år. 1976-2002, gjennomsnitt i materialet og etter foreldres utdanning	55
Figur 4.5 Utvikling i andel som tar folkehøgskole, i prosent av de som tar pauseår. 1976-2002, gjennomsnitt i materialet og etter foreldres utdanning	63
Figur 5.1 Utviklingen i andelen som går rett i studier uten å ta pauseår først, og arbeidsledighetsraten blant ungdom under 24 år. 1976-2002	70
Figur 5.2 Utviklingen i andelen som går rett i studier uten å ta pauseår først, og arbeidsledighetsraten blant ungdom under 24 år. Etter foreldres utdanning. 1976-2002	74
Figur 5.3 Andel som jobber i pauseåret, og ungdomsledigheten. 1976-2002	76
Figur 5.4 Andelen som jobber i pauseåret, gjennomsnitt og etter foreldres utdanning. 1976-2002	77

Tabelloversikt

Tabell 3.1 Kvintiler av arbeidsledighet og tilhørende gjennomsnittlig pauseårsandel, satt opp mot kvintiler av ungdomsledighet og tilhørende gjennomsnittlig pauseårsandel	43
Tabell 4.1 Logistisk regresjonsanalyse av odds(ratio) for å ta pauseår, blant de som begynner å studere innen to år. Kontrollert for antall år etter 1976	50
Tabell 4.2 Andel av dem som velger universitets- og høyskolestudier, som henholdsvis tar pauseår før studiene og går rett i studier. Inndelt etter foreldres utdanning.....	53
Tabell 4.3 Gjøre mål høsten etter videregående, militæret inkludert i "annet"-kategori, i prosent av de som tar pauseår. Etter foreldres utdanning. Gjennomsnittandel i perioden 1976-2002	59
Tabell 4.4 Gjøre mål høsten etter videregående, med separate andeler for militæret, i prosent av de som tar pauseår. Etter foreldres utdanning. Gjennomsnittandel i perioden 1993-2002.....	60
Tabell 4.5 Logistiske regresjonsmodeller for sannsynligheten for å gå på folkehøgskole, av alle som tar pauseår. Kontrollert for foreldres utdanning, kjønn, og betydning av kjønn for ulike foreldreutdannelse	66
Tabell 5.1 Kvintiler av ungdomsledigheten, og gjennomsnittandelen under disse forskjellige ungdomsledighetene som tar pauseår.....	69
Tabell 5.2 Lineær regresjon av andelen som går rett i studier, av de som begynner å studere innen to år. Kontrollvariabel: ungdomsledighetsnivå.	73
Tabell 5.3 Lineær regresjon av endring i andelen som går rett i studier, av de som begynner å studere innen to år. Kontrollvariabel: endring i ungdomsledighetsnivå. (Såkalte filtrerte variabler)	73
Tabell 5.4 Lineære regresjoner av endring i andelen som går rett i studier, av de som begynner å studere innen to år. Kontrollvariabel: endring i ungdomsledighetsnivå. Separate modeller for hver enkelt foreldreutdanning.	75

Tabeller i appendix

Tabell A.1 Signifikanttester for figurene 4.2, 4.4, 4.5, 5.1, 5.2 og 5.4	98
Tabell A.2 Logistiske regresjonsmodeller for pauseårssannsynlighet og folkehøgskole og jobbing i pauseåret som kontrollerer for foreldres inntekt og geografisk sentralitet	99
Tabell A.3 Autokorrelasjoner for ungdomsledighet og rett i studier-andel	100
Tabell A.4 Autokorrelasjoner for ungdomsledighet og rett i studier-andel	101
Tabell A.5 Kji-kvadrattester for tabeller og figurer i oppgaven	102
Tabell A.6 Anova-tester for lineære regresjoner vist i tabellene 5.2, 5.3 og 5.4	103

1. Oppgavens tema

Denne oppgaven tar for seg utviklingen i det relativt utforskede fenomenet med at et betydelig antall avgangselever fra videregående tar et avbrekk mellom oppnådd studiekompetanse og studier. Dette er ofte kjent som "friår" eller "hvileår". Av alle som går ut av videregående med studiekompetanse, er andelen som har et slikt avbrekk 34 prosent¹. Enda mer vesentlig blir fenomenet når man ser bare på de som faktisk studerer videre, da finner man nemlig at rundt halvparten venter et år eller to før de begynner å studere. Jeg bruker begrepet "pauseår" for å forsøke å styre unna noen av de assosiasjonene som fester seg til de mer vanlige begrepene "friår" og "hvileår". Slik jeg bruker begrepet pauseår i denne oppgaven dreier det seg ikke om pause, hvile eller fri fra alt.

Vibeke Opheim fra forskningsinstituttet NIFU STEP² sier til Aftenposten:

"- Ordet "friår" har en positiv klang - et helt år uten forpliktelser eller prestasjonskrav. Men for de fleste betyr det nok ikke fri fra alt, men kun fri fra utdannelsessystemet". (Aftenposten 21.04.2005)

Hvorfor er fenomenet så lite forsket på? Mye av bakgrunnen ligger nok i innholdet i fenomenet. Et pauseår kan først og fremst defineres gjennom hva det *ikke* er, nemlig at det dreier seg om å ikke umiddelbart fortsette med studier etter at man har oppnådd studiekompetanse. Prøver man å si hva pauseår *er*, blir det med en gang vanskeligere. Aftenposten-artikkelen (21.04.2005) nevner backpacking, jobbing og folkehøgskole som alternativer i pauseåret, i tillegg til at man kan bruke året til å tenke seg om slik at man blir sikrere på hva man vil, til å ta studiepoeng utenom høyere utdanning, eller ta opp igjen fag slik at man kan få bedre karakterer og dermed bedrer sjansene sine til å komme inn på den utdannelsen man egentlig ønsker. Det er begrenset hva det finnes data om, men vi skal se nærmere på hvor vanlig det er å gjøre de forskjellige tingene vi faktisk kan si noe om. Blant annet kan vi ikke si noe om hvorvidt folk reiser, men vi kan si om de jobber eller om de går på folkehøgskole, og disse to gjøremålene vil bli viet spesiell oppmerksomhet i oppgaven.

¹ Andel som tar ett til to pauseår og så går inn i studier, sett i forhold til det totale årskullet av avgangselever fra allmennfag. Gjennomsnitt av alle år 1976-2002.

² Stiftelsen Norsk institutt for studier av forskning og utdanning Senter for innovasjonsforskning.

1.1 "Annerledeslandet" - blir dannelsesår stadig mer vanlig blant norsk ungdom?

"Årene like etter videregående opptrer i økende grad som dannelsesår og/eller hvileår/modningsår." (Frønes 2005: 55)

Frønes skriver i boken "Annerledeslandet" (2005) at det virker som om flere og flere ungdommer bruker årene etter videregående på å finne seg selv fremfor å utdanne seg og deretter gå over i arbeidsstokken. Det er en naturlig følge av velstandsutviklingen at folk bruker stadig mer tid på personlig forbruk og selvrealisering fremfor å være produktive, men samtidig uttrykker Frønes bekymring for at en økende tendens til at mange tar hvileår etter videregående kan by på problemer for samfunnets produktivitet på sikt. Han skriver videre:

"I kjølvannet av den aktive selvrealiseringskultur dannes også kulturelle mønstre der det å ikke gå fra videregående nivå til fullt arbeid eller utdanning blir det vanlige. At man skal finne seg selv og retningen på livet, kan også legitimere en ren vente- og deltidsfase, hvor man jobber på Rimi, er sammen med venner, bor hjemme og planlegger å starte opp en utdanning. Å utvikle sine studieplaner på videregående ser ikke ut til lenger å være en del av norsk skolekultur." (2005: 56)

Det ville som nevnt være en overdrivelse å påstå at det er gjort spesielt mye empirisk forskning på pauseår, Frønes er faktisk en av ytterst få som sveiper innom temaet. Manglende forskning på et fenomen betyr imidlertid som kjent ikke at folk ikke har oppfatninger om det. Det ser ut til å være en utbredt oppfatning at pauseår blir mer og mer vanlig, noe vi blant annet kan se gjennom den nevnte Aftenpostenartiklen, med tittelen "Flere velger et hvileår". Et av poengene med denne oppgaven er å sette spørsmålsteget ved de tingene vi tror vi vet om pauseår, og derfor skal vi blant annet se på om det stemmer at det er slik at stadig flere tar pauseår.

1.2 Individualisering eller fortsatt sosiale forskjeller?

Ifølge tenkere som Giddens (1991) og Beck (1997) preges dagens samfunnsborgere og da særlig ungdom av at vi lever i det vi gjerne kaller for senmoderniteten eller postmoderniteten. Ifølge moderniseringsteoretikere preges denne samfunnsmessige epoken av at vi gradvis løsrives mer og mer fra de gamle skillelinjene som for eksempel sosial bakgrunn. Dette kalles ofte for individualiseringsteori. Ifølge individualiseringsteorien er det slik at samtidig med at de gamle skillelinjene gradvis utviskes, blir rent personlige prosjekter mye viktigere. Det er

ikke lenger slik at den "klassen" man fødes inn i legger føringer for hvem man er, hva man skal mene, og hvilke livsvalg man tar. Samtidig er det også slik at standard-livsløpene eller normalbiografiene (Beck 1997) gradvis forsvinner, og det blir mindre fastlagt når i livet man skal gjøre hva. En naturlig følge av dette vil være at man for eksempel tenker at man ikke trenger å begynne å studere med en gang man er ferdig på videregående, og at man blant annet kan reise litt rundt i verden først. Ungdom, som bærere av den nye tid, vil være spesielt lite påvirket av gamle skillelinjer og samtidig spesielt mye opptatt av bygging av sin egen identitet gjennom sine personlige prosjekter. Et pauseår ligger midt i kjernen av hva en slik identitetsdannelse kan være. Det er nettopp et år utenom "det etablerte livsløpet", et år som hver enkelt fritt kan fylle med hva han eller hun ønsker.

I kontrast til individualiseringsteorien kan man sette opp den såkalte lagdelingstradisjonen, som fremhever de "klassiske" sosiologiske temaene. For er det nå virkelig slik at sosial bakgrunn ikke lenger spiller noen rolle? Det er en viktig ambisjon for denne oppgaven å se på om slike forklaringsvariabler fremdeles kan være gyldige, også på et felt hvor man nettopp skulle forvente at individualiseringen er sterkt fremtredende. Vi vil vise at det er gode grunner til å forvente at andelen som tar pauseår er påvirket av sosial bakgrunn, men at dette har sammenheng med hva innholdet i pauseåret er. For eksempel vil de med høyest sosial bakgrunn i stor grad forventes å gjøre mer selvrealiserende pauseår som for eksempel folkehøgskole, mens de med lavest sosial bakgrunn vil forventes å jobbe i pauseåret.

1.3 Fokus for oppgaven

Det første hovedfokuset i oppgaven ligger på hvordan andelen som tar pauseår har utviklet seg de siste tre tiårene, helt fra kullet som gikk ut av videregående med artium i 1976 og frem til elevene som avsluttet russetiden med å oppnå studiekompetanse i 2002. Vi skal blant annet se på om Frønes har rett når han sier at andelen som tar pauseår har blitt stadig større. Dette ville i så fall også være i tråd med forventningene fra individualiseringstesen.

Det neste hovedfokuset ligger på hvorvidt det er sosiale forskjeller i hvem som tar pauseår, og også om de eventuelle sosiale forskjellene er like store hele tiden.

Det tredje fokuset ligger på innholdet i pauseåret, og om det er forskjeller etter sosial bakgrunn på hva folk gjør i pauseåret. Vi skal særlig ta for oss folkehøgskole og jobbing, ettersom de to gjøremålene kan sees på som motsetninger i forhold til blant annet individualiseringstesens forventninger om økende grad av selvrealisering. Det er også to

gjøremål vi har relativt gode data om, i motsetning til for eksempel reising som det ikke er mulig å si noe om ut ifra datasettet vi har.

Et siste fokus ligger på om folks tilbøyelighet til å ta pauseår blir påvirket av svingninger på arbeidsmarkedet, og i så fall på hvilken måte. Også her ser vi på om det er forskjeller i forhold til sosial bakgrunn, og forsøker å beholde tidsperspektivet med utvikling i de siste tre tiårene.

Denne oppgaven er en del av prosjektet "Educational Careers" ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo og den benytter seg av registerdata fra prosjektet, med et representativt utvalg på 136 950 av elevene som oppnådde studiekompetanse i årene 1976 til 2002. Dataene er altså hentet fra offentlige registre. Nå måler vi (heldigvis) ikke selvrealisering med registerdata, men det er likevel mulig å utlede antakelser om denslags ut i fra teori.

Oppgaven har et tidsperspektiv som er relativt uvanlig. Et tidsspenn på 27 år er mye, og en rekke spennende samfunnsendringer har foregått på den tiden. Utfordringen blir å bevare tidsaspektet uten å lese for mye ut av hvordan ting endrer seg, ved å trekke inn faktorer som man ikke har datagrunnlag for å si noe om. Nyansene vil bli forsøkt ivaretatt ved at vi ser på grafer som viser utviklingen over tid, og samtidig vil vi sannsynliggjøre mekanismer som kan bidra til å forklare hva disse endringene kan skyldes, gjennom for eksempel regresjonsanalyse. Det bør ikke bare være i sosiologers interesse å vite noe om pauseår, ettersom pauseår er noe som svært mange har et forhold til. For mange oppleves pauseåret som et velfortjent avbrekk fra skolegang og studier, og det er derfor interessant om dette er like tilgjengelig for alle. Det er heller ikke likegyldig hva man gjør i pauseåret, all den tid det antakeligvis er mer personlig utviklende å for eksempel dra på folkehøgskole enn å sitte i kassa på Rimi i et år, og det er derfor interessant å vite om finnes systematiske forskjeller i hvem som gjør hva.

1.4 Oppgavens struktur

Vi har nå i kapittel 1 introdusert oppgavens tema, og i kapittel 2 skal vi gå gjennom aktuell teori. Hovedvekten kommer som nevnt til å ligge på individualiseringstesen, satt opp mot ulike teorier som forventer at sosial bakgrunn skal ha betydning. Diskusjonen munner ut i ni forskningsspørsmål, som forsøkes besvart i kapittel 4 og 5. I kapittel 3 operasjonaliserer vi variabelen pauseår, før vi tar en titt på datasettet og variablene i det. Vi går også gjennom analysemetodene som brukes, og spesielle metodologiske utfordringer knyttet til de analysene

vi skal gjøre i denne oppgaven. Kapittel 4 tar for seg utviklingen i andelene som tar pauseår, betydningen av sosial bakgrunn, og hva folk gjør i pauseåret. Vi ser også nærmere på et av gjøremålene, nemlig folkehøgskole. I kapittel 5 tar vi for oss arbeidsledigheten blant ungdom og hvorvidt den påvirker andelen som tar pauseår, og diskuterer om sammenfallende trender kan gjøre at betydningen av arbeidsledigheten fremstår som overdreven. Inn under dette kapitlet kommer det andre gjøremålet vi skal se nærmere på, nemlig det å jobbe i pauseåret. Kapittel 6 oppsummerer til slutt funnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og diskuterer hvorvidt vi har funnet et svar på spørsmålet om det er individualiseringsten eller sosial bakgrunn som har størst forklaringskraft når det gjelder å belyse fenomenet pauseår.

2. Teori

2.1 Hva er et pauseår?

I det følgende vil jeg bruke begrepet "pauseår" for å betegne ett til to års opphold mellom allmennfaglig videregående (studiekompetanse) og studier som kvalifiserer til betegnelsen høyere utdanning. Den minste felles oppskriften for å få en høyere utdanning er å oppnå studiekompetanse og deretter fullføre et studium. Vi kan kalle dette for et ordinært studieløp, selv om man med ordinært her nok bør forstå den normen myndighetene legger til grunn heller enn "vanligst". Et pauseår er en individuell, ikke-obligatorisk "avstikker" fra det som er strengt tatt nødvendig for å få høyere utdanning. Og det er nettopp det at det er "unødvendig" som gjør det sosiologisk interessant. Hvem foretar avstikkerne og hvordan? Med grunnlag i teori, kan vi gjøre noen antakelser om hvorfor akkurat disse velger å foreta et avvik fra det ordinære studieløpet?

En pause fra dette såkalte ordinære studieløpet kan være så mangt og ha forskjellige grunner. Man kan jobbe litt, man kan jobbe mye, man kan dra på folkehøgskole, man kan reise, man kan bruke året til å tenke seg om for å bli virkelig sikker på hva man egentlig vil studere, man kan bli boende hjemme hos mor og far og vente på å gjøre et nytt forsøk på å komme inn på den skolen man ikke kom inn på i utgangspunktet, og så videre. En pause fra det ordinære utdanningsløpet betyr ikke engang nødvendigvis at man ikke utdanner seg – for eksempel er både det å ta opp igjen fag fra videregående og det å gå på en folkehøgskole eller en privat kunstscole et avbrekk fra et "ordinært studieløp". Det betyr ikke at det ikke kan være fruktbart å diskutere hvorvidt denne typen skoler kan sees på som en utdanning i seg selv, som i enkelte tilfeller kan gi grunnlag for jobb, men de er strengt tatt ikke nødvendige ingredienser på veien mot høyere utdanning. Dessuten er det ofte snakk om skoler som har verken karakterer eller ordinær eksamen, og det kan ofte fortone seg som et avbrekk selv om arbeidspresset selvsagt kan være høyt på enkelte av disse skolene også.

2.1.1 Pauseår - frihet til å finne seg selv før man finner utdanningsløpet sitt?

Pauseåret kan sees på som en del av det Luke Desforges kaller "standardnarrativet om ungdomstiden", hvor man ser på ungdomstiden som et stadium i livsløpet hvor individene har frihet til å finne ut mer om verden og deres egen rolle i den, som del av en personlig vekst før

man kan etablere seg som voksen, med det ansvaret og forpliktelsene det medfører (Desforges 1998: 190).

Som en "unødvendig" avstikker fra det ordinære utdanningsløpet kan vi anta at pauseår i utgangspunktet dreier seg mye om selvrealisering. Det er ikke fordi jeg forventer at alle bruker pauseåret på å reise jorda rundt og finne seg selv, men fordi det er liten grunn til å tro at det dreier seg om for eksempel økonomisk nyttemaksimering. Det virker i utgangspunktet ikke økonomisk rasjonelt å utsette høy arbeidsinntekt som høyt utdannet i fremtiden, for å jobbe til dårlig lønn i dag. Folkehøgskole er selvsagt en form for skolegang, men det er i mange tilfeller en form for skolegang med hovedvekt på kreative utfoldelser, og det er tross alt ikke så mange som søker seg over på kunsthøgskolen etter å ha tatt kunstlinje på folkehøgskole. Nå må det riktignok sies at man kan lære mye i løpet av både et år på folkehøgskole og et år i arbeidslivet som kan være nyttig i senere jobbsammenhenger, men det er et kapittel for seg. Nærmere bestemt deler av kapittel 2.3.

2.1.2 Er pauseår alltid planlagt som pauseår?

Det er et vesentlig spørsmål om pauseår alltid er planlagt som pauseår. For visse grupper gir svaret seg selv. Hvis man for eksempel skal gå på folkehøgskole må man jo søke seg dit nokså tidlig, for selv om folkehøgskolene i prinsippet tar inn folk helt frem til skoleårets start er ikke det det samme som at de mest populære folkehøgskolene faktisk har plass til folk som søker sent. Men hva med de som gjør andre ting i pauseåret sitt, for eksempel de som jobber? En mulig tanke er jo som nevnt at de har planlagt å jobbe for å spare opp penger eller for å få litt arbeidslivserfaring. På den annen side kan det godt tenkes at de egentlig ønsket å studere, men ikke kom inn på den skolen de ville. For det tredje, og dette er mer kontroversielt, *kan det hende det ikke var ment å være bare et pauseår i det hele tatt*. Kanskje er det slik at enkelte egentlig planlegger å begynne å jobbe, men at det så viser seg å være vanskelig å få en spennende og godt betalt jobb med bare allmennfag. Grøgaards (2006) undersøkelse av det første Reform 94-kullet kan tyde på at dette til en viss grad har noe for seg. Blant disse elevene var det slik at de som hadde tatt allmennfag men ikke fortsatte i høyere utdanning, så var andelen som oppga å være i en heltidsjobb som de anså som relevant seks år etter, så lav som 16 prosent. Grødaard konkluderer med at blant arbeidsgiverne i det sjiktet av arbeidsmarkedet som er åpent for ung arbeidskraft som ikke har høyere utdanning, så anses studieforbereidende neppe for å være en fullført utdanning (2006: 31-32). Det er imidlertid grunn til å tro at det var enklere i begynnelsen av den perioden vi skal se på, antakeligvis var

det lettere å få en spennende jobb med bare allmennfag på 70- og 80-tallet. Buchmann (1989) hevder at vi har fått en inflasjon i verdien av utdanning. Dermed vil jobber det tidligere bare trengtes allmennfaglig videregående for, ofte kreve en eller annen form for høyere utdanning i dag.

En viktig bakgrunn for hele diskusjonen om pauseår, er hvilken rolle "allmennfag" egentlig spiller. Tidligere het det artium, og var noe man tok på gymnasen. Senere, under Reform 94, ble det hetende studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. I dag, etter innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2007, heter det studiespesialisering³. Det kan synes som om navnet i større og større grad gjenspeiler et ønske fra myndighetenes side om at utdannelsen skal være en direkte port inn i høyere utdanning. Men empirien viser at selv i dag er det i liten grad slik at elever fra allmennfag går rett over i høyere utdanning. Ifølge Raabe blir det stadig færre som fortsetter i utdanning rett etter videregående skole, hvis du sammenligner 1997 med 2002. Nesten 58 prosent av 2000-kullet gikk ut av videregående opplæring med studiekompetanse, men samtidig var det en relativt lav andel av dem som ikke fortsatte direkte over i høyere eller annen utdanning. Bare 45 prosent av de med studiekompetanse begynte på utdanning høsten etter at de gikk ut av videregående. (Raabe 2002)

Det var altså trolig enklere å få seg jobb med bare artium før. Imidlertid viser den nevnte studien til Grøgaard (2006: 41) at selv ikke på 90-tallet er det å ta allmennfag et direkte "feilvalg" om man ikke ønsker å utdanne seg videre. Ungdom med studiekompetanse har like høy sannsynlighet for å være yrkesaktive som ungdom med yrkeskompetanse har, og de har ikke veldig mye lavere sannsynlighet for å få faste fulltidsstillinger. Nå bør det riktignok føyes til at denne sannsynligheten er litt lav i utgangspunktet, og at det beste man kan gjøre om man ønsker fast heltidsjobb, nok er å ta høyere utdanning. Imidlertid er det jo ikke alle som ønsker å studere videre etter videregående. Grøgaard viser at elever som har oppnådd studiekompetanse men ikke studerer, faktisk har omtrent samme lønn som elever med kompetanse fra yrkesfaglig skolegang. Det som er forskjellen, er at de med studiekompetanse ikke oppnår å føle at de har relevant arbeid i forhold til den utdannelsen de har. De jobbene som dominerer blant de som har oppnådd studiekompetanse, men som jobber, er

³ Etter Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2006 er det som under Reform 94 het "Studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag" erstattet av såkalt "Studiespesialisering" med program-områder for realfag, språkfag, formgivingsfag og samfunnsfag og økonomi. Dette regnes som et av tre "studieforberedende utdanningsprogrammer" i videregående skole. (Kunnskapsdepartementet 2007)

postombæring, butikk, servitør, pleie- og omsorg, vekter og faktisk også en del hjelpestillinger i håndverk og industri.

I våre dager, hvor det nærmest er obligatorisk å ta videregående, er det et viktig spørsmål om folk tar allmennfag fordi de ønsker å studere videre, eller bare fordi de ikke ønsker å lukke noen muligheter. Hvis man ikke vet hva man vil, kan det være trygt å velge allmennfag, fordi man da i det minste har muligheten til å gå videre etterpå om man skulle ønske det. Det er vanskeligere om man har valgt yrkesfag. Det er jo heller ikke gitt at de som i 16-års-alderen ikke ønsker å studere, nødvendigvis har noen sterkere preferanser for å utdanne seg innen et konkret yrke. Allmennfag fortøner seg kanskje som fortsettelsen av grunnskoleutdannelsen, det er mer av det samme, mer av den samme teoretiske tilnærmingen til ting, uten at det nødvendigvis betyr at elevene i utgangspunktet ønsker å fortsette videre. Så kan det jo skje mye på tre år, og kanskje finner man ut at man ønsker å studere likevel, når studiene fortøner seg som tre år med studier og ikke det tilsynelatende uoverkommelige "først tre år på videregående og så tre år med studier". Men kanskje har man ikke planlagt å studere, selv om man går på allmennfag. Kanskje har man planer om å få seg en jobb, bare ikke en jobb som passer inn på yrkesfaglig studieretning. Men for mange handler det vel først og fremst om at de er skoletrøtte, og trenger litt fri fra eksamen og karakterer før man starter studiene.

Et pauseår kan derfor være både et planlagt avbrekk fra studier, og et "vente og se det an"-år. Kanskje kan det til og med være en planlagt inntreden i arbeidslivet som ikke gikk som man forventet, for eksempel da arbeidsledigheten var høy og det viste seg å være vanskelig å få den type jobb man hadde håpet man skulle få. Men først og fremst må vi se på pauseår som et "unødvendig" avbrekk mellom videregående og studier, og at det er noe folk velger fordi de ikke ønsker ordinær skolegang det året, uansett om de har klare ideer om hva de skal gjøre etterpå eller ikke. Uavhengig av om det var ment å være bare en pause fra utdanningssystemet, er det et pauseår det endte opp som.

2.1.3 Signaliseringsteori, og behovet for å ha en "hvilken som helst" utdanning

Ifølge signaliseringsteori (Grøgaard og Aamodt 2006: 38) er det slik at arbeidsgivere ikke først og fremst ser på hva slags utdanning man har, men det at man har en utdanning. Det å ha tatt en utdanning fungerer som et signal på at man har egenskaper som verdsettes innen arbeidslivet, som for eksempel selvdisciplin. Selve utdannelsen i seg selv medfører ikke at man har blitt mer produktiv og dermed er mer egnet i jobben, det er først og fremst slik at

utdannelse bidrar til å sortere visse typer arbeidstakere fra andre. Sammen med den tidligere nevnte inflasjonen i utdannelse kan man si at det først og fremst er viktig å få seg en utdannelse, men at akkurat hva det er for slags utdannelse er underordnet.

I lys av dette blir det særlig forståelig at mange elever som ikke er helt sikre på hva de vil gjerne velger en generell utdannelse. Dersom valget står mellom den generelle linja allmennfag og en spesifikk utdannelse de ikke ønsker, er det fort gjort å velge allmennfag for å ikke lukke noen muligheter. Det er ikke sikkert at elevene har blitt noe mer sikre når de kommer til slutten av videregående og skal velge utdanningsløp videre. Her er det ikke bare valget mellom "den generelle linja" og "de spesialiserte linjene" – her står plutselig valget mellom nær sagt hvilken som helst høyere utdannelse. For de som ikke har klare studieplaner, blir valget plutselig stort og skummelt. Samtidig legges ansvaret i stor grad over på individet, sier Beck (1997). Vi kan derfor tenke oss at det blir fristende å ta et pauseår, og utsette valget til man har blitt sikrere på hva man vil studere.

Nå er det riktignok slik at til en viss grad er det ikke så viktig akkurat hva slags høyere utdannelse man har heller. Mange jobber krever først og fremst folk som har lært seg kildekritikk og evnen til å sette seg inn i mye stoff og få rask oversikt, og det er derfor noe underordnet akkurat hvilken utdannelse man har så lenge man har en universitets- eller høyskoleutdannelse. Innen forvaltningen er det for eksempel ofte slik at en statsviter og en sosiolog fint kan passe til samme jobb. Men samtidig er valgmulighetene innen høyere utdannelse større enn innen videregående utdannelse, og det finnes ikke en tilsvarende "safe" løsning som det allmennfag er på videregående. Det finnes riktignok mange generelle universitetsutdannelse som kan føre til en lang rekke jobber, men de er ikke i samme grad som allmennfag "det rette valget for de som ikke vet hva de vil".

Kostnadene ved å gå på høyere utdannelse er høyere enn de er på videregående. Det er riktignok ikke skolepenger ved offentlige utdanningsinstitusjoner, men det er heller ikke like vanlig å bli boende hos foreldrene når man tar høyere utdannelse. Dessuten er det mange som må flytte for å kunne studere. I sum tar man altså kanskje et pauseår for å utsette valget en stund – for denne gangen er det et valg som lukker mange muligheter, og som koster mye penger.

2.2 Individualiseringstesen

Samfunnet av i dag skiller seg i stor grad fra det samfunnet vi hadde før 70-tallet. Mange går så langt som til å snakke om at vi lever i en helt ny form for samfunn. På samme måte som den industrielle revolusjon avstedkom en overgang fra det førmoderne samfunn til det moderne samfunn, har endringer de siste tre-fire tiårene vært med på å avstedkomme en overgang fra det moderne til det såkalt postmoderne samfunn. Mange snakker også om "den første og den andre moderniteten" (blant annet Beck, se Krange 2004: 20) eller overgangen til det postindustrielle samfunn. "Postmoderniteten" er også en utbredt betegnelse, eller for å si det med Giddens: "senmoderniteten" eller "høymoderniteten" (Giddens 1991). Beck snakker også om overgangen fra det industrielle samfunn til risikosamfunnet (se for eksempel Beck 1997: 17-24). Det "post-tradisjonelle" eller "individualiserte" samfunnet er også ord som brukes (Krange 2004: 12). Nettopp begrepet "det individualiserte samfunn" er inne på noe vesentlig ved denne nye moderniteten. I den nye samfunnsformen er det nemlig først og fremst individet som er kjernen. Mens sosiologien tidligere har beskjeftiget seg med begreper som "klasse" og "stand", hevder moderniseringsteoretikerne at disse begrepene i beste fall har begrenset relevans. Beck går så langt som å kalle de klassiske sosiologiske kategoriene for "zombie categories" (gjengitt i Krange 2004: 14). Når samfunnet endres så radikalt som det hevdes at det har gjort nå, vil de klassiske sosiologiske temaene slutte å ha den samme betydningen som de hadde før, og skillelinjer som klasse, kjønn og geografi mister sin forklaringskraft når det gjelder å forklare menneskers valg. I stedet er hvert enkelt menneske overlatt til seg selv og sine egne valg og feilvalg. Blant ungdom, som bærere av den nye tid, vil disse individualiseringstendensene kunne sees spesielt tydelig. For denne oppgaven er den såkalte "tesen om økt individualisering" det viktigste utviklingstrekket som teorier om en ny modernitet peker på. Krange definerer individualiseringstesen slik:

"Helt kort innebærer individualiseringstesen at "den gamle modernitetens" institusjoner har mistet grep om menneskers liv, og at folk nå helt og holdent er overlatt til seg selv og sine egne *refleksive* kapasiteter når skjebnevalgene fattes og livsløpet stakes ut" (2004: 7. Forfatterens egen utheving).

Jeg vil for enkelthets skyld bruke begrepet *moderniseringsteori* om alle teoriene om den nye moderniteten. To sider av de tankestrømningene man kan omtale som moderniseringsteori er relevante for denne oppgaven. Den ene er, som nevnt, at den klassiske sosiologiske forklaringsvariabelen "klassebakgrunn" får mindre betydning for folks livsvalg. Den andre er at normalbiografiene forsvinner og at folk i mindre grad følger standardiserte livsløp. Giddens

(1991) snakker om "refleksive selv", som stadig skaper og gjenskaper sin egen personlige identitet gjennom ulike livsvalg og daglige valg. Folks livsløp blir annerledes i det nye samfunnet. Beck vier 80 sider i "Risiko og frihet" til menneskets trang til å "leve sitt eget liv" (1997: 109-189).

2.3 Utdanning og risiko

Et av begrepene som blant annet forbindes med Beck er *normalbiografier*, standardiserte livsløp som mennesket fulgte i "den første moderniteten". Det var relativt fastlagt når i livet man gjorde hva, og det var også relativt fastlagt hvilke "valg" man skulle ta. I praksis var livsløpet ofte noenlunde fastlagt på forhånd, det var mer eller mindre determinert av den sosiale bakgrunnen man ble født inn i. I "den andre moderniteten" forsvinner normalbiografiene og blir erstattet av valgbiografier. Disse er samtidig risikobiografier; man har selv det utvetydige ansvaret for hvordan livsløpet blir. Personlig suksess og personlig tragedie er nettopp det; *personlig*. Arbeidsledighet skyldes først og fremst dårlige utdanningsvalg, ikke svingninger på arbeidsmarkedet. Beck sier det slik:

[...] i den forstand at samfunnsmessige kriser fremstår *som* individuelle, og ikke lenger – eller heretter bare svært formidlet – blir oppfattet som samfunnsmessige" (1997: 114).⁴

Beck fremhever hvordan valgmulighetene i utdanningssystemet i stadig større grad fremstår som store og samtidig usikre. Uansett hva man velger, risikerer man å ende i et blindspor. "For hvert råd kan det også gis det motsatte råd, og begge deler er riktig" sier Beck (1997: 160). Fra ulike hold oppfordres man til å ta en bred utdanning og til å spesialisere seg for å kunne nå opp i konkurransen om jobbene. Det er risikabelt å utdanne seg til yrker som er i vinden på det tidspunktet man begynner på utdannelsen, derfor bør man ikke velge yrke etter hva det virker som det er behov for. Samtidig er ikke løsningen å se på utdanningen som en verdi i seg selv. Velger man kun etter interesse kan det fort være en sikker vei til selvforskyldt arbeidsløshet. Det er ikke lett å vite hva man skal velge, og mens rådene hagler er det skjebnetunge valget ene og alene opp til en selv. Beck setter det på spissen, med stor dramatik: "Du har ingen sjanse, grip den!" (1997: 160) Ungdomsforskerne Cartmel og

⁴Beck innrømmer riktignok at det ikke nødvendigvis er slik at det er sammenfall mellom livsløp og biografi. Altså kan det hende at folk oppfatter og omtaler fenomener som individuelle samtidig som de faktisk er samfunnsmessige. Siden endringen i måten man omtaler sine egne livsvalg på (biografi) er så tydelig mener likevel Beck at det er grunn til å mene at vi også har en endring i folks livsløp.

Furlong (1997) støtter Beck her. De sier at unge av i dag opplever at de har langt flere muligheter enn tidligere, men at usikkerheten og risikoen samtidig stiger. Det eneste man vet sikkert, er at man bør velge noe. Det å gå på en høyskole eller lignende blir nemlig stadig mer nødvendig for å oppnå en yrkessituasjon med gode fremtidsmuligheter. Samtidig blir det også stadig mer utilstrekkelig (Beck 1997: 161). Dermed må man i hvert fall vite hva man vil, og helst bør man fylle på med andre ferdigheter enn det selve utdanningen kan gi deg.

Dette er direkte relevant for pauseår fordi man ut ifra dette kan forvente at folk skal ta mer pauseår jo lenger ut i den nye epoken man kommer. Det å prøve å unngå feilvalg av utdanning fremheves ofte som en av grunnene til at folk tar et pauseår. For mange er det nemlig slik at tid utenfor utdanningssystemet gir dem et pusterom som de kan bruke til å bli sikrere på hva de vil. Hvis "den nye moderniteten" følger en slik utvikling som Beck forespeiler, så vil man kunne forvente at følelsen av personlig ansvar blir mer intens jo lenger ut i perioden man kommer, og at feilvalg dermed føles mer "fatalt" tidlig enn sent i perioden. Man kan altså anta at jo mer individualisert samfunnet blir, jo mer sannsynlig blir det at folk tar pauseår.

