

Forord

Det er mange som fortjener en takk nå som jeg endelig står med det ferdige resultatet i hånda. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Kristen Ringdal, for konstruktive tilbakemeldinger og kommentarer, for interessante faglige diskusjoner og generelt for god støtte og tilgjengelighet gjennom disse fem månedene. Deretter vil jeg takke tidligere masterstudent Siri Bjerkheim, som så sjenerøst ga meg tilgang til sine omkodinger til STYRK-08- klassekodene, og dermed sparte meg for mye tidkrevende og kjedsomt arbeid med manuell koding. Takk også til Trondheim kommune og NTNU for tilgangen til datasettet UngHiT. Ikke minst skal det rettes en stor takk til Arild ved Orakeltjenesten for uvurderlig hjelp med formatering av oppgaven.

Av venner og bekjente er det også flere som fortjener en takk. Takk til Ingrid Fuglestvedt for at du tok deg bryet med å lese gjennom oppgaven og for gode språklige tips. Familie og venner bør også takkes, kanskje spesielt for at dere har mint meg på at det er mye annet i livet som er minst like viktig som en masteroppgave – noe som til tider kan være vanskelig å si til seg selv. En spesielt stor takk til Jonas, for både SPSS- assistanse og støtte og oppmuntring, men først og fremst for ditt gode humør og smittende positivitet, som har vært gull verdt i en stressende masterhverdag. Til sist vil jeg også rette en takk til de andre jentene på lektorutdanningen i samfunnsfag: Takk for fem flotte år – nå er vi endelig i mål!

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvorvidt fenomenet *reproduksjon av sosial ulikhet skolen* i første rekke er et resultat av kulturell arv eller av rasjonelle valg. Gjennom analyser som baserer seg på Ungdomsundersøkelsen i Trondheim 2009 (UngHiT), hvor utvalget består av skoleelever på første og andre trinn i den videregående skole, har jeg forsøkt å besvare spørsmål knyttet til sammenhengen mellom sosial bakgrunn og ungdoms skoleprestasjoner, skoletrivsel og videre utdanningsplaner. Den teoretiske rammen er todelt, hvor den ene tilnærmingen – kulturell tilnærming – hevder sammenhengen mellom sosial bakgrunn og egen utdanning skyldes ulik fordeling av skolerlevant kulturell og språklig kapital. Ulik sosialisering generer også ulike verdier tilknyttet skole og utdanning, hvilket virker inn på motivasjonen for skolearbeid. Slik antas barn å være predisponert for enten å lykkes ellers mislykkes på skolebenken, som resultat av deres kulturelle arv. Den andre teoretiske tilnærmingen – økonomisk tilnærming – hevder på sin side at utdanning er et resultat av relativ risikoaversjon tilknyttet økonomiske ressurser og et ønske om å unngå sosial degradering. Slik forstås også *rasjonelle valg*, tatt av elevene i samråd med sine foreldre, som hovedårsaken til at sosial ulikhet reproduseres i utdanningssystemet.

Hovedresultatene fra regresjonsanalysene kan oppsummeres i at sosial bakgrunn, målt med foreldres utdanning og yrkesklasse, har en betydning spesielt for skoleprestasjoner og videre utdanningsambisjoner. Når det gjelder elevenes trivsel på skolen, har imidlertid sosial bakgrunn heller liten forklaringskraft. Videre viser det seg at den kulturelle tilnærmingen egner seg best til å forklare ulikheten i prestasjoner, mens det økonomiske perspektivet forklarer mest hva gjelder ungdommens ambisjoner og videre utdanningsplaner. I forlengelsen av dette er også en konklusjon på studiens problemstilling at ingen av de to nevnte teoretiske tilnærmingene forklarer hele bildet på egenhånd, men at det i analyser av ulikhetens reproduksjon i skolen er nødvendig med teorier på så vel kultur som økonomi, og så vel struktur som aktør, for å få en helhetlig forståelse av et slikt sammensatt og komplekst sosialt fenomen.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Studiens tema og problemstilling	1
1.2	Samfunnsmessig aktualitet: Klasseparadokset i norsk skole.....	2
1.3	Sosiologisk relevans: En empirisk bedømmelse av to perspektiver.....	3
1.4	Studiens videre gang.....	4
2	Tidligere forskning og teoretisk rammeverk.....	5
2.1	Innledning.....	5
2.2	Tidligere forskning	5
2.2.1	Internasjonale studier	5
2.2.2	Norske studier	6
2.3	Kulturell tilnærming til reproduksjon av sosial ulikhet i skolen	8
2.3.1	Bourdieu's bidrag til forklaringen av ulikhet i utdanningssystemet – en strukturell teori om kulturell kapital og symbolsk vold i skolen.....	9
2.3.2	Kritikk av den strukturelle teorien om ulikhet i utdanning	12
2.3.3	Bernstein om sosialisering og språklige koder.....	13
2.3.4	Reproduksjon av kultur og verdier – et bevisst eller ubevisst valg?	15
2.4	Økonomisk tilnærming til reproduksjon av sosial ulikhet i skolen.....	16
2.4.1	Boudon om verdier, rasjonell handling og primære og sekundære effekter	17
2.4.2	Goldthorpes videreutvikling av rasjonell aktørteori – en teori om kalkulert handling, relativ risikoaversjon og sosial mobilitet	18
2.4.3	Pushed from behind or pulled from the front?	20
2.4.4	Kritikk av den økonomiske tilnærmingen	21
2.5	Teorienes gyldighet for den norske skole i den nordiske velferdsstat.....	22
2.6	Oppsummering og presisering av problemstilling.....	24
2.6.1	Hypoteser og årsaksmodell	24
2.6.2	Kritiske tester	27

3	Data og metode	29
3.1	Data.....	29
3.1.1	Datas kvalitet.....	29
3.2	Avhengige variabler	30
3.2.1	Karakterer.....	30
3.2.2	Skoletrivsel.....	31
3.2.3	Utdanningsplaner	32
3.3	Uavhengige variabler.....	33
3.3.1	Sosial bakgrunn – foreldres utdanningsnivå og yrkesklasse	33
3.3.2	Lekser og leksehjelp.....	35
3.3.3	Kjønn, etnisk opprinnelse og bosituasjon	36
3.4	Analyser.....	36
4	Analyse og resultater.....	37
4.1	Innledning.....	37
4.2	Deskriptiv statistikk.....	37
4.3	Karakterer – hvilke faktorer påvirker elevenes skoleprestasjoner?.....	40
4.3.1	Analyser av karakterer	40
4.3.2	Spiller sosial bakgrunn en rolle for elevenes karakterer når ambisjonene deres er høye? En kritisk test.	44
4.3.3	Karakterer oppsummert.....	45
4.4	Skoletrivsel – hvilke faktorer påvirker elevenes trivsel på skolen?	45
4.4.1	Analyser av skoletrivsel	46
4.4.2	Skoletrivsel oppsummert.....	50
4.5	Utdanningsplaner – hvilke faktorer påvirker elevenes ambisjoner?	50
4.5.1	Analyser av utdanningsambisjoner	51
4.5.2	Spiller sosial bakgrunn en rolle for elevenes utdanningsambisjoner selv når karakterene deres er gode? En kritisk test.	55
4.5.3	Utdanningsplaner oppsummert	56

