

# SOCIAL UDDANNELSES- MOBILITET PÅ KANDIDAT- OG FOR- SKERUDDANNELSER



08:33

CATHRINE MATTSSON  
MARTIN D. MUNK



08:33

SOCIAL UDDANNELSES-  
MOBILITET PÅ KANDIDAT-  
OG FORSKERUDDANNELSER

CATHRINE MATTSSON  
MARTIN D. MUNK

KØBENHAVN 2008  
SFI - DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET PÅ KANDIDAT-  
OG FORSKERUDDANNELSER  
Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk  
Afdelingen for børn og familie

ISSN: 1396-1810  
ISBN: 978-87-7487-921-3

Layout: Hedda Bank  
Netpublikation

© 2008 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd  
Herluf Trolles Gade 11  
1052 København K  
Tlf. 3348 0800  
sfi@sfi.dk  
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.  
Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver SFI's  
publikationer, bedes sendt til centret.

# INDHOLD

	<b>FORORD</b>	<b>5</b>
	<b>RESUMÉ</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>TEORIER TIL FORKLARING AF SOCIALE FORSKELLE I REKRUTTERING TIL KANDIDATSTUDIER OG FORSKERUDDANNELSER</b>	<b>9</b>
	Teorien om relativ risikoaversion	16
	Reproduktionsteorier	21
	Engageret valg af uddannelse	26
	Betydningen af social uddannelsesmobilitet specifikt i forhold til forsker- og kandidatuddannelser	27
	Afslutning: Fordele ved høj social uddannelsesmobilitet	32
<b>2</b>	<b>INSTRUMENTER TIL FREMME AF SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET PÅ UNIVERSITETSNIVEAU</b>	<b>37</b>
	Søgekriterier	38

	Gennemgang af indsatser i forskellige lande	39
	Afslutning og perspektivering	50
<b>3</b>	<b>OPSUMMERING OG KONKLUSION</b>	<b>57</b>
	Opsummering	58
	Samlet konklusion	63
	<b>LITTERATUR</b>	<b>65</b>
	<b>SFI-RAPPORTER SIDEN 2007</b>	<b>73</b>

# FORORD

Denne undersøgelse har haft til formål at undersøge den fortsatte socialt skæve rekruttering til universitetsstudier og forskeruddannelser. Undersøgelsen er blevet til på opdrag fra Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling i forbindelse med arbejdet i idegruppen om samme emne nedsat af videnskabsministeren.

Rapporten omfatter dels en teoretisk del, der beskriver teorier til forklaring af forskelle i rekruttering til forskeruddannelse og kandidatstudier, dels en litteraturredel, der omhandler konkrete erfaringer med indsatser til fremme af social uddannelsesmobilitet på universitetsniveau. Rapportens tredje del indeholder en opsummering og konklusion på de to øvrige dele. Alle tre dele af rapporten kan læses uafhængigt af hinanden.

En stor tak skal rettes til forsker, ph.d. Lars Benjaminsen, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, for nyttige refereekommentarer.

Rapporten er udarbejdet af forsker, ph.d. Cathrine Mattsson og seniorforsker, fil.dr. Martin D. Munk, med sidstnævnte som projektleder og udpeget medlem af idegruppen. Studentermedhjælp, stud.scient.soc. Christian Klement har gennemført hovedparten af litteratursøgningen.

København, november 2008

JØRGEN SØNDERGAARD





## RESUMÉ

Formålet med denne rapport er at sætte fokus på den fortsatte socialt skæve rekruttering til universitets- og forskeruddannelser. Omdrejningspunktet for rapportens analyser er begrebet om *social uddannelsesmobilitet*, der anvendes til at beskrive stratificeringen af individer på baggrund af deres uddannelsesmæssige position set i forhold til deres sociale oprindelse, når deres sociale baggrunde sammenlignes.

I første del af rapporten gennemgår vi en række teoretiske forklaringer på eksistensen af sociale forskelle i rekrutteringen til forsker- og universitetsuddannelser. Vi fokuserer på to teoretiske hovedretninger, der hver især giver deres bud på, hvilke mekanismer der genererer de sociale forskelle. Den ene hovedretning er *reproduktionsteoriene*, der tager udgangspunkt i, at individet gennem dets opvækst og livsbetingelser inkorporerer forældrenes sociale mønstre, perception af verden og grundlæggende værdier. Når individet senere skal træffe valg om fx uddannelse, vil det derfor ofte træffe valg, der ligner dem, forældrene har truffet. Man reproducerer med andre ord sine forældres handlinger og ender derfor ofte med at få en livsbane, der til forveksling ligner forældrenes. Den anden hovedretning er *teorien om relativ risikoaversion*, som går ud på, at individet ud fra rationelle overvejelser om forventet afkast og omkostninger ved forskellige uddannelsesalternativer vælger den løsning, der minimerer risikoen for nedadgående mobilitet, da individet søger at undgå at havne i en lavere uddannelsesmæssig position end sine forældre. Ifølge denne teori vil individet have et stærkt incitament til at søge videre

uddannelse, indtil det har opnået samme uddannelsesniveau som sine forældre og derved har elimineret risikoen for nedadgående mobilitet.

I anden del af rapporten gennemgår vi erfaringer med indsatser, der har til hensigt at nedbryde de sociale barrierer for deltagelse i uddannelse, dvs. indsatser, der fremmer social uddannelsesmobilitet. Efter systematisk søgning og gennemgang af relevante studier på området, har vi udvalgt 12 studier, som vi har beskrevet i rapporten. De 12 studier falder inden for fire hovedgrupper:

- studier om instrumenter til rekruttering af studerende fra underrepræsenterede grupper
- studier om brugen af forskellige forberedelseskurser i forbindelse med studiestart
- studier om brugen af alternativ undervisningsplanlægning
- studier om brugen af forskellige uddannelsespolitiske tiltag.

Overordnet set kan vi konkludere, at eksistensen af sociale uligheder i uddannelsessystemet er veldokumenteret såvel teoretisk som empirisk. Dette indebærer, at den opadgående sociale uddannelsesmobilitet er begrænset. Empirisk viser de sociale forskelle sig særligt udtalt i toppen af universitetssystemet. Der findes teorier, der forklarer, hvordan sociale uligheder opstår og vedbliver med at eksistere. Dog er den tilgængelige viden om uligheder særligt højt oppe i uddannelsessystemet – på universitets- og forskeruddannelser – yderst begrænset. Der er få udbyggede teorier, der særskilt søger at forklare denne type af uligheder, ligesom der eksisterer meget få empiriske studier, der har indsatser mod ulighed på dette niveau som genstandsfelt.

På baggrund af de empiriske materialer kan der ikke gives en entydig forklaring på, hvorfor nogle institutioner tilsyneladende er bedre til at rekruttere bredt end andre. Dog tyder studier på, at klar, målrettet og beslutsom handling fra institutionerne mod studerende fra socioøkonomisk lav baggrund er med til at styrke den sociale uddannelsesmobilitet. Et af de forhold, der bidrager til at fastholde studerende, er et godt institutionelt klima, hvor uddannelsesinstitutionens kultur er præget af åbenhed og tilgængelighed, og hvor det er socialt accepteret at kontakte andre studenter og lærere. Et andet forhold drejer sig om at tilbyde gode socialfaglige sammenhænge i begyndelsen og i løbet af studierne.

# TEORIER TIL FORKLARING AF SOCIALE FORSKELLE I REKRUTTERING TIL KANDIDATSTUDIER OG FORSKERUDDANNELSER

Social uddannelsesmobilitet er et begreb, som bruges til at beskrive stratificering af individer på baggrund af deres uddannelsesmæssige position – en vigtig parameter for individers samlede sociale mobilitet, som opgøres ud fra alle individers relative sociale placering i samfundet. Social uddannelsesmobilitet defineres som den relative chance for at påbegynde og gennemføre en uddannelse, der er højere end den uddannelse, ens forældre har gennemført, når man sammenligner unge med forskellig social baggrund. Eksempelvis sammenlignes unge med akademikerbaggrund og unge med ufaglært baggrund. Det vil sige, at den samlede uddannelsesmobilitet påvirkes af den samlede familiebaggrund og andre relevante faktorer som fx de øvrige individers relative placering i det samlede system. Den sociale uddannelsesmobilitet er høj, hvis afhængigheden af familiebaggrund er lille, og den sociale uddannelsesmobilitet er lav, hvis afhængigheden er stor. Social uddannelsesmobilitet er således et resultat af, hvor stor eller lille den relative uddannelseschance er. Den relative uddannelseschance defineres som forskellen i chancen for at opnå et bestemt uddannelsesniveau, når man sammenligner unge med forskellig social baggrund.

Man kan med andre ord sige, at den enkeltes uddannelsesmobilitet er påvirket af to kræfter. På den ene side har vi individets egen evne til at søge uddannelse og forbedre sin position sammenlignet med sine forældre. På den anden side har vi individets indplacering i det samlede

uddannelsesbillede, dvs. individet set i forhold til andre individers placering. De to kræfter betyder, at det ikke blot er individets bestræbelser i sammenligning med forældrene, der tæller. Det har også betydning, hvordan andre individer i uddannelsesfeltet klarer sig. Sammenhængen mellem de to kræfter er især vigtig i forhold til et uddannelsessystem som det danske, hvor der over mange årtier har været en kontinuerlig uddannelsesinflation, der indebærer, at givne sociale positioner fordrer mere og mere uddannelse på grund af stærkere konkurrence mellem individer. Tidligere var uddannelseskravene til forskellige stillinger mindre. Der kan således være tale om, at uddannelse devalueres, således at værdien af en given uddannelse bliver mindre over tid. Dette vil navnlig være tilfældet i perioder med arbejdsløshed. Kravene til uddannelse på arbejdsmarkedet skærpes. Efterhånden som flere og flere får et højere uddannelsesniveau, des mindre kan værdien af samme uddannelse på arbejdsmarkedet risikere at blive. Befolkningen kan dog som helhed betragtet blive bedre og bedre uddannet, hvilket tilmed også kan have andre fordele.

Der er en række af faktorer, som er afgørende for den enkeltes valg af uddannelse. Faktorerne spænder fra betydningen af social baggrund og strukturelle forhold til individuelle karakteristika og forventninger til fremtidig uddannelse og beskæftigelse. Alle sammen faktorer, som spiller sammen indbyrdes, og som kan have forskellig vægt og betydning fra individ til individ. Derfor er det en kompliceret sag at udrede, hvad der er afgørende for, at individer træffer de uddannelsesvalg, som de gør.

Social uddannelsesmobilitet er en stor og vigtig brik i puslespillet om generel social mobilitet eller intergenerational mobilitet, som det også ofte kaldes. Overordnet set handler social mobilitet om, hvor stor en andel af befolkningen, der har skiftet social position i relation til deres forældres position. Er der store andele af befolkningen, som flytter sig mellem sociale positioner, anses det givne samfund for at være åbent og tilpasningsdygtigt,<sup>1</sup> mens det modsatte gør sig gældende, hvis individer gennem hele livet befinder sig i samme sociale klasse, som de blev født ind i (Breen & Jonsson, 2005). Begrebet social mobilitet blev oprindeligt defineret af Pitirim Sorokin (1933:554) i meget bred forstand som:

---

1. For eksempel i forhold til at opfylde samfundets skiftende erhvervmæssige behov. Ved stor mobilitet har individer mulighed for at skifte position i takt med samfundets behov.

... bevægelsen af individer eller grupper fra en vis social position til en anden. Der er to overordnede typer af social mobilitet, horisontal og vertikal. Med horisontal mobilitet menes enhver bevægelse af individet eller gruppen på samme sociale niveau set ud fra indkomst, levevilkår, prestige, arbejdsmæssig status, uddannelsesmæssige privileger, eller når bevægelsen (transitionen), migrationen, skiftet og diffusionen af kulturelle objekter er inden for det sociale lag i populationen. Med vertikal mobilitet menes bevægelsen af et individ, gruppe eller kulturelt objekt fra et socialt lag til et andet socialt lag, enten opadgående eller nedadgående.

[forfatterens oversættelse]

Den sociale mobilitet kan således udtrykkes i to dimensioner: en vertikal og en horisontal. Den *vertikale mobilitet* beskriver bevægelsen af et individ fra ét socialt lag til et andet, dvs. enten som opadgående mobilitet eller som nedadgående mobilitet. Den *horisontale mobilitet* beskriver individers bevægelser på samme sociale niveau, dvs. bevægelser til andre typer af erhverv, levevilkår eller uddannelsesmæssige privilegier inden for samme socialklasse (Munk, 2003a). I analyser af social mobilitet fokuseres der oftest på vertikal mobilitet.

Vertikal mobilitet kan beskrives som individets placering i det samlede sociale rum, fx givet ved socialklasser eller ved uddannelses- eller erhvervspositioner. Der skelnes typisk mellem *ulighed i muligheder* og *ulighed i betingelser* (Breen & Jonsson, 2005). Mens *ulighed i muligheder* typisk skal ansues ud fra en politisk lighedsbetragtning og defineres ud fra den relative chance for at opnå et specifikt uddannelsesniveau og sociale positioner, så handler *ulighed i betingelser* om fordelingen af levevilkår, enten i simpel form som fordeling af knappe ressourcer (fx indkomst eller uddannelses- og beskæftigelsespositioner) eller i relation til forskellige tilgange til ressourcer eller rettigheder.

Ulighed i muligheder kan også udtrykkes som *chanceulighed*, hvilket betegner tilstande, hvor forskelle i livschancer knytter sig til forskellig social baggrund (Benjaminsen, 2006). Der skelnes mellem *absolutte* og *relative livschancer*, hvor *absolutte livschancer* defineres som sandsynligheden for at opnå en bestemt uddannelse eller en bestemt erhvervsplacering for individer med forskellige klassebaggrunde, mens *relative livschancer* betegner forholdet mellem absolutte livschancer for forskellige individer (Ben-

jaminsen, 2006; Breen & Jonsson, 2005). Sagt med andre ord kan relative livschancer ses som et udtryk for graden af social mobilitet.

Udviklingen i de relative livschancer skal ses som et samspil mellem individ og sociale mulighedsbetingelser i forhold til en generel samfundsudvikling. Samspillet mellem individ og sociale mulighedsbetingelser drejer sig om, i hvor høj grad individet udnytter sine evner i forhold til at øge sine chancer for at opnå den bedst mulige sociale position. Dette skal naturligvis ses i forhold til de muligheder, som samfundet kan tilbyde den enkelte. I forhold til uddannelse kan det fx dreje sig om, at en ung fra et uddannelsesfremmed miljø gennemfører en ungdomsuddannelse, der på sigt øger chancerne for at gennemføre en videregående uddannelse, og dermed opnår social opstigen fra opvækstmiljøet. Samspillet med de sociale mulighedsbetingelser består i, at samfundet indretter sig, så unge fra uddannelsesfremmede miljøer rent faktisk *har* muligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvis de ønsker det. Der skal med andre ord ikke være samfundsmæssige hindringer for, at den enkelte udnytter sine potentialer fuldt ud. Lav social mobilitet hænger derfor i høj grad sammen med, at der i et givent samfund eksisterer *barrierer* for den enkeltes realisering af evner, potentialer og ønsker.

I studier af social mobilitet er man ofte interesseret i at forklare de bagvedliggende forhold, som betinger henholdsvis høj eller lav mobilitet. Her tænkes bl.a. på mekanismer og processer, der har betydning, og som eksempelvis kommer til udtryk ved, at børn fra knap så ressourcestærke familier – alt andet lige – har ringere livschancer end børn fra deciderede ressourcestærke familier. Mange af disse processer og mekanismer indkredses via baggrundsvARIABLE som forældreuddannelse, forældrenes beskæftigelse og geografiske forhold. Desuden spiller unges egen motivation, interesser, værdier, evner, dispositioner, netværk, sprog, læsevaner, aktiviteter i foreningslivet samt risiko- og afkastvurderinger også ind. Dertil kommer forhold i uddannelsessystemet, som fx indretning af daginstitutioner (Esping-Andersen, 2004; Magnuson et al., 2007), om folkeskole er delt eller udelt (Hanushek & Woessman, 2006)<sup>2</sup>, om muligheder og veje i uddannelsessystemet er bredspektrede, herunder forskellige adgangsgivende eksamener (STX, HTX, HHX og HF) og særlige programmer i ungdomsuddannelsessystemet.

---

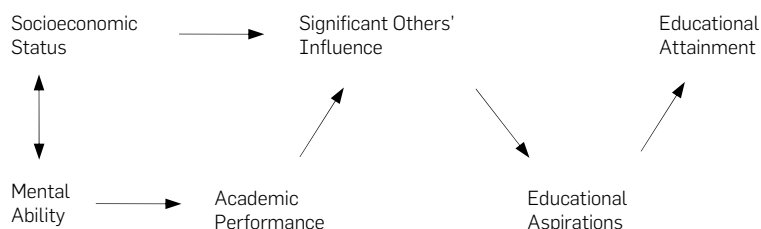
2. Komparative studier viser, at opdelte grundskoleniveauer giver større social ulighed.

Danske unge bliver fra 16-års-alderen delt, men reelt sker der allerede en sortering ved overgangen fra 6. til 7. klasse, hvor nogle elever fravælger tysk eller fransk, som forudsættes forud for optagelse til de gymnasiale uddannelser.

Udbygning og fastholdelse af høj kvalitet i ungdomsuddannelserne med gode og dygtige lærere spiller også ind, idet de kan opmuntre og vejlede de unge til at gå i gang med en universitetsuddannelse. Endelig spiller universitetssystemet en særskilt rolle, fx i forhold til indslusningsordninger og muligheder for at skifte mellem studier. Imidlertid er det afgørende at være opmærksom på selve dynamikken i uddannelsesstrukturen og uddannelsesekspansionen. Eksempelvis peger Benjaminsen (2006) med Margaret Archer i hånden på, at den øgede mulighed med erhvervsgymnasier (HTX, HHX) særligt gavner unge fra en faglært baggrund, men ikke så meget unge fra en ufaglært baggrund. Uddannelsesstrukturen har således indbyggede mekanismer, der er med til at opretholde chanceuligheden.

FIGUR 1

Wisconsin-modellen til beskrivelse af, hvordan forventninger til uddannelse dannes.



Kilde: Stephen L. Morgan (2005): *On the Edge of Commitment. Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford University Press. Oprindelig kilde: Sewell, Haller & Portes (1969: 85).

I megen sociologisk litteratur har *Wisconsin-modellen* (figur 1) typisk været anvendt til at sige noget om, hvordan den enkeltes forventninger til uddannelse skabes, samt hvilke faktorer der er i spil i en sådan proces. Som det ses, er det netop faktorer af forskellig slags, der indgår i modellen. Nogle faktorer er initiale i forhold til individet, fx 'mental ability' (akademiske og logiske evner) og 'socioeconomic background' (socioøko-

nomisk baggrund), mens andre forudsættes af de øvrige i en slags kæde af faktorer, fx 'educational aspirations' (uddannelsesforhåbninger) og 'educational attainment' (uddannelsesniveau). Essensen af figuren er således, at den enkeltes forventninger til uddannelse dannes i et kompliceret samspil mellem en række forskellige faktorer, der også kan have indbyrdes betydning for hinanden.