En typisk oppfatning i media er også at et pauseår kan være en bra måte å skaffe seg erfaringer som kan hjelpe en i kampen om jobbene. "Et hvileår kan være bra både på arbeidsmarkedet og i senere studier", påstår Aftenposten i en artikkelserie om pauseår (21.04.2005). Her intervjues blant annet analysedirektør Stein Langeland i det tidligere Aetat,⁵ som sier at mulighetene i arbeidslivet kan øke med et års pause. Det kommer imidlertid litt an på jobben. Det er først og fremst relevant arbeidserfaring som gir den største effekten på mulighetene for å få jobb senere, men også arbeidserfaring generelt fremheves jo ofte som bra. Selv reising i pauseåret kan være nyttig i en senere kamp om jobbene. Ifølge Munt (1994: 109, i Desforges 1998) kan reising, særlig for dagens middelklasseungdom, sees på som en måte å samle kulturell kapital som senere kan konverteres til økonomisk kapital. Med dette menes at det å ha reist gir signaler om at man innehar en viss sosio-kulturell kompetanse, og denne kompetansen kan man bruke i en jobbsøker-sammenheng. Det å "kunne reise på riktig måte" kan til og med være direkte nødvendig som en inngangsport til enkelte yrker og bransjer, f.eks. veldedige organisasjoner, turistindustrien og utviklingsarbeid i u-land. "'Travelling' has emerged as an important informal qualification with the passport acting, so to speak, as professional certification; a record of achievement and experience" (Munt 1994: 112, i Desforges 1998).

⁵ Nå NAV - Arbeids- og velferdsforvaltningen.

Andelen av den norske befolkningen som tar høyere utdanning har økt jevnt og trutt. Særlig de siste tretti årene har den norske befolkningens utdanningsprofil endret seg radikalt (Grøgaard og Aamodt 2006: 20). Enkelte går så langt som til å snakke om en inflasjon i verdien av utdanning (Forskningsrådet 2004)⁶. Dette har også vært en generell trend i hele den vestlige verden (Buchmann 1989). Med en slik inflasjon i utdanning så er det ikke lenger slik at en universitetsutdanning i seg selv anses som en garanti for en spennende jobb. Beck sier det så sterkt som at universitetet er en spøkelsesstasjon (1997: 161). Utdannelsen gir en billett videre for å få seg en jobb, men billettene gis på en stasjon hvor det ikke lenger går så mange tog. Dette må riktignok sees i den konteksten Beck skriver i. Mange av skriftene i "Risiko og frihet", som brukes her, stammer fra tiden rett etter samlingen av Tyskland, i en periode med høye arbeidsledighetsrater blant ungdom. I Norge er det faktisk ikke slik at høyt utdannede har problemer med å få relevante jobber, selv om det noen ganger er slik at det tar litt tid (Grøgaard og Aamodt 2006: 28). Likevel har det blitt en mer utbredt oppfatning i Norge i den nyere tid at høyere utdanning i seg selv ikke garanterer for en spennende jobb. Kanskje har Beck rett i at folk har blitt mer usikre i forhold til egen fremtid selv med høy utdanning. Studentavisen Universitas (se f.eks. 17. august 2005) er blant de som har tatt til orde for at man trenger noe mer enn bare en utdanning for å nå opp i kampen om de beste jobbene. Dette "mer" er for Universitas' vedkommende selvsagt gjerne arbeid ved siden studier, men en skikkelig arbeidserfaring før studiene er heller ikke en ulempe. Å jobbe heltid i løpet av et pauseår, eller kulturell kapital ervervet gjennom reising, kan være med på øke sjansene for å få drømmejobben etter fullførte studier.

Inflasjon i utdanning vil gjøre at det blir stadig viktigere å faktisk ta høyere utdanning, men det er ikke dermed sagt at det blir viktigere å komme i gang med den umiddelbart. Vel så viktig kan det være å ikke forhaste seg og dermed kanskje velge feil utdanningsløp. Ved å ta et pauseår kan man også nettopp samle uformell kompetanse som kan hjelpe en å skille seg ut i mengden av arbeidssøkere. Nå er det riktignok slik at man kan ta et slikt kompetansesamlende pauseår på mange forskjellige stadier i utdanningsløpet, men på grunn av risikoen ved å gjøre et feilvalg kan man likevel forvente at det er pauseår *før* høyere utdanning som først og fremst vil øke. Om det å ta pauseår generelt er et økende fenomen kan man forvente økning i pauseår på alle stadier i utdanningsnivået, og dermed også mellom videregående og høyere utdanning.

⁶ Tormod Øias kommentar til PISA-undersøkelsen på hjemmesiden til Forskningsrådet (17.12.2004).

2.4 Å skape sin egen identitet

En viktig side av teorien om den nye modernitetens fremvekst er at enkeltindividet skaper sin egen identitet gjennom individualiserte valg. Dette ser vi for eksempel hos Becks fremheving av det moderne menneskets trang til egne liv (1997: 109-189). Giddens er kanskje fremfor noen den som har snakket om dannelsen av identitet under den nye moderniteten. Han snakker om selv-identitet, som er den refleksive måten individet forstår seg selv ut fra sin egen biografi. Selvet skapes som et refleksivt prosjekt. Dette er en prosess hvor man skaper sin egen identitet gjennom en reflektiv ordning av narrativer om selvet. (Giddens 1991: 244) For å si det på en annen måte kan man si at enkeltindividet under den nye moderniteten skaper seg selv gjennom alle de valgene vedkommende tar, både store livsvalg og små dagligdagse valg. Disse valgene inngår i våre egne fortellinger om oss selv, ovenfor oss selv, og bidrar til å danne vår forståelse av hvordan vi ser oss selv og dermed legge grunnlaget for nye valg. Giddens påstår ikke at det ikke har vært forestillinger om individet og om valgfrihet tidligere også, men det nye er at vår egen individualitet og våre egne veivalg og livsstilsvalg fremstår som kanskje det viktigste i våre liv, og det i en fundamentalt større grad enn tidligere. Pauseår kan sees på som en særlig individualisert måte å skape sin egen biografi på. I motsetning til de tross alt relativt begrensede valgene man har innen utdanningssystemet, kan pauseåret være et helt fritt prosjekt, som kan brukes til å komme på sporet av "hvem man egentlig er". Desforges (1998) mener at den moderne backpackingen rundt omkring i verden, og andre former for reising, kan brukes på nettopp en slik måte. Man reiser på en "autentisk" måte, for å danne sin identitet som en person som har kompetanse til å "reise riktig", og som en person som ikke er hemmet av de begrensede inntrykkene som finnes i sine egne lokale miljøer. Desforges mener man kan snakke om at det har blitt vanlig at ungdommer driver med "travelling to become the person you want to be" (1998: 190). Men det er ikke bare reising som er en identitetsbyggende måte å benytte pauseåret på. For eksempel kan man bruke pauseåret til å dra på folkehøgskole, og vi skal i kapittel 4 se på om og eventuelt hvordan nettopp andelen som går på folkehøgskole har endret seg fra 1976 og frem til 2002. Vi kan altså ut ifra Giddens og lignende moderniseringsteoretikere forvente at pauseår, som en individuell måte å skape sin egen biografi på, vil bli mer og mer utbredt. Vi vil i så fall anta at det er de mest identitetsbyggende gjøremålene som har stått for den store økningen, ettersom folk vil bli stadig mer interessert i å drive med selvutvikling. Dermed vil vi anta at det blir mer reising (noe vi dessverre ikke kan måle), og mer folkehøgskole, og mindre jobbing.

Ifølge individualiseringstesen vil vi også anta at betydningen av sosial bakgrunn vil gå ned over tid. Det er litt forskjellige tolkninger innenfor moderniseringsteori om når sosial bakgrunn slutter å ha betydning, men vi kan si at vi i tråd med individualiseringstesen vil sosial bakgrunn enten ikke ha noe å si på noe tidspunkt i perioden 1976-2002, eller at det vil ha noe betydning i begynnelsen av perioden men at denne betydningen reduseres sterkt og at sosial bakgrunn til slutt vil ha veldig liten eller ingen betydning mot slutten av perioden.

2.5 Motvekten til individualiseringstesen: Sosial bakgrunn har fortsatt betydning

I lys av individualiseringstesen og debatten rundt senmoderniteten skulle man altså anta at sosial bakgrunn ikke lenger spiller noen rolle. Imidlertid er mange forskere uenige i dette. Motsetningen til moderniseringsteori og individualiseringstese finner vi i det vi for enkelthets skyld kan kalle "lagdelingstradisjonen", som vektlegger det Krange kaller de klassiske sosiologiske kategoriene (2004: 14), nemlig klasse, kjønn, geografi og lignende. Her er det kontinuitet fremfor endring som er bildet når det gjelder de sosiale betingelsene vi lever under. For eksempel er det fremdeles slik at hva slags utdanning foreldrene dine har er med på å forme dine egne utdanningsvalg.

Det er etter hvert et kjent faktum at det finnes betydelige sosiale forskjeller i Norge, og på tross av hva mange tror er den sosiale ulikheten stor også gjennom utdanningssystemet. Utdanningssystemet i seg selv virker i svært liten grad utjevne på disse forskjellene, faktisk mener mange sosiologer at utdanningssystemet i seg selv virker reproduserende. "Sosiale forskjeller forsterkes gjennom utdanningssystemet", skriver for eksempel Jørgensen (2000a) i en artikkel i Samfunnsspeilet rett etter inngangen til det nye årtuset.

Når sosial bakgrunn har betydning for utdanning, så burde også et pauseår fra utdanningen følge mange av de samme skillelinjene. Vi skal derfor se på hvordan forskjellige deler av lagdelingstradisjonen forklarer de sosiale forskjellene i utdanning, og hva slags antakelser vi kan gjøre om pauseår ut i fra dette.

2.5.1 Foreldres utdanning kontra foreldres inntekt

Ifølge teoriene som skal presenteres i det følgende, er det først og fremst verdier og/eller det som iblant kalles for klassekultur, som har betydning for elevenes valg. Økonomi har altså mindre å si. Riktignok vil det alltid hjelpe på å få økonomisk støtte fra foreldrene til å ta for eksempel folkehøgskole, men det er usikkert hvor mye dette har å si. Fekjær (2000) viser til at

de sosiale forskjellene i støtte hjemmefra i løpet av studiene, er små. Det kan tenkes å være like lite forskjeller i økonomisk støtte til aktiviteter i et eventuelt pauseår. Det kan også tenkes at elevene får støtte hjemmefra til å gå på folkehøgskole eller reise, men at denne støtten ikke først og fremst går på foreldres betalingsevne men foreldres betalingslyst. Har alle elevene, uavhengig av sosial bakgrunn, foreldre som har like lyst til å støtte "unyttige" gjøremål? I så fall er vi tilbake igjen ved sosial bakgrunn målt som foreldres utdanning, og ikke foreldres inntekt. Uansett regnes norske elever gjerne som relativt økonomisk uavhengige av foreldrene når de er ferdige med videregående. Det er mulig å ta opp studielån for mange av de skolene som man kan ta i løpet av pauseåret, for eksempel folkehøgskole. Dermed er det grunn til å tro at foreldrenes inntekt har mindre betydning for om man tar pauseår enn det foreldres utdanning har. Vi bør imidlertid sjekke om det kan være slik at sammenhengen mellom det å ta pauseår og foreldres utdanning egentlig handler om at foreldre med høy utdanning gjerne også er foreldre med høy inntekt, og at en eventuell sammenheng mellom pauseår og foreldres utdanning egentlig er en sammenheng mellom pauseår og foreldres inntekt.

Det er ofte slik at faktorer som foreldres utdanning henger sammen med andre faktorer på en slik måte at det som ser ut som en effekt av foreldres utdanning egentlig er en effekt av disse andre faktorene. For eksempel kan det at en stor andel av de som er høyt utdannede bor i byer, føre til at det vi antar er en betydning av foreldres utdanning egentlig er en betydning av å bo i by. Dersom det er slik at sammenhengen ikke er reell i det hele tatt og bare skyldes bakenforliggende variabler, kalles det en *spuriøs* sammenheng. En sammenheng som bare delvis skyldes en bakenforliggende variabel og som ikke forsvinner helt når vi kontrollerer for den bakenforliggende variabelen, kalles *konfundert*. Det ideelle er jo selvsagt at sammenhengen verken er spuriøs eller konfundert, men reell. Vi skal kontrollere for betydningen av foreldres inntekt og geografisk sentralitet der det er aktuelt.

2.5.2 Ulike verdsett i ulike klasser?

En vanlig måte å forklare forskjeller ut i fra sosial bakgrunn i utdanning, er som et resultat av ulike holdninger og verdier i ulike klasser. Dette kalles gjerne med en samlebetegnelse for verditeori (Hansen 1986: 5). For eksempel er det vanlig å hevde at den såkalte middelklassen er mer opptatt av selvrealisering enn det de med lav sosial bakgrunn er. De er også mer opptatt av utdanning for utdannelsens egen skyld (se f.eks. Fekjær 2000: 111) og ikke først og fremst for utbyttet man får av utdannelsen. I så måte passer folkehøgskole og andre typiske pauseårgjøremål godt inn.

I Bjerrum Nielsens studie "Utdanning, kjønn og kjærlighet i tre generasjoner" (1999: 333) finner vi fortellinger om unge, urbane kvinner med "vage" fremtidsplaner etter videregående. Reising, jobbe litt med gatebarn i utlandet, kanskje vie seg litt til kunsten, slike prosjekter er det mye av i denne gruppen. Disse unge kvinnene er barn av høyt utdannede mødre, og etterkommere av mormødre som vokste opp i byen. På den annen side finner vi barnebarna til kvinner som vokste opp på landet med lav eller ingen utdanning; disse har klare og detaljerte utdanningsplaner. Nielsen åpner for at dette kan være tilfeldigheter som skyldes at utvalget hennes er lite, men spekulerer i om det også kan skyldes at for kvinner med denne familiebakgrunnen kan mobilitetsprosjektet fremdeles gi mening. Det å få høyere utdanning er noe å strekke seg etter når foreldrene ikke har det. For kvinner som har vokst opp i familier hvor foreldrenes utdanning var en selvfølge, er det kanskje viktigere å gjøre noe annet, for å ikke bli akkurat som foreldrene. Nå har ikke jeg data om besteforeldrenes klasseposisjon eller geografisk opprinnelse, men Nielsen trekker argumentet til å også gjelde for kun foreldrene. Man kan altså anta at de med middels sosial bakgrunn i større grad enn andre tar pauseår. Det kan også tenkes at geografi i seg selv har en betydning, enten som en egen forklaringsvariabel eller som en konfunderende variabel for foreldres utdanning. Kanskje er det ikke først og fremst barn av høyt utdannede som tar pauseår, men barn av byfolk? Vi skal kontrollere for dette der det er aktuelt.

En av de viktigste tingene Bjerrum Nielsen peker på er at middelklassen, og da særlig jenter fra middelklassen, sjelden har vært spesielt målrettede. Hvis de ikke går rett i studier, er ikke dette noe nytt – det er tvert om ganske typisk for denne klassen⁷. Bjerrum Nielsen sier at slike ungdommer "har hatt økonomisk trygghet, kulturell kapital og psykologisk disposisjon til å gjennomleve et 'moratorium' før de tar ansvar og blir riktig voksne" (1999: 335). Moratorium er et ord fra økonomien som betyr "betalingsutsettelse", men Bjerrum Nielsen sikter nok ikke bare til den konkrete betydningen av ordet – ved å ikke gå målrettet inn i høyere utdanning rett etter videregående utsetter middelklassen regningen både i bokstavelig og i overført betydning.

I sum forventer vi at de med høy sosial bakgrunn trolig tar mer pauseår enn andre, og at de i hvert fall gjør mer selvrealiserende ting i løpet av pauseåret. Det er grunn til å tro at de i stor grad reiser (som vi ikke kan si noe om) eller går på folkehøgskole.

⁷ Nå er det jo litt uklart hvem "middelklassen" er i vårt datamateriale, men antakeligvis bør vi regne de to gruppene med elever som har universitetsutdannede foreldre (se kapittel 3).

Den såkalte arbeiderklassen, på sin side, har blitt hevdet å ha en kultur hvor tidlig selvhjelpenhet og gjeldsfrihet står sterkt (se for eksempel Willis (1977)). Gitt at dette stemmer, kan vi forvente flere ulike mønstre når det gjelder pauseår og elever med lav sosial bakgrunn. På den ene siden kan det tenkes at de med lav sosial bakgrunn i større grad vil være ivrig på å gjøre unna studiene så fort som mulig, så de unngår å være avhengig av støtte fra foreldre eller Lånekassa lengre enn strengt tatt nødvendig. Å bo hos foreldrene i løpet av et eventuelt pauseår vil her være det samme som å motta støtte fra foreldrene. Man skulle også forvente at i den grad disse elevene tar pauseår, så gjør de det i liten grad på folkehøgskole. Folkehøgskole koster penger, og å ta opp studielån for en skole som ikke gir uttelling som studier vil ikke gi mening innenfor en kultur som vektlegger gjeldsfrihet. Spørsmålet er om elever med lav sosial bakgrunn i det hele tatt kan forventes å ta pauseår, gitt at de har bestemt seg for å studere videre?

Det å ta opp studielån kan virke skremmende for mange, og kanskje særlig for de som ikke har opplevd den selvfølgeligheten foreldre med høy utdanning har i forhold til nedbetaling av studielånet. Vi vet fra tidligere studier at barn med lav sosial bakgrunn i mindre grad enn andre tar opp studielån (Fekjær 2000, Sodaland 2006). Gitt at man bor hjemme hos foreldrene sine og slipper å betale husleie der, er det fullt mulig å jobbe og spare opp penger i løpet av et pauseår. Det er riktignok ikke økonomisk lønnsomt i forhold til gevinsten det gir å komme i gang med studiene et år tidligere og dermed komme raskere ut i en mer lønnsom jobb, men det kan likevel føles som en "trygg" ting å gjøre dersom man i utgangspunktet er nervøs for å ta opp studielån. Det forventes altså at elever med lav sosial bakgrunn i stor grad jobber.

Den såkalte "tesen om risikoaversjon i arbeiderklassen" er en generell antakelse innenfor verdibasert lagdelingsteori, som handler om at barn fra lavere sosiale bakgrunner er mindre villige til å ta risiko, og kanskje særlig innenfor utdanning. Dette viser seg blant annet gjennom at de i den grad de tar høyere utdanning, velger mer yrkesrettede studier for eksempel på høyskole fremfor på universitet (Hansen 1999). Mange unge er usikre på hvilken utdanning de skal ta, og en av grunnene som ofte oppgis for at man venter et år er at man kan bruke ventetiden på å bli sikrere på hva man vil. En mulig tolkning av tesen om arbeiderklassens risikoaversjon kan derfor være at nettopp de med lav sosial bakgrunn tar pauseår. Gitt at arbeiderklassen er risikoavers, vil det være rasjonelt å utsette valget for å bli sikrere på hva man egentlig vil. Riktignok utsetter man som sagt høyere arbeidsinntekt et år,

men dette er rasjonelt i forhold til det økonomiske tapet ved å velge feil utdanning og dermed kaste bort et år med studielån.

2.5.3 Et spørsmål om tilgang på informasjon?

Men kanskje er det ikke først og fremst risikoaversjon det handler om, men heller forskjeller i tilgang på informasjon? En viktig potensiell kilde til informasjon om utdanningssystemet er jo foreldrene, og foreldrenes nettverk. Voksnes vennenettverk består gjerne i stor grad av de man har gått på skole med og jobber med, og dermed blir de gjerne relativt homogene i forhold til sosial bakgrunn⁸. I praksis kan det tenkes at foreldrene med lav utdanning heller ikke kjenner noen som har tatt høyere utdanning i det hele tatt. Blant elever som ikke har tilgang på informasjon om utdanningssystemet gjennom foreldrene, vil utdanningsvalget kunne fortone seg mer usikkert enn hos andre. For det første kjenner de få som har tatt opp studielån og betalt det ned, for det andre kjenner de få som kan gi dem førstehånds kunnskap om hvordan det høyere utdanningssystemet fungerer, og for det tredje har de noe mindre informasjon enn andre om potensielle jobbmuligheter etter utdanning. Ifølge Opheim (2002: 18) kan det være rimelig å tenke seg at for ungdom med lav sosial bakgrunn kan det å ta høyere utdanning oppleves som et mer risikofyllt valg enn for andre. Det går kanskje an å snakke om en slags underkategori av teorien om kulturell kapital⁹. Kulturell kapital handler jo nettopp om tilgang på kulturelle ressurser og "knowhow" om skolesystemet, og informasjon om skolesystemet kan tenkes å være viktig når man velger utdanning helt generelt. Har man liten tilgang på informasjon, blir valget mer usikkert, og det er kanskje mer fristende å utsette det et år.

2.5.4 Sosial posisjonsteori

Sosial posisjonsteorien er utviklet av Raymond Boudon, og ser på utdanningsvalg som en rasjonell kalkyle (Hansen 1986: 18). Utgangspunktet er at ethvert individ vil ønske å opprettholde eller forbedre sin egen sosiale posisjon som voksen, og med andre ord må man oppnå en sosial posisjon som enten matcher eller er "bedre" enn den sosiale bakgrunnen man har via foreldrene. For de med lav sosial bakgrunn er det derfor ikke "nødvendig" å ta høyere utdanning for å opprettholde sin egen sosiale posisjon, siden foreldrene ikke har høy utdanning. I tillegg vil det være høyere kostnader forbundet med å ta utdanning for denne gruppen sammenlignet med andre. Dette gjelder både de økonomiske og sosiale kostnadene. Mens de økonomiske kostnadene vil være høyere fordi studenter med lav sosial bakgrunn i

⁸ Eller for å være helt korrekt, sosial status. Det som for barna et spørsmål om sosial bakgrunn, er for foreldrene et spørsmål om sin egen sosiale status.

⁹ Kulturell kapital er et begrep som stammer fra Bourdieu, se for eksempel Bourdieu og Passeron (1990)

mindre grad har muligheter for økonomisk støtte hjemmefra, vil de sosiale kostnadene være forbundet med å skifte miljø. Vennennettverk er som nevnt relativt homogene, og selv om dette gjelder i større grad hos voksne så vil ofte ungdom også i stor grad ha venner som har samme sosiale bakgrunn som dem selv.

Dette blir særlig interessant sett i sammenheng med kapittel 2.1.2, som sa at det ikke er sikkert at et pauseår egentlig er planlagt som et pauseår i det hele tatt. Vi kan ut i fra sosial posisjonsteori forvente at dersom det er noen som ikke planlegger å ta et pauseår, men heller vil se an arbeidslivet, så er det de som ikke "trenger" høyere utdanning for å opprettholde sin sosiale posisjon. Dette vil altså gjelde de med foreldre med grunnskole og videregående. Vi forventer altså at jo lavere sosial bakgrunn, jo større betydning har "se an arbeidslivet"-mekanismen. Et pauseår kan altså tenkes å bli et pauseår og ikke en inntreden i arbeidslivet først og fremst fordi det viste seg at arbeidslivet ikke levde opp til forventningene uten høyere utdanning.

2.5.5 Elever med lav sosial bakgrunn: Selekterte og studiemotiverte?

Som nevnt har mye forskning påvist at den sosiale reproduksjonen er stor gjennom utdanningssystemet (se f.eks. Hansen 1997). Riktignok tar flere barn av lavt utdannede utdanning nå enn før, men det viser seg at den relative fordelingen har holdt seg ganske konstant. Gjennomregning av tall fra Statistikkbanken på Statistisk sentralbyrås hjemmesider¹⁰ viser at det er elever med lavt utdannede foreldre som har det største frafallet også underveis på videregående. 42 prosent av elevene med grunnskoleutdannede foreldre faller fra på allmennfag, mens tilsvarende tall for alle grupper er 18,33 prosent. Samtidig er det også slik at det er en viss grad av sosial seleksjon til yrkesforberedende kontra studieforberedende fag, og det er barn av lavt utdannede foreldre som i størst grad velger yrkesforberedende fag. Det er derfor en utbredt oppfatning å anta, slik blant annet Opheim (2002: 18) gjør, at det er de mest studiemotiverte barna fra lav sosial bakgrunn som velger allmennfag på videregående.

Ut i fra dette skal man anta at det ikke er slik at de med lav sosial bakgrunn i større grad venter og ser an arbeidslivet, og derfor tar mer pauseår. Snarere tvert imot kan man forvente at de i større grad enn andre vil være mer motivert for å gå rett i studier, og at de derfor ikke bruker tid utenfor det ordinære utdanningssystemet.

¹⁰ <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/>

2.5.6 Kulturteori - de med lav sosial bakgrunn må ta opp igjen videregående.

Ifølge såkalte kulturteoretiske forklaringer bunner hovedforskjellene mellom forskjellige sosiale bakgrunner i forskjellige klassekultur, som gir ulike elever ulike forutsetninger for å lykkes i skolesystemet (Hansen 1986). Kulturteoretiske tilnæringsmåter hevder at skolesystemet er tilpasset de høyere klasser, og at de med lav sosial bakgrunn dermed får dårligere karakterer. Vi vet fra enkelte studier at dette stemmer, blant annet viser Hansen og Mastekaasa (2003) at blant jusstudenter har de med lav sosial bakgrunn dårligere karakterer enn andre. For de som har klare ønsker om hva de vil studere vil det å ha for dårlige karakterer til å komme inn på det man vil, gjøre at man må vente et år. I løpet av dette året kan man for eksempel jobbe, mens man enten håper at opptakskravene har blitt lavere til neste år, eller man vil prøve å ta opp igjen fag fra videregående for å forbedre karakterene sine. Ut i fra dette skulle man forvente at de med lav sosial bakgrunn i større grad enn andre tar pauseår for å ta opp igjen videregående. Det kommer jo imidlertid litt an på hva slags studier man sikter seg inn på. Ettersom elever fra forskjellige sosiale bakgrunner gjerne sikter seg inn på litt forskjellige studier, kan det tenkes at de med lav sosial bakgrunn ikke sikter seg inn på utdannelser med høye opptakskrav og at vi derfor ikke har en slik effekt. Hva slags utdannelser folk sikter seg inn på blir det imidlertid svært komplisert å gå nærmere inn på.

2.5.7 Lagdelingstradisjonen om utvikling over tid: Kontinuitet fremfor endring.

Det er altså kontinuitet, og ikke endring, som er mønsteret vi kan forvente i utviklingen i andelen som tar pauseår dersom vi støtter oss på "lagdelingstradisjonen". Ettersom sosial bakgrunn fremdeles skal ha betydning, vil ikke mønstrene i pauseår endre seg vesentlig med mindre det er slik at vi får en endring i den sosiale seleksjonen blant de som fullfører allmennfag. For å foregripe begivenhetenes gang så vet vi faktisk at seleksjonen endres; det blir noe mindre vanlig å ha grunnskoleutdannede foreldre etter hvert, mens andelen som har foreldre med en lavere grads høyere utdanning går opp¹¹. Dersom vi forventer at de med lavest sosial bakgrunn er de som i minst grad tar pauseår, skulle det bety at andelen som tar pauseår går opp når andelen i utvalget som har lav sosial bakgrunn går ned. Dersom vi isteden forventer at de med lav sosial bakgrunn jobber i like stor grad som de med høy sosial bakgrunn gjør andre, mer selvrealiserende ting, vil vi ikke forvente noen endring i andelen som tar pauseår i det hele tatt.

¹¹ Se figur 3.1 i kapittel 3

2.6 Forskningsspørsmål om pauseår, utvikling over tid, sosial bakgrunn og gjøremål

Oppsummert kan vi si at vi har kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

- i) Er det slik at andelen som tar pauseår øker jo lenger ut i perioden vi kommer?
- ii) Er det slik at foreldres utdanning har betydning for andelen som tar pauseår?
- iii) Er det forskjeller i forhold til sosial bakgrunn i hvilke gjøremål elevene har i pauseåret?
- iv) Er det forskjeller over tid i andelen som tar folkehøgskole i pauseåret?
- v) Er det forskjeller over tid i betydningen av sosial bakgrunn når det gjelder å ta folkehøgskole i pauseåret?

2.7 Betydningen av arbeidsløshet

Det er grunn til å tro at svingninger i arbeidsledigheten har noe å si for om folk tar pauseår eller ikke. Det har åpenbart en betydning for de som ønsker å jobbe i pauseåret, men det kan også tenkes å ha betydning for det å ta pauseår generelt. Vi kan skille mellom to forskjellige påvirkningsmekanismer: Push-mekanismer som "dytter" elevene ut av arbeidslivet og over i utdanning, og pull-mekanismer som "drar" elevene ut av pauseår generelt og over i utdanning. Når vi sier "arbeidsledighet" her, kan det være snakk om både arbeidsledighet generelt og ledigheten blant ungdom. Dette er en diskusjon vi skal komme tilbake til i metodekapitlet.

2.7.1 Push: Mangel på jobber gjør det vanskeligere å få jobbet i pauseåret

Det er åpenbart at manglende tilgang på jobber vil gjøre det vanskeligere å få jobbet et år eller to før man begynner på studier. Dette blir særlig relevant i dette tilfellet når vi vet at ungdom har mye vanskeligere for å få seg jobb enn det litt eldre arbeidstakere har. Arbeidsledigheten blant arbeidstakere under 24 år er typisk rundt tre ganger høyere enn arbeidsledigheten generelt, og i perioden vi ser på er den til tider så mye som 5,9 ganger høyere¹². En av grunnene til at det er vanskelig for ungdom å få jobb er at man stort sett har fått lite arbeidserfaring mens man har vært opptatt med å ta videregående. På 70- og 80-tallet vil det å ha artium i seg selv gi relativt mye bedre utsikter til å få seg jobb enn det det gjør i de neste tiårene. Imidlertid vil disse tidlige elevene ha en større andel jevnaldrende som ikke har tatt videregående og som derfor har hatt bedre tid til å søke jobb og opparbeide seg arbeidserfaring. I den grad de konkurrerer om jobber som ikke i seg selv *krever* artium kan

¹² Eksempelet er fra 1976. Tall for arbeidsledighet hentet fra NAV, sammenlignet med ungdomsledighetstall fra SSB. Det brukes litt forskjellige beregningsmåter hos de to kildene, men forskjellene er ikke så store at en slik enkel sammenlikning blir misvisende.

slike faktorer ha betydning. For igjen å foregripe begivenhetenes gang vet vi fra analysene av forholdet mellom studier, å ta pauseår og det å ikke begynne å studere, at det var mer sannsynlig å ikke begynne å studere etter oppnådd artium på 70- og 80-tallet enn det ble etter hvert. De som ikke begynte i studier begynte gjerne å jobbe etter at de hadde fått artium, og ble værende i jobbene sine. De som ville ta et pauseår og som ønsket å jobbe måtte i så fall konkurrere med disse. Dersom det er slik at pauseåret faktisk bare er ment som et pauseår, og ikke for eksempel handler om at man vil prøve arbeidslivet for å se om man får en jobb man kan trives med uten høyere utdanning, vil elevene enten måtte lyve om sine intensjoner eller være ærlige på at de bare er ute etter en relativt midlertidig jobb. Med mindre det er snakk om et vikariat uten muligheter for forlengelse, vil de fleste arbeidsgivere foretrekke å ansette noen de vet at blir værende i jobben lengre enn et år. En slik mekanisme kan være med på å bidra til at det i sum altså godt kan hende at det ikke er spesielt stor forskjell på hvordan arbeidsledighet slår ut på andelen som tar pauseår de første to tiårene og de siste to.

Nå er det riktignok slik at en situasjon hvor jobber rett og slett ikke er å oppdrive er riktignok relativt utenkelig, det vil som regel være mulighet til å få en jobb så fremt man er villig til å gjøre hva som helst til en hvilken som helst lønn. Det høyeste vi ser av arbeidsledighet blant ungdom i perioden er 15,2 prosent¹³ og det tilsier jo ikke at det er helt umulig å få jobb, i hvert fall ikke for en som har fullført videregående. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at selv i våre dager er det mange som ikke fullfører videregående. I 2000 var det 18 prosent som ikke hadde fullført videregående etter fem år blant de som tok allmennfaglig studieretning. Blant yrkesfagene er tallet høyere – 47 prosent fullførte ikke innen fem år (SSB 2006). Ifølge signaliseringsteori (Grøgaard og Aamodt 2006: 38) vil det være slik at arbeidsgivere ser på folk som har droppet ut av utdanning som mer "ustabil" og "upålitelig" arbeidskraft, og at de dermed vil være mer skeptiske til å ansette slike. Det er altså grunn til å tro at det ikke nødvendigvis er de som faktisk har tatt ferdig videregående som blir hardest rammet av at det er vanskelig å få jobb. Selv om det jo vil være sann at de som har tatt videregående ikke har hatt samme tid til å opparbeide seg arbeidserfaring som de jevnaldrende som ikke har gått på skole, så har de altså lettere for å bli ansatt. I sum er det derfor en interessant diskusjon om det for en som er ferdig med allmennfag og er motivert for jobbing likevel kan være at høy arbeidsledighet tvinger ham til å studere fordi det var umulig å få jobb.

¹³ Ungdomsledighetstall fra SSB, toppnoteringen er fra 1993.

Imidlertid må det være rimelig å hevde at det uansett ikke blir like enkelt eller attraktivt å jobbe hvis arbeidsledigheten er høy. For det første vil det være vanskeligere å skaffe seg en jobb når arbeidsledigheten er høy, man må lete lengre. For det andre er de jobbene som er tilgjengelige, neppe de mest attraktive jobbene. Det blir trolig vanskeligere å finne jobber som kan fungere både som en personlig utfordring og som inntektskilde. Dermed vil det trolig være først og fremst de som er aller mest motiverte for å skaffe penger som vil jobbe i pauseåret sitt når arbeidsledigheten er høy. Sammenstill vi dette med det vi antok om folks sosiale bakgrunn i kapitlene over, er det derfor grunn til å tro at betydningen av arbeidsledighet vil være lavere for de med lavest sosial bakgrunn enn for andre grupper.

2.7.2 Pull: Arbeidsledighet gjør utdanning mer attraktivt

Erikson og Jonsson (1996: 50) tar utgangspunkt i at individer gjør rasjonelle (dog ofte implisitte) kalkyler når de skal foreta valg. For utdanningsvalg er det fruktbart å dele inn kalkylene i kostnader, utbytte og sannsynligheten for suksess. Imidlertid vil alle disse faktorene variere etter sosial bakgrunn. For det første er det forskjellige faktiske kostnader, fordeler og sannsynligheter knyttet til valg for forskjellige sosiale bakgrunner. For det andre kan det tenkes at det er forskjeller i oppfattelsene om disse. Erikson og Jonsson åpner for at forskjeller i oppfatninger kan være både individuelle og henge sammen med sosial bakgrunn.

Vi skal her ta utgangspunkt i hvordan de oppfattede fordelene ved utdanning kan tenke seg å endres når arbeidsledigheten endres. En økning eller nedgang i arbeidsledigheten vil nemlig kunne ha påvirkning på hvordan folk tenker omkring studier. Vi kan si at når risikoen for å bli arbeidsledig virker høyere, så blir også gevinsten av å ta utdanning relativt sett høyere.

Utdanning bedrer sjansene for å få seg en jobb, og når sjansene blir større for å bli arbeidsledig for de som ikke har høyere utdanning (altså, ved høy arbeidsledighet blant ungdom), så vil utbyttet av utdanning fremstå som høyere enn det pleier å være i en situasjon hvor arbeidsledigheten blant ungdom er lav.

At arbeidsledigheten alltid vil svinge litt, er noe de fleste vet. Men også selv om utdannelsen blir langvarig og arbeidsmarkedssituasjonen vil kunne ha endret seg drastisk når man er ferdig med å studere, vil det kunne være rasjonelt å ta hensyn til det man vet ut ifra dagens situasjon.