5	Diskusjon	57
5.1	Oppsummering av empiriske funn	57
5.2	Teoretisk diskusjon av empiriske funn	58
5.2.1	Skoleprestasjoner – uttrykk for symbolsk vold eller kreativ kulturskaping?.....	58
5.2.2	Kulturell kapital versus relativ risikoaversjon – et spørsmål om oppfølging eller motivasjon	59
5.2.3	Ungdoms utdanningsambisjoner – et resultat av rasjonell handling eller ubevisste normer og verdier?	61
5.3	Er reproduksjon av sosial ulikhet i skolen et uttrykk for kulturell arv eller rasjonelle valg? – En konklusjon	63
5.3.1	Analytisk dualisme	64
5.3.2	Likhetsdebatten: Er ulikhetens reproduksjon et problem?.....	64
5.4	Begrensninger ved studien og videre utviklingsdimensjon	65
5.4.1	Problemorientert empirisme versus aktørorientert klasseromsforskning – behov for teoriutvikling	67
6	Avslutning	69
7	Litteratur	71
	Vedlegg	75
	Vedlegg I: Klassekoding	
	Vedlegg II: Kritisk test I. Prediksjon av snittkarakter (matematikk, norsk)	
	Vedlegg III: Kritisk test II. Sannsynlighetsprediksjon av utdanningsambisjoner	
	Liste over figurer og tabeller:	
	Figur 2.1 Årsaksmodell over sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning	26
	Tabell 4.1 Deskriptiv statistikk over samtlige variabler benyttet i regresjonsanalysene	39
	Tabell 4.2 Bivariate regresjonsanalyser av karakterer	40
	Tabell 4.3 Multivariat regresjonsanalyse av karakterer	43
	Tabell 4.4 Bivariate regresjonsanalyser av skoletrivsel	46
	Tabell 4.5 Multivariat regresjonsanalyse av skoletrivsel.....	49
	Tabell 4.6 Bivariate logistiske regresjonsanalyser av utdanningsambisjoner.....	52
	Tabell 4.7 Multivariat logistisk regresjonsanalyse av utdanningsambisjoner.....	54

1 Innledning

1.1 Studiens tema og problemstilling

Sosial ulikhet i utdanning har lenge vært et klassisk tema innenfor sosiologien som fagfelt (Fekjær, 2009). Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og hvor godt man lykkes på skolebenken, har vært gjenstand for mye forskning og er godt dokumentert i Norge så vel som i andre land: Barn og ungdoms skoleprestasjoner og utdanningsvalg varierer systematisk med deres foreldres sosiale status (jf. Bakken, 2009; Esping-Andersen, 2007; Fekjær, 2009; Hansen, 2011; Helland, 2013; Hernes, 1974; Thrane, 2005). Videre hevder Hernes (1974) at samfunnsvitenskapens sentrale oppgave er både å beskrive og forklare ulikhet mellom samfunnsklasser. Til tross for at et større antall studier belyser sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning svært godt empirisk, har det imidlertid ikke vært like mye fokus på å *forklare* denne teoretisk (Fekjær, 2009).

I spørsmålet om hvilke mekanismer som best kan forklare den systematiske ulikheten, vil dessuten svaret avhenge sterkt av hvem man spør (Thrane, 2005). Ifølge Stolzenberg (1994) er det tradisjonelt *to* teoretiske perspektiver som har blitt brukt til å belyse sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning. Nemlig det økonomiske ressursperspektivet, med fokus på økonomiske og nettverksbaserte ressurser, og det kulturelle sosialiseringsperspektivet, med fokus på hvordan kulturell og språklig sosialisering predisponerer barn for enten å lykkes eller mislykkes i skolen. I denne studien vil jeg se nærmere på den strukturelle kulturelle tilnærmingen og den mer aktørorienterte økonomiske tilnærmingen til ulikhet i utdanning. Gjennom kvantitative analyser av ungdoms skoleprestasjoner, skoletrivsel og utdanningsambisjoner, vil jeg videre forsøke å belyse hvilken teoretisk tilnærming som egner seg *best* til å forklare de sosiale variasjonene i utdanning. Formålet med denne studien er med andre ord ikke å påvise at det *er* en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanning, da dette som kjent er gjort ved flere anledninger tidligere. Snarere ønsker jeg å rette søkelyset mot de sosiale og samfunnsmessige mekanismene som er årsaken til denne ulikheten, og i forlengelsen av dette undersøke hvilket av de to teoretiske perspektivene som har størst forklaringskraft på fenomenet *reproduksjon av sosial ulikhet i skolen*. Studiens overordnede problemstilling blir basert på dette den følgende:

Er reproduksjon av sosial ulikhet i skolen et resultat av kulturell arv eller rasjonelle valg?

1.2 Samfunnsmessig aktualitet: Klasseparadokset i norsk skole

Den norske skole har et uttrykt mål om å utjevne og redusere sosiale forskjeller, slik at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet er styrt av evner, ikke foreldres utdanning eller inntekt (Kunnskapsdepartementet, 2007). Målet er en *felleskole* – kjennetegnet av et inkluderende læringsmiljø hvor alle har like muligheter til å utvikle seg (Dale, 2008). Til tross for denne ambisjonen viser imidlertid hjem og familie seg å spille en vesentlig rolle for hvor godt elevene presterer på skolen, all den tid utdanningssystemet reproducerer hos barn de ulikhetene som allerede finnes mellom deres foreldre (Hernes, 1974). I et forskningsprosjekt utført ved NOVA, konkluderer Bakken og Danielsen (2011) med at elevers sosiale klassebakgrunn ikke bare er en gjennomgripende dimensjon ved norske skoler; Reproduksjonen av ulikhet fra generasjon til generasjon ser dessuten ut til å være et svært robust fenomen, da sosioøkonomisk bakgrunn forsterkes i møte med skolen nesten uansett hvilke tiltak som settes til verks. Det viser seg altså særs vanskelig å kompensere for de ulike læringsforutsetningene elevene har med seg i sitt møte med skolen (Bakken, 2009), og skolen ender opp som en av de viktigste produsenter av ulikhet. Dette til tross for at det gjennom generasjoner har vært et uttrykt sosialdemokratisk mål å fjerne klassesamfunnets urettferdighet (jf. Hernes, 1974; Kunnskapsdepartementet, 2007). Et paradoks som ofte er blitt referert til som *klasseparadokset i norsk skole* (Horn, 2013).

