

Karakterforskjeller i den norske videregående skolen

- betydningen av elevenes sosiale bakgrunn

Marius Andre Johansen



MASTEROPPGAVE I SOSIOLOGI

VED

INSTITUTT FOR SOSIOLOGI OG SAMFUNNSGEOGRAFI

UNIVERSITETET I OSLO

NOVEMBER 2006

Forord

Denne oppgaven er skrevet som en del av prosjektet ”Educational Careers: Attainment, Qualification, and Transition to Work” ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo. Det å få være en del av dette prosjektet har gitt meg enormt mye både med tanke på inspirasjon og tilbakemeldinger fra dyktige fagpersoner underveis i oppgaveprosessen. Videre har det vært en glede å kunne arbeide med et omfattende datamateriale noe som har bidratt til å gi denne oppgaven et solid analysegrunnlag.

I forbindelse med en masteroppgave er det mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg få takke min hovedveileder Marianne Nordli Hansen for å ha latt meg styre oppgavens utvikling selv fra starten, og samtidig for å ha hjulpet meg tilbake på sporet når jeg følte at både teori og empiri levde sitt eget liv der oppe i det blå. En stor takk går også til biveileder Torbjørn Hægeland for gode råd i oppgavens avslutningsfase.

Jeg vil også få takke for de faglige innspillene jeg har fått fra Arne Mastekaasa, Anne-Lise Ellingsæter, Idunn Brekke, Silje Noack Fekjær, Øyvind Wiborg, Ståle Østhus og Øyvind Brekke. En ekstra takk går til Øyvind Wiborg for å ha hjulpet til med ugreie variabler og verdifull ekstraopplæring i statistisk analyse.

Det å dele kontor med de andre studentene på prosjektet har vært en svært verdifull hjelp i løpet av arbeid med oppgaven. Både deres faglige og sosiale bidrag har gjort det siste året så mye mer innholdsrikt. Jeg vil derfor få sende en stor takk til Jan Eivind Sodeland, Vegard Skuterud, Anne May Melsom, Ida Drange, Erica Waagene, Arne Kristian Aas, Mari Wigum Frøseth, Gaute Losnegard.

Til slutt vil jeg få takke mamma og pappa for hele tiden å ha oppmuntret meg til å ta høyere utdanning, og min samboer Benedicte Hauge for å ha holdt ut med meg i perioder der det har føltes ut som om oppgaven har styrt livet mitt.

Marius Andre Johansen

November 2006

Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er karakterforskjellene innad i, og på tvers av, ulike fag i den norske videregående skolen. Flere studier har forsøkt å lede både rekrutterings- og prestasjonsforskjeller i skolen tilbake til elevenes sosiale bakgrunn. Mange av disse har jobbet ut fra en hypotese som tilsier at elever med høyt utdannende foreldre både vil oppnå bedre resultater, og i større grad ta høyere utdanning, enn barn med lavt utdannede foreldre. Implisitt i en slik tilnærming ligger det en antakelse om at foreldrenes utdannelsesnivå har like stor betydning for elevenes prestasjoner uavhengig av hvilket fag man ser på. Følgelig vil man for eksempel vente at det å ha en far med forskerutdanning i historie vil ha samme effekt på barnets prestasjoner i matematikk, som hvis barnet hadde en far med forskerutdanning i matematikk. I denne oppgaven undersøker jeg betydningen av elevenes sosiale bakgrunn med henhold til deres prestasjoner i de tre kjernefagene matematikk, engelsk og norsk. Videre argumenter jeg for at man ved studier av karakterforskjeller også må inkludere et mål på foreldrenes fagspesifikke kompetanse dersom man ser på bestemte fag.

Oppgaven er skrevet som en del av prosjektet "Educational Careers: Attainment, Qualification, and Transition to Work" ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo. Det benyttes registerdata satt sammen av Statistisk sentralbyrå for å besvare problemstilling, og datasettet oppgaven bygger på inneholder informasjon om alle avgangselevne ved de videregående skolene i Norge, allmennfaglig studieretning, i perioden 2002-2004.

I oppgavens analyser er elevenes skoleprestasjoner målt ved midtkarakter i de ulike fagene. Dette innebærer at det i de tilfeller der elevene har registrert både standpunkt- og eksamenskarakter opereres med et mål som tar utgangspunkt i gjennomsnittet av disse karakterene. I første empirikapittel undersøkes elevenes karakterutvikling fra fullført grunnskole til fullført videregående skole med utgangspunkt i foreldrenes utdannelsesnivå. Deretter beskrives karakterforskjellene i matematikk og engelsk blant de elevene som har valgt fordypning i disse fagene, samt betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå på tvers av disse fagene. I andre empirikapittel undersøkes

karakterforskjellene i matematikk og engelsk blant de elevene som har valgt fordypning i disse fagene, samt blant alle elever i norsk hovedmål. Fokuset i dette kapitlet er å beskrive betydningen av å ha foreldre med realfagskompetanse med henhold til elevenes prestasjoner i henholdsvis matematikk, og språk- eller pedagogisk kompetanse når det gjelder elevenes prestasjoner i engelsk og norsk hovedmål.

Når det gjelder betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå finner vi i analysene en betydelig effekt av foreldrenes utdannelsesnivå i alle de tre kjernefagene. Effekten av foreldrenes utdanningsnivå øker i takt med økt nivå. Videre er tendensen at effekten øker for hvert trinn på videregående uavhengig av hvilket utdanningsnivå foreldrene har. Denne sammenhengen fremtrer også i analysen av elevenes prestasjoner på ungdomsskolen i forhold til videregående. Dess høyere opp i utdanningssystemet elevene kommer, dess større betydningen har altså foreldrenes utdanningsnivå.

I forhold til betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse finner vi en markant effekt i matematikk, engelsk og norsk. Også her er sammenhengen den at effekten øker etter hvert som elevene beveger seg oppover i utdanningssystemet. Videre ser vi at effekten av foreldrenes utdanningsnivå reduseres når vi også kontrollerer for deres fagspesifikke kompetanse. Effekten av foreldrenes utdanningsnivå er imidlertid fremdeles svært sterk.

Hovedkonklusjonen er at elevenes sosiale bakgrunn har stor betydning for deres skoleprestasjoner i den videregående skole, og at foreldrenes fagspesifikke kompetanse forklarer en markant del av forskjellene mellom elevene i bestemte fag.

Innholdsfortegnelse

FORORD	s. III
SAMMENDRAG	s. V
INNHOLDSFORTEGNELSE	s. VII
TABELLOVERSIKT	s. XI
FIGUROVERSIKT	s. XIII
1 Innledning	s. 1
1.1 Tema og problemstilling	s. 1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	s. 2
1.3 Oppbygningen av det norske skolesystemet til og med videregående skole	s. 5
1.4 Avgrensninger og definisjoner	s. 7
1.4.1 Harde vs. myke fag	s. 8
1.4.2 Definisjon av ulike typer fagspesifikk kompetanse	s. 9
1.4.3 Definisjonen av sosial bakgrunn i oppgaven	s. 10
1.5 Oppgavens oppbygning	s. 11
2 Tidligere forskning	s. 13
2.1 Ulikhet i skoleprestasjoner som følge av sosial bakgrunn	s. 13
2.2 Betydningen av motivasjon for gode resultater	s. 15
2.3 Betydningen av foreldrenes sivilstand, antall søsken, samt elevenes kjønn og sosiale bakgrunn i forhold til skoleprestasjoner	s. 17
2.3.1 Foreldrenes sivilstand	s. 17
2.3.2 Antall søsken	s. 18
2.3.3 Kjønn	s. 18
2.3.4 Landbakgrunn	s. 19
3 Teori og hypoteser	s. 21
3.1 Innledning	s. 21
3.2 Rasjonell handlingsteori og human kapital teori	s. 22
3.2.1 Introduksjon til rasjonell handlingsteori og dens grunnprinsipper	s. 22

3.2.2	Introduksjon til human kapital teorien og dens grunnprinsipper	s. 23
3.2.3	Betydningen av human kapital i utdanningssammenheng	s. 26
3.2.4	Human kapital teoriens utfordringer i sosiologien – en kritikk	s. 28
3.3	Kulturell kapital – en teori om reproduksjon i utdanningssystemet	s. 30
3.3.1	Introduksjon til teorien om kulturell kapital og dens grunnprinsipper	s. 31
3.3.2	Foreldres aktive overføring av kulturell kapital – om forelder- involvering i skolehverdagen og betydningen av sosial kapital	s. 33
3.3.3	Utbredelsen og bruken av begrepet om kulturell kapital i utdanningssosiologien – en kritikk	s. 36
3.4	Utleiding av hypoteser	s. 38
3.5	Seleksjonsmekanismer	s. 40
3.6	Oppgaven videre	s. 41
4	Datamaterialet og analysemetoder	s. 43
4.1	Innledning	s. 43
4.2	Datamaterialet og avgrensning	s. 44
4.3	Operasjonaliseringer	s. 46
4.3.1	Foreldrenes utdanningsnivå og fagspesifikke kompetanse	s. 46
4.3.2	Mål på skoleprestasjoner	s. 50
4.3.3	Elevenes personlige kjennetegn og familiebakgrunn	s. 52
4.4	Analysemetoder	s. 56
5	Innledende analyser – betydningen av sosial bakgrunn for barnas skole- prestasjoner	s. 59
5.1	Gjennomsnittskarakter	s. 60
5.2	Utviklingen fra grunnskolen til fullført videregående skole	s. 61
5.3	Overgangen mellom trinnene på videregående skole	s. 64
5.3.1	Resultater i matematikk (alle retninger)	s. 64
5.3.2	Resultater i engelsk (alle retninger)	s. 68
5.3.3	Betydningen av sosial bakgrunn på tvers av fag	s. 71
5.4	Oppsummering av hovedfunn	s. 73
6	Elevenes karakterer og betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse	s. 75
6.1	Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes	

karakterutvikling i matematikk gjennom den videregående skolen	s. 76
6.2 Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterutvikling i engelsk gjennom den videregående skolen	s. 80
6.3 Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakter i norsk hovedmål på den videregående skolen	s. 84
6.4 Utviklingen i betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse gjennom videregående	s. 88
6.5 Oppsummering av hovedfunn	s. 89
7 Avslutning	s. 91
7.1 Oppsummering av oppgavens viktigste funn	s. 91
7.2 Hva forteller funnene oss?	s. 93
7.2.1 Har foreldrene betydning for barnas skoleprestasjoner?	s. 93
7.2.2 Varierer betydningen av sosial bakgrunn mellom fag?	s. 93
7.2.3 Er effekten av sosial bakgrunn konstant på alle utdanningstrinn?	s. 95
7.2.4 Kan betydningen av sosial bakgrunn i enkeltfag blant annet skyldes foreldrenes fagspesifikke kompetanse?	s. 96
7.3 Konklusjon	s. 98
7.4 Hva kan dette brukes til?	s. 99
LITTERATURLISTE	s. 101

Tabelloversikt

TABELL 4.1: FORDELINGEN AV ELEVENE ETTER FORELDRENE UTDANNELSESnivå	s. 47
TABELL 4.2: FORDELINGEN AV ELEVENE ETTER FORELDRENE FAGSPESIFIKKE KOMPETANSE	s. 49
TABELL 4.3: ELEVENES FORDELING ETTER MIDTKARAKTER	s. 51
TABELL 4.4: ELEVENES FORDELING ETTER KJØNN, FORELDRENE SIVILSTAND, ANTALL SØSKEN OG LANDBAKGRUNN PÅ GK	s. 53
TABELL 5.1: GJENNOMSNITTSKARAKTER I MATEMATIKK OG ENGELSK PÅ VIDEREGÅENDE, SAMT FOR ALLE FAG ETTER FULLFØRT 9. KLASSE OG VKII	s. 60
TABELL 5.2: BETYDNINGEN AV FORELDRENE UTDANNELSESnivå FOR BARNAS SKOLEPRESTASJONER SISTE ÅRET PÅ UNGDOMSSKOLEN OG SISTE ÅRET PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE (GJENNOMSNITTSKARAKTER)	s. 62
TABELL 5.3: BETYDNINGEN AV FORELDRENE UTDANNELSESnivå FOR BARNAS KARAKTERER I MATEMATIKK (ALLE RETNINGER)	s. 65
TABELL 5.4: BETYDNINGEN AV FORELDRENE UTDANNELSESnivå FOR BARNAS KARAKTERER I ENGELSK (ALLE RETNINGER)	s. 69
TABELL 6.1: BETYDNINGEN AV FORELDRENE FAGSPESIFIKKE KOMPETANSE FOR ELEVENES KARAKTERER I MATEMATIKK	s. 77
TABELL 6.2: BETYDNINGEN AV FORELDRENE FAGSPESIFIKKE KOMPETANSE FOR ELEVENES KARAKTERER I ENGELSK	s. 81
TABELL 6.3: BETYDNINGEN AV FORELDRENE FAGSPESIFIKKE KOMPETANSE FOR ELEVENES KARAKTERER I NORSK HOVEDMÅL	s. 85

Figuroversikt

FIGUR 5.1: UTVIKLINGEN I BETYDNINGEN AV FORELDRENE'S UTDANNELSESNIVÅ FOR BARNAS SKOLEPRESTASJONER FRA FULLFØRT GRUNNSKOLE TIL FULLFØRT VIDEREGÅENDE SKOLE (GJENNOMSNITTSKARAKTER)	s. 63
FIGUR 5.2: UTVIKLINGEN I BETYDNINGEN AV FORELDRENE'S UTDANNELSESNIVÅ FOR BARNAS KARAKTERPRESTASJONER I MATEMATIKK	s. 67
FIGUR 5.3: UTVIKLINGEN I BETYDNINGEN AV FORELDRENE'S UTDANNELSESNIVÅ FOR BARNAS KARAKTERPRESTASJONER I ENGELSK	s. 70
FIGUR 5.4: BETYDNINGEN AV FORELDRENE'S UTDANNELSESNIVÅ FOR ELEVENES KARAKTERER I MATEMATIKK OG ENGELSK	s. 72
FIGUR 6.1: UTVIKLINGEN I BETYDNINGEN AV FORELDRENE'S UTDANNINGSNIVÅ OG FAGSPESIFIKKE KOMPETANSE FOR JENTERS KARAKTERPRESTASJONER I MATEMATIKK. KONTROLLERT FOR FORELDRENE'S SIVILSTAND, ANTALL SØSKEN, KJØNN OG IKKE-VESTLIG LANDBAKGRUNN	s. 79
FIGUR 6.2: UTVIKLINGEN I BETYDNINGEN AV FORELDRENE'S UTDANNINGSNIVÅ OG FAGSPESIFIKKE KOMPETANSE FOR JENTERS KARAKTERPRESTASJONER I ENGELSK. KONTROLLERT FOR FORELDRENE'S SIVILSTAND, ANTALL SØSKEN, KJØNN OG IKKE-VESTLIG LANDBAKGRUNN	s. 83
FIGUR 6.3: BETYDNINGEN AV FORELDRENE'S UTDANNINGSNIVÅ OG FAGSPESIFIKKE KOMPETANSE FOR JENTERS KARAKTERPRESTASJONER I NORSK HOVEDMÅL. KONTROLLERT FOR FORELDRENE'S SIVILSTAND, ANTALL SØSKEN, KJØNN OG IKKE-VESTLIG LANDBAKGRUNN.	s. 87

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Våren 2006 ble det gjort en evaluering av leksehjelpordningen til Røde Kors. Det rapporteres om at det ved alle avdelinger ble avdekket en utbredt bruk av ordningen, og at behovet for leksehjelp synes å være stort (Hugaas Molden m.fl. 2006). Spesielt blant etniske norske barn med lav sosial bakgrunn og barn med innvandrerbakgrunn synes tilbudet å være kjærkomment. Det er i evalueringen ikke gjort noe forsøk på en systematisk studie av ordningens effekt på barnas skoleprestasjoner, men det rapporteres om at elevene selv hevder å ha stor nytte av tilbudet. Denne oppgaven tar mål av seg å rette søkelyset mot karakterforskjellene blant elever i den norske videregående skolen med utgangspunkt i deres sosiale bakgrunn. Hovedfokuset er karakterforskjellenes omfang innad i og på tvers av de tre basisfagene, matematikk, engelsk og norsk, og spesielt rettet mot forholdet mellom ”harde” og ”myke” fag.¹ Foruten foreldrenes utdannelsesnivå vil også et mål på deres fagspesifikke kompetanse inkluderes som en forklaringsfaktor i forhold til elevenes sosiale bakgrunn. Tanken er at elever med foreldre som har en bestemt fagspesifikk kompetanse vil oppnå bedre karakterer i fag knyttet opp i mot denne kompetansen. Med dette utgangspunktet bygger oppgaven på følgende problemstilling:

I hvilken grad kan foreldrene sies å ha betydning for elevenes skoleprestasjoner? Er det slik at karakterforskjellene blant elever med ulik sosial bakgrunn er større innenfor bestemte fag? Skyldes dette i så fall at elever med foreldre som har en bestemt fagspesifikk kompetanse har et fortrinn innenfor fag som ligger tett opp i mot denne kompetansen? Er effekten av sosial bakgrunn konstant på alle trinn i utdanningssystemet, eller vil forhold som leksehjelp, seleksjon og så videre bidra til endringer i effekten etter hvert som elevene beveger seg oppover i utdanningssystemet?

¹ Jeg vil komme tilbake til definisjonen av disse kategoriene i avsnitt 1.4.

Når det gjelder oppgavens problemstilling må det presiseres at det ikke stilles krav til at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og elevenes skoleprestasjoner er kausal. Analysene i oppgaven vil altså ikke si noe om hvorvidt det er en direkte årsakssammenheng mellom variablene som inkluderes. Når det gjelder den eventuelle betydningen av leksehjelp og seleksjon kan også effekten av disse faktorene være sterkt preget av elevenes sosiale bakgrunn. Selv om ingen av disse måles direkte i oppgaven vil de likevel bli diskutert i den grad tidligere forskning og teoretiske tilnærminger tilsier at de vil ha en betydning. Man kan også tenke seg at den effekten som observeres mht til elevenes sosiale bakgrunn like gjerne kan være et resultatet av at skoleferdigheter er biologisk arvelig både generelt og fagspesifikt. Biologisk arv er imidlertid ikke mulig å måle med de dataene analysene i denne oppgaven bygger på. Selv om det er plausibelt å tro at biologisk arv vil kunne ha en effekt på elevens skoleprestasjoner overlates det derfor likevel til andre å gjøre rede for dette.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Allerede rundt midten av 1960-tallet argumenterte James S. Coleman for at skolene kun har lyktes dersom de er i stand til å redusere betydningen av sosial bakgrunn når det gjelder barnas utdanningsmuligheter (Coleman 1966). Senere har temaet vært gjenstand for mye forskning både internasjonalt og i Norge (se f.eks. Aamodt 1982; Halsey m.fl. 1997; Hernes og Knudsen 1976).

I løpet av 1980-tallet ble Colemans posisjon utfordret av senmodernitetsteoretikere som blant annet Ziehe (1989a, 1989b, Ziehe og Stubenrauch 1983) og Mørch (1985). Disse argumenterer for at foreldrenes betydning i forhold til utdanningsvalg og -prestasjoner er blitt kraftig redusert. I stedet mener de at ungdom i det postmoderne samfunnet bærer preg av å være løsrevet fra deres sosiale bakgrunn, og at deres adferd i utdannelsessystemet er et resultat av ungdommens individuelle selvrealisering.

En artikkel av Anders Bakken (2004) fastslår i midlertidig at barnas sosiale bakgrunn fortsatt er svært avgjørende for deres skolerresultater, og at tendensen peker i retning av økt sosial ulikhet i skolesystemet. Det bør påpekes at Bakken (2004) forsøker å lede

ansvaret for den økte sosiale ulikheten tilbake til trekk ved skolesystemet, da først og fremst endringene som fant sted etter gjennomføringen av Reform 94 og Reform 97. Hans resonnement er at blant annet overgangen til mer prosjektarbeid vil favorisere de elevene som i utgangspunktet er de mest skoleflinke, og øke betydningen av foreldrenes kompetanse og skoler relevante ressurser. På bakgrunn av de analysene som presenteres i artikkelen kan man imidlertid stille spørsmål ved Bakkens (2004) grunnlag for å hevde at den sosiale ulikheten knyttet til elevenes ressurser hjemme ser ut til å øke. Dette fordi den økte betydningen av sosial bakgrunn like gjerne kan skyldes andre trekk ved familiebakgrunnen. For eksempel kan endringer i betydningen av sosial bakgrunn over tid like gjerne skyldes endringer i familiestruktur som endringer i skolen. Jeg vil imidlertid ikke forfølge dette resonnementet her.

Et nylig publisert notat, av en arbeidsgruppe ved Statistisk sentralbyrå, gir også en beskrivelse av skoler resultatene i grunnskolen og den videregående skolen i Norge i 2004 (Hægeland m.fl. 2005a). Notatet beskriver i korte trekk at jenter i gjennomsnitt får bedre karakterer enn gutter og at familiebakgrunn også er av sentral betydning for elevenes prestasjoner. I tillegg nevnes det at det finnes visse forskjeller mellom elever med ulik sosial bakgrunn når det gjelder forholdet mellom standpunkt- og eksamens karakterer, men at det likevel ikke er grunnlag for å fastslå at enkelte grupper favoriseres når standpunktkarakteren settes. Det tilføyes imidlertid at ambisjonen med dette notatet først og fremst er å dokumentere sentrale trekk ved karakternivået og –fordelingen i Norge i dag, og at blant annet varierende karaktersetting av lærere der de kjenner elevenes sosiale bakgrunn er spørsmål som bør analyseres nærmere.

De norske elevenes resultater i PISA 2003 avslører også en sammenheng mellom elevenes kompetanse i matematikk, naturfag og norsk, og deres sosiale bakgrunn (Kjærnsli m.fl 2004).² Fastsettelsen av sosial bakgrunn eller sosioøkonomisk status i

² PISA betyr *Programme for International Student Assessment*, og er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Det er verdt å merke seg at elevenes prestasjoner ikke er målt ved karakterer i PISA-studiene, men i stedet gjennom ulike tester.

PISA 2003 tar riktignok ikke høyde for hvilken type utdanning foreldrene har. Et slik utgangspunkt vil dermed ikke være i stand til å beskrive de eventuelle kompetanseforskjellene blant elevene som følge av foreldrenes fagspesifikke kompetanse. Kjærnsli m.fl. (2004:213) antyder imidlertid at andre egenskaper ved foreldrene, enn deres utdanningslengde, kan spille inn:

“Det er ikke usannsynlig at en ingeniør har en sterkere egenmotivasjon for matematikk enn en språklærer, noe som igjen kan tenkes å påvirke barnas motivasjon.”

Både Kjærnsli m.fl (2004) og Hægeland m.fl. (2005a) påpeker altså at der ser ut til og finnes en sammenheng mellom skolerestultater og elevenes sosiale bakgrunn. Likevel tar ingen av de tak i spørsmålet om hvorvidt karakterforskjellene innen de ulike fagene også kan være påvirket av foreldrenes fagspesifikke kompetanse.

Hos Lareau (1987, 2000) finner vi en sterk argumentasjon for en aktiv foreldreinnvolvering med henhold til barnas skolearbeid. Hennes studie viser at foreldrenes deltakelse i skolesammenheng, det være seg hjemme så vel som på organiserte aktiviteter, har avgjørende betydning for barnas prestasjoner i de ulike fagene. Videre antyder hun at foreldrenes eget kompetanseområde ser ut til å være bestemmende for hvilke fag deres barn vil oppnå best karakterer.

En studie av prestasjonene til norske jusstudenter kan også relateres til betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse. Hansen (2000a) finner at jusstudenter med foreldre som selv har juridisk bakgrunn oftere oppnår laud enn jusstudenter med foreldre som har annen bakgrunn. Hvorvidt dette skyldes høyere motivasjon, kjennskap til språklige eller kulturelle koder, eller direkte hjelp kan riktignok ikke besvares av de dataene analysene bygger på. Det er imidlertid likevel interessant et det observeres en sammenheng mellom studentens prestasjoner og foreldrenes fagspesifikke kompetanse.

I kapittel 2 skal vi se at sosiologiske studier av ulikhet i utdannelsessystemet tradisjonelt har forsøkt å forklare forskjellene gjennom og benytte foreldrenes utdanningsnivå som et

mål på sosial bakgrunn. Med utgangspunkt i Lareau (1987, 2000) er det imidlertid lite trolig at dette alene utgjør noe godt mål på betydningen av elevenes sosiale bakgrunn med henhold til deres skoleprestasjoner. Gitt at foreldreinnvolvering har betydning for elevenes prestasjoner i ulike fag, er det ingen grunn til å tro at det og for eksempel ha en mor eller far med forskerutdannelse i religionshistorie vil ha samme effekt på barnets prestasjoner i matematikk som det å ha en mor eller far med forskerutdannelse i statistikk. Med andre ord er det gode grunner til også å kontrollere for foreldrenes fagspesifikke kompetanse når skal beskrive sammenhengen mellom sosial bakgrunn og prestasjoner i ulike skolefag.

Det er imidlertid store forskjeller på tvers av fag både når det gjelder innholdets kompleksitet og evalueringsformene. Derfor er det ikke gitt at effekten av å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse er lik i alle fag. I det neste avsnittet skal vi komme tilbake til dette spørsmålet og forsøke å beskrive forskjellen mellom de fagene som analyseres i denne oppgaven; matematikk, engelsk og norsk.

1.3 Oppbygningen av det norske skolesystemet til og med videregående skole

I Norge var det i lengre tid obligatorisk 9-årig grunnskoleutdannelse for alle barn. I 1997 fikk elevene fremskyndet skolestarten med et år noe som også innebar en økning i grunnskoleutdannelsen til 10 år. Elevene i datamaterialet som benyttes i denne oppgaven tilhører imidlertid den førstnevnte gruppen med 9-årig grunnskoleutdannelse.

Etter fullført grunnskole har elevene krav på inntil fire års skoleplass ved en videregående skole dersom de ønsker dette. Elevene er med andre ord fri til å avslutte sin utdannelse på dette tidspunktet. Videre vil de elevene som velger å fortsette utdannelsen sin på videregående skole måtte velge mellom to hovedretninger; en yrkesfaglig utdannelse eller en allmennfaglig utdannelse³. Den første retningen tar sikte på at elevene skal motta fagbrev innen et bestemt yrke etter fire års opplæring på skole og i bedrift. Den siste retningen vil gi elevene generell studiekompetanse, noe som igjen vil gi de rett til søke opptak på en høyskole- eller universitetsutdannelse etter fullført 3-årig

³ Herunder også økonomiske, administrative og idrettsfag.

videregående skole. Videre vil sammensetning av fordypningsemner og karakterer i de ulike fagene ha betydning for hvilke høyere utdannelser elevene kan søke opptak til. På bakgrunn av disse to forholdene kan man identifisere fire opptaksscenarioer:

1. Opptak til noen høyere studier krever verken bestemte fagkombinasjoner eller et bestemt karakternivå utover bestått studiekompetanse. Et eksempel på dette er såkalte frie universitetsfag som for eksempel statsvitenskap, historie og geografi.
2. Ved enkelte høyere utdannelser kreves spesielle fagkombinasjoner for i det hele tatt å kvalifisere til inntak. Et eksempel på dette er ulike sivilingeniørstudier der man krever forkunnskaper i matematikk og/eller fysikk og kjemi.
3. Andre utdannelser krever et høyt karakternivå som følge av et svært begrenset antall studieplasser. I Norge har journalistikk lenge vært ansett som et studie der man er avhengig av svært gode karakterer for å bli tildelt studieplass.
4. I tillegg vil inntak ved mange høyere studier kreve at både punkt 2 og 3 ovenfor er oppfylt. I likhet med journalistikk er også medisin et studie der det kreves svært gode karakterer for å bli tatt opp ved. Ved inntak til medisinstudiet holder det imidlertid ikke bare med gode karakterer, da det også stilles krav om forkunnskaper fra videregående skole i både matematikk, fysikk og kjemi.

Elevene som sikter seg inn mot generell studiekompetanse vil måtte oppnå bestått karakter i en rekke obligatoriske fag, herunder blant annet matematikk, engelsk og norsk. Omfanget av de enkelte obligatoriske fagene er imidlertid svært ulikt. Mens matematikk og engelsk avsluttes etter endt GK vil elevene først oppnå standpunktkarakter i norsk etter fullført VKII. Utover de obligatoriske fagene vil elevene etter fullført GK måtte velge blant ulike fordypningsfag både på VKI og VKII tilsvarende mellom 10 og 15 ukentlige timer årlig. Elevene står i utgangspunktet fritt til å velge de fordypningsfagene de måtte ønske, men det er samtidig et viktig poeng at opptak til enkelte høyere utdannelser krever forkunnskaper i for eksempel matematikk tilsvarende fordypningskursene som gis på VKI eller VKII. Slikt sett er valget av fordypningsfag også bestemmende for hvilke utdannelser man senere kan søke opptak til.

Poenget er at en elev som velger full fordypning i for eksempel matematikk eller engelsk i tillegg til GK-karakteren også vil oppnå standpunktkarakter i disse fagene etter både VKI og VKII. Med andre ord vil eleven etter fullført videregående skole ha hele tre karakterer i disse fagene, en for hvert studietrinn, mens hun eller han kun vil ha en karakter i norsk, etter fullført VKII. Oppbygning av den videregående skole gjør oss altså i stand til å følge karakterutviklingen til de som velger full fordypning i et fag gjennom hele videregående. Dette betyr at vi i enkelte fag kan undersøke om effekten av sosial bakgrunn er konstant gjennom hele den videregående skolen med henhold til elevenes prestasjoner, eller om det er slik at effekten endres over tid.

Alle valgene elevene må ta før de eventuelt har fullført videregående skole medfører imidlertid grobunn for en rekke ulike seleksjonsmekanismer noe vi bør ta hensyn til i analyser der elevenes utvikling følges over tid. Gitt at elever med høy sosial bakgrunn oftere søker seg til høyere utdannelse der forkunnskaper i for eksempel matematikk kreves, enn andre elever, vil man følgelig også vente at fordelingen av elevene som velger fordypning i matematikk vil være preget av dette. Ettersom tidligere studier har avdekket store skjevheter i rekrutteringen til ulike høyere utdannelse (se for eksempel Hansen 1985, 1995a), vil jeg derfor diskutere mulige seleksjonsmekanismer der det er naturlig selv om dette ikke i seg selv faller inn under oppgavens problemstilling.