En viktig tillemping av den generelle teorien om rasjonelle valg, som Erikson og Jonsson til dels er inspirert av, er en utdyping av under hvilke omstendigheter man tar rasjonelle valg. Man vil ta rasjonelle valg basert på tilgjengelig informasjon, ikke basert på fullkommen

informasjon. Det er nemlig ikke rasjonelt å avvente situasjonen i det uendelige for å skaffe seg all tilgjengelig informasjon, fordi man aldri vil kunne få fullt overblikk over all tenkelig informasjon uansett. Derfor vil det være slik at konkret informasjon her og nå vil være viktigere enn vag informasjon om fremtiden. (se f.eks. Calhoun m.fl. red (2002))

Man vil derfor kunne hevde at høy arbeidsledighet i samfunnet på det nåværende tidspunkt vil påvirke de valgene man tar i forhold til utdanning, også selv om utdannelsen blir langvarig. Elevene vil altså la dagens arbeidsledighet i det minste gi en viss pekepinn om fremtidig arbeidsledighet. Og i den grad den jevne russ har oversikt over arbeidsmarkedet har hun trolig vel så mye oversikt over dagens arbeidsmarkedssituasjon blant kullet som gikk ut året før henne, som over prognoser for arbeidsmarkedet om tre til fem år. Mekanismen kan tenkes å virke for eksempel slik: Når arbeidsledigheten stiger vil arbeidsledighet som tema bli stadig mer fremtredende, både gjennom media og gjennom venner og bekjente som ikke får jobb. Dermed blir den oppfattede risikoen for arbeidsledighet større, og man vil følgelig bli mer opptatt av å minimere risikoen. Å ta utdanning er en av de beste måtene å unngå arbeidsledighet på, og dermed blir tanken om at man må få seg en utdanning mer fremtredende når arbeidsledigheten stiger. Kanskje setter man i gang å studere tidligere enn man egentlig hadde tenkt fordi det å ta et pauseår og "finne seg selv" plutselig virker så mye mindre viktig når man føler man står overfor en mer reell mulighet for å bli arbeidsledig. Det oppfattede utbyttet av utdanning har altså blitt høyere enn det oppfattede utbyttet av pauseår.

2.7.3 Jo høyere arbeidsledighet, jo lavere blir altså andelen som tar pauseår?

For å oppsummere kan vi altså anta at når arbeidsledigheten stiger, vil elever som ellers ville tatt livet med ro og ikke hastet inn i høyere utdanning bli mer nervøse for arbeidsledighet i fremtida, og det kan tenkes at de dermed får det ekstra puffet som skal til for at de skal begynne å studere med en gang etter videregående. Samtidig er det jo også sånn at det naturlig nok blir vanskelig å ta et pauseår hvor man jobber, når tilgangen på jobber er dårlig. Det er altså mulig at både "push"- og "pull"-faktorer er i spill. Hvis man i utgangspunktet har tenkt å ta pauseår, men ikke får jobb fordi arbeidsledigheten er for høy og man ikke har lyst til å gjøre noe annet enn å jobbe, så kan man si at vi har med en push-faktor å gjøre. Elevene "dyttes" ut av arbeidslivet og rett over i studier istedenfor å få tatt et pauseår. Er det derimot slik vi argumenterte for i avsnittet overfor, at det først og fremst er slik at elevene begynner å studere fordi det plutselig blir viktig å få seg en utdanning, har vi med en pull-faktor å gjøre.

Studier blir viktigere for å unngå arbeidsledighet enn det var før, dermed "lokkes" elevene over i studier fremfor å ta pauseår slik de ellers kunne gjort. Kan vi skille mellom disse mekanismene? Det er relativt vanskelig med det datasettet vi har. Vi vet jo ikke hvordan elevene tenker.

2.7.4 Men det kan også være motsatt: Høy arbeidsledighet gjør at flere tar pauseår

Det finnes også argumenter mot at høy arbeidsledighet skal føre til mindre pauseår. En mulig grunn vi har anført til å ta pauseår er jo det at man utsetter studier fordi man vil bli sikrere på hva slags utdanning man vil ta. I perioder med høy arbeidsledighet er det muligens enda lurer å utsette utdanningsvalget om man ikke er sikker på hva man vil. For kanskje kan vi snu argumentet om oppfattet risiko på hodet. Kanskje er det heller slik at når risikoen for å bli arbeidsledig generelt er høyere, så vil risikoen ved å ta feil utdanning fremstå som enda større, og dermed vil flere ta pauseår istedenfor å gå rett i studier? Det er jo ikke nødvendigvis slik at man trenger å ha en stor inntekt i pauseåret. De fleste bor hjemme hos foreldrene i løpet av videregående, og dersom det er slik at de kan fortsette med det uten å betale (eller betale lite), behøver ikke høy arbeidsledighet føre til at flere blir penset over på utdanning og studielån fremfor pauseårsjobbing. For enkelte kan det kanskje også være slik at de først og fremst trenger en pause, og at akkurat hva de gjør er underordnet. Da tar man kanskje heller folkehøgskole istedenfor å jobbe, og dermed skal ikke arbeidsledighet ha så mye å si.

Gitt at tesen om arbeiderklassens risikoaversjon, som vi nevnte i kapittel 2.5.2, har noe for seg, kan vi forvente at det i større grad er de med lav sosial bakgrunn som utsetter utdanningsvalget et år når det er høy arbeidsledighet.

2.7.5 Kan høy arbeidsledighet gjøre det unødvendig å "vente og se an arbeidslivet"?

Ut i fra pull-mekanismen så vi for oss at de med lavest sosial bakgrunn i mindre grad lar seg påvirke av høy arbeidsledighet, fordi de først og fremst er ute etter å tjene penger og ikke etter å ha en givende jobb. Et argument mot dette er at den tenkte "vente og se an arbeidslivet"-mekanismen trolig vil være sterkere blant de med lav sosial bakgrunn. Ut i fra sosial posisjonsteori har ikke denne gruppen de samme insentivene for å ta høyere utdanning, og høyere utdanning vil for dem derfor kunne tenkes å være noe de velger først når de ser at jobbmulighetene uten høyere utdanning ikke er så bra som de hadde sett for seg. Ved høy arbeidsledighet kan det tenkes at det blir unødvendig å "vente og se an arbeidslivet" – man vet

jo at det er vanskelig å få jobb. Dermed kan det snarere tvert imot være slik at jo høyere arbeidsledighet, jo mindre sannsynlig er det at de med lav sosial bakgrunn tar pauseår.

2.8 Forskningsspørsmål om betydningen av arbeidsledighet

Oppsummert kan vi si at vi har kommet frem til følgende forskningsspørsmål som omhandler betydningen av arbeidsledighet:

- vi) Er det slik at andelen som tar pauseår varierer med arbeidsledigheten?
- vii) Er det slik at betydningen av arbeidsledigheten for å ta pauseår er lik for alle sosiale bakgrunner?
- viii) Er det slik at andelen som jobber i pauseåret varierer over tid?
- ix) Er det slik at andelen som jobber i pauseåret varierer med ulik sosial bakgrunn?

3. Metode og datasett

3.1 Pauseår - hva er det egentlig?

Innholdet i begrepet pauseår er som nevnt mangfoldig. Det kan være reising, jobbing, folkehøgskole, man kan ta opp igjen fag fra videregående eller man kan begynne på skolegang som ikke gir uttelling som høyere utdanning. Fra og med skoleåret 1997/1998 kan det være en måte å samle tilleggspoeng på, da både folkehøgskole og militærtjeneste gir 3 tilleggspoeng ved opptak til høyere utdanning. Man får også alderspoeng for hvert år over 20 år man blir, så det kan dreie seg om å samle poeng nok til å komme inn på studier med høye opptakskrav samtidig som man ikke tar opp studielån ved å gå på unødvendig utdanning i påvente av å komme inn på det man egentlig vil. Jeg har valgt å dele inn pauseår i ulike gjøremål, basert på det vi kan si noe om ut ifra de foreliggende dataene. Disse gjøremålene defineres under, i kapittel 3.3.

Man kan dele inn avgangskullet fra allmennfag på videregående i tre grupper, nemlig de som går rett i studier, de som tar pauseår først, og de som ikke begynner å studere. Med "rett i studier" mener jeg å være registrert ved en utdanningsinstitusjon på universitets- eller høyskolenivå slik det er definert av Statistisk sentralbyrås NUS2000-standard, samme året som man går ut av allmennfaglig videregående (eller tilsvarende). Å ta "pauseår" defineres som å ikke være registrert som student høsten etter at man gikk ut av videregående, samt i noen tilfeller¹⁴ heller ikke ett år etter at man gikk ut. Man kan altså ha to "pauseår". Er man heller ikke registrert som student to år etter at man gikk ut av videregående, velger jeg å definere det som "ikke studier". Nå kan det selvsagt tenkes at elevene begynner å studere på et senere tidspunkt, men skal man først være sikker på at de ikke noensinne begynner å studere igjen må man følge dem ut livsløpet, noe som fort vil gi utdaterte data. Det er begrenset hvor lenge man kan være utenfor utdanningssystemet og man fremdeles kan kalle det for "bare en pause". For praktiske formål er det derfor greit å betegne disse elevene som frafalle, og putte dem inn i kategorien "ikke studier".

Det er selvsagt et åpent spørsmål om de som begynner å studere etter å ha tatt pauseår, faktisk fortsetter i studier ut over det ene semesteret jeg måler at de har begynt i studier. Det er imidlertid utenfor rammene av denne oppgaven å gå inn på dette, men det kan være et

¹⁴ 33,8 prosent av de som tar pauseår tar to pauseår.

interessant tema for videre forskning å for eksempel se på om det å ta pauseår øker sannsynligheten for frafall fra studier senere, eller om forskjellige pauseårsgjøremål er spesielt forbundet med senere frafall fra studier.

3.2 Datasett

Datasettet består av et representativt utvalg på omtrent en femtedel av alle som har fullført allmennfaglig studieretning på videregående i perioden 1976 til 2002. Det er med andre ord bare snakk om elever som faktisk har studiekompetanse og derfor kan gå rett over i høyere utdanning. Dette utvalget utgjør et samlet datasett på 136.950 individer. Jeg har også hatt tilgang på data for avgangskullet 2003, men disse er utelatt ettersom jeg kun har hatt mulighet til å følge dem de to første årene etter videregående. Dette blir for kort tid til å kunne fastslå om de vender tilbake til utdanningssystemet ("pauseår") eller blir værende utenfor ("ikke studier"), slik jeg definerer det ovenfor. Det er om lag like mange som er trukket ut hvert år, og sannsynligheten for å trekkes ut er lik i hvert år. Det betyr blant annet at jeg ikke kan bruke datasettet til å se på hvordan selve antallet som tar pauseår har utviklet seg, ettersom jeg ikke vet den konkrete størrelsen på kullet hvert år. Datasettet består av koblede registerdata fra en lang rekke kilder, deriblant likningsregisteret og Norsk Utdanningsdatabase. Datasettet er en del av et større datasett som tilhører prosjektet "Educational Careers: Qualification, Attainment and Transition to Work" ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo.

En av fordelene med dette datasettet er at det er lett å få signifikante tall når man har et utvalg på om lag en femtedel av det teoretiske universet.¹⁵ Sagt på en annen måte er det lite sannsynlig at resultatene man får er et resultat av tilfeldige utvalgsfeil, når utvalget består av en femtedel av den delen av befolkningen man ønsker å studere.

Når man har små utvalg vil det noen ganger være slik at den sammenhengen man ser etter, for eksempel mellom høy sosial bakgrunn og høy andel som tar pauseår, ikke viser seg tilstrekkelig i resultatene rett og slett fordi man har for få enheter til å fange den opp. Dette skyldes ikke nødvendigvis at sammenhengen ikke er reell, men at den såkalte standardfeilen blir så stor ved små utvalg at man ikke kan ta sjansen på å konkludere med at det finnes en sammenheng med mindre den viser seg svært tydelig. Det kalles gjerne type II-feil når man forkaster en alternativ-hypotese (som regel "det finnes en sammenheng") selv om den faktisk er sann. Det er sannsynligheten for å begå en slik feil man sjekker ved forskjellige former for

¹⁵ Altså den delen av befolkningen man ønsker å studere.

signifikanstester. Dersom testene konkluderer med at dataene er signifikante, betyr det det samme som at sjansen for at vi feilaktig trekker slutningen om at det finnes noen sammenheng selv om det faktisk ikke gjør det, er så liten at vi med god samvittighet kan anta at det er en sammenheng.

Det har vært helt nødvendig å ha et så stort datasett for å kunne ta høyde for de mindre vanlige gjøremålene innenfor pauseår, og særlig når man ser på elever med lav sosial bakgrunn, som ikke har så stor sannsynlighet som andre grupper for å oppnå studiekompetanse. Datasettet blir ikke så enormt likevel når man deler det opp i tre biter for å se på andelen som tar pauseår for seg, og deretter deler det opp i 27 ulike år og fire forskjellige grupper av foreldres utdannelse, og så håper å få signifikante tall for andelen som bruker pauseåret sitt til å gjøre en spesifikk ting blant en gruppe som er ganske liten, som for eksempel barn av foreldre med kun grunnskoleutdannelse som tar folkehøgskole hvert år. Det må derfor tas høyde for at ikke alle gruppegjennomsnittene for alle fenomenene er signifikante når man ser på utviklingen over tid. Der det er relevant har jeg henvist til signifikanstester.

3.3 Gjøremål

Jeg deler pauseåret inn i forskjellige gjøremålskategorier. Gjøremålene er som følger: Arbeid, militæret, folkehøgskole, ta opp igjen videregående, og supplement til videregående. I tillegg er det mye ved pauseår som ikke lar seg fange opp empirisk, som for eksempel det å være hjemme et år uten å jobbe spesielt mye, eller reise jorda rundt. Det blir derfor i tillegg en ganske stor andel som havner i kategorien "annet".

Det er viktig å merke seg at selv om jeg setter en grense på to år for å kalle noe pauseår, så har jeg for enkelhets skyld valgt å vise bare gjøremålene høsten etter videregående i analysene. Et interessant tema for videre forskning vil kunne være å se på om visse typer gjøremål henger mer sammen med en ekstra lang utsatt start på høyere utdanning enn andre, for eksempel om de som går på folkehøgskole er mer tilbøyelige til å returnere til det ordinære utdanningssystemet året etter enn det de som jobber er.

Jeg har basert mange av gjøremålsvariablene¹⁶ på NUS2000-standarden til Statistisk sentralbyrå (SSB). Dette er en sekssifret kode hvor det første tallet angir utdanningsnivået (for utdyping, se Statistisk sentralbyrå 2000). Dette første tallet går fra 0 til 8, med 9 som uoppgett.

¹⁶ altså en kategori som en enhet, dvs. en registrert person i datasettet, kan havne innenfor.

De nivåene som er aktuelle for denne oppgaven begynner på nivå 3, som er en videregående utdanning som ikke regnes som fullstendig/fullført. Dette er aktuelt fordi folkehøgskole har koder som begynner på 3, og altså er definert inn under dette nivået. Deretter følger nivå 4 som er fullført videregående utdanning, og nivå 5 som er utdannelser som er hakket mer avanserte men som ikke kvalifiserer til å kalles høyere utdanning. Dette kan være forskjellige fagskoler som ikke gir uttelling i universitets- og høyskolesektoren, for eksempel private kunsthøgskoler. På nivå 6 og over snakker vi om utdannelser på universitets- og høyskolenivå.

"Ta opp igjen videregående" er definert som å være registrert med en utdanningskode på nivå 4 eller lavere. Folkehøgskole består av tre koder¹⁷ som alle ligger på nivå 3, men disse er unntatt i denne gruppen og trukket ut som en egen "folkehøgskole"-variabel. Variabelen "supplement til videregående" defineres som å ha en utdanningskode på nivå 5. Dette inkluderer skoler som har studiekompetanse eller fagprøve som opptakskrav men som ikke er godkjent av Kunnskapsdepartementet som høyere utdanning. Dette kan for eksempel være en privat kunsthøgskole. Tekniske fagskoler er også med her. Dette er altså en kategori som er ganske hummer og kanari, og som kan ha endret innhold mye over tid.

Jeg har altså valgt å definere all skolegang som ikke kommer inn under nivå 6 i NUS2000-standarden til SSB, som pauseår. Enkelte slike skoler, for eksempel kunsthøgskoler, kan sees på som forberedelse til studier, men all den tid de ikke godkjent som høyere utdanning i seg selv havner de inn under denne kategorien. Det er av slike grunner "hvileår" eller "friår" er et upresist begrep. Det er jo ikke "hvile", men "avvik fra et normalt skole/studieløp hvor videregående utdanning følges direkte av poenggivende høyere utdanning".

Studiekategoriene har forrang over de andre kategoriene. Dersom det for eksempel er slik at en person er registrert både med inntekt og som folkehøgskoleelev, så er gjøremålet i pauseåret at vedkommende går på folkehøgskole, ikke at vedkommende jobber. Nå kan det riktignok være vanlig å for eksempel jobbe fulltid mens man tar opp igjen fag fra videregående, men jeg har valgt å si at *primærgjøremålet* er en form for skolegang dersom man bruker pauseåret til å gjøre noe som er skolerelatert. Når summen av gjøremål i pauseåret alltid beløper seg til hundre prosent, kan jeg vise hvordan de enkelte gjøremålene utgjør en større eller mindre andel av alle som tar pauseår og dermed for eksempel kunne si noe om hvorvidt fenomenet pauseår har endret innhold over tid.

¹⁷ Nærmere bestemt kode 301104, 301105 og 301106 i NUS2000-standarden.

Gjøremålet "arbeid" er basert på opplysninger om årsinntekt, trukket fra likningsregisteret. Jeg har valgt å definere "arbeid" som det å ha en årsinntekt som overstiger minstepensjon for en enslig person, det aktuelle året. Minstepensjonssatsene for hvert enkelt år er hentet fra Trygdestatistisk Årbok (Rikstrygdeverket 2002: 26). Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det slik, er at det i dataene til Educational Careers ikke finnes opplysninger om verken månedsinntekt eller stillingsprosent før helt i slutten av perioden, det vil si fra 1993 og utover. Det kunne vært nyttig å ha flere grupper av arbeidstakere, og for eksempel skille mellom heltid og deltid. Imidlertid har jeg ikke andre opplysninger enn årsinntekt, og dermed kan jeg ikke skille skikkelig mellom de som jobber intensivt et par måneder i sommerferien og de som jobber fast deltid. Når definisjonen av "å være i arbeid" blir såpass tilfeldig, blir det enda mer tilfeldig å sette en grense som skiller de som har jobbet "litt, men ikke veldig mye" fra de som "riktignok har hatt inntekt, men en veldig liten en". Hvis man for eksempel setter skillet for deltidsarbeidende ved en halv minstepensjon, risikerer man å blande inn elever som bare har hatt en sommerjobb.

Når det gjelder militærtjeneste¹⁸ er det dessverre slik at det ikke har latt seg gjøre å skaffe data om militærtjeneste på individnivå før 1993. Jeg har likevel tatt denne variabelen med, men skiller mellom årene før og etter 1993 der jeg bruker den. Jeg har valgt å definere militærtjeneste som å være mer enn 61 dager (to måneder) i militæret det aktuelle året. Militæret vil altså være pauseår etter min definisjon. Nå er det riktignok et åpent spørsmål i hvilken grad militæret er et frivillig avbrekk fra utdanningssystemet, men i hvert fall i de senere år er det relativt enkelt å få utsatt militærtjenesten dersom man ønsker å gå på skole. Det er uansett ikke mulig å skille dem ut som en egen gruppe utenom, ettersom vi ikke har opplysninger om dem fra før 1993.

3.4 Foreldres utdanningsnivå - "sosial bakgrunn"

Hovedfokuset i oppgaven ligger på sosial bakgrunn. For å få tak i det kulturelle aspektet av sosial bakgrunn har jeg valgt å måle sosial bakgrunn som foreldres utdanningsnivå. En alternativ måte ville være å bruke et sammensatt mål som også inkluderte foreldres inntekt. Jeg kontrollerer imidlertid for foreldres inntekt i oppgaven, og det er uansett det verdimesige og kulturelle ved sosial bakgrunn som er fokuset for denne oppgaven, ikke det økonomiske. Utdanningsnivået er delt i fire kategorier: grunnskole, videregående, høyere nivå 1, og høyere nivå 2. Utdannelsene heter jo litt forskjellig gjennom perioden, men i praksis vil nivåene

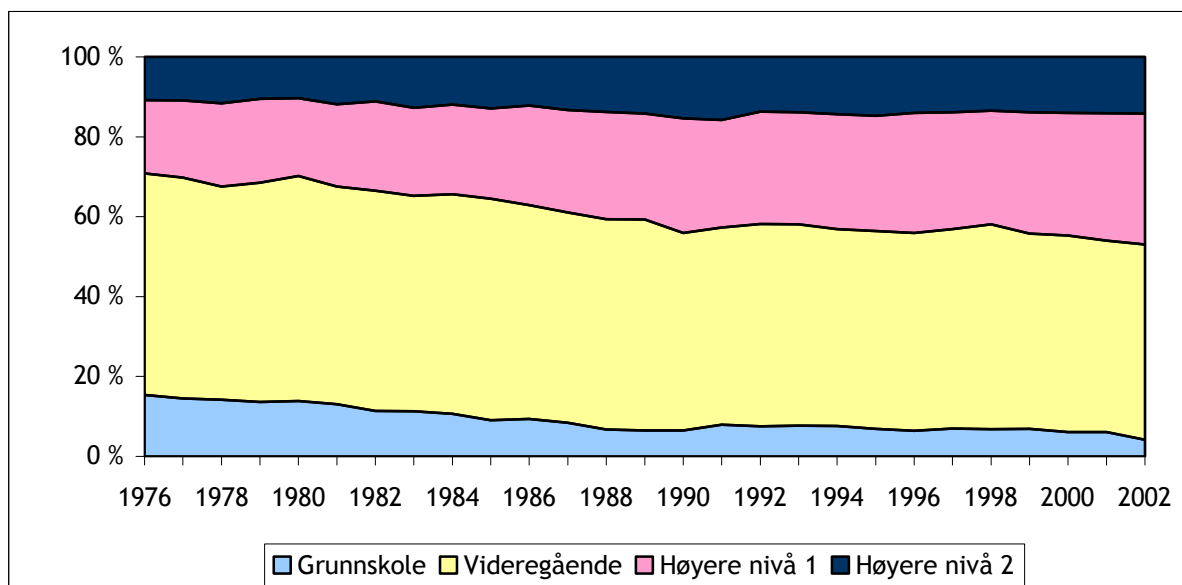
¹⁸ Eller mer korrekt: Avtjening av verneplikt. Siviltjeneste er med andre ord med her.

korrespondere med henholdsvis dagens grunnskole, dagens videregående, utdanning på bachelornivå, og master- eller doktorgradsnivå. Jeg vil bruke disse begrepene litt om hverandre med sosial bakgrunn. Grunn nr. 1 er at det kan bli tungt språk av å hele tiden skulle skrive "elever med foreldre som har utdanning på grunnskolenivå" istedenfor "de med lavest sosial bakgrunn". Grunn nr. 2 er av teoretisk art, det handler om å minne leseren på at det vi er interessert i er det man i sosiologien omtaler som høy eller lav sosial bakgrunn, og ikke utdanningskarrieren foreldrene har hatt. Der jeg refererer til lav sosial bakgrunn, i motsetning til høy, er det stort sett foreldreutdannelse på grunnskole- og videregående skolenivå jeg snakker om, med mindre noe annet går klart frem av teksten. Der jeg referer til lavest sosial bakgrunn, er det snakk om bare de med grunnskoleutdannede foreldre.

Jeg har basert meg på to variabler fra utdanningsregisteret, som måler henholdsvis mors og fars høyeste oppnådde utdanning. Dette er også variabler basert på NUS2000-standarden. Jeg har delt utdanningen inn i skolenivåer, og deretter laget et samlet mål som viser det høyeste utdanningsnivået som foreldrene hadde oppnådd innen eleven vi ser på var 16 år. Dette er uavhengig av om det er far eller mor som har oppnådd utdanningsnivået. I mine øyne gir det ikke mening å snakke om et fast forhold mellom de forskjellige utdannelsene, og det blir derfor feil å bruke utdanningsvariablene som om de var på forholdstallsnivå. Når man bruker foreldres utdanning for å si noe om "kulturelle preferanser" som et resultat av sosial bakgrunn, gir det ikke mening å for eksempel si at høyere grads universitetsutdanning er dobbelt så mye utdanning som grunnskole selv om det tilfeldigvis er dobbelt så mange år. I denne sammenhengen gir det mest mening å se på hvert enkelt utdanningsnivå for seg, og jeg har derfor valgt å lage såkalte dummyvariabler. En dummyvariabel er en variabel som entydig identifiserer en enkelt gruppe eller en enkelt egenskap, ved at den har koden 1 for de som er en del av gruppen eller har egenskapen, og koden 0 for alle andre. Ved tolkingen av regresjon er det viktig å huske at dummyvariabler alltid må tolkes i forhold til en referansekategori. Videregående skole er valgt som referansekategori ettersom halvparten av utvalget, eller for å være spesifikk 50,1 prosent, har foreldre med dette utdanningsnivået. Dette innebærer at alle koeffisienter for foreldres utdanning skal tolkes som "sett i forhold til de med foreldre med videregående".

Sammensetningen av foreldrenes utdanningsnivå i utvalget har forandret seg noe i løpet av perioden. Det skyldes blant annet at befolkningens utdanningsnivå generelt øker.

Figur 3.1 Utviklingen av sammensetningen av foreldres utdanning i utvalget, 1976-2002



Ifølge Falnes-Dalheim (2004) hadde 44 prosent av Norges befolkning grunnskole som høyeste fullførte utdanning i 1980. Når så få i utvalget har dette utdanningsnivået på samme tid, skyldes det at den sosiale seleksjonen til allmennfag er sterk. Det var generelt mindre vanlig å ta videregående i 1980, og de som tok det hadde gjerne foreldre som selv hadde tatt minst videregående. I tillegg er den sosiale seleksjonen til allmennfag også sterk; det er mindre vanlig at de med lav sosial bakgrunn tar allmennfag enn at andre gjør det. I 2002 hadde bare 20 prosent av befolkningen grunnskole som høyeste fullførte utdanning. Vi ser at andelen i vårt utvalg også har sunket til om lag halvparten av 1980-nivå i 2002, men at det i vårt utvalg fremdeles er sosial seleksjon: godt under 10 prosent har foreldre med grunnskole som høyeste oppnådde utdanning. Det er fristende å dermed anslå den sosiale seleksjonen til allmennfag som omtrent like stor i 2002 som i 1980, men siden tallene til Falnes-Dalheim bare sier noe om befolkningen og ikke foreldrene til de som tar allmennfaglig videregående er det begrenset sammenlignbarhet.

3.5 Andre bakgrunnsvariabler

I tillegg til foreldres utdanning finner vi følgende bakgrunnsvariabler som fortjener en nærmere definisjon:

1. Foreldres inntekt, som er definert som kvintil (femtedel) av inntektsfordelingen blant foreldrene det aktuelle året. Utgangspunktet er en variabel som viser foreldrenes samlede inntekt, i gjennomsnitt av årene mellom eleven var 10 og 18 år. Ut ifra denne måler jeg om foreldrenes inntekt er blant de 20 prosent laveste inntektene, om de befinner seg mellom de 20

og 40 prosent laveste, mellom 40 og 60 prosent, osv, av foreldrene til alle som gikk ut av allmennfaglig videregående det året. Å befinne seg på nivå 4 i 1976 korresponderer dermed substansielt med å befinne seg på nivå 4 i 1989 selv om kronebeløpet er et annet.

2. Sentralitetsgrad. Her bruker jeg Statistisk sentralbyrås (SSB) sentralitetskode som går fra 0 til 3. Tallene indikerer grad av sentralitet, fra 0 som er minst sentrale kommuner til 3 som er mest sentrale kommuner. Det finnes et tillegg til denne koden som indikerer pendleavstand til en storby. Det er gode teoretiske grunner for å inkludere dette i analysene. For manges vedkommende snakker man da om en by med en eller annen grad av studiemuligheter, og det å bo i rimelig nærhet til et studiested kan tenkes å ha en innvirkning på om man begynner å studere med en gang eller ikke. Siden dette ikke er et hovedfokus har jeg imidlertid valgt å se bort fra denne indikatoren og bare bruke SSBs ordinære sentralitetskode.

3. Innholdet i variabelen kjønn gir seg forhåpentligvis selv. For fortolkningens skyld er det nyttig å huske at kvinner er kodet som 1 mens menn er kodet som 0, og med andre ord vil en koeffisient for kjønn peke tilbake på kvinner.

3.6 Analyseverktøy

3.6.1 Krysstabeller

Mye av denne oppgaven dreier seg rundt grafer som viser utvikling over tid. Utgangspunktet er ordinære krysstabellanalyser, som deretter er fremstilt på en pen og lesbar måte som grafer. Krysstabeller gir oss gjennomsnittsverdiene for eksempel for andelen av de med lavest sosial bakgrunn som tar pauseår. For å slå fast om forskjellen på disse gjennomsnittene er signifikante foretar man gjerne en såkalt kji kvadrat-test. I praksis bruker man som regel signifikans-sannsynligheten som programpakker som SPSS oppgir, og finner med andre ord sannsynligheten for at de gruppegjennomsnittene vi har fått ikke egentlig er helt like men bare ser ulike ut på grunn av tilfeldigheter i utvalgsprosessen. Vi sier for eksempel at resultatene er signifikante på 1 prosents-nivået, og med det mener vi at sannsynligheten for at de forskjellene mellom gjennomsnittene vi har fått i krysstabellen egentlig bare skyldes tilfeldigheter, er under 1 prosent. Med andre ord er det i så fall overveiende sannsynlig at vi har gjennomsnitt som avviker fra hverandre, eller altså for eksempel at "forskjellen mellom sosiale grupper er signifikant".

3.6.2 Lineær regresjon

Lineær regresjon er også en form for gjennomsnittsanalyse. I lineær regresjon, ofte bare kalt regresjon ettersom det er den mest vanlige formen for regresjonsanalyse, forsøker man å lage en ligning som best mulig beskriver utvalget. Denne ligningen gir en (som regel¹⁹) rett linje som skal beskrive utviklingen i et fenomen, gitt de faktorene man har med i analysen.

Ligningen består av såkalte koeffisienter som beskriver for eksempel hvor mye andelen som tar pauseår stiger (eller synker) dersom man går fra et tidlig år i perioden til et sent år i perioden. Lineær regresjon *predikerer* med andre ord hva verdien på den avhengige variabelen²⁰ er, gitt at man har de og de bakgrunnsvariablene²¹. Koeffisientene i lineær regresjon er additive, det vil si at man skal plusse dem på det såkalte konstantleddet.

Konstantleddet kan sees på som et startpunkt for regresjonslinja, og i tolkningen er den et tall som sier hva gjennomsnittsverdien er hvis alle de faktorene man har tatt med i regresjonsanalysen er null.

Mens man tester signifikans ved hjelp av en kji-kvadrat-test i krysstabeller, bruker man den såkalte t-testen i lineær regresjon. Tolkningen er helt tilsvarende som i krysstabeller, nemlig "hvor stor er sannsynligheten for at dette resultatet bare skyldes tilfeldigheter"?

Beregningsmåten er imidlertid noe ulik, og innebærer å måle koeffisienter opp mot den såkalte standardfeilen til koeffisienten. Man har vanskeligheter med å få signifikante tall dersom standardfeilen er stor i forhold til koeffisienten. Jeg skal ikke gå videre inn på dette, men ettersom jeg enkelte steder henviser til betydningen av en stor standardfeil bør det nevnes.

3.6.3 Logistisk regresjon

Logistisk regresjon er på samme måte som lineær regresjon et forsøk på å finne en ligning som best mulig beskriver utviklingen i utvalget hvis man tar høyde for forskjellige faktorer. Forskjellen er at man bruker lineær regresjon på mer eller mindre figngraderte variabler på intervall- eller forholdstallsnivå (Skog 2004: 215), det vil si variabler som man kan rangordne og som man kan måle avstanden mellom, og i sistnevnte tilfelle også som har et fast forhold mellom nivåene (for eksempel at man kan si at en verdi er dobbelt så stor som en annen). Er man i den situasjonen at man har en avhengig variabel som er dikotom, det vil si at den bare

¹⁹ Det er fullt mulig å lage andre linjer også, man kan for eksempel bruke et annengradsledd og dermed få en linje som enten stiger eller synker frem til et visst punkt.

²⁰ altså den variabelen vi ønsker å måle virkningen på, for eksempel "andelen som tar pauseår", eller "andelen som tar folkehøgskole".

²¹ altså de variablene vi ønsker å måle effekten av, for eksempel "foreldres utdanning" eller "utvikling over tid".

har to verdier, bruker man logistisk regresjon isteden. Gjennomsnittet som logistisk regresjon prøver å predikere, er ikke lenger en vanlig verdi som for eksempel gjennomsnittlig andel som tar pauseår i 1985, men "andelen av utvalget som har verdien 1 på avhengig variabel". For eksempel, "hvor stor andel av de som tar pauseår, tar folkehøgskole²²". Logistisk regresjon er spesiell ved at de koeffisientene jeg oppgir ikke er additive men multiplikative, det vil si at man må gange dem med konstantleddet. Jeg oppgir med andre ord såkalte oddsrater, som er et mål på hvor "mye andelen som har 1 på avhengig variabel øker *i forhold til* alle andre". Hvis oddsraten er under 1, vil det bety at den minker. For eksempel vil en oddsrate på 0,855 for kjønn, hvis kvinne er kodet som 1 og mann som 0, bety at "kvinner har 85,5 prosent av sannsynligheten til menn for å ta pauseår, alt annet likt", eller med andre ord, "kvinner har 14,5 prosent lavere sannsynlighet enn menn for å ta pauseår". Det går an å oppgi additive koeffisienter også i logistisk regresjon, men det er såkalte logiter som har veldig begrenset tolkbarhet.

En leservennlig måte å presentere resultater fra logistisk regresjon på, er å regne om ferdig predikerte oddser (altså odds for konstantleddet ganger oddsrate for koeffisienter) til andeler. Oddser regnes om til andeler gjennom formelen $\text{Andel} = \text{odds} / (1 + \text{odds})$. En andel er enkelt og greit den predikerte (forutsagte) andelen som har en egenskap i utvalget, gitt de og de bakgrunnsvariablene.

Jeg kommer mer utdypende tilbake til (den relativt kompliserte) tolkningen av logistisk regresjon i teksten i kapittel 4 og 5, der jeg bruker metoden.

3.6.4 Regresjonsanalyse på sammenheng over tid: Dårlig modelltilpasning

Regresjonsanalyser tolkes ofte som "beviset" på en sammenheng. Dette blir feilaktig i tilfeller hvor regresjonsligninger gir en dårlig modelltilpasning. Hovedgrunnen til dette, i de tilfellene vi skal innom i denne oppgaven, er at sammenhengen mellom de tingene vi skal undersøke stort sett ikke er lineær. Særlig når det gjelder utvikling over tid har vi i liten grad en lineær sammenheng. Nå finnes det imidlertid en lang rekke forskjellige matematiske kurver som man kan bruke istedenfor en rett linje (altså en lineær sammenheng). For eksempel kan vanlig lineær regresjon omkodes på mange måter sånn at man får en regresjonslinje som stemmer mer overens med sammenhengen man har i materialet. Dette kan kalles modelltilpasning. Man kan for eksempel gjøre en logaritmisk omkoding av både avhengig og uavhengig variabel, en såkalt loglog-modell. Man kan lage et annengradsledd, hvor man opphører en

²² Eller med andre ord er kodet 1 på en dummyvariabel for folkehøgskole.

variabel i annen (det vil si ganger den med seg selv), og slik få en kurve som stiger til et visst punkt og deretter synker, eller motsatt. Felles for alle disse omkodningene er at de ikke yter rettferdighet til tidsaspektet i denne oppgaven. Det er ikke slik at den historiske utviklingen verken i andelen som tar pauseår eller som tar folkehøgskole eller jobber i pauseåret, lar seg forklare særlig godt ved hjelp av noen matematisk modell. Utvikling over tid er et av hovedpoengene i denne oppgaven, og det viser seg at tidsaspektet ikke lar seg inkorporere som en faktor i en regresjonsanalyse uten at modelltilpasningen blir dårlig.

En mulighet for å lage en god modelltilpasning måtte eventuelt være å ta utgangspunkt i svingninger, og så lage separate kurver for hver enkelt periode med noenlunde lik svingning. Altså, når andelen som tar pauseår synker, så ville dette vært en periode. Når andelen er stabil, ville dette vært en annen periode. Neste økning ville blitt en tredje periode, et cetera. Spørsmålet er om man forklarer noe mer enn det man forklarer ved å se på grafen med utviklingen, bare fordi man da kan få en koeffisient som sier nøyaktig hvor bratt det stiger eller synker for eksempel i årene 1979-1984? For de fleste praktiske henseender er svaret nei.