I Stortingsmelding nr 16 heter det at "[n]år forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss" (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 1). Det faktum at mange elever ikke behersker viktige grunnleggende ferdigheter, gjør dem dårlig rustet til å møte arbeidslivet og generelt fungere i dagens "kunnskapssamfunn" (Dale, 2008, s. 377). Hvilket igjen impliserer at skolen, gjennom å produsere sosiale forskjeller, skaper et samfunnsproblem, da mange ikke besitter den kunnskap og kompetanse som er vesentlig i en videreutvikling av samfunnet. Et viktig poeng synes imidlertid å være at før vi skal kunne få bukt med ulikheten i skolen, må vi få et klarere bilde på hva denne skyldes. Et spørsmål å stille seg, synes derfor å være hvilke faktorer som virker inn når barn av foreldre med ulik utdanning og klassebakgrunn presterer systematisk ulikt på skolebenken. Crompton (2008) skriver i denne sammenheng at det finnes konkurrerende forklaringer på hvorfor det skjer en slik reproduksjon i skolesystemet, hvor kulturelle og økonomiske teorier vil komme med ulike svar grunnet ulike forståelser av sosial ulikhet skapes og opprettholdes. Thrane (2005) peker imidlertid på hvordan disse to klassiske teoritilnærmingene ikke nødvendigvis bør ses som konkurrerende, men snarere supplerende

og komplementære. For å få et helhetlig bilde av fenomenet *reproduksjon av sosial ulikhet i skolen*, vil det derfor være relevant å analysere empiriske funn i lys av *begge* teorier. Slik at det blir rom for å tolke de sosiale mønstrene som uttrykk for så vel kulturelle som materielle faktorer (Fekjær, 2009).

1.3 Sosiologisk relevans: En empirisk bedømmelse av to perspektiver

Fekjær (2009) skriver at økonomiske tilnærminger som vektlegger rasjonelle valg og den fritt handlende aktør, lenge har vært dominerende i forklaringen av ulikhetens reproduksjon. Videre spør hun seg hvorvidt vi egentlig har empirisk grunnlag for å hevde at faktorer som økonomiske kostnader og risikovurdering faktisk er det mest avgjørende for ungdoms utdanning. Til tross for at mange internasjonale studier langt på vei bekrefter det økonomiske perspektivets fokus på sosial posisjon og rasjonell handling, beskrives den *norske* forskningen og litteraturen på området som heller mangelfull.

Caspersen og Hovdhaugen (2014) fremhever på sin side hvordan det teoretiske rammeverket som ofte brukes i forklaringen av ulikhet i utdanning, er standardisert, og at teorier ikke velges ut ifra deres forklaringskraft. I forlengelsen av dette beskrives teorien på feltet som lukket og ensrettet. Så lenge de empiriske funnene tolkes og analyseres i lys av den samme økonomiinspirerte teorien, vil man også i liten grad få noen nye svar. I land som Norge, hvor ulike velferdsordninger sørger for en viss omfordeling av materielle goder, og hvor samfunnet er mindre klassesdelt, vil imidlertid de økonomiske begrensningene på utdanningsvalg være mindre (Esping-Andersen, 2007; Fekjær, 2009). Altså synes det å være grunnlag for å tro at også mer kulturelle forhold bidrar til utdanningsforskjellene vi finner her til lands. En studie som tester begge perspektivene, og som ikke bare antar det ene eller andre perspektivet som bakteppe for analysene, er med andre ord etterlyst. For kun ved å bruke teoriene aktivt til å utforme testbare hypoteser, vil man kunne si noe om hvilken teori om sosial ulikhet som *best* forklarer de empiriske sammenhengene (Caspersen, Hovdhaugen & Karlsen, 2012).

Et lukket teoretisk rammeverk synes imidlertid ikke å være det eneste problemet hva gjelder foreliggende studier om ulikhet i utdanning. Ifølge Caspersen og Hovdhaugen (2014) er et ytterligere problem med forskningen og litteraturen på feltet at denne er heller ukritisk til hvilken *type* ulikhet det er snakk om, og hvilken form for likhet som egentlig er målet. Et viktig poeng framsatt av Gudmund Hernes (1974) er at det ikke er nok å beskrive ulikhetsmekanismer, men at man også må se nøyer på de prosessene som skaper og opprettholder denne ulikheten. Deriblant hvilken form for likhet som er målet, og videre

hvilke forskjeller som legitimeres og ses som uproblematisk. Hvilket også har en parallell til hvorvidt man forklarer ulikhetens reproduksjon med forskjeller i individuelle preferanser og valg, eller med strukturelle begrensninger og tvang (Caspersen & Hovdhaugen, 2014).

1.4 Studiens videre gang

Studiens struktur og videre gang vil være som følger: Det neste kapittelet vil vies en kort gjennomgang av tidligere forskning og viktige funn i foreliggende studier, før jeg går nærmere inn på sentrale teoretiske bidrag innenfor både den kulturelle og den økonomiske tradisjonen. Viktige teoretikere innenfor førstnevnte perspektiv er i første rekke Bourdieu, med teorien om kulturell kapital, habitus og symbolsk vold i skolen; Bernstein, om sosialisering og språklige koder; og Willis, med sitt med fokus på normer og verdier. Presentasjonen av det økonomiske perspektivet vil i stor grad være en redegjørelse av Boudon og Goldthorpes teorier om henholdsvis primære og sekundære effekter og rasjonell handling tilknyttet økonomiske ressurser og relativ risikoaversjon, samt Gambettas skille mellom push- og pull- mekanismer. Det mest sentrale av den kritikken som er blitt rettet mot de ulike teoriene, vil også få sin plass i denne teoretiske gjennomgangen. Avslutningsvis vil jeg i dette kapittelet presisere oppgavens problemstilling i mer konkrete, testbare hypoteser.

I kapittel 3 tar jeg for meg de metodene jeg har benyttet i studiens analysedel. Her presenteres datasett, samt omkodinger og operasjonaliseringer av variabler. En drøfting av kvalitetskriterier som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet inngår også, før jeg i kapittel 4 utfører selve dataanalysen. Analysekapittelet består på sin side av beskrivende statistikk over samtlige variabler og regresjonsanalyser av elevenes skoleprestasjoner, skoletrivsel og utdanningsplaner. Hvor formålet er å teste hypotesene framsatt i studiens teoridel.