1.4 Avgrensninger og definisjoner

Denne oppgaven bygger på informasjon om elevene som fullførte allmennfaglig studieretning ved norske videregående skoler i perioden 2002-2004. Ettersom observasjonene er gjort innenfor et forholdsvis kort tidsrom er det med andre ord liten grunn til å forvente betydelige usystematiske variasjoner mellom årskullene som følge av strukturelle endringer i løpet av perioden (se for eksempel Bakken 2004; Kjærnsli m.fl. 2004). Utover dette er det gjort noen avgrensninger av metodiske hensyn. Disse er nærmere beskrevet i kapittel 4.

I oppgavens analyser trekkes det inn et forholdsvis lite antall uavhengige variabler sammenliknet med andre studier av utdanningsforskjeller. Dette skyldes at oppgavens

formål ikke først og fremst er å forklare størst mulig andel av de totale variasjonene, men snarere undersøke hvorvidt også foreldrenes fagspesifikke kompetanse burde inkluderes som et mål på sosial bakgrunn ved studier av karakterforskjeller i og på tvers av ulike fag i utdanningssystemet. Det vil imidlertid komme frem flere steder i oppgaven at det på et tidlig stadium i arbeidet med oppgaven også er kontrollert for en rekke andre forhold, som for eksempel foreldrenes inntekt og mulige samspilleffekter. Da disse kun i utbetydelig grad bidrar til å belyse betydningen av sosial bakgrunn med henhold til skoleprestasjoner når foreldrenes fagspesifikke kompetanse og utdanningsnivå allerede er kontrollert for, har jeg valgt å utelate de fra modellene i et ønske om å forenkle tolkningen av analysene.

1.4.1 Harde vs. myke fag

En del av fokuset i denne oppgaven vil ligge i å beskrive karakterforskjellenes omfang med utgangspunkt i distinksjonen mellom ”harde” og ”myke” fag. Hvilke fag som faller inn under hver av disse kategoriene er imidlertid langt fra åpenbart. Bourdieu (1996) argumenterer for et skille mellom fag der man anser et visst talent som nødvendig for og lykkes, og fag som ”bare” anses å kreve hardt arbeid. Det følger av denne definisjonen at oppgavene innen talentfag gjerne er upresise eller abstrakte og at evalueringskriteriene gjerne er diffuse, noe som antas å øke betydningen av elevenes kulturelle kapital (Bourdieu 1996). I fag som ”bare” krever hardt arbeid derimot fremstår både oppgavene og evalueringskriteriene gjerne som langt mer presise. I følge Hansen og Mastekaasa (2006) kan denne distinksjonen til en viss grad relateres til vanlige klassifiseringer av ”harde” og ”myke” fag. I en slik klassifisering anser man gjerne matematikk og andre naturvitenskaplige fag som ”harde”, og blant annet språkfag og samfunnsfag som ”myke”.⁴

Jeg har i denne oppgaven valgt å følge den klassiske inndelingen noe som innebærer at matematikk er å betrakte som en ”hardt” fag, mens engelsk og norsk kan anses som ”myke” fag.

⁴ Se Biglan (1973) og Kuhn (1964) for en nærmere beskrivelse.

1.4.2 Definisjon av ulike typer fagspesifikk kompetanse

Foreldrenes fagspesifikke kompetanse er et av de mest sentrale begrepene i denne oppgaven. Ut fra de tre fagene som skal analyseres er det nærliggende å foreta en gruppering av fagene opp mot to typer fagspesifikk kompetanse; realfagskompetanse, og språk eller pedagogisk kompetanse. Ettersom matematikk er et realfag, mens engelsk og norsk er språkfag synes dette å være et rimelig resonnement.

Når det gjelder analysene i matematikk ville det muligens vært naturlig og i stedet operere med matematikkkompetanse som relevant fagspesifikk kompetanse. Det er imidlertid grunn til å tro at også andre fagretninger enn matematikk kan utgjøre en ressurs med henhold til og kunne hjelpe barna med å oppnå gode prestasjoner i matematikk.⁵ Videre er det liten grunn til å anta at utdannelse til og med fullført videregående skole vil kunne hjelpe barna med matematikkleksene selv om fagretningen i seg selv skulle kvalifisere til en relevant fagspesifikk kompetanse. Det synes plausibelt at det vil kreves fagspesifikk kompetanse utover det nivået hjelpen skal gis på. I dette tilfellet altså videregående skole. På bakgrunn av dette er *realfagskompetanse* definert ved utdannelse som minimum har resultert i en 3-årig grad fra universitet eller høyskole innen siviløkonomi, fysikk, kjemi, matematikk eller statistikk. Ettersom det i stor grad blir en skjønsmessig vurdering hvilke fagretninger som kvalifiserer til realfagskompetanse eller ikke, ble det på et tidlig tidspunkt i arbeidet med oppgaven også eksperimentert med andre retninger enn de som her er brukt. Man kan for eksempel tenke seg at en sosialøkonomisk utdanning i like stor grad som en siviløkonomiutdanning burde kvalifisere til gode matematikkunnskaper. Det viser seg imidlertid at det å ha foreldre med sosialøkonomisk bakgrunn, i motsetning til for eksempel siviløkonomi, ikke er statistisk ulikt fra det å ha foreldre med annen samfunnsvitenskapelig bakgrunn. Dette betyr likevel ikke at den definisjonen av realfagskompetanse som benyttes i denne oppgaven nødvendigvis er den eneste rette, men samtidig at den heller ikke er urimelig.

⁵ Følgelig vil man også kunne vente en positiv effekt av realfagskompetanse i andre realfag som for eksempel fysikk.

Ved analysene i engelsk og norsk har jeg valgt å operere med et noe bredere mål på relevant fagspesifikk kompetanse enn hva tilfellet er i matematikk. De valgte fagretningene deler seg i hovedsak i to; fag som krever generelt gode språkferdigheter og pedagogiske fag. Under førstnevnte kategori ligger utdanning innen humanistiske fag, samfunnsfag og juridiske fag. I den andre kategorien ligger lærerutdanning og utdanning innen pedagogiske fag. Selv om kompetanse innen alle disse fagene antas å ha positiv effekt på barnas prestasjoner i språkfag har jeg for ordens skyld likevel valgt å samle de under betegnelsen *språk- eller pedagogisk kompetanse*. I likhet med realfagskompetanse defineres også kun de omtalte fagene som språk- eller pedagogisk kompetanse dersom utdannelsen minimum har resultert i en 3-årig grad fra universitet eller høyskole.

1.4.3 Definisjonen av sosial bakgrunn i oppgaven

I denne oppgaven er begrepet sosial bakgrunn definert med utgangspunkt i Bourdieus klasseforståelse. Hos Bourdieu danner personers utdanning og inntekt bakgrunnen for deres klasses tilhørighet. Ut fra en inndeling av det han kaller det sosiale rommet kan man identifisere ulike klassebakgrunner etter en vertikal akse som uttrykker mengden kapital og en horisontal akse som beskriver kapitaltypen (Bourdieu 1984). I det sosiale rommet er det en konstant kamp mellom de gruppene med henholdsvis den høyeste kulturelle og økonomiske kapitalen om hva som er samfunnets viktigste ressurs. I det skolesystemet gjerne er kjennetegnet ved å være bærere av høy kulturell kapital kan man tenke seg at dette vil favorisere elever som kommer fra hjem som innehar høy kulturell kapital. Følgelig vil elever fra hjem med lav kulturell kapital mislykkes i skolesystemet fordi de ikke kjenner de koder og væremåter som praktiseres i skolesystemet (se også Bernstein 1990). På denne måten hevder Bourdieu og Passeron (1990) at skolesystemet er med på å reproducere den sosiale ulikheten. Resonnement er altså at elever med foreldre som har høy utdanning, og dermed høy kulturell kapital, vil selv lykkes i utdanningssystemet og oppnå høyere utdanning.

Med utgangspunkt i Bourdieu (1984) har jeg derfor i denne oppgaven for det første valgt å måle elevenes sosiale bakgrunn etter foreldrenes utdannelsesnivå. Deretter har jeg ut fra

oppgavens problemstilling valgt å også inkludere et mål på foreldrenes fagspesifikke kompetanse i et ønske om å utvide forståelsen omkring betydningen av sosial bakgrunn med henhold til skoleprestasjoner generelt og enkeltfag spesielt.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har totalt syv kapitler inkludert innledningen. Kapittel 2 vil gi en oversikt over tidligere forskning med henhold til karakterforskjeller i utdanningssystemet generelt, og med utgangspunkt i sosial bakgrunn spesielt. Kapittel 3 presenterer og drøfter oppgavens teoretiske tilnærminger. I slutten av kapitlet utledes det med utgangspunkt i tidligere forskning og den teoretiske drøftingen syv hypoteser som skal hjelpe oss å svare på oppgavens problemstilling. I kapittel 4 gis det en oversikt over datamaterialet og analysemetoden som oppgavens analyser bygger på. Kapittel 5 og 6 vil teste og besvare de hypotesene som ble utledet i kapittel 3. Det syvende og siste kapitlet vil oppsummere funnene fra kapittel 5 og 6, samt drøfte hvilke implikasjoner disse har i forhold til oppgavens problemstilling, forskningen på fagfeltet og i et bredere samfunnsperspektiv.

2 Tidligere forskning

Utdanningssystemet har lenge vært i fokus som en arena hvor den sosiale ulikheten reproduseres (se for eksempel Bourdieu og Passeron 1990). Dette har medført at mange empiriske studier og teoretiske bidrag omkring betydningen av sosial bakgrunn i utdanningssammenheng har vært sentrert rundt overgangene mellom de ulike trinnene i utdanningssystemet. Videre har de forsøkt å forklare i hvilken grad klassebakgrunn er avgjørende for hvorvidt en elev fortsetter på neste trinn eller ikke (se for eksempel Boudon 1974; Davis m.fl. 2002; Goldthorpe 2000; Hansen 1985, 1995a; Knudsen m.fl. 1993; Lareau 1987, 2000; Shavit og Blossfeld 1993; Wright 1997). Det har imidlertid også kommet frem noen forklaringer på hvorfor barn fra noen bestemte sosiale grupper oppnår bedre resultater i skolesystemet enn andre, og disse vil jeg nå se nærmere på i de neste avsnittene.

2.1 Ulikhet i skoleprestasjoner som følge av sosial bakgrunn

Med utgangspunkt i Webers arbeider om statusgrupper og –kulturer, og Bourdieus begrep om kulturell kapital publiserte Paul DiMaggio i 1982 en artikkel om betydningen av kulturell kapital i forhold til karakterene blant amerikanske *high school*⁶ elever (DiMaggio 1982). DiMaggio finner støtte for sin hypotese om at kulturell kapital er positivt korrelert med resultater i videregående. Dette gjelder særlig innenfor engelsk, historie og samfunnsfag, der den positive effekten av kulturell kapital er av samme størrelse som målte evner⁷. Innenfor matematikk er korrelasjonen noe svakere, men fortsatt positivt signifikant. DiMaggio mener også å finne støtte for at fars utdanningsnivå er av minimal betydning for barnas karakterer. Her opererer han med et tredelt mål på fars utdannelse; *ikke fullført videregående skole*, *fullført videregående skole*, samt *fullført høyskole*, men gjør ikke noe forsøk på å skille mellom ulike typer utdannelser. Jeg vil senere komme tilbake til hvordan andre inndelinger ville kunne gitt andre resultater. På

⁶ Tilsvarende videregående skole i Norge.

⁷ Hos DiMaggio (1982) er evner målt gjennom elevenes samlede poengsum på en rekke ulike vokabulare tester.

bakgrunn av disse resultatene slår han fast at det er en lavere korrelasjon mellom elevenes kulturelle kapital og fars utdannelsesnivå enn det Bourdieus teori og andre lignende klasseperspektiver skulle tilsi (DiMaggio 1982). En lignende studie med utgangspunkt i elever på videregående skole i Hellas stiller imidlertid spørsmål ved DiMaggios grunnlag for å hevde dette, og påpeker at han ikke analyserte en modell der sosial bakgrunn påvirket kulturell kapital, men snarere rapporterte at det var en lav korrelasjon mellom disse variablene (Kastillis og Rubinson 1990). Kastillis og Rubinson (1990) finner dessuten i sin studie at det først og fremst er barnas evner og tid brukt på skolearbeid som er positivt korrelert med karakternivå. Videre påpeker de at disse egenskapene er sterkt bundet opp mot barnas sosiale bakgrunn, bestemt ved foreldrenes utdanning, arbeid og inntekt. Avslutningsvis understrekes det at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn også spiller en sentral rolle i rekrutteringen til ulike videregående skoler, idet bruk av privatskoler anses som svært utbredt og karakterfremmende (Kastillis og Rubinson 1990).

I Norge har flere studier avdekket tildels store forskjeller i skoleprestasjoner med henhold til elevenes sosiale bakgrunn, og da spesielt målt ved foreldrenes utdannelsesnivå. Hægeland m.fl. (2004, 2005a, 2005b, 2006) viser en sterk sammenheng mellom elevenes prestasjoner, målt ved grunnskolepoeng på grunnskolen og karakterer i enkeltfag på videregående skole, og foreldrenes utdannelsesnivå. Effekten av foreldrenes utdannelsesnivå stiger tilnærmet lineært i de fleste fag uavhengig av om elevene har innvandrerbakgrunn eller ikke. Også i PISA 2003 finner man en sterk sammenheng mellom elevenes prestasjoner og foreldrenes utdannelsesnivå i både matematikk og engelsk (Kjærnsli m.fl. 2004). Sammenhengen i matematikk bekreftes i TIMSS 2003 der elevenes prestasjoner øker tilnærmet lineært i takt med foreldrenes utdannelsesnivå (Grønmo m.fl. 2004).⁸ I PISA 2003 fant man intet grunnlag for å hevde at den sosiale ulikheten med henhold til skoleprestasjoner hadde økt siden forrige undersøkelse i 2000. Det ble imidlertid påpekt at dette ikke var spesielt overraskende med tanke på at det er

⁸ TIMSS betyr *Trends in International Mathematics and Science Study*, og er en internasjonal undersøkelse som handler om matematikk og naturfag på grunnskoletrinnet. Det er verdt å merke seg at elevenes prestasjoner, i likhet med i PISA-studien, ikke er målt ved karakterer men gjennom ulike oppgaver og tester.

liten grunn til å forvente store endringer i løpet av et såpass kort tidsrom, i tillegg til at økt reliabilitet i 2003-undersøkelsen gjør det vanskelig å sammenligne med tallene fra 2000. Når det gjelder TIMSS-studien derimot har man sammenligningsgrunnlag tilbake til 1995, og i denne studien var også reliabiliteten tilnærmet den samme i både 1995 og 2003. Sammenligningen viser at sammenhengen mellom elevenes prestasjoner i matematikk og foreldrenes sosioøkonomisk status har økt i løpet av perioden. Den samme utviklingen er også identifisert hos Bakken (2004).

I de senere årene har man i Norge også opplevd en økt bekymring for konsekvensene av en overgang til mer prosjektbasert undervisning. Noe som antas å stille større krav til den enkelte elev. Bakken (2004) har beskrevet nettopp denne utfordringen i en artikkel i *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Her peker han på at økt elevbasert undervisning vil favorisere de elevene med flest skolerelevante ressurser i hjemmet, og dermed bidra til å øke den sosiale ulikheten i skolen. Denne oppgaven vil ikke diskutere hvorvidt man har opplevd eller kommer til å oppleve økt ulikhet i skolen som følge av denne overgangen, men i stedet forsøke å vise hvordan karakterforskjeller på tvers av fag kan spores tilbake til foreldrenes fagspesifikke kompetanse. Bidraget er likevel interessant i den forstand at det implisitt viser at det å ha foreldre med en relevant fagspesifikk kompetanse vil kunne favorisere disse elevene i skolesammenheng, og dermed bidra til å opprettholde eller økt den sosiale ulikheten (se også Kjærnsli m.fl 2004).

I neste avsnitt skal vi se hvordan motivasjon er blitt brukt som en indikator på elevenes skolerresultater, og hvordan foreldrenes sosiale bakgrunn

2.2 Betydningen av motivasjon for gode skoleprestasjoner

Flere studier har vektlagt motivasjon som en forutsetning for å oppnå gode skoleprestasjoner (se f.eks. Johansen og Stifjeld 1979, Hernes og Knudsen 1976, Hægeland m.fl. 2005a). Kjærnsli m.fl. (2004) har som tidligere nevnt påpekt en nær sammenheng mellom motivasjon og skolerresultater. Det viser seg at motiverte barn utvikler læringsstrategier som gjør de bedre i stand til å oppnå gode skolerresultater, og at denne sammenhengen synes å være spesielt sterk i forhold til forklart variasjon i

matematikkprestasjoner (se også Johansen og Stifjeld 1979:60). Samtidig finner de kun en svak sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og kompetanse i matematikk. De antyder likevel at variansen i matematikkprestasjonene kan forklares gjennom barnas sosiale bakgrunn, men at det altså er andre faktorer som spiller inn. Av disse fremheves foreldrenes fagspesifikke kompetanse som en mulig påvirkningsfaktor.

Man kan gjerne si at foreldres rolle som motivator i forhold til barnas skolegang og – prestasjoner virker på to måter; indirekte som *forbilder*, og direkte gjennom involvering i barnas skolehverdag. Med indirekte mener jeg her den påvirkning de har på sine barn i kraft av sin sosiale status. Eskil Heinesen (1999) har i en studie av den sosiale arvs betydning i forhold til utdannelsesvalg og -resultater beskrevet hvordan valg på ulike utdannelsestrinn er påvirket av en form for relativ risikoaversjon. Denne teorien går ut på at utdannelsesvalg foretas med utgangspunkt i å minimere risikoen for og havne på et lavere utdannelsesnivå enn sine foreldre (Heinesen 1999)⁹. Man kan altså, svært forenklet, si at foreldrenes utdannelsesnivå i seg selv er en motivasjon for barna og at et barn med foreldre som har 5-årig høyere utdanning følger også selv vil søke å oppnå minimum dette.

Når det gjelder den direkte virkningen av foreldres motivering har Annette Lareau (2000) studert betydningen av foreldrenes aktive rolle i barnas skolehverdag. Hennes resonnering er at familier fra middel- og overklassen drar nytte av at skolens språk og koder er likt deres eget. Dette bidrar til at familier fra disse samfunnslagene oppnår et bedre familie-skole forhold enn hva tilfelle er for arbeiderklassefamilier. Hun trekker spesielt fram middelklassefamilier som vinnere ettersom disse, i motsetning til arbeiderklassefamilier, er i stand til å få anerkjennelse for sin kulturelle kapital i dominerende institusjoner slik som skolesystemet (Lareau 1987).

Det ble på begynnelsen av 1980-tallet påvist i Norge at foreldrenes forventninger til barnas skolerresultater har stor betydning for hvilke resultater de faktisk oppnår (Knudsen 1980). Senere har blant andre Edvardsen (1993) påvist at de foreldre med høye

⁹ Se også for eksempel Davies m.fl. (2002).

ambisjoner og forventninger for barna som oftest selv har høyere utdanning, og dermed tilhører middel- eller toppklassen.

Isherwood og Hamman (1981) undersøker i hvilken grad hjemme- og skolefaktorer påvirker elevenes holdninger i forhold til skolen. De legger til grunn at elevenes holdninger antas å være en hovedindikator på skolesuksess. I sin studie av elevene på ulike videregående skoler i Quebec finner de i motsetningen til studiene ovenfor ingen sammenheng mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og deres holdninger til skolen. Implisitt finner de med andre ord at blant annet et høyt utdanningsnivå hos foreldrene ikke i seg selv medfører bedre skoleresultater.

2.3 Betydningen av foreldrenes sivilstand, antall søsken, samt elevenes kjønn og sosiale bakgrunn i forhold til skoleprestasjoner

Dette kapitlet vil gi en presentasjon av tidligere forskning knyttet opp mot kontrollvariablene som benyttes i denne oppgaven. Vi skal senere i kapittel 3 komme tilbake til den teoretiske bakgrunnen for å kontrollere for nettopp de faktorene som presenteres her.

2.3.1 Foreldrenes sivilstand

Flere studier har undersøkt hvorvidt det er negativt for barnas skoleprestasjoner og kun bo med en av foreldrene. Heinesen (1999) finner at sannsynligheten for å fullføre grunnskolen er langt høyere blant elever som bor med begge foreldrene. Hos Hægeland m.fl. (2004) identifiseres det en positiv sammenheng knyttet til å bo med begge foreldrene.¹⁰ De påpeker videre at sammenhengene er sterkest i kjernefagene norsk, matematikk og engelsk. Når det gjelder elevenes holdninger til skolen finner derimot ikke Isherwood og Hamman (1981) noen positiv sammenheng knyttet til å bo med begge foreldrene kontra å bo med enten mor eller far. Foreldrenes sivilstand er imidlertid kun benyttet som en kontrollvariabel i deres analyser, og tar følgelig ikke hensyn til hvorvidt foreldrenes sivilstand kan være korrelert med andre faktorer som for eksempel foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller bosted.

¹⁰ Resultatet av analysene er fremstilt som arketyper.

2.3.2 *Antall søsken*

Med utgangspunkt i human kapital teorien har flere studier kontrollert for effekten av antall søsken i forhold til elevenes skoleprestasjoner. I tråd med teorien følger det at foreldrenes investeringer i hvert enkelt barn vil avta i takt med økende antall søsken, det være seg økonomiske så vel som tidsmessige investeringer (Heinesen 1999). Mens Isherwood og Hamman (1981) finner en svakt negativ sammenheng mellom elevenes holdninger til skolen og et økende antall søsken er det stor uenighet om antall søsken i seg selv har noen direkte effekt på elevenes skoleprestasjoner. Black m.fl. (2004) finner at effekten av antall søsken praktisk talt forsvinner når man i tillegg kontrollerer for fødselsrekkefølgen. Det viser seg at barn som er født tidlig ”inn” i familien tar langt mer utdanning enn ”barn” som er født sent inn i familien. På bakgrunn av dette argumenterer de for at økonomiske modeller omkring fertilitet og ”barneproduksjon” må diskuteres på nytt, og at fokuset fremover ikke kun må ligge på forskjeller mellom familier, men snarere på forskjeller innad i familier.

2.3.3 *Kjønn*

Hægeland m.fl. (2004, 2005a) viser at jenter i gjennomsnitt oppnår betydelig bedre karakterer enn gutter i norsk hovedmål og sidemål, engelsk, samfunnsfag, natur- og miljøfag, KRL-faget, heimkunnskap, kunst og håndverk og musikk. Sammenhengen finnes både på grunnskolen og i den videregående skolen, og gjelder både muntlig og skriftelige fag. Også i matematikk oppnår jentene bedre karakterer enn guttene men her er forskjellen i gjennomsnitt kun omkring 0,1 karakterer på grunnskolen og 0,15 karakterer på videregående skole GK. Det eneste faget der gutter oppnår bedre karakterer enn jenter er kroppsøving. På grunnskolen oppnår gutter i gjennomsnitt i underkant av en kvart karakter høyere enn jenter. Resultatene for videregående skole er ikke presentert i studien. I PISA 2003 finner man at gutter oppnår signifikant bedre resultater i matematikk enn jenter (Kjærnsli m.fl 2004). Forskjellen er riktignok ikke stor, og det påpekes at hvis man ser på elevenes karakterer er det faktisk jenter som oppnår best resultater. Denne sammenhengen er imidlertid ikke statistisk signifikant. Det kan altså virke som om gutter i utgangspunktet synes å være evnemessig sterkere enn jenter i forhold til matematiske oppgaver, men at jentene klarer å utligne denne forskjellen i

skolesammenheng. I TIMSS 2003 finner man en liten positiv effekt av å være jente på matematikkprestasjonene i 4. klasse, og en tilsvarende positiv effekt av å være gutt i 8. klasse (Grønmo m.fl. 2004). Ingen av sammenhengene er imidlertid statistisk signifikante.

2.3.4 Landbakgrunn

Kjærnsli m.fl. (2004) finner en betydelig negativ effekt forbundet med og ikke snakke norsk hjemme i forhold til elevenes prestasjoner i lesetester, matematikk, naturfag og problemløsning. Denne sammenhengen bekreftes i TIMSS 2003 (Grønmo m.fl. 2004). Hos Hægeland m.fl. (2005a) ser vi at elever med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt oppnår dårligere resultater enn etnisk norske elever i alle de tre basisfagene. Det er også forskjeller mellom henholdsvis 1. og 2. generasjons innvandrere i forhold til foreldrenes utdannelsesnivå. Variasjonene er imidlertid usystematiske og gir ikke noe klart svar i forhold til hvorvidt elever i den ene gruppen oppnår bedre karakterer enn den andre i gjennomsnitt.

3 Teori og hypoteser

3.1 Innledning

Dette kapitlet er som det følger av overskriften todelt. I den første delen vil jeg presentere og drøfte to mulige teoretiske tilnærminger til studier av prestasjonsforskjeller i utdannelsessammenheng. Teoriene som vil bli diskutert stammer opprinnelig fra to ulike fagretninger, hvorav den ene fra neoklassisk økonomi og den andre fra sosiologi. På tross av dette vil det komme frem at teoriene på mange områder likevel er nokså overlappende. Den første teorien som vil bli drøftet er teorien om human kapital slik den er fremstilt hos blant annet Becker (1980) og Becker og Tomes (1986). Teorien er i likhet med andre teorier fra neoklassisk økonomi bygget på en forutsetning om rasjonell adferd hos handlende individer. Tradisjonelt har man operert med et strengt krav til rasjonalitet i økonomisk teori, at mennesker så langt det er mulig vil gjøre sitt ytterste for å maksimere eget utbytte i alle situasjoner (Goldthorpe 2000). Innen sosiologien har det etter hvert blitt utviklet modeller som legger til grunn et svakere rasjonalitetskrav der man antar at mennesker i de fleste situasjoner vil opptre som rasjonelle eller kalkulerende aktører (Boudon 1974, 1986, 1998; Goldthorpe 2000). Human kapital teori har de siste 20-30 årene vist seg som en fruktbar tilnærming i studier av arbeidsmarkedet og i utdannelsessystemet, og vil utgjøre det første teoretiske perspektivet i denne oppgaven. Tanken er at foreldre, som rasjonelle aktører, vil investere tid og ressurser i barnas skolearbeid for heve barnas mengde human kapital og dermed også maksimere deres muligheter med henhold til fremtidig inntekt.

Det andre teoretiske perspektivet jeg vil benytte i denne oppgaven er blant annet kommet frem gjennom en innflytelsesrik studie av Anette Lareau (1987, 2000), og kan betraktes som en videreføring av Bourdieus og Passerons teori om kulturell reproduksjon i utdanningssystemet (Bourdieu og Passeron 1990). Bourdieu og Passeron (1990) hevder at den sosiale ulikheten i utdanningssystemet skyldes at den til en hver tid legitime kulturen i samfunnet er definert av samfunnsgrupper, herunder akademikere, med høy andel kulturell kapital. Dette bidrar til at utdanningssystemet favoriserer elever med høy kulturell kapital noe som igjen medfører at den sosiale ulikheten i utdanningssystemet

reproduseres. Lareau tar også utgangspunkt i mengden at kulturell kapital har avgjørende betydning for elevenes muligheter i utdanningssystemet, men mener i motsetning til Bourdieu og Passeron, at reproduksjonen av den sosiale ulikheten finner sted fordi foreldre med høy kulturell kapital, i større grad enn andre foreldre, involverer seg aktivt i barnas skolehverdag. Mine data gjør det umulig for meg å analysere effekten av foreldrenes tidsbruk på barnas skolearbeid. Jeg vil derimot ta utgangspunkt i dette perspektivet når jeg undersøker betydningen av fagspesifikk kompetanse for elevenes prestasjoner i de ulike fagene, og de eventuelle endringene i effekten av denne kompetansen når det faglige innholdet blir vanskeligere.

Den andre delen av dette kapitlet er viet en presentasjon av de hypotesene mine analyser bygger på. Hypotesene er utledet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og på bakgrunn av hva man vil vente av resultater på bakgrunn av tidligere studier og den teoretiske drøftingen i dette kapitlet.

Jeg vil nå gi en kort presentasjon av grunnprinsippene for rasjonell handlingsteori og teorien om human kapital. Deretter vil jeg drøfte perspektivets relevans for studier av prestasjonsforskjeller i utdanningssammenheng.

3.2 Rasjonell handlingsteori og human kapital teori

Når jeg i denne oppgaven presenterer teorien om rasjonell handling er dette begrunnet ut fra dens betydning som bakgrunn for human kapital teorien. Den begrensede plassen teorien her blir tildelt yter den neppe den rettferdigheten den fortjener. En interessert leser vil derfor ønske å fordype seg ytterligere i denne teorien (se f.eks. Becker 1980; Boudon 1974, 1986, 1998; Davis m.fl. 2002; Elster 1989; Goldthorpe 1998, 2000; Heath 1976; Heinesen 1999; Lidenberg og Frey 1993).

3.2.1 Introduksjon til rasjonell handlingsteori og dens grunnprinsipper

Som nevnt i innledning til dette kapitlet har man innen ulike fagretninger lagt ulik vekt på graden nyttemaksimering når man har benyttet seg av et rasjonelt handlingsteoretisk perspektiv. Fra teoriens opprinnelse i økonomisk forskning opereres det med en streng

definisjon som tilsier at mennesker så langt det er mulig vil søke å oppnå høyest mulig avkastning på sine investeringer (se f.eks. Heath 1976). Implisitt i en slik versjon av rasjonell handlingsteori ligger det ikke nødvendigvis en forutsetning om at aktørene besitter all relevant informasjon omkring de beslutningsprosessene de kommer opp i. Derimot vil man vente at aktørene handler rasjonelt ut fra den informasjon de besitter. Aktørene vil med andre ord treffe det optimale valget basert på en nøye overveielse av de kostnader og potensielle gevinstene beslutningen medfører.¹¹

I sosiologisk sammenheng har flere teoretikere argumentert for at man, i motsetning til i økonomisk forskning, vil dra nytte av et relativt svakt rasjonalitetskrav (se f.eks. Boudon 1998 og Goldthorpe 1998, 2000). For økonomer vil en modell med sterke rasjonalitetskrav, som tidligere antydte, oftest være å foretrekke fordi den vil gi klare indikasjoner på hvordan aktører burde handle i ulike situasjoner. I følge Goldthorpe (1998, 2000) vil en slik modell innen sosiologien medføre to store ulemper. For det første er et svært strengt rasjonalitetskrav både urealistisk og vanskelig å forsvare rent empirisk. For det andre vil et slikt perspektiv medføre at forskningen stanses i de tilfeller der teorien mislykkes i stedet for å lede den videre i andre mer lovende retninger.