Alternativet med separate analyser for hver periode er en bedre ide når vi forlater tidsaspektet og trekker inn andre forklaringsvariabler. Et eksempel er når vi ser på arbeidsledighet og hvordan det påvirker andelen som tar pauseår. Men, som vi skal se, finnes det et vel så godt alternativ i det å filtrere bort betydningen av trender. Ved filtrering får et samlet mål på om arbeidsledighet reell påvirker pauseår, gjennom hele perioden.

3.7 Tidsseriedata og filtrering

I følge Skog (2004: 324-348) er det slik at utviklingen over tid i svært mange samfunnsmessige fenomener bærer preg av *trender*. Det betyr at de varierer på en slik måte at når man måler en høy verdi på dem på et tidspunkt så er sannsynligheten stor for at verdien skal være høy også neste gang. Arbeidsledighet er et typisk eksempel på et fenomen som har sterke trender. Når det er høy arbeidsledighet et år, så er det sannsynligvis bare litt høyere eller litt lavere arbeidsledighet neste år, ikke plutselig veldig lav ledighet. Arbeidsledigheten hopper ikke opp og ned helt usystematisk, den utvikler seg jevnt og trutt. Jeg skal i denne oppgaven blant annet se på hvordan utviklingen i ungdomsledighet henger sammen med utvikling i andelen som tar pauseår, og siden ungdomsledighet i likhet med arbeidsledighet er mye beheftet med trender blir problemstillingen rundt trender veldig relevant. En trend innebærer nettopp at et fenomen utvikler seg systematisk over tid, og i samfunnsvitenskapene er det slett ikke uvanlig med trendkorrelasjon – nemlig at to fenomener utvikler seg i takt,

uten at det er en sammenheng mellom dem (Skog 2004: 325). Som vi kommer til å se utvikler også pauseår seg som trender. Har det først vært mange som tar pauseår et år, er det gjerne en hel del neste år også. Derfor er det risikabelt å tolke ungdomsledighet som en årsak til andelen som ikke tar pauseår. Faren er at man kan finne på å tolke en trend som årsaken til en annen trend, selv om det slett ikke er sikkert at de to trendene har noe med hverandre å gjøre. Hvis høy verdi på et av fenomenene egentlig først og fremst henger sammen med at det var høy verdi året før, og det samme er tilfellet for det andre, så kan man stå i fare for få feilaktig trekke slutningen at de to fenomenene henger tett sammen selv om det bare er tilfeldigheter som er i spill. Problemet med trendkorrelasjon er at hver måling ikke er uavhengig av den forrige, slik som den er når vi har en tverrsnittundersøkelse. Variasjonene i restleddet vil være korrelert med hverandre, fordi det finnes en del av likheten mellom en måling og den neste som ikke skyldes at de påvirkes av samme faktor (som vi jo skal kontrollere for i en regresjon og som derfor ikke er en del av dette teoretiske restleddet). Denne likheten skyldes jo bare den statistiske sannsynligheten for at en høy verdi etterfølges av en annen høy verdi. Dermed vil ikke restleddene variere usystematisk, de vil altså være korrelert med hverandre, og det er dette vi kaller for autokorrelasjon i restleddet²³. Autokorrelasjon kan også skyldes annet enn trender, men det er trender som er problemet jeg konsentrerer meg om i denne sammenhengen.

Problemet med trender er nettopp at de kan gi inntrykk av at et fenomen forårsaker et annet når det slett ikke er noen slik sammenheng. For eksempel viser Skog til et svært sterkt sammenfall mellom antallet arresterte narkotikamisbrukere i Stockholm sprøytemisbrukere og variasjoner i solfleckaktivitet (2004: 326).

Jeg kommer til å vise grafer i kapittel 5 som gir et bilde av andelen blant de som begynner å studere som tar pauseår først, sammen med arbeidsledighetsraten for ungdom under 24 år for hvert enkelt år i perioden 1976-2002. Observasjonene her er ikke individer men tidspunkter, og følgelig har vi med tidsseriestructur å gjøre. Jeg behandler riktignok dataene mer eller mindre som en ordinær tverrsnittsundersøkelse i utgangspunktet, men enkelte steder har jeg jo aggregert dem opp på makronivå. Dette er for å kunne se på utvikling over tid. Jeg ser jo på hvordan andelen som for eksempel tar pauseår eller som tar folkehøgskole endrer seg fra år til år gjennom hele perioden 1976-2002, og det er jo ikke individene som endrer seg, men

²³ autokorrelasjon er med andre ord "korrelasjoner med seg selv". Det vi ikke forklarer ved hjelp av regresjonsmodellen, altså restleddene, har en indre sammenheng. De korrelerer med hverandre, derav "autokorrelasjon".

andelen av årskullene fra år til år. Dette er typisk tidsseriestruktur. Ifølge Skog er en god måte å korrigere for trender i et tidsseriemateriale å gjøre det som han kaller for filtrering. Kort fortalt ser man på endring fra hvert undersøkelsestidspunkt til det neste, istedenfor å se på de konkrete målingene (Skog 2004: 338). På den måten ser man på om endring i et fenomen fører til endring i et annet, ikke om høye verdier på et fenomen henger sammen med høye verdier på et annet. Dette er jo også nærmere det vi egentlig ønsker å undersøke, nemlig om noe er årsak til noe annet.

En av måtene man kan se om man har et problem med trender i datasettet på, er å plote de såkalte restleddsvariasjonene. Variasjonene i disse restleddene, altså den delen av hver enkelt måling som ikke lar seg forklare av regresjonsmodellen, må være usystematiske. Hvis ikke har vi et problem med såkalt autokorrelasjon i restleddet og i den sammenhengen vi har i kapittel 5.2 kan det være det samme som et problem med trender. Restleddene må nemlig være uavhengige av hverandre (det vil si ingen autokorrelasjon) for at vi skal kunne kjøre en regresjonsanalyse som ikke blir misvisende på grunn av trender. En naturlig følge av dette er at man må sjekke om filtreringen faktisk bidro til at restleddene ble uavhengige av hverandre. Dette kan man blant annet gjøre ved å se på et plott over variasjonen i restleddet. Hvis restleddene har en såkalt hvitstøy-struktur, det vil si en helt usystematisk utvikling opp og ned, betyr det at vi ikke har autokorrelasjon i restleddet. I SPSS 14.0 finnes det en funksjon hvor man kan signifikant teste autokorrelasjonen. Autokorrelasjon er jo nettopp det man ikke vil ha, og autokorrelasjonen i den filtrerte variabelen bør i så fall ikke være signifikant.

Dersom man filtrerer variablene og den gjenværende restledds-variasjonen ikke er hvitstøy-struktur, eller autokorrelasjonen i restleddene blir signifikant, er ikke filtrering tilstrekkelig. I slike tilfeller bør ARIMA-modeller benyttes isteden. Heldigvis viser det seg at filtreringen som jeg foretar fjerner autokorrelasjonen i restleddene²⁴, og filtreringen er dermed tilstrekkelig til at det er trygt å benytte variabelen videre. (Skog 2004: 347)

Ifølge Skog er en stor ulempe ved å gjøre filtrering at man samtidig filtrerer bort en stor del av variasjonen i variabelen (2004: 341). Når man ikke har noe særlig variasjon i en variabel forsvinner mye av muligheten til å sjekke hva slags utslag det får når variabelen har en lav verdi kontra når det har en høy verdi. Det blir vanskelig å slå fast at effekten av høy verdi er slik og effekten av lav verdi er slik, når man ikke har nok høye og lave verdier å måle opp mot hverandre. Dermed risikerer man å ikke få signifikante tall selv om det er en

²⁴ Se i appendix.

sammenheng, altså at man ikke klarer å påvise en sammenheng som faktisk er der. Vanligvis må man ha et stort antall observasjoner for fremdeles å kunne påvise sammenhenger. Hvor mange vil variere ut i fra hvor sterke sammenhenger man har, i mange tilfeller bør man ha over 50 og kanskje helst over flere hundre. I enkelte tilfeller holder det med 30, men det er ikke vanlig. (Skog 2004: 341) I vårt utvalg har vi faktisk bare 27 observasjoner, ettersom vi altså har 27 år, men vi klarer likevel å få tall som er signifikante på fem prosents-nivået.

3.8 Ulike arbeidsledighetsmål versus ungdomsledighet - har det noe å si hva slags mål man benytter?

I Norge finnes det to måter å måle arbeidsledighet på. Den ene er NAVs²⁵ måte, som er basert på antall arbeidssøkere uten inntektsgivende arbeid som er registrert ved arbeidskontorene. Skoleungdom som søker sommerjobb og lignende er ikke med her. Den andre er Statistisk sentralbyrås måte å måle på. Denne måten er basert på hva folk selv oppgir i de såkalte Arbeidskraftundersøkelsene. Som arbeidsledig regnes de som ikke har inntektsgivende arbeid og oppgir at de aktivt søker jobb, og som også kunne påtatt seg arbeid i undersøkelsesuken. Statistisk sentralbyrås mål gir ofte en litt større andel arbeidsledige, fordi ikke alle som søker jobb går på arbeidskontoret, men heller søker arbeid på egenhånd. Dette er særlig tilfelle for den aldersgruppen som er denne oppgavens tema, siden mange ungdommer ikke har hatt arbeid før og dermed ikke har krav på dagpenger uansett. For enkelt å kunne se på forholdet mellom arbeidsledighet og pauseår har jeg oppgitt arbeidsledighet i prosent av arbeidsstyrken. Arbeidsstyrken defineres som "sysselsatte pluss arbeidsløse". (Torp, Barth og Magnussen 1994: 132)

Arbeidsledigheten blant ungdom er typisk tre til fire ganger høyere enn arbeidsledigheten i befolkningen generelt. Det er vanskeligere for ungdom å komme inn på arbeidsmarkedet, blant annet fordi de har begrenset med yrkeserfaring. Det er imidlertid ikke et direkte forhold mellom ungdomsledighet og arbeidsledighet. Strukturelle svingninger på arbeidsmarkedet kan gjøre at det er enda vanskeligere enn vanlig for ungdom å få seg jobb, for eksempel dersom mange typiske ungdomsarbeidsplasser faller bort.

Ettersom ungdomsledighet og arbeidsledighet ikke står i et fast forhold til hverandre er det viktig å undersøke om de to har ulik forklaringskraft. Spørsmålet er om man først og fremst påvirkes av at samfunnet som helhet er inne i en periode med høy arbeidsledighet, eller om

²⁵ Arbeids- og velferdsdirektoratet, tidligere Aetat

man hovedsakelig påvirkes av at jevnaldrende ikke får jobb. Det kan også tenkes at svingninger i den lokale arbeidsledigheten er det som har størst betydning, ettersom det som regel er i nærmiljøet man tar seg en midlertidig jobb før man begynner på høyere utdanning. Det ligger imidlertid utenfor denne oppgavens rammer å ta høyde for arbeidsledigheten i alle norske kommuner gjennom 27 år²⁶.

En enkel måte å sammenligne ungdomsledighet med arbeidsledighet når det gjelder andelen som tar pauseår, er å se på grove utsnitt av variasjonen og sammenligne disse mer eller mindre direkte. Jeg har kodet om henholdsvis arbeidsledighetsraten og ungdomsledighetsraten til kvintiler av variasjonen gjennom perioden. Altså har jeg delt inn alle årsgjennomsnittene i fem grupper, og sett på de årene som har høyest arbeidsledighet og høyest ungdomsledighet, kontra de som har nest høyest, ned til de som har lavest.

Tabell 3.1 Kvintiler av arbeidsledighet og tilhørende gjennomsnittlig pauseårsandel, satt opp mot kvintiler av ungdomsledighet og tilhørende gjennomsnittlig pauseårsandel

	Arbeidsledighet %	Pauseårsandel %	Ungdomsledighet %	Pauseårsandel %
1.kvintil	<= 1,80	57,7	<= 7,25	58,0
2.kvintil	1,81 - 2,60	54,9	7,26 - 10,40	55,0
3.kvintil	2,61 - 3,30	55,5	10,41 - 12,45	55,8
4.kvintil	3,31 - 4,70	47,8	12,46 - 14,05	48,0
5.kvintil	4,71 =>	48,3	14,06 =>	47,7

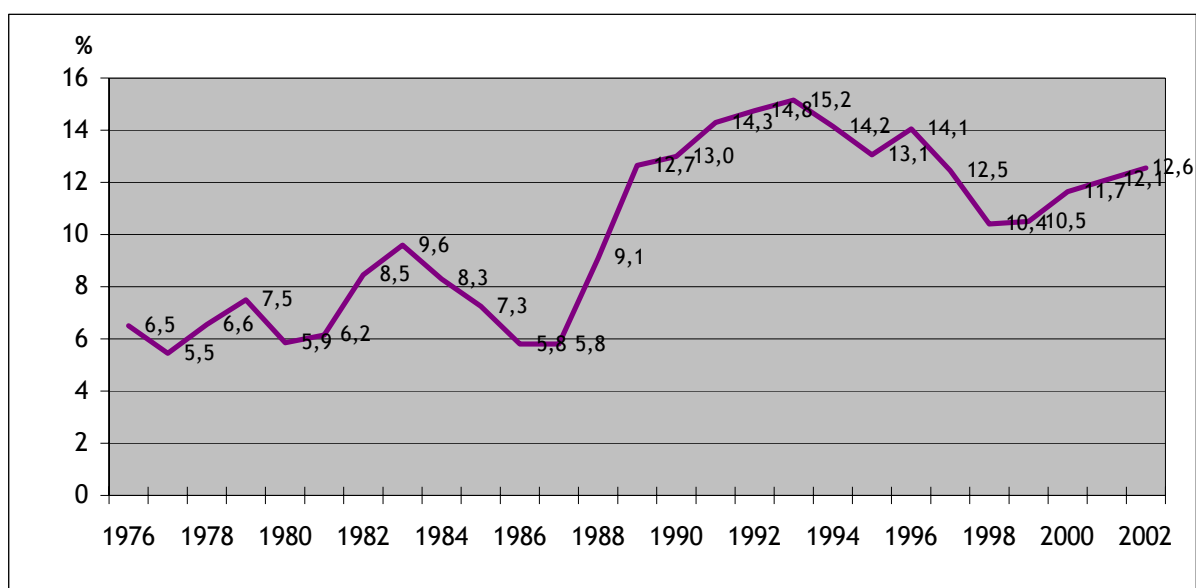
Vi ser raskt at når det gjelder pauseårsandel er de to målene veldig like, med andre ord kan vi slå fast at det ikke utgjør stor forskjell om vi ser på ungdomsledighet eller om vi ser på arbeidsledighet. En annen måte å undersøke om to fenomener er relativt like på, er ved å se på korrelasjonen mellom dem. Pearsons R er et korrelasjonsmål som varierer mellom 0 og 1, hvor 1 betyr at korrelasjonen er perfekt og altså at fenomenene er så å si like. Pearsons R for korrelasjonen mellom de to arbeidsledighetsmålene er på 0,916 om man ser på kvintilene, og denne korrelasjonen er signifikant på 1 prosents-nivået²⁷. Formulert litt mindre teknisk kan man si at de to målene sier nesten det samme, og at vi også kan være rimelig sikre på at dette ikke skyldes tilfeldigheter. Nå er riktignok korrelasjonen noe lavere dersom vi ikke ser på kvintiler men år for år, men den er fremdeles relativt høy, nemlig 0,836.

²⁶ Dette ville gitt en matrise på 11284 forskjellige arbeidsledighetstall. Tallene ville ikke la seg vise som en graf med utvikling over tid, og tidsaspektet ville dermed forsvunnet.

²⁷ Se appendix

Med andre ord blir svaret på spørsmålet om ungdom påvirkes mer av arbeidsledighet blant jevnaldrende enn av arbeidsledigheten i samfunnet generelt at det er litt vanskelig å si, all den tid arbeidsledighet generelt og ungdomsledighet spesifikt samvarierer såpass mye. For den videre diskusjonen vil jeg imidlertid ta utgangspunkt i at det er arbeidsledigheten blant ungdom som har størst betydning. Bakgrunnen for dette er at mye av den teoretiske diskusjonen i kapittel 2 tar utgangspunkt i at muligheten til å jobbe i pauseåret, altså tilgangen på jobber, har betydning for om folk velger å ta et pauseår. Her vil ungdomsledighet være et bedre mål enn arbeidsledighet, ettersom det mer direkte sier noe om hvor lett det er å få seg jobb for en som er ferdig med videregående. En annen mulig løsning vil være å benytte ungdomsledighet som mål der det er den direkte effekten av muligheten for å skaffe seg jobb i pauseåret som diskuteres, og bruke arbeidsledighet generelt der de teoretiske diskusjonene tilsier at det er forventningen om arbeidsledighet i samfunnet som har betydning. Ettersom ungdomsledighet og arbeidsledighet samvarierer såpass mye er det imidlertid lite hensiktsmessig å dele opp analysene slik. Selv om samvariasjonen er stor er det også en liten risiko for at resultatene ikke blir direkte sammenlignbare om man bruker forskjellige mål, og det taler også for at det er mest hensiktsmessig å benytte seg av bare et mål. Jeg vil derfor i det følgende utelukkende bruke ungdomsledighet som mål på arbeidsledighet. Det bør presiseres at jeg til tider vil bruke begrepene "arbeidsledighet" og "ungdomsledighet" om hverandre, men det er altså hele tiden arbeidsledigheten blant ungdom under 24 år jeg ser på.

Figur 3.2 Utviklingen i andelen av ungdom under 24 år som oppgir å være arbeidsledige, 1976-2002



4. Pauseår: utvikling over tid, betydningen av foreldres utdanning, og gjøremål.

I kapittel 2 diskuterte vi hvordan forskjellige teoretiske innfallsvinkler kan tilpasses til fenomenet pauseår, og bidra til å kaste lys over fenomenet. Vi var innom flere teoretikere og forskere, alt fra samtidsdiagnostikk à la Giddens til sosial posisjonsteori. Hovedskillet gikk mellom lagdelingsteorier, inspirert av den klassiske sosiologiske tradisjonen med vektlegging av sosial bakgrunn som bestemmende for utdanningsvalg og livsløp generelt, og motsetningen i moderniseringsteorier som hevder at de gamle skillelinjene ikke lenger er gyldige.

Pauseår kan bestå av så mangt, og vi snakket blant annet om jobbing og hvordan arbeidsledighet kan tenkes å være med på å forklare noen variasjoner i pauseårsandelen. Arbeidsledighet er et såpass komplisert spørsmål at det skal tas separat, i kapittel 5. I dette kapitlet skal vi derfor konsentrere oss om de generelle spørsmålene knyttet til pauseårsandelen, utvikling over tid, og betydning av sosial bakgrunn/foreldres utdanning. Vi skal også se på gjøremål generelt og folkehøgskole spesifikt.

Som vi husker kom vi frem til følgende generelle forskningsspørsmål om pauseår:

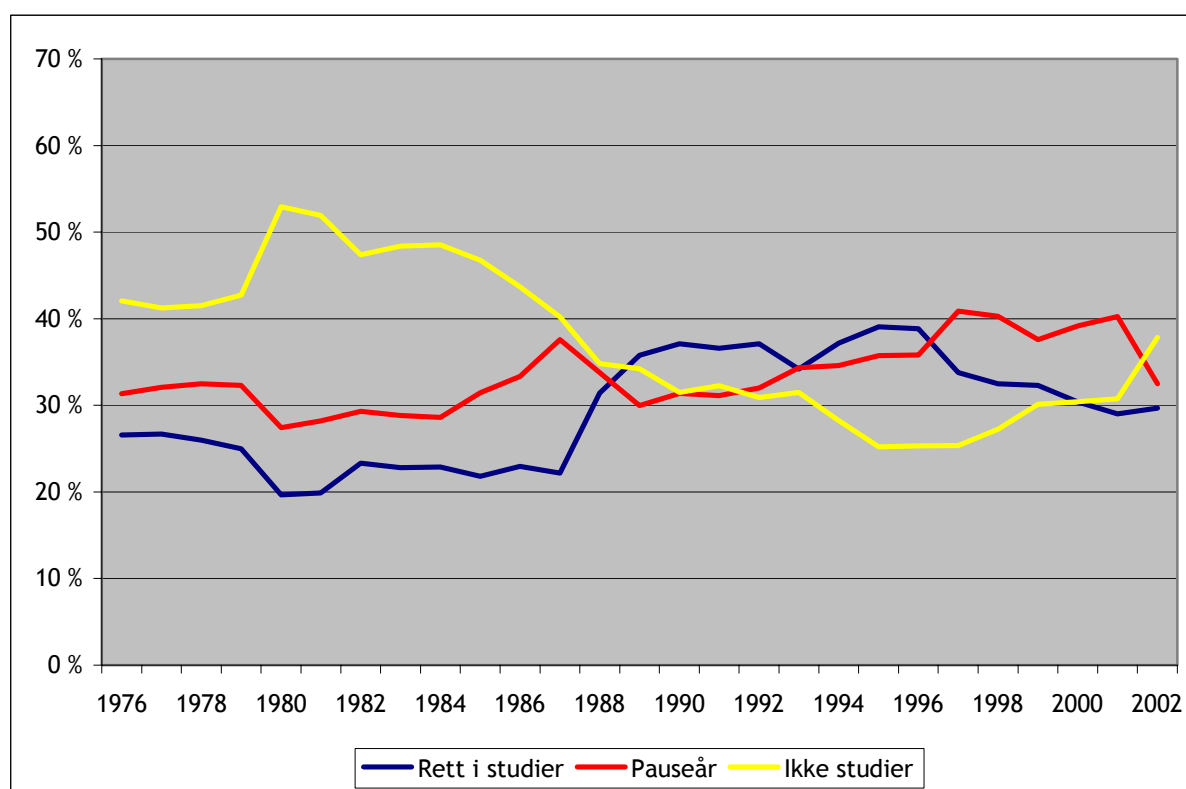
- i) Er det slik at andelen som tar pauseår øker jo lenger ut i perioden vi kommer?
- ii) Er det slik at foreldres utdanning har betydning for andelen som tar pauseår?
- iii) Er det forskjeller i forhold til sosial bakgrunn i hvilke gjøremål elevene har i pauseåret?
- iv) Er det forskjeller over tid i andelen som tar folkehøgskole i pauseåret?
- v) Er det forskjeller over tid i betydningen av sosial bakgrunn når det gjelder å ta folkehøgskole i pauseåret?

4.1 Pauseår - blir det mer og mer av det?

Vi skal dele mulighetene for hva man gjør høsten etter videregående inn i følgende tre forløp: Ta pauseår, studere, eller avslutte utdannelsen. Vi følger elevene i de tre første årene etter at de har gått ut av videregående, og det er en betydelig andel av disse elevene som ikke begynner å studere på noe tidspunkt i løpet av disse tre årene. Gjennomsnittlig fordeling av de ulike forløpene i perioden 1976-2002 er på henholdsvis 29,8 prosent rett i studier, 33,8 prosent pauseår, og 36,4 prosent frafall fra utdanningssystemet. Med andre ord fordeler utvalget seg ganske jevnt med noe i nærheten av en tredjedel hver. Det er interessant både at det minst vanlige er å begynne rett i studier og at det vanligste forløpet er å ikke begynne å

studere i det hele tatt, når vi husker at dette bare dreier seg om elever fra allmennfag på videregående. Dette kan tyde på at diskusjonen i kapittel 2 om hvorvidt allmennfag nødvendigvis bør regnes bare som "studieforberedende", har noe for seg. En viktig presisering er imidlertid at det ikke er slik at denne fordelingen er lik gjennom hele perioden 1976-2002. Som vi også diskuterte i kapittel 2, så spiller allmennfag på videregående i dag²⁸, en ganske annen rolle enn det artium spilte tidligere. En del av bakgrunnen for utviklingen over tid i de tre forløpene er nok å finne nettopp her.

Figur 4.1 Utvikling i andel som går rett i studier, tar pauseår, og ikke begynner å studere. 1976-2002



Det denne grafen viser, er kort fortalt at det er vanlig å ikke begynne å studere tidlig i perioden, men at dette blir det mindre vanlig etter hvert, og at det å gå rett i studier har hatt omtrent den motsatte utviklingen. Det mest markante skillet skjer i perioden 1988-1992, hvor det å ikke begynne å studere ble erstattet av det å begynne å studere som mest vanlige foreteelse i løpet av fire år. Pauseår har ikke hatt en like entydig utvikling, men det ser ut som det har blitt noe mer vanlig etter hvert.

²⁸ Fra og med Kunnskapsløftet høsten 2007 heter det til og med Studiespesialisering.

På 1970- og 80-tallet var det desidert vanligste forløpet å ikke studere, faktisk har vi en topp i 1980 hvor over halvparten av elevene som gikk ut av allmennfag det året valgte å ikke studere videre. Selv om det å ikke studere synker i popularitet mer eller mindre jevnt etter dette, er det fremdeles det mest vanlige helt fram til 1988. Mot slutten av 80-tallet opplevde vi det mange, deriblant Statistisk sentralbyrå, betegner som en "studenteksplosjon". I følge SSB økte studentmassen med 22 prosent på bare ett år mellom 1988 og 1989 (Jørgensen 2000b). Dette gjenspeiler seg tydelig i grafene, og vi ser hvordan det å gå rett i studier går fra å være det minst vanlige til å bli det mest vanlige nettopp fra 1988 til 1989. Dette henger sammen med både en nedgang i antallet som tar pauseår og en omtrent like stor nedgang i antallet som ikke begynner å studere. Som vi kan se blant annet ved å ta et tilbakeblikk på figur 3.2 på side 44 var dette år hvor arbeidsledigheten begynte å stige, og ettersom mange bruker pauseåret til å jobbe er det nærliggende å anta en sammenheng mellom økende arbeidsledighet og nedgangen i antallet som tar pauseår. En slik sammenheng skal vi se nærmere på i kapittel 5, hvor vi tar for oss betydningen av arbeidsledighet for å forklare endringer i andelen som tar pauseår.

Selv om den store nedgangen i antallet som ikke studerer skjer utover 1980-tallet, fortsetter andelen som ikke studerer å synke mer eller mindre uavbrutt frem til 1997, før det begynner å stige igjen. Det er interessant at det å ikke studere faktisk igjen er det mest vanlige i 2002.

Vi ser at andelen som ikke går over i studier, verken direkte eller med pauseår først, er høy på 70- og 80-tallet. Vi snakket i kapittel 2 om at det nok var lettere å få seg jobb med bare allmennfag på 70- og 80-tallet, og det ser ut til at dette altså har noe for seg. Riktignok har vi ikke data på hvor lett allmennelevnene har for å få seg jobb sammenlignet med andre, men vi vet i hvert fall, igjen i følge figur 3.2, at arbeidsledigheten var svært lav på slutten av 70-tallet og begynnelsen av 80-tallet²⁹. Det er derfor grunn til å anta at disse elevene ble absorbert av arbeidsmarkedet. Vi kan uansett slå fast at det er uvanlig å begynne direkte i studier, det er først og fremst det å ikke studere som er "vanlig". Det er ganske uvanlig å gå direkte inn i studier både på 70- og 80-tallet, vi ser at det er godt under 30 og tidvis ned mot 20 prosent som begynner rett på. Bunnåret er 1980, hvor kun om lag 20 prosent går rett inn i studier. Dette er også toppåret for å ikke begynne å studere.

²⁹ Tall fra SSB (statistikkbanken) viser at arbeidsledigheten blant ungdom under 24 år lå på 5,85 prosent. Fra 1976 frem til 1981 varierte den mellom 5,45 og 7,5 prosent. Tall fra Arbeids- og velferdsdirektoratet (2006:11) viser at arbeidsledigheten generelt varierte mellom 1,1 og 1,5 prosent gjennom tilsvarende periode.

Det er også interessant å merke seg at Reform 94 i seg selv hadde liten effekt når det gjaldt å gjøre allmennfag til en direkte kanal inn i høyere utdanning. Faktisk *synker* andelen som går direkte over i høyere utdanning når vi kommer til det første kullet som ble berørt av reformen, nemlig avgangskullet fra 1997. Dette kan nok også henge sammen med den lave arbeidsledigheten i denne perioden³⁰. I 1998 begynner andelen som ikke studerer å ta seg forsiktig opp igjen, etter å ha sunket jevnt og mye helt siden 1980, bare avbrutt av en minimal oppgang i 1983 og 1984.

Når det gjelder pauseår spesifikt er hovedinntrykket at det å ta pauseår ikke har den samme sterke utviklingen som de to andre kategoriene. Vi ser at andelen som tar pauseår er noe lavere i den første delen av perioden enn i den siste, blant annet ser vi i årene 1980-1984 at andelen som tar pauseår ligger på noe under tretti prosent mens den i perioden 1997-2001 ligger godt opp mot førti prosent. Denne utviklingen er imidlertid ikke like dramatisk som for eksempel den vi ser hos andelen som ikke studerer. Vi kan brite oss merke i den skarpe toppen i 1987 etterfulgt av en jevn men svak oppgang fra 1989 frem mot 1997, frem til vi i 1997 ser at pauseår for første gang blir den mest vanlige foreteelsen. Det tar lang tid før det blir mer vanlig å ta pauseår enn å ikke studere i det hele tatt, det skjer først i 1992. Noe annet som er verdt å merke seg er fallet i pauseårsandel i 2002, som veies opp av andelen som ikke begynner å studere³¹. Med unntak av toppen i 1987 og dette fallet i 2002 er andelen som tar pauseår gjennomgående høy fra og med 1993, sammenlignet med perioden før. Vi kan derfor si at det virker som om det blir noe mer vanlig å ta pauseår etter hvert.

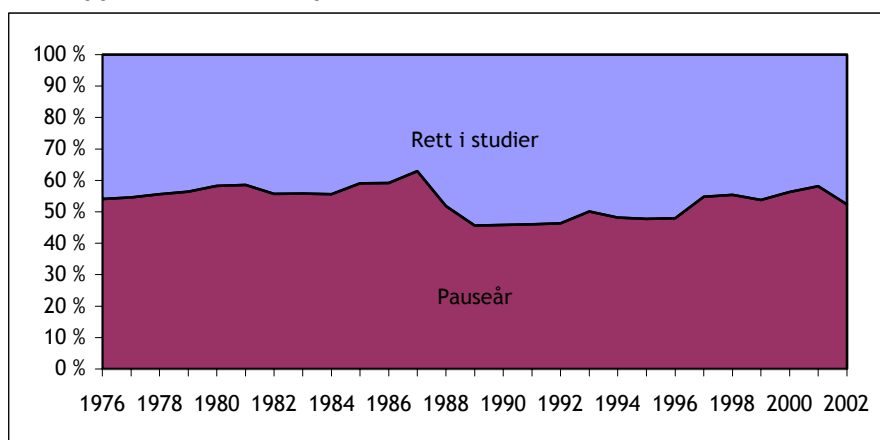
I kapittel 2 snakket vi om hvordan man i lys av individualiseringsteori kunne forvente at det ble flere og flere som tok pauseår, ettersom pauseår nettopp kan sees på som et særskilt "individualistisk" prosjekt. Vi ser av figur 4.1 over at dette stemmer i noen grad. Vi finner støtte til tanken om at pauseår blir mer og mer vanlig jo lenger ut i perioden vi kommer, men forskjellene er relativt små i forhold til det man kanskje skulle vente. Det er imidlertid et viktig spørsmål om det at folk ikke tar pauseår på et tidspunkt hvor det er vanlig å ikke begynne å studere i det hele tatt, sier noe om hvor "individualiserte" de eventuelt er. Man har

³⁰ Arbeidsledigheten i 1997 er på 3,3 prosent, noe som er den laveste noteringen siden 1988 (Arbeids- og velferdsdirektoratet 2006:11).

³¹ Ettersom fallet henger sammen med en økning i andelen som ikke går over i studier kan det være nærliggende å anta at man har med en målefeil å gjøre, hvor den siste utdanningsregistreringen ikke har rukket å komme med i datasettet og de som egentlig begynner å studere senere dermed feilaktig blir kategorisert som frafalne. Det er imidlertid liten sannsynlighet for en slik målefeil, da så mye som 61,8 prosent av 2002-kullet er registrert som under utdanning to år senere. En så stor andel registrert under utdanning tyder ikke på at utdanningsdata har falt bort.

jo faktisk ikke mulighet til å havne i pauseårskategorien uten å begynne å studere etterpå. Skal man si noe om hvorvidt individualiseringsten holder stikk bør man se pauseår knyttet til det å studere. Kanskje får vi et annet bilde da? Vi skal derfor ta en nærmere titt på forholdet mellom andelene som tar pauseår og andelene som går rett i studier. Den observante leser vil muligens allerede ha merket seg det innbyrdes forholdet mellom pauseår og rett i studier, men uten de "frafalne" som ikke går videre med studier ser vi forholdet mellom pauseår og studier mye klarere.

Figur 4.2 Utvikling i andel som tar pauseår, i prosent av de som begynner å studere innen to år etter oppnådd studiekompetanse. 1976-2002



Det er interessant hvor vanlig det er å ta pauseår. Faktisk er det omtrent akkurat like vanlig å ta pauseår først som det er å gå rett i studier. Når vi så på pauseår i forhold til både det å ikke studere og det å gå rett i studier var det som nevnt 33,8 prosent som tok pauseår. Ser man på pauseår som andel av de som faktisk begynner å studere slik som i figur 4.2 finner man at gjennomsnittlig 53,1 prosent, altså litt over halvparten, tar ett til to pauseår før de begynner å studere³².

Vi ser nå at tanken om at pauseår ville bli mer og mer vanlig jo lenger ut i perioden man kommer, ikke lenger ser ut til å holde stikk. I lys av individualiseringsten er dette relativt overraskende. Tvert imot er det omtrent like vanlig å ta pauseår i 2002 som i 1976. Vi har en relativt jevn periode med en svak økning frem til en topp rundt 1987 hvor så vidt over 60 prosent tar pauseår, etterfulgt av en nokså markant nedgang ned til noe over 45 prosent i løpet av de neste to årene, før det stiger til noe over 50 prosent og fortsetter å utvikle seg usystematisk men noe stigende frem mot 2002, hvor det igjen synker. Det er med andre ord

³² Blant de som tar pauseår er det 33,8 prosent som tar to pauseår. (Sammentreffet mellom andelen av de som tar pauseår som tar to pauseår og den opprinnelige andelen av det totale årskullet som tar pauseår, er tilfeldig)

ingen sterk og entydig retning på utviklingen i andelen som tar pauseår. Det er imidlertid ofte litt risikabelt å si for sikkert at det ikke er sammenhenger i materialet, basert bare på en visuell inspeksjon av tallene. Det er jo 27 år til sammen, så det blir litt vanskelig å se hovedtendensen gjennom alle årene når andelen varierer. Når vi har trender i form av perioder med økning etterfulgt av perioder med nedgang, er det ikke alltid lett å se om det jevnt over øker eller synker mest. Det er ikke uvanlig å supplere en visuell inspeksjon med en regresjonsanalyse, som gir oss en enkeltstående koeffisient for hovedtendensen i utvalget. Kan det hende at øyet bedrar, og at det faktisk, i snitt, blir noe vanligere å ta pauseår etter hvert likevel?

Tabell 4.1 Logistisk regresjonsanalyse av odds(ratio) for å ta pauseår, blant de som begynner å studere innen to år. Kontrollert for antall år etter 1976

	Modell 1	
	Exp(B)	S.E.
Konstant	1,242 ***	0,016
Pauseår utvikling over tid	0,994 ***	0,001
-2 Log likelihood	120 320,3	

Regresjonsanalysen bekrefter at utviklingen over tid er svak, og at tid er en forklaringsfaktor man i stor grad kan se bort i fra. Siden dette er første gangen i denne oppgaven vi bruker logistisk regresjon substansielt, skal vi ta oss tid til å gå grundig gjennom alle leddene i analysen.