Wisconsin-modellen kan i bredere forstand anvendes til en beskrivelse af overordnet uddannelsesmobilitet, dvs. på et højere niveau end individniveau, idet den både kan beskrive mekanismerne bag generel social mobilitet (jf. teorien om relativ risikoaversion, som vil blive beskrevet i det følgende) samt dannelsen af de immanente dispositioner hos individet, som er afgørende for dets handlinger og adfærd i uddannelsessystemet (jf. reproduktionsteoriene, som vil blive beskrevet i det følgende).

Øget social mobilitet foregår ikke kun på individplanet, men kan også skyldes faktorer på samfundsniveau.<sup>3</sup> I Danmark er den sociale mobilitet over de sidste 50 år især steget som følge af ændringer på samfundsniveau. I denne periode har forandringer i samfundet, der bl.a. skyldes ændringer i erhvervsstrukturen, medført, at den del af den sociale mobilitet, der kaldes *strukturel mobilitet*, er øget betydeligt (Munk, 2003a, 2003b; Breen & Jönsson, 2005). Stigningen i den strukturelle mobilitet er bl.a. resultatet af en øget efterspørgsel efter kvalificeret arbejdskraft med flere akademiske og tekniske kompetencer. Dette har som nævnt indebåret uddannelsesinflation, og at vestlige befolkninger generelt er blevet mere og mere uddannede, fx målt i forhold til længden på den enkeltes uddannelse.

Denne udvikling har imidlertid ikke nødvendigvis medført, at den relative chancelighed er blevet mindre. Tværtimod kan de relative hierarkier mellem grupper eller individer sagtens være uændrede, på trods af et generelt løft i samfundet som helhed. Det vil sige, at der fortsat er forskelle i muligheder for individer med forskellige sociale baggrunde, på trods af at de absolutte uddannelseschancer er steget. Denne udvikling viser Benjaminsen (2006), idet han finder, at blandt 35-39-årige har kun 0,3 pct., der er børn af fædre uden erhvervskompetencegivende uddannelse, og 0,5 pct., der er børn af faglærte fædre, opnået en ph.d.-grad,

---

3. I lande med lav grad af økonomisk ulighed påvirkes intergenerational indkomstmobilitet positivt i opadgående retning (jf. OECD, *Growing Unequal?*, 2008).



mens det tilsvarende tal for 35-39-årige, der har fædre med en lang videregående uddannelse, er 3,1 pct. Det vil med andre ord sige, at chancen for at opnå en ph.d.-grad er cirka ti gange større, hvis ens far har en videregående uddannelse, som hvis han ingen uddannelse har. Benjaminsen finder endvidere, at forskellene er størst for de højeste uddannelser, da chancen for at få en lang videregående uddannelse kun er otte gange større, hvis man igen sammenligner børn af fædre med henholdsvis ingen og lange videregående uddannelser.

Der er i den internationale litteratur uenighed om, hvorvidt den sociale uddannelsesmobilitet er stigende eller ej. På den ene side har en række studier vist, at uligheden ikke nødvendigvis aftager, des længere man bevæger sig op i uddannelsessystemet (som det ellers har været formodet) (Kivinen, Ahola & Hedman, 2001; Marks & McMillan, 2003; Nordli Hansen, 1997, 1999; Werner, 2004; Shavit & Blossfeld, 1993; Mullen, Goyette & Soares, 2003), mens Haveman & Smeeding (2006) på den anden side viser, at den er aftagende. Litteraturen er således i nogen grad modstridende med hensyn til, om den sociale uddannelsesmobilitet er stigende eller ej (McIntosh & Munk, 2007b; Shavit et al., 2007; Cameron & Heckman, 1998). Der er brug for en nuancering af tilgangen. Ved den typiske anvendelse af trineffektmodellen, der tager højde for, at uddannelsessystemet ikke er lineært, men opdelt i forskellige trin, opstår der selektionsbias, så for at kunne konstatere en reel forandring i den sociale mobilitet, er det derfor afgørende at undersøge kohorte-forskelle frem for at bruge en trineffektmodel (den såkaldte Mare-model). Dette er en meget vigtig sondring (McIntosh & Munk, 2007a). Et nyt dansk studie har vist tegn på, at der er sket en vis opblødning af den begrænsede sociale uddannelsesmobilitet, som over kohorter har medført mindre relativ chanceulighed (Munk, 2008; McIntosh & Munk, 2007b).

Der er et skisma mellem en kraftig uddannelsesekspansion<sup>4</sup> i efterkrigstiden, der netop var foranlediget af ønsket om at skabe lighed gennem adgang til uddannelse, og så udviklingen i chanceuligheden. Sagen er nemlig den, at selvom adgangen til og mulighederne for uddannelse gennem de sidste 60 år er blevet udvidet, demokratiseret og mere lige, så eksisterer der fortsat betydelige uligheder med udgangspunkt i

---

4. Uddannelsesekspansionen er ledsaget af en generel akademisering af mange erhverv, hvilket betyder, at de uddannelsesmæssige krav til forskellige erhverv er stigende. I engelsksproget litteratur kaldes dette 'credential inflation', jf. bl.a. Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung (2003).

klasse, køn og etnisk oprindelse. Dette faktum er udgangspunktet for de teoretiske hoveddretninger om social mobilitet, der hver især beskriver to typer af transmissionsmekanismer.

Den ene type teori er *teorien om relativ risikoaversion*, der med afsæt i humankapitalteorien antager, at individets socialklasse bestemmes af dets erhvervsposition, der igen afhænger af forældrenes socialklasse. Den anden type teorier handler om betydningen af økonomiske, sociale og kulturelle betingelser i opvæksthjemmet for senere social position og kan betegnes *reproduktionsteorier*. Inden for det teoretiske felt om intergenerational mobilitet står de to teorier i modsætning til hinanden, idet de så at sige repræsenterer hver sin tilgang til opfattelsen af, hvilke mekanismer der er bestemmende for, hvilke sociale positioner individer ender med at indtage (jf. de Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; Bourdieu, 1986b). I litteraturen skelnes også mellem mobilitetstesens og reproduktionstesens (se fx de Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982), så på en måde står disse teorier i en vis modsætning til hinanden (jf. Bourdieu, 1986b).

I det følgende giver vi en mere udførlig beskrivelse af de to teoretiske hoveddretninger, hvorefter vi fokuserer på forhold med særlig relevans for rekrutteringen til kandidat- og forskeruddannelser.

## TEORIEN OM RELATIV RISIKOAVERSION

Gennem de seneste par årtier har teorier om rationelle valg eller rationel adfærd til forklaring af uligheder i uddannelsespositioner vundet større indpas i en række sammenhænge.<sup>5</sup> Især Breen & Goldthorpe (1997), hvis tilgang er illustreret i figur 2, har været med til at udvikle og udbrede teorien. Figuren skal læses fra venstre mod højre. Den første forgrening viser, om den enkelte begynder på en universitetsuddannelse eller ej. Dernæst følger de specifikke beslutningsveje. De angivne beslutningsveje afgøres ud fra, om den enkelte subjektivt tror på, at han/hun vil gennemføre en universitetsuddannelse ( $\pi$ ) eller ej ( $1-\pi$ ). Givet sandsynligheden  $\pi$  vil den enkelte vurdere, om en høj eller en lav position (målt på status, stilling, indkomst) kan opnås. Disse er givet ved sandsynlighederne  $\alpha$  og  $1-\alpha$ . Hvis man påbegynder en universitetsuddannelse, men ikke de facto gennemfører ( $1-\pi$ ), vil man have en subjektiv tro på, om en høj

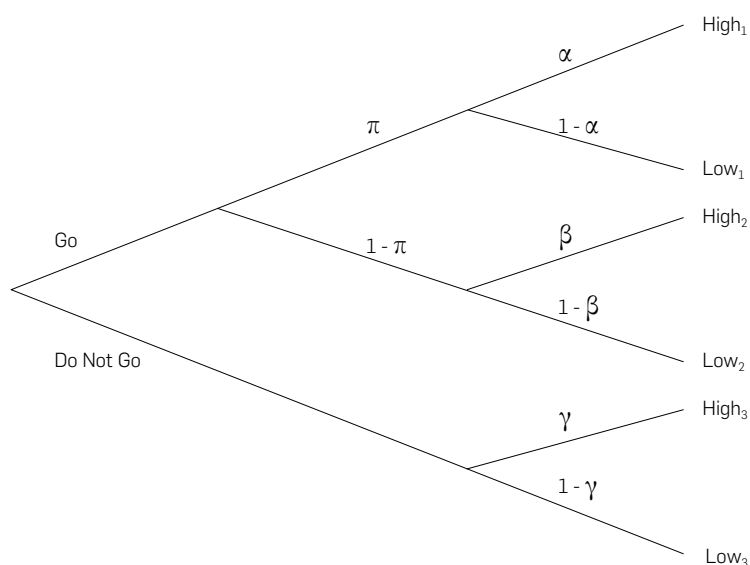
---

5. De blev oprindeligt formuleret af Boudon i 1970'erne.

eller en lav position kan opnås. Disse er givet ved sandsynlighederne  $\beta$  og  $1-\beta$ . Endelig vil man, hvis man beslutter ikke at påbegynde en universitetsuddannelse, have en forventning om at nå en høj eller en lav position. Disse er givet ved sandsynlighederne  $\gamma$  og  $1-\gamma$ .

FIGUR 2

Breen & Goldthorpes model til forklaring af teorien om rationelle uddannelsesvalg.



Kilde: Stephen L. Morgan (2005): *On the Edge of Commitment. Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford University Press.

Disse rationelle handlingsteorier bygger i deres udgangspunkt videre på traditionelle økonomiske teorier til forklaring af uddannelsesadfærd, men med det forbehold, at udbygningen af uddannelsessystemer ikke har medført den forventede reduktion i uligheden i uddannelses- og erhvervschancer set i forhold til social oprindelse.

Teorien om relativ risikoaversion hviler på en af de mest kendte økonomiske teorier til forklaring af uddannelsesvalg, nemlig *humankapitalteorien*, som blev udviklet i 1960'erne af økonomen Gary Becker. Humankapitalteorien bygger på gængse økonomiske antagelser om, at individet baserer sine valg og handlinger på rationelle overvejelser om, hvad der bedst kan betale sig for den enkelte. Udgangspunktet for humankapi-

talteorien er, at uddannelse (humankapital) er en kapitalform på lige fod med fysisk og finansiel kapital, hvilket betyder, at individet har mulighed for at investere i uddannelse på samme måde, som det kan investere i andre kapitalformer. Udbyttet af en given investering i uddannelse kan enten være øget indkomst eller øget status, og det enkelte individ vælger selv at investere i uddannelse drevet af ønsket om at opnå højere indkomst eller levestandard i fremtiden. Med til individets overvejelser hører en afvejning af, hvad det vil koste at uddanne sig i forhold til det fremtidige afkast af investeringen. Individets rationelle handling består således i en begrundet vurdering af henholdsvis fremtidige gevinster og omkostninger samt muligheder og begrænsninger ved at vælge en given uddannelse.

Essensen i teorien om relativ risikoaversion er, at unge og deres forældre træffer uddannelsesvalg, der er bestemt af vurderinger af forventet afkast og omkostninger samt af sandsynligheden for succes for forskellige uddannelsesalternativer (Breen & Jonsson, 2005; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). I modsætning til de tidligere økonomiske modeller om uddannelsesvalg tillader teorien om relativ risikoaversion usikkerhed om barnets sandsynlighed for succesfuldt at gennemføre uddannelse på et specifikt niveau. Dermed åbnes for, at personer med forskellige sociale positioner kan have forskelligt syn på samme uddannelsesalternativer, og teorien får en mere social dimension, end det var tilfældet i de traditionelle humankapitalteorier, hvor man antog, at alle handlede ud fra samme rationalitet (Breen & Goldthorpe, 1997; Davies et al., 2002).

I teorien om relativ risikoaversion er individets primære mål at undgå *nedadgående mobilitet*, dvs. at ende i en lavere social position, end den man voksede op i. Det betyder, at der i alle samfundslag er en ligelig bekymring for at blive offer for nedadgående mobilitet (Van de Werfhorst & Hofstede, 2007).<sup>6</sup>

Selvom det primære mål er det samme, så vil individer fra forskellige sociale baggrunde have forskellige strategier til at undgå den nedadgående mobilitet. Ofte vil børn fra lavere uddannelsesbaggrunde tidligere føle sig forpligtede til økonomisk uafhængighed sammenlignet

---

6. En antagelse, der er under kritisk belysning i en igangværende undersøgelse (jf. Munk, Holm, Sonne Jakobsen & Karlson).

med jævnaldrende fra højere uddannelsesbaggrunde<sup>7</sup> (Hilmert & Jacob, 2002). Tilsvarende er gevinsten ved valg af høj uddannelse størst for dem, der kommer fra relativt høje uddannelsesmæssige baggrunde, idet 'tabet' (dvs. risikoen for nedadgående mobilitet) ved ikke at opnå det ønskede niveau er tilsvarende størst for dem, der har de højeste forventninger til eget uddannelsesniveau (Nordli Hansen, 1999; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Disse sammenhænge indikeres ved det 'knækpunkt', som teorien om relativ risikoaversion beskriver. Det betyder, at så længe barnet ikke har opnået samme uddannelsesniveau som forældrene, vil det træffe valg, der søger at maksimere sandsynligheden for med tiden at nå netop dette niveau. Sigtet er at opnå sociale positioner, som er på samme niveau som forældrene. Når samme uddannelsesniveau som forældrene er nået, vil tilbøjeligheden til at søge yderligere uddannelse aftage, og dermed er 'knækpunktet' nået.

Hvor humankapitalteorien beskriver tilbøjeligheden til at investere i uddannelse som en lineær, proportional sammenhæng med afkastet heraf, så implicerer teorien om relativ risikoaversion, at marginalnytteten ved yderligere investeringer i uddannelse aftager, når individet har nået samme uddannelsesniveau som forældrene (dvs. 'knækpunktet') – og dermed har nået målet om at undgå nedadgående mobilitet. Eksempelvis vil arbejdersønnen se jurastudiet som langt, slidsomt og omkostningsfyldt, og han vil snarere vælge en håndværkeruddannelse, hvor han hurtigt kan tjene penge og ikke i samme grad bliver nødt til at distancere sig fra sit oprindelsesmiljø. Tilsvarende vil den faglærte arbejders søn se en universitetsuddannelse som en risikofyldt investering, idet den – såfremt han ikke gennemfører - rummer risikoen for nedadgående mobilitet, hvor han kan ende som ufaglært arbejder, og dermed havne på et endnu lavere uddannelsesniveau end sin far. Han har med andre ord for alvor noget at tabe. Modsat vil akademikersønnen ikke opfatte jurastudiet som lige så omkostningsfyldt, og han vil under ingen omstændigheder vælge en håndværkeruddannelse, da den med sikkerhed vil betyde, at han bliver offer for nedadgående mobilitet (og omkostningerne derved bliver for store).

---

7. I relation hertil har andre studier påpeget, at netop tidlig beslutningstagen kan medvirke til at øge ulighed, da individet med tiden lægger større afstand til opvækstbetingelserne. Undersøgelser har vist, at udskydelse af uddannelsesvalg nedsætter uligheden (Breen & Jonsson, 2005).

Forskellene i strategier til afbødning af nedadgående mobilitet kommer bl.a. til udtryk ved, at børn fra lavere sociale baggrunde må være mere ambitiøse, hvis de skal fortsætte i uddannelsessystemet. Tilsvarende vil de i højere grad have behov for, at deres sandsynlighed for succes vurderes at være høj for at ville løbe risikoen i forbindelse med yderligere uddannelsesinvesteringer. Det skyldes, at omkostningerne – og dermed risikoen – for børn fra lavere sociale baggrunde ved at fortsætte i uddannelsessystemet er højere end for børn med høje sociale baggrunde (Benjaminsen, 2006; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Dette faktum illustreres bl.a. ved, at for to børn med samme evner og begavelse, men fra hver sin sociale baggrund, vil barnet fra den højere baggrund komme længere i uddannelsessystemet. Dermed identificerer teorien om relativ risikoaversion to effekter af ulighed i social baggrund, som tager udgangspunkt i Boudons distinktion mellem primær og sekundær effekt (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Benjaminsen, 2006; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007).<sup>8</sup>

Den første effekt er en primær effekt, der angiver sammenhængen mellem barnets sociale baggrund og dets gennemsnitlige niveau af påviste akademiske færdigheder. Denne effekt betyder, at en relativt større andel af børn fra lavere sociale baggrunde har dårligere akademiske færdigheder sammenlignet med børn fra højere baggrunde.

Hertil kommer en sekundær effekt, der medfører, at uligheder i uddannelse består, efter man har kontrolleret for klasseforskelle i evner. Effekten betyder, som beskrevet ovenfor, at børn fra højere sociale baggrunde kommer længere med givne evner, sammenlignet med børn fra lavere sociale baggrunde med samme evner. Essensen af den sekundære effekt er, at ambitioner og valgadfærd tilsyneladende er det udslagsgivende for, at børn med forskellige sociale baggrunde, men med samme evner, ender med at have forskellige niveauer af uddannelse. I bund og grund handler det om, at børn fra forskellige baggrunde har forskellige ønsker og valgstrategier, hvilket i høj grad skyldes, at barnets valg – og dermed rationelle handlinger – er en direkte afspejling af familiens valgstrategier og dermed dens normer (Harker, 2000; Nash, 2003). Det betyder, at individets valgstrategi afhænger af dets sociale positioner i samfundet – og ikke af dets evner og akademiske færdigheder.

---

8. Også kaldet stratifikationseffekter.

## REPRODUKTIONSTEORIER

Reproduktions- og rekonversionsteorier omtales ofte i relation til teorien om *habitus*, der defineres som systemet af varige dispositioner, indlejret i kroppen, hos personer, institutioner eller sociale klasser, der er prædisponerede til at fungere som strukturerende strukturer. Habitus dannes ud fra givne opvækstbetingelser (herunder familiebaggrund og materielle livsbetingelser) og er således struktureret ud fra de omgivelser, en person eller socialklasse vokser op med.

Habitus er en strukturerende struktur, dvs. principper, der frembringer og strukturerer praktikker og forestillinger (Bourdieu, 1972/2005:197). Derved handler personer ud fra deres erfaringsmatrix, hvorved deres adfærd og forestillinger ofte kommer til at ligne forældrenes.

Man kan sige, at habitusbegrebet anvendes til at forklare, hvorfor den sociale reproduktion (i forhold til social position) og den kulturelle reproduktion (i forhold til uddannelse) er så relativt stærk. Udgangspunktet for reproduktionsteoriene er antagelsen om, at sociale og økonomiske uligheder videreføres *igennem* uddannelsessystemet og på den måde nedarves fra generation til generation (Van de Werfhorst & Hofstede, 2007; de Graaf, de Graaf & Kraaykamp, 2000). Hvor habitusbegrebet bruges til at forklare, hvorfor den sociale og kulturelle reproduktion er så stærk, så handler reproduktions- og rekonversionsteoriene mere om mekanismerne bag reproduktionen af sociale positioner.