Jeg vil nå gi en kort introduksjon til human kapital teorien og dens grunnprinsipper, og deretter gjøre rede for dens forklaringskraft i forhold til barns prestasjoner i utdannessammenheng.

3.2.2 Introduksjon til human kapital teorien og dens grunnprinsipper

Human kapital teorien i sin grunnform stammer fra økonomisk teori omkring menneskers produktivitetsevner, der blant annet opparbeidelse av kunnskap og evner fremstår som et sentralt element (Schultz 1971). En annen økonom, Jacob Mincer, var opptatt av å forstå sammenhengen mellom lønnsforskjeller og forskjeller i evner. Mincer (1974) mente at lønnsforskjeller var et resultat av at mennesker i ulik grad investerer i utdanning, og at dette igjen medfører forskjeller i deres produktivitetsevne. Implisitt i en slik teori ligger

¹¹ Heath (1976) operer med tre ulike typer handlingssituasjoner; risikofri handling, risikofyllt handling og handling under usikkerhet.

det altså at både evner og lønnsforskjeller er normalfordelt blant befolkningen, og at det altså er utdanning rett mot fremtidig yrkeskarriere som skaper forskjeller med henhold til inntektsmuligheter og produktivitet.

Hos Becker (1980) finner vi at investeringer i human kapital vil påvirke fremtidige inntektsmuligheter, dette være seg økonomiske så vel som psykiske. Foruten å investere i utdanning, antas også opplæring og kursing på arbeidsplassen (fra engelsk; ”on-job-training”), helse, migrasjon, samt søken etter informasjon om priser og inntekt å bedre disse mulighetene. Hans forklaring på hvorfor disse investeringene genererer human kapital og ikke økonomisk eller fysisk kapital er at man ikke kan separere en person fra dens kunnskap, helse, evner eller verdier på samme måte som det er mulig å fjerne både økonomisk og fysisk kapital uten at personen blir borte. En grunnleggende forutsetning hos Becker er at hans teori må sees i lys av å være et utspring fra neoklassisk økonomi, og således legger til grunn et sterkt rasjonalitetskrav for å forklare aktørenes handlinger. Deres investeringer vil med andre ord være basert på en møysommelig kalkulering av kostnader og fremtidig profitt¹².

I og med at de best utdannede og mest evnerike personene ”alltid” ser ut til å oppnå høyest inntekt, er utdanning også hos Becker (1980) likevel den viktigste eller beste investeringen i human kapital. Han påpeker at den relativt sett høyere inntekten til de som har høyskoleutdanning sammenliknet med de som kun har fullført videregående skole kun delvis skyldes de høyskoleutdannedes bedre evner, ambisjoner, helse og dyktigere samt mer suksessrike foreldre.

Med utgangspunkt i human kapital teori vil foreldre ønske seg få barn slik at de kan investere mye i hvert enkelt barn og dermed maksimere deres muligheter senere i livet med henhold til jobb og inntekt. Dette følger av at foreldrene både vil få bedre tid og økonomiske vilkår til oppfølgingen av barnas opparbeidelse av human kapital, da først og

¹² I tråd med neoklassisk økonomi vil distribusjonen av disse investeringene, og den fremtidige inntekten, også være avhengig av distribusjonen og formen på kurvene for tilbud og etterspørsel (Becker 1980).

fremst gjennom å lykkes i utdannelsessystemet. Det er imidlertid ikke gitt at foreldrene vil ønske seg få barn. Man kan tenke seg at det for noen foreldre vil fremstå som rasjonelt å få mange barn fordi dette for eksempel vil øke sannsynligheten for at minst et av barna vil ta seg av de når de blir eldre. Et argument for ikke å hjelpe barna med leksene er at den tiden som brukes på lekselesing med barna i stedet kunne vært brukt på inntektsgivende arbeid. Med et slikt utgangspunkt kan man tenke seg at det ville kunne fremstå som mer rasjonelt for foreldre med høy inntekt å prioritere inntektsgivende arbeid fremfor lekselesing med barna da deres potensielle inntektstap vil være høyere enn for foreldre med relativt sett lavere inntekt. Man kan altså si at det også vil kunne fremstå som rasjonelt å la være å bruke tid på barna fordi dette vil gi de muligheten til å investere mer i sin egen human kapital. I denne oppgaven vil jeg imidlertid forfølge det første resonnementet som tilsier at vi vil vente at foreldre ønsker seg få barn for på denne måten å investere mer i de barna de har.

Med utgangspunkt i Coleman (1988) finner man i at det å ha foreldre med høy human kapital i seg selv ikke vil hjelpe barna i skolesammenheng. Han mener at mengden sosial kapital er avgjørende for hvorvidt foreldrene er i stand til å utnytte sin egen human kapital for å bedre deres barns skoleprestasjoner, og dermed også de fremtidige yrkes- og inntektsmulighetene.¹³ Følgelig kan med andre ord ikke foreldrenes utdannelsesnivå og yrke alene forklare prestasjonsforskjellene i utdannelsessystemet. Vi skal komme tilbake til betydningen av sosial kapital i avsnitt 3.3.2 hvor vi skal se nærmere på betydningen av foreldreinnvolvering i skolehverdagen i forhold til elevenes prestasjoner.

I en artikkel med mål om å utvikle en modell for overførselen av inntekt, fordeler og forbruk fra foreldre til deres barn, presiserer Becker og Tomes (1986) at graden av intergenerasjonell mobilitet blir bestemt ut fra interaksjonen mellom foreldrenes profittmaksimerende oppførsel og investerings- samt forbruksmulighetene i de ulike generasjonene med ulik del av tilfeldigheter. De finner, som antydnet hos Becker (1980),

¹³ Det er verdt å merke seg at Coleman inntar et langt mer optimistisk ståsted med henhold til betydningen av sosial kapital, enn hva vi finner hos Bourdieu (1985) som betrakter sosial kapital som en av grunnene til den sosiale reproduksjonen. En mer utførelig diskusjon omkring bruken av begrepet finnes hos Portes (1998).

at graden av intergenerasjonell mobilitet med henhold til inntekt blant annet bestemmes av antallet barn i ulike familier (se også Coleman 1988). Et økende antall barn reduserer mengden investeringer i hvert enkelt barn i de tilfeller der disse må finansieres av familien. Implisitt i denne modellen ligger det altså økonomiske kostnader knyttet til investeringene i barnas human kapital. I det neste avsnittet skal vi imidlertid se at dette argumentet også kan være gyldig i de land der utdanning er å regne som et velferdsgode.

I takt med utbredelsen av rasjonell handlingsteori har imidlertid human kapital teorien også fått stadig mer oppmerksomhet blant sosiologer¹⁴. Den tradisjonelle tilnærmingen blant sosiologer synes å være at dess høyere oppnådd utdanning, dess bedre fremtidsutsikter med henhold til lønn i arbeidslivet. I det neste avsnittet vil jeg åpne for at en forlengelse av human kapital teorien kan bidra til å forklare de eksisterende prestasjonsforskjellene i det norske utdanningssystemet og jeg vil videre argumentere for at foreldrenes utdanningsnivå i seg selv ikke er en fullgod indikator på effekten av human kapital i en skolesituasjon.

3.2.3 Betydningen av human kapital i utdanningsammenheng

Som nevnt tidligere er det ofte forklaringskraften som virker forelokkende ved teorier med forankring i et rasjonelt paradigme. Så er også tilfelle i denne oppgaven. Med utgangspunkt i human kapital teorien slik vi kjenner den fra Becker (1980) og Becker og Tomes (1986) vil vi som nevnt vente at foreldre alltid vil ønske å maksimere deres barns fremtidige muligheter. På bakgrunn av det moderne samfunnets krav til kompetanse vil i så måte utdanning være en sentral investeringsstrategi.

Som beskrevet i kapittel to har flere tidligere studier avdekket en sammenheng mellom barns skoleprestasjoner og deres evner, motivasjon, samt tid brukt på leksearbeid (se f.eks. Hernes og Knudsen 1976; Kastillis og Rubinson 1990; Kjærnsli m.fl. 2004). Disse studiene har hovedsakelig forsøkt å forklare disse sammenhengene gjennom barnas sosioøkonomiske bakgrunn, definert ut fra blant annet foreldrenes inntekt, bosted og

¹⁴ Se f.eks. Borjas (1995), Birkelund (1992), Coleman (1988), Hansen (1995b, 2000b), Mastekaasa (2000) og Aas (2005).

utdanningsnivå. Resonnementet har vært at barn med foreldre som har høyere utdanning i større grad enn andre barn vil være motivert for selv å lykkes på skolen. Tidligere har jeg blant annet kritisert DiMaggios (1982) operasjonalisering av foreldrenes utdanning, og hevdet at en annen inndeling av foreldrenes utdanning ville kunne gi andre resultater¹⁵. I en videreføring av human kapital teorien kan man tenke seg at foreldre vil søke å forbedre barnas skoleprestasjoner ved selv å involvere seg i deres leksearbeid. Følger man et slikt resonnerment kan man tenke seg at foreldrenes egen fagkompetanse vil utgjøre en betydelig læringsressurs i de fagene der denne kompetanse er anvendelig. I så måte vil derfor ikke foreldrenes utdanningsnivå alene være noe godt mål på deres innvirkning på barnas skoleprestasjoner, men snarere en delforklaring.

Et perspektiv som tar utgangspunkt i at foreldrene involverer seg aktivt i barnas skolearbeid vil ha ytterligere tre implikasjoner. For det første vil man vente at et økende antall søsken vil ha en negativ effekt på skoleprestasjonene. Dess flere søsken, dess flere å fordele foreldrenes ressurser på. For det andre vil det også være av stor betydningen hvorvidt barnet bor sammen med begge eller kun en av foreldrene (Portes 1998). Det er ikke vanskelig å tenke seg at aleneforeldre vil ha mindre tid til barnet enn hva tilfellet vil være i familier der barnet bor sammen med begge foreldrene. For det tredje vil man vente en positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og migrasjon. Mange studier har imidlertid påpekt en sterkt negativ sammenheng mellom skoleprestasjoner og innvandrerbakgrunn (se for eksempel Hægeland m.fl. 2004, 2005a, 2005b, 2006; Kjærnsli m.fl 2004; Losnegard 2006). Dette skyldes først og fremst at elever med innvandrerbakgrunn mangler den språklige og kulturelle bakgrunn som utdanningssystemet i ankomstlandet bygger på. Samtidig kan man tenke seg at denne kompetansen vil bygges opp over tid, og at den negative effekten av innvandrerbakgrunn således vil kunne reduseres etter hvert som elevene lærer de språklige og kulturelle kodene og kjenner. Det er ingen grunn til å tro at resultatene i denne oppgaven vil bli noe annerledes, men jeg vil i neste avsnitt argumentere for at forskjeller mellom ulike grupper av emigranter også vil skape forskjeller mellom disse med henhold til skoleprestasjoner i landet de emigrerer til.

¹⁵ Se kapittel 2.

3.2.4 Human kapitalteoriens utfordringer i sosiologien – en kritikk

Det er ikke problemfritt å integrere en økonomisk teori i studier av sosiale forskjeller. Dette avsnittet vil gjøre rede for human kapital teoriens viktigste utfordringer som et sosiologisk perspektiv i studier av utdanningsforskjeller.

En teori forankret i et rasjonelt paradigme har som nevnt noe forlokkende over seg i form av sin unike forklaringskraft. Et krav om rasjonelle aktører kan i midlertidig også være et perspektivs fremste utfordring. Flere sosiologer mener et strengt krav om rasjonalitet vanskelig lar seg forsvare empirisk ettersom aktører i det virkelige liv sjeldent eller aldri vil være i besittelse av all relevant informasjon omkring sine handlingsmuligheter (se for eksempel Boudon 1998; Elster 1989; Goldthorpe 1998, 2000; Heath 1976). Ulempen med ikke å kunne ivareta et strengt krav til rasjonalitet er imidlertid at det kan bli vanskelig å avgjøre hvilke faktorer som har en reel effekt og ikke. Betydningen av antallet søsken er et godt eksempel på dette. Mens Becker (1980) hevder at et økende antall søsken vil ha en negativ effekt på investeringen i hvert enkelt barns humane kapital, viser Black m.fl. (2003) at dette neppe kan la seg bevise empirisk all den tid familiestørrelsen er et valg tatt av foreldrene, og dermed kan være påvirket av uobserverte kjennetegn som også kan påvirke barnas skolerresultater og utdanningsmuligheter. Videre hevder Farkas (2003:545) at en overveielse av kostnader og gevinst knyttet til investering i barnas utdanning ikke forklarer hvorfor lavinntekts familier generelt synes å være ute av stand til å hjelpe deres barn og lykkes i skolesystemet. Med utgangspunkt i Swidler (Swidler 1986 i Farkas 2003:545) mener han at lavinntektsfamilier ikke mislykkes i å hjelpe sine barn i utdanningssystemet fordi de ikke ser verdien av en slik hjelp. Derimot mener han at dette skyldes foreldrenes manglende evner, vaner og kunnskap denne investeringen krever (Farkas 2003:545). Også hos Lareau (1987, 2000) finnes lignende argumenter i det hun hevder at arbeiderklasseforeldre i liten grad deltar aktivt i barnas skolehverdag på tross av at de oppfordres til dette fra barnas lærere. En slik adferd vil vanskelig kunne forklares gjennom et strengt krav om rasjonalitet slik human kapital teorien forutsetter, dersom man da ikke legger til grunn foreldrenes potensielle inntektstap ved å prioritere tid til leksehjelp fremfor inntektsgivende arbeid som beskrevet tidligere i kapitlet.

Det kan også virke som om effekter av strukturelle kjennetegn ved ulike skoler også i stor grad oversees ved bruk av et human kapital perspektiv. En antakelse om at barnas skoleprestasjoner utelukkende er et resultat av foreldrenes investeringer ville i så fall betydd at forhold som beliggenhet, eierforhold, klassestørrelse, og antall lærertimer knyttet til de enkelte skolene ville vært uten betydning for barnas resultater. Studier viser i midlertidig at flere av disse faktorene har en sentral betydning for barnas skoleprestasjoner (se for eksempel Hægeland m.fl. 2005c, 2005d, Losnegard 2006). Med utgangspunkt i Bourdieu og Passeron (1990) vil man også vente at deler av de forskjellene man finner i utdannelsessystemet skyldes at skolen verdsetter og favoriserer borgelige verdier og måter å opptre på. Dette skal vi komme tilbake til i kapittel 3.3.

Også effektene knyttet til henholdsvis innvandrerbakgrunn og hvorvidt barnet bor med en eller begge foreldrene kan diskuteres. Når det gjelder innvandrerbakgrunn argumenterer Aas (2005) for at blant annet kulturelle forhold kan hindre en positiv effekt av migrasjon. Når det gjelder prestasjoner i språkfag, religionsfag og samfunnsfag vil man derfor muligens kunne vente en negativ effekt av å ha innvandrerbakgrunn, men at denne negative effekten vil reduseres i takt med økt botid (Losnegard 2006). Tidligere studier viser at det er grunn til å tro at landbakgrunn også vil forklare en del av disse forskjellene (Aas 2005; Losnegard 2006). Dette kommer av at vestlige innvandrere i større grad enn ikke-vestlige innvandrere har kjennskap til den kulturen i tilflyttingslandet noe som bedrer deres muligheter for en rask integrering i samfunnet.

I forhold til hvorvidt barnet bor med en eller begge foreldrene er det trolig at det er flest positive effekter knyttet til det å bo med begge foreldrene (Portes 1998). Studier av familier der en eller begge foreldrene har rusproblemer viser i midlertidig at barn som vokser opp i et harmonisk hjem med kun en av foreldrene eller adoptivforeldre lykkes bedre både med henhold til utdanning og fremtidig arbeids- og familiesituasjon (Jonsson 1973; Larsen 1999).

Det burde påpekes at Beckers begrep om human kapital ikke ble utviklet med henblikk på å forklare de problemene Farkas og Lareau påpeker. Like fullt er deres argumenter

viktige i den forstand at human kapital begrepet stadig oftere dukker opp i studier av utdanningsforskjeller, og i så måte må tas hensyn til. I det neste avsnittet skal vi se hvordan karakterforskjeller kan forklares gjennom en forlengelse av Bourdieus og Passerons teori om betydningen av kulturell kapital i utdanningssammenheng.

3.3 Kulturell kapital – en teori om reproduksjon i utdannelsessystemet

Tidligere har jeg vært inne på hvordan Bourdieus begrep om kapital ligger til grunn for mange omfattende studier av sosiale forskjeller i utdannelsessystemet. I TIMSS 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study 2003) har man for eksempel konstruert et mål på sosioøkonomisk status som er lik summen av en persons økonomiske, kulturelle og sosiale kapital (Grønmo m.fl. 2004). Når det gjelder den økonomiske kapitalen antydes det både i forbindelse med TIMSS 2003 og PISA 2003 at betydningen av økonomiske ressurser har mindre betydning i Norge enn mange andre land. Dette følger av at utdanning skal være et offentlig gode i Norge og i så måte er offentlig finansiert gjennom for eksempel ulike skatter og avgifter.¹⁶ Dette resonnementet beskrives imidlertid av Hægeland m.fl. (2004, 2005a, 2005b) som finner en sterk sammenheng mellom barns karakterer og familiens økonomi. Den partielle forklarte variansen av økonomiske ressurser er i overkant av 10 prosent når vi ser på gjennomsnittet av regresjonsanalysene fra ulike fag. Det påpekes riktignok i studien at de sammenhengene som presenteres ikke nødvendigvis representerer direkte årsakssammenhenger. I så måte kan med andre ord effekten av foreldrenes inntekt og formue i analysene like gjerne være et resultat av foreldrenes utdanningsnivå.

I denne oppgaven vil jeg likevel legge hovedvekt på betydningen av kulturell kapital og hvordan denne virker inn på barnas skoleprestasjoner. Både gjennom foreldrenes direkte og indirekte involvering i barnas skolehverdag. Slikt sett skiller denne oppgaven seg fra flere tidligere studier i det mange av disse betrakter kulturell kapital som noe som nærmest automatisk overføres mellom generasjoner. Først skal vi imidlertid se kort på hvordan Bourdieu selv bruker begrepet.

¹⁶ Se for eksempel Hatland m.fl. (2001) for en beskrivelse av den norske velferdsstaten.

3.3.1 Introduksjon til teorien om kulturell kapital og dens grunnprinsipper

Som i studiene ovenfor brukte også Bourdieu og Passeron (1990) begrepet kulturell kapital til å beskrive forskjeller i utdannelsessystemet. I sin studie av prestasjonsforskjeller i det franske utdannelsessystemet fant de at barn med høy kulturell kapital synes å gjøre det bedre på skolen enn barn med lav kulturell kapital. Grunnen til dette at barn med høy kulturell kapital innehar en væremåte, forståelse og språkbruk som i stor grad samsvarer med den lærerne selv innehar. Som de selv beskriver det (Bourdieu og Passeron 1990:72):

Indeed, one can put forward the hypothesis that the specific productivity of all pedagogic work other than the pedagogic work accomplished by the family is a function of the distance between the habitus inculcated (in this context, scholarly mastery of scholarly language) and the habitus inculcated by the previous forms of pedagogic work, and ultimately, by the family (i.e. in this case, practical mastery of the mother tongue).

I en klasseromsituasjon vil barn med høy kulturell kapital dermed oftere vite hva som kreves og hvordan de skal formidle kunnskapen til lærerne. Følgelig vil dette resultere i at disse barna også premieres bedre enn andre barn gjennom høyere karakterer. I et lengre perspektiv vil slike karakterforskjeller medføre en skjevfordeling med henhold til rekrutteringen til ulike høyere utdannelser og dermed bidra til å reproducere den sosiale ulikheten i samfunnet. Det er forøvrig et sentralt poeng hos Bourdieu og Passeron (1990) at det slett ikke er umulig for elever med lav sosial bakgrunn å oppnå gode resultater på høyere grads studier. Snarere tvert i mot synes det ofte å være slik at forskjellene på universitetsnivå er mindre enn de man finner på grunnskolen. I enkelte tilfeller reverseres faktisk sammenhengen mellom karakterer og sosial bakgrunn i favør av elevene med lav sosial bakgrunn, noe Bourdieu og Passeron forklarer med at elevene på høyere grads studier i motsetning til på grunnskolen er en svært selektert gruppe. Et annet moment som bidrar til denne utviklingen er at mengden lingvistisk kapital vil øke etter hvert som barna lærer å forstå de kommunikasjonsformene som brukes i skolesituasjonen.¹⁷

¹⁷ Bourdieu og Passeron bruker begrepet lingvistisk kapital som en samlebetegnelse for elevenes språkbruk og kommunikasjonsevner.

Denne vektleggingen av lingvistisk kapital i skolehverdagen som man finner hos Bourdieu og Passeron (1990) kommer også til uttrykk i Bernsteins (1990) beskrivelse av strukturen i de pedagogiske diskursene. På samme måte som Bourdieu og Passeron påpeker han at de kodene som eksisterer i utdannelsessystemet i stor grad er bygget på verdier og kommunikasjonsformer som er forankret i en middelklassekultur. Videre sier han at klasserelasjonene i utdannelsessystemet genererer, distribuerer, reproducerer og legitimerer dermed ulike former for kommunikasjon som viderefører de dominerendes posisjon og deres koder (Bernstein 1990:13).

Bourdieu (1996) hevder at karakterforskjellene i større grad vil bli opprettholdt i fag som har et noe diffust innhold og evalueringsmetoder, og trekker blant annet frem filosofi og matematikk som eksempler på slike fag. Følgelig vil man vente den motsatte effekten i fag med et klarere innhold og evalueringsmetoder. Med utgangspunkt i problemstillingen som er presentert i denne oppgaven kan man med andre ord forvente at karakterforskjellene i matematikk vil opprettholdes etter hvert som elevene beveger seg oppover i utdannelsessystemet. Hansen og Mastekaasa (2006) beskriver også, med bakgrunn i Bourdieu (1996), matematikk som et typisk ”talentfag”, noe som dermed innebærer at betydningen av kulturell kapital burde være stor.¹⁸ Spesielt på lavere utdannelsesnivåer der elevsammensetningen ikke er utsatt for noen seleksjon vil man vente at effekten av sosial bakgrunn tidlig gjør seg gjeldende. På høyere utdannelsesnivåer, som for eksempel universitetsnivå, vil man imidlertid kunne vente at forskjellene er mindre ettersom elevene der sannsynligvis har valgt faget som følge av interesse og egne evner. Med andre ord vil karakterforskjellene kunne avta utover oppover i utdanningssystemet som følge av en seleksjon av flinke elever, uavhengig av sosial bakgrunn.

Det neste avsnittet vil vise hvordan foreldrene kan antas å være aktive overførere av kulturell kapital gjennom direkte involvering i barnas skolehverdag.

¹⁸ Se også Bourdieu og Passeron (1990).

3.3.2 Foreldres aktive overføring av kulturell kapital – om forelderinvolvering i skolehverdagen og betydningen av sosial kapital

Tradisjonelt har forklaringene på variasjonene i foreldrenes deltakelse i barnas skolehverdag tatt tre ulike retninger hvorav alle tar utgangspunkt i sosial bakgrunn. Fra et verditeoretisk ståsted har man ment at foreldre fra arbeiderklassen ikke verdsetter utdanning i like stor grad som middel- og overklasseforeldre. På grunnlag av dette har de sistnevnte gruppene i større grad enn arbeiderklasseforeldrene vært motivert til å delta aktivt i barnas skolehverdag. Den andre retningen har et funksjonalistisk utgangspunkt og tar tak i skolen som en institusjon. Resonnementet har for det første vært at arbeiderklasseforeldre (og –barn) blir frosset ut av skolen fordi skolen som arena favoriserer middel og overklasseverdier. Dessuten antas det at lærerens lederskap har en kritisk determinerende betydningen. Med dette menes det at lærerens kontakt med foreldrene er viktig i den forstand at den er avgjørende for hvorvidt foreldrene får informasjon om mulige løsninger dersom barnet deres får vanskeligheter med å følge resten av klassen. Perspektivet hviler altså på en teori om at familier med lav sosial bakgrunn utsettes for institusjonell diskriminering (Lareau 1987). Den siste retningen tar utgangspunkt i Bourdieus begrep om kulturell kapital og hevder at variasjonene i foreldrenes deltakelse er et resultat av skolens vektlegging av bestemte sosiale og kulturelle ressurser. For eksempel fremhever utdannelsessystemet som tidligere nevnt bestemte lingvistiske strukturer, autoritetsmønstre og andre typer egenskaper som barn fra høyere sosiale lag allerede er kjent med når de begynner på skolen.

Både Epstein (1981) og Majoribanks (1979) har gjennomført omfattende studier omkring betydningen av ulike faktorer knyttet til den amerikanske skolehverdagen. Disse studiene har blant annet vist at foreldrenes involvering i skolearbeidet kan ha avgjørende betydningen for barnas prestasjoner gjennom utdannelsessystemet. Som en direkte konsekvens har dette medført at flere utdanningsinstitusjoner har begynt å prioritere forelderinvolvering i skolehverdagen som et ledd i å forbedre elevenes prestasjoner. Dette samsvarer godt også med tanke på situasjonen i Norge der det både fra skolens side og regjeringshold er ytret et ønske om en mer aktiv deltakelse i skolehverdagen blant foreldrene. Blant annet kunne vi lese i Aftenposten den 16. august 2006 (Aftenposten

2006) at en barneskole på Hamar allerede i flere år har hatt tilbud om en ”obligatorisk” forelderskole. Denne har vært brukt som et ledd i å bedre informasjonsstrømmen mellom skole og hjem, og utvikle nærmere bånd mellom foreldrene og til skolen.

Også hos Lareau (1987, 2000) finner man en sterk argumentasjon for et nærmere samarbeid mellom skole og hjem. Hun betrakter kulturell og sosial kapital som noe foreldrene aktivt kan bruke for å hjelpe barna i skolesammenheng. I motsetning til de tidligere nevnte studiene fokuserer hun ikke på utfallet av utdanning i seg selv, men i stedet på hvordan den sosiale ulikheten oppstår og reproduseres i og gjennom utdanningsforløpet. I en studie av det amerikanske utdannelsessystemet tar Lareau (1987) for seg variasjonene i foreldreinnvolvering ved henholdsvis en ”typisk” arbeiderklasseskole og en ”typisk” middelklasseskole. I denne studien kommer det frem at foreldrenes respons på lærernes ønsker var langt bedre på middelklasseskolen enn hva tilfellet var med foreldrene til barna på arbeiderklasseskolen. Spesielt i forbindelse med leksearbeidet viste middelklasseforeldrene en særskilt velvillighet til å bidra med hjelp og oppfølging. Ved begge skolene syntes det først og fremst å være moren som fulgte opp barnas daglige skolearbeid, og foreldrenes aktive deltakelse med leksearbeidet syntes å bli påvirket av antallet søsken, fødselsrekkefølgen, samt barnas temperament. Disse funnene er også i tråd med hva man ville forvente ut fra human kapital teorien, og i samsvar med tidligere studier innen denne tradisjonen (se avsnitt 3.2.3).

På bakgrunn av disse funnene identifiserer Lareau (1987) to faktorer som avgjørende for foreldrenes aktive deltakelse i barnas skolearbeid:

1. Utdanningsmessig kapasitet: Flere foreldre uttrykte gjennom intervjuene tvil omkring deres egne evner, og mente de var helt avhengig av at lærerne utdannet barna deres. Som en av mødrene sier:

I know that when she gets into the higher grades, I know I won't be able to help her, math especially, unless I take a refresher course myself... So I feel that it is the teacher's job to help her as much as possible to understand it, because I know that I won't be able to (Lareau 1987:80)

Forskjellen mellom foreldre med henhold til utdanningsmessig kapasitet syntes videre å medføre et mønster i forhold til hvordan de delte opp ansvaret mellom skole og hjem. Mens elevene med arbeiderklasseforeldrene hadde en tendens til å overlate ansvaret for barnas utdannelse til læreren, ønsket foreldrene med middelklassebakgrunn i større grad å bli involvert i deres barns utdanningsmessige progresjon. I stedet for å overlate ansvaret til læreren, som arbeiderklasseforeldrene mente var den profesjonelle, mente middelklasseforeldre i stedet at dette var et delt ansvar, mellom likestilte.

Dette innebærer for det første at utdanningsmessige kapasitet i stor grad er avgjørende for hvorvidt foreldrene involverer seg i barnas skolearbeid generelt. Dessuten peker det på betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse med tanke på barnas prestasjoner i bestemte fag. I tillegg kan man på bakgrunn av dette tenke seg at betydningen av foreldrenes utdanningsmessige kapasitet generelt og fagspesifikke kompetanse vil få økende betydning etter hvert som barna beveger seg oppover i utdannelsessystemet. Dette kommer av at foreldre som er i besittelse av disse egenskapene vil kunne være en ressurs for barna også på høyere nivåer i utdannelsessystemet. Også hos Erikson og Jonsson (1996) kan vi finne støtte for betydningen av et resonnement. I en studie av ulikhet i det svenske utdanningssystemet argumenterer de for at foreldrenes utdanningsmessige ressurser har stor betydningen for hvorvidt de er i stand til å hjelpe barna sine med skolearbeidet. Videre sier de at en slik ressurs sannsynligvis er viktigere for elevenes læring enn deres overføring av kulturelle vaner i og med at mye av skolearbeidet finner sted i hjemmet (Erikson og Jonsson 1996:23).

2. Informasjon og skolerelaterte spørsmål: Eksempler på dette er hvem som blir klassekontakt for foreldrene, hvilke lærere som underviser i hvilke fag, hvilke elever som er flinke i hvilke fag, osv.

Med utgangspunkt i eksisterende modeller omkring virkningen av kulturell kapital i utdannelsessystemet vil man, som tidligere nevnt, vente at foreldrenes deltakelse i skolehverdagen i stor grad er påvirket av deres sosiale bakgrunn. Lareau (2000) finner, ikke overraskende, at det er lite som tyder på at typiske mål på kulturell kapital har

betydningen for foreldre-skole forholdet. Dette være seg ”møblert hjem”, musikk, reiser, klær, bøker eller liknende. Sosial klasse ser riktignok ut til å ha en avgjørende betydning med henhold til å fremskaffe ulike ressurser men foreldrene er selv nødt til å aktivere disse. Følgelig vil man kunne vente seg at foreldre med høy sosial bakgrunn vil innta en aktiv rolle i barnas skolehverdag når barna kommer til det punktet der de er avhengige av hjelp. På samme måte vil man vente seg at foreldre med lav sosial bakgrunn fortsatt ikke vil ta en aktiv del i barnas skolehverdag når barna trenger det ettersom de selv mangler ressursene som kreves for å bidra.