En oddsrate på 0,994 for betydningen av tid innebærer at for hvert år etter 1976 synker sannsynligheten for at en gitt elev i utvalget skal ta pauseår, gjennomsnittlig med 0,6 prosent *i forhold til året før*. Det er viktig å merke seg at det er prosent og ikke prosentpoeng vi snakker om her. Oddsrate er et multiplikativt mål og ikke et additivt mål, og med andre ord skal vi ikke trekke fra 0,6 prosentpoeng, vi skal gange med 0,994 eller altså 99,4 prosent *for hvert eneste år*. Konstantleddet viser at odds for å ta pauseår i utgangspunktet er på 1,242, det vil si når vi har null på den andre koeffisienten. Variabelen "år" er imidlertid kodet slik at år 0 ikke finnes i utvalget. Det første året er 1976, som er kodet som 1. Det betyr at vi må gange med koeffisienten uansett. Odds for at noen skal ta pauseår er altså konstantleddet ganget med oddsraten for år, og vi ganger med oddsraten for år hver gang vi har et nytt år etter 1976. I 1976 vil vi dermed ha odds $1,242 \cdot 0,994$, altså 1,235. For 1977 vil ha odds $1,242 \cdot 0,994 \cdot 0,994$, og så videre. Vi ser ut ifra dette at 2002 vil ha odds $1,242 \cdot (0,994^{26})$, noe som er $1,242 \cdot 0,855$, altså 1,062.

For å forstå hva dette i praksis betyr, regner man ofte om til andeler, eller sannsynligheter som man litt upresist kan kalle det. Andelen sier noe om hvor mange prosent av et utvalg som statistisk vil ta pauseår, gitt premissene i modellen. Vi regner om oddsene til andeler og får at predikert andel som tar pauseår i 1976 er 0,553 og at tilsvarende predikert andel i 2002 er 0,515. Med andre ord kan vi ut i fra regresjonsmodellen anta at 55,3 prosent tar pauseår i 1976 mens 51,5 prosent gjør det i 2002. Ut ifra modellen har vi altså en reduksjon på 3,8 prosentpoeng i andelen som tar pauseår. Ikke bare er dette nokså lite over så mye som 26 år, det er også motsatt retning av hva individualiseringstesen forutsa. Vi regnet jo med at andelen som tok pauseår skulle øke.

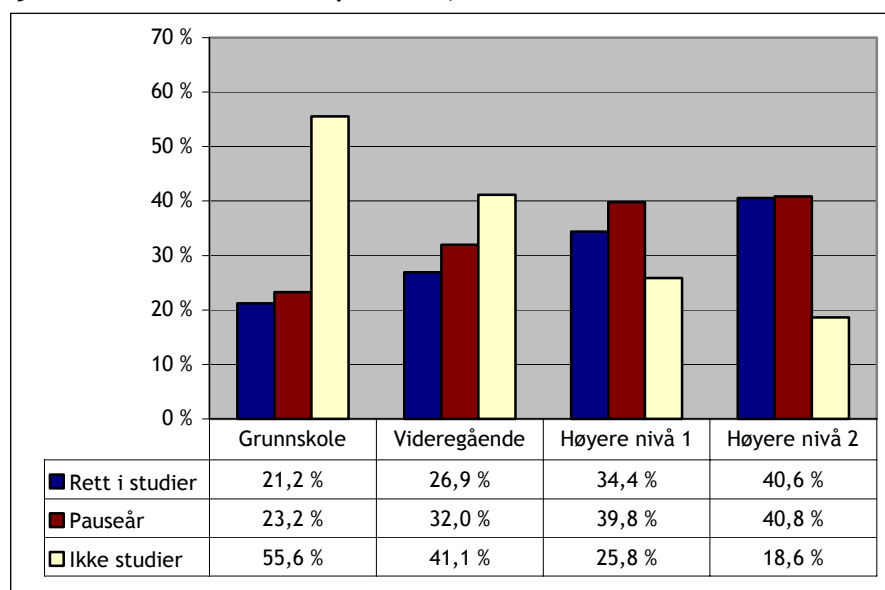
Andelen som tar pauseår blir altså ikke større over tid. Isteden varierer den usystematisk, i hvert fall tilsynelatende. Hvis vi kan snakke om noen hovedtendens, er det at vi gjennomsnittlig har en veldig svak reduksjon i andelen som tar pauseår, men denne effekten er så liten at vi i praksis ikke skal bry oss for mye med den. Variasjonene for eksempel mellom toppmålingen i 1987, hvor 62,9 prosent tok pauseår, og bunnmålingen med 45,6 prosent bare to år senere, i 1989, er i så fall mye mer interessant. Her skjer det en reduksjon på 17,3 prosentpoeng på bare to år. Dette kan ikke være helt tilfeldig, og vi bør gå på leting etter grunner. Det kan tenkes former for systematikk i variasjonen, og mange mulige grunner til at andelen som tar pauseår varierer fra år til år. Det kan tenkes grunner som vi ikke har data om, for eksempel at det å ta pauseår er spesielt i vinden et år fordi det har vært mye snakk om det i media. Inntaket til militærtjeneste og sivilteneste varierer jo også noe. I kapittel 2 diskuterte vi hvordan arbeidsledighetsraten kan tenkes å påvirke andelen som tar pauseår gjennom muligheten til å jobbe i pauseåret eller ved å påvirke folks preferanser. Dette har vi gode data om, og vi skal derfor se videre på den forklaringsvariabelen. Arbeidsledighet er imidlertid en såpass omfattende faktor at den skal bli behandlet for seg i kapittel 5.

En viktig nyansering av bildet av at det ikke blir vanligere å ta pauseår, er imidlertid at det blir flere og flere som tar pauseår dersom man ser det i absolutte tall. Det blir flere som tar videregående og dermed flere som tar allmennfag, og det blir samtidig flere som studerer. Som vi ser av figur 4.1 er det om lag like høy andel som tar pauseår i 1979, 1985 og 1992. Men ettersom størrelsen på kullene er forskjellig, er det snakk om langt flere som tar pauseår de siste årene i forhold til de første årene. Slik kan vi altså si at ideen om at det blir flere og flere som tar pauseår, på sett og vis stemmer likevel.

4.2 Har foreldres utdanning noe å si?

Som vi så i figur 4.1 har vi hatt en utvikling i retning av at stadig flere studerer. Vi husker fra den historiske utviklingen 1976-2002 i foreldrenes utdanningsnivå i datamaterialet, som vi så i figur 3.1 på side 35, at utdanningsnivået blant foreldrene i utvalget har vært jevnt økende. I kapittel 2 snakket vi om forklaringsmodeller som i motsetning til individualiseringsteoretiske forklaringer vektlegger sosial bakgrunn som en viktig faktor for å forstå folks valg. Med basis i slike forklaringsmodeller kan vi ha gode grunner til å anta at sosial bakgrunn, målt som foreldrenes utdanningsnivå, spiller en rolle for hva elevene velger å gjøre etter at de er ferdig med videregående. Flere teorier, som for eksempel sosial posisjons-teorien, forutsier at barn av lavt utdannede selv vil avslutte utdanningsløpet relativt tidlig. Kanskje kan vi se en sammenheng mellom den sterke tendensen til å avslutte skolegangen etter oppnådd artium på 70- og 80-tallet og det faktum at mange i den generasjonen hadde foreldre som selv hadde lav utdanning. Det vil derfor være interessant å se på betydningen for om man avslutter, tar pauseår eller går rett i studier, for hver enkelt sosial bakgrunn separat.

Figur 4.3 Andel som går rett i studier, tar pauseår, og ikke begynner å studere. Gjennomsnittstall for hele perioden, etter foreldres utdanning



Klasseforskjellene når det gjelder forløp etter fullført videregående er store. Vi ser at det å ikke studere er langt vanligere blant elever med lavt utdannede foreldre enn de med foreldre som selv har høy utdanning. Dette er interessant ettersom det er i strid med hva vi forventet ut i fra diskusjonen i kapittel 2, nemlig om at de med lavest sosial bakgrunn var de mest selekterte og at man derfor skulle forvente at det var denne gruppen som var mest motiverte

for studier. Funnene over peker faktisk i motsatt retning av dette. Mens 40,6 prosent av elevene som har foreldre med utdanning på masternivå eller høyere begynner direkte i studier, vender godt over halvparten av de med foreldre med grunnskoleutdanning ikke tilbake til skolesystemet i det hele tatt. Det er mer vanlig blant allmennelever med lavt utdannede foreldre å *ikke* fortsette i studier enn å gjøre det, og når de først gjør det er det også like vanlig å bruke et år eller to utenfor studiesystemet som det er å gå direkte over i studier.

Et av de viktigste funnene er at vi finner støtte for tanken om at andelen som tar pauseår øker jo høyere utdanning foreldrene har. Blant de som har foreldre med grunnskoleutdanning, er det bare 23,2 prosent som tar pauseår, mens tilsvarende tall for de med foreldre med høyere grads universitetsutdanning er 40,8 prosent. Her ser vi jo imidlertid på pauseår også i forhold til det å ikke fortsette å studere, og som vi ser er det store sosiale forskjeller når det gjelder å ikke studere. Kanskje får vi et annerledes bilde når vi ser på bare de som begynner å studere?

4.2.1 Pauseår versus rett i studier

Tabell 4.2 Andel av dem som velger universitets- og høyskolestudier, som henholdsvis tar pauseår før studiene og går rett i studier. Inndelt etter foreldres utdanning

	Grunnskole	Videregående	Høyere nivå 1	Høyere nivå 2
Rett i studier	47,7 %	45,7 %	46,3 %	49,8 %
Pauseår	52,3 %	54,3 %	53,7 %	50,2 %

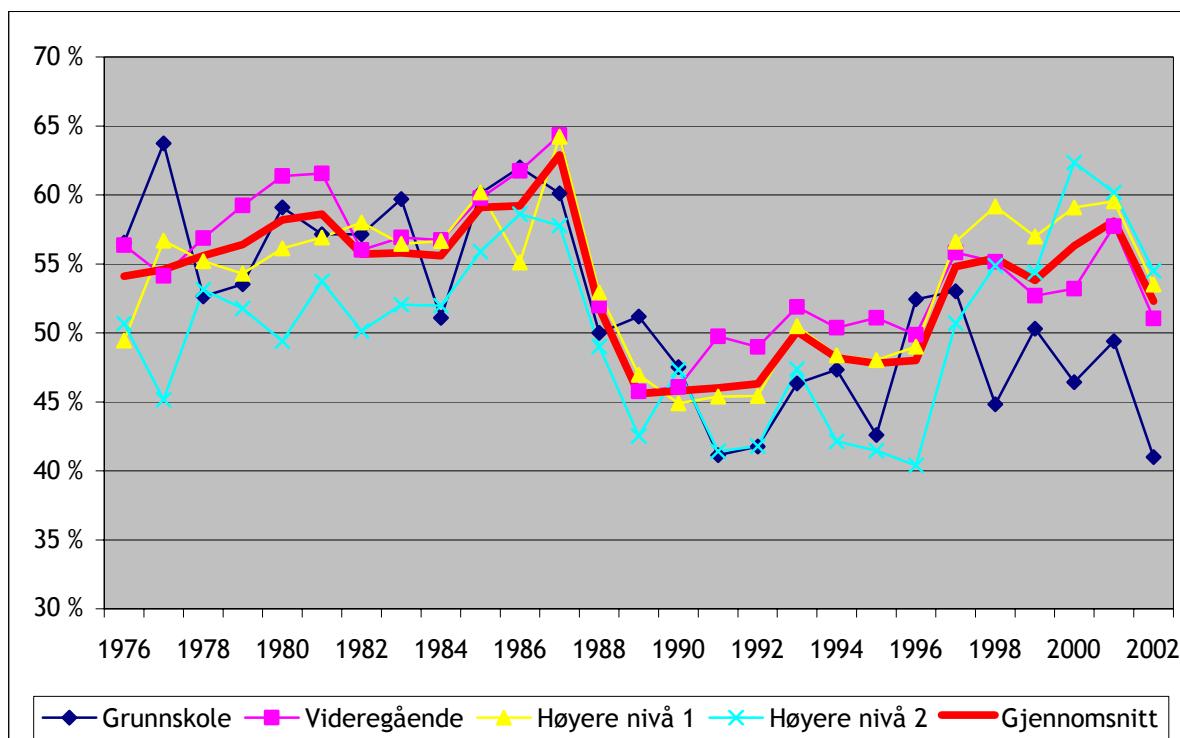
Når vi ser på pauseår på denne måten, ser vi at betydningen av sosial bakgrunn faktisk forsvinner nesten helt. Mens det å ta pauseår generelt varierte mye med sosial bakgrunn, varierer det å ta pauseår før utdanning, kontra det å studere, svært lite med sosial bakgrunn. Kun 4,1 prosentpoeng skiller gruppene med lavest og høyest pauseårsandel. Disse forskjellene er riktignok signifikante på en prosents nivået, men det er forskjell på signifikans og viktighet. En variasjon på 4,1 prosentpoeng kan ikke sies å være veldig betydelig når vi snakker om andeler på rundt 50 prosent. Et annet moment er at sammenhengen er mot forventet. Vi forventet at de med lavest sosial bakgrunn skulle ha lavere pauseårsandel enn de andre, men ikke at de med foreldre med videregående skulle ha høyest andel mens de med høyere utdanning skulle ha gradvis mindre andel. Heller ikke forventet vi at de med høyest utdannede foreldre skulle ha lavere pauseårsandel enn alle andre. Sammenhengen er verken lineær eller entydig, og verken helt mot forventet eller som forventet. Her er det altså ikke noen entydige mønstre. Når vi tidligere i kapitlet så at det var markante sosiale forskjeller i

forløp etter videregående var dette altså først og fremst når det gjaldt frafall. Det som i figur 4.3 så ut som en forskjell i sosial bakgrunn når det gjaldt å ta pauseår er altså bare en tilsynelatende sammenheng, forårsaket av at det er betydelige sosiale forskjeller i det å ikke gå over i studier, selv med oppnådd studiekompetanse. Fra og med nå kommer vi til å forlate den tredelte forløpsvariabelen som ser på de som tar pauseår opp mot både de som går rett i studier og de som ikke begynner å studere. Det virker mest rimelig å se på andelen som tar pauseår som en andel av de som faktisk studerer, og det er det vi skal gjøre fremover.

4.2.2 Endres betydningen av sosial bakgrunn over tid?

Ut i fra diskusjonen i kapittel 2 forventet vi at betydningen av sosial bakgrunn muligens skulle endre seg over tid. Når vi nå så at det bare var minimale forskjeller i betydningen av foreldres utdanning generelt, vil det være nærliggende å tro at det ikke er noe poeng i å se etter slike forskjeller over tid i betydningen av foreldres utdanning. En forventning i tråd med individualiseringstenen ville være at vi hadde en betydning av foreldres utdanning i begynnelsen av perioden men at den jevnet seg ut over tid, slik at sosiale forskjeller i andelen som tar pauseår minket. Men, gitt at det ikke er forskjeller i betydningen av foreldres utdanning hvis vi ser på gjennomsnittet for hele perioden, hvordan skal vi da kunne forvente at det har vært det noen sinne? Det finnes ulike muligheter her, og istedenfor å avskrive tidsaspektet fordi vi ikke har store variasjoner mellom gruppene i gjennomsnitt over hele perioden, skal vi undersøke disse andre mulighetene. Kanskje kan det istedenfor at foreldres utdanning har mye å si tidlig i perioden og får mindre å si senere, være slik at sammenhengen enten er lik hele veien, eller at sammenhengen rett og slett snur underveis. I det sistnevnte tilfellet kan det se ut som vi ikke har forskjeller etter sosial bakgrunn, mens vi i realiteten har hatt forskjeller som har variert over tid og derfor har "nullet hverandre ut".

Figur 4.4 Utvikling i andel som tar pauseår, i prosent av de som begynner å studere innen to år, 1976-2002, gjennomsnitt i materialet og etter foreldres utdanning



Det ser ut til at vi hadde rett i antakelsen om at forskjellene varierer noe over tid. Det er imidlertid viktig å merke seg at y-aksen er kuttet for å vise tendensen tydeligere. Dette fører for øvrig til at det blir tydeligere enn i figur 4.2 på side 49 at andelen som tar pauseår i snitt må ha sunket noe.

For referanse kan det være nyttig å vende tilbake til figur 3.1 på side 35, som viser hvordan sammensetningen av foreldres utdanning har endret seg i utvalget.

Vi ser at for de som har foreldre med grunnskole, så synker andelen ned under gjennomsnittet etter hvert, mens den tidlig i perioden er noe oftere over gjennomsnittet. Vi vet at gjennomsnittlig tar 52,3 prosent av dem pauseår, noe som bare er 0,8 prosentpoeng lavere enn gjennomsnittet på 53,1 prosent. Gjennomsnittstallet er imidlertid konstruert på en slik måte at det er snakk om gjennomsnittet av alle med grunnskoleutdannede foreldre i alle årene, ikke gjennomsnittlig andel av årene. Det betyr at årene tidlig i perioden får mer å si, ettersom andelen som har grunnskoleutdannede foreldre er høyere her. Disse årene tidlig i perioden er over gjennomsnittet og det bidrar til å trekke snittet noe opp. Nå er kullene totalt sett riktignok mindre tidlig i perioden enn sent i perioden, men utvalget er skjevt i den forstand at størrelsen på utvalgene pr år er relativt like. Dermed vil de tidlige årene få en del mer å si for de med lavest sosial bakgrunn. Rent faktisk har vi hatt en utvikling i retning av at en gradvis mindre

andel av de med lav sosial bakgrunn tar pauseår, både i andel av den delen av gruppen som går videre med utdanning, og i forhold til andre grupper. Med andre ord: En større andel av de med lavest sosial bakgrunn som har studiekompetanse, går rett inn i studier, og de gjør det i stadig større grad enn andre. Vi ser at de har til dels betydelige avvik fra gjennomsnittet på slutten av nittitallet, blant annet er andelen 10 prosentpoeng lavere blant de med lavest sosial bakgrunn i 1998. Vi skal imidlertid være litt forsiktige med å slå dette fast for bastant for alle årene ettersom vi har med små utvalg å gjøre. En kjikvadrattest viser at ikke alle årene fra 1976-2002 blir signifikante³³. Årene fra og med 1994 er imidlertid signifikante, selv om noen av dem bare er det på 10 prosents nivået. Det aktuelle året 1998, hvor andelen som tok pauseår blant de med grunnskoleutdannede foreldre var 10 prosentpoeng lavere enn gjennomsnittsandelen, er faktisk signifikant på én promille-nivå. Dette avviket er det altså relativt trygt å peke på.

For de som har foreldre med videregående er ikke avviket fra gjennomsnittet så stort. Dette er heller ikke spesielt overraskende, siden de er den største gruppen gjennom hele perioden. Det ville vært rart om den største gruppen stadig avvek mye fra gjennomsnittet, ettersom de utgjør rundt halvparten av grunnlaget for å regne ut gjennomsnittet. Vi ser at andelen som tar pauseår i denne gruppen har vært noe høyere enn gjennomsnittet i årene 1978-1981, og 1991-1995. At de med foreldre som har lavere grads universitetsutdannelse også er såpass gjennomsnittlige, er noe mer overraskende. De er riktignok den nest største gruppen, men de følger faktisk stort sett gjennomsnittet tettere enn det de med foreldre med videregående gjør. Den andre gruppen som avviker fra gjennomsnittet er de med høyest sosial bakgrunn. Det som er litt interessant er at de avviker på samme måte som de med lavest sosial bakgrunn, men i noe større grad og på en litt annen tid. Vi kan sammenligne årene 1977, hvor barn av grunnskoleutdannede lå omtrent 20 prosentpoeng lavere enn de med høyest utdannede foreldre, og 2002, hvor barn av grunnskoleutdannede lå omtrent 15 prosentpoeng høyere enn de med høyest utdannede foreldre. I tillegg ser vi generelt at mens de med lavest sosial bakgrunn var mest atypiske sammenlignet med de andre gruppene i slutten av perioden, er de med høyest sosial bakgrunn mest atypiske i begynnelsen av perioden. Vi ser blant annet hvordan de har et nærmere 10 prosentpoengs avvik fra gjennomsnittet i 1977. Det har riktignok også de med lavest sosial bakgrunn, bare med motsatt fortegn – de ligger 10 prosentpoeng *over* gjennomsnittet når det gjelder det å ta pauseår i 1977. Disse avvikene er for øvrig også signifikante på én promille-nivået. Mens 1977 etterfølges av en lang periode

³³ Signifikanstesten er vist i appendix.

med variasjoner omtrent rundt gjennomsnittet for de med lavest sosial bakgrunn, får de med høyest sosial bakgrunn en lang periode hvor de ligger under gjennomsnittet. Det er faktisk utelukkende i 1990 og i 1999-2002 at de ligger over gjennomsnittet. Dette er selvsagt naturlig ettersom dette er den gruppen som har lavest andel som tar pauseår også i gjennomsnitt. Andelen som har foreldre med høyere grads universitetsutdannelse er ikke utsatt for den samme endringen som de med foreldre med grunnskoleutdannelse, så her ser vi ikke noen effekt av endring i størrelsen på andelen. De med høyest sosial bakgrunn ligger altså stort sett en god del under gjennomsnittet gjennom hele perioden, men fra og med 1999 begynner de å avvike i den forstand at de tar mer pauseår enn gjennomsnittet. Det er vanskelig å vite om dette er begynnelsen på en ny betydning av det å ha høyest sosial bakgrunn, eller om det er tilfeldig. Vi kan kanskje sammenligne dette med den tilsvarende tendensen til å være over gjennomsnittet for de med lavt utdannede foreldre i et par år i begynnelsen av perioden. Det betydeligste avviket for de med høyt utdannede foreldre er sent i perioden, mens det er motsatt for de med høyt utdannede foreldre (unntaket er 1993-1995, hvor de med høyest utdannede foreldre har svært lave pauseårsandeler igjen). At det å være under gjennomsnittet er noe mer vanlig for de med høyest utdannede foreldre enn de med lavest utdannede foreldre er bare naturlig ettersom de i gjennomsnitt har minst andel som tar pauseår av alle.

Vi har fått en viss støtte for at betydningen av foreldres utdannelse endres i løpet av perioden, men det gjelder bare de med spesielt høyt eller lavt utdannede foreldre. Det er imidlertid noe overdrevent å si at endringene nuller hverandre ut på den måten at man avviker den ene veien tidlig i perioden og den andre veien sent i perioden. For barn av de høyest utdannede foreldrene var det riktignok snakk om en historisk ny tendens til å ta mer pauseår enn andre rundt millenniumsskiftet, men dette er for få år til at det kan trekke opp gjennomsnittet deres nevneverdig. Det er også for tidlig å si om dette er begynnelsen på en ny tendens for denne gruppen. Heller ikke for barn av lavt utdannede foreldre var det slik at avvikende verdier tidlig ble oppveid av avvikende verdier i andre retningen sent, det dreier seg trolig heller om statistiske finurligheter. For dem er det slik at en stadig mindre andel av dem tar pauseår før de begynner å studere, både sett i forhold til tidligere andeler av barn med samme bakgrunn og i forhold til andre grupper. Samtidig blir de færre, og dermed får de senere barna med foreldre med lavt utdannede foreldre mindre betydning både for den generelle gjennomsnittsandelen som tar pauseår totalt sett over alle årene, og for gjennomsnittsandelen til de med lavt utdannede foreldre. Avvikene til millenniumsskiftets generasjon av lav sosial bakgrunn kamufleres altså litt i statistikken over totaltall gjennom hele perioden. Selv om

variasjonene ikke har vært veldig dramatiske, viser dette likevel betydningen av å beholde tidsperspektivet.

Betydningen av sosial bakgrunn er altså ikke stor når det gjelder å forklare andelen som tar pauseår generelt. En kontroll for faktorene foreldres inntekt og geografisk sentralitet viser imidlertid at den betydningen vi har påvist, ikke er konfundert av disse faktorene. Vi kan altså anslå at den lille betydningen vi ser, er reell.

4.2.3 Generelle utviklingstrekk i andelen som tar pauseår

Hva så med utviklingen i andelen som tar pauseår, generelt? Med andre ord, hvordan utvikler gjennomsnittsandelen som tar pauseår seg? Inntil videre må vi nøye oss med å slå fast hovedtrendene, men vi kommer tilbake til mulige forklaringer i kapittel 5. Andelen som tar pauseår øker først noe, før den synker brått og deretter holder seg lavt i en lengre periode fra ca 1989 til 1996. Deretter øker den på igjen, til den er tilbake på noenlunde det samme nivået som i begynnelsen av perioden. Andelen som tar pauseår er større i begynnelsen av perioden enn i slutten av den, men forskjellene er små. I 1976 er det 54,1 prosent som tar pauseår, mens det i 2002 er 52,3 prosent. Det er imidlertid stor forskjell dersom vi ser på toppnoteringen og bunnoteringen, som er på henholdsvis hele 62,9 prosent i 1987 og den mye lavere 45,6 prosent i 1989. Dette er en differanse på 17,3 prosentpoeng. En annen ting som er verdt å merke seg er den korte avstanden i tid mellom toppnoteringen og bunnoteringen, bare to år. Vi får rett og slett et drastisk fall i andelen som tar pauseår i 1988. Dette gjør at vi kan begynne å bli nysgjerrige på hva som skjer i nettopp det året.

En artikkel fra Statistisk sentralbyrås artikkelserie "Statistikk mot år 2000", som tar for seg særtrekk ved forskjellige år på 1900-tallet, tar for seg årene 1988-89. Artikkelen betegner disse årene som "Studenteksplosjonen". Som vi nevnte i kapittel 4.1 økte studentmassen med 22 prosent i disse årene. Her ser vi altså noe av bakgrunnen for at pauseårsandelen sank. Men hva kan ha vært årsaken? Vi skal se videre på dette i kapittel 5.

4.3 Velger elever med ulik sosial bakgrunn ulike gjøremål i pauseåret sitt?

Vi har hittil sett at det ikke er vesentlige sosiale forskjeller i andelen som tar pauseår. Imidlertid er pauseår et svært omfattende fenomen, som består av så vidt forskjellige ting som å f.eks. jobbe og gå på folkehøgskole. I kapittel 2 diskuterte vi hvorvidt barn av høyt utdannede foreldre er mer tilbøyelige til å ta pauseår fordi verdier som selvrealisering og

dannelse står høyere i kurs i slike sosiale grupper. Gjøre mål som f.eks. folkehøgskole vil passe godt inn her, mens f.eks. det å jobbe i kassa på Rimi ikke er like selvrealiserende. Samtidig vil det for eksempel kunne det være slik at de med lav sosial bakgrunn i større grad venter et år for å spare opp penger, og kanskje i en slik grad at det "veier opp" for at de med høy sosial bakgrunn tar mye pauseår av andre grunner. Vi skal se om denne tanken har noe for seg ved å se om det er sosiale forskjeller i gjøremål innad i gruppen som tar pauseår.

Tabell 4.3 Gjøre mål høsten etter videregående, militæret inkludert i "annet"-kategori, i prosent av de som tar pauseår. Etter foreldres utdanning. Gjennomsnittandel i perioden 1976-2002

	Grunnskole	Videregående	Høyere nivå 1	Høyere nivå 2
Arbeid	51,2 %	44,9 %	38,0 %	33,0 %
Folkehøgskole	5,0 %	9,1 %	13,7 %	14,2 %
Ta opp igjen videregående	2,6 %	2,4 %	2,3 %	2,2 %
Supplement til videregående	9,7 %	9,8 %	9,3 %	9,4 %
Annet	31,4 %	33,8 %	36,7 %	41,1 %

Så er det altså slik at sosial bakgrunn har betydning, tross alt³⁴. Vi finner en utpreget støtte til antakelsen om at de med lav sosial bakgrunn bruker pauseåret sitt til å jobbe. Halvparten av de som har foreldre med lav utdanning velger å jobbe i pauseåret sitt. Også de som har foreldre med videregående velger i stor grad å bruke året på å jobbe. Selv om foreldrenes utdanning ikke hadde betydning for i hvilken grad barna valgte å ta et pauseår, ser vi at foreldrenes utdanning i hvert fall har en sterk negativ effekt på det å jobbe. Jo høyere foreldrenes utdanning er, jo mindre er sannsynligheten for at eleven vil velge å jobbe i pauseåret sitt.

Det er uvanlig å ta opp igjen videregående. Bare mellom 2,6 og 2,2 prosent tar opp igjen fag fra videregående i løpet av pauseåret sitt. Dette viser at selv om det å ta opp igjen fag for å forbedre karakterer ofte nevnes som et pauseårgjøre mål, for eksempel i Aftenposten-artikkelen vi refererte til i innledningen, så er det faktisk ikke spesielt vanlig. Det er grunn til å forvente at de med lav sosial bakgrunn vil være mer tilbøyelig til å ta opp igjen videregående, siden de gjennomgående gjerne har noe lavere karakterer (se for eksempel Nordli Hansen 1997). Dette ser ut til å ikke stemme. Riktignok tar de i noe større grad opp

³⁴ Alle faktorene i denne tabellen er signifikante på én promille-nivået, med unntak av "supplement til videregående" som er signifikant på 5 prosents-nivået, og "ta opp igjen videregående" som ikke er signifikant. For signifikanstest, se appendix.

videregående enn andre, men det er snakk om forskjeller i størrelsesordenen 0,2 – 0,4 prosentpoeng av alle som tar pauseår. Disse forskjellene er ikke signifikante³⁵.

Vi ser at noe under 10 prosent i hver gruppe tar såkalt "supplement til videregående". Dette er skoler på nivå 5 i Statistisk sentralbyrås utdanningskategori (2000: 8), altså skoler som ikke regnes som høyere utdanning. Denne kategorien består av en lang rekke forskjellige typer skoler.

Dessverre havner en stor andel av de som tar pauseår, i "annet"-kategorien. Med andre ord jobber de ikke, eller i det minste relativt lite eller med minimal lønn, de tar ikke opp igjen videregående, og de går heller ikke på noen som helst annen form for skole. Vi vet ikke så mye om hva de driver med, rett og slett. Kanskje har de sparepenger og reiser jorden rundt for dem. Kanskje jobber de deltid og tjener dermed mindre enn de minstepensjonistene vi har valgt å sammenligne dem med. Uansett skal vi ikke beskjeftige oss så mye med "annet"-kategorien i seg selv, ettersom vi ikke har teoretisk verktøy til å håndtere den. Imidlertid skal vi se på militær- og sivilteneste, som er en ikke ubetydelig andel av "annet"-kategorien. Vi har nemlig opplysninger om avtjent verneplikt, men bare for perioden fra og med 1993. Siden andelen som tar militæret vil bli grovt underestimert hvis man ser perioden under ett, er det derfor valgt å putte variabelen over i "annet"-kategorien. I tabell 4.4 ser vi hvordan bildet ser ut når man ser bare på perioden 1993-2002.

Tabell 4.4 Gjøre mål høsten etter videregående, med separate andeler for militæret, i prosent av de som tar pauseår. Etter foreldres utdanning. Gjennomsnittandel i perioden 1993-2002

	Grunnskole	Videregående	Høyere nivå 1	Høyere nivå 2
Arbeid	52,7 %	44,4 %	35,3 %	27,3 %
Militæret	7,8 %	15,2 %	19,0 %	22,6 %
Folkehøgskole	5,3 %	11,6 %	17,5 %	18,8 %
Ta opp igjen videregående	3,6 %	1,5 %	1,4 %	1,6 %
Supplement til videregående	10,2 %	6,9 %	6,4 %	7,2 %
Annet	20,4 %	20,4 %	20,3 %	22,4 %

Tallene viser at militæret er en betydelig kategori når det gjelder å forklare sosiale forskjeller i pauseårgjøre mål. En sammenligning av gjøre målstillene for hele perioden, med tallene fra og med 1993 (ikke vist) viser at det bare er mellom 2 og 4 prosentpoeng av variasjonene som ikke lar seg forklare med en forflytning av enheter fra "annet"-kategorien over i "militæret"-

³⁵ For signifikanstest, se appendix.

kategorien. Man kan derfor anta at anslagene for hvor stor andel av de forskjellige gruppene som avtjener militærtjeneste er presise nok til å gi en viss pekepinn om hvor viktig militæret er for å forklare sosiale forskjeller i innholdet i pauseåret. En følge av dette er at vi kan si at det ser ut som om store deler av den sosiale skjevheten i andelene som jobber, veies opp av en tilsvarende sosial skjevhet i andelene som tar folkehøgskole og militæret, på den måten at andelen som tar pauseår totalt sett blir ganske lik i de ulike gruppene.

De med lav sosial bakgrunn jobber altså, mens de med høy sosial bakgrunn tar folkehøgskole og militæret. Antakeligvis er det også snakk om en kjønnseffekt her. De som har vært på folkehøgskole vet at kjønnsbalansen på folkehøgskoler ofte kan være dårlig (sett fra jentenes ståsted). Det er langt vanligere for kvinner enn for menn å ta folkehøgskole, noe vi også skal se gjenspeiler seg i utvalget vårt. Samtidig er det, naturlig nok, langt vanligere for menn enn for kvinner å ta militæret. Tallene vi har fått fra Statistisk sentralbyrå viser at bare 1,1 prosent av de som avtjener verneplikt i pauseåret i løpet av perioden 1993-2002, er kvinner. Dette utgjør 43 av totalt 3747 som begynner å avtjene verneplikten samme året som de går ut av videregående³⁶.

De sosiale ulikhetene i jobbing er enda større i perioden 1993-2002 enn hvis vi ser årene 1976-2002 over ett. Det er særlig de to gruppene med høyest utdannede foreldre som har endret seg, det er en mindre andel av dem som jobber nå. I tillegg ser vi at vi i perioden 1993-2002 faktisk får en sammenheng mellom sosial bakgrunn og det å ta opp igjen videregående. Denne sammenhengen er signifikant på én promille-nivået³⁷. Det er imidlertid fremdeles få som faktisk tar opp igjen videregående. Vi får også en effekt av sosial bakgrunn på det med å ta supplement til videregående, men denne er noe mindre signifikant.

4.4 Det "selvrealiserende" gjøremålet folkehøgskole

Vi skal gå i dybden på to veldig ulike gjøremål, nemlig jobbing og folkehøgskole.

Utviklingen i folkehøgskole er interessant fordi folkehøgskole kan sees på som nettopp et "selvrealiserende" gjøremål. Selvsagt kan det være nyttig å gå på folkehøgskole, men selv om folkehøgskoler kan bidra til å knytte kontakter med senere arbeidsgivere og lignende, er det svært sjelden folkehøgskoler er noen vesentlig innfallsvinkel til arbeidslivet i seg selv. De tre tilleggspoengene ved søking til høyere utdanning som ble innført i 1997 (NOU 2001: 16,

³⁶ Tallene fra SSB er ikke et utvalg, men reelle tall som viser samtlige som har avtjent verneplikten i perioden. Det eneste utvalget som er foretatt, er at vi kun har plukket ut de som begynner å avtjene verneplikten høsten etter at de går ut av videregående.