Reproduktionsteoriene opstod i 1960'erne og 1970'erne som en reaktion på, at den tidlige efterkrigstids bestræbelser på at skabe øget lighed via uddannelse ikke var lykkedes (Teese, 1997). Reproduktionsteoriernes formål var at gøre op med antagelsen om, at uddannelsessystemer kan opfattes som meritokratisk funderede institutioner til fordel for demokratisk spredning af universelt gyldig kundskab (Callewaert, 1996). Opkomsten og udviklingen af reproduktionsteorien tilskrives især den franske sociolog Pierre Bourdieu, som gennem hele sit forfatterskab havde fokus på den sociale baggrunds betydning for livsvalg, praktikker og strategier. Bourdieu fandt, at social oprindelse er den enkeltfaktor, som betyder mest for livsbetingelserne og chancerne i uddannelsessystemet, og kerneargumentet i reproduktionsteorien er, at uddannelsessystemet fastholder og cementerer chanceulighed (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1986a; Benjaminsen, 2006; Munk, 2007).

Reproduktionsteorien handler både om, hvorvidt samfundsstrukturen og dermed relationerne mellem sociale positioner i samfundet reproduceres over tid, og om, at sammenhængen mellem familie og uddannelsessystem foregår ved favorisering af ressourcestærke familiers kulturelle baggrund i uddannelsessystemet samt individernes (børnenes) egne forventninger og adfærd (Munk, 2007). Der findes et flerstrengt net af reproduktionsstrategier, der skal ses som måder, hvorpå sociale grupper søger at fastholde eller forbedre deres positioner i det sociale rum (Benjaminsen, 2006; Munk, 2007).

Til beskrivelse af mekanismerne bag reproduktion af sociale positioner og statusgruppekaraktistika udviklede Bourdieu en kapitaltype-teori. I *Reproduction in Education, Society and Culture* fra 1977 (første udgave blev udgivet i 1970) fremhæver Bourdieu & Passeron, at kulturelle forskelle er vigtigere til forklaring af succes i skolen end elevernes individuelle evner. Bourdieu identificerer to forhold, som er afgørende for, om et individ får succes i uddannelsessystemet eller ej. For det første er familiens holdninger, værdier, livsstil og erfaringer, dvs. familiens kulturelle værdisæt, af stor betydning. For det andet er familiens praktiske sans<sup>9</sup> for at begå sig og anvende uddannelsesbaseret viden af stor betydning, især fordi denne sans og viden favoriseres af uddannelsessystemet. Tilsammen giver familieværdier og praktisk sans habitus, som defineres ved de dispositioner hos individet, som er afgørende for dets valg og handlingsstrategier, og som kommer til udtryk i praktikken, dvs. i individets konkrete handlinger. I forklaringen af habitus-begrebet indgår en række kapitaltyper, der tilsammen siger noget om individets position i samfundet, idet Bourdieu anså kapital for at være "what makes the games of society" (Bourdieu, 1986a). Ifølge Bourdieu repræsenterer fordelingen af de forskellige kapitaltyper på et givent tidspunkt den iboende struktur i den sociale verden.

## KAPITALTYPERNE

Overordnet set opererer Bourdieu med tre hovedtyper af kapital, som alle potentielt kan blive anerkendt som symbolsk kapital: *Den økonomiske*

---

9. Med den praktiske sans menes evnen til at håndtere det, der er på spil i uddannelsessystemet. Det kommer til udtryk ved, at elever med en stærk strategisk sans bedre er i stand til at opfinde optimale praktikker i forhold til dominerende boglige og kulturelle normer og som følge heraf i højere grad belønnes af skolen.



*kapital* omfatter penge, lønninger og andre former for monetære besiddelser og kan være institutionaliseret i form af ejendomsrettigheder mv. *Den kulturelle kapital* omfatter tre undertyper; nemlig legemliggjort kulturel kapital, der korresponderer med individets habitus og kultivering, og som er givet ved dispositioner i krop og sind; objektiveret kulturel kapital, som er kulturelle goder samt endelig institutionaliseret kulturel kapital, der fx er uddannelseskvalifikationer og andre former for anerkendte færdigheder (legitimeret viden). Det er således både typen og mængden af kulturel kapital, der har afgørende betydning for valg af uddannelse og forskeruddannelse. Den kulturelle kapital er derfor på den ene side akkumulering af uddannelse og viden og på den anden side elementer af individuel livsstil samt klassespecifikke handlings- og værdisæt (Bourdieu, 1986a). *Den sociale kapital* er mængden og kvaliteten af institutionaliserede sociale relationer, netværk og forbindelser, som kan være nyttige til at promovere egne interesser. Den sociale kapital, som opnås ved medlemskabet af en gruppe, afhænger af omfanget af relationer samt kapitalbeholdninger hos andre i det sociale netværk. I det sociale netværk findes ressourcer, der kan lede til *symbolske kapital*, idet de sociale relationer kan berige den enkelte med ære, prestige, anseelse osv. Vigtigt for den symbolske kapital er derfor etablering og reproduktion af sociale relationer (Bourdieu, 1986a). Den symbolske kapital består således af symboler som eksamensbeviser, kvalifikationer og andet, som giver nogle individer muligheder, som andre ikke har (Bourdieu & Passeron, 1977, 1990; se også Bourdieu, 1996).

Særlig centralt i reproduktionsteorien står den kulturelle kapital. Det er netop ud fra kulturelle forudsætninger, at den sociale sortering finder sted. Den kulturelle kapital er en institutionaliseret kapitalform, der repræsenterer en legitimeret version af den dominerende klasses habitus (de Graaf, de Graaf & Kraaykamp, 2000; Wakeling, 2005; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007; Palme, 2008).

Der er i litteraturen om kulturel kapital forskellige holdninger til, hvad begrebet inkluderer. De gængse fortolkninger af kulturel kapital er (Lareau & Weininger, 2004):

1. at den skal forstås som viden eller kompetence i forhold til finkulturelle aktiviteter
2. at kulturel kapital derfor er adskilt fra og uafhængig af mere praktiske evner eller færdigheder.

Disse fortolkninger anvender bl.a. DiMaggio (1982), Wakeling (2005) og de Graaf, de Graaf & Kraaykamp (2000), mens Van de Werfhorst & Hofstede (2007) også inddrager forældres læsefærdigheder i fortolkningen af kulturel kapital. Lareau & Weininger (2004) sætter spørgsmålstejn ved disse tolkninger, idet de anfører, at der eksisterer forskelle i børn og forældres måder at afkode institutionelle standarder på. De mener snarere, at man skal opfatte finkulturelle præferencer eller kompetencer som statussignaler, som såvel børn som forældre kan trække på i institutionel sammenhæng. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at børn og forældre også anvender forskellige former for rekonversionsstrategier, som afhænger af kapitalbeholdning og habitus (dette kommer vi ind på i næste afsnit).

Desuden konkluderer de, at akademiske evner godt kan opfattes som kulturel kapital. De lægger således op til en bred forståelse af kulturel kapital, der inkluderer alle de aspekter, som også Bourdieu lagde vægt på i beskrivelsen af kapitaltypen.

#### REKONVERSIONSSTRATEGIER

Det er vigtigt at understrege, at kapitaltyperne ikke blot statisk reproduceres, men dynamisk gennem konvertering forvandles fra en kapitalform til en anden kapitalform. Dette kommer til udtryk i de *strategier, der iværksættes med henblik på rekonversioner*, eksempelvis ved at institutionaliseret uddannelse kan bruges til at konvertere én type kapital til en anden, fx uddannelse til en indkomst. Rekonversionsstrategierne er praktikker, gennem hvilke individer tilstræber at erobre, fastholde eller forbedre positionen i samfundet. Dette omfatter derfor alle former for forvandlinger, udvekslinger og investeringer af kapital, der virker socialt og kulturelt reproducerende (Munk, 1999). Motiveringen for dette er, at individer søger at erhverve mest mulig kapital på grund af konkurrencen om de sociale positioner i samfundet (Munk, 2007).

Rekonversionsstrategierne kommer i spil, når kapital konverteres til en form, der er mere tilgængelig, profitabel eller legitim (Benjaminsen, 2006). Typisk sker der en omveksling af økonomisk kapital til kulturel kapital, når fx velstillede forældre betaler for lektiehjælp eller ekstraundervisning til deres børn. Derved bruger de deres økonomiske kapital til at øge barnets kulturelle (uddannelses)kapital, hvilket stiller barnet bedre

set i forhold til børn fra mindre privilegerede familier, hvor der ikke er samme muligheder for investering i barnets uddannelse<sup>10</sup> (de Graaf, de Graaf & Kraaykamp, 2000). Des vigtigere den kulturelle kapital er for familien, des større vil dens investeringer i uddannelse være. Det er ifølge Bourdieu typisk de dominerende grupper i det sociale rum, der formår at konvertere den kapital, de besidder, til nye kapitaltyper, der på sigt kan bidrage til at bibeholde eller forbedre deres sociale position. Hertil kommer, at privilegerede børn har bedre råd til de 'opportunity costs', der er forbundet med lange uddannelser, hvilket bevirker, at de investerer mere tid og flere kræfter i skolen sammenlignet med mindre privilegerede børn (de Graaf, de Graaf & Kraaykamp, 2000), der nærmest på forhånd ved, at de ikke vil søge videre uddannelse.

#### VERTIKALE OG HORIZONTALT UDDANNELSESPOSITIONER

Ud over at beholdningen af de forskellige kapitaltyper er vigtig, så har også sammensætningen af kapital betydning. Dette er ikke mindst relevant for en analyse af sammenhængen mellem social baggrund og horisontale uddannelsesvalg, dvs. valg af fagområde.

Med udgangspunkt i Bourdieus kapitaltyper og teori foretager Nordli Hansen (1997) en skelnen i uddannelsespositioner mellem vertikal og horisontal position, hvor den vertikale position angiver niveau, og den horisontale angiver position forskelle inden for samme niveau (dvs. forskellige uddannelsesretninger). Nordli Hansen definerer den vertikale position som *mængden* af en given type kapital (fx økonomisk eller kulturel), mens den horisontale position er givet ved *sammensætningen* af kapitaltyperne. På et givent uddannelsesniveau (fx lang videregående) kan der således være forskellige sammensætninger af økonomisk og kulturel kapital, der gør, at en families habitus, valg osv. er forskellig fra en andens på samme vertikale niveau, hvilket i sidste ende vil medføre, at unge fra forskellige familier vil træffe forskellige uddannelsesvalg. Unge med relativ meget kulturel kapital vælger litteraturvidenskab, og unge med relativ mere økonomisk kapital vælger civilingeniør eller økonomisk videnskab. I denne optik er det således ikke udelukkende mængden af kapital, der er afgørende for et givent uddannelsesvalg, men også sammensætningen og fordelingen af de forskellige typer af kapital. Nordli Hansens opdeling er

---

10. de Graaf et al. (2000) kalder dette for *the Economic Capital Hypothesis*.

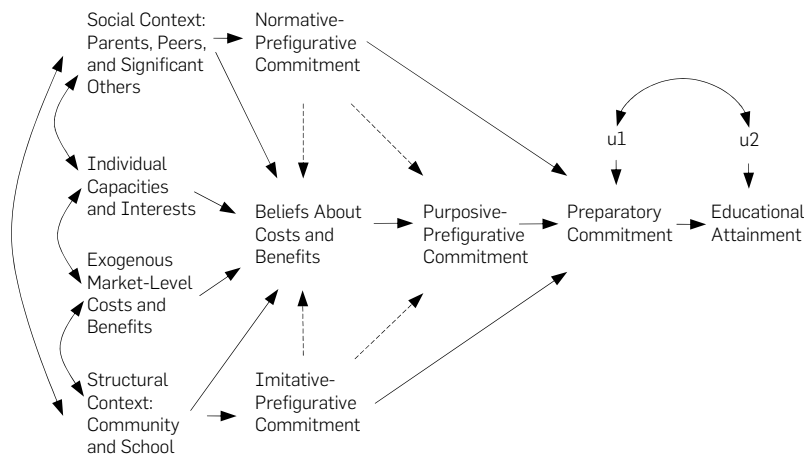
i denne sammenhæng nyttig, fordi den kan bruges til at forklare, hvordan unges sociale baggrunde påvirker deres færden og valg handlinger i uddannelsessystemet.

## ENGAGERET VALG AF UDDANNELSE

Morgan (2005) har søgt at skabe en syntese ud fra teorierne om relativ risikoaversion og kulturel og social reproduktion ved at indføre en model for, hvorledes man forpligtende vælger en uddannelse. Denne syntese bygger desuden på en videreudvikling af Wisconsin-modellen (se figur 3). Modellen forsøger at forklare betydningen af engagement, og hvad der forårsager dette engagement. Graden af engagement handler om, på hvilken måde og hvor meget et individ involverer sig i en uddannelsesproces og dermed 'kommitterer' sig til et uddannelsesvalg. Dette engagement afhænger i væsentlig grad af, hvor stærkt den enkelte er forberedt i forhold til et muligt engagement (preparatory commitment) og forudsætter et formålsrettet engagement (purposive-prefigurative commitment), som igen afhænger af forskellige kalkulerende opfattelser, individer har om omkostninger og afkast ved valg af et studie (Beliefs about Costs and Benefits).

FIGUR 3

Morgan-modellen til beskrivelse af engageret uddannelsesvalg.



Kilde: Stephen L. Morgan (2005): *On the Edge of Commitment. Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford University Press.

Disse forhold påvirkes grundlæggende af den sociale kontekst (forældre, lærere, kammerater), individuelle kapaciteter og interesser, eksogene markedsforhold og den strukturelle kontekst (lokalsamfund og skole mv.). Denne model kan hjælpe os til at forstå et uddannelsesvalg, og hvorledes dette afhænger af forskellige forhold. Dog er det vigtigt at understrege, at formålsrettet engagement grundlæggende styres af det, individer stræber efter (imiterer), og forskellige normative forhold, og blot indirekte af kapaciteter (habitus), kognitive og ikke-kognitive færdigheder og vaner.

### **BETYDNINGEN AF SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET SPECIFIKT I FORHOLD TIL FORSKER- OG KANDIDAT- UDDANNELSER**

De netop beskrevne mekanismer og sammenhænge bag social uddannelsesmobilitet og relativ chancelighed gælder naturligvis for hele uddannelsessystemet, dvs. i princippet gående fra grundskole til forskeruddannelse. Man kan derfor ikke sige, at der skulle ligge andre mekanismer bag valg af forskeruddannelse set i forhold til valg af fx gymnasial uddannelse. Dog er der i litteraturen en række studier, der nuancerer spørgsmålet om social mobilitet på lange videregående uddannelser. Disse studier vil blive beskrevet i det følgende. Hvad angår særlige forhold i relation til forskeruddannelser, så er dette et forskningsmæssigt meget sparsomt belyst område, hvilket også fremgår af bl.a. Andersen (1997) og Mullen, Goyette & Soares (2003).

Mullen, Goyette & Soares (2003) finder i en undersøgelse af, om den sociale ulighed aftager, des længere man bevæger sig opad i uddannelsessystemet, at dette ikke er tilfældet. Tværtimod har forældrebaggrund stadig stor betydning for valg af forsker- og kandidatuddannelser. Faktisk finder de, at effekten af social baggrund er størst for forskeruddannelser, lidt mindre for masteruddannelser og ikke-eksisterende for MBA-uddannelser. Det får dem til at konkludere, at des mere prestigefulde, der er forbundet med en uddannelse – både niveaumæssigt og i forhold til indhold – des større afhængighed er der af den sociale baggrund. Endvidere finder man i studiet, at mens moderens uddannelse ikke har

betydning for valg af kandidat- og forskeruddannelse, så spiller faderens en stor rolle.<sup>11</sup> Mullen, Goyette & Soares (2003) bruger Bourdieu-teori til forklaring af den fortsatte effekt af social baggrund, idet de anfører, at børn af højtuddannede forældre har højere uddannelsesforventninger, hvilket forklarer, hvorfor de uddanner sig længere. Forældrebaggrunden slår igennem på både valg af college (dvs. et universitet, hvor man typisk påbegynder en fireårig bacheloruddannelse), akademisk præstation, uddannelsesforventninger og karriereværdier. Samme tendenser finder Grodsky & Jones (2007) samt Turley, Santos & Ceja (2007). Begge studier viser, at social baggrund fortsat spiller en stor rolle for valg af lange videregående uddannelser.

Grodsky & Jones (2007) mener, at uligheder i søgning til college skyldes forskelle i viden om omkostningerne ved at gå på college. Familier med svag uddannelsesbaggrund har en tendens til at overestimere omkostningerne ved at gå på college,<sup>12</sup> hvilket medfører forskelle i familiernes informationsomfang i forhold til ansøgning til college. Hvis familien overvurderer omkostningerne ved, at deres barn skal på college, så opgiver de hurtigere at søge mere information, fordi de som udgangspunkt mener, at det bliver for dyrt for dem. Hermed læner Grodsky & Jones sig op ad teorien om relativ risikoaversion.

Goldrick-Rab (2006) finder desuden en anden vigtig stratifikationsmekanisme i forhold til fx forskeruddannelse. Af dennes studie fremgår det, at unge fra svage sociale baggrunde i højere grad afbryder studier, hvilket har indflydelse på effektiviteten af deres samlede uddannelsesforløb, både hvad angår gennemførelse af en universitetsuddannelse og i forhold til udbyttet af kursusforløb i uddannelserne. Dette forhold kan være afgørende for, at færre unge fra svage sociale baggrunde fortsætter med forskeruddannelser, simpelthen fordi deres udbytte af kandidatuddannelsen er mindre sammenlignet med unge fra relativt højere sociale baggrunde.

---

11. I en del andre studier finder man, at moderens uddannelse har betydning for tidligere valg i uddannelsessystemet. Hertil kommer, at Turley, Santos & Ceja (2007) finder, at betydningen af forældres uddannelse er stigende, mens betydningen af etnicitet er aftagende.

12. Med op til 175 pct.

## VALG AF SPECIFIKKE KANDIDATUDDANNELSER SET I FORHOLD TIL SOCIAL BAGGRUND

I relation til Nordli Hansens distinktion mellem vertikal og horisontal uddannelsesposition har et par nyere danske undersøgelser vist, at der på de lange videregående uddannelser er forskellig chanceulighed for forskellige typer af uddannelsesretninger (Thomsen, 2005, 2008; Jespersen Jensen, 2006). For nogle studier er der større barrierer for studerende med svag social baggrund end på andre.

Thomsen (2005, 2008) finder, at der er størst chanceulighed på de 'gamle' universiteter, og det er især på de traditionelle professionsfag som medicin, statskundskab, økonomi og arkitektur, mens der er mindst relativ chanceulighed på studier inden for de handelsorienterede erhverv samt på uddannelsesretninger, der udbydes på institutioner i geografiske randområder. Den højere relative chanceulighed har således rod i en faglig og social differentiering samt i en regionalisering. Samme resultater findes i en norsk undersøgelse af medicinstudiet (Nordli Hansen, 2005). Nordli Hansens resultater viser, at der er en meget skæv rekruttering til medicinstudiet – specielt i Oslo. Det, der tilsyneladende har betydning for overhyppigheden af studerende fra høje sociale baggrunde, er god økonomi i hjemmet, særlig stærk interesse for faget (mange lægebørn) samt ønsket om at undgå nedadgående mobilitet. Samme tendens finder Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung (2003), der i deres studie fra Storbritannien finder, at børn med professionsuddannede forældre har større tilbøjelighed til at vælge prestigefyldte uddannelser som medicin og jura uafhængigt af deres evner.