Det at foreldrene selv må aktivere sine ressurser synliggjør betydningen av sosial kapital. Hos Coleman (1988) beskrives tre ulike former for sosial kapital. Den ene av disse har å gjøre med kunnskap om, og tilgangen til ulike informasjonskanaler. I forrige kapittel så vi hvordan sosial kapital anses som en viktig forutsetning for at foreldrene skal kunne ta i bruk og nyttegjøre sin human kapital. Også hos Lareau (1987) finner vi igjen dette argumentet i det hun betrakter sosial kapital som avgjørende for hvorvidt foreldrene er i stand til å orientere seg i forhold til de tilbudene som er tilgjengelig for deres barn i utdanningssammenheng (se også Erikson og Jonsson 1996:22-27). Det antas at store deler av denne informasjonen sirkulerer i sosiale nettverk knyttet til små boligområder og lignende der familiene i stor grad har lik sosial bakgrunn og barn som går på samme skole (Coleman 1988).

I det neste avsnittet vil jeg ta stilling til noe av kritikken som har blitt rettet mot den utstrakte bruken av begrepet om kulturell kapital i forskningen på utdanningsforskjeller, og betydningen av sosiale nettverk i utdanningsammenheng.

3.3.3 Utbredelsen og bruken av begrepet om kulturell kapital i utdannings sosiologien – en kritikk

Som nevnt tidligere gjorde jeg i kapittel to rede for en rekke studier av utdanningsforskjeller som er forankret i begrepet om kulturell kapital. Det at mange studier benytter samme teoretisk fundament kan ha medført tilnærmingen til studiet av prestasjonsforskjeller har blitt hemmet i den forstand at mange har forsøkt å identifisere

den eller de samme mekanismene. Larsen (1999) mener grunnen til dette ligger i at Bourdieus teori om sosial reproduksjon ikke er spesielt presist definert. Dette medfører to viktige implikasjoner. For det første den fordel at teorien blir svært anvendelig, men samtidig den ulempen at man i liten grad fanger opp hvilke bestemte faktorer som har avgjørende betydningen for de sammenhengene man finner. Videre har dette den konsekvensen at man i liten grad oppnår ny kunnskap om hvordan disse mønstrene kan brytes. I så måte fremstår teorien som svært determinerende med henhold til barnas muligheter, og kan på mange måter like gjerne sees på som en teori om mekanisk reproduksjon der elevene er uten muligheter til å påvirke sin egen fremtid.

Dette bilde passer imidlertid dårlig overens med utdanningssituasjonen i dagens samfunn der stadig flere velger å ta høyere utdanning i motsetning til sine foreldre. Hansen (2003) hevder på bakgrunn av dette at dagens utdannelsessystem neppe kan være preget av selvrekuttering, og dermed vanskelig kan la seg forklare gjennom en deterministisk teori om sosial reproduksjon. I stedet opererer han med et begrep om risikobarn som innebærer at enkelte barn har en større sannsynlighet for å mislykkes i utdannelsessystemet enn andre, uten at det dermed vil si at det er uten muligheter til å lykkes.

I denne oppgaven har jeg valgt å operere med en forholdsvis nyansert gruppering av foreldrenes utdanningsnivå i motsetning til hva for eksempel DiMaggio (1982) gjør i sin studie.¹⁹ For det første vil man med utgangspunkt i den foregående beskrivelsen av Lareau sin studie av forelderinvolvering ikke vente noen positiv effekt av å ha en far med et utdanningsnivå som er tilnærmet likt ens eget. Dersom man ønsker å analysere effekten av fars utdanning på barnas prestasjoner i videregående skole synes det naturlig og også inkludere de fedrene med fullført universitetsutdanning eller forskerutdanning dersom denne informasjonen er tilgjengelig. For det andre fremstår det som merkelig å argumentere for at fars utdanning ikke har noen effekt så lenge man samtidig opererer

¹⁹ Hos DiMaggio (1982) er effekten av foreldrenes utdanningsnivå målt ved hvorvidt far har utdanning tilsvarende “ikke-fullført videregående skole”, “fullført videregående skole” eller “fullført høyskole”.

med en rekke andre mål som skal beskrive elevenes kulturelle kapital.²⁰ Dette fordi man i tråd med Bourdieus begrepsapparat vil vente at barnets språklige evner, interesser og fritidsaktiviteter i utgangspunktet vil kunne være et resultat av kulturelle overføringer fra foreldrene til barna. I så fall vil man i analysene kunne oppleve at flere av variablene vil samvariere med variabelen for fars utdannelsesnivå, og i så måte ”stjele” den effekten man ellers ville registret som et resultat av fars utdanning.

Når det gjelder betydningen av sosial kapital i forhold til å få tilgang til den informasjonen som finnes innen sosiale nettverk har Colemans (1988) posisjon blant annet blitt kritisert av Morgan og Sørensen (1999). Etter å ha undersøkt effekten av sosial kapital for elevers prestasjoner i matematikk i 10.–12. klasse på katolske skoler slår de fast at det ikke eksisterer positive effekter av lukkede sosiale nettverk slik Coleman beskriver. Dersom det i det hele tatt eksisterer effekter av sosial kapital i forhold til elevenes karakterer, mener de at disse i tilfelle må være et resultat av typiske normer knyttet til den katolske kirken.

I neste avsnitt uledes de hypotesene som oppgavens analyser bygger på. Hypotesene er utledet med utgangspunkt i oppgavens overordnede problemstilling, og hva man vil forvente av resultater på bakgrunn av tidligere forskning og de teoretiske innfallsvinklene som er blitt presentert i dette kapitlet.

3.4 Utledning av hypoteser

Med utgangspunkt i Bourdieus studier av karakterforskjellene i det franske utdannelsessystemet vil man vente at karakterforskjellene vil avta etter hvert som elevene beveger seg oppover i utdannelsessystemet. Også andre studier har gitt liknende resultater (se f.eks. Shavit og Blossfeld 1993, Boudon 1974, Goldthorpe 2000). Denne sammenhengen skyldes blant annet at elevgruppene ved høyere grads studier er mer selektert enn på lavere grad. Dette medfører at de elevene med lav sosial bakgrunn som velger bestemte utdannelsesretninger på høyere grad antas å være spesielt dyktige

²⁰ Herunder selvrapporterte karakterer, interesser og fritidsaktiviteter.

sammenlignet med de øvrige elevene. På bakgrunn av dette vil jeg utlede tre hypoteser som forespeiler elevenes prestasjonsutvikling over tid:

H₁: De eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn på grunnskolen vil avta når elevene begynner på videregående skole.

H₂: De eventuelle karakterforskjellene i matematikk med hensyn til sosial bakgrunn på grunnkurs vil avta blant elevene som velger å fordype seg i dette faget på VKI og VKII.

H₃: De eventuelle karakterforskjellene i engelsk med hensyn til sosial bakgrunn på grunnkurs vil avta blant elevene som velger å fordype seg i dette faget på VKI og VKII.

Flere har påpekt at ulike fag krever ulike ferdigheter, og at noen fag i større grad enn andre omtales som "talentfag" (Bourdieu 1996, Hansen og Mastekaasa 2006). Jeg har tidligere i denne oppgaven tatt hensyn til dette gjennom å benytte et skille mellom henholdsvis myke og tunge fag. Ettersom elevene er uten mulighet til å velge studieretningsfag på videregående grunnkurs vil et slikt skille innebære at man vil kunne vente større karakterforskjeller blant elevene på de tunge fagene enn de myke. På VKI og VKII derimot vil elevgruppen i større grad være preget av ulike seleksjonsmekanismer i og med at deltakelsen på de ulike fagene nå bestemmes av elevenes ferdigheter, interesser og ønsker. Dette gir følgende hypotese med henhold til karakterforskjellene på tvers av myke og tunge fag:

H₄: De eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn antas å være større i matematikk enn i engelsk på grunnkurs. Forskjellen på tvers av disse fagene vil minske i størrelse gjennom videregående.

I kapittel to kom det frem at flere tidligere studier har avdekket tidels store sosiale forskjeller med henhold til skoleprestasjoner. Flertallet av disse studiene har benyttet seg av foreldrenes utdannelsesnivå som det sentrale målet på sosial bakgrunn. Både med utgangspunkt i human kapital teori og teorien om foreldre som aktive overførere av

kulturell kapital vil man derimot vente at barnas skoleprestasjoner i stor grad også vil være påvirket av foreldrenes fagspesifikke kompetanse. Dette være seg direkte gjennom hjelp med skolearbeidet eller indirekte gjennom å stimulere barnet til å arve foreldrenes interesser. På bakgrunn av dette vil jeg utlede to hypoteser:

H₅: Det å ha foreldre med realfagskompetanse påvirker barnas prestasjoner i matematikk.

H₆: Det å ha foreldre med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse påvirker barnas prestasjoner i henholdsvis engelsk og norsk hovedmål.

En sentralt funn hos Lareau (1987, 2000) er at middelklasseforeldrene synes å ta en aktiv del i barnas skolehverdag på det tidspunktet de får behov for hjelp. Samtidig viser det seg at selv om arbeiderklasseforeldrene ønsker å bidra når barna trenger hjelp blir det likevel stående på sidelinjen. Dette skyldes at de selv mangler den kompetansen som kreves for å kunne hjelpe barna. Man kan altså, som nevnt tidligere, tenkte seg at mor eller far med fagspesifikk kompetanse på universitetsnivå vil kunne hjelpe til lengre med skolearbeidet enn hva tilfellet er med en forelder uten en slik kompetanse. På bakgrunn av dette vil jeg dermed utlede den siste hypotesen:

H₇: Betydningen av å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse øker etter hvert som barna blir eldre.

3.5 Seleksjonsmekanismer

Som vi så ovenfor har man registrert at karakterforskjellene avtar oppover i utdannelsessystemet. Bourdieu og Passeron (1990) har argumentert med at dette skyldes at det er de flinkeste som selekteres til de ulike typene høyere utdanning. Det er ingen grunn til å tro at det ikke også i det norske utdanningssystemet foregår en seleksjon både ved overgangen fra ungdomsskolen til de som velger allmennfaglig linje på videregående, og i forhold til hvilke elever som velger fordypning i hvilke fag.

Det er ikke denne oppgavens mål å beskrive de ulike seleksjonsmekanismene som virker i det norske utdannelsessystemet. Likevel blir det vanskelig å drøfte de eventuelle karakterforskjellene blant elever med ulik sosial bakgrunn uten også å kommentere hvilke elever som velger allmennfag eller fullført grunnskole, og om disse velger fordypningsfag uavhengig av deres sosiale bakgrunn. Vi skal derfor senere komme tilbake til elevsammensetningen i de ulike fagene på de ulike trinnene, sett i forhold til dere sosiale bakgrunn og foreldrenes fagspesifikke kompetanse.

3.6 Oppgaven videre

I det neste kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av det datamaterialet oppgavens analyser bygger på og de operasjonaliseringer som har vært nødvendig for å teste mine hypoteser. Det vil også bli gitt en kort presentasjon av den analytiske fremgangsmåten som er benyttet. Deretter følger to analysekapitler som skal besvare de hypotesene som ble utledet i avsnitt 3.4, før jeg i det siste vil drøfte de empiriske funnene med utgangspunkt i oppgavens teoretiske utgangspunkt, problemstilling, og tidligere forskning.

4 Datamaterialet og analysemetoder

4.1 Innledning

Dette kapitlet er ment som en presentasjon av datamaterialet og de operasjonaliseringene som er nødvendig med henhold til å belyse de hypotesene oppgaven er bygget opp rundt. Ut fra oppgavens problemstilling fremstår operasjonaliseringen av foreldrenes fagspesifikk kompetanse som svært sentral i mine analyser. Jeg vil derfor først beskrive hvordan jeg har valgt å måle denne typen kompetanse i oppgaven.

Jeg har tidligere gjort rede for betydningen av foreldrenes rolle i forhold til barnas skoleprestasjoner generelt og leksearbeid spesielt. Flere peker på at foreldrenes aktive involvering i skolearbeidet har avgjørende betydning for deres barns prestasjoner i utdannelsessystemet og fremtidige muligheter (se f.eks. Becker 1980, Becker og Tomes 1986, Epstein 1981, Lareau 1987 og 2000, og Marjoribanks 1979). I kapittel 3 ble det antydnet at flere foreldre får problemer med å hjelpe deres barn med skolearbeidet etter hvert som barna beveger seg oppover i utdannelsessystemet, og at matematikk fremstår som et problemfag for mange foreldre. Det å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse vil med andre ord kunne utgjøre en betydelig ressurs for deres barn i skolearbeidet.

Hvilken bakgrunn som kvalifiserer til de ulike typene fagspesifikk kompetanse sier imidlertid ingen av de teoretiske perspektivene noe om (se kapittel 3). Jeg har derfor valgt å operasjonalisere fagspesifikk kompetanse som to sett av dummyvariabler for å tilpasse det til min problemstilling. For det første vil jeg benytte en dummyvariabel som bygger på en definisjon av realfagskompetanse. Denne variabelen vil bli brukt til måle i hvilken grad barn med foreldre som har realfagskompetanse kan sies å ha et fortrinn i forhold til andre elever i matematikk. For det andre vil jeg definere hvilken bakgrunn som kvalifiserer til enten språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse. Med utgangspunkt i en slik definisjon vil jeg deretter konstruere en dummyvariabel som skal besvare i hvilken grad foreldre med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse gir deres barn et fortrinn i henholdsvis engelsk og norsk hovedmål.

I kapittel 2 kritiserer jeg DiMaggio (1982) for hans unyanserte mål på foreldrenes utdannelsesnivå og manglende forsøk på å identifisere betydningen av ulike typer utdanning. Man kan også argumentere for at deler av den samme kritikken kan rettes mot min operasjonalisering av ulike typer fagspesifikk kompetanse. Som vi skal se i de påfølgende avsnittene favner de ulike kompetansekategoriene over et bredt spekter av ulike fag med til dels svært ulikt innhold. Ettersom jeg ikke har informasjon om innholdet i de enkelte foreldrenes fagkompetanse har jeg i midlertidig blitt nødt til å definere kompetansekategoriene ut fra *Norsk standard for utdanningsgruppering* (Statistisk sentralbyrå 2001).

Senere i kapittelet vil jeg komme tilbake til beskrivelsen av de konkrete operasjonaliseringene, men først vil jeg gjøre raskt rede for det datamaterialet oppgaven bygger på og de avgrensninger som er blitt gjort.

4.2 Datamaterialet og avgrensning

Denne oppgaven er skrevet som en del av prosjektet Educational Careers: Attainment, Qualification and Transition to Work ved Universitetet i Oslo. Prosjektet benytter registerdata satt sammen av SSB. Datasettet som er brukt i denne oppgaven inneholder registerdata om alle avgangselevne fra de norske videregående skolene med allmennfaglig studieretning i årene 2002-2004. Dette er koblet sammen med elevenes vitnemål, og gir totalt 781159 observasjoner fordelt på 36479 personer.

Det mest sentrale aspektet ved denne oppgaven er, som tidligere nevnt, foreldrenes betydning for barnas skoleresultater. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å gjøre to avgrensninger i det opprinnelige datamaterialet. For det første har jeg fjernet de elevene som ikke fullfører videregående skole etter normert studieprogresjon. Elever som ikke begynte på videregående rett etter fullført ungdomsskole eller av ukjente grunner ikke fullførte videregående i løpet av tre år er med andre ord utelatt fra analysene. Disse utgjorde omkring 10,5 prosent av det opprinnelige antallet observasjoner. Deretter ble elevene som ikke bor med minst en av foreldrene utelatt, noe som utgjorde i underkant av 0,5 prosent av det opprinnelige antallet observasjoner.

Etter at disse to avgrensningene ble gjort består datamaterialet av 674852 observasjoner fordelt på 31268 personer.

Bakgrunnen for kun å se på elever med allmennfaglige bakgrunn er at jeg blant annet er interessert i hvorvidt forholdet mellom de elevene som har foreldre med fagspesifikk kompetanse og de resterende endrer seg når det faglige innholdet blir vanskeligere. Dette vil jeg undersøke ved å følge de elevene som fordyper seg i matematikk eller engelsk gjennom alle tre årene på videregående.

Siden det i denne oppgaven blant annet gjøres analyser av både de som velger fordypning i henholdsvis matematikk og engelsk utover GK, og analyser av alle elever i norsk hovedmål opererer jeg med ulike utvalg i de forskjellige analysene. Dette innebærer at det kan finnes et systematisk mønster med henhold til hvilke elever som velger fordypning i matematikk eller engelsk, og hvilke elever som velger fordypning i andre fag. Senere i kapitlet vil jeg derfor vise hvordan elevene fordeler seg på de ulike fagene, både i forhold til foreldrenes utdanningsnivå og fagspesifikke kompetanse.

Forøvrig analyseres alle elevene som en gruppe uavhengig av hvilket år de ble uteksaminert. Dette gjøres ettersom det er liten grunn til å forvente systematiske endringer med henhold til skoleprestasjoner over et såpass lite tidsrom som i denne oppgaven (se for eksempel Bakken 2004; Grønmo m.fl. 2005; Kjærnsli m.fl. 2004).

Alle analyser av datamaterialet er gjort ved hjelp av SPSS, v.11 (Statistics Package for the Social Sciences, version 11 for Mac OS X).

I tillegg til informasjon om standpunktkarakter i samtlige fag, er også eksamenskarakter tilgjengelig i de tilfeller der elevene også har vært oppe til eksamen i faget. Forøvrig finnes det en mengde informasjon om individuelle egenskaper ved elevene og deres familie, og dette skal jeg nå komme tilbake til i de påfølgende avsnittene.

4.3 Operasjonaliseringer

4.3.1 Foreldrenes utdannelsesnivå og fagspesifikke kompetanse

I denne oppgave er operasjonaliseringen av foreldrenes utdanning en svært sentral brikke i og med at jeg både ønsker å måle effekten av foreldrenes utdannelsesnivå og fagspesifikke kompetanse. Datasettet som benyttes har to variabler som er konstruert med utgangspunkt i *Norsk standard for utdanningsgruppering* (SSB 2000). Disse er sekssifferet og måler henholdsvis utdannelsesnivå, fagfelt, faggruppe, utdanningsgruppe og enkeltutdanning. Løsningen i denne oppgaven har vært å omkode de nevnte variablene til tre dummyvariabler, der en måler utdannelsesnivå og de resterende måler to ulike typer fagspesifikk kompetanse; realfagskompetanse, språk- eller pedagogisk kompetanse.

Foreldrenes utdannelsesnivå.

En rekke tidligere studier har pekt på en sterk sammenheng mellom foreldrenes utdannelsesnivå og deres barns skoleprestasjoner (se f.eks. DiMaggio 1982; Gønmo m.fl. 2004; Haug 2003; Hægeland 2004, 2005a, 2005b). Det er ingen grunn til å tro at denne sammenhengen ikke også vil finnes i mitt datasett.

Ettersom utdannelsesnivåer under videregående skole neppe kan sies å kvalifisere til en fagspesifikk kompetanse som er nyttig med henhold til det faglige innholdet på videregående har jeg valgt å ikke skille mellom ulike nivåer av utdanning under videregående skole. Utdanning til og med videregående skole er derfor brukt som referansegruppe og kodet "0". Videre er det konstruert fire dummyvariabler som måler de øvrige utdannelsesnivåene.

1. Fullført videregående skole
2. Universitets- og høyskoleutdanning, lavere nivå (Inntil treårig grad. For eksempel Bachelor).
3. Universitets- og høyskoleutdanning, høyere nivå (Inntil femårig grad. For eksempel Master).
4. Forskerutdanning (Mer enn femårig grad. For eksempel Doktorgrad).

Tabell 4.1 viser elevenes fordeling i de ulike fagene på samtlige trinn fra og med 9. klasse til og med fullført VKII etter foreldrenes utdannelsesnivå. Som vi ser av tabellen har fedre gjennomgående et høyere utdannelsesnivå enn mødrene uavhengig av hvilket fag vi ser på. Blant de foreldrene som ikke har utdanning utover videregående skole finner vi blant mødrene at en klar overvekt av disse heller ikke har fullført videregående skole. Blant fedrene er andelen med henholdsvis fullført og ikke-fullført videregående skole nesten lik uavhengig av hvilket fag vi ser på. Blant de foreldrene som har utdanning utover videregående skole ser vi at en klar overvekt av mødrene har høyere utdanning på lavere grad. Også fedrene har oftest høyere utdanning på lavere grad, men andelen med høyere utdanning på høyere grad er samtidig betydelig større blant fedrene enn mødrene.

Videre ser det ut til å være en betydelig seleksjon av elever med høyt utdannede foreldre til fordypning i matematikk. Denne sammenhengen finnes derimot ikke i engelsk der fordelingen av elevene som velger fordypning er tilnærmet likt fordelt med den opprinnelige elevfordelingen på GK.

Foreldrenes fagspesifikke kompetanse; realfagskompetanse.

I denne oppgaven er realfagskompetanse definert som utdanning innen fag som krever matematikkunnskaper utover videregående skole. Det opereres med en streng definisjon av realfagskompetanse i oppgaven, og variabelen inkluderer utdannelser innen følgende fagretninger: siviløkonomi, fysikk, kjemi, matematikk og statistikk. Variabelen som benyttes er dummykodet. Utdannelser som kvalifiserer til den gitte kompetanse er kodet "1", og de som ikke kvalifiserer benyttes som referansegruppe og er kodet "0".

Foreldrenes fagspesifikke kompetanse; språk- eller pedagogisk kompetanse.

I denne oppgaven er språk- eller pedagogisk kompetanse definert ved utdanning i fagretninger som i stor grad vektlegger språkkunnskaper. Under relevant språk- eller pedagogisk kompetanse finner vi derfor utdannelser innen humanistiske fag, samfunnsfag, juridiske fag, lærerutdannelser, og pedagogiske fag. Alle som har utdanning innen en annen fagretning utgjør referansegruppen. Variabelen kodes på samme måte som den som måler realfagskompetanse.

Tabell 4.2: Fordelingen av elevene etter foreldrenes fagspesifikke kompetanse.

	Matematikk (alle elever)						Matematikk (fordypning)						Engelsk (fordypning)						Norsk (alle elever)						
	Far			Mor			Far			Mor			Far			Mor			Far			Mor			
	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	
GK	Har fagspesifikk kompetanse	854	2,7	193	0,6	469	4,5	114	1,1	266	2,5	10466	0,1												
	Har ikke fagspesifikk kompetanse	30414	97,3	31075	99,4	9915	95,5	10270	98,9	10213	97,5	13	99,9												
	Totalt	31268	100	31268	100	10384	100	10384	100	10384	100	10479	100	10479	100	10479	100	10479	100	10479	100	10479	100	10479	
VKI	Har fagspesifikk kompetanse					470	4,5	116	1,1	266	2,5	13	0,1												
	Har ikke fagspesifikk kompetanse					9937	95,5	10291	98,9	10246	97,5	10501	99,9												
	Totalt					10407	100	10407	100	10514	100	10514	100												
VKII	Har fagspesifikk kompetanse					473	4,5	116	1,1	268	2,5	13	0,1	844	2,8	192	0,6								
	Har ikke fagspesifikk kompetanse					9961	95,5	10318	98,9	10253	97,5	10508	99,9	29750	97,2	30402	99,4								
	Totalt					10434	100	10434	100	10521	100	10521	100	30594	100	30594	100	30594	100	30594	100	30594	100	30594	
	Matematikk (alle elever)						Engelsk (alle elever)						Engelsk (fordypning)						Norsk (alle elever)						
	Far			Mor			Far			Mor			Far			Mor			Far			Mor			
	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	Antall	Andel	Andel	
GK	Har fagspesifikk kompetanse	1187	11,4	1849	17,8	3620	11,6	5766	18,4	1347	12,9	2005	19,1												
	Har ikke fagspesifikk kompetanse	9197	88,6	8535	82,2	27637	88,4	25491	81,6	9132	87,1	8474	80,9												
	Totalt	10384	100	10384	100	31257	100	31257	100	10479	100	10479	100												
VKI	Har fagspesifikk kompetanse	1197	11,5	1836	17,6					1352	12,9	2014	19,2												
	Har ikke fagspesifikk kompetanse	9210	88,5	8571	82,4					9162	87,1	8500	80,8												
	Totalt	10407	100	10407	100					10514	100	10514	100												
VKII	Har fagspesifikk kompetanse	1202	11,5	1854	17,8					1352	12,9	2016	19,2	3575	11,7	5693	18,6								
	Har ikke fagspesifikk kompetanse	9232	88,5	8580	82,2					9169	87,1	8505	80,8	27019	88,3	24901	81,4								
	Totalt	10434	100	10434	100					10521	100	10521	100	30594	100	30594	100	30594	100	30594	100	30594	100	30594	

Tabell 4.2 viser elevenes fordeling i de ulike fagene etter foreldrenes fagspesifikke kompetanse. Når det gjelder realfagskompetanse ser vi at det kun er et fåtall av elevene på GK i matematikk som har foreldre med denne bakgrunnen. Et stort flertall av de foreldre som har realfagskompetanse er menn. Vi registrerer også en markant økning i andelen foreldre med realfagskompetanse når vi kun ser på de elevene som har valgt fordypning i matematikk. Det er imidlertid kun et mindretall av elevene som har foreldre med denne typen kompetanse.

Videre viser tabellen at det er en betydelig større andel elever som har foreldre med språk- eller pedagogisk kompetanse. Det er langt flere mødre enn fedre som har denne kompetansen. Videre ser vi at det i engelsk er den samme tendensen med henhold til hvem som velger fordypning. Andelen elever med foreldre som har språk- eller pedagogisk kompetanse er tilnærmet lik for de elevene som velger fordypning i engelsk som det er opprinnelig blant alle elever på GK. I norsk finner vi mer eller mindre samme andel foreldre med den gitte kompetansen som på GK i engelsk. Dette skyldes naturligvis at det er snakk om de samme elevene. Den lille forskjellen som finnes skyldes sannsynligvis at enkelte elever ikke er registrert med noen karakter i norsk.

4.3.2 Mål på skoleprestasjoner

Som nevnt innledningsvis er temaet for denne oppgaven karakterforskjeller innad i og på tvers av fag i den videregående skolen. Siden oppgaven ikke skal undersøke eventuelle forskjeller mellom standpunkt og eksamenskarakter har jeg derfor valgt å arbeide med en variabel som måler gjennomsnitts- eller midtkarakter i faget. Dette gir et bedre bilde av elevenes kunnskapsnivå og tar i større grad høyde for både tilfeldige og systematiske variasjoner på tvers av skoler og geografiske områder. Variabelen som måler *midtkarakter* er kodet fra 0 til 6, og er oppdelt i både hele og halve karakterer.

Tabell 4.3 viser fordelingen av karakterer blant alle elevene i matematikk, engelsk og norsk på GK. Videre er også karakterfordelingen blant de elevene som har valgt fordypning i matematikk og engelsk oppgitt på samtlige trinn.

Tabell 4.3: Elevenes fordeling etter midtkarakter.

Trinn	Karakter	Matematikk (alle elever)		Matematikk (fordypning)		Engelsk (alle elever)		Engelsk (fordypning)		Norsk	
		Antall	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel
GK	1,0	2	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
	1,5	82	0,3	1	0,0	2	0,0	0	0,0		
	2,0	4911	15,7	201	1,9	566	1,8	63	0,6		
	2,5	560	1,8	39	0,4	359	1,1	36	0,3		
	3,0	7631	24,4	1167	11,2	4962	15,9	1185	11,3		
	3,5	619	2,0	122	1,2	1008	3,2	240	2,3		
	4,0	8390	26,8	3008	29,0	11921	38,1	4217	40,2		
	4,5	521	1,7	211	2,0	1022	3,3	330	3,1		
	5,0	6792	21,7	4214	40,6	9843	31,5	3821	36,5		
	5,5	184	0,6	131	1,3	308	1,0	116	1,1		
6,0	1576	5,0	1290	12,4	1266	4,1	471	4,5			
N		31268	100,0	10384	100,0	31257	100,0	10479	100,0		
VKI	1,0			2	0,0			1	0,0		
	1,5			5	0,0			0	0,0		
	2,0			569	5,5			134	1,3		
	2,5			151	1,5			161	1,5		
	3,0			1989	19,1			1513	14,4		
	3,5			329	3,2			540	5,1		
	4,0			3097	29,8			3979	37,8		
	4,5			341	3,3			449	4,3		
	5,0			2975	28,6			3175	30,2		
	5,5			169	1,6			111	1,1		
6,0			780	7,5			451	4,3			
N			10407	100,0			10514	100,0			
VKII	1,0			0	0,0			0	0,0		0,0
	1,5			46	0,4			4	0,0		0,0
	2,0			1025	9,8			507	4,8		2,1
	2,5			768	7,4			626	6,0		6,2
	3,0			1806	17,3			2177	20,7		18,2
	3,5			872	8,4			1151	10,9		16,7
	4,0			1995	19,1			2923	27,8		26,6
	4,5			892	8,5			830	7,9		12,1
	5,0			2006	19,2			1835	17,4		14,4
	5,5			408	3,9			162	1,5		2,1
6,0			616	5,9			306	2,9		1,5	
N			10434	100,0			10521	100,0		30594	100,0

Av tabellen ser vi at karakterene på GK i matematikk er tilnærmet normalfordelt når vi ser på alle elever. Blant elevene som har valgt fordypning i matematikk er imidlertid situasjonen en annen. Mens andelen med karakteren 5 eller høyere i matematikk på GK er på omkring 25 prosent når vi ser på alle elever, er den samme andelen på over 50 prosent når vi kun ser på de som har valgt fordypning. Forøvrig registrerer vi at det også blant de som har valgt fordypning blir færre gode karakterer når vi kommer på VKI og VKII, og på VKII er også karakterene blant de som har valgt fordypning tilnærmet normalfordelt.

I engelsk har vi en overvekt av gode karakterer når vi ser på alle elever på GK. Det viser seg at de elevene som velger fordypning i engelsk ikke fordeler seg nevneverdig ulikt fra elevene i engelsk forøvrig på GK. Også i engelsk reduseres andelen med karakterer i den øvre halvdel av skalaen utover på VKI og VKII. Sammenhengen er dog ikke like sterk som i matematikk. I norsk fordeler elevene seg tilnærmet likt som blant alle elever på GK i engelsk. Hovedtyngden av utvalget oppnår mellom 3 og 5 i karakterer i dette faget.