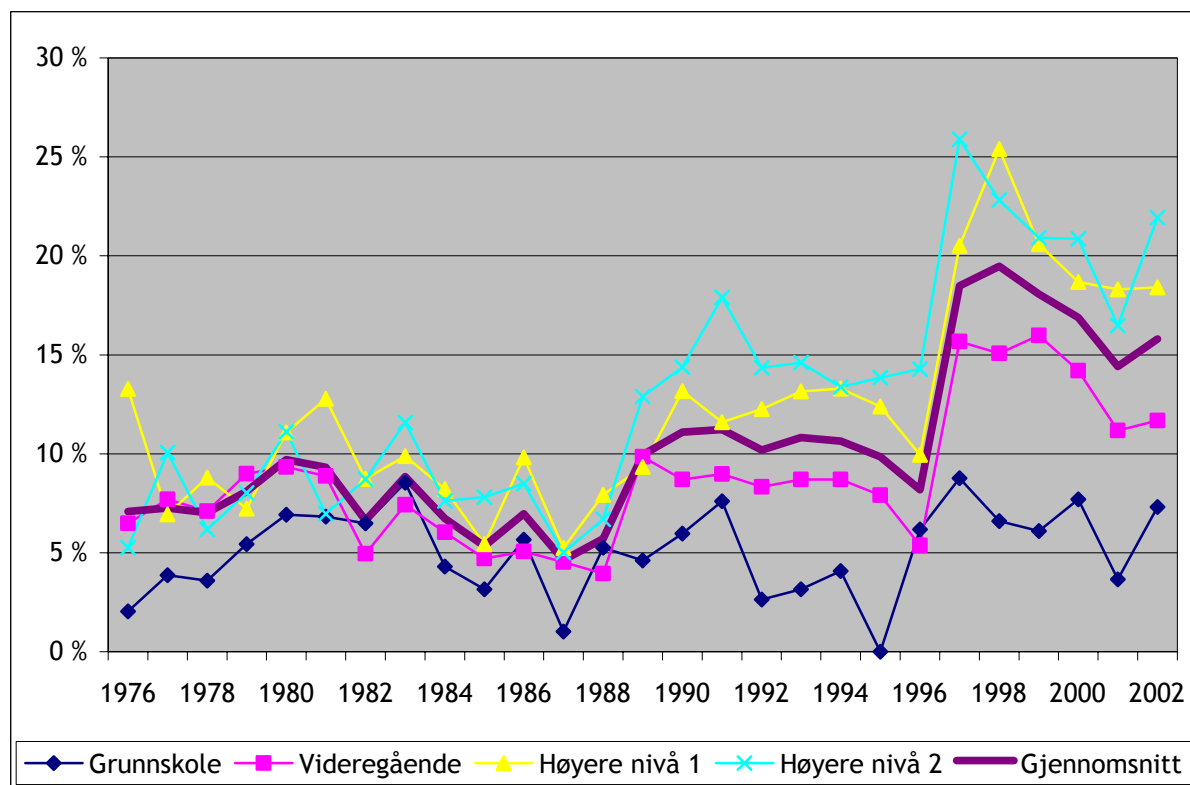
³⁷ For signifikanstest, se appendix.

s.34) kan spille en rolle for enkelte, men skal man gjøre en stor innsats for å bedre poengsummen for søking til høyere utdanning vil det trolig være mer nyttig å ta opp igjen fag fra videregående. Det er derfor rimelig å behandle folkehøgskole som et gjøremål som først og fremst dreier seg om fri fra karakterer og å gjøre noe man synes er personlig interessant.

I tillegg så vi i tabell 4.3 på side 59 og i tabell 4.4 at foreldres utdanning spiller en stor rolle her. Det er derfor interessant å se på folkehøgskole fordi den ser ut til å falle inn i mønsteret vi forventet med at elever med høy sosial bakgrunn vier seg til mer "selvrealiserende" gjøremål. Når det gjelder høy sosial bakgrunn ville det også vært interessant å gjøre separate analyser for militærtjeneste, men vi har som nevnt ikke data om militærtjeneste før 1993 og det blir dermed mer begrenset hva vi kan få ut av en slik analyse. Sammenlignbarheten med de andre funnene vi har, hvor vi bruker tall fra hele perioden 1976-2002, blir for eksempel noe dårlig.

I forhold til sosial bakgrunn befinner jobbing seg i den andre enden av skalaen, siden vi så at barn av lavt utdannede foreldre er de som jobber mest. Også i forhold til selvrealisering versus økonomisk nyttemaksimering havner jobbing i den andre enden av skalaen. Å jobbe er et mer "nyttig" gjøremål. Det er imidlertid gode grunner til å tro at jobbing kan henge sammen med ungdomsledighet. Dermed blir jobbing et naturlig tema for neste kapittel, kapittel 5 om ungdomsledighetens betydning for pauseår.

Figur 4.5 Utvikling i andel som tar folkehøgskole, i prosent av de som tar pauseår. 1976-2002, gjennomsnitt i materialet og etter foreldres utdanning



Vi ser at det jevnt over har blitt stadig mer vanlig å gå på folkehøgskole i pauseåret. Det har imidlertid variert noe, og de viktigste unntakene er nedgangen mot år 1987 og mot 1993, samt nedgangen etter den markante toppen i 1997. Her ser vi tydelig hvordan det at man innførte tilleggspoeng ved opptak til høyere utdanning for de som tok folkehøgskole, har hatt stor effekt. Disse tilleggspoengene ble innført fra og med skoleåret 1997/98, og det er nettopp dette året alle grupper får en betydelig økning i andelen som tar folkehøgskole. En fjerdedel av alle som tok pauseår blant de med foreldre med høyere grads universitetsutdanning, gjorde det på folkehøgskole. Hadde vi sett jentene for seg ville vi antakeligvis sett at enda flere gjorde det; ettersom jentene generelt er overrepresentert på folkehøgskole og kjønns sammensetningen blant de med denne sosiale bakgrunnen er veldig jevn.

Hvis vi ser på figur 4.4 på side 55 ser vi at nettopp i 1997 øker også andelen som tar pauseår generelt, mye. Særlig andelen blant de med høyest sosial bakgrunn økte sterkt akkurat dette året. I 1996 var andelen som tok pauseår mellom cirka åtte og tolv-tretten prosentpoeng lavere i denne gruppen enn i de andre gruppene. I tillegg vet vi at det er nettopp denne gruppen som i minst grad jobber i pauseåret sitt. Dersom vi ser nærmere på utvalget finner vi at *andelen* som tar pauseår i denne gruppa stiger fra 14,3 prosent til 25,9 prosent mellom 1996 og 1997. De

absolutte tallene, derimot, stiger fra 40 personer til 94 personer. Med andre ord gir økningen i andelen som tar folkehøgskole et noe fortegnat bilde av hvor stor økningen i antallet som tok folkehøgskole i denne gruppa faktisk var. Antallet elever med høyt utdannede foreldre som tar folkehøgskole er enda høyere enn økningen i andelen innad blant de som tar pauseår i denne gruppa skulle tilsi. Det virker derfor i sum rimelig å anta at det at man innførte tilleggspoengene gjorde at flere fra den høyeste sosiale bakgrunnen tok pauseår fordi det nå virket mer attraktivt å ta folkehøgskole. Ettersom vi mangler informasjon om størrelsen på 1997-kullet totalt og ikke vet den eksakte størrelsen på gruppene i kullet heller, er det imidlertid ikke mulig å teste dette. Den store effekten av innføringen av tilleggspoengene er noe midlertidig, etter toppåret 1997 flater andelen noe ut før den begynner å synke. Andelen som tar folkehøgskole går ned i alle grupper fra 1997 til 1998 med unntak av de med foreldre med lavere grads høyere utdanning. For alle andre grupper enn de som har foreldre med bare grunnskole er det imidlertid slik at andelen av de som tar pauseår som tar folkehøgskole, ikke senere kommer ned igjen på samme lave nivå som før innføringen av de tre tilleggspoengene.

Vi husker fra figur 4.4 at blant de som hadde de lavest utdannede foreldrene, ble det mindre vanlig å ta pauseår ut over mot slutten av perioden. Først og fremst handlet ikke dette om at det ble vanligere enn før for dem å ta pauseår, men at de begynte å avvike mye fra gjennomsnittet ettersom andelen som tok pauseår tok seg opp igjen i de andre gruppene fra og med 1997. Når andelen som tar folkehøgskole ikke stiger nevneverdig etter 1997 i forhold til årene før, slik den jo gjør for de andre gruppene, betyr ikke dette at antallet som tar folkehøgskole i denne gruppen er uforandret. Ettersom andelen som tar pauseår generelt synker, må det bety at en uforandret andel i realiteten betyr færre personer. I tillegg kommer det faktum at gruppen med grunnskoleutdannede foreldre i seg selv minker i størrelse. Dette betyr at det blir enda mer uvanlig for de med lavest utdannede foreldre å ta folkehøgskole ut mot slutten av perioden. Dette er imidlertid veldig små tall og de har dermed noe begrenset nytteverdi. I utvalget snakker vi uansett om så lite som tre personer som har grunnskoleutdannede foreldre og tar folkehøgskole året etter videregående i 2002, mens det tilsvarende tallet i 1976 var 135 personer³⁸. Det er et helt annet bilde enn den tilsynelatende tredoblingen man får dersom man ser på andelen som tok folkehøgskole i 1976 opp mot andelen i 2002.

³⁸ Og vi minner her om at utvalget er på ca en femtedel av alle som har tatt allmennfaglig videregående skole. Imidlertid er det ikke bare å gange med fem, ettersom utvalget er vektet på en slik måte at det har om lag samme størrelse hvert år mens vi i realiteten vet at antallet som har tatt artium eller allmennfag har økt over tid.

Det er en tydelig generell sammenheng med sosial bakgrunn i materialet. Bildet virker noe rotete i årene 1976-1989, men etter dette øker forskjellene på de sosiale gruppene og det utkrystalliserer seg en tydelig lineær sammenheng mellom foreldres utdanning og det å ta folkehøgskole. Med andre ord; jo høyere sosial bakgrunn, jo høyere andel innen denne sosiale bakgrunnen tar folkehøgskole. Etter oppgangen i 1987 blir det jevnt over langt mer vanlig for alle grupper å ta folkehøgskole rett etter videregående, med unntak av de med grunnskoleutdannede foreldre som holder seg forholdsvis stabilt på godt under ti prosent av de som tar pauseår i den gruppen. Vi har altså sosiale forskjeller i andelen som tar folkehøgskole, og de øker jo lengre ut i perioden vi kommer.

Vi har en tydelig økning i andelen som tar folkehøgskole av de som tar pauseår også i perioden 1987-1990, og denne økningen gjelder alle grupper med unntak av de med lavest utdannede foreldre.

Samtidig vet vi av figur 4.4 at vi i den samme perioden så det tydeligste fallet i andelen som tar pauseår, for alle grupper. Kanskje henger økningen i andelen som tar folkehøgskole sammen med et fall i andelen som gjør andre ting, og da særlig kanskje jobbing? Vi skal undersøke dette videre i kapittel 5.

Vi var inne på forholdet mellom foreldres utdanning, kjønn, og det å ta folkehøgskole på side 61. Vi skal nå foreta en logistisk regresjonsanalyse av sannsynligheten for å ta folkehøgskole i løpet av pauseåret for å undersøke dette ytterligere.

Tabell 4.5 Logistiske regresjonsmodeller for sannsynligheten for å gå på folkehøgskole, av alle som tar pauseår. Kontrollert for foreldres utdanning, kjønn, og betydning av kjønn for ulike foreldreutdannelse

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.
Konstant	0,100 ***	0,023	0,042 ***	0,037	0,037 ***	0,055
Foreldre med grunnskole (referansekategori: Vgs)	0,527 ***	0,091	0,506 ***	0,092	0,345 ***	0,275
Foreldre med høyere nivå 1	1,591 ***	0,034	1,699 ***	0,035	2,113 ***	0,072
Foreldre med høyere nivå 2	1,651 ***	0,041	1,847 ***	0,042	2,360 ***	0,082
Kjønn (kvinne = 1)*			3,547 ***	0,035	4,240 ***	0,061
Betydningen av kjønn for de med foreldre med grunnskole					1,543	0,292
Betydningen av kjønn for de med foreldre med høyere nivå 1					0,754 ***	0,083
Betydningen av kjønn for de med foreldre med høyere nivå 2					0,720 ***	0,096
-2 Log likelihood	29871,0		29849,3		29849,3	

*** signifikant på 0,1 prosents nivå

* I modell 3 betydningen av kjønn for de med foreldre med Vgs

Vi ser at foreldres utdanning som forventet har stor betydning for å forklare andelen som tar folkehøgskole. Det er slik at jo høyere utdanning foreldrene har, jo mer sannsynlig er det at eleven tar folkehøgskole i pauseåret. De med grunnskoleutdannede foreldre har nesten bare halvparten så høy sannsynlighet for å ta folkehøgskole som det de med foreldre med videregående har. De med foreldre med høyere utdanning har til gjengjeld enda større sannsynlighet enn det en med videregående utdannede foreldre har, men selv om de med høyest utdannede foreldre har noe større sannsynlighet sammenlignet med de med nest høyes, så er ikke forskjellene store.

Vi ser av tabellen under at det vi på side 61 antok også var en kjønnseffekt, ser ut til å være nettopp det. Vi ser av kjønnskoeffisienten i modell 2 at betydningen av det å være kvinne er sterk, kvinner har faktisk 3,5 gang så høy sannsynlighet som menn for å ta folkehøgskole. Når kjønnskoeffisienten øker fra modell 2 til modell 3, kommer dette av at betydningen for kjønn nå peker tilbake på betydningen av kjønn for de med foreldre med videregående. En jente med foreldre med videregående vil altså ha over 4 ganger så høy sannsynlighet for å gå på folkehøgskole som det en gutt med samme bakgrunn vil ha. Siden de med videregående utdannede foreldre er den største gruppen sørger de for at andelen jenter som tar folkehøgskole er såpass stort som det er. Det er faktisk overraskende nok slik at blant de med høyest utdannede foreldre er det høyere sannsynlighet for at guttene tar folkehøgskole enn for

at jentene gjør det. Sannsynligheten for at en jente med grunnskoleutdannede foreldre skal ta folkehøgskole er imidlertid noe større enn for at en gutt med samme bakgrunn skal det, nemlig 54 prosent høyere sannsynlighet.

Vi har også kontrollert for betydningen av de antatt konfunderende variablene foreldres inntekt og geografisk sentralitet. Denne vises i appendix, og viser at betydningen av foreldres utdanning ikke endres nevneverdig når vi tar inn de to andre forklaringsvariablene. Med andre ord kan vi slå fast at den betydningen av foreldres utdanning som vises i tabell 4.5, ikke egentlig er en betydning av geografisk sentralitet eller foreldres inntekt.

5. Pauseår og betydningen av ungdomsledighet

I diskusjonen i kapittel 2 antok vi at arbeidsledighet kan ha betydning for andelen som tar pauseår. Det er viktig å merke seg at vi nå bare ser på andelen som tar pauseår i forhold til andelen som går rett i studier. Når vi sier andelen som tar pauseår, mener vi altså andelen av de som begynner å studere som tar et pauseår først. Arbeidsledighet kan tenkes å ha en betydning for andelen som tar pauseår både fordi arbeidsledighet kan ha en direkte betydning for muligheten til å få seg en jobb mens man har et avbrekk fra utdanning, og fordi nivået på arbeidsledigheten kan tenkes å påvirke folks preferanser. Det kan for eksempel tenkes at høy arbeidsledighet fører til at det blir viktigere å komme i gang med utdanning fordi man da minnes på en mulig konsekvens av å ikke skaffe seg en solid utdanning, nemlig at man kan risikere å bli arbeidsledig i fremtiden. I kapittel 3 diskuterte vi videre om det er forskjell på om man ser på arbeidsledighet blant ungdom under 24 år, såkalt ungdomsledighet, eller arbeidsledighet generelt. Vi kom frem til at målene er relativt like, men at det beste rent teoretisk er å bruke ungdomsledighetsraten.

Vi har følgende forskningsspørsmål:

- vi) Er det slik at andelen som tar pauseår varierer med arbeidsledigheten?
- vii) Er det slik at betydningen av arbeidsledigheten for å ta pauseår er lik for alle sosiale bakgrunner?
- viii) Er det slik at andelen som jobber i pauseåret varierer over tid?
- ix) Er det slik at andelen som jobber i pauseåret varierer med ulik sosial bakgrunn?

5.1 Gjør høyere ungdomsledighet at færre tar pauseår?

Vi skal nå undersøke om det er slik at jo høyere ungdomsledighet det er i samfunnet, jo mindre sannsynlig er det at elevene tar et pauseår. I tabell 3.1 i metodekapitlet så vi sammenhengen mellom kvintiler av ungdoms- (og arbeids)ledighet og andelen som tar pauseår. Vi skal vende kort tilbake til disse tallene for å få et oversiktsbilde over sammenhengen mellom pauseår og arbeidsledighet. Hovedforventningen i kapittel 2 var at jo høyere arbeidsledigheten blant ungdom er, jo lavere er pauseårsandelen.

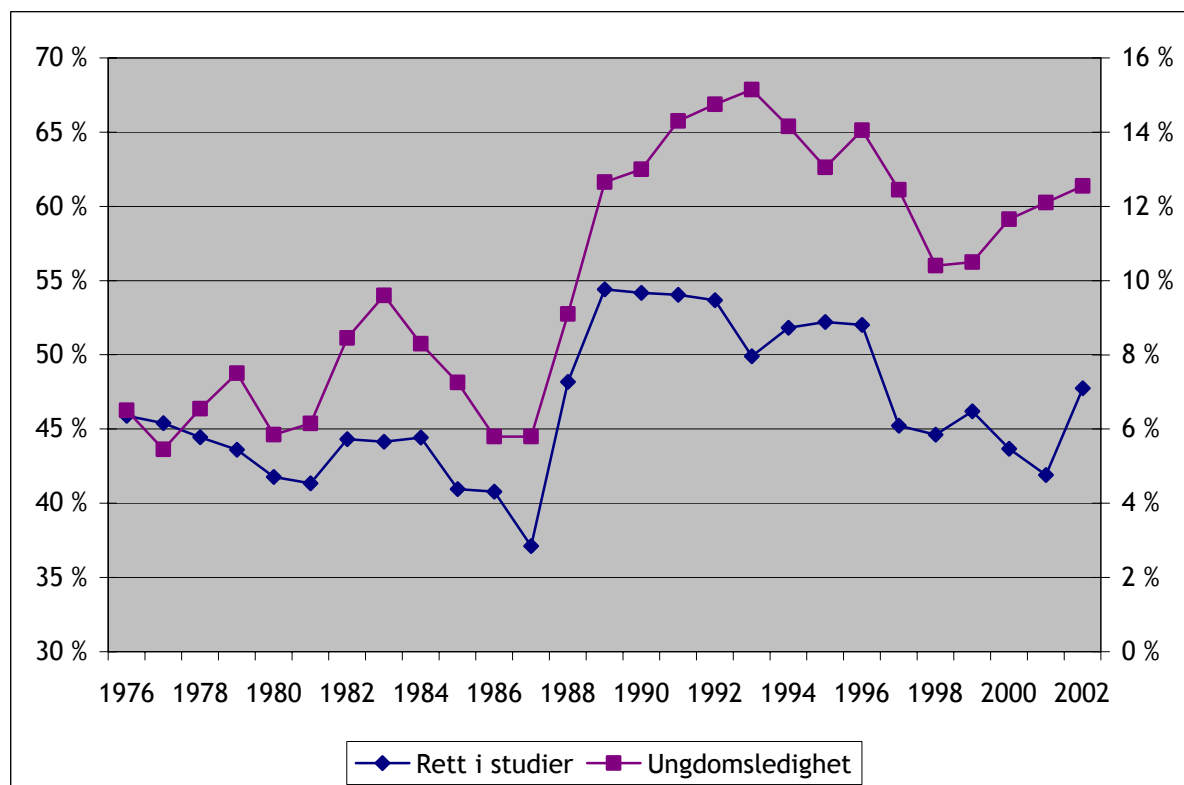
Tabell 5.1 Kvintiler av ungdomsledigheten, og gjennomsnittsandelen under disse forskjellige ungdomsledighetene som tar pauseår

	Ungdomsledighet %	Pauseårsandel %
1.kvintil	<= 7,25	58,0
2.kvintil	7,26 - 10,40	55,0
3.kvintil	10,41 - 12,45	55,8
4.kvintil	12,46 - 14,05	48,0
5.kvintil	14,06 =>	47,7

Vi ser ganske riktig at andelen som tar pauseår før de begynner på studier synker i takt med økende arbeidsledighet. Overgangene er riktignok ganske glidende, og vi ser også at både mellom andre og tredje og mellom fjerde og femte kvintil øker faktisk andelen som tar pauseår, selv om økningen er minimal. En forskjell på omtrent 10 prosentpoeng i andelen som tar pauseår mellom årene med høyest og med lavest arbeidsledighet gir likevel et forholdsvis tydelig bilde. Vi kan si at vi har fått støtte for antakelsen om at høy arbeidsledighet gir mindre sannsynlighet for å ta pauseår. Hvorvidt dette skyldes mangel på jobb eller at man blir mer inspirert til å ta utdannelse, er det vanskelig å si noe om.

Vi skal nå se nærmere på utviklingen over tid. For å gjøre fremstillingen enklere å lese har jeg valgt å snu sammenhengen og vise hvordan andelen som *ikke* tar pauseår stiger og synker, og hvordan den eventuelt gjør dette i takt med arbeidsledigheten. I motsetning til tidligere grafer er det altså ikke pauseårsandelen vi ser på, men andelen som går rett i studier. Ut ifra den teoretiske diskusjonen i kapittel 2 forventet vi jo at når arbeidsledigheten øker så øker også andelen som *ikke* tar pauseår.

Figur 5.1 Utviklingen i andelene som går rett i studier uten å ta pauseår først, og arbeidsledighetsraten blant ungdom under 24 år. 1976-2002



Vi ser av grafen i figur 5.1 at det er en nokså tydelig sammenheng mellom ungdomsledighet og det å gå rett i studier. Det mest slående er sammenfallet i 1988, hvor arbeidsledigheten og andelen som går rett i studier stiger kraftig samtidig. Det kan se ut som om vi har fått en forklaring på den sterke nedgangen i andelen som tar pauseår, som vi la merke til i figur 4.2. Ungdomsledigheten går fra 5,8 prosent i 1987 via 9,1 i 1988 til 12,7 prosent i 1989. Vi har et tilsvarende hopp i andelen som ikke tar pauseår før høyere utdanning fra 37,1 prosent i 1987 via 48,4 opp til 54,2 prosent i 1989. Deretter flater andelen som går rett i studier noe ut, mens arbeidsledigheten fortsetter å stige.

På begynnelsen av 90-tallet ser vi hvordan andelen som går rett i studier uten å ta pauseår først, for første gang stiger til over femti prosent. Dette er veldig interessant når vi ser på ungdomsledigheten, og nivået den ligger på. Det er allment kjent at vi generelt hadde særdeles høy arbeidsledighet på begynnelsen av nittitallet, og ungdomsledigheten ligger mellom 13 og 15,2 prosent gjennom hele første halvdel av nittitallet. Ifølge Torp og hennes medforfattere (Torp, Barth og Magnussen 1994) er den generelle arbeidsledigheten tidlig på 90-tallet "ikke så langt unna hva det var i de harde 30-årene". Riktignok er det betydelig usikkerhet knyttet til å anslå arbeidsledighet så langt tilbake i tid, men Grytten (1992, gjengitt i Torp m.fl

(1994)) hevder at arbeidsledigheten på 30-tallet muligens kan ha vært så lav som 8-10 prosent. Det er derfor interessant å se at første og eneste gang mellom 1976 og 2002 at andelen som tar pauseår ligger under 50 prosent, er nettopp i denne perioden. Dette kan tolkes som en støtte til antakelsen om at høy ungdomsledighet fører til at færre tar pauseår.

Vi ser at det finnes viktige unntak. For det første ser ikke grafene ut til å følge hverandre direkte i de første fem årene. Det er generelt variasjoner i andelen som går rett i studier som ikke har tilsvarende variasjoner i ungdomsledighetsraten, både i disse første årene og etter den sterke simultane økningen i 1987-89. Mens ungdomsledigheten fortsetter å øke, flater andelen som går rett i studier ut. Et spesielt interessant funn er 1993, hvor vi ser at når andelen som går rett i studier synker, så er ikke dette som en følge av at ungdomsledigheten synker. Snarere tvert imot så begynner ungdomsledigheten å synke *året etter* 1993. Kanskje ser vi sporen til en høna- og egget-diskusjon her, for det kan jo faktisk tenkes at andelen som går rett i studier faktisk påvirker andelen ungdom som regner seg selv som arbeidsledige. Dersom flere går direkte over i studier, så forsvinner trolig noe av etterspørselen etter jobber. Dermed går kanskje ungdomsledigheten ned som en følge av at andelen som tar pauseår blir lavere. Som student får man jo støtte fra Lånekassa og trenger i mindre grad å jobbe. Riktignok er det mange studenter som jobber ved siden av studiene, men målet på ungdomsledighet er basert på hvor mange som oppgir at de aktivt har søkt jobb³⁹. Det er rimelig å anta at man går sterkere inn for å få seg jobb dersom man ikke er i studier.

Tidsseriedata er generelt velegnet til å fastslå retningen på slike sammenhenger, men da kreves det et dypdykk i denne spesifikke problematikken som ligger utenfor rammene av denne oppgaven. Dette kan derfor være et aktuelt forslag til videre forskning.

Burde vi kanskje først og fremst se om økning i ungdomsledigheten et år gir en økning i andelen som går rett i studier året etter? Ikke nødvendigvis. Ungdomsledighetsmålet er et gjennomsnittsmål for hele året. Riktignok er det grunn til å tro at det er en glidende overgang i løpet av året. Hvis ungdomsledigheten er lav et år og høy det neste, så vil den ofte være noe høyere mot slutten enn på begynnelsen av det første året. Likevel vil som regel et år med gjennomsnittlig høy ungdomsledighet være et år hvor det er vanskelig å få jobb også i første halvdel av året, når avgjørelsen om å søke på høyere utdanning tas. Dessuten er det jo fullt mulig å søke på høyere utdanning og så la være å begynne fordi etterspørselen etter

³⁹ Målet er som nevnt i kapittel 3 basert på Statistisk Sentralbyrås Arbeidskraftundersøkelse, som er en spørreundersøkelse hvor de spurte bes om å oppgi om de har aktivt søkt jobb.

arbeidskraft viste seg å være stor, og det for eksempel var lett å få forlenget sommerjobben ut over høsten. Vi forventer dermed i utgangspunktet at andelen som tar pauseår kan påvirkes av arbeidsledigheten samme året.

Som vi ser er det uansett mange steder vi har et sterkt sammenfall mellom de to grafene, og det er derfor fristende å a priori anta at økning i arbeidsledigheten fører til økning i andelen som ikke tar pauseår. Men er det virkelig slik at sammenhengen er så direkte?

5.2 Tilfeldig sammenfallende trender eller reell sammenheng?

Som vi nevnte i metodekapitlet er et særskilt problem med å sammenstille utvikling over tid i et samfunnsmessig fenomen med et annet, at det kan være veldig lett å forklare utvikling i et av fenomenene med utvikling i det andre. Imidlertid kan det fort være slik at disse utviklingene ikke henger sammen i virkeligheten i det hele tatt, og at den tilsynelatende sammenhengen skyldes at de tilfeldigvis har en nokså lik måte å utvikle seg på, det vil si at de har en nokså lik trend. Dette kalles trendkorrelasjon. En trend innebærer at et fenomen utvikler seg over tid på en måte som er systematisk *fordi* det blant samfunnsmessige fenomener er overveiende sannsynlig at en høy verdi på et samfunnsmessig fenomen på ett tidspunkt etterfølges av en nesten like høy, like høy, eller bare noe lavere verdi på det neste tidspunktet. Arbeidsledighet er et typisk eksempel på trender. Arbeidsledigheten holder seg gjerne høy en periode før den synker, og så er noe lavere en periode, og så videre. Som vi har sett i figur 4.2 og 4.4 er pauseår også et eksempel på et fenomen som utvikler seg som en trend. Vi skal nå gjøre et forsøk på å korrigere for bakenforliggende trender i begge fenomenene for å være sikre på at ikke den sammenhengen vi observerer i figur 5.1 egentlig bare er et resultat av at vi tilfeldigvis har sammenfall i trender i begge fenomenene. Dette er viktig for å kunne lese disse grafene i sammenheng. At trendkorrelasjon kan representere et alvorlig problem for en som vil tolke grafer, ser vi et godt eksempel på når Skog (2004: 326) forteller om korrelasjoner på 0,91 mellom arrestasjoner av sprøytemisbrukere i Stockholm og såkalt solflekaktivitet.

Vi skal gjøre en regresjonsanalyse først på den opprinnelige variabelen, ungdomsledighet, for å se hva slags betydning den har for det å gå rett i studier.

Tabell 5.2 Lineær regresjon av andelen som går rett i studier, av de som begynner å studere innen to år. Kontrollvariabel: ungdomsledighetsnivå.

	Ustandardiserte koeffisienter	
	B	Standardfeil
Konstantledd	34,880 ***	1,987
Ungdomsledighet	1,130 ***	0,187
Justert R ²	0,577	

*** signifikant på 0,1 prosents nivå.

Som vi ser har vi en R² på 0,577. R² er vanligvis ganske lav innen samfunnsvitenskapen, og en R² på 0,577 er veldig høyt til å være et samfunnsmessig fenomen. Vi må derfor kunne si at forklaringskraften til ungdomsledighet når det gjelder andelen som tar pauseår er sterk. En måte å fortolke R² på er nemlig som "forklart varians". Med andre ord, hvor mye av variasjonen i andelen som går rett i studier lar seg forklare ved hjelp av ungdomsledighetsraten i samfunnet? I tillegg viser det seg at tallene er klart signifikante. Imidlertid har vi ennå ikke sjekket om sammenhengen skyldes tilfeldigheten "trender", og vi vet altså ikke i hvilken grad sammenhengen er reell.

Neste skritt er derfor å lage såkalte filtrerte variabler, med andre ord å se på endringen fra år til år istedenfor selve nivået. Så foretar vi en regresjonsanalyse på de filtrerte variablene.

Tabell 5.3 Lineær regresjon av endring i andelen som går rett i studier, av de som begynner å studere innen to år. Kontrollvariabel: endring i ungdomsledighetsnivå. (Såkalte filtrerte variabler)

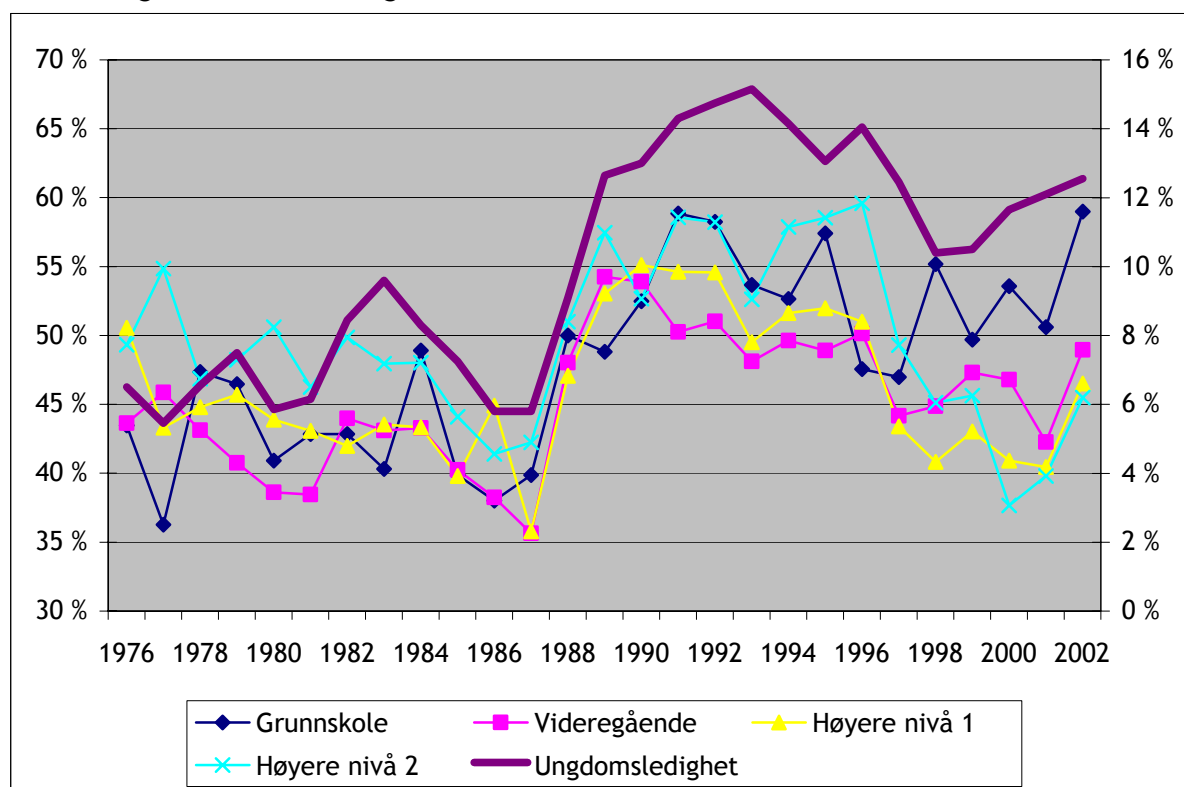
	Ustandardiserte koeffisienter	
	B	Standardfeil
Konstantledd	-0,380	0,629
Endring i ungdomsledighet	1,152 *	0,433
Justert R ²	0,196	

Som vi ser har R² sunket betydelig. Bare om lag en tredjedel "betydningen" gjenstår, etter at R² har sunket fra 0,577 til 0,196. Imidlertid er en R² på 0,2 fremdeles relativt betydelig innenfor en slik form for analyse. Vi snakker faktisk om at endring i nivået på ungdomsledigheten alene forklarer tjue prosent av endringen i andelen som går rett i studier. Innenfor et fenomen som det å gå rett i studier versus det å ta pauseår, så er det grunn til å tro at svært mange av de faktorene som spiller inn for å forklare folks valg er faktorer vi ikke kan

måle og derfor ikke kan inkludere i noen modell. Dermed er ikke en R^2 på omlag 0,2 nødvendigvis skuffende lavt. Konstantleddet er riktignok ikke lenger signifikant, men vi vet likevel at effekten av endring i ungdomsledighet er reell. Koeffisienten for ungdomsledighet er signifikant på fem prosents nivå. Som vi var inne på i metodekapitlet er dette overraskende ettersom det er vanskelig å få signifikante tall i regresjonsanalyser med så lavt antall observasjoner. Ifølge Skog (2004: 341) må sammenhengen være rimelig sterk for at vi skal få signifikante tall i et slikt tilfelle. Med andre ord har vi en robust sammenheng. Vi kan slå fast at arbeidsledighet faktisk har betydning når det gjelder andelen som går rett i studier. Selv når vi tar høyde for trender, så gjenstår det fremdeles en relativt betydelig sammenheng mellom ungdomsledighet og det å gå rett i studier. Ettersom grafene i figur 5.1 korresponderer med de ufiltrerte variablene kan vi altså si at grafene riktignok gir et overdrevent bilde av sammenheng, men at de kan gi en god indikator på den relativt betydelige sammenhengen mellom arbeidsledighetsrater og andelen som går rett i studier.

5.3 Påvirkes alle sosiale bakgrunner like mye av ungdomsledigheten?

Figur 5.2 Utviklingen i andelen som går rett i studier uten å ta pauseår først, og arbeidsledighetsraten blant ungdom under 24 år. Etter foreldres utdannelse. 1976-2002



Som i figur 5.1 ser vi i figur 5.2 at andelene som går rett i studier uten å ta pauseår først, ser ut til å utvikle seg tydelig i takt med ungdomsledigheten. Når det gjelder betydningen av foreldrenes utdanning, så ser den ut til å variere noe over tid, men hovedinntrykket er at det er relativt liten systematikk i forhold til sosial bakgrunn. Det ser ut til at alle lar seg påvirke av ungdomsledigheten til en viss grad. Blant annet ser vi at andelen som går rett i studier øker sterkt for alle grupper i perioden 1987-1989, med unntak av den marginale nedgangen for de med grunnskoleutdannede foreldre i 1989. Det kan se ut som om de med lavest sosial bakgrunn i minst grad lar seg påvirke av ungdomsledigheten, blant annet fordi de ikke har den samme nedgangen i andelen som går rett i studier etter 1996, etterfulgt av en oppgang etterhvert, som det de andre gruppene har. Her ser vi at de andre gruppene følger ungdomsledigheten tydeligere enn det de med lavest sosial bakgrunn gjør.

Vi skal nå gjøre separate lineære regresjoner av endringsvariablene for hver enkelt foreldreutdanning, for å se om det er slik at alle lar seg påvirke av endringer i ungdomsledigheten i like stor grad.

Tabell 5.4 Lineære regresjoner av endring i andelen som går rett i studier, av de som begynner å studere innen to år. Kontrollvariabel: endring i ungdomsledighetsnivå. Separate modeller for hver enkelt foreldreutdanning.