Thomsen (2005, 2008) fortolker sine resultater i retning af, at uligheden er størst for uddannelser, der retter sig mod de offentlige og kulturelle erhverv. Dermed hælder han til en bourdieusk fortolkning af uligheden, idet han også finder forskelle i studiestrategi, der implicerer, at unge fra uddannelsesfremmede miljøer i høj grad ser uddannelse som investeringer i fremtiden, mens unge fra uddannelsesrige miljøer snarere lægger et livsstilsperspektiv (dvs. en slags forbrugsbetragtning) til grund for deres valg af uddannelse. Thomsens fund understøttes af Mullen, Goyette & Soares (2003), som finder bevis for, at unge, der har valgt uddannelser inden for fagområderne humaniora og naturvidenskab, har større sandsynlighed for at fortsætte længere i uddannelsessystemet og fx vælge forskeruddannelser sammenlignet med unge, der har valgt uddannelser inden for professionsområder som jura og medicin. Dette svarer

til Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung (2003), der finder, at børn fra højere sociale baggrunde opnår højere karakterer i både de humanistiske og naturvidenskabelige fag på både grundskole- og gymnasieniveau.

I en analyse af sammenhængen mellem social baggrund og valg af specifik studieretning finder Jespersen Jensen (2006), at børn fra stærke uddannelsesbaggrunde er overrepræsenterede på lange humanistiske uddannelser, mellemlange og lange samfundsvidenskabelige uddannelser, lange sundhedsvidenskabelige og lange veterinære uddannelser. Unge med lavere social baggrund finder derimod typisk vej til korte og mellemlange humanistiske uddannelser, korte samfundsvidenskabelige uddannelser, korte og mellemlange sundhedsvidenskabelige uddannelser samt mellemlange veterinære uddannelser. Desuden finder unge, hvis forældre selv ligger i dette område, fx mellemlange uddannelser, ind på disse uddannelser, fx som socialrådgiver eller lærer.

Unge fra svage uddannelsesbaggrunde vælger oftere uddannelser med et eksakt fagindhold, hvilket betyder, at drenge typisk vælger en kort eller mellemlang teknisk uddannelse, mens piger typisk vælger sundhedsvidenskabelige uddannelser. Jespersen Jensen (2006) finder, at disse uddannelser for unge fra uddannelsessvage baggrunde bliver indslusningsmekanismer til det lukkede akademiske selskab, idet der på denne type uddannelser findes et fagligt sprog, som er lettere at tilegne sig for unge med lav kulturel kapital.<sup>13</sup> Disse sammenhænge er også udbredte for unge med anden etnisk baggrund, idet de på disse uddannelser møder et 'universalsprog', som ikke har referencer til deres modersmål eller kultur. Også Jespersen Jensen (2006) læner sig op ad en Bourdieu-fortolkning til forklaring af uligheder i forhold til valg af specifik videregående uddannelse.

## KØN OG SOCIAL BAGGRUND

Fælles for mange analyser af uddannelse og social baggrund er en erkendelse af den store betydning, kønsforskelle har for valg af uddannelse. Kønsaspektet slår ofte så stærkt igennem, at det tydeligt påvirker effekten af andre variable. Set i dette lys er det derfor fornuftigt at tage hensyn til køn, ikke mindst fordi uddannelsesekspansionen i høj grad har arbej-

---

13. I modsætning til fx humanistiske uddannelser, hvor den studerende på forhånd forventes at være velbevandret i finkulturelle normer og viden.



det til kvindernes fordel, således at der for hver kohorte af kvinder er en stigende andel med en lang videregående uddannelse. Dette faktum præger også den teoretiske kønsdebat, hvor man i 1970'erne fokuserede på 'female under-achievement', mens man i dag fokuserer på 'male under-achievement' (Weiner et al., 1997).

Der er imidlertid stadig uafdækkede problemstillinger i forhold til køn og videregående uddannelse, og særligt i forhold til forskeruddannelser. Spørgsmålet er, om den stigende kønslighed også har bredt sig til såvel kandidat- som forskeruddannelser? Noget tyder på, at det ikke helt er tilfældet, givet de fortsat kønsbestemte uddannelsesvalg. En del af forklaringen skal findes i, at mænd og kvinder har forskellige strategier, forventninger, ønsker og adfærd i forhold til kandidat- og forskeruddannelser, ligesom betydningen af social baggrund ikke nødvendigvis er den samme. Dette understreges bl.a. af Turley, Santos & Ceja (2007), der viser, at kvinder har mindre tilbøjelighed til at søge elite-colleges, og at årsagen hertil nok skal findes i kvinders lavere forventninger til og tro på egne akademiske færdigheder.

McIntosh & Munk (2007a) finder, at kvinder responderer anderledes på deres baggrundsmiljø, end mænd gør, både hvad angår, hvilke faktorer, der har betydning, samt tyngden af dem. Her spiller forældrenes uddannelse og specifikke stilling mere ind på, hvor højt et uddannelses- og stillingsniveau børnene opnår, end forældrenes socialgruppe defineret ud fra en grov gruppering af stillingstyper (McIntosh & Munk, 2008a; 2008b).

Karlsen (2001) finder, at piger synes mere influerede af den familiesituation, de kommer fra, end af deres forældres uddannelse. Hun fremfører, at kønsforskellene endvidere kommer til udtryk i unges tanker om arbejde og uddannelse. Pigerne tænker således i højere grad på en samlet fremtid med familieliv og beskæftigelse frem for snævert at fokusere på uddannelsesvalget. Også Nordli Hansen finder kønsbaserede forskelle i betydningen af social baggrund for valg af både horisontal og vertikal uddannelsesposition. Hendes resultater peger på, at kvinder, der kommer fra lavere sociale klasser, har mindre tilbøjelighed til at vælge mandsdominerede uddannelsesområder som fx ingeniør og handelsstudier sammenlignet med kvinder fra højere socialklasser (Nordli Hansen, 1999; Munk, 2008). På det vertikale plan finder hun ligeledes størst kønsforskelle i de nedre socialklasser (blandt ufaglærte). Således ligner kvinder

og mænd i de højere klasser mere hinanden, end det er tilfældet blandt unge fra lavere uddannelsesbaggrunde.

#### INDIVIDSPECIFIKKE FAKTORER

Flere studier har vist, at en række andre faktorer kan have betydning for tilbøjeligheden til, at unge fra svage uddannelsesbaggrunde søger højere uddannelse. Det kan for eksempel dreje sig om personlige forhold ved den enkelte unge. Gerardi (2006) finder, at studerende med minoritetsbaggrund eller lav socioøkonomisk baggrund, som generelt har en positiv indstilling i forhold til deres uddannelsessted, har langt større sandsynlighed for at få succes på college. Tilfredshed med uddannelsesstedet påvirker tilsyneladende både den enkeltes vedholdenhed og præstation (dette svarer også til resultater på grundskoleområdet, jf. McIntosh & Munk, 2007a).

Også en række peer-effekter (kammeratskabseffekt) er blevet identificeret som værende positive i forhold til rekruttering af unge fra svage uddannelsesbaggrunde. Sokatchs (2006) undersøgelse viser, at venners planer om at søge videre uddannelse er den største enkeltprædikator til forklaring af optagelse på fireårs-college for unge fra svage uddannelsesbaggrunde. Tilsvarende påviser Buchmann & Dalton (2002) i en komparativ undersøgelse en række peer-effekter, som især er gældende for uddannelsessystemer med relativt udelte gymnasieuddannelser (som fx i USA, hvor nærmest alle går på high school).

#### AFSLUTNING: FORDELE VED HØJ SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET

Hvad er egentlig fordelene ved høj social uddannelsesmobilitet? Et par forhold kan nævnes:

1. Den kan øge den økonomiske effektivitet, da et samfund med en åben fluid social struktur har en større sandsynlighed for, at positioner, der kræver specielle færdigheder, faktisk besættes af individer med disse specielle færdigheder (high abilities). Et samfund med høj fluiditet er også på den baggrund bedre til at tilpasse sig eksterne og interne forandringer.

2. Set fra individets perspektiv kan social uddannelsesmobilitet sikre, at færre personer 'kommer på den forkerte hylde', og at muligheden for at stige i status vil være til stede i enhver situation og tilskynde til større udnyttelse af den enkelte persons kapaciteter og evner. Som en konsekvens kan der derfor blive tale om en følelse af personlig frustration og større mulighed for social harmoni.

I denne del peger vi på en række væsentlige teoriretninger, der kan anvendes til at forstå og forklare social reproduktion og social mobilitet samt social uddannelsesmobilitet i forhold til rekruttering til forsker- og kandidatuddannelser. Der findes en del forskning om collegeuddannelser samt om rekruttering til universitetsstudier generelt, mens problemstillinger særligt i forhold til de allerlængste universitetsuddannelser er sparsomt belyst. Noget tyder på, at en årsag til dette kunne være, at flere studier viser, at betydningen af social baggrund tilsyneladende ikke aftager, des længere man bevæger sig op i uddannelsessystemet. De mekanismer, der forklarer mobilitet på de lavere niveauer, er også gældende i forhold til rekruttering til forsker- og kandidatuddannelser. Dette styrker validiteten af såvel teorien om relativ risikoaversion som reproduktionsteorier, der som udgangspunkt er teorier uden særligt fokus på bestemte niveauer i uddannelsessystemet, hvilket betyder, at de mekanismer, som teorierne beskriver, også er gældende for forsker- og kandidatuddannelser.

De to hovedteoriretninger implicerer således, at social baggrund spiller en væsentlig rolle for rekruttering til både forsker- og kandidatuddannelser. Dette illustrerer, hvor stærk effekten af social baggrund er, idet individer, der rekrutteres til de to typer af uddannelser, faktisk har befundet sig i uddannelsessystemet i adskillige år, hvorfor man kunne forvente, at de i høj grad allerede *er* socialiseret til et kandidatstudium og en forskeruddannelse på dette sene tidspunkt i deres uddannelsesforløb. Imidlertid er der noget, der tyder på, at det ikke er tilfældet. Selv ved valg af forskeruddannelse spiller de sociale forudsætninger ind. Her kan Morgans model om engageret valg understøtte en forståelse af uddannelsesvalg.

Som udgangspunkt står teorien om relativ risikoaversion og reproduktionsteorien i modsætning til hinanden. Mens teorien om relativ risikoaversion er baseret på individets ønske om at undgå nedadgående social mobilitet, så er forudsætningen i reproduktionsteorien, at privilege-

rede individer besidder og veksler kapital medbragt hjemmefra, og at dette giver dem et forspring i forhold til såvel optagelse som succes i uddannelsessystemet. På trods af modsætningsforholdet kan man dog godt mene, at de to typer af teorier langt hen ad vejen faktisk kan supplere hinanden. For eksempel kan man argumentere for, at det er individets habitus – og derfor også mængden og sammensætningen af kapital (som beskrevet i reproduktionsteorien) – der er med til at danne den rationelle adfærd, der ifølge teorien om relativ risikoaversion er afgørende for, hvor langt et individ når i uddannelsessystemet.

Ud over at social baggrund spiller en afgørende rolle for, hvor langt den enkelte når i uddannelsessystemet, så har også en række andre faktorer betydning. Det drejer sig for eksempel om etnicitet og køn, men også individspecifikke faktorer som særlig høj begavelse, vedholdenhed, selvtillid og positiv indstilling til uddannelse spiller ind.

Hertil kommer betydningen af det specifikke uddannelsesvalg (dvs. valg af retning), som i høj grad er påvirket af social baggrund og køn. Valget påvirkes også af, at adgangen til forskeruddannelse er forskellig inden for forskellige fagretninger, simpelthen fordi der inden for nogle fag oprettes flere ph.d.-stipendier end inden for andre.

Alt i alt kan det konkluderes, at den foreliggende viden om social uddannelsesmobilitet i forhold til forsker- og kandidatuddannelser er sparsom. Hertil kommer, at forsøg på at komme med interventioner i forhold til at øge mobiliteten er ganske begrænsede, idet der i langt overvejende grad fokuseres på at påvise problemets eksistens og omfang og ikke på at mindske betydningen af det.

Med udgangspunkt i de præsenterede teoriretninger kunne en mulig operationalisering til brug for fremtidige instrumenter tage afsæt i at eliminere barrierer for underrepræsenteredes søgning til videregående uddannelse. Set i forhold til de to teoriretninger kunne følgende være relevant:

- I forhold til teorien om relativ risikoaversion, hvor omdrejningspunktet for de forskellige valgstrategier er forskelle i risiko og gevinst ved valg af videregående uddannelse, kunne studievejledning af forældre være en mulighed.<sup>14</sup> Som teorien netop indikerer, så har foræl-

---

14. I en undersøgelse af Klausen (2008) peges i øvrigt på, at studievejledning muligvis i nogen grad kan øge den sociale uddannelsesmobilitet, fordi vejledningen kan påvirke arbejderbornes selvtillid

dre fra lavere socioøkonomisk baggrund ofte nogle antagelser om, at akademisk uddannelse er risiko- og omkostningsfyldt, og at den efterfølgende gevinst ikke står mål med omkostningerne forbundet hermed. Hvis man allerede tidligt, når børnene startede i skolen, kunne begynde at holdningsbearbejde forældrene og give dem et realistisk billede af perspektiverne i at tage en uddannelse, så kunne det være, at barnets kalkule på tidspunktet for uddannelsesvalg så mere optimistisk ud. Det gælder med andre ord om at bryde med det begrænsede mulighedsfelt gennem information og holdningsbearbejdning. Endelig er det også i forhold til denne teoriretning oplagt at have særligt fokus på kvinder, da de tilsyneladende ser en større risiko forbundet med fx forskeruddannelse og karriere, sammenlignet med mænd.

- Set i forhold til habitusteoriene kunne en holdningsbearbejdning i selve uddannelsessystemet være vejen frem. Dette i erkendelse af, at habitus er svær at forandre. Derfor kunne skolen i højere grad tilpasse sig børnenes habitus, frem for det modsatte. Det vil sige, at skole- og uddannelsessystemet bør være kendetegnet ved en rummelighed, der giver plads til alle – inklusive dem, som kommer med en alternativ tankegang og bagage. Dette kunne fx gøres ved brug af introducerende kurser, der til en vis grad kunne kompensere for manglende kulturel kapital samt tilrettelæggelse af undervisningen, så den passer til et bredere udsnit af befolkningen.

Det skal dog understreges, at der er grænser for, hvor langt man kan komme med ændring af undervisning mv. Høj social uddannelsesmobilitet er afhængig af en lang række af objektive forhold.

---

og ambitioner, men et håndfast bevis for, at studievejledning øger universitetsfrekvensen blandt arbejderbørn, foreligger ikke (se også kommende udgivelse af Klausen: *Læreres og vejlederes betydning for social mobilitet på universiteterne*, CCWS, Aalborg Universitet).



# INSTRUMENTER TIL FREMME AF SOCIAL UDDANNELSES- MOBILITET PÅ UNIVERSITETSNIVEAU

Med udgangspunkt i eksistensen af en begrænset opadgående social uddannelsesmobilitet eller social ulighed i rekruttering til forsker- og kandidatuddannelser, som blev beskrevet i forrige del, er formålet med denne del at pege på løsninger til afhjælpning af problemet. Det vil sige instrumenter, som det er muligt at tage i anvendelse for at skabe større social uddannelsesmobilitet i forhold til lange videregående uddannelser, herunder indsatser der nedbryder barrierer, der er til hindring for, at studerende fra relativt lavere social baggrund kan rekrutteres til forsker- og kandidatuddannelser. Der fokuseres med andre ord entydigt på litteratur, der beskriver *løsninger* og ikke blot eksistensen af manglende social uddannelsesmobilitet eller ulighed.

Det er vanskeligt at danne sig et samlet overblik over udbredelsen af indsatser til fremme af social uddannelsesmobilitet. Dels findes der kun få samlede nationale initiativer, dels tyder noget på, at erfaringer med sådanne indsatser afrapporteres på forskellig vis, for eksempel i form af interne rapporter og notater. Hertil kommer, at man i udenlandsk sammenhæng ofte benytter økonomiske incitamentter som indsats, dvs. øget adgang til stipendier og lignende for studerende fra uddannelsessvage baggrunde. Dette er i en dansk sammenhæng knap så interessant, da det danske stipendiesystem er blandt de mest udbyggede i verden. Det er dog stadig værd at overveje, om stipendiesystemet kan

justeres, så det i højere grad tilgodeser studerende, der kommer fra en lav socioøkonomisk baggrund. For eksempel kan det være svært at finde en billig bolig i de to største universitetsbyer, København og Aarhus, ligesom udgifterne til bøger og studiematerialer kan være store. Det er alle forhold, som alt andet lige rammer studerende fra lav socioøkonomisk baggrund relativt hårdere. Riegg (2008) viser i et studie, hvor der er taget højde for forskellige bias, at økonomisk studiestøtte formentlig er det vigtigste instrument til at fastholde og øge tilgangen af universitetsstuderende fra lav og middel socioøkonomisk baggrund.

I litteratursøgningen til denne del er det ikke lykkedes at finde beskrivelser af indsatser rettet mod forskeruddannelse, ligesom meget få studier har egentligt fokus på lange universitetsuddannelser (kandidatniveau). I de tilfælde, hvor noget relevant om kandidatuddannelser er dukket op, har det ofte haft et bredere sigte og således været fokuseret på alle underrepræsenterede grupper, som fx etniske studerende, handicappede samt i nogle tilfælde kvinder. En mulig forklaring på den manglende respons kunne være, at man i mange andre lande har væsentlig større sociale uligheder i *hele* uddannelsessystemet og derfor ikke er 'nået' så langt som til at bekæmpe ulighed på lange kandidat- og forskeruddannelser. En anden mulig forklaring er, at de fleste internationale studier har fokuseret på at beskrive og analysere problemet og problemets omfang, ikke i så høj grad på at undersøge virkningen af instrumenter. Yderligere peger en del forskningslitteratur på betydningen af gode levevilkår for graden af social mobilitet og social uddannelsesmobilitet. Endelig finder megen forskning, at kulturel kapital og risikovurderinger er helt afgørende for succes senere i uddannelsessystemet (jf. del 1).

## SØGEKRITERIER

I forbindelse med litteratursøgningen til denne del er der blevet anvendt en bred vifte af søgemetoder. Dette både i forhold til mulige søgeord og i forhold til forskellige litteraturdatabaser og tidsskrifter.

Der er foretaget søgninger i følgende databaser: EBSCO, Web of Science, Jstor, Sage Journals Online, Science Direct, Eric, EconLit samt Google Scholar. Endvidere er der søgt særskilt i følgende tidsskrifter: Journal of Educational Psychology, Sociology of Education, Economics of Education Review, Higher Education Journal, Scandina-



vian Journal of Educational Research samt i British Journal of Sociology of Education.

I samtlige af de nævnte databaser er der søgt på en bred vifte af søgeord samt på kombinationer af søgeord, herunder fx 'higher education', 'university education', 'social mobility' og 'widening participation'.