4.3.3 Elevenes personlige kjennetegn og familiebakgrunn

Av plasshensyn vil jeg i de påfølgende presentasjonene ikke vise fordelingene på VKI og VKII blant de elevene som velger fordypning. Når det gjelder elevenes personlige kjennetegn og familiebakgrunn er det kun marginale endringer fra GK til og med VKII. Fordelingen av elevene som fordypet seg i henholdsvis matematikk og engelsk kan med andre ord antas å være lik på alle de tre trinnene.

1. Kjønn:

Det er slått ettertrykkelig fast i en rekke undersøkelser at det er store kjønnsforskjeller når det gjelder skoleprestasjoner generelt, og at forskjellen mellom gutter og jenter er av ulik størrelse i ulike fag (se for eksempel Hægeland 2004, 2005a, 2005b). Det er ingen grunn til å tro at dette ikke også skulle være tilfelle blant elevene i dette datamaterialet.

Variabelen *kjønn* er kodet "0" for kvinner/jenter og "1" for menn/gutter.

Tabell 4.4: Elevenenes fordeling etter kjønn, foreldrenes sivilstatus, antall søsken og landbakgrunn på GK.

Variabel	Matematikk (alle elever)		Matematikk (fordypning)		Engelsk (alle elever)		Engelsk (fordypning)		Norsk		
	Antall	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel	
Kjønn	Jente	18839	60,3	4602	44,3	18832	60,2	6951	66,3	18449	60,3
	Gutt	12429	39,7	5782	55,7	12425	39,8	3528	33,7	12145	39,7
	Totalt	31268	100,0	10384	100,0	31257	100,0	10479	100,0	30594	100,0
Foreldrenes sivilstatus	Bor med begge foreldrene	26870	85,9	9265	89,2	26866	86,0	8992	85,8	26306	86,0
	Bor med mor	4044	12,9	1007	9,7	4038	12,9	1367	13,0	3940	12,9
	Bor med far	354	1,1	112	1,1	353	1,1	120	1,1	348	1,1
Totalt	31268	100,0	10384	100,0	31257	100,0	10479	100,0	30594	100,0	
Antall søsken	Ingen søsken	1532	4,9	464	4,5	1530	4,9	613	5,8	1497	4,9
	Et søsken	11801	37,7	3871	37,3	11799	37,7	4183	39,9	11625	38,0
	To søsken	11820	37,8	4020	38,7	11817	37,8	3837	36,6	11611	38,0
	Tre søsken	4290	13,7	1480	14,3	4290	13,7	1302	12,4	4162	13,6
	Fire søsken	1168	3,7	368	3,5	1163	3,7	343	3,3	1103	3,6
	Fem søsken	400	1,3	118	1,1	401	1,3	133	1,3	367	1,2
	Flere enn fem søsken	257	0,9	63	0,6	257	0,9	68	0,7	227	0,7
Totalt	31268	100,0	10384	100,0	31268	100,0	10479	100,0	30594	100,0	
Landbakgrunn	Vestlig	29797	95,3	9841	94,8	29784	95,3	9987	95,3	29473	96,3
	Ikke-vestlig	1471	4,7	543	5,2	1473	4,7	492	4,7	1121	3,7
	Totalt	31268	100,0	10384	100,0	31257	100,0	10479	100,0	30594	100,0

Tabell 4.4 viser kjønnsfordelingen på de ulike fagene. Vi at det er en klar overvekt av jenter blant elevene i både matematikk, engelsk og norsk når vi ser på GK blant alle elever. Ettersom disse tre fagene er obligatoriske på allmennfaglig studieretning tyder dette på at gutter i større grad enn jenter enten velger andre studieretninger på videregående skole, eller å arbeide etter fullført grunnskole.

Når vi ser på kjønnsfordelingen i matematikk blant de elevene som velger fordypning registrerer vi en overvekt av gutter, til tross for at det i utgangspunktet er flest jenter som velger allmennfaglig studieretning. I engelsk derimot er sammenhengen motsatt. Mens andelen jenter i engelsk på GK opprinnelig er i overkant av 60 prosent, økes denne til over 66 prosent hvis vi kun ser på de elevene som har valgt fordypning i faget.

2. Antall søsken:

I tråd med human kapital teorien som tilsier at antallet søsken har negativ innvirkning på barns skoleprestasjoner og muligheter senere i livet (Becker 1980), vil det i oppgavens analyser kontrolleres for antallet søsken. Variabelen *antall søsken* er kodet fra 0 til 14.²¹ Verdien "0" tilsvarer ingen søsken, "1" tilsvarer et søsken, og så videre. Ettersom under 1 prosent av utvalget har flere enn fem søsken, er disse av presentasjonsmessige hensyn regnet som en gruppe i tabell 4.4. Tidligere analyser har vist at det ikke eksisterer noen ekstremverdier blant elevene med mange søsken som kan tenkes å drive resultatene når antall søsken kontrolleres for som en kontinuerlig variabel.

I tabell 4.4 vises fordelingen av antallet søsken blant elevene i matematikk, engelsk og norsk. Når vi ser på fordelingen blant alle elevene på GK i de tre fagene har hovedtyngden av elevene enten et eller to søsken. Det er videre også en forholdsvis stor

²¹ Av hensyn til mulige positive effekter av et bestemt antall søsken er det på et tidligere tidspunkt operert med et sett av dummyvariabeler for å avgjøre effekten av ulike antall søsken. Hensikten var å fange opp en eventuell kurvelineær sammenheng. Dette viste seg imidlertid ikke å være tilfelle, og antallet søsken behandles derfor i stedet som en kontinuerlig variabel i denne oppgaven.

andel av elevene som har tre søsken. Omkring 6 prosent av elevene har fire søsken eller flere, mens i underkant av 5 prosent er enebarn.

Blant elevene som velger fordypning i matematikk registreres det en noe høyere andel med to eller tre søsken og en lavere andel som er enebarn eller har et søsken enn dersom vi ser på alle elever. Forskjellene er imidlertid av ubetydelig størrelse. I engelsk ser vi at andelen som er enebarn eller har et søsken er større blant elevene som velger fordypning enn dersom vi ser på alle elevene. Samtidig er andelen med to eller flere søsken noe lavere blant de som velger fordypning enn blant alle elevene. Også her er riktignok forskjellene små.

3. Foreldrenes sivile status:

Hvorvidt man bor med begge foreldrene eller ikke er i følge human kapital teorien en annen faktor som påvirker barns skoleprestasjoner og fremtidige muligheter (Becker 1980). Tanken er at man har tilgang på mer direkte hjelp dersom man bor med begge foreldrene. Ettersom man fra Lareau (2000) vet at det først og fremst er mødrene som har det daglige ansvaret for oppfølgingen av barnas utdanning, har jeg i tillegg valgt å skille mellom det og kun bo med mor kontra det og bare bo med far. Dersom teorier om tilgang på direkte hjelp fra hjemmet stemmer vil man muligens kunne observere en mindre negativ effekt av å bo med mor kontra far. Foreldrenes sivilstatus er kodet ved hjelp av to dummyvariabler. Variabelen *bor med mor* er kodet "0" for de som bor med begge foreldrene og "1" for de som kun bor med mor. Variabelen *bor med far* er kodet på samme måte som variabelen *bor med mor*.

I tabell 4.4 vises elevenes fordeling på de ulike fagene etter foreldrenes sivilstand. Blant alle elevene i matematikk, engelsk og norsk finner vi at 86 prosent bor med begge foreldrene. Videre bor i underkant av 13 prosent av elevene kun med sin mor, mens i overkant av 1 prosent bor med sin far. Av de som kun bor med en av foreldrene, bor rundt 9 av 10 elever med sin mor.

Når det gjelder elevene som har valgt fordypning i matematikk finner vi en økning i andelen som bor med begge foreldrene sammenliknet med hva vi observerte når vi så på alle elevene. Videre ser vi at andelen som kun bor med mor reduseres når vi på elevene som har valgt fordypning, mens andelen som bor med far er lik uavhengig av om vi ser på alle elever eller kun de som har valgt fordypning. I engelsk finner vi tilnærmet den samme sammenhengen blant de som velger fordypning som når vi ser på alle elevene.

4. Landbakgrunn:

Tidligere forskning har vist at det er store etniske forskjeller med henhold til karakteroppnåelse (se for eksempel Hægeland m.fl. 2004, 2005a, 2005b; Kjærnsli m.fl. 2004; Losnegard 2006). Det er heller ikke her noen grunn til å tro at dette ikke også skal være tilfelle i mitt datamateriale, og jeg har derfor valgt å kontrollere for elevenes landbakgrunn ved bruk av en dummyvariabel. Variabelen *ikke-vestlig landbakgrunn* er kodet "0" for alle elever med vestlig landbakgrunn og "1" for alle elever med ikke-vestlig landbakgrunn.

Tabell 4.4 viser at det er en forholdsvis liten andel elever i datamaterialet med ikke-vestlig landbakgrunn. Når vi ser på alle elever er andelen henholdsvis 4,7 i matematikk og engelsk, og 3,7 i norsk. Videre ser vi at andelen med ikke-vestlig landbakgrunn er noe høyere i matematikk blant de elevene som velger fordypning sammenliknet med hva vi observerte for alle elever. Denne sammenhengen eksisterer ikke i engelsk, der andelen med ikke-vestlig landbakgrunn er identisk når vi sammenlikner de som har valgt fordypning kontra alle elevene.

4.4 Analysemetoder

Metoden som brukes i denne oppgaven er multippel lineær regresjon. Dette valget kommer av at oppgavens mål er å vise effekten av sosial bakgrunn på elevenes karakterer samtidig som vi kontrollerer for andre faktorer som for eksempel kjønn og antall søsken.

Multipel lineær regresjon bygger på en forutsetning om at (Skog 2004:261);

$$Y = b_0 + b_1 \cdot X_1 + b_2 \cdot X_2 + \dots + b_k \cdot X_k + \epsilon,$$

Der Y betegner den avhengige variabelen, mens X_1 , X_2 , og så videre betegner de ulike uavhengige variablene. Konstantleddet, b_0 , referer til den gruppen som har verdien "0" på alle de uavhengige variablene. Koeffisienten b_1 måler hvor mye Y øker når variabelen X_1 øker med en enhet, mens de øvrige variablene holdes konstant. Parameteren ϵ betegner restleddet i likningen og viser til effekten av alle ikke-observerte påvirkningsfaktorer. Altså effekten av variabler som påvirker den avhengige variabelen, men som ikke er kontrollert for i modellen.

Skog (2004: 236) presenterer en rekke forutsetninger som må være oppfylt i lineær regresjonsanalyse;

1. Sammenhengen mellom variablene er lineær

2. Restleddvariasjonene er:

a. Homoskedastiske

b. Normalfordelt

c. Uavhengig av hverandre (ikke autokorrelert)

3. Den uavhengige variabelen og restleddet er ukorrelert med hverandre

Vi skal ikke gå inn på alle disse her, men kort diskutere forutsetningen om at den uavhengige variabelen og restleddet er ukorrelert med hverandre. Konsekvensen av en eventuell korrelasjon vil være en feilestimert effekt og standardfeil for den uavhengige variabelen samt ugyldig signifikanstest. Som vi har sett tidligere i oppgaven har flere studier av utdanningsforskjeller inkludert foreldrenes inntekt som et mål på elevenes sosiale bakgrunn (se for eksempel Hansen og Mastekaasa 2006; Hægeland m.fl. 2004, 2005a, 2005b). I denne oppgaven har jeg valgt å ikke kontrollere for foreldrenes inntekt som et mål på elevenes sosiale bakgrunn. Dersom det er slik at foreldrenes økonomiske

ressurser har stor betydningen for elevenes prestasjoner vil dette medføre at modellens mål på sosial bakgrunn er korrelert med restleddet. I så fall ville vi hatt å gjøre med et brudd på en av den lineære regresjonsanalysens forutsetninger, og dermed blant annet endt opp med en feilestimert effekt av sosial bakgrunn. Både analyser gjort på et tidligere stadium i arbeidet med oppgaven, og gjennomsnittlig, marginal, forklart varians av økonomiske ressurser i ulike fag hos Hægeland m.fl. (2004) viser imidlertid en nærmest ubetydelig effekt av foreldrenes inntekt når man allerede har kontrollert for foreldrenes utdannelsesnivå, familiestruktur, alder, og innvandrerbakgrunn.

5 Innledende analyser – betydningen av sosial bakgrunn for barnas skoleprestasjoner

Som vist i kapittel 2 har man i lang tid ansett sosial bakgrunn for å være en av de viktigste årsakene til ulikheten i oppnåelse av høyere utdanning. Bourdieu og Passeron (1990) hevder imidlertid at de sosiale forskjellene med henhold til prestasjoner reduseres etter hvert som barna avanserer til høyere trinn i utdannelsessystemet²². Dette mener de skyldes at det er de flinkeste elevene som etter hvert rekrutteres til de ulike utdanningene. Altså at de som er flinkest i matematikk velger fordypning i matematikk, mens de som er flinkest i engelsk velger fordypning i engelsk, og så videre. På bakgrunn av denne studien utledet jeg tidligere fire hypoteser knyttet til henholdsvis overgangen fra grunnskolen til videregående skole, og overgangen mellom de ulike trinnene i løpet av tiden på videregående.

H₁: De eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn på grunnskolen vil avta når elevene begynner på videregående skole.

H₂: De eventuelle karakterforskjellene i matematikk med hensyn til sosial bakgrunn på GK vil avta blant elevene som velger å fordype seg i dette faget på VKI og VKII.

H₃: De eventuelle karakterforskjellene i engelsk med hensyn til sosial bakgrunn på GK vil avta blant elevene som velger å fordype seg i dette faget på VKI og VKII.

H₄: De eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn antas å være større i matematikk enn i engelsk på GK. Forskjellen på tvers av disse fagene vil minske i størrelse gjennom videregående.

Først i dette kapitlet skal jeg gjøre rede for karaktergjennomsnittet på ungdomsskolen, den videregående skolen og i matematikk og engelsk på GK, VKI og VKII. Deretter vil

²² Se også f.eks. Shavit og Blossfeldt (1993), og Boudon (1974).

jeg teste hypotese 1 vedrørende utviklingen i skoleprestasjoner fra grunnskolen til fullført videregående skole med utgangspunkt i foreldrenes utdannelsesnivå²³. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på utviklingen i skoleprestasjonene for de elevene som velger å fordype seg i henholdsvis matematikk og engelsk på VKI og VKII, samt karakterforskjellene på tvers av disse to fagene.

5.1 Gjennomsnittskarakterer

I tabellen nedenfor ser vi en oversikt over karaktergjennomsnittene i matematikk og engelsk på GK, VKI og VKII, blant de elevene som velger fordypning i et av disse fagene. Vi ser at elevenes karakternivå i gjennomsnitt faller med tilnærmet 0,64 karakterer i matematikk fra GK til fullført VKII. Også i engelsk faller elevenes karakterer i løpet av videregående, men her er fallet kun i underkant av en halv karakter. Forøvrig er det verdt å merke seg at nedgangen i matematikk er størst fra GK til VKI, mens den i engelsk er størst fra VKI til VKII. Dette bildet samsvarer godt med at matematikk ofte beskrives som et ”talentfag” (Bourdieu og Passeron 1990)²⁴. Dersom man følger et slikt resonnement vil det være naturlig at flere elever tidlig får problemer med å opprettholde sin karakter i faget. Tilsvarende kan man, dersom en betrakter engelsk som et ”mykt fag”, tenke seg at elevene først på et senere tidspunkt vil oppleve de samme problemene.

Tabell 5.1: Gjennomsnittskarakterer i matematikk og engelsk på videregående, samt for alle fag etter fullført 9. klasse og VKII

	9. Klasse	GK	VKI	VKII
Matematikk *		4,521 (3,734)	4,137	3,880
Engelsk **		4,345 (4,199)	4,207	3,847
Alle fag ***	4,537			4,208

* Kun elever som velger fordypning i matematikk. Gjennomsnitt for alle elever i parentes.

** Kun elever som velger fordypning i engelsk. Gjennomsnitt for alle elever i parentes.

*** Gjennomsnittskarakter basert på samtlige fag. Alle elever.

Vi vet fra tidligere i oppgaven (se kap. 2) at siden elevenes sosiale bakgrunn har stor betydning for deres skoleprestasjoner er det for tidlig å trekke noen endelige

²⁴ I følge Bourdieu og Passeron (1990) skyldes imidlertid ikke dette at noen har talent for matematikk og andre ikke. Derimot mener de at man i typiske ”tunge” fag raskere vil registrere tidlige effekter av sosial bakgrunn. Se også Hansen og Mastekaasa (2006).

konklusjoner. Vi skal imidlertid komme tilbake til denne sammenhengen både senere i kapitlet og i kapittel 6 der vi skal se nærmere på betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse.

Et annet interessant funn i denne gjennomsnittsanalysen er at det tilsynelatende ser ut til å være en sammenheng mellom karakterer på GK og valg av faget videre. Både i matematikk og engelsk skårer gruppen elever som senere har valgt fordypning videre i disse fagene langt bedre i gjennomsnitt sammenlignet med den totale elevmassen på GK. Dette tyder på at det etter GK skjer en seleksjon ved valg av studieretningsfag basert på tidligere prestasjoner i de ulike fagene. Spesielt i matematikk ser prestasjonene på GK ut til å ha stor betydning for hvorvidt elevene velger videre fordypning i dette faget.

Når det gjelder nedgangen i gjennomsnittskarakter fra fullført grunnskole til fullført videregående skole ser vi at denne er på omkring 0,33 karakterer. Igjen er det for tidlig å trekke noen konklusjoner, men vi skal i neste avsnitt komme tilbake til denne overgangen.

5.2 Utviklingen fra grunnskolen til fullført videregående skole

I tabell 5.2 undersøkes effekten av sosial bakgrunn på elevenes gjennomsnittskarakterer ved henholdsvis grunnskolen og den videregående skolen. Som vi ser av tabellen øker effekten av foreldrenes utdannelsesnivå tilnærmet lineært i takt med økt utdannelsesnivå. Sammenhengene er også sterkt signifikante for alle utdannelsesnivåer, og på begge trinnene.

Ved en sammenlikning av utviklingen fra grunnskolen til videregående er det verdt å merke seg at effekten av foreldrenes utdannelsesnivå øker langt sterkere blant de med høyere utdanning (høyere grad) og de med forskerutdanning, relativt til referansegruppen. Blant de med høyere utdanning på lavere grad registreres det en liten økning, og en tilsvarende liten nedgang blant de med fullført videregående skole.

Tabell 5.2: Betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå for barnas skoleprestasjoner siste året på ungdomsskolen og siste året på videregående (gjennomsnittskarakter)

	Grunnskolen		Videregående	
	b	s.e.	b	s.e.
<i>Foreldrenes høyeste utd.nivå</i> <i>(ref. er ikke fullført videregående skole)</i>				
Videregående skole	0,113 ***	0,025	0,100 **	0,031
Høyere utdanning (lavere grad)	0,197 ***	0,012	0,248 ***	0,015
Høyere utdanning (høyere grad)	0,293 ***	0,016	0,433 ***	0,019
Forskerutdanning	0,383 ***	0,037	0,604 ***	0,046
Konstant	4,400 ***	0,009	4,023 ***	0,011
N	9177		9177	
R ² (justert)	0,050		0,069	

Signifikans sannsynlighet:

*P<0.05

**P<0.01

***P<0.001

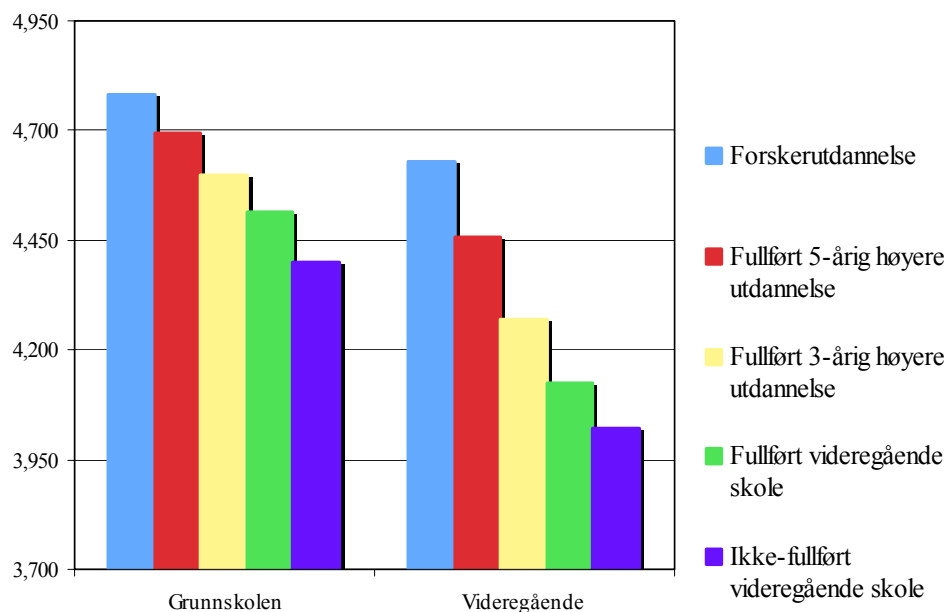
Økningen er statistisk signifikant for alle de tre øverste utdannelsesnivåene, mens effekten av å ha foreldre med fullført videregående skole ikke er signifikant forskjellig på ungdomsskolen og den videregående skolen. For elever med foreldre der ingen har fullført videregående skole registreres det en kraftig nedgang på nesten en halv karakter ved overgangen fra fullført grunnskole til fullført videregående skole.²⁵

Figur 5.1 gir en grafisk fremstilling av endringen i effekten av sosial bakgrunn ved overgangen fra grunnskolen til videregående. Med utgangspunkt i Bourdieu og Passerons studie (1990) er det svært interessant å merke seg at karakterforskjellene som følge av sosial bakgrunn øker sterkt fra grunnskolen til videregående i motsetning til hva vi forventet i hypotese 1. Vi kan derfor forkaste hypotese 1 om at forskjellene i

²⁵ Det er på et tidligere tidspunkt også kontrollert for foreldrenes inntekt som et mål på sosial bakgrunn. Disse analysene viser en svært liten og ikke-signifikant effekt for elevenes resultater på grunnskolen, og en svært liten og svakt signifikant effekt for elevenes prestasjoner på videregående skole når vi også kontrollerer for foreldrenes utdannelsesnivå. Analysene gjengis ikke i oppgaven.

skoleprestasjoner reduseres når elevene går over fra grunnskolen til den videregående skolen.

Figur 5.1: Utviklingen i betydningen av foreldrenes utdanningsnivå for barnas skoleprestasjoner fra fullført grunnskole til fullført videregående skole (gjennomsnittskarakter)



En mulig forklaring på dette er selve oppbygningen av det norske utdannelsessystemet. I motsetning til i mange andre land har man i Norge krav på inntil fire år kostnadsfri videregående opplæring. I prinsippet har elevene riktignok noen utgifter knyttet til skolegangen gjennom bokutgifter, ekskursjoner og liknende, men de samlede utgiftene fra grunnskole til og med fullført videregående skole anses likevel for å være relativt beskjedne²⁶. Dette medfører at et stort antall elever fortsetter på videregående skole etter fullført grunnskoleutdanning, og at man ikke får det frafallet som Bourdieu og Passeron (1990) registrerer i sin studie. Etter innføringen av Reform 94 er det i midlertidig mulig at man kan ha fått en skjevare rekruttering til bestemte studieretninger i og med at det har funnet sted en kraftig økning i antallet studieplasser på yrkesfaglige studieretninger. Det er likevel fortsatt grunn til å tro at elevsammensetning på allmennfaglige studieretning i

²⁶ Det er da ikke tatt høyde for at enkelte elever velger å ta sin utdanning ved ulike privatskoler. Antallet elever med privatskole i utvalget er imidlertid svært lavt.

Norge er mindre preget av seleksjon enn hva tilfellet er i land der både de økonomiske og sosiale kostnadene forbundet med valg av videregående utdanning er vesentlig høyere.

Selektering av flinke elever til allmennfaglig studieretning kan imidlertid være en forklaring på hvorfor forskjellene øker når vi følger de samme elevene gjennom overgangen fra fullført grunnskole til fullført videregående skole. Gitt at det kun er elevene med best karakterer fra grunnskolen som rekrutteres til allmennfaglig studieretning så er det naturlig at forskjellene øker når de kommer på videregående skole. Dette kommer av at mange av elevene som på grunnskolen fikk gode karakterer som følge av en normalfordelt bruk av karakterskalaen vil komme dårligere ut når de på videregående kun sammenliknes med andre flinke elever. Det er heller ingen urimelig tanke at forskjeller med henhold til vanskeligheten på fagene er ulik på de to trinnene. Dersom man følger Bourdieus resonnement om at forskjellene er mindre i myke fag kan dette være en mulig forklaring på at den sosiale ulikheten øker ved overgangen fra grunnskolen til den videregående skolen. Dette kommer av at andelen myke fag er større på grunnskolen enn videregående. Ettersom jeg ikke har mulighet til å kontrollere for den selektering som finner sted ved overgangen fra grunnskolen til videregående skole vil jeg ikke forfølge dette resonnementet her. Spørsmålet om hvorvidt selektering av flinke elever til allmennfaglig studieretning er grunnen til at karakterforskjellene øker når disse elevene kommer på videregående skole er imidlertid svært interessant, og burde sees nærmere på i en annen sammenheng.

I de neste to avsnittene skal jeg gå nærmere inn på karakterutvikling til de elevene som velger å fordype seg i henholdsvis matematikk og engelsk.

5.3 Overgangen mellom trinnene på videregående skole

5.3.1 Resultater i matematikk (alle retninger)

Vi har allerede sett at den sosiale ulikheten med henhold til skoleprestasjoner øker når elevene beveger seg fra ungdomsskolen til den videregående skolen. En mulig forklaring på dette er, som nevnt, at overgangen mellom disse trinnene i det norske utdannelsessystemet i mindre grad enn i andre land er preget av ulike

seleksjonsmekanismer. Når vi nå skal se nærmere på elevenes prestasjoner i matematikk gjennom den videregående skolen holder imidlertid ikke dette argumentet lengre. Mens elevenes valg av studieretning på videregående kan antas å være preget av venners valg og hvilke muligheter som finnes i nærområdet, er det rimelig å vente at valget av fordypningsfag på den videregående skolen i større grad bestemmes ut fra evner og fremtidige studie- og karriereønsker, samt forventninger fra foreldrenes side (jf. Boudon 1974; Goldthorpe 1998, 2000; Hansen 1995a). I så måte vil man vente at elevene som velger fordypning i matematikk på VKI og VKII er en langt mer selektert gruppe enn hva tilfellet er på GK der matematikk er et obligatorisk fag for alle elever.

Tabell 5.3: Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå for barnas karakterer i matematikk (alle retninger)²⁷

	Grunnkurs		VKI		VKII	
	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e.
<i>Foreldrenes høyeste utd.nivå</i> (ref. er ikke fullført videregående skole)						
Videregående skole	0,051	0,046	0,028	0,051	0,100	0,056
Høyere utdanning (lavere grad)	0,220 ***	0,023	0,231 ***	0,025	0,284 ***	0,028
Høyere utdanning (høyere grad)	0,379 ***	0,025	0,476 ***	0,028	0,577 ***	0,031
Forskerutdanning	0,462 ***	0,052	0,652 ***	0,057	0,810 ***	0,063
<i>Foreldrenes sivilstand</i> (ref. er bor med begge foreldrene)						
Bor med mor	-0,047	0,031	-0,039	0,034	-0,055	0,038
Bor med far	-0,149	0,087	-0,069	0,096	-0,149	0,106
Antall søsken	0,001	0,009	0,003	0,010	0,011	0,011
Kjønn	-0,099 ***	0,018	-0,261 ***	0,020	-0,264 ***	0,022
Ikke-vestlig landbakgrunn	-0,211 ***	0,043	-0,149 **	0,047	-0,107 *	0,051
Konstant	4,391 ***	0,026	4,055 ***	0,029	3,730 ***	0,032
N	10384		10407		10434	
R ² (justert)	0,032		0,050		0,054	

Signifikans sannsynlighet:

*P<0.05

**P<0.01

***P<0.001

²⁷ Analysene tar ikke hensyn til ulike matematikkretninger. Analyser som tar hensyn til de ulike retningene er gjort på et tidligere tidspunkt og avslører enkelte forskjeller på tvers av de ulike retningene. Resultatene trekker imidlertid i samme retning. Det er ikke mulig for meg i denne oppgaven å gå inn på skillet mellom de ulike retningene. Analysene er derfor utelatt fra oppgaven.

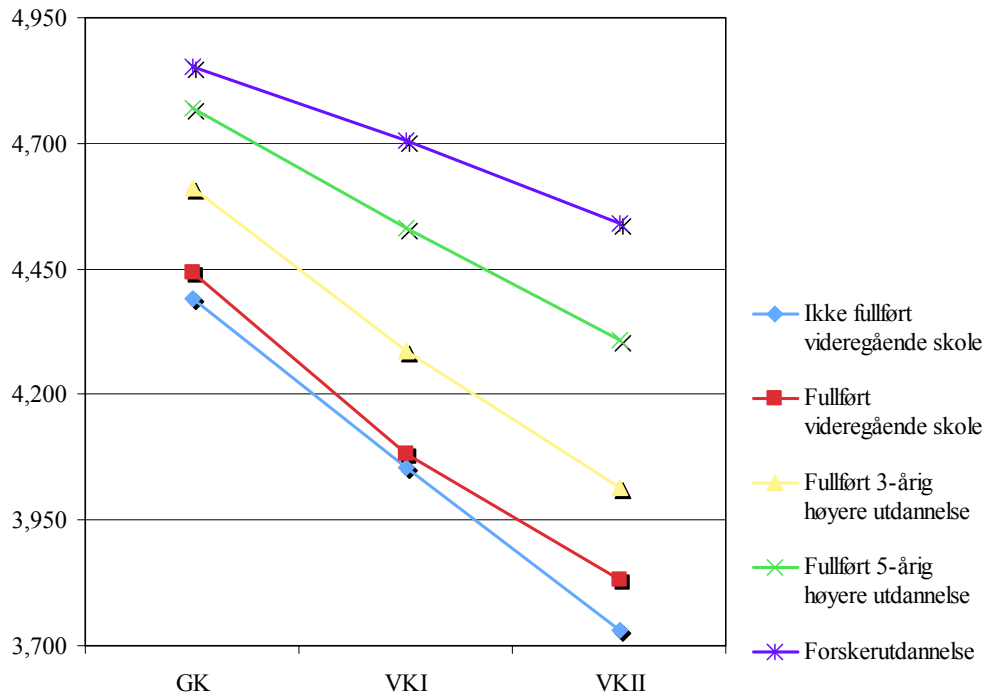
Tabell 5.3 viser betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå for barnas karakterer i matematikk på henholdsvis GK, VKI og VKII. Av tabellen finner vi en betydelig effekt av å ha foreldre med høyere utdanning på lavere grad eller mer. Effekten er sterkt statistisk signifikant for alle de tre høyeste utdannelsesnivåene gjennom hele videregående. Når det gjelder effekten av å ha foreldre med fullført videregående skole varierer denne fra 0,051 på GK til 0,100 på VKII, og er ikke på noe tidspunkt i analysen signifikant forskjellig fra å ha foreldre uten fullført videregående skole. Forøvrig er det verdt å merke seg at effekten av foreldrenes utdannelsesnivå øker sterkest på de to høyeste nivåene i løpet av videregående. Det er også kun på disse to nivåene at effekten på VKII er signifikant forskjellig fra effekten på GK.