		Ustandardiserte koeffisienter	
		B	Standardfeil
Grunnskole	Konstantledd	0,444 ***	0,053
	Endring i ungdomsledighet	1,278 ***	0,038
	Justert R ²	0,309	
Videregående	Konstant	0,335 ***	0,020
	Endring i ungdomsledighet	1,390 ***	0,014
	Justert R ²	0,303	
Høyere nivå 1	Konstant	0,321 ***	0,026
	Endring i ungdomsledighet	1,425 ***	0,019
	Justert R ²	0,292	
Høyere nivå 2	Konstant	0,354 ***	0,037
	Endring i ungdomsledighet	1,451 ***	0,026
	Justert R ²	0,306	

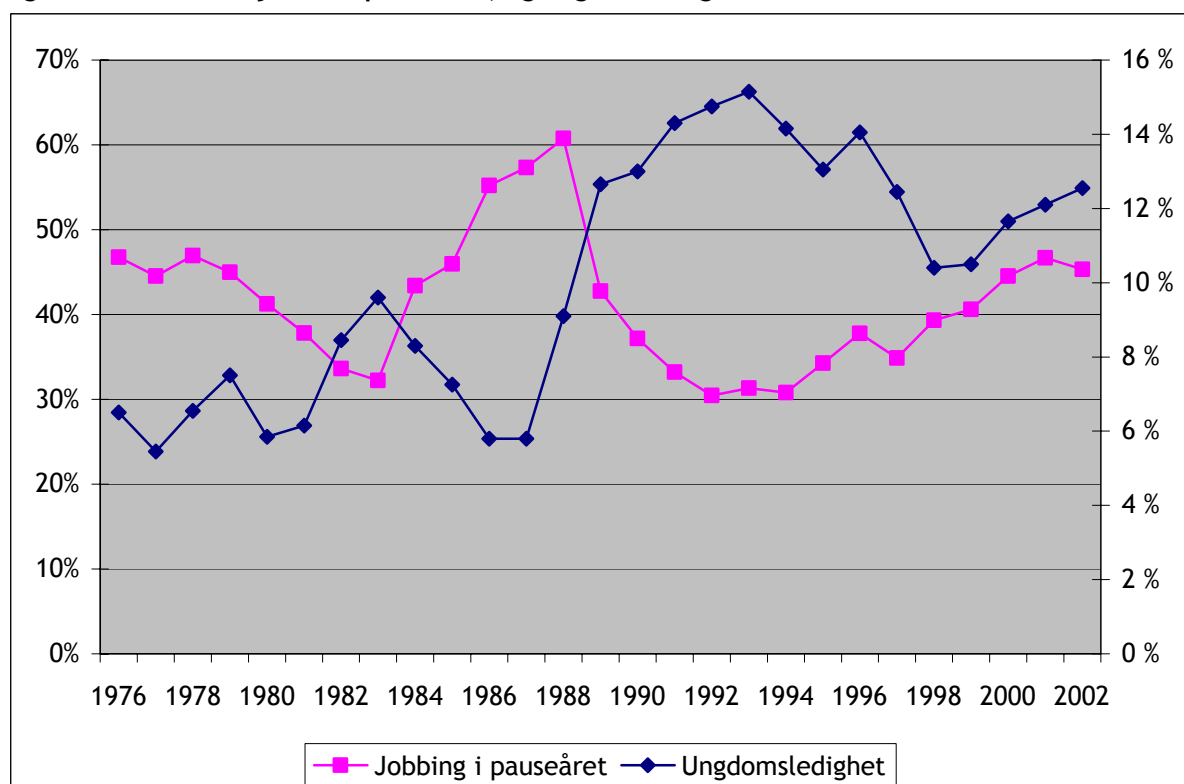
*** signifikant på 0,1 prosents nivå.

Ut i fra tabell 5.4 kan vi si at de med lavest sosial bakgrunn har større sannsynlighet for å gå rett i studier enn andre i utgangspunktet, men at de blir noe mindre påvirket av endringer i ungdomsledighetsnivået enn andre. De andre tre gruppene har omtrent like stor sannsynlighet

for å gå rett i studier, men denne sannsynligheten er altså lavere enn for de med lavest sosial bakgrunn. Det er imidlertid vanskelig å si noe mer enn dette ettersom avhengig variabel er endring i andel som tar pauseår. Vi ser at jo høyere sosial bakgrunn, jo mer påvirkes man av endring i ungdomsledighet.

5.4 "Det nyttige" pauseårsgjøremålet jobbing - har ungdomsledighet betydning?

Figur 5.3 Andel som jobber i pauseåret, og ungdomsledigheten. 1976-2002

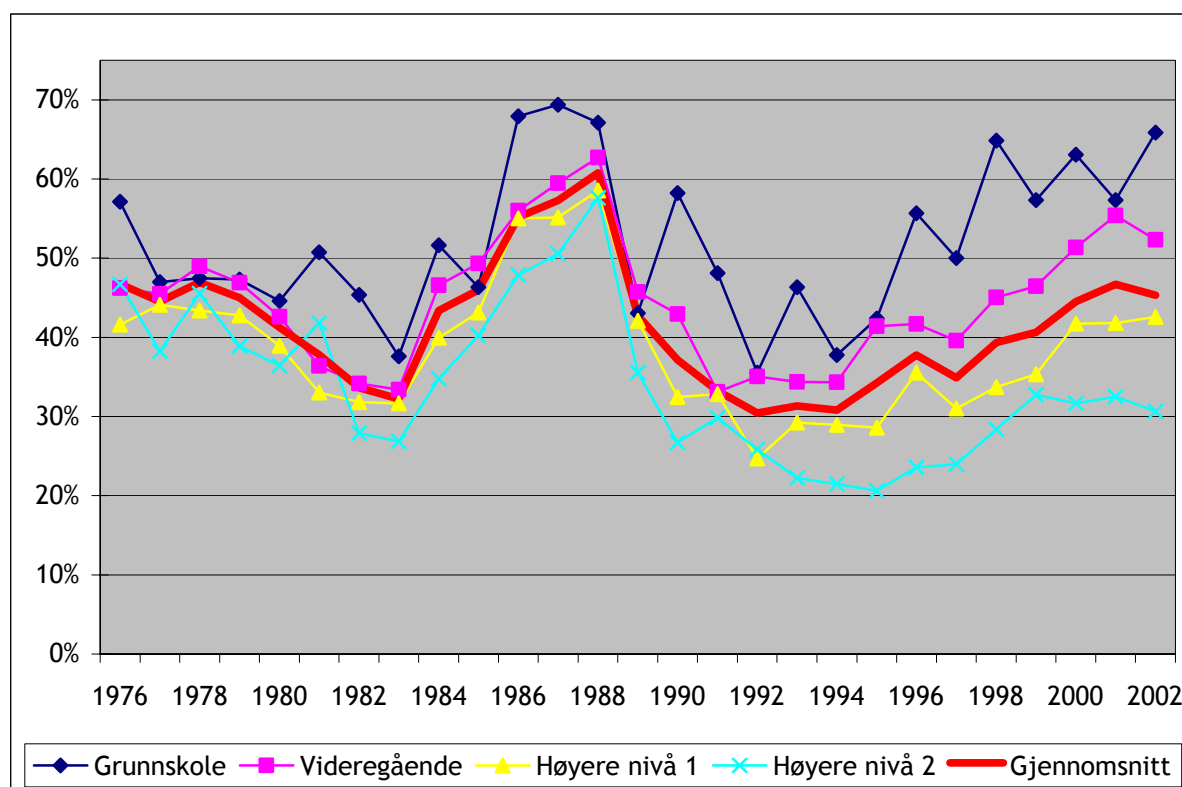


Vi ser at den gjennomsnittlige andelen som jobber i pauseåret varierer veldig mye over tid, med noteringer på alt mellom så vidt over 30 prosent av de som tar pauseår til over 60 prosent. Det kan se ut som det er en tilsvarende tydelig sammenheng mellom ungdomsledighet og jobbing i pauseåret som det vi fant mellom ungdomsledighet og det å gå rett i studier i figur 5.1. Toppnoteringen er i 1988, og det er året etter den laveste ungdomsledighetsnoteringen siden 1980. Med andre ord ser det ut til at vi kanskje må moderere standpunktet om at ungdomsledigheten påvirker jobbing direkte. Kanskje er det heller slik at det er lett å få jobb ett år gjør at flere planlegger å jobbe, for eksempel fordi de kjenner avgangselever fra året før som hadde lett for å få jobb. Vi ser at grafene over

jobbing i pauseåret og ungdomsledighetsutviklingen følger en nesten motsatt utvikling, gjennom mesteparten av perioden.

Vi så i tabell 4.3 og 4.4 at det å jobbe i pauseåret varierte mye etter sosial bakgrunn. Vi skal nå innbefatte tidsaspektet ved å se på utvikling i jobbing over tid for forskjellige sosiale bakgrunner. Ved å se tilbake på ungdomsledighetsgrafene i figur 5.3 kan vi sannsynliggjøre noen mekanismer som kan spille inn.

Figur 5.4 Andelen som jobber i pauseåret, gjennomsnitt og etter foreldres utdanning. 1976-2002



Inntrykket fra tabell 4.3 og 4.4 om at jo lavere sosial bakgrunn, jo mer sannsynlig er det at man jobber, ser ut til å stemme. Det er noen få, ubetydelige unntak til denne regelen, i for eksempel 1976 og 1978. Den eneste vesentlige unntaket er i 1981, hvor andelen som jobber blant de som har foreldre med utdanning på høyere nivå 2 er nesten 10 prosentpoeng høyere enn de med foreldre med utdanning på høyere nivå 1. Altså er det generelt slik at jo høyere sosial bakgrunn man har, jo mindre sannsynlig er det at man jobber i pauseåret. Samtidig er det også slik at variasjonen mellom gruppene øker i siste del av perioden. Blant annet jobber de med høy sosial bakgrunn mindre nå enn før. Mens det tidlig i perioden var nokså likt, jobber nå de med grunnskoleutdannede og videregående utdannede foreldre en god del mer

enn gjennomsnittet. Blant annet er det en forskjell i andelen som jobber blant de med grunnskoleutdannede foreldre og gjennomsnittet på nesten femten prosentpoeng i 1998.

Det ser faktisk ut til å være slik at betydningen av sosial bakgrunn øker, ikke minker slik vi kunne forvente ut i fra individualiseringstesen. Blant de med lavest sosial bakgrunn er det faktisk slik at andelen som jobber i 1998 er bare noen få prosentpoeng lavere enn andelen i 1987, året da ungdomsledigheten var på sitt laveste nivå siden 1977⁴⁰. Ungdomsledigheten er ikke på langt nær så høy i 1998, faktisk er den på et svært lavt nivå til 90-tallet å være. Dette kan tyde på at de med lav sosial bakgrunn i stor grad jobber uansett, og ikke påvirkes så sterkt av ungdomsledigheten som det andre gjør. Vi husker fra figur 4.5 på side 63 at i 1997 økte andelen som tok folkehøgskole sterkt, trolig som en følge av at myndighetene innførte tre tilleggspoeng ved opptak til høyere utdanning for de som tok folkehøgskole. Vi ser at akkurat i 1997 synker gjennomsnittsandelen som jobber i pauseåret noe, og dette er et trendbrudd. Kanskje kan dette komme av nettopp det at folkehøgskole ble et viktigere pauseårgjøremål det året. I perioden 1987-1990 gir en stor oppgang i ungdomsledighet en stor nedgang i andelen som jobber, og også en stor nedgang i andelen som tar pauseår. Men dette førte igjen til at andelen som tok folkehøgskole blant de som tok pauseår ble høyere, noe vi kan se klare spor av i figur 4.5.

Vi ser at vi ikke har noen klar tendens til at andelen som jobber i pauseåret synker, slik man blant annet kunne forvente ut i fra individualiseringstesen. Snarere ser den ut til å til dels følge ungdomsledighetsutviklingen gjennom hele perioden, i den forstand at jo høyere ungdomsledighet, jo lavere blir andelen som jobber i pauseåret. Som vi så eksempel på i tabell 5.3 skal vi imidlertid være forsiktige med å overvurdere denne betydningen.

Kanskje særlig når det gjelder jobbing i pauseåret er det grunn til å tro at foreldres inntekt har mye å si. Vi har derfor gjort den samme kontrollen for foreldres inntekt her som i kapittel 4, og vi kan også her slå fast at effekten av foreldres utdanning ikke er konfundert av foreldres inntekt, og ei heller av grad av geografisk sentralitet.

⁴⁰ Med unntak av året før, 1986.

6. Resultatene sett i lys av teori og forskningsspørsmål

Vi har nå, i kapittel 4 og 5, sett på hvordan de empiriske sammenhengene er i materialet. Signifikanstester, som er vist i appendix, tilsa at resultatene stort sett er statistisk signifikante. Dette innebærer at vi (selvsagt fremdeles med en viss forsiktighet) kan overføre disse resultatene til den sosiale virkeligheten. Derfor kan vi nå oppsummere, og se nærmere på hvilke svar vi har fått på forskningsspørsmålene vi stilte i kapittel 2. Vi skal underveis diskutere om disse svarene kan hjelpe oss å komme nærmere noen konklusjon på følgende spørsmål:

Er pauseår selve kroneksempelen på individualiseringens fremtreden, eller spiller fremdeles det klassiske sosiologiske temaet sosial bakgrunn en stor rolle?

6.1 Andelen som tar pauseår øker ikke jo lenger ut i perioden vi kommer

Den første diskusjonen i kapittel 2 tok direkte opp forholdet mellom individualiseringsteori og klassiske sosiologiske tilnæringsmåter fra lagdelingstradisjonen. Vi antok i lys av individualiseringstesens at det skulle bli mer og mer vanlig å ta pauseår, ettersom man kunne forvente at jo lenger ut i senmoderniteten man kommer jo mer opptatt vil elevene bli av personlige identitetsdannende prosjekter, i tråd med hva Giddens hevder. Et pauseår vil kunne være nettopp et slikt prosjekt og derfor forventet vi ut i fra individualiseringstesens at tendensen til å ta pauseår skulle øke. En annen tilnærming var Becks risikosamfunn som hevder at den oppfattede risikoen ved utdanningsvalget øker utover i senmoderniteten, noe som vil kunne føre til at det blir stadig flere som tar pauseår for å utsette utdanningsvalget, og dermed bli sikrere på å ikke gjøre et feilvalg. En annen tolkning av dette kan også være at i lys av inflasjon i utdanning vil pauseår bli mer vanlig fordi pauseår kan brukes til å supplere den senere utdannelsen med erfaring som kan hjelpe en i en senere kamp om jobbene.

I figur 4.1 og 4.2 så vi at dette ikke stemte. Det har ikke blitt vanligere å ta pauseår verken hvis vi ser på de som tar pauseår som andel av hele avgangskullet⁴¹ eller hvis vi ser på de som tar pauseår som andel bare av de som før eller senere går over i studier⁴². En

⁴¹ Dvs. avgangskullet fra ”studieforberedende linje” eller tilsvarende.

⁴² Eller rettere sagt, de som går over i studier senest høsten to år etter at de har gått ut av videregående med studiekompetanse.

regresjonsanalyse ga samme resultatet: Utvikling over tid er mer eller mindre fraværende. Den eneste måten forventningen om økning i tendensen til å ta pauseår stemmer, er dersom vi ser på *antallet* elever som tar pauseår. Ettersom det er flere og flere som tar både videregående og høyere utdanning, har det naturlig nok blitt flere som har mulighet til å ta et avbrekk mellom de to utdannelsene. I og med at andelen som tar pauseår verken har økt eller sunket nevneverdig, har altså antallet personer som tar et pauseår mellom videregående og høyere utdanning blitt høyere. Det er imidlertid ikke slik at et høyere antall som tar pauseår nødvendigvis er en støtte til individualiseringstenen dersom økningen i pauseår bare skyldes at flere tar videregående og høyere utdanning. Nå er det riktignok slik at dersom det at flere og flere tar høyere utdanning fører til at den sosiale mobiliteten øker, altså at sosiale forskjeller i tendensen til å ta utdanning jevner seg ut, kan det i og for seg passe inn i mønsteret vi kan forvente om individualiseringstenen stemmer. Det er imidlertid i så fall en støtte til individualiseringstenen som kommer på siden av det som er denne oppgavens tema. Når vi finner at andelen av avgangskullene fra videregående og fra som tar pauseår ikke øker, kan vi altså si at kapittel 4.1 ikke styrker individualiseringstenen.

Utviklingen i andelen som tar pauseår kan altså ikke tas til inntekt for individualiseringstenen. Så er spørsmålet om det kan tas til inntekt for noe annet? Selvsagt utviklingen i andelen kan ikke i seg selv tas til inntekt for betydningen av sosial bakgrunn. Faktisk kan vi etter noen former for lagdelingsteori, det vil si særlig verditeori, også anta at andelen som tar pauseår skal øke. Dette er fordi vi forventer at de med høy sosial bakgrunn skal ta mer pauseår fordi denne gruppen tradisjonelt sett har vært mindre målrettet og mer opptatt av selvrealisering (jfr. Bjerrum Nielsen 1999). Ettersom andelen i utvalget med grunnskoleutdannede foreldre synker, så vil andelen elever med høy sosial bakgrunn øke, og dermed blir det en høyere andel som vi forventer at skal ta pauseår. Vi kan altså si at også dette synet har blitt svekket, med mindre man supplerer det med teorier som forklarer hvorfor andre grupper enn de med høy sosial bakgrunn også tar pauseår. Som vi husker finnes det slike teorier, og vi kan derfor ikke si at resultatene i kapittel 4.1 er i strid med forventningene fra den såkalte lagdelingstradisjonen.

Teorier om sosial lagdeling predikerer hovedsakelig stabilitet over tid, og det er stabilitet over tid vi har funnet. Men, denne stabiliteten over tid som lagdelingsteorier predikerer, handler i så fall om stabilitet over tid i faktorer som har med sosial bakgrunn å gjøre. Det handler om stabilitet over tid i den sosiale rekrutteringen til det å ta pauseår eller ikke, og om stabilitet

over tid i hvem som gjør ulike gjøremål i pauseåret. Vi skal ta for oss begge, under forskningsspørsmål iii) om betydningen av foreldres utdanning for å ta pauseår, og forskningsspørsmål v) og ix) om gjøremål. Inntil videre lar vi derfor konklusjonen bero.

Ettersom vi nevnte Frønes (2005) spesifikt i innledningen til denne oppgaven, er det på sin plass å skrive noen ord om hans tanker om at det blir flere og flere ungdommer som bruker årene etter videregående på å drive med selvutvikling istedenfor å utdanne seg og deretter gå inn i arbeidsstokken. Det begynner å bli klart at resultatene i denne oppgaven ikke støtter dette synet. En mulig årsak til de forskjellige konklusjonene er at denne oppgaven ser på i hvilken grad de tar et pauseår rett før studiene eller ikke, og ikke på om elevene bruker mer og mer tid underveis i studieløpet. Sånn sett kan det godt hende at Frønes' avhandling og denne oppgaven har forenlige konklusjoner likevel. En annen, viktig årsak ligger i måten denne oppgaven ser på det å ta pauseår, nemlig som en andel av de som går videre med høyere utdanning. Det blir jo faktisk stadig flere som bruker årene etter videregående til å ta pauseår, men det skyldes at det rett og slett har blitt flere som har muligheten til å ta høyere utdanning generelt, ettersom andelene som tar videregående og dermed også som tar allmennfag har økt. Denne oppgaven konsentrerer seg om andelene som tar pauseår før de begynner å studere, og når det blir flere som studerer kan det også bli flere som tar pauseår uten at andelen synker. En tredje årsak ligger muligens i forskjeller i tidsperspektiv. En av kildene Frønes støtter seg på er nemlig Raabes undersøkelse (2002) som viser hvordan andelen som har gått direkte over i høyere utdanning har gått ned med 14 prosentpoeng mellom 1997 og 2000. Det er en tendens vi kan finne igjen i figur 4.1, men som vi husker var ikke dette slutten av en langsiktig trend i retning av stadig mindre andel som går rett i utdanning, men snarere en mer eller mindre tilfeldig variasjon. I regresjonsanalysen i tabell 4.1 så vi mer av det samme, ettersom vi her så at andelen som tok pauseår faktisk gjennomsnittlig sank noe i løpet av perioden (selv om nedgangen var helt minimal). En siste årsak ligger i synet på hva det å ikke gå direkte inn i studier kan sammenlignes med. Selv om jobbene kan være de samme, vil det se annerledes ut om man jobber noen år og så begynner i høyere utdanning, enn om man bare går rett inn i arbeidslivet og blir værende der. I det første tilfellet har vi med forsinket studiestart og forsinket inntreden i arbeidslivet å gjøre, i det andre tilfellet har vi med en direkte overgang i en produktiv arbeidsstokk å gjøre, selv om altså jobben kan være den samme. Vi vet fra Grøgaards (2006) studie av det første Reform 94-kullet at gjennomsnittslønn for en med allmennfag ikke var spesielt mye lavere enn for en med yrkesfag, og ut i fra dette kan man tenke at det er ikke nødvendigvis ønskelig for alle som har

tatt allmennfag å begynne å studere. Vi har i denne oppgaven sannsynliggjort at en del elever trolig ikke planlegger å ta et pauseår, men kanskje heller begynner å jobbe og så ombestemmer seg og begynner å studere etter et par år i arbeidslivet som ikke gikk helt etter forventningen. En siste kommentar til Frønes' studie er at denne oppgaven har vist at det ikke er slik at de som tar pauseår bare driver med selvutvikling. I 2002 var det faktisk så mange som 45,3 prosent av de som tok pauseår, som jobbet i pauseåret sitt.

6.2 Foreldres utdanning har liten betydning for andelen som tar pauseår

Forskningsspørsmål ii) tok for seg betydningen av foreldres utdanning for å forklare andelen som tar pauseår. Vi så først på andelen som tok pauseår som andel av hele årskullet, altså målt opp mot de som gikk rett i studier og de som ikke begynte å studere. I figur 4.3 så vi at andelen som tok pauseår da varierte mye etter sosial bakgrunn, målt som foreldres utdanning. Tendensen var slik at jo høyere sosial bakgrunn, jo flere var det som tok pauseår. Forskjellene var store; mens 23,2 prosent av de som hadde foreldre med utdanning på grunnskolenivå tok pauseår, var tilsvarende tall for de som hadde foreldre med utdanning på mastergradsnivå eller høyere på 40,8 prosent, altså et spenn på hele 17,6 prosent.

6.2.1 Sosiale forskjeller forsvinner når vi ser bort i fra de som ikke fortsetter i studier

Vi fant altså store sosiale forskjeller når det gjaldt tendensen til å ta pauseår, når vi så avgangskullet fra allmennfag under ett. Det var imidlertid slik at det hadde stor betydning om man så på pauseår som andel av avgangskullet eller som andel av de som begynner å studere innen to år. Tabell 4.2 viste at forskjellene mellom de forskjellige sosiale bakgrunnene sank betydelig og til dels skiftet retning når vi så på de som tar pauseår som andel av de som begynner å studere. Forskjellen i prosentpoeng var så lavt som 4,1 prosent, og sammenhengen var ikke lenger entydig i retning av at jo høyere sosial bakgrunn, jo mer pauseår. Faktisk var det de med foreldre som hadde videregående som tok mest pauseår. Med andre ord var sammenhengen verken lineær eller betydelig. Det gir mest mening å se på pauseår i forhold til de som faktisk kan ta pauseår, altså de som begynner å studere. Konklusjonen blir derfor at det i praksis ikke er forskjeller ut ifra sosial bakgrunn når det gjelder det å faktisk ta pauseår.

Vi husker altså at individualiseringstesen antok at sosial bakgrunn skal få mindre og mindre betydning. Nå er det riktignok litt uklart hvilket tidsperspektiv vi skal gå ut ifra, men enkelte av sosiologene innen retningen angir gjerne 60-tallet som klassesamfunnets kulminasjon. 70-

tallet regnes gjerne som et tiår hvor betydningen av "klasse" begynner å forsvinne, og dermed vil en historisk periode som begynner i 1976 gjerne kunne tenkes å ikke ha betydning av sosial bakgrunn hvis vi ser perioden i snitt. Det er altså ikke urimelig å også tolke individualiseringstesen dit hen at vi faktisk ikke har forskjeller etter sosial bakgrunn i det hele tatt i perioden. Vi kan altså si at den manglende sammenhengen mellom sosial bakgrunn og pauseår, i hvert fall foreløpig, kan tolkes som en støtte til individualiseringstesen.

Det er naturlig å tenke at det ikke er noe poeng i å se på endring over tid i betydningen av foreldres utdanning når man ikke finner fant en betydning av foreldres utdanning for pauseår i utgangspunktet. Vi så likevel på om det kunne tenkes å være en endring, for eksempel på en slik måte at sammenhengen nullet hverandre ut. Vi fant at de to midterste (i forhold til sosial bakgrunn) og største (i forhold til andel av utvalget) gruppene naturlig nok var nokså gjennomsnittlige gjennom perioden. Vi fant også at barn av de høyest utdannede foreldrene så ut til å ta stadig mer pauseår, faktisk mer pauseår enn alle andre, rundt millenniumskiftet. Samtidig hadde de hatt en tendens til å ta mindre pauseår enn andre grupper tidlig i perioden. Vi så også at andelen av de med lavest utdannede foreldre som tok pauseår før de begynte å studere, ble stadig mindre. De begynte altså i høyere grad enn andre rett på studiene i slutten av perioden, mens de til dels i begynnelsen av perioden tok mer pauseår. Vi ser her at de manglende forskjellene i sosial bakgrunn til en viss grad skyldes motvirkende tendenser i historisk utvikling, og at det er noe større forskjeller mellom grupper enn man skulle tro dersom man bare ser på gjennomsnittet av hele perioden. Det er imidlertid ikke snakk om så store variasjoner, så det er noe uklart om vi skal tolke dette som en motsetning til individualiseringstesen.

6.2.2 Ungdom med lav sosial bakgrunn: Selektert? Ja. Studiemotivert? Tja.

En av teoriene i teorikapitlet antok at ungdom fra lavere sosiale bakgrunner som faktisk både velger allmennfag og fullfører, vil være ekstra selekterte og trolig mer studiemotiverte. De skal altså forventes å gå rett i studier i større grad enn andre. Dette så ikke ut til å stemme i det hele tatt. De med lavere sosial bakgrunn stoppet i større grad utdanningsløpet etter fullført allmennfag, og de var også litt mer tilbøyelige til å vente et år før de begynte å studere enn å begynne rett på. Et problem med tesen om studiemotivert ungdom fra lav sosial bakgrunn kan være at den tar utgangspunkt i at folk velger å gå allmennfag for å studere. Kanskje er det mange som tar allmennfag fordi det utsetter det endelige utdanningsvalget? I våre dager, hvor så få slutter utdannelsen etter grunnskolen, er det grunn til å spørre seg om det er et reelt alternativ å slutte etter grunnskolen. Ifølge signaliseringsteorien vil det å ta utdanning, som vi

husker, handle veldig lite om utdannelsen i seg selv, men heller fungere som en indikator overfor arbeidsgiver på at man har selvdisiplin og andre egenskaper som verdsettes i en jobbsammenheng. Det å ikke ta videregående vil altså kunne være det samme som å sende ut et signal til arbeidsgiver om at man mangler selvdisiplin. Samtidig er det mange 16-åringer som ikke har klare yrkespreferanser og som ikke helt vet hva de vil når valget om videregående skal tas, og som derfor ender opp med å ta allmennfag fordi det ikke låser så mange muligheter. Det er sjelden et alternativ å utsette valget et år, ettersom jobbtilfanget for 16-åringer nå til dags ikke er stort. Hva så med de tidligere tidene, altså 70- og 80-tallet? Den gangen var tross alt valgstrukturen for videregående annerledes. En rimelig tolkning er at allmennfag da kan ha fungert som en utdanning i seg selv, som kvalifiserte for lavere jobber innen for eksempel handel, kontor og forvaltning. I lys av sosial posisjonsteori er det grunn til å tro at flere fra lav sosial bakgrunn brukte allmennfag på denne måten, og ikke for å gå videre til en veldig mye høyere utdanning enn det foreldrene har. Det er altså ikke overraskende at de med lav sosial bakgrunn i mindre grad går over i høyere utdanning etter oppnådd studiekompetanse. Vi har uansett funnet at tesen om selektert og studiemotivert ungdom fra lav sosial bakgrunn, ikke ser ut til å holde stikk.

6.3 Store forskjeller etter sosial bakgrunn i gjøremål

Når vi går løs på forskningsspørsmål iii) om betydningen av foreldres utdanning for hvilke gjøremål elevene har i pauseåret, viser det seg imidlertid at den tilsynelatende mangelen på betydning av sosial bakgrunn når det gjelder å ta pauseår bare skyldes at elevene gjør forskjellige ting i pauseåret sitt. Det er nemlig store forskjeller i forhold til sosial bakgrunn i hvilke gjøremål elevene har i pauseåret, men hvis man summerer opp de forskjellige gjøremålene så tar de altså i sum omtrent like mye pauseår. Vi så i tabell 4.3 og 4.4 at de med høy sosial bakgrunn i større grad enn andre avtjente verneplikten⁴³ eller gikk på folkehøgskole, mens de med lav sosial bakgrunn hovedsakelig jobbet.

6.3.1 De med høy sosial bakgrunn tar folkehøgskole... og militæret.

I lys av verditeorier er det ikke overraskende at så mange med høy sosial bakgrunn går på folkehøgskole. I teorikapitlet antok vi jo nettopp at folkehøgskole kan sees på først og fremst som "selvrealisering", og dermed passer det fint med teorien om middelklassens selvrealiseringskultur. Mer overraskende er det at de med høy sosial bakgrunn avtjener verneplikten rett etter videregående, i større grad enn de med lav sosial bakgrunn. Hvorfor?

⁴³ Altså i perioden 1993-2002, hvor vi har data om verneplikt.

En mulig tolkning er at de er mer målorienterte i forhold til å ta høyere utdanning, og derfor benytter pauseåret til å "gjøre seg ferdig" med militæret før de begynner å studere. En slik målorientering kan knyttes til at de i utgangspunktet er motivert for mer utdanning, mens de med lav sosial bakgrunn kanskje i større grad kjører litt rundt på det uvisse. Severeide hevder i en artikkel fra 1988 at barn fra lavere sosiale lag gjennomgående "sikksakk-kjører på det uvisse" gjennom hele utdanningssystemet. De har trolig verken like klare utdanningsmål og like høye utdanningsmål som det barn fra høyere sosiale lag har (Severeide 1988). Dette står i motsetning til tesen om at ungdom fra lavere sosiale lag skulle være mer selekterte og dermed mer studiemotiverte om de først fullfører allmennfag, men vi har jo funnet at vi ikke har støtte for en slik tese i materialet vårt.

En ansporing til en forklaring kan vi finne i det Opheim (2002) kalte forskjeller i tilgang på informasjon. Elever som har tilgang på informasjon om utdanningssystemet gjennom foreldrene og foreldrenes nettverk, har lettere for å manøvrere seg i det høyere utdannelsessystemet. Dermed blir det enklere å være målorientert i forhold til utdanning.

6.3.2 Jobbing i pauseåret - et "se an arbeidslivet"-år?

En annen, noe mer spekulativ forklaring kan være at forskjellen på elever med lav sosial bakgrunn og elever med høy sosial bakgrunn er at førstnevnte er usikre på om de ønsker å ta høy utdanning i det hele tatt. Ifølge sosial posisjons-teorien skulle ikke elever med lav sosial bakgrunn ha det samme behovet for å ta høyere utdanning som det andre har. De velger dermed i større grad å ikke ta høyere utdanning. Som vi var inne på i kapittel 2.1.2 kan vi ikke uten videre ta det at noen velger allmennfag som en entydig indikator på at de er innstilt på å ta høyere utdanning. Det kan ofte også være en indikator på at de ikke er spesielt interessert i de yrkesfaglige studieretningene. Grøgaards undersøkelse av det første Reform 94-kullet (2006: 41) viste jo som nevnt at elever med allmennfag har like lett for å få jobb som det elever med yrkesfag har. Forskjellene er at de som hadde allmennfag opplevde at jobbmulighetene var lite relevante for den utdannelsen de hadde. Kanskje gjør altså misnøye med jobbsituasjonen at elever som egentlig hadde tenkt å fortsette å jobbe, velger å ta utdanning likevel? Kanskje er ikke pauseår et "pauseår" for barn av lavt utdannede, men heller et "vente og se om man får lyst til å begynne på utdanning eller om det er greit å jobbe isteden"-år. Det er i hvert fall en mulig forklaring.

6.3.3 Kulturteori - må de med lav sosial bakgrunn ta opp igjen videregående?

Når det gjelder de andre gjøremålene så vi at det å ta opp igjen videregående var preget av sosiale skjevheter når vi så på perioden 1993-2002. Forskjellene var slik at de med lav sosial bakgrunn i større grad enn andre gjorde dette. Dette kan tolkes som en støtte til antakelsen om at de med lav sosial bakgrunn på grunn av at de gjennomgående har noe dårligere karakterer enn andre, i større grad er nødt til å ta opp igjen videregående for å komme inn på det de ønsker. Imidlertid er det å ta opp videregående et relativt marginalt fenomen; kun mellom 3,6 og 1,4 prosentpoeng gjør dette. Vi fant heller ingen slik effekt av sosial bakgrunn dersom vi så på hele perioden under ett. Dette kan muligens henge sammen med at opptakskravene til høyere utdanning har blitt tøffere senere i perioden.

6.3.4 "Risikoaverse arbeiderklassebarn"?

I kapittel 2.5.1 var vi inne på oppfatningen om at de med lavest sosial bakgrunn gjerne er mer risikoaverse enn andre, med andre ord at de ønsker å unngå å ta risikoer som for eksempel å ta opp studielån for en utdanning de ikke kjenner utbyttet av. I tillegg har det vært hevdet at verdier som selvhjelpenhet og gjeldsfrihet er fremtredende blant de med en slik sosial bakgrunn. Derfor kan en mulig forklaring på at barn av lavt utdannede foreldre i større grad jobber, være at de ønsker å spare opp penger slik at de ikke behøver å ta opp så stort studielån. Vi vet fra tidligere studier (Sodeland 2006, Fekjær 2000) at disse gruppene i mindre grad enn andre tar opp fullt lån. Nå tyder riktignok ikke studiene på at disse gruppene har mye oppspart formue fra jobbing å leve på heller. Men det er jo stor forskjell på hva man tror man skal klare, og hva man faktisk klarer. Det er fort gjort å tro at man skal klare å spare opp masse penger gjennom å jobbe i pauseåret og bo hos foreldrene, mens man i praksis ender opp med at mye av pengene går til forbruk. Selvsagt er det slik at gevinsten av å spare opp penger i løpet av pauseåret kan tenkes å spises opp av at man kommer et år senere ut i arbeidslivet som høyt utdannet, men det er usikkert i hvilken grad elever, som i tillegg ikke har foreldre eller annet nettverk med erfaringer med studielån, er klar over dette. Gitt at man uansett ikke ønsker å ta opp fullt studielån, er det altså til en viss grad likevel rasjonelt å jobbe før utdanning.

Det er også mulig å forklare en eventuell risikoaversjon som fører til jobbing blant de med lav sosial bakgrunn, gjennom (en komparativ) mangel på informasjon om utdanningssystemet. Dette kan medføre mangel på trygghet når det gjelder å forutsi utbyttet av utdannelsen. Når utdanningsvalget fremstår som risikofylt blir det kanskje nødvendig å jobbe for å spare opp penger, og dermed mindre attraktivt å ta opp enda mer lån for å gå på folkehøgskole.

Beck og hans teorier om risikosamfunnet kan, som vi husker, medføre en noe annen forventning. Ut i fra Beck kan vi anta at inflasjon i utdanning henger sammen med en stadig økende redsel for å velge feil, og vi kan anta at man derfor heller venter litt enn å gå rett i studier ettersom man kan bruke pauseåret til å bli sikrere i sin sak. I så fall skulle vi forvente at i takt med at færre lar være å studere, så vil andelen som tar pauseår gå opp. I figur 4.1 på side 46 så vi at dette ikke stemte. Dette kan kanskje indikere den antatte "vente og se an arbeidsmarkedet"-mekanismen har vært i spill hele tiden. En langt enklere forklaring er at elever gjennom alle tiårene har hatt like mye behov for å ta en pause før de begynte på studier.

Vi antok også i lys av Becks risikosamfunn, sosial posisjonsteori og inflasjon i utdanning at særlig de med høy sosial bakgrunn trengte jobbing mer nå for å ha noe "ekstra" som kan hjelpe dem i kampen om de mest lukrative jobbene. Vi fant at dette ikke stemmer, ettersom tabell 4.4 viser at de jobber mindre i 1993-2002 enn i 1976-2002. Samtidig tar de jo veldig mye mer folkehøgskole, i hvert fall jentene.