Der er også foretaget søgninger på følgende organisationers hjemmesider: OECD, EU-kommissæren for uddannelse, UNESCO, Verdensbanken, European Access Network, Education International, International University Cooperation samt Canadian Bureau for International Education. Desuden er hjemmesider fra undervisningsministerier i følgende lande undersøgt, i det omfang sproget var til at forstå: USA, Finland, Sverige, Norge, England, Tyskland, Holland og Frankrig.

## GENNEMGANG AF INDSATSER I FORSKELLIGE LANDE

I det følgende gennemgås udvalgte resultater af litteratursøgningen med relation til den relevante problemstilling. Gennemgangen er opdelt efter land.

### STORBRITANNIEN

Storbritannien er det land, som der suverænt er fundet mest litteratur om. Dette skyldes til dels det nationale *widening participation*-initiativ, men kan nok også tilskrives det faktum, at engelsksproget litteratur optræder hyppigere i de internationale databaser. I det følgende beskrives først *widening participation*-begrebet, hvorefter en række studier i relation hertil gennemgås.

### WIDENING PARTICIPATION

Siden New Labour kom til magten i Storbritannien i 1997, har en strøm af initiativer til fremme af lighed i uddannelse været iværksat. Et af disse er *widening participation in higher education*, som er en væsentlig del af det uddannelsespolitiske forsøg på at skabe lighed inden for videregående uddannelse. Widening participation<sup>15</sup> består af en målsætning om at øge

---

15. Se endvidere: *Widening participation in higher education*. Department for Education and Skills. *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. A report to

ikke blot antallet af unge, der starter på videregående uddannelse, men også andelen fra såkaldt underrepræsenterede grupper som fx unge fra familier med lave indkomster, unge med handicap samt unge fra etniske minoriteter.

Hensigten er at bekæmpe ulighed i rekruttering mellem sociale klasser. Widening participation er et af de strategiske mål for the Higher Education Funding Council for England (HEFCE), og det blev for alvor et politisk varmt emne efter den såkaldte Laura Spence-affære i 2000, hvor en fuldt kvalificeret ansøger blev afvist på grund af sin arbejdsbaggrund samt bopæl i et geografisk yderområde.

HEFCE forfølger sit politiske mål ved brug af en række instrumenter, herunder brug af økonomiske incitamenter til universiteter samt stipendier gennem Aimhigher-programmet. Desuden er HEFCE's arbejde bundet op på regeringsmålsætningen om, at 50 pct. af en ungdomsårgang i 2010 skal påbegynde en videregående uddannelse, ligesom man arbejder ud fra generelle mål om social lighed.

Som nævnt giver widening participation mulighed for iværksættelse af initiativer på såvel nationalt som regionalt plan. Her beskrives en række af disse initiativer.

HATT, BAXTER & TATE (2005) AIMHIGHER-PROGRAMMET

Hatt, Baxter & Tate (2005) har med brug af data fra et universitet i Englands sydvestlige region undersøgt erfaringer med Aimhigher-programmet, der er et widening participation-initiativ, der opererer i områder med særligt mange underrepræsenterede grupper (social lav baggrund, etniske minoriteter, personer med handicap). Formålet med Aimhigher-programmet er at gennemføre interventioner rettet mod grupper, der er underrepræsenterede i den generelle population af studerende på videregående uddannelser. Kernen i programmet er, at uddannelsesinstitutioner skal arbejde med unge for at øge bevidsthed, motivation og gennemførelse i forhold til videregående uddannelser med henblik på at kompensere for begrænsede forudsætninger.<sup>16</sup>

---

HEFCE by the University of York, Higher Education Academy and Institute for Access Studies, 2006. Endelig behandler nedenstående widening participation i et komparativt perspektiv: Osborne, M.: Policy and practice in widening participation: a six country comparative study of access as flexibility. *International Journal of Lifelong Education*, 22, 1, jan.-feb. 2003.

16. Bourdieu & Passeron (1964/1979:73-76) peger på, at en 'demokratisering' af uddannelsessystemet og adgangen hertil kan ske ved, at studerende, som ikke er privilegerede med ressourcer og kulturelle vaner fra hjemmet, kan få disse gennem skolen via en rationel metodisk læring. De

I forbindelse med Aimhigher-programmet har det i sig selv været en opgave at få gjort opmærksom på programmet blandt personer, der falder ind under programmets målgruppe. Først og fremmest er programmet målrettet unge med forældre uden videregående uddannelse, som har brug for støtte for selv at kunne gennemføre en videregående uddannelse. Erfaringerne med programmet har vist, at det i høj grad er lykkedes at få personer med den ønskede profil til at deltage i interventionen. Desuden har man i nogle tilfælde tilladt, at også studerende med middelklassebaggrund kunne få glæde af programmets muligheder, da det er med til at give programmet større opbakning og gøre det mere acceptabelt i en bredere kreds.

Resultaterne af Hatt, Baxter & Tates (2005) undersøgelse viser, at studerende med arbejderklassebaggrund og forældre uden videregående uddannelse er mere tilbøjelige til at søge deltagelse i forskellige interventioner og derved få nytte af programmet. Det er derfor en klar konklusion, at Aimhigher-programmet medvirker til at lukke gabet mellem lav og høj socioøkonomisk baggrund, samt at det formår at ramme målgruppen.

#### YORKE & THOMAS (2003) TILTRÆKNING AF STUDERENDE MED LAV SOCIOØKONOMISK BAGGRUND

I et andet britisk studie har Yorke & Thomas (2003) undersøgt seks britiske institutioner, der hver især har haft succes med at tiltrække studerende med lav socioøkonomisk baggrund. På baggrund af det empiriske materiale kan forfatterne ikke give en entydig forklaring på, hvorfor nogle institutioner tilsyneladende er bedre til at rekruttere bredt end andre. Dog tyder noget på, at klar, målrettet og beslutsom handling fra institutionerne mod studerende fra socioøkonomisk lav baggrund er en fordel. Yorke & Thomas (2003) fandt, at de fleste af de institutionelle aktiviteter, der kan have bidraget til øget studentsøgning, ikke var specifikt målrettet særlige grupper af studerende, men enten var tilgængelige for alle studerende, der søgte adgang til dem (fx valgfrie moduler, finansiel

---

mener, at en sådan rationel pædagogik skal opfindes, og det understreges, at den ikke alene kan bygge på et psykologisk grundlag, men også på et grundlag, der anerkender sociale forskelle. En rationel pædagogik må bygge på en sociologi om kulturelle uligheder og kan formentlig kun gennemføres ved at gå i dybden med de enkelte studerende. Conway (2007) peger på, at en mere afbalanceret og indsigtfuld selvagtelse ('self-compassion') kan føre til, at studerende med en anden social baggrund kan gennemføre et universitetsstudium. Judge & Hurst (2007) bekræfter i et studie, at positiv selvevaluering kan føre til, at man i højere grad drager nytte af sin familiemæssige baggrund i forhold til akademisk succes.

rådgivning osv.), eller var nyttige for alle studerende (fx curriculumændringer og personudvikling).

Samlet set peger Yorke & Thomas (2003) på, at følgende faktorer har positiv effekt:

- et institutionelt klima, der på forskellig måde støtter de studerendes udvikling (opfattelse af et venligt klima)
- et særligt fokus på støtte op til og under det kritiske første studieår
- et særligt fokus på kvalificeret bedømmelse i de første faser af programmerne
- bevidsthed om nødvendigheden af en social dimension i læringsaktiviteter
- bevidsthed om at studerendes mønstre for engagement i højere uddannelse er skiftende, samt at være forberedt på at respondere positivt på dette i forskellige sammenhænge.

Sagt ganske kort er det afgørende, at der på den enkelte institution er en kontinuerlig forpligtelse i forhold til at sikre alle studerende succes med videregående uddannelse.

#### KNOX (2005) TRANSITION TIL HØJERE UDDANNELSE

I et skotsk studie fra 2005, der har fokus på transition mellem *further education* og *higher education*,<sup>17</sup> beskriver Knox (2005) programmet 'Next steps at university', som er målrettet dem, der søger ind på universitetet for at bygge videre på kvalifikationer fra anden uddannelse (fx en erhvervsuddannelse). Programmet har til hensigt at forberede studerende til livet på et universitet og at hjælpe dem med at opnå tilstrækkelige kernekompetencer til at håndtere afleverings- og bedømmelseskravene på universiteter.

'Next step' udbydes i universitetets sommerprogram, og det er et frivilligt tilbud tre timer pr. uge i perioden fra juni til august. Strategien bag programmet er at udsætte kommende studerende for en bred vifte af undervisnings- og studiemetoder og dermed maksimere deres muligheder for at udvikle kernekompetencer i forhold til at 'overleve' universitetet.

---

17. 'Further education' er videregående uddannelse i bred forstand, mens 'higher education' kun omfatter lange uddannelser som fx universitetsuddannelser.

I sin evaluering af programmet finder Knox (2005), at programmet har en gavnlig effekt på de studerendes progression, vedholdenhed og præstationer. Hertil kommer, at de studerende oplyser, at de på baggrund af kurset har fået mere selvtillid og tro på, at de kan klare universitetet på en succesfuld måde.

#### LONGFELLOW, MAY, BURKE & MARKS-MARAN (2008) FORBEREDENDE KURSER

Et lignende forsøg med forberedende kurser evalueres af Longfellow, May, Burke & Marks-Maran (2008). Dette kursus er dog ikke målrettet studerende med lav socioøkonomisk baggrund, men er oprettet til støtte for alle førsteårsstuderende.

Forsøget gennemføres på afdelingen for engelsk litteratur på Kingston University, og det er et widening participation-initiativ under HEFCE (Higher Education Council for England). Formålet med projektet er at gøre førsteårsstuderende i stand til at udvikle akademiske skrivefærdigheder på specifikt niveau på første år. Projektet gennemføres som et *Peer Assisted Learning Programme*, hvor dygtige 3.-årsstuderende gennemfører skriveseminarer for 1.-årsstuderende. Dermed afhjælper programmet især mangler hos dem, der kommer uden akademiske færdigheder overhovedet.

Evalueringen af forsøget viser, at de studerende blev bedre til at forstå svære begreber, ligesom de udviklede deres skrivekompetencer. Desuden så man positiv effekt på fire forskellige læringsområder (Longfellow, May, Burke & Marks-Maran (2008)):

- Klarhed om ny viden
- Udvikling af formelle skrivekompetencer
- Reduktion i følelsen af intimidering
- Dannelse af et trygt læringsmiljø.

#### DAY, HUNT, ISLAM & VASANTH (2005) PRE-ENTRY-KURSER

Også på Leeds Medical School har man erfaringer med en intervention for potentielt kommende studerende. Projektet er et pre-entry kursus til hjælp for ansøgere med svag baggrund (Day, Hunt, Islam & Vasanth, 2005). Formålet med kurset er at skabe interesse for og give viden om medicinstudiet til 16-årige gymnasieelever. På kurset får eleverne præsenteret et casestudie, der illustrerer forskellige aspekter af lægefaget.

Evalueringen af forsøget på en lokal skole viste, at eleverne synes, kurset var interessant. Mere end 85 pct. svarede, at de var mere tilbøjelige til at studere medicin som følge af kurset.

#### HARRIS & FALLOWS (2002) SOMMERSEMESTER-PROGRAMMER

Et andet forsøg på at tiltrække studerende, der normalt ikke ville søge optagelse på et universitet, beskrives af Harris & Fallows (2002), der evaluerer et forsøg med at indføre et tredje sommersemester på University of Luton ligeledes finansieret af HEFCE. Hensigten med det tredje semester er at undersøge muligheden for at tiltrække nye typer af studerende. Man har således villet undersøge, om der fandtes et marked for sommersemester-programmer, der er forbeholdt nye typer af studerende og dermed ikke allerede optagne (traditionelle) studerende.

Harris & Fallows (2002) undersøgelse viser, at kurserne især blev søgt af:

- kvinder (70 pct. mod normalt 37 pct.)
- modne studerende (30 pct. var ældre end 40 år)
- studerende fra nærområder (omegnen af Luton)
- personer i lønnet beskæftigelse
- studerende uden andre formelle kvalifikationer.

Samlet set konkluderer Harris & Fallows (2002), at der eksisterer et marked særligt for modne studerende.

#### HATT, HANNAN, BAXTER & HARRISON (2005) FINANSIEL HJÆLP

Aimhigher-programmet støtter også finansielle incitamerter til gennemførelse af videregående uddannelse for studerende fra ikke-traditionelle rekrutteringsmiljøer. Hatt, Hannan, Baxter & Harrison (2005) undersøger effekten af finansiell hjælp til studerende fra underrepræsenterede grupper samt til studerende fra yderområder med lang transporttid.

Interventionen hedder 'Opportunity Bursaries' og er et statsligt initiativ introduceret i 2001. Formålet er at tilskynde unge fra lavindkomstgrupper eller uddannelsesfremmede miljøer til at søge højere uddannelse. Desuden er initiativet tænkt som en hjælp til at færdiggøre studier. Selve interventionen består i et relativt lille finansielt bidrag ved indgangen til første og andet studieår.

Evalueringen af projektet viser, at det har en god effekt med en forholdsvis lille støtte. Det finansielle tilskud har bevirket, at studievalget er blevet mere bevidst for unge fra socialt svage baggrunde, idet erfaringerne viser, at middelklassestuderende er mere tilbøjelige til at påbegynde højere uddannelse efter en non-decision-proces, hvor dét at starte på universitetet anses for at være del af et normalt ungdomsliv og ikke et bevidst tilvalg. Blandt disse studerende med svag social baggrund ses generelt en større tilbøjelighed til senere at droppe ud fra universitetet. At være 'imod alle odds' virker derfor tilsyneladende motiverende og giver større vedholdenhed blandt de studerende fra ikke-middelklasse miljøer.

Forfatterne angiver to mulige årsager til at Opportunity Bursaries virker:

- Pengene er i sig selv nyttige.
- Pengene styrker den studerendes tilknytning til studiet.

#### SVERIGE

På Malmö Högskola har man siden 1998 haft en ambition om at rekruttere nye grupper til videregående uddannelse. Dette førte i 2008 til etableringen af Centrum för kompetensbreddning (CKB), der arbejder med widening participation. CKB hører under afdelingen for Kultur og Samfund, men arbejder med en overordnet strategi for hele Malmö Högskola (Högskoleverket, 2007).

Centrets formål er at beskæftige sig med spørgsmål relateret til widening participation og forskellighed blandt studerende, både inden for og uden for universitetssfæren. Med centret søger man at have en inkluderende relation til studerende – både på deres vej mod universitetet, under studietiden og efter de forlader uddannelsessystemet. Centret arbejder inden for tre hovedretninger i forhold til videregående uddannelse: uddannelse, forskning og interaktion med det omgivende samfund. På det praktiske plan arbejder CKB med at gøre studerende tilstrækkeligt forberedte til studier på universitetet ved at tilbyde forskellige introducerende kurser med træning i sprog og matematik. Desuden er det et erklæret mål at hjælpe studerende med udenlandske akademiske eksamener ind på det svenske arbejdsmarked ved at tilbyde dem supplerende kurser.

Følgende kurser er foreløbig iværksat som en indsats til at kompensere for ulige muligheder med udgangspunkt i sociale eller etniske forskelle (Högskoleverket, 2007):

- Introduktionskursus for indvandrere med universitetsbaggrund: Indeholder først og fremmest information, studievejledning og mentorordninger.
- Introduktionskursus for indvandrere, der ønsker at studere på Malmö Högskola: 1-årigt kursus målrettet mod at give indvandrere og flygtninge grundlæggende viden om svenske forhold.
- Særligt praktisk og teoretisk kursus for studerende med indvandrerbaggrund: 1-årigt fuldtidskursus til studerende, der allerede har opnået en akademisk grad. Skal være med til at øge chancerne for beskæftigelse. Indeholder bl.a. karriereplanlægningskurser samt supplerende kurser i offentlig forvaltning, herunder viden om svensk lovgivning, statskundskab, sprog mv.
- Introduktion til supplerende kurser samt supplerende kurser for studerende og kandidater med indvandrerbaggrund: Har også til formål at forbedre chancerne for beskæftigelse. Kurset er målrettet tre forskellige grupper: 1. Kandidater med indvandrerbaggrund, som mangler en tilsvarende svensk grad; 2. Studerende med indvandrerbaggrund, som mangler at færdiggøre deres studier, så de kan få en svensk grad; 3. Kandidater med indvandrerbaggrund, som har nogen job erfaring fra deres hjemland, men mangler udvidelse af deres kvalifikationer.
- Sprogworkshops: Har til hensigt at give bedre sprogfærdigheder i både svensk og engelsk samt at forbedre selvværd. Sprogkurserne har forskellig længde, niveau og indhold.
- 1-årigt collegekursus målrettet kommende studerende: Har til hensigt at gøre kommende studerende bekendt med universitetsuddannelse samt universitetets måde at fungere på. Under kurset får deltagerne støtte fra studievejledere samt allerede optagne studerende.

Effekterne af CKB's mange initiativer er endnu ikke kortlagt, da man pt. er i gang med en række evalueringer. Efter tre år vurderes centrets samlede effekt, og det besluttes, om dets arbejde skal fortsættes.



## HOLLAND

Det hollandske uddannelsessystem består – i lighed med det tyske – af et tostrengt system med henholdsvis en erhvervsfaglig og en akademisk retning. Indtil 12-års-alderen følger alle samme spor, mens man herefter specialiserer sig i forhold til både retning og niveau. Overordnet set består det videregående uddannelsessystem af tre hovedretninger: universiteterne, højere erhvervsfaglige colleges og voksen-erhvervsfaglig uddannelse. I forhold til social ulighed forholder det sig sådan, at denne er størst på universiteter og mindre på de erhvervsfaglige retninger.

Siden 1977 har den hollandske uddannelsespolitik i forhold til bekæmpelse af social ulighed været koncentreret om følgende tre punkter:

- facilitering af muligheder for at skifte mellem erhvervsfaglig og akademiske uddannelsesretninger
- lempelse af optagelsesregler
- forbedring af stipendiesystemet.

## RIJKEN, MAAS & GANZEBOOM (2007) UDDANNELSESPOLTIKKER

Rijken, Maas & Ganzeboom (2007) har ved brug af kohorter fra årene 1965 til 1981 undersøgt effekten af de uddannelsespolitiske indsatsområder på den sociale fordeling i uddannelsessystemet. Indsatsområderne er bl.a. forbedringer i adgangen til universitetsuddannelse i form af fleksibilitet i optagelse med øgede muligheder for at gå fra erhvervsfaglige til videregående uddannelser samt muligheder for finansiel støtte i form af lån, legater, skattefradrag samt tilskud til forældre med børn i alderen 16-26 år, som går på en uddannelsesinstitution.

Resultatet af undersøgelsen er, at der ikke ses signifikante ændringer over tid i ulighed set i forhold til forældres beskæftigelse samt barnets niveau af videregående uddannelse. Faktisk har det vist sig, at forskellene på de erhvervsfaglige uddannelser er blevet større, ligesom forskellene fortsat er store på de højeste uddannelsesniveauer (dvs. bl.a. ph.d.-niveau). Samlet konkluderer de tre forfattere, at universitetsuddannelser på trods af de uddannelsespolitiske systemtiltag fortsat er beholdt eliten.