I diskusjonen i kapittel 5 vil jeg kort oppsummere de viktigste funnene i dataanalysen og komme med en konklusjon på de ulike hypotesene, før resultatene diskuteres i lys av både kulturell og økonomisk teori, samt tidligere forskning. Avslutningsvis leder denne mer generelle diskusjonen fram til en konklusjon på oppgavens overordnede forskningsspørsmål, hvor et viktig poeng er at ingen av de to nevnte tilnærmingene til fenomenet *reproduksjon av sosial ulikhet i skolen* forklarer hele bildet på egenhånd. Det blir derfor viktig å være seg bevisst deres ulike styrker og svakheter, samt være åpen for at de må ses som komplementære teoribidrag, snarere enn konkurrerende. Dette fordi en forståelse av så komplekse sosiale fenomen som ulikhetens reproduksjon i skolen, krever sammensatte og mangesidige forklaringsmodeller som inkluderer både økonomi og kultur, både aktør og struktur.

2 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg starte med en presentasjon av sentral forskning på ulikhet i skolen, og kort gjøre rede for noen viktige funn fra både internasjonale og norske studier. Jeg har valgt å trekke fram og vektlegge de studiene som har størst relevans for denne studien, både med tanke på problemstillingen som går på de ulike perspektivenes forklaringskraft, men og med tanke på gyldigheten av disse studiene for norsk ungdom i norsk skole. En konklusjon som ser ut til å gjennomsyre den forskningen jeg her tar for meg, er at i) det er liten tvil om at reproduksjon av sosial ulikhet finner sted i skolen, og ii) for å få et komplett bilde av de mekanismene som virker inn på denne sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning, kreves det innsikt i så vel teorier om kulturell arv som teorier om rasjonelle valg.

Etter en gjennomgang av tidligere forskning og viktige funn i foreliggende studier, tar jeg for meg sentrale teoretiske bidrag innenfor både den kulturelle og den økonomiske tradisjonen. Vi skal se at mens teoretikere som Bourdieu, Bernstein og Willis fokuserer på faktorer som kulturelle og språklige koder, samt sosialiserte normer og verdier i sine forklaringer av ulikhetens reproduksjon, settes søkelyset snarere på aktørens rasjonelle valg og handlinger hos Boudon, Goldthorpe og Gambetta. Med forskjellige forklaringer av hvorfor ulikhet reproduseres i utdanningssystemet, har også begge perspektiver ulike styrker og svakheter.

2.2 Tidligere forskning

I arbeidsnotatet "Om ulikhetens reproduksjon" (1974) skriver Gudmund Hernes at elevers skoleprestasjoner har en sterk sammenheng med hva de har med seg av ressurser hjemmefra. Hvilket det synes å være bred enighet om i både norsk og internasjonal forskning (jf. De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; Fekjær, 2009; Hansen, 2008; Helland, 2006; Hernes, 1974; Thrane, 2005; van de Werfhorst & Hoftstede, 2007). Fekjær (2009) hevder at forskningen på ulikhetenes reproduksjon i skolen, preges av svært mange empiriske studier som tar sikte på å beskrive sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning. Jeg vil nå presentere et par av disse studiene og funn som er relevante for denne studien.

2.2.1 Internasjonale studier

Av utenlandsk forskning med relevans for denne oppgavens problemstilling, har vi blant annet van de Werfhorst og Hofstede sin artikkel "Cultural capital or relative risk aversion?" (2007) som bygger på en studie av nederlandske ungdomsskoleelever. Studien tar sikte på å

sammenligne kulturteori og rasjonell aktør- teori (et viktig element av den økonomiske tilnærmingen), og ender opp med følgende konklusjon: Begge teorier bidrar med forklaringer på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning, hvor kulturteori hovedsaklig forklarer forskjeller i ferdigheter og prestasjoner, mens teorien om den rasjonelle aktør bedre forklarer den systematiske ulikheten i ungdoms ambisjoner og utdanningsplaner.

De Graaf et al. (2000) finner i sin studie fra Nederland at mye av effekten av sosial bakgrunn kan tilskrives foreldrenes kulturelle ressurser, *kulturell kapital*. Et resultat til støtte for kulturell teori. Et noe motstridende funn er imidlertid at elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn gjør det bedre på skolen enn elever fra hjem med mye kulturell kapital men mindre økonomisk sådan. Hvilket kan tolkes til inntekt for det økonomiske perspektivet og påstanden om at økonomi spiller en avgjørende rolle. Et annet funn de gjør, er at foreldres utdanning har betydning utelukkende for elevene med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, og ikke for barn fra de mest økonomisk velstående hjemmene. Foreldres arbeid og inntekt later altså til å ha større betydning enn deres utdanning hva gjelder barnas prestasjoner på skolen.

2.2.2 Norske studier

Resultater fra internasjonale studier er dog i begrenset grad overførbare til norsk kontekst. Både økonomiske og kulturelle forhold har antakelig mindre betydning her til lands, på grunn av henholdsvis offentlig finansiering av skole og utdanning og en nokså homogen befolkning med mindre klasseforskjeller i kulturelle verdier (Fekjær, 2009). I forlengelsen av dette vil det kunne hevdes at norske studier av ulikhet i utdanning har større relevans for denne studien. Også norsk forskning på sosial ulikhet i skolen synes imidlertid å være enstemmig i sine konklusjoner: Hjem og familie spiller en vesentlig rolle for elevers prestasjoner i skolen (Bakken, 2009). I et forskningsprosjekt utført ved NOVA, ”Gode skoler – gode for alle?” (2011), konkluderer nemlig Bakken og Danielsen med at reproduksjon av sosial ulikhet finner sted i samtlige av de skolene som er studert. I rapporten går det imidlertid fram at det er stor uenighet om hvordan disse forskjellene best kan *forklares*. Flere norske studier har fokusert nettopp på dette, gjennom ulike tester av hvilke mekanismer som har effekt på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning.

I ”Utdanningens sosiale reproduksjon – et fokus på mekanismer” (2005) undersøker Christer Thrane i hvilken grad mekanismer som økonomiske ressurser, tidligere skoleprestasjoner og forventninger om utdanning bidrar til å forklare sammenhengen mellom foreldres utdanning og egne utdanningsvalg. Utvalget består av ungdom i Hordaland. Resultatene kan kort

oppsummeres i at økonomiske ressurser har heller liten betydning, mens skoleprestasjoner og forventninger om linjevalg på videregående har svært stor effekt på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg. Dette er funn som kan tolkes til støtte for så vel økonomiske som kulturelle teorier, da skoleprestasjoner og forventninger om utdanning kan ses som resultat av både kulturelt betingede evner, sosialiserte verdier og rasjonelle valg (Fekjær, 2009). Økonomiske ressurser er den mekanismen som taler klarest for det økonomiske perspektivet, men så lenge denne faktoren viste seg ikke å ha noen betydning, kan det heller ikke beskrives som et funn til inntekt for dette perspektivet.