6.4 Andelen som tar folkehøgskole i pauseåret øker over tid

I forskningsspørsmål iv) spurte vi om det er forskjeller over tid i andelen som tar folkehøgskole. Vi fant at det er det, og det er faktisk slik at det blir mer og mer vanlig å ta folkehøgskole. Vi har dermed funnet en indirekte støtte til individualiseringstesen gjennom at selvrealiserende gjøremål blir mer vanlig.

I kapittel 2.1.1 antok vi at pauseår kan sees på som en "selvrealiserings"-greie, og dette var noe av bakgrunnen for forventningen om at det skulle bli mer og mer pauseår utover i perioden. Gitt en større forekomst av refleksive konstruksjoner av egenidentitet, slik Giddens hevder, skulle man altså tro at det ble stadig flere som tok pauseår. Når såpass mange bruker pauseåret til å jobbe, er det grunn til å tro at deler av dette premisset er feil. Selv om det viser seg at andelen som tar folkehøgskole øker, så er det for eksempel fremdeles ikke mer enn 15,8 prosent av de som tar pauseår som tar folkehøgskole i 2002. Nå er det riktignok mulig å få både spennende og selvrealiserende jobber, men det er tvilsomt om tilfanget av denne typen jobber som samtidig er åpne for elever som "bare" har allmennfaglig videregående, er så stort at det dekker etterspørselen blant de som tar pauseår. Som Grøgaards studie (2006) antydte, jobber nok langt de fleste som ufaglært arbeidskraft innen for eksempel varehandel. Selv om man lærer en del om seg selv av å jobbe i butikk, er det likevel neppe det man i praksis forbinder med selvrealisering.

Hvis premisset om at pauseår er selvrealiserende er feil, betyr dette at individualiseringstenen ikke er svekket likevel? Ikke egentlig. I lys av individualiseringstenen skulle man egentlig forvente at færre og færre valgte å gjøre "kjedelige" ting, og heller gjorde ting som var personlig utviklende. Vi må dermed se på om hva elevene i så fall gjør i pauseåret, endrer seg over tid. Det at færre jobber nå enn tidligere, ville kunne være en indikator på at folk ble mer individualiserte. Nå er det riktignok slik at man fint kan kombinere det å jobbe med å reise jorda rundt. Om mange gjør det, og hvor mange som gjør det nå kontra hvor mange som gjorde det før, er det umulig å si noe om.

6.5 De sosiale forskjellene i hvem som tar folkehøgskole, øker

Vi så at antakelsen om at det skulle bli mer vanlig å ta folkehøgskole, stemmer. Samtidig er det fremdeles store sosiale forskjeller i andelen som tar folkehøgskole. Vi husker fra tabell 4.3 og 4.4 at sammenhengen mellom foreldres utdanning og folkehøgskole er mer eller mindre lineær, med andre ord at jo høyere utdanning foreldrene dine har jo mer sannsynlig er det at du tar folkehøgskole. Når vi ser på utvikling over tid finner vi at det generelt bare er en relativt liten andel av de som tar pauseår rett etter videregående som går på folkehøgskole i pauseåret. Forskjellene etter foreldres utdanning er der da også, men de er mindre tydelige. Det kan selvsagt tenkes at det ikke har blitt mer vanlig å ta folkehøgskole generelt, men at det tidligere var noe man tok på et litt senere tidspunkt enn rett etter videregående. På slutten av nittitallet ble det jo også innført regler som gjorde at man automatisk fikk innvilget lån og stipend om man tok folkehøgskole rett etter videregående. Uansett har folkehøgskole blitt et mer og mer vanlig gjøremål blant de som tar pauseår rett etter videregående. Dette kan tolkes som en støtte til individualiseringstenen. Samtidig ser vi at forskjellene mellom de forskjellige sosiale bakgrunnene ser ut til å øke i takt med at det blir mer vanlig å ta folkehøgskole. For de med lavest sosial bakgrunn øker faktisk ikke andelen som tar folkehøgskole i pauseåret sitt i det hele tatt. For de andre gruppene øker andelen ganske tydelig, og særlig dramatisk er økningen blant de med de to høyeste sosiale bakgrunnene.

6.6 Andelen som tar pauseår varierer med ungdomsledigheten - men betydningen er sterkest for de med høy sosial bakgrunn

I forskningsspørsmål vi) og vii) spurte vi om andelen som tok pauseår varierte med ungdomsledigheten,

I tabell 5.1 og figur 5.1 så vi at det tilsynelatende var en svært sterk sammenheng mellom og ungdomsledighet og andelen som tok pauseår. Imidlertid antok vi at vi kunne ha et problem med trendkorrelasjon i materialet, ettersom ungdomsledighet er et typisk eksempel på et fenomen som preges sterkt av trender. Vi foretok en såkalt filtrering på variablene, og fant ut at sammenhengen mellom ungdomsledighet og pauseårsandel ikke var så sterk som grafen i figur 5.1. kunne gi inntrykk av. Imidlertid gjensto det fremdeles en ikke ubetydelig sammenheng mellom de to fenomenene, og vi kan derfor slå fast at endringer i ungdomsledighet har stor forklaringskraft når det gjelder å forklare endringer i andelen som tar pauseår. Dessverre har vi ikke grunnlag for å si om dette skyldes endringer i andelen som jobber, eller om det skyldes at folks oppfatning av hvor viktig det er å komme i gang med studier endrer seg når ungdomsledigheten stiger. Det ser imidlertid ut til å være sterke sammenhenger også mellom ungdomsledighet og andelen som jobber, noe vi tar for oss noen avsnitt nedenfor. Vi så i tabell 5.4 at det var slik at de med lav sosial bakgrunn i utgangspunktet hadde lavere sannsynlighet for å gå rett over i studier enn det andre grupper hadde. Vi så også at det var slik at jo høyere utdannelse foreldrene hadde, jo mer påvirket ble man av økende ungdomsledighet til å gå rett i studier. Med andre ord kan vi si at de med lav sosial bakgrunn i mindre grad enn andre påvirkes av endringer i arbeidsledigheten. Vi har ikke tall på om dette skyldes en direkte effekt av den rollen jobbing spiller for denne gruppen, men vi kan sannsynliggjøre trekk ut i fra teori. Ut i fra kapittel 2.5.2 kan det nemlig tenkes at dette skyldes at de med lav sosial bakgrunn i utgangspunktet er såpass interessert i å jobbe at de ikke påvirkes av at det blir vanskeligere å få seg jobb, og at eventuelt de mest spennende jobbene forsvinner. Dette kan også til dels sees på som en motvekt til ideen om at pauseåret er et "se an arbeidslivet"-år for de med lav sosial bakgrunn. I så fall skulle vi nemlig forvente at de i større grad ble påvirket av økende ungdomsledighet, ettersom behovet for høyere utdannelse for å få en sikker og attraktiv jobb etter all sannsynlighet blir mer tydelig når ungdomsledigheten øker. Ut ifra det vi vet om at de med lav sosial bakgrunn i mindre grad enn andre tar opp studielån, kan vi si at det kan hende at disse ønsker å jobbe litt før studiene for å unngå for stort studielån. Det kan også, slik vi var inne på i kapittel 2.5.2, tenkes at de utsetter studiene for å bli sikrere på at de har valgt riktig.

6.7 De med lav sosial bakgrunn jobber mest - og forskjellene øker over tid

I forskningsspørsmål viii) og ix) spurte vi om det var utvikling over tid i andelen som jobber, og om andelen som jobber er påvirket av sosial bakgrunn. Det er en tydelig sammenheng med

sosial bakgrunn når det gjelder å jobbe i pauseåret, noe vi så både i tabell 4.3, 4.4 og figur 5.3. Når vi ser på utvikling over tid, ser det også ut som om de sosiale forskjellene i andelen som jobber i pauseåret, øker. Vi så av figur 5.3 at andelen som jobber svinger mye. Dette gjelder også for de med lavest sosial bakgrunn, som har en variasjonsbredde på 33,9 prosent i andelen som bruker pauseåret til å jobbe.

Dette kan kombineres med innsikten om at de med lav sosial bakgrunn er mer tilbøyelige til å gå rett i studier i utgangspunktet, noe vi så en viss støtte for i tabell 4.2. Vi vet samtidig at de er mindre påvirket av svingninger i ungdomsledigheten, noe vi også så i tabell 5.4, og i tillegg at de er mer tilbøyelige til å jobbe i pauseåret generelt, noe vi så i tabell 4.3 og 4.4. Ut i fra dette kan vi sannsynliggjøre at de med lav sosial bakgrunn gjerne enten jobber i pauseåret, eller begynner rett på studier. Dette kan tolkes på en lang rekke måter. Vi kan, som i kapittel 2.5.2, anta at de er mer risikoaverse, men det kan også ses på som at denne gruppen er særlig rasjonell og målorientert. Sagt med andre ord så driver denne gruppen i mindre grad med "unyttig" selvrealisering. Imidlertid er det jo selvsagt et åpent spørsmål i hvilken grad selvrealisering er unyttig, og som diskusjonen i kapittel 2.3 antydte, kan det å drive med selvrealisering faktisk gi økonomisk gevinst på sikt.

Vi så i kapittel 2.3 og 2.7.2 at det kunne tenkes at høy arbeidsledighet gir større oppfattet risiko for å bli arbeidsledig, og dette fører til at flere tar høyere utdanning. Disse ville kanskje ellers sett an arbeidsmarkedet og helst jobbet så fremt det var mulig å få en god jobb uten høyere utdanning. Gitt at dette stemmer, vil høy arbeidsledighet ha større betydning for enkelte sosiale grupper enn andre. Med andre ord vil effekten av høy arbeidsledighet være større for de med lavt utdannede foreldre enn andre. De vil i mindre grad "se an". Vi så i tabell 5.4 at dette i liten grad stemmer. Tvert imot er effekten av høy arbeidsledighet på å gå rett inn i studier lavere for de med lav sosial bakgrunn, enn for andre.

Vi så i figur 5.2 at jo høyere sosial bakgrunn, jo mer påvirkes man av endringer i ungdomsledigheten. Det er altså slik at de med høy sosial bakgrunn i mindre grad tar pauseår når ungdomsledigheten stiger. Dette kan, med en viss forsiktighet, tolkes som en støtte til tanken om selvrealisering som en fremtredende verdi blant de med høyere sosial bakgrunn. Dersom det er de mest spennende jobbene som forsvinner først, kan vi anta at de med høy sosial bakgrunn i mindre grad vil jobbe når ungdomsledigheten stiger, mens de med lav sosial bakgrunn først og fremst er ute etter en inntekt og vil jobbe uansett. Det kan selvsagt også tolkes som om de med lav sosial bakgrunn i større grad lar seg skremme av høy

ungdomsledighet til å utsette utdanningsvalget et år fordi de blir mer redde for å gjøre et feilvalg.

Det er tydelig at det å jobbe også henger sterkt sammen med ungdomsledigheten, selv om vi har forskjeller etter sosial bakgrunn her. Med få unntak ser vi at andelen som jobber i pauseåret følger grafen over ungdomsledigheten, selv om diskusjonen rundt filtrering av variabler i kapittel 5.2 tyder på at vi skal tolke slike grafer med en viss varsomhet.

6.7.1 Har pauseårsfenomenet endret innhold i perioden?

Det er en interessant diskusjon om fenomenet pauseår har endret innhold gjennom perioden. At andelene som tar folkehøgskole mellom videregående og studier har økt, vil tilsa det. Men samtidig er det jo ikke slik at det fenomenet som er mest logisk å sette opp mot det, nemlig jobbing, har hatt en like entydig nedgang. Det er jo slik at når folkehøgskole har blitt et viktigere gjøremål blant de som tar pauseår, så innebærer det at noe annet har blitt mindre viktig. Samtidig spiller andelen som tar pauseår inn her. Siden andelen som jobber utgjør en stor del av de som tar pauseår, kan det tenkes at en nedgang i antallet som jobber fører til en nedgang i antallet som tar pauseår og dermed til at et like stort antall som tar folkehøgskole blir til en større andel av de som tar pauseår. Vi ser imidlertid at dette ikke stemmer. Andelen som tar pauseår går ikke ned samtidig med at andelen som tar folkehøgskole øker, og det er sjelden slik at vi kan se noen sammenheng mellom nedgang i andelen som jobber og økning i andelen som tar folkehøgskole.

Det kan selvsagt godt tenkes at fenomenet pauseår har endret innhold på andre måter. Imidlertid er andre gjøremål i pauseåret en litt for komplisert affære til at det er fruktbart å begi seg videre inn på en slik diskusjon. Vi kan uansett slå fast at blant de som tar pauseår har folkehøgskole blitt et noe viktigere gjøremål. Dette kan tolkes som en viss støtte til individualiseringstenen.

6.8 Oppsummering

Vi spurte i innledningen til dette kapitlet om pauseår var selve kroneksempelen på individualiseringens inntog, eller om sosial bakgrunn fremdeles spilte en stor rolle. Konklusjonen er både og. For det første spiller ikke sosial bakgrunn noen vesentlig rolle når det gjelder å forklare andelen som tar pauseår, og det har den faktisk heller aldri gjort i løpet av den perioden vi ser på. Men, sosial bakgrunn spiller likevel en stor rolle, for bak den like store tilbøyeligheten til å ta pauseår viser det seg at det skjuler seg store sosiale forskjeller. Vi

så på det å ta folkehøgskole som et typisk selvrealiserende pauseår, og vi så at her var det ikke uventet de med høy sosial bakgrunn som dominerte. Andelene som tar folkehøgskole i pauseåret sitt øker en hel del gjennom perioden, og dette kan i utgangspunktet tolkes som en støtte til individualiseringstenen. Likevel bør vi ikke underslå andre forklaringsmekanismer, for først og fremst ser vi kanskje en effekt av innføringen av tilleggspoeng for folkehøgskole ved opptak til høyere utdanning i 1997-1998, hvor andelene som tar folkehøgskole stiger brått. En annen mulig årsak til at andelen som bruker pauseåret sitt på folkehøgskole øker i perioden, er den sterke økningen i ungdomsledighet i perioden 1987-1989, som førte til at jobbing ble et mye mindre viktig pauseårgjøremål. Det er også slik at økningen i andelen som tar folkehøgskole gjelder like mye for alle grupper, og i motsetning til hva individualiseringstenen skulle tilsi øker faktisk de sosiale forskjellene i hvem som går på folkehøgskole tydelig. I tillegg er det slik at det er store sosiale forskjeller i andelene som jobber i pauseåret sitt. Ikke bare er det slik at andelen som jobber blir lavere og lavere jo høyere utdanning foreldrene har, det er faktisk også her slik at forskjellene øker over tid. Hvis det var slik at pauseår i stadig større grad ble et selvrealiseringsprosjekt, ville man kunne forvente at andelen som jobber i pauseåret ble lavere. Særlig aktuelt blir dette når vi tenker på at det er ingen god grunn til å anta at jobbene som er tilgjengelige for elever med allmennfaglig videregående har blitt mer spennende med tiden, snarere tvert imot har trolig de jobbene som er tilgjengelige blitt mindre spennende etter hvert som kravene til utdanning har økt generelt i samfunnet. Det viser seg at jobbing i pauseåret ikke har hatt den nedgangen vi skulle forvente dersom folk i større grad brukte pauseåret til selvrealisering, og vi kan si at individualiseringstenen er svekket. Riktignok hadde andelen som jobber i pauseåret en ganske markant nedgang i perioden 1988-1992, men den økte senere på igjen. Denne nedgangen er noe vi kan tillegge den sterke økningen i ungdomsledighet i perioden. Dette bringer oss over på den neste hovedkonklusjonen, nemlig at svingninger i ungdomsledighet har stor betydning for å forklare andelen som tar pauseår. Regresjonsanalyser viste at endringer i ungdomsledigheten ga store utslag på endring i andelen som tar pauseår, og det var derfor ikke et tilfeldig sammenfall men en tydelig sammenheng mellom ungdomsledighet og andelen som tar pauseår. Vi ser at selv om de med lav sosial bakgrunn i utgangspunktet er de som i størst grad kunne tenkes å jobbe i pauseåret sitt, så påvirkes de faktisk i mindre grad enn andre av svingninger i ungdomsledighet, og det er derfor grunn til å tro at de er svært motivert for å jobbe.

Konklusjonen er at selv om andelen som tar pauseår tilsynelatende ikke har noen sammenheng med sosial bakgrunn, så endres dette bildet drastisk når vi går fenomenet nærmere etter sømmene. Vi kan si at individualiseringstenen i liten grad har noe for seg for å forklare pauseår. Dette er spesielt interessant når vi innledningsvis antok at individualiseringstendenser ville vise seg spesielt tydelig når det gjelder pauseår. Samtidig er det nok slik at pauseår i liten grad entydig handler om det Giddens kaller dannelsen av selvet. Snarere fyller nok pauseår forskjellige behov for forskjellige grupper. Dette er imidlertid ikke en støtte til individualiseringstenen i seg selv – i følge individualiseringstenen skal forskjellige sosiale bakgrunner i liten grad ha forskjellige behov. Det er imidlertid heller ikke slik at alt peker mot at sosial bakgrunn har alt å si. Når det gjelder å forklare svingninger i selve andelen som tar pauseår, har nok situasjonen på arbeidsmarkedet langt større forklaringskraft. Riktignok er det en større andel som jobber blant de med lav sosial bakgrunn enn de med høy sosial bakgrunn, men det er faktisk ikke slik at disse påvirkes spesielt ulikt av svingninger i arbeidsledigheten. Oppsummert er det derfor slik at sosial bakgrunn forklarer mye, kanskje til og med i større grad nå enn før,⁴⁴ men at vi neppe kan si at det forklarer alt.

⁴⁴ så fremt vi utelater de som ikke fortsetter over i høyere utdanning i det hele tatt, da hadde sosial bakgrunn mer å si før.

Kildeliste

Arbeids- og velferdsdirektoratet 2006: *Historisk arbeidsmarkedsstatistikk. Samlet statistikk til og med 2006*. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet statistikk og utredning.

Aftenposten nettutgaven 21.04.2005: *Flere velger et hvileår*. Url:
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1022678.ece> Lesedato 02.02.2007

Beck, Ulrich (1997): *Risiko og frihet*. Tekstutvalg og innledning ved Torben Hviid Nielsen. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Bjerrum Nielsen, Harriet (1999): "Kap. 18: Utdanning, kjønn og kjærlighet i tre generasjoner", i (Red) Birkelund, G.E., Broch-Due, A.-K. og Nilsen, A.: *Ansvar og protest. Kjønn, klasse og utdanning i senmoderniteten*. Universitetet i Bergen: Sosiologisk institutt

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1990): *Reproduction in education, society and culture*. Oversatt av Richard Nice. London: Sage

Buchmann, Marlis (1989): *The script of life in modern society: entry into adulthood in a changing world*. Chicago: University of Chicago Press.

Cartmel and Furlong (1997): *Young people and social change : individualization and risk in late modernity*. Buckingham : Open University Press

Calhoun, Craig, Joseph Gerteis, James Moody, Steven Pfaff og Indermohan Virk, red (2002): *Contemporary Sociological Theory*, Oxford: Blackwell publishers.

Desforges, Luke: "'Checking out the planet': Global Representations/Local Identities and Youth Travel", i Skelton, Tracey og Gill Valentine: *Cool places : geographies of youth cultures* London: Routledge 1998.

Erikson, Robert og Jan O. Jonsson (red.) (1996): *Can Education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press

Falnes-Dalheim, Elisabeth (2004): "Sosiale indikatorer 1980-2004: Utdanning" i *Samfunnsspeilet 4/2004*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå

Fekjær, Silje Noack (2000): *Utdanning : verdt å låne for? : om klassebakgrunns betydning for studielånsopptak*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Forskningsrådet (17.12.2004): *Skolen tar for stor plass i barns liv*. Url: http://www.forskningsraadet.no/servlet/Satellite?c=GenerellArtikkel&cid=1127199460060&p=1135106357664&pagename=vfo%2FGenerellArtikkel%2FVis_i_dette_menypunkt&site=vfo
o Lesedato 26.04.2007

Frønes, Ivar (2005): *Annerledeslandet. Om framtid og utviklingstrekk i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*. Stanford, California: Stanford University Press

Grøgaard, Jens B. (2006): *Det første Reform 94-kulletts overgang til arbeid etter videregående. Et dokumentasjonsnotat*. Oslo: NIFU STEP Arbeidsnotat 19 / 2006

Grøgaard, Jens B. og Per O. Aamodt (2006): "Veksten i høyere utdanning: Noen drivkrefter og konsekvenser", i Grøgaard, Jens B. og Liv Anne Støren (red): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Hansen, Marianne Nordli (1986): "Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?", i *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr 1/1986, s 3-28.

Hansen, Marianne Nordli (1997): "Social and economical inequality in the educational career: Do the effects of social background characteristics decline?", i *European Sociological Review* 13(3): 305-321 Dec 1997

Hansen, Marianne Nordli (1999): "Utdanningspolitikk og ulikhet", i *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 40(2) 1999, ss 172-203. Universitetsforlaget.

Hansen, Marianne Nordli og Mastekaasa, Arne (2003): "Kunnskap og utdanning", i (Red.) Frønes, Ivar & Kjølrsrud, Lise: *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Hellevik, Tale (2005): *På egne ben. Unges etableringsfase i Norge*. Oslo: NOVA rapport 22/2005.

Jørgensen, Tor (2000a): "Sosiale skjevheter forsterkes gjennom utdanningssystemet.", i *Samfunnsspeilet* nr. 6/2000, ss. 25-28.

Jørgensen, Tor (2000b): "Statistikk mot år 2000: 1988-1989: Studenteksplosjonen"

i *Samfunnsspeilet* nr 1/2000. Url: <http://www.ssb.no/vis/emner/00/aar2000/art-1999-12-10-01.html> Lesedato 9.4.2007

Krange, Olve (2004): *Grenser for individualisering. Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. NOVA-rapport. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Kunnskapsdepartementet (2007): *Tilbudsstruktur i videregående opplæring*. Lesedato 9.4.2007. Url:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet/Tilbudsstruktur-i-vgo.html?id=426201>

Løwe, Torkil (1995): *Etableringsassistanse. Om omfang og fordeling av økonomisk bistand fra foreldre til unge i etableringsfasen*. INAS rapport 95:5, Institutt for samfunnsforskning, Oslo.

NOU 2001:16: *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.

Opheim, Vibeke (2002): *Kostbar kunnskap. Fordeling og tilbakebetaling av studielån etter utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo: NIFU skriftserie, nr. 16/2002.

Raabe, Mona (2002): "Bare en av tre elever fortsetter med utdanning: Færre tar utdanning etter avsluttet videregående opplæring", i *Samfunnsspeilet* nr 6/2002. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Rikstrygdeverket 2002: *Trygdestatistisk Årbok 2002. 18. årgang*. Oslo: Rikstrygdeverket.

Severeide, Paul Inge (1988): Utdanningsvalg og utdanningsveier: Høy status - Strake veien mot målet. Lav status - Sikk-sakk-kjøring på det uvisse, i *Samfunnsspeilet* nr. 2/1988.

Sodeland, Jan Eivind (2006): *Sosial bakgrunn og finansiering av studiene. En undersøkelse av betydningen av sosial bakgrunn og studiefinansieringsvalg for å lykkes på hovedfaget.* Masteroppgave. Universitetet i Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Statistisk sentralbyrå (2000): *Norsk standard for utdanningsgruppering*, i serien Norges Offisielle Statistikk, NOS C 617.

Statistisk sentralbyrå (2006): *Utdanningsstatistikk: Gjennomstrømming i videregående opplæring: To av tre fullførte videregående.*

Url: <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/30/vgogjen/main.html>

Tabell for allmennfag og yrkesfag: Url: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2006-09-06-02.html> Siste lesedato, begge: 11.5.2007

Torp, Hege, Erling Barth og Olav Magnussen (1994): *Arbeidsmarkedsøkonomi.* Stavanger: Rogaland mediesenter.

Universitas 17.08.2005: *Få deg jobb!* Url: <http://www.universitas.no/?sak=46434> Lesedato 11.05.2007

Willis, Paul E. (1977): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs.* Farnborough: Saxon House.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i denne oppgaven er: 38 082

Appendix

Tabell A.1 Signifikanttester for figurene 4.2, 4.4, 4.5, 5.1, 5.2 og 5.4

År	4.2, 4.4, 5.1, 5.2	4.5, 5.4
1976	*	***
1977	***	
1978		
1979	*	
1980	***	
1981	*	#
1982		#
1983		
1984		
1985		
1986	*	*
1987	*	
1988		*
1989		
1990		*
1991	**	***
1992	*	**
1993		***
1994	**	**
1995	***	***
1996	***	***
1997	#	***
1998	***	***
1999	#	**
2000	***	**
2001	#	***
2002	*	***

*** signifikant på 0,1 prosents nivå.

** signifikant på 1 prosents nivå.

* signifikant på 5 prosents nivå.

signifikant på 10 prosents nivå.

Tabell A.2 Logistiske regresjonsmodeller for pauseårssannsynlighet og folkehøgskole og jobbing i pauseåret som kontrollerer for foreldres inntekt og geografisk sentralitet

Pauseårssannsynlighet	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.
Konstant	1,195 ***	0,010	1,181 ***	0,014	1,199 ***	0,018
Foreldre med grunnskole (referansekategori: Vgs)	0,957	0,030	0,964	0,031	0,963	0,031
Foreldre med høyere nivå 1	0,971	0,016	0,964 *	0,017	0,964 *	0,017
Foreldre med høyere nivå 2	0,843 ***	0,020	0,832 ***	0,022	0,832 ***	0,022
Foreldres inntekt (merk)			1,007	0,006	1,007	0,006
Noe sentrale kommuner (ref.: Mest sentrale)					0,984	0,017
Mindre sentrale kommuner					0,984	0,027
Minst sentrale kommuner					0,970	0,019
-2 Log likelihood	117 389,4		117 387,8		117 385,2	

*** signifikant på 0,1 prosents nivå. * signifikant på 5 prosents nivå.

Merknad: 0 er inntekt mellom 0-20 prosent av inntektsfordelingen blant foreldrene i utvalget det aktuelle året. Nivå 1 er 20-40 prosent, nivå 2 er 40-60 prosent osv, opp til nivå 4.

Folkehøgskole	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.
Konstant	0,100 ***	0,024	0,114 ***	0,031	0,097 ***	0,041
Foreldre med grunnskole (referansekategori: Vgs)	0,538 ***	0,091	0,501 ***	0,092	0,506 ***	0,092
Foreldre med høyere nivå 1	1,588 ***	0,034	1,716 ***	0,036	1,716 ***	0,036
Foreldre med høyere nivå 2	1,648 ***	0,041	1,897 ***	0,047	1,911 ***	0,047
Foreldres inntekt (merk)			0,922 ***	0,013	0,926 ***	0,013
Noe sentrale kommuner (ref.: Mest sentrale)					1,236 ***	0,038
Mindre sentrale kommuner					1,252 ***	0,058
Minst sentrale kommuner					1,210 ***	0,042
-2 Log likelihood	31 327,2		31 285,6		31 248,7	

*** signifikant på 0,1 prosents nivå.

Merknad: 0 er inntekt mellom 0-20 prosent av inntektsfordelingen blant foreldrene i utvalget det aktuelle året. Nivå 1 er 20-40 prosent, nivå 2 er 40-60 prosent osv, opp til nivå 4.

Jobbing i pauseåret	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.	Exp(B)	S.E.
Konstant	0,813 ***	0,014	0,760 ***	0,019	0,901 ***	0,025
Foreldre med grunnskole (referansekategori: Vgs)	1,280 ***	0,041	1,328 ***	0,042	1,312 ***	0,042
Foreldre med høyere nivå 1	0,753 ***	0,022	0,724 ***	0,023	0,723 ***	0,024
Foreldre med høyere nivå 2	0,605 ***	0,029	0,565 ***	0,032	0,558 ***	0,032
Foreldres inntekt (merk)			1,042 ***	0,008	1,034 ***	0,008
Noe sentrale kommuner (ref.: Mest sentrale)					0,767 ***	0,024
Mindre sentrale kommuner					0,793 ***	0,037
Minst sentrale kommuner					0,889 ***	0,026
-2 Log likelihood	61 115,9		61 090,3		60 957,1	

*** signifikant på 0,1 prosents nivå.

Merknad: 0 er inntekt mellom 0-20 prosent av inntektsfordelingen blant foreldrene i utvalget det aktuelle året. Nivå 1 er 20-40 prosent, nivå 2 er 40-60 prosent osv, opp til nivå 4.

Tabell A.3 Autokorrelasjoner for ungdomsledighet og rett i studier-andel

Autokorrelasjoner for ungdomsledighet

Series: Ungdled_0

Lag	Autocorrelation	Std. Error(a)	Box-Ljung Statistic		
			Value	df	Sig.(b)
1	0,867	0,182	22,653	1	0,000
2	0,658	0,179	36,213	2	0,000
3	0,506	0,175	44,551	3	0,000
4	0,393	0,171	49,807	4	0,000
5	0,275	0,168	52,505	5	0,000
6	0,175	0,164	53,645	6	0,000
7	0,101	0,160	54,045	7	0,000
8	0,044	0,156	54,126	8	0,000
9	-0,022	0,152	54,146	9	0,000
10	-0,088	0,147	54,505	10	0,000
11	-0,185	0,143	56,173	11	0,000
12	-0,300	0,138	60,873	12	0,000
13	-0,371	0,134	68,557	13	0,000
14	-0,415	0,129	78,923	14	0,000
15	-0,437	0,124	91,361	15	0,000
16	-0,388	0,119	102,068	16	0,000

a. The underlying process assumed is independence (white noise).

b. Based on the asymptotic chi-square approximation.

Autokorrelasjoner for rett i studier-andel

Series: Studieandel

Lag	Autocorrelation	Std. Error(a)	Box-Ljung Statistic		
			Value	df	Sig.(b)
1	0,727	0,182	15,928	1	0,000
2	0,457	0,179	22,475	2	0,000
3	0,244	0,175	24,415	3	0,000
4	0,106	0,171	24,794	4	0,000
5	-0,028	0,168	24,822	5	0,000
6	-0,038	0,164	24,875	6	0,000
7	-0,176	0,160	26,085	7	0,000
8	-0,348	0,156	31,080	8	0,000
9	-0,480	0,152	41,115	9	0,000
10	-0,379	0,147	47,715	10	0,000
11	-0,313	0,143	52,514	11	0,000
12	-0,223	0,138	55,114	12	0,000
13	-0,109	0,134	55,777	13	0,000
14	-0,038	0,129	55,862	14	0,000
15	-0,076	0,124	56,237	15	0,000
16	-0,033	0,119	56,315	16	0,000

a. The underlying process assumed is independence (white noise).

b. Based on the asymptotic chi-square approximation.

Tabell A.4 Autokorrelasjoner for ungdomsledighet og rett i studier-andel

Autokorrelasjoner for endring i ungdomsledighet

Series: Ung_endring

Lag	Autocorrelation	Std. Error(a)	Box-Ljung Statistic		
			Value	df	Sig.(b)
1	0,318	0,185	2,954	1	0,086
2	-0,225	0,182	4,494	2	0,106
3	-0,107	0,178	4,857	3	0,183
4	-0,105	0,174	5,221	4	0,265
5	-0,194	0,170	6,528	5	0,258
6	-0,088	0,166	6,807	6	0,339
7	0,013	0,162	6,814	7	0,449
8	-0,124	0,157	7,437	8	0,490
9	-0,158	0,153	8,501	9	0,485
10	0,027	0,148	8,535	10	0,577
11	0,071	0,144	8,782	11	0,642
12	0,020	0,139	8,802	12	0,720
13	0,105	0,134	9,419	13	0,741
14	0,071	0,128	9,727	14	0,782
15	-0,107	0,123	10,486	15	0,788
16	-0,200	0,117	13,397	16	0,644

a. The underlying process assumed is independence (white noise).

b. Based on the asymptotic chi-square approximation.

Autokorrelasjoner for endring i rett i studier-andel

Series: Stud_endr

Lag	Autocorrelation	Std. Error(a)	Box-Ljung Statistic		
			Value	df	Sig.(b)
1	0,046	0,182	0,064	1	0,800
2	-0,136	0,179	0,645	2	0,724
3	-0,051	0,175	0,730	3	0,866
4	0,007	0,171	0,732	4	0,947
5	-0,150	0,168	1,532	5	0,909
6	-0,009	0,164	1,534	6	0,957
7	-0,017	0,160	1,546	7	0,981
8	-0,099	0,156	1,954	8	0,982
9	-0,372	0,152	7,986	9	0,536
10	0,093	0,147	8,382	10	0,592
11	0,008	0,143	8,385	11	0,678
12	-0,087	0,138	8,783	12	0,721
13	0,089	0,134	9,230	13	0,755
14	0,215	0,129	12,009	14	0,606
15	0,024	0,124	12,048	15	0,675
16	0,012	0,119	12,059	16	0,740

a. The underlying process assumed is independence (white noise).

b. Based on the asymptotic chi-square approximation.

Tabell A.5 Kji-kvadrattester for tabeller og figurer i oppgaven

Kji-kvadrattest for tabell 4.2 pauseår vs rett i studier foreldreutd.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	75,431(a)	3	0,000
Likelihood Ratio	75,328	3	0,000
Linear-by-Linear Association	37,371	1	0,000
N of Valid Cases	85 640		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2407,30.

Kji-kvadrattest for tabell 4.3 gjøremål 1976-2002

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	643,957(a)	15	0,000
Likelihood Ratio	665,388	15	0,000
Linear-by-Linear Association	73,112	1	0,000
N of Valid Cases	21 498		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,39.

Kji-kvadrattest for tabell 4.4 gjøremål 1993-2002

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	711,784(a)	12	0,000
Likelihood Ratio	729,686	12	0,000
Linear-by-Linear Association	292,701	1	0,000
N of Valid Cases	45 632		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 62,54.

Kji-kvadrattest for figur 4.1 forløp

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5080,538(a)	52	0,000
Likelihood Ratio	5 063,370	52	0,000
Linear-by-Linear Association	2 257,622	1	0,000
N of Valid Cases	136 950		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1120,72.

Kji-kvadrattest for figur 4.3 pauseår vs rett i studier

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6681,011(a)	6	0,000
Likelihood Ratio	6 846,030	6	0,000
Linear-by-Linear Association	5 268,927	1	0,000
N of Valid Cases	132 537		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3499,50.

Kji-kvadrattest for figur 4.5 og 5.4 (gjennomsnitt) og 5.3

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8383,106(a)	130	0,000
Likelihood Ratio	9 763,640	130	0,000
Linear-by-Linear Association	840,705	1	0,000
N of Valid Cases	45 632		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,20.

Tabell A.6 Anova-tester for lineære regresjoner vist i tabellene 5.2, 5.3 og 5.4

Anova-test for tabell 5.2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	355,565	1	355,565	36,423	,000(a)
Residual	244,054	25	9,762		
Total	599,619	26			

a. Predictors: (Constant), Ungdled_0

b. Dependent Variable: Studieandel

Anova-test for tabell 5.3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	70,986	1	70,986	7,078	,014(a)
Residual	240,699	24	10,029		
Total	311,685	25			

a. Predictors: (Constant), Ung_endring

b. Dependent Variable: Stud_endr

Anova-test for tabell 5.4

Foreldres utdannelse		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Grunnskole	Regression	8073,559	1	8073,559	1138,554	,000(a)
	Residual	18053,852	2546	7,091		
	Total	26127,411	2547			
Videregående	Regression	80500,451	1	80500,451	9265,801	,000(a)
	Residual	184774,479	21268	8,688		
	Total	265274,929	21269			
Høyere nivå 1	Regression	53078,842	1	53078,842	5636,169	,000(a)
	Residual	128417,563	13636	9,418		
	Total	181496,405	13637			
Høyere nivå 2	Regression	28716,864	1	28716,864	3091,673	,000(a)
	Residual	65037,750	7002	9,288		
	Total	93754,614	7003			

a. Predictors: (Constant), Ung_endring

b. Dependent Variable: Pau_endring