## GRÆKENLAND

### VRYONIDES & VITSILAKIS (2008) E-LÆRING

Vryonides & Vitsilakis (2008) beskriver et forsøg med et postgraduate e-læringsprogram målrettet såkaldt modne kvinder på University of the Aegean. Formålet med kurset er at tiltrække studerende fra forskellige sociale lag med særligt fokus på marginaliserede grupper set i forhold til traditionel uddannelse. Kurset ved navn *Gender and the New Educational and Employment Environment of the Information Age* havde til formål at promovere og implementere EU-politikker om nye uddannelsesstrukturer og kønsulighed, og det blev gennemført ved, at de studerende – der kom fra hele Grækenland – fik fjernundervisning hjemme. Første år deltog 40 studerende, hvoraf de fleste var fuldtidsbeskæftigede.

Evalueringen af forsøget viste, at det var svært for de studerende at få tid til at fordybe sig i kurset på grund af andre forpligtelser med arbejde, børn og husholdning. De studerende følte sig ofte pressede. Dette får forfatterne til at konkludere, at der, hvis man skal benytte sådanne kurser til at tiltrække utraditionelle studerende, er brug for en respons og tilpasning til modne studerendes behov og de barrierer, som de typisk møder i forhold til gennemførelse af uddannelsen.

## USA

### BISHOP & MANE (2007) MINDSKNING AF SOCIALT GAB

Bishop & Mane (2007) har undersøgt effekterne af en række amerikanske uddannelsespolitiske indsatser for at finde ud af, om indsatserne mindsker 'achievement-gabet' mellem studerende fra forskellige socioøkonomiske grupper. De fire typer af tiltag er:

- frivilligt curriculumbaseret eksternt afgangseksamenssystem
- statslige minimumsstandarder for eksamensopgaver
- statslige minimumsstandarder for det samlede antal kurser en studerende skal følge og bestå for at få et eksamensbevis fra high school
- statslige minimumsstandarder for antal af akademiske kurser for at få et eksamensbevis.

Desuden har man undersøgt skoleforskelle i lærerløn og student-lærer-ratios.

Ved en effektundersøgelse finder Bishop & Mane (2007), at kun én type af intervention har reduceret achievement-gabet. Det drejer sig om statslige minimumsstandarder for antal af akademiske kurser for at få et eksamensbevis.

For de øvrige typer af tiltag sås en bedring for alle studerende, men ingen mindskelse af gabet. Desuden havde fx reducerede klassestørrelser direkte negativ effekt på achievement-gabet mellem studerende med hhv. en lav og en høj socioøkonomisk baggrund. Det viste sig, at studerende med en lav socioøkonomisk baggrund ikke får mere ud af programmet end studerende med en høj socioøkonomisk baggrund.

#### CELLINI (2006) ØGET REKRUTTERING

Tech-Prep er et amerikansk program, der har til formål at inspirere high school-elever til at fortsætte med videre uddannelse (Cellini, 2006). Programmet er ikke målrettet studerende fra uddannelsessvage baggrunde, men henvender sig specifikt til high school-elever, der præsterer i middelområdet. Da programmets hensigt er at få studerende, der ellers ikke ville søge videre uddannelse, til at gøre dette, er det medtaget her som inspiration til instrumenter til brug for øget rekruttering.

Overordnet set søger Tech-Prep at udvikle systematiske bånd mellem high school og videregående uddannelsesinstitutioner for bedre at forberede studerende til karrierer inden for high-tech-området. Tech-Prep indeholder syv elementer:

- koordineringsaftaler mellem institutioner
- 2+2 design, der er et forsøg på at skabe samlede forløb de sidste to år af high school og de første to år af college
- etablering af et Tech-Prep curriculum
- samlet udvikling for undervisere
- uddannelse af vejledere på high schools
- tiltag til at sikre adgang for specielle grupper
- hjælp til beslutningsproces i forbindelse med uddannelsesvalg.

Effektstudier vedrørende Tech-Prep viser, at gennemsnitligt er studerende, der har fulgt programmet, mere tilbøjelige til at færdiggøre high school og påbegynde en 2-årig collegeuddannelse sammenlignet med søskende, der ikke har fulgt Tech-Prep. Dog betyder deltagelse i programmet, at tilbøjeligheden til at starte på en 4-årig collegeuddannelse

falder. Dette er godt for studerende i 'bunden', da de ellers slet ikke havde fået uddannelse, men mindre godt for studerende i 'toppen', da de sandsynligvis ville have taget en 4-årig collegeuddannelse, hvis de ikke havde fulgt Tech-Prep (Cellini, 2006).

Tech-Prep viste sig endvidere at have god effekt på opbygningen af social kapital, ligesom samarbejdsaftalerne mellem institutionerne var mere effektive.

## AFSLUTNING OG PERSPEKTIVERING

Gennemgangen af de 12 inkluderede studier viser, at der overordnet set er anvendt fire forskellige typer af instrumenter.

Første type af instrument drejer sig om, hvordan man får rekrutteret studerende fra underrepræsenterede grupper. Dette behandles hos Cellini (2006), Day, Hunt, Islam & Vasanth (2005), Hatt, Baxter & Tate (2005) samt Yorke & Thomas (2003). De fire studier viser, at det giver positiv effekt på rekrutteringen af unge fra uddannelsesfremmede miljøer at gennemføre forskellige indsatser, der giver dem større indblik i videregående uddannelse, og som skærper interessen for et bestemt studieområde. Når det kommer til institutioner med særlig succes i forhold til rekruttering af utraditionelle studerende, viser Yorke & Thomas' (2003) undersøgelse, at det er svært at sætte fingeren på præcis, hvad der betinger succesen. Dog tyder noget på, at det institutionelle klima spiller en rolle. Det kan således have betydning, at uddannelsesinstitutionens kultur er præget af åbenhed og tilgængelighed, og at det er socialt accepteret at kontakte andre studenter og lærere.

Den anden type af instrument er brugen af forskellige forberedelseskurser i forbindelse med studiestart. Dette er studierne Longfellow, May, Burke & Marks-Maran (2008), Högskoleverket (2007) samt Konx (2005). Erfaringerne fra de tre studier viser, at målrettede forberedelseskurser har positiv effekt på de studerendes studiestart, således at såvel deres målte præstationer som deres selvtillid øges markant. Desuden gør

kurserne de studerende i stand til bedre at forstå universitetets kultur og virkemåde.<sup>18</sup>

Tredje type af instrument er brugen af alternativ undervisningsplanlægning. Dette er behandlet i Vryonides & Vitsilakis (2008) samt i Harris & Fallows (2002). De to studier viser, at det er muligt at tiltrække nye typer af studerende ved brug af fx sommersemesterundervisning eller e-læring. Dog viser erfaringerne, at det er vanskeligt at få alle typer af studerende til at komme til undervisningen, og at det derfor er vigtigt i planlægningen af sådanne aktiviteter, at man tager højde for de ikke-traditionelle studerendes særlige karakteristika.

Den fjerde og sidste type af instrumenter er brugen af forskellige uddannelsespolitiske tiltag, der på mere generel vis søger at udligne uligheder. Dette behandles i Bishop & Mane (2007), Rijken, Maas & Ganzeboom (2007) samt Baxter, Hannan & Harrison (2005). De tre studier viser, at en række traditionelle uddannelsespolitiske initiativer som fx finansiel hjælp til underrepræsenterede grupper samt systematisering af krav for beståelse af akademiske kurser kan øge den sociale uddannelsesmobilitet. Dog er det usikkert, i hvilket omfang dette gør sig gældende for lange kandidat- og forskeruddannelser.

Samlet set kan det konkluderes, at der findes en række sporadiske erfaringer med brug af instrumenter til reduktion af social ulighed i uddannelse. Men gennemgangen viser også, at de internationale erfaringer med indsatser i forhold til kandidat- og forskeruddannelser er særdeles begrænsede, hvilket sandsynligvis skyldes det faktum, at man ofte vil bekæmpe uligheder tidligt i uddannelsessystemet, og at man i de fleste andre lande slet ikke er nået så langt som i Danmark. Desuden er brugen af finansiel hjælp et hyppigt anvendt instrument i mange lande, mens Danmark også på dette punkt er langt fremme i brugen heraf.

Man kan dog også vælge at tolke det manglende udbud af studier som et udtryk for, at sådanne interventioner er svære at gennemføre. Denne tese understøtter Hale (2006), der i en artikel om brugen af widening participation stiller spørgsmålstegn ved, hvor meget de videregående uddannelsesinstitutioner i virkeligheden kan gøre i forhold til at skabe større lighed. Hun skriver: "Increasing numbers is fine if the aim is sim-

---

18. Se endvidere: Lucas, U. & Meyer, J.H.F.: Supporting student awareness: understanding student preconceptions of their subject matter within introductory courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 4, Nov. 2004.

ply to increase the number of graduates, but as a tool for promoting equality of opportunity it is ineffectual at best, and positively damaging at worst.” Hale stiller sig stærkt kritisk over for, om den herskende widening participation-dagsorden egentlig skaber gevinster for de studerende, for samfundsøkonomien samt ikke mindst for lighedsbestræbelserne. Hun pointerer, at man i lighedens navn måske i virkeligheden kommer til at skade dem, man ønsker at hjælpe – nemlig de studerende – som kommer til at betale prisen for at blive presset ind i nogle institutionelle sammenhænge, hvor de har svært ved at begå sig, og hvor det måske i virkeligheden ikke er naturligt eller oplagt for dem at være.<sup>19</sup> Set i dette lys ligger lighedskampen langt tidligere – og længere nede i uddannelses-systemet, ligesom den i høj grad drejer sig om brud med aspirationer, forventninger og opfattelser, parallelt med skabelse af øgede muligheder.

---

19. Jf. også Leathwood, C. & O’Connell, P.: ‘It’s a struggle’: the construction of the ‘new student’ in higher education. *Journal of Education Policy*, 18, 6, Nov.-Dec. 2003.

## OVERSIGT OVER INKLUDEREDE STUDIER

Studierne er opstillet med de nyeste først.

Studie	Titel	Land	Kort beskrivelse af indsats	Evaluering/resultat
Long-fellow, May, Burke & Marks-Maran (2008)	'They had a way of helping that actually helped': a case study of a peer-assisted learning scheme.	Storbritanien	Peer Assisted Learning Programme, hvor 3.-års-studerende underviser 1.-års-studerende i akademiske skrivefærdigheder.	Positiv effekt på fire læringsområder: 1. klarhed om ny viden 2. udvikling af bedømte skrivekompetencer 3. reduktion i følelsen af intimidering 4. dannelse af et trygt læringsmiljø.
Vryonides & Vitsilakis (2008)	Widening participation in post-graduate studies in Greece: mature working women attending an e-learning programme.	Grækenland	Forsøg med postgraduate e-læringsprogram målrettet modne kvinder	Det var svært for de studerende at få tid til at fordybe sig i undervisningen pga. andre forpligtelser.
Bishop & Mane (2007)	Educational Reform and Disadvantaged Students in the United States.	USA	Undersøgelse af fire uddannelsespolitiske indsatser: 1. frivilligt curriculumbaseret eksternt afgangseksamenssystem 2. statslige minimumsstandarder for eksamensopgaver 3. statslige minimumsstandarder for det samlede antal kurser en elev skal følge og bestå for at få et high school eksamensbevis 4. statslige minimumsstandarder for antal af akademiske kurser for at få et eksamensbevis.	Effektundersøgelse viser, at kun én type intervention har haft positiv effekt på gabet. Det er kravet om højere krav til beståelse af akademiske kurser på studiet.
Rijken, Maas & Ganzeboom (2007)	The Netherlands: Access to Higher Education – Institutional Arrangements and Inequality of Opportunity.	Holland	Undersøgelse af effekten af uddannelsespolitiske indsatsområder vedrørende social fordeling i uddannelsessystemet. Indsatserne var bl.a. fleksibilitet i adgang til videregående uddannelse samt forskellige økonomiske støtteordninger.	Man fandt ikke, at de uddannelsespolitiske tiltag havde givet signifikante ændringer over tid i ulighed set i forhold til forældres beskæftigelse samt barnets niveau af videregående uddannelse.

(Fortsættes)

## OVERSIGT OVER INKLUDEREDE STUDIER (FORTSAT)

Studie	Titel	Land	Kort beskrivelse af indsats	Evaluering/resultat
Högskoleverket (2007)	Utvärdering av arbetet med breddad rekrytering till universitet och högskolor. En samlad bild.	Sverige	Etablering af Centrum for Kompetensbreddning, der har til formål at støtte og forberede studerende fra uddannelsesfremmede miljøer før, under og efter deres universitetsstudier.	Der er endnu ikke målt effekter af initiativet.
Cellini (2006)	Smoothing the transition to college? The Effect of Tech-Prep programs on educational attainment.	USA	Tech-Prep-program, der har til formål at inspirere high-school-elever til at fortsætte med videregående uddannelse.	Effektstudie viser, at studerende, der har fulgt programmet, gennemsnitligt er mere tilbøjelige til at færdiggøre high school og påbegynde en 2-årig collegeuddannelse sammenlignet med studerende, der ikke har fulgt Tech-Prep.
Day, Hunt, Islam & Vasanth (2005)	Widening participation in medicine.	Storbritannien	Pre-entry kursus til 16-årige gymnasieelever om medicin-studiet.	Mere end 85 pct. af de gymnasieelever, der havde gennemført kurset, svarer, at de var mere tilbøjelige til at studere medicin efter kurset.
Hatt, Baxter & Tate (2005)	Who benefits from widening participation? A study of targeting in the South West of England.	Storbritannien	Initiativ under Aimhigher-programmet. Forsøget gik ud på at evaluere brug af Aimhigher-programmet i Englands sydvest-region. Det blev undersøgt, om personer med den ønskede profil (unge af forældre uden videregående uddannelse med behov for støtte i forbindelse med egen gennemførelse af videregående uddannelse) søgte programmet.	Studerende med arbejderklassebaggrund eller med forældre uden videregående uddannelse var mere tilbøjelige til at deltage i interventionerne under Aimhigher. Programmet bidrager dermed til at lukke gab.
Hatt, Hannan, Baxter & Harrison (2005)	Opportunity knocks? The impact of bursary schemes on students from low-income backgrounds.	Storbritannien	Finansiel hjælp til studerende fra underrepræsenterede grupper gennem Aimhigher-programmet.	Selv en forholdsvis lille støtte har god effekt. Det finansielle tilskud bevirker et mere bevidst tilvalg fra utraditionelle studerende.

(Fortsættes)



## OVERSIGT OVER INKLUDEREDE STUDIER (FORTSAT)

Studie	Titel	Land	Kort beskrivelse af indsats	Evaluering/resultat
Knox (2005)	Making the transition from further to higher education: the impact of a preparatory module on retention, progression and performance.	Storbritanien	Forberede studerende til livet på et universitet og hjælpe dem med at opnå tilstrækkelige kernekompetencer til at håndtere afleverings- og bedømmelsesmetoderne på universiteter.	Programmet har gavnlig effekt på de studerendes progression, vedholdenhed og præstationer. Desuden får studerende mere selvtillid og tro på, at de kan klare studierne.
Yorke & Thomas (2003)	Improving the Retention of Students from Lower Socio-economic Groups.	Storbritanien	Undersøgelse af, hvorfor nogle institutioner har større succes med at tiltrække utraditionelle studerende end andre.	Faktorer med positiv effekt: – Institutionelt klima, der støtter studerendes udvikling. – Særligt fokus på støtte op til og under første studieår. – Særlig støtte på dannede bedømmelse i de første faser af programmet. – Bevidsthed om nødvendigheden af en social dimension i læringsaktiviteter. – Bevidsthed om, at studerendes mønstre for engagement i højere uddannelse er skiftende, samt forberedelse på at respondere positivt på dette i forskellige sammenhænge.
Harris & Fallows (2002)	Enlarging Educational Opportunity: summer semester provision in UK higher education.	Storbritanien	Forsøg med indførelse af sommersemester	Undersøgelsen viste, at der er et marked for sommerundervisning til modne studerende.



## OPSUMMERING OG KONKLUSION

Social uddannelsesmobilitet er et begreb, som bruges til at beskrive stratificering af individer på baggrund af deres uddannelsesmæssige position – en vigtig parameter for individers samlede sociale mobilitet, som opgøres ud fra alle individers relative sociale placering i samfundet. Social uddannelsesmobilitet defineres som den relative chance for at påbegynde og gennemføre en uddannelse, der er højere end den uddannelse, ens forældre har gennemført, når man sammenligner unge med forskellig social baggrund. Eksempelvis sammenlignes unge med akademikerbaggrund og unge med ufaglært baggrund. Det vil sige, at den samlede uddannelsesmobilitet påvirkes af den samlede familiebaggrund og andre relevante faktorer som fx de øvrige individers relative placering i det samlede system. Den sociale uddannelsesmobilitet er høj, hvis afhængigheden af familiebaggrund er lille, og den sociale uddannelsesmobilitet er lav, hvis afhængigheden er stor. Social uddannelsesmobilitet er således et resultat af, hvor stor eller lille den relative uddannelseschance er. Den relative uddannelseschance defineres som forskellen i chancen for at opnå et bestemt uddannelsesniveau, når man sammenligner unge med forskellig social baggrund.

## OPSUMMERING

Begrebet social uddannelsesmobilitet er hyppigt anvendt til beskrivelse af stratificering af individer på baggrund af deres uddannelsesmæssige position. Uanset teoretisk standpunkt eller hvilke forklaringer, man antager, ligger til grund for uligheden, så er der bred enighed om, at social uddannelsesmobilitet er et resultat af den relative chance for at påbegynde og gennemføre en uddannelse, der er højere end den uddannelse, ens forældre har gennemført, når man sammenligner unge med forskellig social baggrund. Der er endvidere konsensus om, at uddannelsesmobilitet er en vigtig og ofte afgørende indikator for et samfunds samlede sociale mobilitet.

På trods af den generelle enighed om, hvordan man definerer social uddannelsesmobilitet og dermed uligheder i uddannelseschancer, så eksisterer der to forskellige teoretiske hovedretninger, der giver hver deres bud på, hvilke mekanismer der genererer de nævnte forskelle. Disse benævnes henholdsvis *reproduktionsteorier* og *teorien om relativ risikooversi-*  
*on*.

### REPRODUKTIONS- OG REKONVESIONSTEORIER

Kort fortalt er udgangspunktet for *reproduktionsteoriene*, at individet gennem sin opvækst påvirkes og struktureres af sine forældres normer, værdier og handlemønstre (samlet benævnt habitus), og at det, når det skal træffe valg om fx uddannelse, ofte vil træffe valg, der ligner dem, forældrene har truffet. Man *reproducerer* således sine forældres handlinger, holdninger og værdier og ender hyppigt med at få en livsbane, der til forveksling ligner forældrenes. Dermed kan man i forhold til uddannelsesmobiliteten sige, at den enkelte ikke flytter sig i systemet, men blot ender med at befinde sig på samme niveau som sine forældre.