At både kulturelle og økonomiske mekanismer er virksomme, er for øvrig et sentralt poeng også hos Håvard Helland i hans artikkel ”Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning?” (2006). Hvor resultatene han kommer fram til, viser at det ikke bare er *lengden* på utdanningen som påvirkes av sosial bakgrunn: Sosiale forskjeller reproduseres også gjennom valg av utdanningsretning, da man ofte velger den samme typen utdanning som sine foreldre. Et funn som kan tolkes i lys av både rasjonelle teorier om risikovurdering tilknyttet sosial mobilitet, og strukturelle teorier om kulturelle normer og verdier.

Også Marianne Nordli Hansen (2008; 2011) fastslår at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og familieressurser på den ene siden og egne skoleprestasjoner og utdanningsvalg på den andre. I artikkelen ”Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources” (2008) stiller hun spørsmål ved hvorvidt betydningen av foreldres *økonomiske* ressurser har endret seg over tid. Etter en analyse av registerdata som dekker norske kohorter født mellom 1955 og 1984, er Hansens konklusjon at foreldres økonomiske ressurser til tider har hatt stor betydning. Et resultat hun tolker til støtte for argumentet om at økonomiske ressurser bør få en plass i studier på feltet. Dette til tross for at mange skeptiske stemmer har uttalt at økonomi ikke har noen særlig stor betydning i velferdsstaten Norge med gratis skolegang og gode offentlige støtteordninger (Raaum som sitert i Hansen, 2008). Kanskje kan imidlertid Hansens resultat skyldes det faktum at man ved bruk av registerdata mister all informasjon om både motivasjon og oppfølging. Uten kontroll for mer kulturelle faktorer, kan man heller ikke si noe sikkert om økonomiens faktiske betydning.

NOVA-forsker Helene Aarseth (2014) setter økonomiske og kulturelle mekanismer eksplisitt opp imot hverandre i sin ferske kvalitative studie av norske foreldre i øvre middelklasse. Her

finner hun nemlig et skille mellom det hun kaller ”økonomiforeldre” og ”kulturforeldre” i måten læringsmotivasjon internaliseres i hjemmet. Et gjennomgående trekk hos begge foreldretyper er at de er svært engasjerte i barnas skolegang. Måten de *snakker* om dette engasjementet på, er dog noe ulikt. ”Økonomiforeldrene” er svært opptatt av konkurranseelementet og snakker om viktigheten av tydelige mål, arbeidsinnsats og prestasjoner. Her fokuseres det på hvordan innsats og hardt arbeid gir resultater. Det at barna er interessert og engasjert i noe, uavhengig av hva, er på sin side et mål i seg selv for ”kulturforeldrene”. Engasjement og lyst ses her som den viktigste kilden til både læring og selvrealisering. Forskjellen består med andre ord i et internalisert konkurranseinstinkt versus et indre engasjement. Skoleprestasjonene synes imidlertid å være like gode, uavhengig av om middelklassebarna har ”økonomiforeldre” eller ”kulturforeldre” (Aarseth, 2014).

Som jeg nå har vist, finnes et utvalg studier av ulikhetens reproduksjon i skolen. Konklusjonen herfra synes klar, da det hersker liten tvil om at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanning. Spørsmålet om hvordan denne sammenhengen best kan *forklares*, er det imidlertid knyttet mer usikkerhet og uenighet til. Med dette spørsmålet i bakhodet, vil jeg nå bevege meg inn i det teoretiske landskapet og forsøke å finne mulige svar på hvilke mekanismer som virker inn på sammenhengen mellom hjem og skole. Vi skal se at svarene vi får, varierer sterkt med det perspektivet vi legger til grunn.

2.3 Kulturell tilnærming til reproduksjon av sosial ulikhet i skolen

Jeg vil nå se nærmere på det jeg har valgt å kalle *den kulturelle tilnærmingen til ulikhetens reproduksjon i skolen*. Sentrale deler av gjennomgangen av dette perspektivet vil vies Pierre Bourdieus teorier om kulturell kapital og symbolsk vold i skolen, samt hvordan han og andre etter han har brukt disse begrepene til å forklare ulikheten i utdanningssystemet. Bourdieus bidrag vil deretter utdypes med Basil Bernsteins teori om språklige koder, samt Paul Willis’ verdiperspektiv. Et sentralt poeng hos disse teoretikerne synes å være hvordan kultur og miljø predisponerer barn for enten å lykkes eller mislykkes på skolebenken. Det være seg som resultat av strukturelle begrensninger, eller av mer bevisste valg tilknyttet normer og verdier ervervet gjennom sosialisering. Jeg vil også ta for meg deler av den kritikken som er rettet mot kulturell teori, og da særlig Bourdieus teorier og begrepsapparat. En konklusjon på denne kritikken kan i korthet sammenfattes med at man med en strukturell kulturtilnærming i beste fall neglisjerer aktøren og individuell, rasjonell handling, og at man i ytterste konsekvens ender opp med en dyster strukturell determinisme fjernt fra virkeligheten.

2.3.1 Bourdieus bidrag til forklaringen av ulikhet i utdanningssystemet

– en strukturell teori om kulturell kapital og symbolsk vold i skolen

I *Reproduksjonen* (2006) hevder Bourdieu og Passeron at ulikhet i utdanningssystemet ikke skyldes økonomiske betingelser, men snarere har med *kulturelle* faktorer å gjøre. Dette fordi barn i skolen utsettes for en kultur som gjenspeiler maktforholdene ellers i samfunnet. Jeg vil nå ta for meg de deler av Pierre Bourdieus teorier og begrepsapparat som har vært mye brukt i forklaringen av hvorfor sosial ulikhet reproduseres i skolen. Sentrale begreper her er *kapital*, *felt* og *habitus*. I forlengelsen av dette er også *sosial klasse*, *maktkamp* og *symbolsk vold* viktig i en bourdieansk forståelse av ulikhetens kulturelle og sosiale reproduksjon.