Analysen gir ingen signifikante effekter av å bo med kun mor eller far kontra å bo med begge foreldrene. Det bør imidlertid nevnes at den registrerte negative effekten av å bo med far muligens ville vært signifikant dersom vi hadde et større antall observasjoner. Antallet søsken har kun ubetydelig effekt, og er heller ikke signifikant forskjellig fra referansegruppen. Videre ser vi at jenter i gjennomsnitt oppnår i underkant av 0,100 karakterer høyere enn gutter på GK, og at forskjellen øker kraftig til 0,264 på VKII. Effekten er statistisk signifikant på alle de tre trinnene, og i samsvar med hva tidligere studier har vist (se f.eks. Hægeland m.fl. 2005a). Avslutningsvis ser vi at det finnes en betydelig effekt av å ha ikke-vestlig bakgrunn på GK, men at denne halveres fra GK til VKII. Effekten går også fra å være sterkt til svakt statistisk signifikant i løpet av videregående.

Figur 5.2 gir en grafisk fremstillingen av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og jenters karakterutvikling i matematikk. Figuren gir i stor grad det samme bildet som vi registrerte ved analysen av karakterutviklingen fra ungdomsskolen til fullført videregående skole. Uavhengig av sosial bakgrunn synker prestasjonene gjennom hele videregående. Karakterfallet er imidlertid langt større blant elevene med foreldrene som har 3-årig høyere utdanning eller mindre, enn for elevene som har foreldre med 5-årig høyere utdanning eller forskerutdanning. Samlet sett ser vi at prestasjonsgapet mellom

de som har foreldre med det høyeste og det laveste utdannelsesnivået øker betydelig fra GK til VKII.

Figur 5.2 Utviklingen i betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå for jenters karakterprestasjoner i matematikk. Kontrollert for foreldrenes sivilstand, antall søsken, kjønn, ikke-vestlig landbakgrunn og innvandrerbakgrunn.



Kort oppsummert gir denne analysen spesielt et interessant funn. Vi ser at betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå er tilnærmet konstant for de elevene som har foreldre med inntil 3-årig høyere utdanning (lavere grad), mens effekten av å ha foreldre med 5-årig høyere utdanning eller mer (høyere grad eller forskerutdanning) øker betydelig fra GK til VKII. Denne observasjonen støtter argumentet fra tidligere i oppgaven om at studier av forskjeller i skoleprestasjoner krever en findelt inndeling med henhold til sosial bakgrunn i og med at forskjellene blant de som har foreldre med ulike lengder høyere utdanning er såpass store.

I forkant av analysene ventet vi at den sosiale ulikheten med henhold til matematikkprestasjonene ville avta i løpet av videregående blant annet fordi elevgruppen som velger å fordype seg i matematikk sannsynligvis er mer selektert enn hva tilfellet er på GK. Dette viste seg imidlertid ikke å være tilfelle. Prestasjonsnivået sank riktignok i

alle grupper i løpet av videregående, men fallet var av vesentlig større omfang for gruppene med relativt sett lavest sosial status. På bakgrunn av dette finner vi med andre ord ingen støtte for hypotese 2 som tilsier at de eventuelle forskjellene i skoleprestasjoner som finnes på GK vil avta i løpet av VKI og VKII. Av denne grunn forkastes derfor hypotesen.

I avsnitt 5.2 ble det antydnet at økningen i karakterforskjeller blant elevene ved overgangen fra ungdomsskolen til fullført videregående skole sannsynligvis i liten grad skyldes ulike seleksjonsmekanismer. Det er imidlertid mer usikkert om dette argumentet holder når man ser på de økende karakterforskjellene i matematikk gjennom den videregående skolen. Ettersom utvalget i denne analysen kun består av de elevene som har valgt full fordypning i matematikk er det som nevnt tidligere grunn til å tro at elevgruppen i større grad er preget av ulike seleksjonsmekanismer enn hva tilfellet var i den forrige analysen. Med utgangspunkt i Bourdieu og Passeron (1990), Boudon (1974), Goldthorpe (1998, 2000) er det grunn til å tro at de elevene som har valgt fordypning i matematikk er de som i utgangspunktet behersker faget best. Følger man dette resonnementet vil med andre ord en større del en ventet av karakterforskjellene kunne tilskrives ulik sosial bakgrunn.

I det neste avsnittet skal vi gjøre den samme analysen som i dette avsnittet, men da i stedet med elevene som velger å fordype seg i engelsk.

5.3.2 Resultater i engelsk (alle retninger)²⁸

Vi har allerede sett at karakterforskjellene blant elevene som velger fordypning i matematikk på videregående i større grad enn ventet synes å være preget av sosiale forskjeller.

²⁸ Analysen tar ikke hensyn til ulike retninger. Analyser som tar hensyn til de ulike retningene er gjort på et tidligere tidspunkt og viser kun små forskjeller på tvers av de ulike retningene. Det er ikke mulig for meg å skille mellom innholdet i de ulike retningene i denne oppgaven. Analysene er derfor utelatt fra oppgaven.

Tabell 5.4 viser betydning av foreldrenes utdannelsesnivå for de elevene som har valgt fordypning i engelsk både på VKI og VKII. Ikke alt for overraskende gir analysen stort sett det samme bildet som analysen av matematikkprestasjonene.

Tabell 5.4: Betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå for barnas karakterer i engelsk (alle retninger).

	Grunnkurs		VKI		VKII	
	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e.
<i>Foreldrenes høyeste utd.nivå</i> (ref. er ikke fullført videregående skole)						
Videregående skole	0,112 **	0,034	0,113 **	0,037	0,123 **	0,041
Høyere utdanning (lavere grad)	0,201 ***	0,017	0,189 ***	0,019	0,248 ***	0,021
Høyere utdanning (høyere grad)	0,325 ***	0,023	0,371 ***	0,024	0,469 ***	0,027
Forskerutdanning	0,470 ***	0,059	0,491 ***	0,063	0,727 ***	0,070
<i>Foreldrenes sivilstand</i> (ref. er bor med begge foreldrene)						
Bor med mor	-0,025	0,023	-0,075 **	0,025	-0,041	0,028
Bor med far	-0,268 ***	0,071	-0,124	0,076	-0,144	0,085
Antall søsken	-0,037 ***	0,007	-0,031 ***	0,008	-0,038 ***	0,009
Kjønn	-0,091 ***	0,016	-0,109 ***	0,017	-0,044 *	0,019
Ikke-vestlig landbakgrunn	-0,104 **	0,037	-0,122 **	0,040	-0,212 ***	0,044
Konstant	4,309 ***	0,019	4,169 ***	0,020	3,757 ***	0,023
N	10479		10514		10521	
R ² (justert)	0,033		0,032		0,041	

Signifikans sannsynlighet:

*P<0.05

**P<0.01

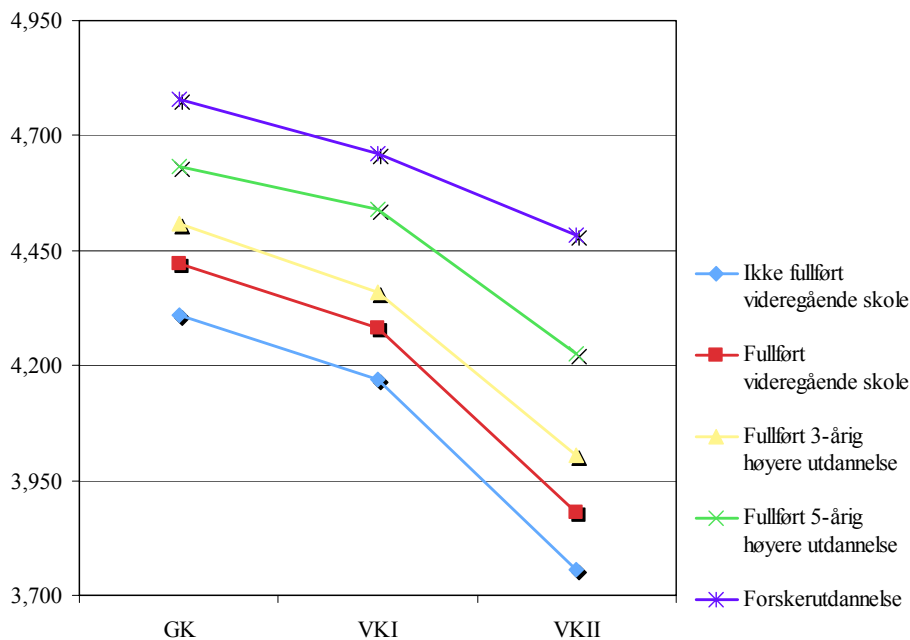
***P<0.001

Effekten av foreldrenes utdannelsesnivå er sterkt signifikant uanhengig av nivå. Vi ser at alle elever faller i karakter fra GK til fullført VKII. Fallet er imidlertid, i likhet med i matematikk, langt mer dramatisk for elever med foreldre uten fullført videregående skole enn for elever med foreldre har utdanning utover fullført videregående skole. Også engelsk finner vi sterkest økning i effekten av foreldrenes utdannelsesnivå blant de som har foreldre med høyere utdanning på høyere grad eller forskerutdanning. Det er kun på disse to nivåene at effekten på VKII er signifikant større enn på GK.

Videre finner vi på alle tre trinnene en stor negativ effekt av kun å bo med far. Det er også en negativ sammenheng knyttet til kun å bo med mor. Denne er riktignok betydelig

mindre enn for de som kun bor med far. Som vi var inne på i presentasjonen av matematikkanalysen er det vanskelig å oppnå signifikante effekter av kun å bo med en av foreldrene ettersom dette kun gjelder et fåtall. Her er det kun på GK at effekten av å bo med far, og på VKI at effekten av å bo med mor er signifikant forskjelling fra og bo med begge foreldrene. I engelsk har vi også en merkbart negativ effekt av antallet søsken. I gjennomsnitt oppnår elevene fra 0,031 til 0,038 karakterer lavere per søsken avhengig av klassetrinnet. Effekten er sterkt statistisk signifikant på alle tre trinnene. Når det gjelder effekten av kjønn ser vi at gutter i gjennomsnitt oppnår 0,104 karakterer dårligere enn jenter på GK. Effekten økes noe til VKI før den halveres til VKII sammenlignet med GK, og er signifikant gjennom hele videregående. Elever med ikke-vestlig bakgrunn oppnår i gjennomsnitt 0,104 karakterer dårligere enn elever med vestlig landbakgrunn på GK. Forskjellen dobles fra GK til VKII, og er statistisk signifikant på alle tre klassetrinnene.

Figur 5.3 Utviklingen i betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå for jenters karakterprestasjoner i engelsk. Kontrollert for foreldrenes sivilstand, antall søsken, kjønn, ikke-vestlig landbakgrunn og innvandrerbakgrunn.



Figur 5.3 ovenfor gir en grafisk fremstilling av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og jenters karakterutvikling i engelsk gjennom videregående. Vi ser av figuren at alle jenter, uavhengig av sosial bakgrunn, har et svakt karakterfall fra GK til VKI. Fra VKI til VKII derimot blir karakterfallet langt mer dramatisk for alle jenter med unntak av de som

har foreldre med forskerutdannelse. For denne gruppen ser vi at karakteren i engelsk faller svakt gjennom hele videregående og at sammenhengen er tilnærmet lineær. Det er interessant å merke seg at elevene som velger fordypning i engelsk faller langt svakere i karakter fra GK til VKI enn de som velger matematikk.

Dette kan være en indikasjon på at det er andre elementer ved elevenes sosiale bakgrunn som har betydning for deres skoleprestasjoner, og at den eller disse medfører at den sosiale ulikheten i karakteroppnåelse øker tidligere i matematikk enn i engelsk. Vi skal komme tilbake til, å teste, denne sammenhengen senere i oppgaven.

Som for matematikk antok vi i hypotese 3 at prestasjonsforskjellene i engelsk ville reduseres i løpet av videregående skole. Dette fordi det er grunn til å tro at de elevene som velger å fordype seg i engelsk i utgangspunktet behersker det bedre enn de øvrige elevene. Resultatet av analysen ovenfor gir imidlertid ingen støtte for en slik antakelse og vi kan med andre ord forkaste hypotesen. Dermed er det grunn til å tro at de elevene som velger fordypning i engelsk, i likhet med de som velger matematikk, er langt mindre selektert enn ventet med henhold til evner.

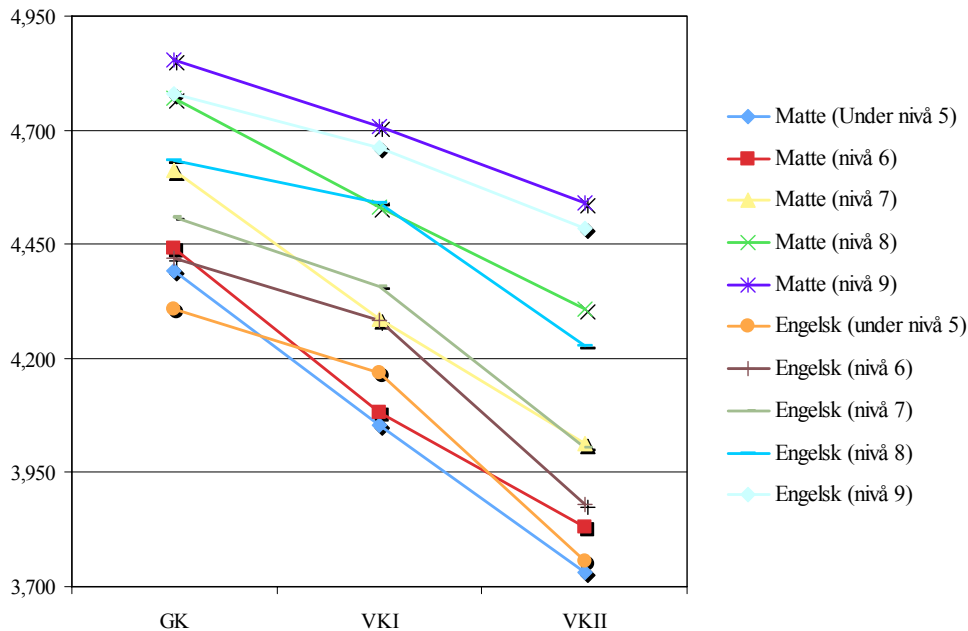
5.3.3 Betydningen av sosial bakgrunn på tvers av fag

I del 5.1 identifiserte vi en ulik utvikling i gjennomsnittskarakter gjennom videregående i matematikk og engelsk. Tendensen var at elevene i engelsk først på VKII opplevde et markant fall i karakterene, mens matematikkelevne opplevde dette allerede på VKI. Figur 5.2 nedenfor bygger på analysene fra tabell 5.3 og 5.4, og beskriver sammenhengen mellom elevenes karakterutvikling og foreldrenes utdanningsnivå.

Kurvene for de ulike gruppene reflekterer i stor grad de vi så tidligere i del 5.1, at matematikkelevnes karakterfall er tilnærmet lineært gjennom videregående.

Engelskelevne derimot faller først svakt fra GK til VKI og deretter vesentlig sterkere fra VKI til VKII. Fallet i karakterer gjennom videregående er langt større blant de med lav sosial bakgrunn relativt til de med høy sosial bakgrunn. Dette medfører at den sosiale ulikheten i karakteroppnåelse øker kraftig i begge fagene fra GK til VKII.

Figur 5.4: Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå for jenters karakterer i matematikk og engelsk. Kontrollert for foreldrenes sivilstand, antall søsken, kjønn, ikke-vestlig landbakgrunn og innvandrerbakgrunn.



Med utgangspunkt i Bourdieu og Passeron (1990) ble det også tidligere presentert en hypotese knyttet til at ulike fag krever ulike ferdigheter. Denne innebar for det første at de eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn antas å være større i matematikk enn i engelsk. For det andre ventet vi at forskjellen på tvers av disse fagene ville minske i størrelse gjennom videregående som følge av at det antas at det er de flinkeste elevene som velger fordypning i de ulike fagene, uavhengig av sosial bakgrunn.

Når det gjelder karakterforskjellene på GK ser vi av figur 5.2 at omfanget av disse er mer eller mindre likt i matematikk og engelsk. Det er likevel verdt å merke seg at gjennomsnittskarakteren er lavere for samtlige sosialgrupper i engelsk enn i matematikk. Dette kan ha to ulike forklaringer. For det første kan man tenke seg at det er de flinkeste elevene som rekrutteres til fordypning i matematikk ettersom det kreves gode forkunnskaper i dette faget ved opptak til ulike prestisjeutdannelser. I så fall ser rekrutteringen til matematikk ut til å skje uavhengig av sosial bakgrunn. Flere studier har imidlertid vist at det er store sosiale forskjeller med henhold til rekrutteringen til eliteutdannelser (se for eksempel Hansen 1995a). En annen, og mer plausibel forklaring, kan man derimot finne i innholdet i de to fagene. Hos Bourdieu og Passeron (1990) finner

man at elevene i gjennomsnitt oppnår dårligere karakterer i språkfag, historie, filosofi og ulike samfunnsfag som følge av fagenes diffuse innhold og uklare evalueringsmetoder. Resonnementet er altså at elevene får vanskeligheter med å oppnå gode resultater fordi det ikke nødvendigvis finnes kun et fasitsvar. Tilsvarende anser man blant annet matematikk for å ha et langt klarere evalueringsgrunnlag der man gjerne har en fasit som kan avgjøre om elevenes svar på spørsmålet er riktig eller ikke. Tester som ikke er vist her viser imidlertid at det ikke finnes noen signifikante forskjeller i effekten av sosial bakgrunn på tvers av fagene på GK.

Med henhold til utviklingen gjennom videregående viser figur 5.2 at de små, ikke-signifikante forskjellene som eksisterte innad i de ulike sosialgruppene på GK nærmest er hvisket ut på VKI. Dette kommer som en følge av at engelskelevener i større grad lykkes i å opprettholde karakterene sine fra GK til VKI. Ved overgangen fra VKI til VKII ser vi imidlertid at engelskelevener karakterer faller langt sterkere og at forskjellene innad i de ulike sosialgruppene kun er marginale etter fullført VKII. Tester, som ikke er gjengitt her, viser at det kun er blant elever med foreldre som har høyere utdanning på høyere grad at man har en signifikant ulik effekt i matematikk og engelsk. Hovedmønsteret er altså likhet på tvers av fagene med henhold til betydningen av sosial bakgrunn. Jeg vil komme tilbake til mulige forklaringer på dette i kapittel 7.

På bakgrunn av dette finner jeg dermed ingen støtte for hypotese 4 som postulerer at karakterforskjellenes omfang vil være større i matematikk enn i engelsk på GK og at denne forskjellen vil reduseres i løpet av videregående. Med unntak av elever med foreldre som har høyere utdanning på høyere grad synes effekten av sosial bakgrunn på tvers av de to fagene å være tilnærmet konstant, og preget av likhet gjennom hele videregående.

5.4 Oppsummering av hovedfunn

Formålet med dette kapitlet har vært å teste fire hypoteser knyttet til betydningen av sosial bakgrunn for elevenes karakterutvikling ved overgangen fra henholdsvis grunnskolen til videregående skole og mellom de ulike trinnene på videregående. I den

første hypotesen ble det antatt at de eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn på grunnskolen ville avta når elevene begynte på videregående skole. Resultatet av analysen som ble gjort støtter ikke hypotesen i det de sosiale forskjellene i karakteroppnåelse i stedet øker ved overgangen. Trenden er at alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn faller i gjennomsnittskarakter ved overgangen fra grunnskolen til videregående skole, men at fallet er langt mer dramatisk for elevene med relativt sett lavest sosial bakgrunn.

Når det gjelder overgangen mellom de ulike trinnene på videregående skole bekreftes verken hypotese to eller tre som postulerer at karakterforskjellene blant elevene som velger fordypning i henholdsvis matematikk og engelsk vil avta i løpet av tiden på videregående skole. Mønsteret i analysene knyttet til disse hypotesene er, i likhet med analysen av overgangen mellom grunnskolen og videregående skole, derimot at den sosiale ulikheten i karakteroppnåelse øker gjennom hele videregående. Også her skyldes den økende ulikheten at elever med relativt sett lavest sosial bakgrunn opplever et kraftigere karakterfall enn andre elever. Vi registrerte forøvrig at det i matematikk allerede ved overgangen fra GK til VKI fant sted en kraftig økning i den sosiale ulikheten knyttet til karakteroppnåelse. I engelsk derimot økte den sosiale ulikheten med henhold til karakteroppnåelse kraftig først ved overgangen fra VKI til VKII.

Det ble innledningsvis i kapitlet også fremmet en fjerde hypotese knyttet til hvorvidt omfanget av den sosiale ulikheten i karakteroppnåelse er ulik i matematikk og engelsk. For det første var det ventet at karakterforskjellene skulle være større i matematikk enn engelsk på GK. Videre ventet vi at denne forskjellen på tvers av fagene ville avta i løpet av videregående. Hypotesen ble avkreftet ved at den sosiale ulikheten i karakteroppnåelse ikke var signifikant forskjellig i matematikk og engelsk på GK. På tross av at elevene falt kraftigere i karakter i matematikk enn engelsk fra GK til VKII fant vi ikke på noe trinn at den sosiale ulikheten med henhold til karakterer var signifikant forskjellig i matematikk og engelsk. I motsetning til hva vi ventet, synes forholdet mellom de to fagene å være preget av likhet med henhold til betydningen av sosial bakgrunn i forhold til karakterer på videregående skole.

6 Elevenes karakterer og betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for hvorvidt det er en sammenheng mellom elevenes karakterer i henholdsvis matematikk, engelsk og norsk og foreldrenes fagspesifikke kompetanse.

I teorikapitlet ble det argumentert for at foreldre vil søke å investere sin human kapital slik at deres barn får best mulig forutsetninger for å lykkes i utdannelsessystemet. Denne investeringen kan blant annet gjøres gjennom en aktiv deltakelse i barnas skolehverdag. Med en aktiv deltakelse menes det aktiviteter som leksehjelp, deltakelse på skoleavslutninger og foreldermøter, regelmessig kontakt med barnas lærere og lignende. Videre kan man forestille seg at foreldrene også vil kunne bedre barnas karakter indirekte gjennom å oppmuntre de til å jobbe med bestemte fag. I denne oppgaven er ikke data omkring foreldrenes faktiske deltakelse tilgjengelig. Betydningen av forelderinvolvering for elevenes skoleprestasjoner måles derfor indirekte gjennom foreldrenes fagspesifikke kompetanse. På bakgrunn av dette kom vi tidligere frem til følgende to hypoteser:

H₅: Det å ha foreldre med realfagskompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt i matematikk.

H₆: Det å ha foreldre med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt i henholdsvis engelsk og norsk hovedmål.

Med utgangspunkt i Lareau (2000) ble det også fremmet en siste hypotese knyttet til betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse. Resonnementet var at elever med foreldre uten fagspesifikk kompetanse på et eller annet tidspunkt ikke lengre vil motta hjelp fra foreldrene. Dette fordi de selv mangler den nødvendige kompetansen. Ettersom elevene ved de ulike studieretningene på videregående er skjevfordelt etter foreldrenes fagspesifikke kompetanse vil dette resultere i større karakterforskjeller og økt sosial ulikhet utover i utdannelsesforløpet.

Hypotesen ble formulert som følger:

H₇: Betydningen av å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse øker etter hvert som barna blir eldre.

Analysene av denne hypotesen vil ta utgangspunkt i resultatene fra analysene av hypotese 5 og 6. Med utgangspunkt i disse skal vi beregne hvorvidt betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse endres i løpet av videregående. I tillegg vil vi kontrollere om disse endringene er statistisk signifikante.

Kapitlet er bygget opp slik at fremdriften følger hypotesenes rekkefølge. I det neste avsnittet skal vi derfor analysere betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse i matematikk.

6.1 Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterutvikling i matematikk gjennom den videregående skolen

Tabell 6.1 viser betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterer i matematikk på GK, VKI og VKII. Av tabellen ser vi at det eksisterer en svakt signifikant effekt av å ha foreldre med realfagskompetanse på GK og VKI. Effekten er tilnærmet lik 0,1 karakterer på begge trinnene. Videre øker den forholdsvis kraftig fra VKI til VKII, og er på VKII sterkt signifikant. Til sammenligning finner vi at effekten av å ha foreldre med språk- eller pedagogisk kompetanse er tilnærmet lik null på alle trinnene, og er heller ikke på noe trinn signifikant ulikt fra å ha foreldre uten fagspesifikk kompetanse. Når det gjelder foreldrenes utdannelsesnivå ser vi at effekten på de ulike nivåene er tilnærmet uendret fra analysen i kapittel 5.3. Med andre ord er det fremdeles slik at det kun er effekten av å ha foreldre med 5-årig høyere utdanning eller forskerutdanning som øker kraftig i løpet av videregående. Utregninger viser også at det bare er for disse to nivåene at økningen er statistisk signifikant. Det at et mål på fagkompetanse har kommet inn i analysen ser ut til å stjele lite av den effekten vi

tidligere registrerte med henhold til foreldrenes utdannelsesnivå.²⁹ Vi merker oss også at det å ha foreldre med fullført videregående skole fremdeles ikke har noen signifikant sterkere effekt på matematikkarakterer enn det å ha foreldre uten fullført videregående skole.

Tabell 6.1: Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterer i matematikk. Kontrollert foreldrenes utdannelsesnivå og sivilstand, antall søsken, kjønn og ikke-vestlig bakgrunn.

	Grunnkurs		VKI		VKII	
	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e.
Minst en av foreldrene har realfagskompetanse	0,102 *	0,041	0,114 *	0,045	0,184 ***	0,049
Minst en av foreldrene har språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse	-0,011	0,021	0,020	0,023	-0,024	0,026
<i>Foreldrenes høyeste utd.nivå (ref. er ikke fullført videregående skole)</i>						
Videregående skole	0,051	0,051	0,029	0,051	0,100	0,056
Høyere utdanning (lavere grad)	0,215 ***	0,025	0,225 ***	0,025	0,274 ***	0,028
Høyere utdanning (høyere grad)	0,367 ***	0,028	0,462 ***	0,028	0,554 ***	0,031
Forskerutdanning	0,456 ***	0,057	0,645 ***	0,057	0,798 ***	0,063
<i>Foreldrenes sivilstand (ref. bor med begge foreldrene)</i>						
Bor med mor	-0,045	0,034	-0,037	0,034	-0,051	0,038
Bor med far	-0,150	0,096	-0,068	0,096	-0,152	0,106
Antall søsken	0,001	0,010	0,003	0,010	0,011	0,011
Kjønn	-0,099 ***	0,020	-0,260 ***	0,020	-0,263 ***	0,022
Ikke-vestlig bakgrunn	-0,210 ***	0,047	-0,149 **	0,047	-0,105 *	0,051
Konstant	4,392 ***	0,027	4,049 ***	0,029	3,734 ***	0,032
N	10384		10407		10434	
R ² (justert)	0,032		0,051		0,055	

Signifikans sannsynlighet:

*P<0.05

**P<0.01

***P<0.001

Når det gjelder betydningen av foreldrenes sivilstand ser vi at det fremdeles ikke eksisterer noen signifikant effekt av kun å bo sammen med mor eller far kontra det å bo med begge foreldrene. Vi merker oss imidlertid at det er knyttet en betydelig negativ effekt til kun å bo med far relativt til å bo med begge foreldrene. Fra kapittel 4 vet vi at det kun er et fåtall av elevene som kun bor med far. At effekten av å bo med far er ikke-

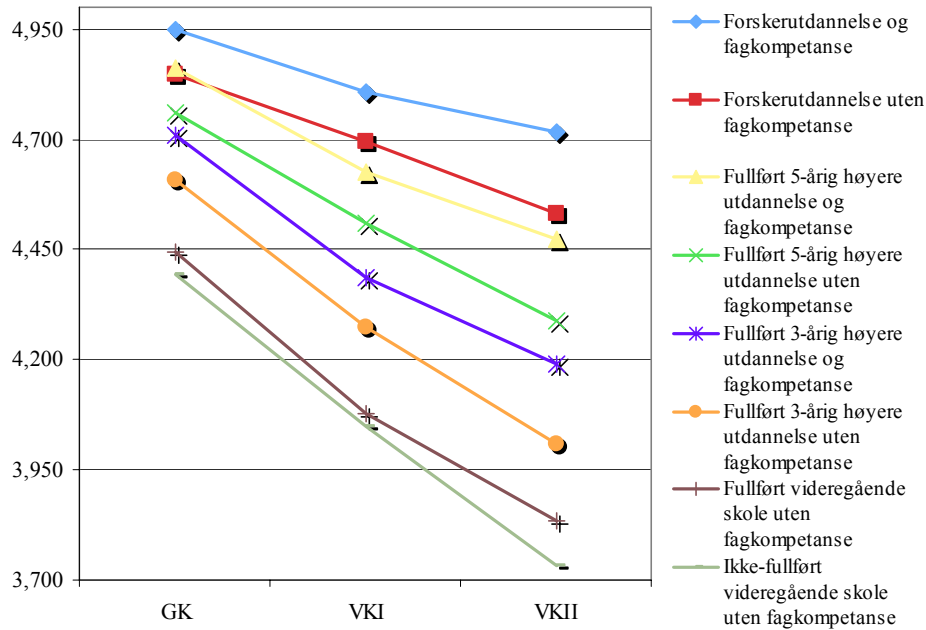
²⁹ Grunnen til at det ikke kommer frem noen endring i betydningen av å ha foreldre med fullført videregående skole skyldes at fagspesifikk kompetanse kun er registrert for de som har fullført 3-årig høyere utdanning eller mer.

signifikant kan med andre ord være et resultat av få observasjoner og dermed en høy standardfeil. Heller ikke antallet søsken ser ut til å ha betydningen for elevenes prestasjoner, og kan dermed sies å støtte tidligere studier som hevder at antall søsken har liten eller ingen betydning for de andre søsknenes sjanser til å lykkes i utdannelsessystemet (se f.eks. Black m.fl. 2004). I det forrige kapitlet så vi at det fra å være en ubetydelig forskjell mellom jenter og gutter på GK utviklet seg til å skille i overkant av en kvart karakter i jentenes favør på VKII. Også i denne analysen finner vi en slik sammenheng. Den uendrede standardfeilen for variabelen som måler kjønn, sammenlignet med analysen i kapittel 5.3, viser at det er lite som tyder på at effekten av det å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse er noe sterkere for et av kjønnene.³⁰

Videre finner vi etter å ha kontrollert for foreldrenes fagspesifikke kompetanse en betydelig negativ effekt av å ha ikke-vestlig landbakgrunn. Vi merker oss riktignok at denne effekten fremdeles reduseres med om lag 50 prosent fra GK til VKII. Den observerte effekten på VKII er imidlertid ikke signifikant forskjellig fra den observerte effekten på GK. Det ser også ut til at betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse ikke er noe svakere for elevene med ikke-vestlig landbakgrunn enn den er for majoritetselvene. Dette bekreftes av tidligere analyser som tar hensyn til eventuelle samspilleffekter av foreldrenes fagspesifikke kompetanse og elevenes landbakgrunn. Analysene vises ikke her i oppgaven. Når det gjelder den forklarte variansen ser vi at denne kun har endret seg marginalt etter at vi kontrollerte for foreldrenes fagspesifikke kompetanse (se også kapittel 5.3). Det å trekke inne et mål på foreldrenes fagspesifikke kompetanse forklarer kun om lag 0,1 prosent mer av variasjonene i elevenes matematikkarakter når det allerede er kontrollert for foreldrenes utdannelsesnivå. Samtidig registrerer vi at den forklarte variansen fremdeles øker i takt med økt utdannelsesnivå. Dette tyder på at betydningen av sosial bakgrunn øker etter hvert som elevene beveger seg oppover i utdannelsessystemet.