Mekanismerne i reproduktionsteorien kan slå igennem på flere måder. For det første kan forældrenes manglende uddannelse medføre, at den enkelte slet ikke påbegynder en uddannelse. Den sociale baggrund kan imidlertid også slå igennem ved, at individer fra svage uddannelsesbaggrunde oftere kommer i vanskeligheder i selve uddannelsessystemet. Vanskelighederne vil ofte skyldes, at individet oplever, at der er et stort gab mellem barndomshjemmets kultur og den kultur, som er dominerende i skolen eller i uddannelsessystemet. Sagt med andre ord er der ofte for stor forskel på den enkeltes habitus og så de herskende normer i

uddannelsessystemet. Det betyder, at det er svært for individet både at gebærde sig og at tilegne sig den nødvendige viden i uddannelsessystemet, og det vil ofte resultere i, at individet vælger at forlade uddannelsessystemet igen eller eventuelt søger nedad i systemet til en uddannelsesretning, hvor forskellene i habitus er mindre udtalte. Endelig kan den sociale baggrund også få betydning i forhold til dem, der rent faktisk formår at gennemføre en højere uddannelse end deres forældre. Her kan mekanismen være, at de efter gennemførelse af uddannelsen alligevel ikke formår at finde beskæftigelse på samme niveau som deres medstuderende fra mere uddannelsesstærke baggrunde.

Til beskrivelse af individets habitus anvender Bourdieu – der især er eksponent for reproduktionsteorien – tre typer af kapital: økonomisk kapital, kulturel kapital samt social kapital. Såvel beholdningen som sammensætningen af de tre kapitaltyper er afgørende for individets position i det sociale system (da det er et udtryk for dets habitus). Det er imidlertid vigtigt at understrege, at den enkelte har mulighed for at konvertere én type af kapital til en anden og derved få chancen for at erobre, fastholde eller forbedre en given position i det sociale rum. Ved konvertering af de tre kapitaltyper taler man om, at kapitalen legitimeres og transformeres til symbolsk kapital, der bl.a. dækker over formelle kvalifikationer, eksamensbeviser, meritter osv.

Rekonversion af kapital er måder, hvorpå individer kan ændre deres egen situation og få mulighed for at distancere sig i forhold til sine forældres position i det sociale system. Rent konkret kan konverteringen fx finde sted ved, at familien med megen økonomisk kapital, men lille kulturel kapital, køber sig til lektiehjælp til børnene eller sender dem på privatskole, så de derved opnår større chancer for at klare sig godt i uddannelsessystemet. Et andet eksempel er familien med megen social kapital, men mangel på kulturel kapital, som fx skaffer sine børn en læreplads alene ved brug af sine gode kontakter og ikke med udgangspunkt i barnets boglige evner (som netop kan være begrænsede på grund af familiens manglende kulturelle kapital). I forhold til uddannelsessystemet vil det ofte være sådan, at børn fra familier med begrænsede mængder af kulturel kapital, men med relativt større beholdninger af de andre kapitaltyper, kan avancere i det sociale system ved rekonversion af enten økonomisk eller social kapital til kulturel kapital.

#### RELATIV RISIKO AVERSIONSTEORI

Hvor reproduktionsteorien i høj grad handler om individets deterministiske placering i samme position som forældrene, handler *teorien om relativ risikoaversion* om individets frygt for ikke at opnå samme sociale position som sine forældre. Det vil med andre ord sige, at individets rationale er bundet op på at undgå nedadgående mobilitet.

Teorien om relativ risikoaversion går ud på, at individet ud fra rationelle overvejelser om forventet afkast og omkostninger ved forskellige uddannelsesalternativer vælger den løsning, der minimerer risikoen for nedadgående mobilitet, da den enkelte ihærdigt vil forsøge at undgå at havne i en lavere social position end forældrene. Dette rationale betyder, at individets motivation for at søge uddannelse er stærk, indtil det når samme punkt som forældrene. Herefter vil tilbøjeligheden være faldende. Dermed har man også forklaringen på, hvorfor individer ofte vil ende på nogenlunde samme niveau som deres forældre – nemlig at deres tilbøjelighed er dalende, når de har nået samme niveau som forældrene, hvorved en stor del aldrig kommer længere.

Hvor forklaringen bag individets handlemønstre i reproduktionsteorien var bundet op omkring habitus, er det i teorien om relativ risikoaversion den enkeltes omkostningsvurderinger samt forventninger til fremtidigt afkast, der er afgørende for valgstrategierne. Konkret betyder det, at børn fra forskellige uddannelsesbaggrunde typisk vil have forskellige vurderinger af omkostninger og afkast for forskellige uddannelsesalternativer. Typisk vil arbejdersønnen se fx jurastudiet som langt, slidsomt og omkostningsfyldt, og han vil snarere vælge en håndværkeruddannelse, hvor han hurtigt kan tjene penge og ikke i samme grad bliver nødt til at distancere sig fra sit oprindelsesmiljø. Modsat vil akademikersønnen ikke opfatte jurastudiet som lige så omkostningsfyldt, og han vil under ingen omstændigheder vælge en håndværkeruddannelse, da den med sikkerhed vil betyde, at han bliver offer for nedadgående mobilitet (og omkostningerne derved bliver for store). Hvad teorien om relativ risikoaversion således også indikerer, er, at omkostningsvurderingerne er forskellige, og ofte ses en tendens til, at fx børn fra uddannelsesfremmede miljøer opfatter fx universitetsuddannelser som mere omkostnings-tunge, end de i virkeligheden er. De har med andre ord en anden afvejning af det relative forhold mellem omkostninger og afkast sammenlignet med unge fra uddannelsesstærke miljøer.

Implikationen af teorien om relativ risikoaversion er, at unge med samme forudsætninger, men fra forskellige opvækstmiljøer, ikke vil havne på samme slutposition, alene fordi deres rationelle kalkule med hensyn til omkostninger, afkast og sandsynlighed for nedadgående mobilitet er forskellig.

Mens både teorien om relativ risikoaversion og reproduktionsteorien i udgangspunktet beskæftiger sig med individets vertikale placering i uddannelsessystemet (dvs. placering på niveau), så har studier vist, at også den *horisontale placering* (dvs. placering på uddannelsesretning) har betydning. Det betyder, at der for studerende fra uddannelsessvage baggrunde er større barrierer på nogle uddannelsesretninger end på andre. Ofte vil der være størst chanceulighed på 'gamle' universiteter, typisk på fag som medicin, statskundskab, jura og økonomi, mens chancerne er bedre på uddannelsesretninger inden for handel eller teknik samt på uddannelsesinstitutioner i geografiske randområder. Det betyder, at børn fra stærke uddannelsesbaggrunde er overrepræsenterede på lange humanistiske, samfundsvidenskabelige, sundhedsvidenskabelige uddannelser samt på lange veterinære uddannelser. Unge fra uddannelsessvage baggrunde har større chance på korte og mellemlange humanistiske uddannelser, på korte samfundsvidenskabelige, på korte og mellemlange sundhedsvidenskabelige samt på mellemlange veterinære og tekniske uddannelser. Desuden ses en tendens til, at unge fra uddannelsessvage baggrunde oftere vælger uddannelser med et eksakt fagindhold (som fx teknik og sundhedsvidenskab), da de herved mindsker betydningen af manglende kulturel kapital. Det betyder samtidig, at uddannelser inden for fx teknik og sundhedsvidenskab kommer til at fungere som 'indslusnings'-uddannelser for unge fra uddannelsessvage baggrunde.

#### KØN, ETNICITET OG INDIVIDSPECIFIKKE FAKTORER

Ud over betydningen af den sociale baggrund har også en række andre faktorer vist sig at have betydning for, hvor langt den enkelte når i uddannelsessystemet. Studier har vist, at *køn* spiller en særskilt rolle, idet man bl.a. finder, at kvinder responderer anderledes på deres baggrundsmiljø, end mænd gør. Det kan skyldes, at kvinder er mere influerede af den familiesituation, de kommer fra, end af deres forældres uddannelse, samt at de to køn har forskellige rationaler og strategier, når de overvejer valg af uddannelse. Ud over køn spiller også en række *individspecifikke faktorer* en rolle. Studier har vist, at studerende med minoritetsbaggrund

eller lav uddannelsesbaggrund, som generelt har en positiv indstilling<sup>20</sup> i forhold til deres uddannelsesinstitution, har langt større sandsynlighed for at få succes på college. Tilsvarende har en række peer-effekter vist sig at have betydning. Det vil sige, at venners planer om at søge videre uddannelse påvirker den enkeltes motivation for at søge uddannelse i positiv retning.

#### INTERNATIONALE ERFARINGER MED INTERVENTIONER

Efter at have gennemgået mekanismer og faktorer bag sociale uligheder i uddannelsessystemet er det store spørgsmål: Hvad kan man gøre for at bryde med ulighederne?

Søgning og gennemgang af en lang række studier vedrørende indsatser til fremme af social uddannelsesmobilitet på kandidat- og forskeruddannelser har vist, at det er begrænset, hvad der verden over er gennemført på dette område. Kun 12 studier blev samlet set fundet relevante. Overordnet set falder de 12 studier i fire hovedgrupper.

Den første type af studier handler om instrumenter til at rekruttere studerende fra underrepræsenterede grupper. Studierne viser, at det er positivt for rekrutteringen af unge fra uddannelsessvage miljøer at gennemføre forskellige indsatser, der giver større indblik i videregående uddannelser, og som skærper interessen for et bestemt studieområde, herunder særligt med fokus på det institutionelle klima.

Den anden type handler om brugen af forskellige forberedelseskurser i forbindelse med studiestart. Erfaringer har vist, at målrettede forberedelseskurser har positiv effekt på de studerendes studiestart, således at såvel deres målte præstationer som deres selvtillid øges markant. Hertil kommer, at sådanne kurser gør de studerende bedre i stand til at forstå universitetets kultur og virkemåde.

Den tredje type af studier drejer sig om brugen af alternativ undervisningsplanlægning. Studier har vist, at det er muligt at tiltrække nye typer af studerende ved brug af fx sommersemesterundervisning eller e-læring.

Endelig omhandler den fjerde type af studier brugen af forskellige uddannelsespolitiske systemtiltag som fx finansiel hjælp til underrepræsenterede grupper samt forbedring af muligheder for merit i kampen mod sociale uligheder. De inkluderede studier viser, at sådanne tiltag i

---

20. For eksempel udtrykt ved manglende fremmedgørelse i forhold til det akademiske miljø.



varierende omfang kan have effekt, dog er effekten mere tvivlsom for de helt lange universitetsstudier samt for forskeruddannelser.

## SAMLET KONKLUSION

Overordnet set kan det konkluderes, at eksistensen af sociale uligheder i uddannelsessystemet, dvs. den manglende høje sociale uddannelsesmobilitet, er veldokumenteret såvel empirisk som teoretisk. Der findes således flere modeller, der forklarer, hvordan sociale uligheder opstår og vedbliver med at eksistere. Dog er den tilgængelige viden om særligt uligheder højt oppe i uddannelsessystemet – på kandidat- og forskeruddannelser – yderst begrænset. Der er få udbyggede teorier, der særskilt søger at forklare denne type af uligheder, ligesom der eksisterer meget få empiriske studier, der har ulighed på dette niveau som genstandsfelt. En mulig forklaring på dette kan være, at problemstillingen et langt stykke hen ad vejen er en eksklusiv problemstilling, som kun forekommer i lande med veludbyggede social- og uddannelsessystemer, dvs. lande, hvor man allerede er kommet relativt langt i bestræbelserne på at skabe lighed i uddannelseschancer. Dette skyldes, at det i første omgang giver mest mening at bekæmpe uligheder i uddannelsessystemet fra bunden, dvs. fra de lavere niveauer i uddannelsessystemet, og at man i en lang række lande derfor ikke er nået til de allerlængste uddannelser endnu. Dette kan også være en medvirkende årsag til det sparsomme fund af empiriske studier vedrørende indsatser til fremme af social ulighed på kandidat- og forskeruddannelser. Her viser erfaringerne, at de mest anvendte instrumenter er finansiel støtte til studerende – et instrument, som i dansk sammenhæng er implementeret på alle typer af videregående uddannelser, og som derfor ikke længere har den største betydning for uligheder i det danske uddannelsessystem. Dog er en ny slags social forskel begyndt at vise sig. Det drejer sig om forskelle i de transnationale uddannelsesstrategier blandt danske studerende, og det betyder i praksis, at unge fra stærke familiebaggrunde har bedre muligheder og forudsætninger i forhold til at studere i udlandet, end det er tilfældet for deres medstuderende fra relativt svagere uddannelsesbaggrunde (jf. Munk, 2009). Disse forskelle kan på sigt vise sig at blive betydelige, da internationalisering er en væsentlig parameter i fremtidige uddannelsesstrategier.

Slutteligt kan man stille sig selv det spørgsmål – som også Hale meget kritisk stiller – om det i virkeligheden giver mening at implementere indsatser i forhold til kandidat- og forskeruddannelser, når der fortsat eksisterer betydelige sociale uligheder på lavere niveauer i uddannelsessystemet. Måske er fremme af uddannelsesmobilitet i virkeligheden snarere et spørgsmål om at tilrettelægge en samlet indsats, der starter i børnehaven, og som hele vejen gennem uddannelsessystemet systematisk har til hensigt at eliminere socialt betingede forskelle. Ulempen ved en sådan tilgang er, at den kræver stor tålmodighed, og at den på ingen måde lover hurtige resultater. Der er med andre ord tale om det lange seje træk.

# LITTERATUR

- Andersen, H. (1997): *Forskerrekruttering og social baggrund*. Sociologisk Rapportserie nr. 2. København: Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Benjaminsen, L. (2006): *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Bishop, J.H. & Mane, F. (2007): Educational Reform and Disadvantaged Students in the United States, in: Woessmann, L. & Peterson, P.E. (red.) (2007): *Schools and the Equal Opportunity Problem*. Cambridge, Massachusetts & London, England: The MIT Press.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1964/1979): *The Inheritors. French students and their relation to culture*. Chicago: The University of Chicago.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977/1990): *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1972/2005): *Udkast til en praktikteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1986a): The Forms of Capital, in: Richardson, J.G. (1986): *Handbook of the Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.

- Bourdieu, P. (1986b): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1996): *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 3.
- Breen, R. & Jonsson, J.O. (2005): Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31.
- Buchmann, C. & Dalton, B. (2002): Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75, 2.
- Callewaert, S. (1996): Pierre Bourdieu, in: Andersen et al. (1996): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Cameron, S.V. & Heckman, J.J. (1998): Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for five Cohorts of American Males. *Journal of Political Economy*, 106, 2.
- Cellini, S.R. (2006): Smoothing the Transition to College? The Effect of Tech-Prep Programs on Educational Attainment. *Economics of Education Review*, 25, 4.
- Conway, D.G. (2007): *The role of internal resources in academic achievement. Exploring the meaning of self-compassion in the adaptive functioning of low-income college students*. Ph.d.-afhandling, University of Pittsburgh.
- Davies, R., Heinesen, E. & Holm, A. (2002): The Relative Risk Aversion Hypothesis of Educational Choice. *Journal of Population Economics*, 15, 4.
- Day, E., Hunt, L., Islam, S-U. & Vasanth, N.C. (2005): Widening participation in medicine. *Medical Education*, 39, 5.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. & Kraaykamp, G. (2000): Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, 2.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and Social Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of High School Students. *American Sociological Review*, 47, 2.
- Esping-Andersen, G. (2004): Untying the gordian knot of social heritage. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21.

- Gerardi, S. (2006): Positive College Attitudes among Minority and Low-Income Students as an Indicator of Academic Success. *The Social Science Journal*, 43, 1.
- Goldrick-Rab, S. (2006): Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways. *Sociology of Education*, 79, 1.
- Goyette, K.A. (2008): College for some to College for all: Social Background, Occupational Expectations, and Educational Expectations over Time. *Social Science Research*, 37, 2.
- Grodsky, E. & Jones, M.T. (2007): Real and Imagined Barriers to College Entry: Perceptions of Cost. *Social Science Research*, 36, 2.
- Hale, S. (2006): Widening participation, Equalising Opportunity? Higher Education's Mission Impossible. *Politics*, 26, 2.
- Hanushek, E. & Woessman, L. (2006): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal*, 116, 510.
- Harker, R. (2000): Bourdieu – Education and Reproduction, in: Ball, S.J. (2000): *Sociology of Education: Major Themes*. Routledge Falmer.
- Harris, R.W. & Fallows, S.J. (2002): Enlarging Educational Opportunity: Summer-Semester Provision in UK Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8, 3.
- Hatt, S., Baxter, A. & Tate, J. (2005): Who Benefits from Widening Participation? A study of Targeting in the South West of England. *Journal of Further and Higher Education*, 29, 4.
- Hatt, S., Hannan, A., Baxter, A. & Harrison, N. (2005): Opportunity Knocks? The Impact of Bursary Schemes on Students from Low-Income Backgrounds. *Studies in Higher Education*, 30, 4.
- Haveman, R. & Smeeding, T. (2006): The Role of Higher Education in Social Mobility. *Future of Children*, 16, 2.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2002): Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19, 3.
- Högskoleverket (2007): *Utvärdering av arbetet med breddad rekrytering till iniversitet och högskolor. En samlad bild*.
- Jespersen Jensen, C. (2006): *Det Naturlige valg? En analyse af unges valg af tekniske og naturvidenskabelige fag og uddannelser*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Judge, T.A. & Hurst, C. (2007): Capitalizing on one's advantages: role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 92, 5.
- Karlsen, U.D. (2001): Some Things Never Change: Youth and Occupational Preferences. *Acta Sociologica*, 44, 3.
- Kivinen, O., Ahola, S. & Hedman, J. (2001): Expanding Education and Improving Odds? Participation in Higher Education in Finland in the 1980s and 1990s. *Acta Sociologica*, 44, 2.
- Klausen, T. B. (2008): Studievejledning kan bryde den sociale arv. *Ugebrevet A4*, 2008, 34.
- Knox, H. (2005): Making the Transition from Further to Higher Education: the Impact of a Preparatory Module on Retention, Progression and Performance. *Journal of Further and Higher Education*, 29, 2.
- Lareau, A. & Weininger, E.B. (2004): *Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment*, in: Swartz, D.L. & Zolberg, V.L. (2004): *After Bourdieu. Influence, Critique, Elaboration*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Longfellow, E., May, S., Burke, L. & Marks-Maran, D. (2008): 'They had a Way of Helping that Actually Helped': A Case Study of a Peer-Assisted Learning Scheme. *Teaching in Higher Education*, 13, 1.
- Magnuson, K.A., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2007): Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance. *Economics of Education Review* 26, 1.
- Marks, G. & McMillan, J. (2003): Declining Inequality? The Changing Impact of Socio-Economic Background and Ability in Education in Australia. *British Journal of Sociology*, 54, 4.
- McIntosh, J. & Munk, M.D. (2007a): Scholastic Ability vs. Family Background in Educational Success: Evidence from Danish Sample Survey Data, *Journal of Population Economics*, 20, 1.
- McIntosh, J. & Munk, M.D. (2007b): *Family Background and Educational Choices: Changes Over Five Danish Cohorts*. Working Paper 18: 2007. København: Socialforskningsinstituttet.
- McIntosh, J. & Munk, M.D. (2008a): Social Class, Family Background and Intergenerational Mobility, *European Economic Review*, online 19. November 2007.
- McIntosh, J. & Munk, M.D. (2008b): Testing Mobility Models: A rejoinder to Erikson and Goldthorpe, *European Economic Review*, online 3. August 2008.