Svært sentralt i Bourdieus samfunnssteori står hans kapitalbegrep. Bourdieu (1995) skiller mellom økonomisk kapital (materielle ressurser; inntekt; eiendom; osv), kulturell kapital (generell kulturell kunnskap; utdanning og titler; tilgang på kunst, bøker, musikk, osv), sosial kapital (tilgang på relevante sosiale nettverk) og til slutt symbolsk kapital (rykte, respekt og anerkjennelse). Det er imidlertid den økonomiske og kulturelle kapitalen som anerkjennes som viktigst. Videre skal det poengteres at det til stadighet utkjemper kamp om tilgangen på kapital, hvilket skjer på den sosiale arena Bourdieu og Wacquant (1993) referer til som *felt*: et nettverk av posisjoner som står i et relasjonelt forhold til hverandre. Disse posisjonene er objektivt definerte og eksisterer uavhengig av personene som fyller dem, og legger dermed føringer på disse. Hvert felt har sin egen indre logikk, og kan sammenlignes med et spill med implisitte regler hvor alle har en felles forståelse (*doxa*) av at det er verdt å spille dette spillet. Det å være i besittelse av den *kapital* som er dominerende på det spesifikke felt, utgjør spilllets trumfkort, da det er type og mengde kapital som avgjør strykeforholdet mellom ”spillerne”. Slik er kapital og felt nært forbundet med hverandre (Bourdieu & Wacquant, 1993).

Sammensetningen av type og mengde kapital utgjør videre en persons *habitus*, ofte forklart som at kapitalen man besitter, kroppsliggjøres og blir en del av hvem man er. Såkalte ”kroppsliggjorte disposisjoner” (Bourdieu, 1995, s. 33). Habitus beskrives videre som både strukturert og strukturerende. Den er for det første *strukturert* da den er et uttrykk for smak og livsstilspreferanser knyttet til plassering i det sosiale rom. I *Distinksjonen* (1995) skriver nemlig Bourdieu at smak klassifiserer: Så lenge det eksisterer forskjeller i smak og livsstilspreferanser, vil det også eksistere klasser, fordi det til enhver klasse svarer en viss *habitus*. Da man besitter ulike former for og mengder av kapital, vil det altså oppstå sosial ulikhet og skillelinjer mellom samfunnslag. Skillelinjer som blir desto tydeligere av at det kun

er den privilegerte klassen som har makt til å definere hvilken smak som er god, og hvilken kapital som er gyldig og ettertraktet. På denne måten blir også livsstil, smak og preferanser et uttrykk for makt- og ulikhetsstrukturer ellers i samfunnet (Bourdieu, 1995).

Habitus er med andre ord bestemt av plassering i det sosiale rom og dermed strukturert, men den er likeledes *strukturerende* i sin natur, da den gjør visse valg og handlinger mer naturlig for oss enn andre (Bourdieu, 1995). Den vil i forlengelsen av dette påvirke hvor godt vi tilpasser oss og lykkes på ulike felt. Kort oppsummert kan kanskje habitus beskrives som noen slags *inkarnerte tilbøyeligheter*, og det vi mennesker har med oss ”i bagasjen” og handler ut ifra i vårt møte med verden. Det være seg i møte med andre mennesker eller ulike institusjoner, som eksempelvis skolen. Hvilket bringer meg inn på hvordan kapitalsammensetning og habitus gjør at elever med ulik sosial bakgrunn har ulike forutsetninger for å lykkes på skolen som sosialt felt. Bourdieu (1995) trekker nemlig på sin teori om smak som stratifiserings- og ulikhetsmekanisme i forklaringen av hvorfor sosial ulikhet har en tendens til å forsterkes og reproduseres i møte med skolen. Da det er viktig å besitte *kulturell* kapital for å lykkes i skolen, er det også den habitus, den smak og livsstil, som er preget av slik kulturell kunnskap, som verdsettes på dette feltet. Som Broady og Palme (1989) skriver: ”[U]tdanningssystemet har fått en særstilling som forvalter av den kulturelle kapitalen og som institusjon for forberedelse av de som skal hankses med denne” (s. 201, min oversettelse).

Et viktig poeng hos Bourdieu (1995) synes imidlertid å være hvordan all kapital, også den kulturelle, er ujevnt fordelt mellom samfunnslagene. Når det gjelder den kulturelle kapitalen, er det særlig de øvre klassene som besitter denne i stor grad, og spesielt de familier hvor foreldrene har høy utdanning og behersker de kulturelle kodene i utdanningssystemet godt (Bourdieu & Passeron, 2006). Kodene middelklassebarn er kjent med hjemmefra, samsvarer i stor grad med de kulturelle kodene man benytter seg av i skolen. Deres habitus er formet på en slik måte at skolen og hjemmet ikke representerer to forskjellige verdener hva gjelder sammensetning av kapital, det være seg slikt som språk, uttrykksmåte, preferanser, atferd, holdninger, osv. Barn fra lavere samfunnsklasser har på sin side blitt sosialisert inn i en kultur uten den nødvendige kulturelle kapitalen og habitus som skolen og undervisningen her bygger på. Møtet med skolen vil by på store utfordringer, da kodene de trekker på hjemmefra, stemmer heller dårlig overens med skolens koder. De er i så måte ”dømt” til å mislykkes.

Skolen favoriserer i praksis arvtakerne av den ”korrekte” kulturen, da dens hovedfunksjon er å forskjellsbehandle. En seleksjon som dessuten oppfattes som legitim og rasjonell av samtlige aktører (Bourdieu & Passeron, 2006). Skolen er i så måte utøver av det som Bourdieu og Passeron refererer til som ”symbolsk vold” (s. 24): Alle elever påføres en bestemt kultur, hvor denne legger seg forsterkende oppå den allerede eksisterende makt- og ulikhetsstrukturen i samfunnet. I kraft av sin autonomi ender skolen derfor opp med å reproducere den ulike fordelingen av kulturell kapital (kulturell reproduksjon), og videre opprettholde ulikheten mellom samfunnsgruppene (sosial reproduksjon). Hvilket betyr at skolen får ”en grunnleggende rolle i opprettholdelsen av den sosiale orden” (Bourdieu, 1995, s. 205). Andre har senere beskrevet Bourdieus teori om symbolsk vold som en teori om diskriminering. Dette fordi kulturen barn fra lavere samfunnslag har med seg i sitt møte med skolen, blir diskriminert til fordel for kulturen barn fra mer velstående hjem trekker på (De Graaf et al., 2000; Hansen, 2008; Lamont & Larau, 1988).