³⁰ Det er forøvrig på et tidligere tidspunkt i arbeidet med oppgaven gjort en samspillanalyse med henhold til foreldrenes fagspesifikke kompetanse og elevenes kjønn som støtter oppunder denne slutningen. Analysen vises imidlertid ikke i denne oppgaven.

Figur 6.1: Utviklingen i betydningen av foreldrenes utdanningsnivå og fagspesifikke kompetanse for jenters karakterprestasjoner i matematikk. Kontrollert for foreldrenes sivilstand, antall søsken, kjønn og ikke-vestlig landbakgrunn



Figur 6.1 gir en grafisk fremstilling av sammenhengen mellom foreldrenes fagspesifikke kompetanse, og utdannelsesnivå, og jentenes karakterutvikling gjennom den videregående skolen. Når det gjelder utviklingen fra figur 5.2 ser vi at den sosiale ulikheten i karakteroppnåelse øker ytterligere når vi kontrollerer for foreldrenes fagspesifikke kompetanse. I kapittel 5.2 avdekket vi at den sosiale ulikheten i karakteroppnåelse øker fra om lag en halv karakter på GK til 0,8 karakterer på VKII når vi kontrollerer for betydningen av foreldrenes høyeste utdannelsesnivå. Når vi i figur 6.1 også har kontrollert for foreldrenes fagspesifikke kompetanse registrerer vi en ytterligere økning i karakterforskjellene gjennom den videregående skolen. Forskjellen mellom elever med foreldre uten fullført videregående skole eller fagspesifikk kompetanse og elevene med foreldre som har forskerutdannelse og fagspesifikk kompetanse øker fra i overkant av en halv karakter på GK til i underkant av en hel karakter på VKII. Elever med foreldre som har forskerutdannelse og fagspesifikk kompetanse oppnår med andre ord i gjennomsnitt nesten en hel karakter bedre i matematikk på VKII enn elever med foreldre uten fullført videregående skole eller fagspesifikk kompetanse. Et interessant poeng er forøvrig at elevene i de tilfeller der foreldrene er i besittelse av den relevant

fagspesifikke kompetansen oppnår like gode karakter som de elevene med foreldre som har et utdanningsnivå høyere. Dersom disse da vel og merke ikke også besitter den samme kompetansen.

Når det gjelder elevenes prestasjoner i matematikk ser vi altså at det å ha foreldre med realfagskompetanse har en signifikant positiv effekt for alle trinn på den videregående skolen. Analysen støtter dermed hypotese 5 som postulerer at det å ha foreldre med realfagskompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt i matematikk. Videre synes effekten å øke i styrke fra GK til VKII. Denne økningen skal vi imidlertid komme tilbake til i kapittel 6.4.

I neste kapittel skal vi analysere hvorvidt man kan finne en liknende effekt av fagspesifikk kompetanse blant henholdsvis de elevene som velger fordypning i engelsk og i norsk som er et fellesfag for alle elever som velger allmennfaglig studieretning.

6.2 Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterutvikling i engelsk gjennom den videregående skolen

I tabell 6.2 er det kontrollert for betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterer i engelsk på GK, VKI og VKII. Vi ser av tabellen at det allerede på GK eksisterer en betydelig effekt av å ha foreldre med enten språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse. Effekten øker med 0,016 karakterer til VKI og deretter med 0,032 karakterer fra VKI til VKII. Effekten er sterkt statistisk signifikant på alle tre trinnene. Det er videre interessant å se at det å ha foreldre med realfagskompetanse også har en sterk positiv effekt på elevenes resultater i engelsk, spesielt på VKI og VKII. Det er imidlertid kun på VKI at effekt er signifikant, men det er igjen grunn til å tro at manglende statistisk signifikans kan skyldes få observasjoner av foreldre med realfagskompetanse. Når det gjelder betydningen av foreldrenes utdanningsnivå ser vi, i motsetning til hva vi registrerte i analysen av matematikk ovenfor, at effekten har sunket på alle trinnene der foreldrene kan tenkes å ha fagspesifikk kompetanse. Med andre ord ser det ut til at deler av den effekten vi tidligere tok til inntekt for foreldrenes utdanningsnivå i stedet i virkeligheten var en effekt foreldrenes fagspesifikke kompetanse.

Tabell 6.2: Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterer i engelsk. Kontrollert foreldrenes utdannelsesnivå og sivilstand, antall søsken, kjønn, og ikke-vestlig bakgrunn.

	Grunnkurs		VKI		VKII	
	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e.
Minst en av foreldrene har realfagskompetanse	0,086	0,076	0,192 *	0,082	0,174	0,091
Minst en av foreldrene har språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse	0,150 ***	0,020	0,166 ***	0,022	0,198 ***	0,024
<i>Foreldrenes høyeste utd.nivå (ref. ikke fullført videregående skole)</i>						
Videregående skole	0,113 **	0,034	0,114 **	0,037	0,124 **	0,041
Høyere utdanning (lavere grad)	0,135 ***	0,019	0,117 ***	0,021	0,162 ***	0,023
Høyere utdanning (høyere grad)	0,239 ***	0,026	0,270 ***	0,028	0,352 ***	0,031
Forskerutdanning	0,397 ***	0,060	0,407 ***	0,064	0,629 ***	0,071
<i>Foreldrenes sivilstand (ref. bor med begge foreldrene)</i>						
Bor med mor	-0,026	0,023	-0,075 **	0,025	-0,041	0,027
Bor med far	-0,268 ***	0,071	-0,123	0,076	-0,143	0,085
Antall søsken	-0,037 ***	0,007	0,031 ***	0,008	-0,038 ***	0,009
Kjønn	-0,093 ***	0,016	-0,111 ***	0,017	-0,046 *	0,019
Ikke-vestlig bakgrunn	-0,097 **	0,037	-0,113 **	0,040	-0,202 ***	0,044
Konstant	4,308 ***	0,019	4,168 ***	0,020	3,757 ***	0,023
N	10479		10514		10521	
R ² (justert)	0,038		0,038		0,047	

Signifikans sannsynlighet:

*P<0.05

**P<0.01

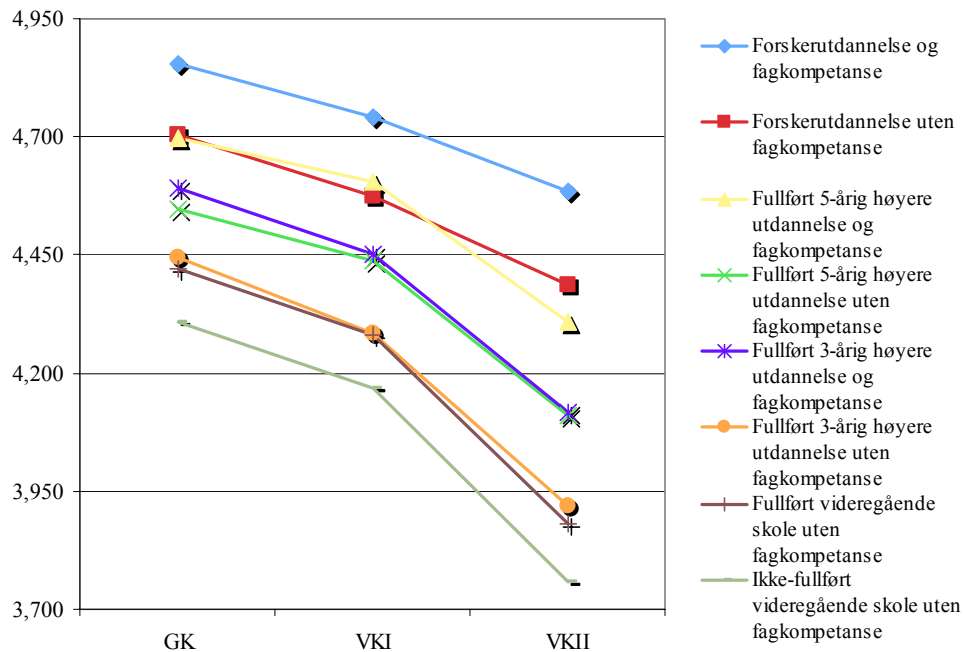
***P<0.001

Utrekninger viser at nedgangen i effekten av å ha foreldre med høyere utdanning på enten lavere eller høyere grad er statistisk signifikant sammenliknet med resultatene fra tabell 5.4. Når det gjelder nedgangen i effekten av det å ha foreldre med forskerutdanning er ikke denne statistisk signifikant. Det er imidlertid grunn til å tro at dette skyldes få observasjoner, og at det også her vil være en reduksjon i betydningen av utdannelsesnivå i seg selv når det i tillegg kontrolleres for fagspesifikk kompetanse.

På tross av at effekten av foreldrenes utdannelsesnivå synker for de gruppene med relativt sett høyest utdanning når det kontrolleres fagspesifikk kompetanse, har foreldrenes utdannelsesnivå fremdeles en betydelig effekt med henhold til barnas skoleprestasjoner. Effekten øker i løpet av videregående for alle utdannelsesnivåer, men i likhet med hva vi registrerte i matematikkanalysen ovenfor og engelskanalysen i forrige kapittel (se tabell 5.3) er det kun for de to øverste utdannelsesnivåene at økningen er statistisk signifikant.

Betydningen av å bo hos enten mor eller far kontra å bo med begge foreldrene er tilnærmet uendret fra analysen av engelsk i kapittel 5.3. Fremdeles er det en sterk negativ effekt forbundet ved å kun bo sammen med far. Denne er imidlertid kun signifikant GK, men det er grunn til å tro at man også på VKI og VKII ville fått en signifikant effekt dersom antallet observasjoner hadde økt. Når det gjelder effekten av kun å bo med mor ser vi at denne kun er svakt negativ sammenliknet med å bo med begge foreldrene, og at det kun er på VKI at sammenhengen er signifikant. Ettersom det er langt flere observasjoner i denne kategorien tyder dette på at det å kun bo med mor utgjør liten forskjell fra å bo med begge foreldrene når det gjelder elevenes karakterer i engelsk. I motsetning til i analysen av matematikk ovenfor finner vi i engelskanalysen en negativ effekt av å ha søsken. Effekten varierer fra -0,031 til -0,038 per søsken avhengig av trinn, og er sterkt signifikant gjennom hele videregående. På GK og VKI eksisterer det en markant og signifikant kjønnseffekt. I gjennomsnitt oppnår jenter om lag 0,1 karakterer bedre enn guttene på disse to trinnene. Effekten halveres imidlertid fra VKI til VKII, og er på VKII også kun svakt signifikant. Disse resultatene er i samsvar med hva vi fant i kapittel 5.3. Også i engelsk viser tidligere, ikke-rapporterte analyser, at det ikke er noen grunn til å tro at effekten av å ha foreldre med fagkompetanse er forskjellig for gutter og jenter. Blant elever med ikke-vestlig landbakgrunn registreres det fremdeles en negativ effekt på rundt 0,1 karakterer på GK og VKI. Deretter øker den kraftig fra VKI til VKII noe som medfører at elever med ikke-vestlig bakgrunn på VKII oppnår i overkant av 0,2 karakterer dårligere enn elever med vestlig landbakgrunn. Den negative effekten av ikke-vestlig landbakgrunn er statistisk signifikant på minimum en prosent nivå på alle de ulike trinnene. Til sist er det verdt å merke seg at den forklarte variansen har økt noe etter at vi inkluderte variabelen for fagspesifikk kompetanse i analysene, og at variablene i modellen fremdeles forklarer mer av variansen på VKII enn på GK og VKI. I motsetning til i matematikk ser vi altså at et mål på foreldrenes fagspesifikke kompetanse forklarer en ytterligere del av variasjonene i elevenes karakterer i engelsk når vi allerede har kontrollert for blant annet foreldrenes utdannelsesnivå. Den marginale forklarte variasjonen i elevenes engelskkarakterer av foreldrenes fagspesifikke kompetanse varierer fra 0,5 til 0,6 prosent avhengig av hvilket nivå vi ser på.

Figur 6.2: Utviklingen i betydningen av foreldrenes utdanningsnivå og fagspesifikke kompetanse for jenters karakterprestasjoner i engelsk. Kontrollert for foreldrenes sivilstand, antall søsken, kjønn og ikke-vestlig landbakgrunn.



Figur 6.2 gir en grafisk fremstilling av jentenes karakterutvikling i engelsk etter at vi både har kontrollert for foreldrenes utdanningsnivå og fagspesifikke kompetanse. Når det gjelder utviklingen fra figur 5.4 er spesielt tre forhold verdt å merke seg. For det første ser vi at forskjellen mellom de elevene som har foreldre med relevant fagspesifikk kompetanse og 3-årig høyere utdanning eller mer og elevene med foreldre uten fagspesifikk kompetanse eller fullført videregående skole har økt med i underkant av 0,1 karakterer på alle tre trinnene. For det andre registreres det en redusert betydning av foreldrenes utdanningsnivå. Elevene med foreldre som har inntil fullført videregående skole nærmer seg med andre ord elevene med foreldre som har 3-årig høyere utdanning eller mer, i de tilfeller der disse ikke også er i besittelse av relevant fagspesifikk kompetanse.

For det tredje medfører den økende betydningen av fagspesifikk kompetanse i løpet av videregående at elever med foreldre som har fagspesifikk kompetanse i gjennomsnitt oppnår omtrent like gode karakterer som elevene med foreldre som har et utdanningsnivå høyere. Med andre ord oppnår elever med foreldre som har 3-årig høyere utdanning og

fagspesifikk kompetanse like gode karakterer som elever med foreldre som har 5-årig høyere utdanning dersom disse ikke har fagspesifikk kompetanse. Beregninger viser at denne sammenhengen er statistisk signifikant på alle de tre trinnene. Engelskanalysen støtter dermed første del av hypotese 6 som postulerer at det å ha foreldre med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt i engelsk.

I det neste kapitlet skal vi gjøre samme analyse som er gjort her, men da i stedet med utgangspunkt i elevenes prestasjoner i norsk hovedmål.

6.3 Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakter i norsk hovedmål på den videregående skolen

I kapittel 6.1 og 6.2 har vi funnet en betydelig effekt av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for barnas prestasjoner i henholdsvis matematikk og engelsk på den videregående skolen. I dette kapitlet skal vi undersøke hvorvidt den samme effekten også gjør seg gjeldende i norsk hovedmål som er det siste ”kjernefaget”. Norsk hovedmål skiller seg imidlertid fra matematikk og engelsk ved at det er obligatorisk for alle elever gjennom hele videregående. Dette innebærer at datasettet som denne oppgavens analyser bygger på kun besitter en observasjon på elevenes resultater i dette faget, som er standpunkt- og eksamenskarakter fra avsluttende år på videregående. Disse er igjen omregnet til en variabel som måler midtkarakteren i faget. Med andre ord vil vi ikke i denne analysen være i stand til å følge elevene gjennom videregående slik vi gjorde i matematikk- og engelskanalysen, men vil i stedet hoppe rett til deres prestasjoner på VKII.³¹

³¹ Det at faget er obligatorisk for alle elever medfører også en annen sammensetning av utvalget. Beskrivelse av dette finnes i kapittel 4.

Tabell 6.3: Betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterer i norsk hovedmål. Kontrollert foreldrenes utdannelsesnivå og sivilstand, antall søsken, kjønn, og ikke-vestlig bakgrunn.

	VKII	
	b	s.e.
Minst en av foreldrene har realfagskompetanse	0,101 ***	0,027
Minst en av foreldrene har språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse	0,159 ***	0,012
<i>Foreldrenes høyeste utd.nivå</i> <i>(ref. er ikke fullført videregående skole)</i>		
Videregående skole	0,128 ***	0,022
Høyere utdanning (lavere grad)	0,261 ***	0,012
Høyere utdanning (høyere grad)	0,494 ***	0,015
Forskerutdanning	0,641 ***	0,034
<i>Foreldrenes sivilstand (ref. bor med begge foreldrene)</i>		
Bor med mor	-0,084 ***	0,014
Bor med far	-0,090 *	0,044
Antall søsken	-0,019 ***	0,004
Kjønn	-0,243 ***	0,010
Ikke-vestlig bakgrunn	-0,153 ***	0,026
Konstant	3,771 ***	0,012
N	30594	
R ² (justert)	0,090	

Signifikans sannsynlighet:

*P<0.05

**P<0.01

***P<0.001

I tabell 6.3 er det kontrollert for betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes karakterer i norsk hovedmål på VKII. Av tabellen ser vi at det å ha minimum en forelder med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse har en betydelig, og sterkt signifikant effekt på elevenes prestasjoner i norsk hovedmål. I gjennomsnitt oppnår elever med foreldre som har denne typen kompetanse nærmere 0,16 karakterer høyere enn referansegruppen, uavhengig av foreldrenes utdannelsesnivå. I likhet med i engelsk finner vi også i norsk en betydelig effekt av å ha foreldre med realfagskompetanse, dog noe mindre enn hva effekten er for elever med foreldre som har språk- eller pedagogisk kompetanse. Effekten er sterkt statistisk signifikant. Når det gjelder betydningen av foreldrenes utdannelsesnivå gir denne analysen et noe annet bilde enn engelsk- og matematikkanalysene på VKII. For det første finner vi i analysen av norsk en betydelig

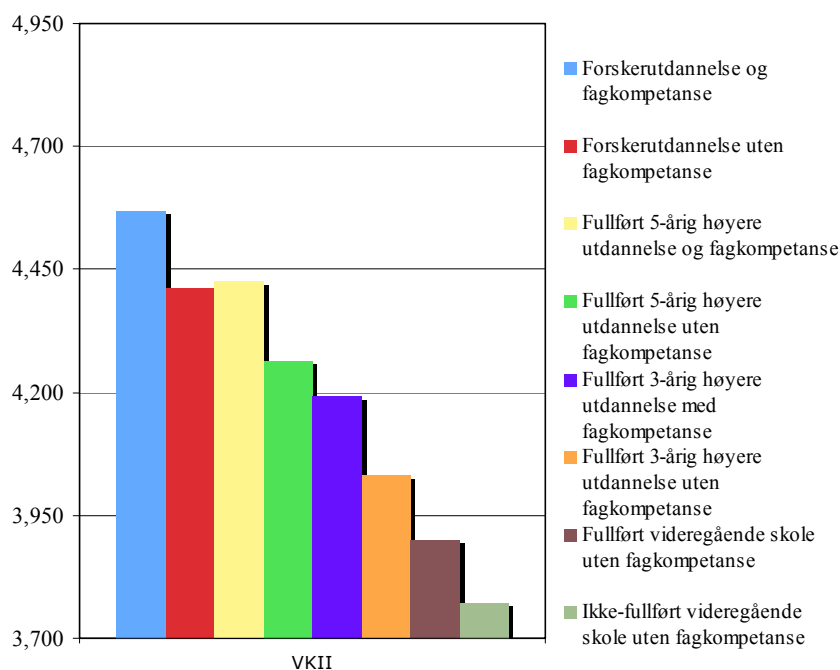
større effekt av å ha foreldre med 3- eller 5-årig høyere utdanning sammenliknet med det å ha foreldre med forskerutdanning. For det andre er også effekten av å ha foreldre med fullført videregående skole sterkt statistisk signifikant, mens den kun var svakt signifikant i engelsk og ikke-signifikant i matematikk.

Analysene av engelsk og matematikk har ikke gitt noen signifikante resultater på VKII vedrørende det å kun bo med en av foreldrene kontra begge selv om spesielt det å kun bo med far ser ut til å ha en negativ effekt på barnas karakterer. Dette kan som tidligere nevnt skyldes at kun en liten andel kun bor med far, noe som igjen gir stor spredning og dermed høy standardfeil. I analysen av norsk har vi derimot langt flere observasjoner noe som reduserer spredningen og dermed den statistiske feilmarginen. Dette gjør at vi i tabell 6.3 kan registrere en signifikant, negativ effekt av kun å bo med en av foreldrene. Effekten er imidlertid mindre enn 0,1 karakterer uavhengig av hvilken forelder elevene bor med, og effekten av å bo med mor er ikke signifikant forskjellig fra å bo med far. Når det gjelder betydningen av antallet søsken finner vi i tabellen ovenfor en negativ effekt på 0,019 per søsken noe som tilsvarer omkring halvparten av hva vi registrerte på VKII i engelskanalysen ovenfor. Effekten er sterkt statistisk signifikant, men må kunne sies å være forholdsvis beskjeden. Med henhold til kjønn finner vi, i likhet med i matematikk, en betydelig negativ effekt av å være gutt. I gjennomsnitt oppnår jenter nesten 0,25 karakterer høyere enn gutter i norsk, og forskjellen er sterkt statistisk signifikant. Blant elevene med ikke-vestlig bakgrunn finner vi en markant negativ effekt. Effekten er sterkt statistisk signifikant, og viser at elever med denne bakgrunnen i gjennomsnitt oppnår rundt 0,15 karakterer lavere i norsk hovedmål enn elever med vestlig landbakgrunn.

Figur 6.3 gir en grafisk fremstilling av jentenes karakterer i norsk hovedmål med utgangspunkt i foreldrenes utdanningsnivå og fagspesifikke kompetanse. Dersom vi ser på utdanningsnivå isolert sett er mønsteret det at dess høyere utdanningsnivå hos foreldrene dess bedre karakterer oppnår barna. Sammenhengen er statistisk signifikant mellom alle de ulike nivåene. Når vi også tar med betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse gir figuren i noen grad det samme bildet som vi så på VKII i engelsk. Det viser seg at elever med foreldre som har 5-årig høyere utdanning og

fagspesifikk kompetanse i gjennomsnitt oppnår like gode karakterer som elever med foreldre som har forskerutdannelse, dersom disse ikke også har fagspesifikk kompetanse. Beregninger viser at forskjellen mellom disse to gruppene ikke er signifikant. I engelskanalysen var det heller ingen signifikant forskjell mellom å ha foreldre med 3-årig høyere utdannelse og fagspesifikk kompetanse kontra å ha foreldre med 5-årig høyere utdannelse dersom disse ikke også hadde fagspesifikk kompetanse. I norsk hovedmål finner vi ikke denne sammenhengen. Forskjellen mellom de to gruppene er imidlertid kun svakt statistisk signifikant. Avslutningsvis ser vi at modellen som benyttes forklarer 9 prosent av de totale variasjonene i elevenes karakterer, altså omkring det dobbelte av hva vi observerte i analysene av matematikk og engelsk.

Figur 6.3: Betydningen av foreldrenes utdanningsnivå og fagspesifikke kompetanse for jenters karakterprestasjon i norsk hovedmål. Kontrollert for foreldrenes sivilstand, antall søsken, kjønn og ikke-vestlig landbakgrunn.



Analysene av elevenes karakterprestasjoner i norsk hovedmål støtter altså andre del av hypotese 6, som postulerer at det å ha foreldre med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt i norsk hovedmål. Vi merker oss også at det, noe uventet, også registreres en betydelig positiv effekt av å ha foreldre med realfagskompetanse med henhold til prestasjonene i dette faget. Denne sammenhengen skal vi komme tilbake til i kapittel 7.

Det neste avsnittet skal igjen ta utgangspunkt i analysene av matematikk og engelsk fra tidligere i kapitlet. Gjennom å sammenligne effekten av foreldrenes fagspesifikke kompetanse på GK, VKI og VKII skal vi teste hypotese 7 som postulerer at betydningen av å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse vil øke etter hvert som barna blir eldre.

6.4 Utviklingen i betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse gjennom videregående

Tidligere i kapittel 6 har vi funnet en signifikant positiv effekt av foreldrenes fagspesifikke kompetanse med henhold til elevenes prestasjoner i matematikk, engelsk og norsk hovedmål gjennom hele videregående. Dette har gitt støtte for hypotese 5 og 6 som utledet tidligere. Videre har vi sett at effekten av fagspesifikk kompetanse tilsynelatende øker i styrke fra trinn til trinn, og at denne sammenhengen finnes i både matematikk og engelsk.³² Analysene presentert i tabell 6.1 og 6.2 sier imidlertid ingen ting om hvorvidt utviklingen i de to fagene er statistisk signifikant.

Beregninger viser at det ikke verken i matematikk eller engelsk finnes noen statistisk signifikant økning i betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse gjennom videregående. Dette fordi effekten på henholdsvis GK og VKII ikke er signifikant forskjellig fra hverandre. Den observerte økende effekten av foreldrenes fagspesifikke kompetanse fra GK til VKII både i matematikk og engelsk kan med andre ord være et resultat av tilfeldigheter. Jeg finner derfor ingen støtte for hypotese 7 som sier at betydningen av å ha foreldrene med fagspesifikk kompetanse øker etter hvert som barna blir eldre.

Det bør imidlertid påpekes at den manglende sammenhengen kan skyldes det lave antallet observasjoner av foreldre med realfagskompetanse i utvalget (se kapittel 4). Et lite antall observasjoner bidrar som tidligere nevnt til å øke den statistiske usikkerheten. Jeg vil komme tilbake til mulige løsninger på dette problemet i kapittel 7.

³² I norsk hovedmål har vi som tidligere nevnt kun et observasjonstidspunkt, noe som umuliggjør det å følge karakterutviklingen på samme måte som vi har kunnet gjøre i matematikk og engelsk.

6.5 Oppsummering av hovedfunn

I innledningen på kapitlet ble det presentert tre hypoteser knyttet til betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes prestasjoner i bestemte fag. For det første finner vi i analysen av matematikk støtte for hypotese 5 som postulerer at det å ha foreldre med realfagskompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt i matematikk. I tråd med hva vi ventet er det en positiv effekt knyttet til å ha foreldre med realfagskompetanse på alle nivåer i den videregående skolen i matematikk. I tillegg fant vi ingen positiv effekt knyttet til å ha foreldre med språk- eller pedagogisk.

Når det gjelder analysene av engelsk og norsk hovedmål finner vi i begge tilfeller støtte for analyse 6 som postulerer at det å ha foreldre med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse påvirker barnas prestasjoner i disse fagene positivt. Også i disse fagene er effekten statistisk signifikant på alle nivåer.³³ Vi merket oss at det i engelsk også finnes en betydelig positiv effekt av å ha foreldre med realfagskompetanse. Sammenhengen var imidlertid kun statistisk signifikant på VKI, og da svakt. Også i norsk hovedmål fant vi en positiv effekt av å ha foreldre med realfagskompetanse. Sammenhengen er sterkt statistisk signifikant, men effekten er noe svakere enn for foreldre med språk- eller pedagogisk kompetanse.

Oppgavens siste hypotese var knyttet til utviklingen i betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse gjennom den videregående skolen. På tross av at effekten av foreldrenes fagspesifikke kompetanse tilsynelatende øker fra GK til VKII både i matematikk og engelsk viser tester at utviklingen ikke er statistisk signifikant i noen av fagene. Effekten av foreldrenes fagspesifikke kompetanse er like fullt, som tidligere nevnt, både av en betydelig størrelse og statistisk signifikant på alle trinn i begge de to fagene.

³³ I norsk hovedmål har vi som tidligere nevnt kun en observasjon, på VKII.

7 Avslutning

I lang tid har foreldrenes utdanningsnivå, og til dels inntekt, blitt benyttet som mål på sosial bakgrunn ved studier av ulikhet i utdanningssystemet. Flere studier av som tidligere nevnt at barn med foreldre som selv har høyere utdanning i større grad enn andre barn vil lykkes i utdanningssystemet. Dette har ofte blitt forklart som et uttrykk for at kulturelle overføringer fra foreldre til barn som gjør elever med høy sosial bakgrunn bedre tilpasset de kulturelle kodene i skolen. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvorvidt også et annet trekk ved elevenes hjemmebakgrunn kan bidra til å gi en mer nyansert forklaring med henhold til de sosiale forskjellene i skoleprestasjoner. På bakgrunn av dette ble det derfor konstruert to mål på foreldrenes fagspesifikke kompetanse. Videre ble det utledet en rekke hypoteser blant annet knyttet til sammenhengen mellom foreldrenes fagspesifikke kompetanse og elevenes prestasjoner i kjernefagene på den videregående skolen.