- Morgan, S.L. (2005): *On the Edge of Commitment. Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford University Press.
- Mullen, A.L., Goyette, K.A. & Soares, J.A. (2003): Who Goes to Graduate School? Social and Academic Correlates of Educational Continuation After College. *Sociology of Education*, 76, 2.
- Munk, M.D. (1999): *Livsbaner gennem et felt. En analyse af eliteidrætsudøveres sociale mobilitet og rekonversioner af kapital i det sociale rum*. Lund Disseration 28 in Sociology, Lunds Universitet.
- Munk, M.D. (2003a): *Social mobilitet i Danmark - set i et internationalt perspektiv*. Arbejdsrapport 9. København: Socialforskningsinstituttet.
- Munk, M.D. (2003b): Livschancer og social mobilitet – forskellige fødselsårsganges vilkår. *Danske Sociologi* 14, 4.
- Munk, M.D. (2007): *Social stratifikation i moderne samfund: Valg af eliteuddannelser i Danmark, England, Frankrig, Holland, Norge, Sverige og USA*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Munk, M.D. (2008): Køn, social mobilitet og social reproduktion, maskulin dominans og kvindernes indtog i uddannelsessystemet. *Danske Pædagogiske Tidsskrift*, 56, 2.
- Munk, M.D. (2009): Transnational Investments in Informational Capital, A Comparative Study of Denmark, France, and Sweden. *Acta Sociologica*, 52.
- Munk, M.D., Holm, A., Sonne Jakobsen, A. & Karlson, K.: *Critique of 'Cultural capital or relative risk aversion?'* Igangværende undersøgelse. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nash, R. (2003): Inequality/Differences in New Zealand Education: Social Reproduction and the Cognitive Habitus. *International Studies in Sociology of Education*, 13, 2.
- Nordli Hansen, M. (1997): Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do the Effects of Social Background Characteristics Decline? *European Sociological Review*, 13, 3.
- Nordli Hansen, M. (1999): *Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996*. Universitetsforlaget.
- Nordli Hansen, M. (2005): Den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 125.
- OECD (2008): *Growing Unequal*. Paris: OECD Publication.
- Palme, M. (2008): *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningsystemet 1988-2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Riegg, S.K. (2008): Causal Inference and Omitted Variable Bias in Financial Aid Research: Assessing Solutions. *The Review of Higher Education*, 31, 3.
- Rijken, S., Maas, I. & Ganzeboom, H.B.G. (2007): The Netherlands: Access to Higher Education – Institutional Arrangements and Inequality of Opportunity, in: Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. & Menahem, G. (red.) (2007): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Sewell, W.H., Haller, A. O. & Portes, A. (1969): The Educational and Early Occupational Status Attainment Process. *American Sociological Review*, 34, 1.
- Shavit, Y. et al. (2007): *Stratification in Higher Education: a Comparative Perspective*. Stanford: Stanford University Press.
- Shavit, Y. & Bloosfeld, H.-P. (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview.
- Sokatch, A. (2006): Peer Influences on the College-Going Decisions of Low Socioeconomic Status Urban Youth. *Education and Urban Society*, 39, 1.
- Sorokin, P.A. (1933): Social Mobility, in: Seligman, E.R.A (red.): *Encyclopaedia of the Social Sciences*. Vol. X. New York: The Macmillan Co., (1963), pp. 544-545.
- Teese, R. (1997): Reproduction Theory, in: Saha (1997): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Greenwood Press.
- Thomsen, J.P. (2005): Sociale og kulturelle forskelle på danske universitetsuddannelser. *Samfundsøkonomen*, 5.
- Thomsen, J.P. (2008): *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Turley, R.N.L., Santos, M. & Ceja, C. (2007): Social Origin and College Opportunity Expectations Across Cohorts. *Social Science Research*, 36, 3.
- Van de Werfhorst, H.G., Sullivan, A. & Cheung, S.Y. (2003): Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29, 1.
- Van de Werfhorst, H.G. & Hofstede, S. (2007): Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58, 3.



- Vryonides, M. & Vitsilakis, C. (2008): Widening participation in postgraduate studies in Greece: mature working women attending an e-learning programme. *Journal of Education Policy*, 23, 3.
- Wakeling, P. (2005): La noblesse d'état anglaise? Social Class and progression to postgraduate study. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 4.
- Weiner, G., Arnot, M. & David, M. (1997): Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and changing Gender Patterns in Education, in: Halsey (1997): *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- Werner, G. (2004): Cultural Capital and Social Inequality in the Life Course. *European Sociological Review*, 20, 4.
- Yorke, M. & Thomas, L. (2003): Improving the Retention of Students from Lower Socio-economic Groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25, 1.



## SFI-RAPPORTER SIDEN 2007

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra [www.sfi.dk](http://www.sfi.dk). Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 07:01 Damgaard, B. & Boll, J.: *Opfølgning på sygedagpenge – Del I. Kommuners, lægers og virksomheders erfaringer med de nye regler*. 2007. 116 s. ISBN 978-87-7487-842-1. Kr. 100,00.
- 07:02 Bach, H.B. & Petersen, K.N.: *Kontanthjælpsmodtagerne i 2006. En surveyundersøgelse af matchkategorier, arbejde og økonomi*. 2007. 146 s. ISBN 978-87-7487-843-8. Kr. 110,00.
- 07:03 Sivertsen, M.: *Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv? Gennemgang og analyse af 54 projektevalueringer*. 2007. 55 s. ISBN 978-87-7487-844-5. Kr. 60,00.
- 07:04 Jespersen, S.T., Junge, M., Munk, M.D. & Olsen, P.: *Brain drain eller brain gain? Vandringer af højtuddannede til og fra Danmark*. 2007. 64 s. ISBN 978-87-7487-846-9. Netpublikation.
- 07:05 Benjaminsen, L.: *Storbypuljen – Indsatser for socialt udsatte. Idéer og erfaringer*. 2007. 47 s. ISBN 978-87-7487-847-6. Kr. 60,00. Pjece.
- 07:06 Müller, M.M., Havn, L., Holt, H. & Jensen, S.: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2006*. 2007. 178 s. ISBN 978-87-7487-848-3. Kr. 180,00.

- 07:07 Madsen, M.B., Filges, T., Hohnen, P., Jensen, S. & Nærvig Petersen, K.: *Vil De gerne have et arbejde?* 2007. 194 s. ISBN 978-87-7487-849-0. Kr. 175,00.
- 07:08 Nielsen, C., Benjaminsen, L., Dinesen, P.T. & Bonke, J.: *Effekt-måling*. 2007. 180 s. ISBN 978-87-7487-850-6. Netpublikation.
- 07:09 Boesby, D.: *At oplyse om demens. Idéer og inspiration*. 2007. 18 s. Netpublikation.
- 07:10 Graversen, B.K., Damgaard, B. & Rosdahl, A.: *Hurtigt i gang. Evaluering af et forsøg med en tidlig og intensiv beskæftigelsesindsats for forsikrede ledige*. 2007. 107 s. ISBN 978-87-7487-851-3. Netpublikation.
- 07:11 Thorsager, L., Børjesson, E., Christensen, I. & Pihl, V.: *Metoder i socialt arbejde. Begreber og problematikker*. 2007. 128 s. ISBN 978-87-7487-852-0. Kr. 120,00.
- 07:12 Hohnen, P., Mortensøn, M.D. & Klitgaard, C.: *Den korteste vej til arbejdsmarkedet. En kvalitativ undersøgelse af indsatsen over for ikke-arbejdsmarkedsparate ledige*. 2007. 145 s. ISBN: 978-87-7487-854-4. Kr. 138,00.
- 07:13 Rostgaard, T.: *Begreber om kvalitet i aldreplejen. Temaer, roller og relationer*. 2007. 225 s. ISBN 978-87-7487-855-1. Kr. 218,00.
- 07:14 Bonke, J.: *Ludomani i Danmark. Faktorer af betydning for spilleproblemer*. 2007. 90 s. ISBN 978-87-7487-853-7. Kr. 90,00.
- 07:15 Andersen, D. & Højlund, O.: *Interview med 11-årige. Erfaringer fra et web-baseret pilotprojekt*. 2007. 121 s. ISBN: 978-87-7487-857-5. Kr. 110,00.
- 07:16 Dahl, K.M.: *Udsatte børns fritid – et litteraturstudie*. 2007. 85 s. ISBN: 978-87-7487-858-2. Netpublikation.
- 07:17 Vinther, H.: *Rundt om forebyggelses- og sundhedscentre. Muligheder og barrierer for udvikling af forebyggelses- og sundhedscentre i Danmark*. 2007. 78 s. ISBN: 978-87-7487-860-5. Netpublikation.
- 07:18 Fridberg, T. & Jæger, M.M.: *Frivillige i Hjemmeværnet*. 2007. 97 s. ISBN: 978-87-7487-861-2. Kr. 90,00.
- 07:19 Høgelund, J. & Larsen, B.: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2005 og 2006*. 2007. 39 s. ISBN: 978-87-7487-864-3. Netpublikation.
- 07:20 Larsen, B., Müller, M.M. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse. Regionale forskelle*. 2007. 65 s. ISBN: 978-87-7487-865-0. Netpublikation.

- 07:21 Jørgensen, M.: *Danskernes pensionsopsparinger. En deskriptiv analyse.* 2007. 238 s. ISBN: 978-87-7487-866-7. Kr. 198,00.
- 07:22 Benjaminsen, L. & Christensen, I.: *Hjemløshed i Danmark 2007. National kortlægning.* 2007. 159 s. ISBN 978-87-7487-867-4. Kr. 148,00.
- 07:23 Nielsen, V.L. & Ploug, N.: *Når politik bliver til virkelighed. Festskrift til professor Søren Winter.* 2007. 241 s. ISBN: 978-87-7487-868-1. Kr. 229,00.
- 07:24 Egelund, T. & Vitus, K.: *Sammenbrud i anbringelser af unge. Risikofaktorer hos unge, forældre, anbringelsessteder og i sagsbehandlingen.* 2007. 67 s. ISBN: 978-87-7487-869-8. Kr. 75,00.
- 07:25 Ploug, N.: *Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner.* 2007. 48 s. ISBN: 978-87-7487-870-4. Kr. 50,00.
- 07:26 Olsen, H.: *Konstruktion og kvalitets sikring af multisurveydata.* 2007. 181 s. ISBN: 978-87-7487-871-1. Netpublikation.
- 07:27 Rostgaard, T. & Thorgaard, C.: *God kvalitet i ældreplejen. Sådan vægter ældre, plejepersonale og visitatorer.* 2007. 130 s. ISBN: 978-87-7487-872-8. Kr. 130,00
- 07:28 Jensen, T.G. & Liversage, A.: *Fædre, sønner, ægtemænd. Om maskulinitet og manderoller blandt etniske minoritetsmænd.* 2007. 80 s. ISBN: 978-87-7487-874-2. Netpublikation.
- 07:29 Olsen, B.M. (red.): *Evalueringen af den fleksible barselorlov. Orlovreglerne set fra forældres, kommuners og arbejdspladsers perspektiv.* 2007. 222 s. ISBN: 978-87-7487-875-9. Netpublikation.
- 07:30 Beer, F. & Damgaard, B.: *Kommuner og virksomheders samspil om socialt engagement.* 2007. 84 s. ISBN: 978-87-7487-854-2. Kr. 90,00.
- 07:31 Rosdahl, A.: *Kommunale aktiveringsprojekter med produktion 2007.* 2007. 70 s. ISBN: 978-87-7487-877-3. Kr. 75,00.
- 07:32 Christoffersen, M.N., Hammen, I., Andersen, K.R. & Jeldtoft, N.: *Adoption som indsats. En systematisk gennemgang af udenlandske erfaringer.* 184 s. ISBN: 978-87-7487-881-0. Kr. 190,00.
- 08:01 Amilon, Anna: *Danskernes forventninger til pension.* 151 s. ISBN: 978-87-7487-885-8. Kr. 150,00.
- 08:02 Jæger, Mads M.: *Mere attraktive almene boliger? Effektevaluering af Omprioriteringsloven 2000.* 97 s. ISBN: 978-87-7487-886-5. Kr. 100,00.

- 08:03 Rosenstock, M., Jensen, S., Boll, J., Holt, H. & Wiese, N.: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2007*. 202 s. ISBN: 978-87-7487-887-2. Kr. 198,00.
- 08:04 Thorgaard, C.H. & Hougaard, I.B.: *Fokus på demens. Evaluering af en efteruddannelse i forebyggende hjemmebesøg*. 62 s. ISBN: 978-87-7487-888-9. Netpublikation.
- 08:05 Thorgaard, C.H. & Hougaard, I.B.: *Metoder til kvalitet i aldreplejen. Evaluering af et metodeudviklingsprojekt*. 76 s. ISBN: 978-87-7487-889-6. Kr. 80,00.
- 08:06 Olsen, B.M. & Dahl, K.M.: *Fritidsliv i børnehøjde. Beretninger fra udsatte børn*. 124 s. ISBN: 978-87-7487-890-2. Kr. 125,00.
- 08:07 Høgelund, J., Boll, J., Skou, M. & Jensen, S.: *Effekter af ændringer i sygedagpengeloven*. 178 s. ISBN: 978-87-7487-891-9. Kr. 175,00.
- 08:08 Bach, H.B.: *Livet efter en ulykke. Arbejdsliv og forsørgelse efter en ulykke, som blev vurderet i arbejdsskadestyrelsen*. 114 s. ISBN: 978-87-7487-892-6. Kr. 100,00.
- 08:09 Christensen, G.: *Hvorfor lejere bliver sat ud af deres boliger. Og konsekvenserne af en udsættelse*. 268 s. ISBN 978-87-7487-894-0. Kr. 238,00.
- 08:10 Larsen, B., Schademán, H.K. & Høgelund, J.: *Handicap og beskæftigelse i 2006. Vilkår og betingelser for handicappede på arbejdsmarkedet*. 180 s. ISBN: 978-87-7487-893-3. Kr. 180,00.
- 08:11 Jørgensen, M.: *Danskernes indbetalinger til pension. Hvordan påvirker tilknytningen til arbejdsmarkedet de fremtidige pensioner?* 222 s. ISBN: 978-87-7487-895-7. Kr. 220,00.
- 08:12 Filges, T.: *Virksomheders rekruttering*. ISBN: 978-87-7487-901-5. 146 s. Kr. 150,00.
- 08:13 Bonfils, I.S., Bengtsson, S. & Olsen, L. (red.): *Handicap og ligebehandling i praksis*. 175 s. ISBN 978-87-7487-897-1. Kr. 180,00.
- 08:14 Andersen, D.: *Anbragte børn i tal. Kvantitative analyser af data om børn, der er anbragt uden for hjemmet med fokus på skolegang. Delrapport 1*. 76 s. ISBN 978-87-7487-899-5. Netpublikation.
- 08:15 Mortensøn, M.D. & Neerbek, M.N.: *Fokus på skolegang ved visitation til anbringelse uden for hjemmet. Delrapport 2*. 126 s. ISBN 978-87-7487-900-8. Kr. 125,00.
- 08:16 Mattsson, C., Hestbæk, A-D. & Andersen, A.R.: *11-årige børns hverdagsliv og trivsel. Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995*. 181 s. ISBN: 978-87-7487-902-2. Kr. 180,00.

- 08:17 Bach, H.B. & Larsen, B.: *300-timers-reglen. Betydningen af 300-timers-reglen for gifte kontanthjælpsmodtagere*. 138 s. ISBN 87-7487-903-9. Kr. 140,00.
- 08:18 Bengtsson, S.: *Handicap og samfundsdeltagelse 2006*. 259 s. ISBN 978-87-7487-904-6. Kr. 260,00.
- 08:19 Beer, F., Winter, S.C., Skou, M.H., Stigaard, M.V., Henriksen, A.C. & Friisberg, N.: *Statslig og kommunal beskæftigelsesindsats. Implementering af "Flere i arbejde" før strukturreformen*. 289 s. ISBN 978-87-7487-905-3. Kr. 278,00
- 08:21 Ottosen, M.H. & Christensen, P.S.: *Anbragte børns sundhed og skolegang. Udviklingen efter anbringelsesreformen*. 129 s. ISBN 978-87-7487-907-7. Kr. 130,00.
- 08:22 Klitgaard, C. & Damgaard, B.: *Integrations- og oplæringsstillinger i kommunerne*. 97 s. ISBN: 978-87-7487-908-4. Kr. 100,00.
- 08:23 Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A.-D., Lausten, M., Knudsen, L., Fuglsang Olsen, R. & Gerstoft, F.: *Anbragte børns udvikling og vilkår. Resultater fra SFI's Forløbsundersøgelser af årgang 1995*. 327 s. ISBN 978-87-7487-910-7. Kr. 298,00.
- 08:24 Emerek, R., & Holt, H.: *Lige muligheder – Frie valg? Om det kønspolitiske arbejdsmarked gennem et årti*. 369 s. ISBN: 978-87-7487-911-4. Kr. 360,00.
- 08:25 Perthou, A.S., Mortenson, M.D. & Andersen, D.: *Skolegang under anbringelse. Delrapport 3*. 121 s. ISBN: 978-87-7487-913-8. Kr. 120,00.
- 08:26 Andersen, D., Mortenson, M.D., Perthou, A.S. & Neerbek, M.N.: *Anbragte børns undervisning. Sammenfatning af tre delrapporter*. 77 s. ISBN: 978-87-7487-914-5. Kr. 70,00.
- 08:27 Nielsen, C. & Heidemann, J.: *Pengespil blandt unge. En rapport om 12-17-åriges spilvaner*. 117 s. ISBN: 978-87-7487-915-2. Kr. 120.
- 08:28 Deding, M. & Larsen, M.: *Lønforskelle mellem mænd og kvinder 1997-2006*. 197 s. ISBN: 978-87-7487-916-9. Kr. 190,00.
- 08:31 Wüst, M., Thorsager, L. & Bengtsson S.: *Indsatsen over for børn med handicap og træningsbehov*. 117 s. ISBN: 978-87-7487-919-0. Kr. 120.
- 08:33 Mattsson, C. & Munk, M.D.: *Social uddannelsesmobilitet på kandidat- og forskeruddannelsler*. 77 s. ISBN: 978-87-7487-921-3. Netpublikation.

# SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET PÅ KANDIDAT- OG FORSKERUDDANNELSER

I denne rapport undersøges den fortsatte socialt skæve kandidat- og forskerrekruttering.

Rapporten omfatter dels en teoretisk del, der beskriver teorier til forklaring af forskelle i rekruttering til forskeruddannelse og kandidatstudier, dels en litteraturdelt, der omhandler konkrete erfaringer med indsatser til fremme af social uddannelsesmobilitet på universitetsniveau. Rapportens tredje del indeholder en opsummering og konklusion på de to øvrige dele. Alle tre dele af rapporten kan læses uafhængigt af hinanden.

Studiet viser, at eksistensen af sociale uligheder i uddannelsessystemet er veldokumenteret såvel empirisk som teoretisk, hvilket indebærer, at den sociale uddannelsesmobilitet er begrænset. Der findes flere teorier, der forklarer, hvordan sociale skævheder opstår og vedbliver med at eksistere, fx i toppen af universitetssystemet. Studiet viser samtidig, at dokumenterede erfaringer med indsatserne til at bekæmpe forskellene er yderst få.

Rapportens tre dele kommer til at indgå i en mere omfattende publikation om emnet, som udgives af Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.