Begrepet om *kulturell kapital* finner vi også igjen hos flere andre sosiologer. Annette Larau (1987) bruker i sin studie av sosial klasses betydning for hjem-skole- relasjonen dette som et begrep om familieressurser: Familier har ulike muligheter til å delta aktivt fra sidelinjen, med det resultat at barn presterer ulikt på skolen. Et viktig poeng er at sosial bakgrunn og kultur omsettes til nettopp kulturell kapital først i møtet med skolen. Det er i det øyeblikk foreldre med høy utdanning og inntekt aktivt følger opp sine barn på den måten skolen legger opp til, at disse elevene får en klar fordel. Hvilket kan knyttes til Stefansens (2007) begrep om å ”gjøre foreldreskap” (s. 246), og hvordan foreldres konkrete praksiser, handlinger og væremåter former barnas livsbaner ulikt. Et særs viktig poeng hos Larau (1987) er imidlertid at foreldres atferd på ingen måte er fullt ut bestemt av deres klassebakgrunn, da det er minst like store forskjeller *innad* i samfunnslag som på tvers av disse. I forlengelsen av dette peker hun på viktigheten av å studere kulturell kapital i gitte sosiale kontekster, all den tid de historiske og geografiske variasjonene er store. Dette utgjør dessuten kjernen i mye av den kritikken som er blitt rettet mot Bourdieu, som ofte har blitt beskyldt for å komme med kontekstløse, deterministiske analyser av den rollen kulturell kapital spiller (Crompton, 2008; Lamont & Larau, 1988; Larsen, 2013). Med denne kritikken i bakhodet, vil jeg nå bevege meg videre inn i landskapet for kritikk Bourdieu har høstet for sine teorier om kulturell kapital og habitus, og for sin strukturalistiske, kritiske forklaring av ulikhetens reproduksjon i skolen.

2.3.2 Kritikk av den strukturelle teorien om ulikhet i utdanning

Felles for den kritikken Bourdieu har blitt møtt med, synes å være at han i sitt prosjekt med å forene aktør og struktur i begrepet om habitus, ender opp med et for stort fokus på struktur, og at han vektlegger feltet på bekostning av de handlende aktørene (Crompton, 2008; Jenkins, 2002; Larsen, 2013). I forlengelsen av dette er det blitt hevdet at våre skjebner hos Bourdieu ses som forutbestemt og determinerte mer eller mindre fra fødselen av (Jenkins, 2002), og at kultur forstås som forutbestemt av sosial posisjon og gitt av andre strukturer (Larsen, 2013). Slik ender man også lett opp med å behandle individene som noen slags oversosialiserte ”cultural dopes” (Garfinkel 1964, s. 244), altså i svært liten grad refleksive og rasjonelt handlende. I forlengelsen av dette advarer Dennis Wrong i sin artikkel ”The oversocialized conception of man in modern society” (1961) mot en for ensidig forståelse av individer som sosialisert og kulturelt formet. For selv om sosialisering og kroppsliggjorte normer påvirker våre valg og handlinger, har vi fremdeles muligheten til bevisst handling. I lys av disse argumentene er det blitt hevdet at man med et bourdiansk kulturstrukturalistisk perspektiv, lett glemmer at også rasjonell handling har betydning for sosialt liv (Goldthorpe, 2000; Jenkins, 2002; Larsen, 2013). Et større fokus på aktørers *handlingsrom* og på kultur som noe som gir muligheter så vel som begrensninger, etterlyses derfor ofte av kritiske røster.

Richard Jenkins (2002) går spesielt hardt ut i sin kritikk av Bourdieu, til tross for at han anerkjenner ham som en stor og viktig bidragsyter til sosiologien. Spesielt kritisk finner Jenkins det at tilsynelatende meningsfull handling hos Bourdieu reduseres til en realitet av selvoppfyllende profetier: Objektive sosiale strukturer er gitt som en kroppsliggjort kultur, som igjen reproduseres gjennom aktørers handlinger, slik at alt går i en evig sirkel. En noe dyster konklusjon å spore hos Jenkins er den følgende: ”[Bourdies] sosiale univers forblir et univers hvor ting bare skjer med mennesker, snarere enn en verden hvor disse menneskene kan gripe inn i sine individuelle og kollektive skjebner” (s. 91, min oversettelse). Strukturene får med andre ord forrang foran aktørene, og mulighetene for å påvirke eget liv gjennom kalkulert, rasjonell handling og samhandling, forsvinner i stor grad hos Bourdieu.

Mye kritikk er også blitt rettet direkte mot Bourdies begrepsapparat. Begreper som dessuten har en sentral plass i forklaringen av ulikhetens reproduksjon i skolen. Selve kulturbegrepet har, som vist, høstet mye kritikk for sitt fokus på makt, ulikhet og betingende strukturer på bekostning av handlende aktører. Lignende kritikker er også rettet mot Bourdies begrep om *habitus*. Med tanke på at habitus er et forsøk på å innlemme aktør i struktur, synes det

påfallende hvor strukturorientert den ender opp med å være: I egenskap av å være gitt av sosiale strukturerer, og at den videre strukturerer all handling, mener Jenkins (2002) habitus blir et uttrykk for hvordan all menneskelig handling er determinert og forutbestemt, og kun reproducerer samfunnets makt- og ulikhetsstrukturer. Nok et kritisk punkt Jenkins identifiserer ved habitus, er at så lenge man ubevisst handler ut ifra kroppsliggjort vane og smak, ser utsiktene for sosial endring heller dårlige ut. Hvilket synes å stå som en motsetning til Bourdieus (1995) uttalte mål om bevisstgjøring. I forlengelsen av dette er det hevdet at Bourdieus begreper egner seg godt til å beskrive sosial reproduksjon, men ikke er fullt så egnet til å beskrive sosial endring (Aakvaag, 2008). Det skal imidlertid tilføyes at Bourdieu (1995) selv har vært påpasselig med å presisere hvordan habitus kun er disposisjoner, eller tilnøyeligheter. Habitus må dermed ikke forstås som en deterministisk størrelse, men kan snarere tolkes som en *probabilistisk* sådan (Aakvaag, 2010).

I *Reproduksjonen* (2006) peker Bourdieu og Passeron eksplisitt på betydningen av ikke å betrakte sosial bakgrunn som determinerende. Men til tross for en anerkjennelse av at sosialt liv verken er et aggregat av individuell kalkulerert handling eller fullt ut bestemt av bakenforliggende samfunnsstrukturer, faller likevel Bourdieus forsøk med å bygge bro mellom aktør og struktur, tilsynelatende i grus (jf. Crompton, 2008; Jenkins, 2002; Larsen, 2013). I mangel av et eksplisitt skille mellom det Giddens (1984) i sin strukturasjonsteori referer til som *praktisk* og *diskursiv* bevissthet, ender Bourdieu opp med en noe strukturtung samfunnssteori. For så lenge menneskelig bevissthet reduseres til tause, implisitte og kroppsliggjorte oppfatninger og ferdigheter, mens den diskursive, refleksive og bevisste kunnskapen neglisjeres, synes resultatet å være en svært kuet aktør. Strukturen synes å være utelukkende betingende hos Bourdieu, mens den i Giddens' tilfelle kan tolkes som så vel muliggjørende som begrensende (Aakvaag, 2008). Noe som selvsagt må ses som et resultat av at Bourdieu i sine teorier kobler aktør og struktur på en måte som innebærer et fokus på nettopp reproduksjon av makt og ulikhet. Giddens opererer riktignok med et mer muliggjørende strukturbegrep, men kan på sin side kritiseres for å fokusere for *lite* på makt, ulikhet og betingende strukturer (Aakvaag, 2008).