Dette avsluttende kapitlet vil først gi en oppsummering av de funnene som er blitt gjort i oppgaven i forhold til de hypotesene som ble utledet i forkant av analysene. Videre vil funnene bli diskutert i lys av tidligere forskning og de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på. I kapitlets avslutning vil mulige samfunnsmessige implikasjoner av oppgavens funn og behovet for videre forskning bli diskutert.

7.1 Oppsummering av oppgavens viktigste funn

Den første hypotesen som ble testet i denne oppgaven er knyttet til karakterutviklingen fra fullført grunnskole til fullført videregående skole. Analysen som ble gjort støttet ikke hypotese 1 som postulerte at de eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn på grunnskolen vil avta når elevene begynner på videregående skole. I stedet viste det seg at utviklingen snarere går i retning av økt sosial ulikhet i karakteroppnåelse ved overgangen fra GK til VKII.

Når det gjelder hypotese 2, 3 og 4 var disse knyttet til karakterforskjellenes utvikling i henholdsvis matematikk og engelsk, og forholdet mellom de to fagene. Verken hypotese

2 eller 3, som postulerte at de eventuelle karakterforskjellene i henholdsvis matematikk og engelsk på GK vil avta blant elevene som velger fordypning i disse fagene på VKI og VKII, ble støttet av analysene. Også her ble det tvert i mot registrert en økende sosial ulikhet i karakteroppnåelse gjennom hele videregående. Det burde riktignok påpekes at den økende sosiale ulikheten ikke skyldes at de elevene med høy sosial bakgrunn blir flinkere, men at elevene med lav sosial bakgrunn opplever et kraftigere karakterfall. En sammenligning av karakterforskjellene i de nevnte fagene fant heller ingen støtte for hypotese 4 som for det første postulerte at de eventuelle karakterforskjellene med hensyn til sosial bakgrunn antas å være større i matematikk enn engelsk på GK. Idet det ikke eksisterte noen forskjeller i betydningen av sosial bakgrunn på GK falt også andre del av hypotese 4 bort ettersom denne postulerte at forskjellene på tvers av fagene vil minske i størrelse gjennom videregående. Når det gjaldt betydningen av sosial bakgrunn for karakterprestasjoner syntes forholdet mellom de to fagene å være preget av likhet gjennom hele videregående.

I andre analysekapittel (kapittel 6) ble målet på elevenes sosiale bakgrunn endret fra kun å bli målt ved foreldrenes utdanningsnivå til også å innholde et mål for foreldrenes fagspesifikke kompetanse. På bakgrunn av dette ble det utledet tre hypoteser knyttet til betydningen av foreldrenes fagspesifikke kompetanse for elevenes prestasjoner i henholdsvis matematikk, engelsk og norsk, og om en mulig endring i betydningen av en slik kompetanse gjennom videregående. Både hypotese 5 som postulerer at det å ha foreldre med realfagskompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt i matematikk, og hypotese 6 som postulerer at det å ha foreldre med språkkompetanse eller pedagogisk kompetanse påvirker barnas prestasjoner positivt, i henholdsvis engelsk og norsk hovedmål, ble støttet av de analysene som ble gjort. Vi merket oss imidlertid også at effekten av foreldrenes utdanningsnivå fremdeles var den sterkeste indikatoren med henhold til betydningen av sosial bakgrunn i forhold til skoleprestasjoner. I forhold til utviklingen gjennom videregående var det ikke i noen av analysene støtte for hypotese 7 som postulerte at betydningen av å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse øker etter hvert som barna blir eldre. På tross av at sammenhengene ikke var statistisk signifikante

merket vi oss imidlertid at effekten av foreldrenes fagspesifikke kompetanse tilsynelatende blir sterkere for hvert trinn på videregående.

7.2 Hva forteller funnene oss?

7.2.1 Har foreldrene betydning for barns skoleprestasjoner?

I tråd med tidligere forskning levner også denne oppgaven liten tvil om at elevenes hjemmebakgrunn har stor for deres resultater i utdanningssystemet. Spesielt foreldrenes utdanningsnivå ser ut til å skape store sosiale forskjeller blant elevene med henhold til karakteroppgjør. Tidligere i oppgaven kritiserte jeg DiMaggio (1982) for å operere med et for bredt mål på foreldrenes utdanningsnivå der blant annet alle typer høyere utdannelse ble plassert i samme gruppe. Denne oppgaven viser viktigheten av å benytte et mer nyansert mål på foreldrenes utdanningsnivå når man ønsker å analysere betydningen av sosiale forskjeller i utdanningssystemet. Flere av analysene som vises her avdekker forskjeller på opp mot en halv karakter i forhold til å ha foreldre med forskerutdannelse kontra høyere utdannelse på lavere grad. Forskjeller som må kunne sies å være av en betydelig størrelse.

Hva innebærer det så at foreldrenes utdanningsnivå tilsynelatende har stor betydning for barnas prestasjoner i utdanningssystemet uavhengig av hvilket fag vi studerer? På bakgrunn av de analysene som er gjort i denne oppgaven skal man være forsiktig med å hevde at forskjellene verken skyldes at foreldre med høyere utdannelse investerer mer tid på å hjelpe sine barn med skolearbeide, eller at de i større grad enn andre foreldre oppmuntrer og motiverer sine barn til å gjøre det godt på skolen. Slike konklusjoner ville krevd et annet datamateriale og andre analyser enn det denne oppgaven bygger på. På en annen side har dette heller aldri vært oppgavens mål.

7.2.2 Varierer betydningen av sosial bakgrunn mellom fag?

Ovenfor ble det skrevet at foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for barnas karakterer uavhengig av hvilket fag som studeres. Dette betyr imidlertid ikke at foreldrenes betydning er av samme størrelse i alle fag. Analysene i denne oppgaven har vist flere interessante forskjeller på tvers av de tre kjernefagene med henhold til

betydningen av foreldrenes utdanningsnivå. For det første er det i matematikk, i motsetning til i engelsk og norsk hovedmål, ingen signifikant ulik effekt av å ha foreldre med fullført videregående skole, kontra det å ha foreldre uten fullført videregående skole. Videre øker betydningen av foreldrenes utdanningsnivå sterkest i den nedre del av skalaen i engelsk og norsk hovedmål, mens den i matematikk øker sterkest i den øvre delen av skalaen. I tråd med Bourdieu og Passeron (1990) kan dette relateres til skillet mellom såkalte talentfag og fag som ”bare” krever hardt arbeid. Følger man et slikt resonnement synes det rimelig at man i forhold til matematikkprestasjonene først ved et relativt høyt utdanningsnivå hos foreldrene vil oppnå positive effekter av sosial bakgrunn. Tilsvarende vil man da også vente positive effekter av sosial bakgrunn allerede ved et lavere utdanningsnivå i språkfag som ”bare” krever hardt arbeid.

Denne sammenhengen vises kanskje enda klarere gjennom Lareaus (1987, 2000) argumentasjon om betydningen av direkte forelderinvolvering. Med utgangspunkt i skillet mellom harde og myke fag vil det være naturlig at det i harde fag kreves et relativt sett høyere utdanningsnivå hos foreldrene hvis de skal kunne hjelpe til med skolearbeidet, enn i myke fag. Dette kan være en forklaring på hvorfor effekten på de høyeste utdanningsnivåene er langt sterkere, og effekten på de laveste langt svakere, i matematikk enn i engelsk og norsk. Ettersom det i analysene ikke er trukket inn noe faktisk mål på foreldrenes tidsbruk på barnas skolearbeid er det riktignok ikke mulig å trekke noen sikre slutninger. Likevel synes ikke resonnementet å være urimelig.

I oppgavens analyser gjøres det også et forsøk på å teste forskjellen i betydningen av sosial bakgrunn i henholdsvis matematikk og engelsk. Denne analysen viste, i motsetning til hva vi på forhånd ventet, at effekten av sosial bakgrunn nærmest var den samme i begge fagene på alle de tre trinnene. Funnet går dermed i motsatt retning av hva et skille mellom harde og myke fag skulle tilsi. I sum kan det med andre ord se ut til at sosial bakgrunn i seg selv har lik effekt på tvers av harde og myke fag, men at det likevel finnes enkelte forskjeller mellom disse to faggruppene når man ser på ulike nivåer av sosial bakgrunn, da målt ved foreldrenes utdanningsnivå.

7.2.3 Er effekten av sosial bakgrunn konstant på alle utdanningstrinn?

Med utgangspunkt i blant annet Bourdieu og Passeron (1990) ventet vi at de eventuelle karakterforskjellene som følge av sosial bakgrunn ville reduseres i løpet av videregående blant de elevene som valgte fordypning i henholdsvis matematikk og engelsk. Tanken bak dette resonnementet er at den sosiale ulikheten vil reduseres oppover i utdanningssystemet som følge av at de svakeste elevene faller fra. Det viste seg imidlertid at dette ikke var tilfelle, og at det synes som om rekrutteringen til ulike studieretningsfag i liten grad preges av en selektering av de med spesielt gode resultater i fagene fra tidligere. For eksempel kan det se ut til at barn med lav sosial status velger fordypning i matematikk på tross av at de strever med å oppnå gode resultater. Det kan tolkes som om elevene ønsker å holde mulighetene åpne med tanke på opptak til de ulike prestisjeutdannelsene, på tross av at de evnemessig ikke strekker til. Dette får videre det resultat at de oppnår svake karakter, og dermed likevel ikke blir kvalifisert med henhold til de opptakskravene som stilles ved denne typen høyere utdannelse.

Også når vi analyserte overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen fant vi, i motsetning til hva vi på forhånd hadde ventet, den samme utviklingen som vi registrerte blant elevene som velger fordypning i matematikk eller engelsk. Det er imidlertid grunn til å tro at dette kan skyldes utvalget som benyttes i analysene. Så lenge det kun er elevene som senere har fullført allmennfaglig studieretning på videregående skole som er inkludert i analysene fra grunnskolen er det grunn til å tro at disse er skjevselektert i forhold til prestasjoner. Med andre ord kan den tilsynelatende lavere graden av sosial ulikhet i karakteroppnåelse på ungdomsskolen skyldes at det kun er de relativt sett flinkeste elevene som er med i analysene. Altså de som senere har valgt allmennfaglig studieretning på videregående. Når dette er sagt, er det like fullt interessant at de sosiale forskjellene øker når vi følger disse elevene over tid. En mulig forklaring på dette, kan som nevnt tidligere i oppgaven, være karakterfordelingen på de ulike trinnene. Gitt at kun elever med karakterer i den øvre delen av skalaen velger allmennfaglig studieretning, så fremstår det som naturlig at karakterspredningen vil øke når disse elevene skal normalfordeles over hele skalaen på videregående skole. Dersom det eksisterer en sosial ulikhet med henhold til karakteroppnåelse på grunnskolen vil det

følgelig synes naturlig at denne øker når elevene spres over en større skala, og forskjellen mellom de flinkeste og de minst flinke blir bedre synlig. Analysen av gjennomsnittskarakterer i matematikk og engelsk på GK kan støtte oppunder dette resonnetet idet elevgruppene som senere har valgt fordypning i de to fagene oppnår langt bedre karakterer på GK, enn det totale utvalget sett under ett. Analysene på GK vil på samme måte som den på grunnskolen med andre ord bære preg av at elevene i utvalget har oppnådd sin karakter i relasjon til de elevene som senere har valgt å ikke fortsette med faget. Altså i gjennomsnitt de minst flinke. På VKI og VKII derimot skal kun de som på GK var de flinkeste karakterfordeles over den samme skalaen. Dermed er det naturlig at spredningen i utvalget, både med henhold til karakterer og betydningen av sosial bakgrunn, vil øke.

Det synes altså som om Bourdieu og Passerons (1990) teori om at de sosiale forskjellene i karakteroppnåelse vil avta oppover i utdanningssystemet ikke egner seg spesielt godt til å beskrive sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner på videregående skole i Norge. Til tross for at dette kan tyde på at det er de flinkeste elevenes som rekrutteres til allmennfaglig studieretning på videregående, og at det er skjevselektering av elever til de ulike studieretningsfagene basert på tidligere prestasjoner i faget, viser utviklingen likevel at effekten av sosial bakgrunn øker oppover i utdanningssystemet. Dette kan videre tale for at det er andre trekk ved elevenes sosiale bakgrunn enn ikke-synlige overføringer av kulturell kapital som opprettholder og forsterker den sosiale ulikheten gjennom utdanningsforløpet.

7.2.4 Kan betydningen av sosial bakgrunn i enkeltfag blant annet skyldes foreldrenes fagspesifikke kompetanse?

Som beskrevet ovenfor ble det i alle de fagseparate analysene registrert markante, positive, effekter av å ha foreldre med fagspesifikk kompetanse. Dette kan tolkes som et tegn på at direkte forelderinvolvering kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner. Argumentet om at elever med høyt utdannende foreldre lykkes bedre på skolen, på grunn av at de tidlig lærer seg de språklige og kulturelle kodene som benyttes og belønnes i skolesystemet, synes å være plausibelt. At effekten av foreldrenes fagspesifikke

kompetanse skal skyldes de samme mekanismene synes å være noe mindre trolig. Det er riktignok ingen urimelig tanke at barn av foreldre med språk- eller pedagogisk kompetanse vil utvikle et bedre språkkø eller en sterkere egenmotivasjon for å arbeide med språk. Elever med foreldre som har realfagskompetanse kan naturligvis på samme måte også ha en høyere egenmotivasjon for å arbeide med matematikk. Det synes imidlertid mindre sannsynlig at disse elevene oppnår bedre karakter i matematikk enn de øvrige elevene fordi det snakkes et ”matematikkspråk” i hjemmet. Naturligvis kan man tenke seg at foreldre som har realfagskompetanse muligens i større grad enn andre foreldre oppmuntrer deres barn til logisk tenkning. Som nevnt er det ikke kontrollert for motivasjon i denne oppgaven, men resonnementet synes å være fornuftig.

En alternativ forklaring på effekten av foreldrenes fagspesifikke kompetanse følger både Lareau (1987, 2000), og Erikson og Jonsson (1996), i det de antar at foreldre med en relevant fagbakgrunn trolig utgjør en større direkte hjelp i forhold til skolearbeid enn foreldrenes overføring av språklige koder og kulturelle vaner. Spesielt resultatene fra matematikkanalysen støtter oppunder et slikt resonnement, idet det avdekkes en betydelig effekt av å ha foreldre med realfagskompetanse selv etter at vi har kontrollert for foreldrenes utdanningsnivå. Videre bidrar den fraværende effekten av språk- eller pedagogisk kompetanse til å styrke teorien om at deler av den sosiale ulikheten i matematikkprestasjoner skyldes at noen elever i større grad enn andre elever mottar hjelp fra foreldre med en særskilt fagrelevant kompetanse. I analysene av engelsk og norsk hovedmål er derimot resultatene mer tvetydige. I begge fagene finner vi en markant positiv effekt knyttet til å ha foreldre med språk- eller pedagogisk kompetanse. Funnene er i tråd med hva vi ventet i forkant av analysene, og kan på samme måte som effekten av realfagskompetanse i matematikk, tolkes som at elever med foreldre som har denne typen kompetanse i større grad enn andre elever kan få hjelp til skolearbeidet. Analysene av engelsk og norsk hovedmål avslører imidlertid også en nesten like stor effekt av å ha foreldre med realfagskompetanse, selv om sammenhengen riktignok ikke er statistisk signifikant på GK og VKII i engelsk. Forfølger vi resonnementet om direkte forelderinvolvering innebærer dette at elever med foreldre som har realfagskompetanse vil kunne få hjelp til skolearbeidet i et bredere spekter av fag enn kun de som er direkte

knyttet opp mot foreldrenes kompetanseområde. En slik tanke synes heller ikke urimelig all den tid en høyere utdanning i seg selv trolig bidrar til å utvikle og bedre de generelle språkferdighetene, uavhengig av hvilket fagområde som studeres. Derimot er det få eller ingen forhold som skulle tilsi at en høyere utdanning innen språk- eller pedagogiske fag vil bidra til å bedre ens matematikkferdigheter.

7.3 Konklusjon

Denne oppgaven har vist at foreldrene har betydning for elevenes prestasjoner i den norske videregående skolen. I alle de tre kjernefagene, matematikk, engelsk og norsk hovedmål, er det til dels store karakterforskjeller mellom elever med ulik sosial bakgrunn. Forskjellene øker i styrke fra fullført grunnskole til fullført videregående skole. I løpet av videregående skole registreres det også en økende sosial ulikhet i karakteroppnåelse både i matematikk og engelsk blant de elevene som har valgt fordypning i disse fagene. Som ventet forklarer foreldrenes utdanningsnivå store deler av de sosiale forskjellene knyttet til elevenes prestasjoner, men oppgaven avdekker også en markant positiv effekt knyttet til sammenhengen mellom foreldrenes fagspesifikke kompetanse og elevenes prestasjoner i fag som krever denne typen kompetanse. Mens det å ha foreldre med språk- eller pedagogisk kompetanse kun har positiv effekt på elevenes prestasjoner i engelsk og norsk hovedmål, synes effekten av å ha foreldre med realfagskompetanse å være positivt knyttet til elevenes prestasjoner i alle de tre kjernefagene. Avslutningsvis ser effekten av sosial bakgrunn ut til å øke oppover i utdanningssystemet. Både når vi ser på utviklingen i gjennomsnittskarakter basert på alle fag ved overgangen fra fullført grunnskole til fullført videregående skole, og prestasjonsutviklingen til de elevene som på videregående skole velger fordypning i matematikk eller engelsk, finner vi at den sosiale ulikheten i prestasjoner øker kraftig etter hvert som elevene beveger seg oppover i utdanningssystemet. Dette på tross av at de elevene som er falt fra underveis ikke er tatt med i analysene. Det er et viktig poeng at den økende sosial ulikheten oppover i utdanningssystemet ikke skyldes at elevene med høy sosial bakgrunn bedrer deres karakterer, men at karakterutviklingen til de relativt sett svakeste elevene har en sterkere nedadgående kurve.

7.4 Hva kan dette brukes til?

I oppgavens innledning vises det til evalueringen av leksehjelpordningen til Røde Kors. Spesielt blant elever med innvandrerbakgrunn ble ordningen omtalt som et kjærkomment tilbud som bidrar til at de får den hjelpen de trenger for å mestre leksene sine. Et tilbud mange av de ikke har tilgang til hjemme, som følge av manglede kunnskaper hos foreldrene. Som evalueringen påpeker er imidlertid denne problematikken ikke kun knyttet til elever med innvandrerbakgrunn. Også etnisk norske elever med lav sosial bakgrunn rapporteres å ha det samme behovet som mange av innvandrerelevne, men at de foreløpig i liten grad fanges opp av den gjeldende ordningen.

Resultatene i denne oppgaven tyder på at både leksehjelpordningen til Røde Kors og andre lignende tiltak kan ha en positiv funksjon med henhold til å redusere den sosial ulikheten knyttet til prestasjoner, både på grunnskolen og den videregående skolen i Norge. Det er igjen naturligvis viktig å påpeke at det i denne oppgaven ikke påvises noen direkte årsakssammenheng mellom foreldrenes fagspesifikke kompetanse og tid brukt på å motivere eller hjelpe deres barn med skolearbeidet. Like fullt synes ikke et slikt resonnement å være urimelig. Det som uansett er sikkert er at dette er et tema som krever mer forskning på flere områder. For det første er det viktig å få gjennomført en omfattende studie der den sammenhengen mellom foreldrenes fagspesifikke kompetanse og involvering i barnas skolearbeid studeres direkte, gjennom tid brukt til hjelp med leksearbeid, og indirekte, gjennom tid brukt på andre aktiviteter knyttet til barnas utdanning. Med tanke på en utvidelse av de leksehjelpordningene som finnes, burde det også gjøres inngående studier av elevenes karakterutvikling før og etter at de har benyttet seg av tilbud som for eksempel leksehjelpordningen til Røde Kors. Dersom det i begge tilfeller gjøres ”positive” funn, burde det på politisk beslutningsnivå vurderes om en leksehjelpordning skal utvides og formaliseres som en del av den obligatoriske skolegangen. Hvis den sosiale ulikheten kan i karakteroppnåelse reduseres gjennom en slik formalisering, kan dette også være det første leddet i å redusere betydningen av sosial bakgrunn ved opptak til høyere grads studier, og da spesielt til eliteutdannelse. Slik forholdene er i dag kan den sosiale ulikheten i rekruttering til høyere utdanning i stor grad reflekteres av den sosiale ulikheten i karakterer på den videregående skolen. I så

måte skyldes ikke skjevselektering til høyere utdanning ulikheter i valg, men ulikhet i grader av valg og muligheter på bakgrunn av tidligere prestasjoner i utdanningssystemet. Den nåværende regjeringen har et uttalt mål om å bedre forholdet mellom skole og hjem som et ledd i å redusere den sosiale ulikheten i utdanningssystemet. Ved å bedre forholdet mellom skole og hjem håper de å oppnå en økt forelderinvolvering i barnas skolehverdag. På bakgrunn av resultatene i denne oppgaven kan man imidlertid spørre seg hvorvidt deres strategi vil ha noen effekt, med henhold til å redusere den sosiale ulikheten, i det de synes å overse det faktum at foreldrene besitter ulik grad av skolerlevant kompetanse, som igjen medfører at ikke alle foreldre er i stand til å hjelpe deres barn. For at en bedring av forholdet mellom skole og hjem skal bidra til å redusere den sosiale ulikheten synes det avgjørende at barna får tilgang til de samme skolerlevante ressursene, herunder direkte hjelp til leksearbeid. I forhold til denne problematikken kan det se ut til at regjeringen har en betydelig utfordring i sin kamp for å utligne betydningen av sosial bakgrunn i utdanningssystemet.

Litteraturliste

Bakken, A. (2004): Nye tall om ungdom. Økt sosial ulikhet i skolen? *I Tidsskrift for ungdomsforskning, Nr. 1/2004, s. 83-91.*

Becker, G.S. (1980): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with a Special Reference to Education.* Chicago: The University of Chicago Press.

Becker, G.S. og Tomes, N. (1986): Human Capital and the Rise and Fall of Families. *I Journal of Labor Economics, Vol. 4, Nr. 3, Del 2: The Family and the Distribution of Economic Rewards, s. 1-39.*

Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control, vol. 4.* London: Routledge.

Biglan, A. (1973): The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology, 57, 195-203.*

Birkelund, G. E. (1992). Stratification and Segregation. *I Acta Sociologica, årg. 36, s 47-62.*

Black, S.E., Devereux, P.J., Salvanes, K.G. (2003): Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital. NBER Working Paper No. 10066. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Black, S.E., Devereux, P.J., Salvanes, K.G. (2004): *The More the Merrier? The Effect of Family Composition on Children's Education.* NBER Working Paper No. 10720. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Borjas, G. J. (1995). Ethnicity, Neighborhoods, and Human-Capital Externalities. *American Economic Review Vol. 85, Nr. 3, s. 365-390.*

Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.

Boudon, R. (1986): *Theories of Social Change. A Critical Appraisal*. Cambridge: Polity Press.

Boudon, R. (1998): Social mechanisms without black boxes. I Hedstrøm, P. og Sweberg, R.: *Social Mechanisms. An analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1996): *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Coleman, J.S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Departement of Health, Education and Welfare.

Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, s. 95-120.

Davies, R., Heinesen, E. og Holm, A. (2002), 'The relative risk aversion hypothesis of educational choice'. *Journal of Population Economics* vol.15, pp. 683-713.

DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grads of U.S. High School Students. I *American Sociological Review*, Vol. 47, No. 2, s. 189-201.

Edvardsen, R. (1993): *Ungdoms utdannings- og yrkesplaner: noen sentrale resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991*. Rapport 13/93. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.

Elster, J. (1989): *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Epstein, J.L. (1981): *The Quality of School Life*. Massachusetts, Toronto: Lexington Books.

Erikson, R. og Jonsson, J.O. (1996): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Oxford: Westview Press.

Farkas, G. (2003): Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviour in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, Vol. 29, s. 541-562.

Goldthorpe, J.H. (1998): Rational action theory for sociology. I *The British Journal of Sociology*, vol. 49, nr. 2, s. 167-192.

Goldthorpe, J.H. (2000): *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. New York: Oxford University Press.

Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. og Turmo, A. (2004): *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: Institutt for lærerutvikling og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. og Wells, A.S. (1997): *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford: University Press.

Hansen, E.J. (2003) *Social reproduction, social arv og mønsterbrud*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, M.N. (1985): *Social Inequality in Educational Attainment in Norway*. INAS Rapport nr. 4/1985. Oslo: Institute of Applied Social Research.

Hansen, M.N. (1995a): *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. ISF Rapport 95:15. Oslo: Institute for Social Research.

Hansen, M.N. (1995b): *Sex segregation and the Welfare State*. ISF Rapport, Nr. 002. Oslo: Institute for Social Research.

Hansen, M.N. (2000a): Sosial bakgrunn og karakter blant juridiske kandidater. I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 2/2000, s. 151-185.

Hansen, M.N. (2000b): "Høyere utdanning og utbytte - hva betyr utenlandsk opprinnelse for inntektsnivå? I *Søkelys på arbeidsmarkedet*, Nr. 2/2000, s. 223-234.

Hansen, M.N. og Mastekaasa, A. (2006): Social Origins and Academic Performance at University. I *European Sociological Review*, vol. 22, nr. 3, s. 277-291.

Hatland, A., Kuhnle, S., Romøren, T.I., (red.) (2001): *Den Norske velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.

Heath, A. (1976): *Rational choice & social exchange*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heinesen, E. (1999): *Den sociale arvs betydning for unges valg og resultater i uddanningsystemet. Arbejdsrapport 2 om social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.

Hernes, G. og Knudsen, K. (1976): *Utdanning og ulikhet. NOU, Norges Offentlige Utredninger 1976:46*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hugaas Molden, T., Valenta, M., Dahl, S.L. (2006): *Leksehjelp i Røde Kors – en ressurs for alle*. Rapport STF50/A06023. Trondheim: SINTEF.

Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O. og Salvanes, K.G. (2004): *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and the school resources? Rapport 2004/11*. Oslo: SSB.

Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. og Raaum, O. (2005a): *Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge. Notat 2005/31*. Oslo: SSB.

Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O., og Salvanes, K.G. (2005b): Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. I *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo: SSB.

Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O. og Salvanes, K.G. (2005c): *Skolebidragsindikatorer for Oslo-skoler. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-2003 og 2003-2004. Rapport 2005/36*. Oslo: SSB.

Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O. og Salvanes, K.G. (2005d): *Skolebidragsindikatorer. Beregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-2003 og 2003-2004. Rapport 2005/33*. Oslo: SSB.

Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. og Raaum, O. (2006): *Resultatforskjeller mellom videregående skoler. En analyse basert på karakterdata fra skoleåret 2003-2004. Rapport 2006/16*. Oslo: SSB.

Isherwood, G.B. og Hamman, C.K. (1981): Home and School Factors and the Quality of School Life in Canadian High Schools. I Epstein, J.L. (1981): *The Quality of School Life*. Massachusetts, Toronto: Lexington Books.

Johansen, R.C., Stifjeld, K.-O. (1979): *Sosial og geografisk ulikhet i utdanning. Et teoretisk grunnlag og en empirisk undersøkelse av rekruttering, frafall og prestasjoner i de videregående skoler, allmennfaglig studieretning, i Nordland*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

Jonsson, G. (1973): *Den sociale arvs onde cirkel – kan den brydes?* København: Fremad.

Kastillis, J. og Rubinson, R. (1990): Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. I *American Sociological Review*, Vol. 55, No. 2, s. 270-279.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe og A., Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knudsen, K. (1980): *Ulikhet i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knudsen, K., Sørensen, A.B. og Aamodt, P.O. (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. NAVFs utredningsinstitutt: Norges Forskningsråd.

Kuhn, T.S. (1964): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lareau, A. (1987): Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. I *Sociology of Education*, Vol. 60, s. 73-85.

Lareau, A. (2000): *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education, Second Edition*. New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Larsen, J.E. (1999): *Social arv: Erfaringer fra engelske og amerikanske undersøgelser af "den sociale arvs onde cirkel" og af "ghettounderklassen"*. Arbejdspapir 19 om social arv. København: Socialforskningsinstituttet.

Lidenberg, S. og Frey, B. (1993): Alternatives, Frames and Realtive Prices: A Broader View of Rational Choice Theory. *Acta Sociologica*, årg. 36, s. 191-205.

Losegaard, G. (2006): *Etnisk sammensetning og skoleprestasjoner. En flernivåanalyse av 48 ungdomsskoler i Oslo*. Hovedoppgave i sosiologi: Oslo Universitetet i Oslo.

Majoribanks, K. (1979): *Families and their learning environments: an empirical analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.

Mastekaasa, A. (2000). Universitetsutdanning, karakterer og økonomisk suksess. I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Nr. 4/2000, s. 523-559.

Mincer, J. (1974): *Schooling, Experience, and Earnings*. New York: Columbia University Press.

Morgan, S.L. og Sørensen, A.B. (1999): Parental Networks, Social Closure, and Mathematics: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. I *American Sociological Review*, Vol. 64, Nr. 5, s. 661-681.

Mørch, S. (1985): *At forske i ungdom. Et sosialpsykologisk essay*. København: Rubikon

Portes, A. (1998): Social Capital: Its Origins and Applications in Modern sociology. I *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, s. 1-24.

- Schultz, T.W. (1971): *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*. New York: The Free Press.
- Shavit, Y. og Blossfeld, H.-P. (eds.) (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Skog, O.-J. (2004): *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2001): *Norsk standard for utdanningsgruppering, revidert 2000*, Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Wright, E.O. (1997): *Class Counts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser. Kulturell frisetelse og subjektivitet*. København: Politisk revy.
- Ziehe, T. (1989a): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Ziehe, T. (1989b): *Ambivalenser og mangfoldighet. En artikkelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk revy.
- Aamodt, P.O. (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn. Samfunnsøkonomiske studier nr. 51*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Aas, A.K. (2005): *Med en fot innenfor? Arbeidstilknytning og inntekt blant innvandregrupper i ulike næringer i Oslo*. Hovedoppgave i sosiologi: Oslo Universitetet i Oslo.
- Aftenposten, nettutgave (2006): *Skole for de store*.
URL: <http://www.aftenposten.no/livet/article1423270.ece> [Lesedato 25.09.2006]

”Antall kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt”

Antall ord i oppgaven: 32 445 (uten fotnoter)