2.3.3 Bernstein om sosialisering og språklige koder

Bernstein er et veletablert navn innenfor utdannings sosiologien, hvor man finner hyppige referanser til hans *kode-teori*, en teori om språkets rolle for elevdifferensiering (Bernstein, 1990; 2001). Antakelig kan man argumentere for at Bernsteins kode-teori omhandler mye av

det samme som Bourdieus kulturelle kapital og habitus, da en kode av Bernstein (1990) omtales som et prinsipp som regulerer identitet, praksis og disposisjoner. Med andre ord nokså likt Bourdieus begrep om kroppsliggjort kapital. Det synes dessuten å være flere likhetstrekk mellom Bourdieu og Bernstein. Begge var de opptatt av hvordan samfunnet legger føringer på enkeltindividet og dets handlingsrom, og kan i forlengelsen av dette tilskrives den strukturalistiske sosiologitradisjonen (Riksaasen, 2010). Et annet viktig fellestrekk synes dessuten å være at både Bourdieu og Bernstein var svært opptatt av hvordan makt virker nedover, og at man må forstå samfunnets maktrelasjoner og ulikhetsstrukturer for å forstå blant annet skolens rolle i reproduksjonen av sosial ulikhet. Riksaasen (2010) skriver at det er nettopp hans forsøk på å trekke linjer mellom forhold ellers i samfunnet og pedagogiske praksis i skole og hjem, som er det mest fascinerende ved Bernsteins teorier.

Bernsteins utdannings sosiologi dreier seg om å finne ut av den betydning *språket* i skolen har for hvordan barn lærer. På bakgrunn av studier av skoler i London, utviklet han er teori om at barn fra ulike samfunnslag har ulik språklig kommunikasjonspraksis med seg hjemmefra – ulike *språkkoder* – som er sterkt påvirket av foreldres arbeid og utdanning (Bernstein, 1990). For mens middelklassens språkkode beskrives som utvidet og egnet for å tenke abstrakt og teoretisk – ”elaborert språkkode” (s. 96), er arbeiderklassens språk mer begrenset, konkret og egnet for praktisk ”ute i gata”-bruk. På samme måte som Bourdieu sier at skolen bygger på en viss kulturell kapital – kulturell kunnskap og koder – det er nødvendig å besitte og mestre for å lykkes i utdanningssystemet, hevder altså Bernstein at skolen bygger på visse språklige kommunikasjonskoder. Ikke bare er den språklige sosialiseringen ulik i ulike samfunnslag, det er dessuten slik at de språklige kodene barn fra middelklassen har med seg hjemmefra, også er de som benyttes i skolen. Ifølge Bernstein (2001) er altså sammenhengen mellom klasse og skoleprestasjoner betinget av klasseforskjeller i språkbruk.

Bernstein (1990; 2001) ønsker ikke med sin kodeteori å forsvare den ene eller andre språkbruken, men snarere vise hvordan noen språkformer er mer gunstige og gir mer uttelling enn andre. Selv om både den kontekstavhengige og den kontekstuavhengige språkkoden anerkjennes som viktig, er imidlertid resultatet det samme: Det er det utvidede, kontekstuavhengige språket som gir mest uttelling i skolen, og dermed er det de elevene som best behersker denne språkkoden, som lykkes. Barn av foreldre med høyere utdanning og kjennskap til utdanningssystemet får dessuten ofte mer og bedre leksehjelp hjemme, og har dermed enda lettere for å ”henge med” i timene (Bernstein, 2001). Nok et bevis på at skolen

premierer barn fra de sosiale lag som står skolekulturen nærmest. Et viktig poeng synes imidlertid å være hvordan Bernstein på ingen måte setter likhetstegn mellom språk og samfunnsklasse, da han snarere vektlegger hvordan kommunikasjonsform kan variere fra kontekst til kontekst. I forlengelsen av dette synes dessuten Bernstein (2001) å rette en kritikk mot Bourdieu, da han mener at relasjonen mellom kultur og klasse blir for enkel i et bourdiansk perspektiv, og at Bourdieus samfunns teori dermed blir noe deterministisk.

All den tid Bernstein teorier om språklige koder kan påstås å omfatte mye av det samme som Bourdieus kulturelle koder og habitus, vil en kritikk av Bernsteins teori i stor grad dreie seg om det samme som kritikken rettet mot Bourdieu: Teoriene blir for strukturtunge, og i ytterste konsekvens deterministiske. Mer spesifikt har Bernstein blitt kritisert for å være en såkalt ”generativ strukturalist” (Beck, 2007, s. 254): en som forstår individet som betinget av sosiale strukturer. Med en forståelse av sosiale strukturer som både betingende *og* muliggjørende, vil imidlertid en alternativ tolkning av Bernsteins koder være at disse er betingende i den forstand at de setter rammer for individets handlingsrom i en hver situasjon, men at det videre blir opp til individet selv å fortolke dette handlingsrommet. Individenes *faktiske* oppførsel blir dermed et rent empirisk spørsmål (Beck, 2007). En særlig utbredt kritikk i Norge har for øvrig vært at Bernsteins kodeteori er ”for britisk”, og, at den ikke er like gyldige i en norsk kontekst med mindre klasseforskjeller og andre språkforskjeller mellom samfunnslagene (Beck, 2007).

2.3.4 Reproduksjon av kultur og verdier – et bevisst eller ubevisst valg?

Hernes (1974) peker på hvordan skolen er langt fra nøytral, men snarere en aktiv fremmer av de verdier de øvre samfunnslag står for. Den sosiale reproduksjonen har hittil blitt forklart i termer som *kapital* og *koder*, hvor kulturelle og språklige koder hevdes å predisponere elever for å lykkes eller mislykkes i skolen. Men ulikhetens reproduksjon kan også forklares med at barn med ulik sosial bakgrunn har med seg ulik kulturell sosialisering i ”ryggsekken” i sitt møte med skolen, og at dette gjør at de tillegger skolen ulik *verdi*. Det er slike mer eller mindre bevisste valg basert på verdier Paul Willis peker på i sin studie *Learning to Labour* (1977). Her viser han nemlig hvordan barn fra arbeiderklassen ikke tillegger skolearbeidet samme relevans og betydning som middelklassebarn gjør. Dette fordi verdiene ”the lads” trekker på hjemmefra, i liten grad støtter opp om skole og utdanning. De er sosialisert inn i en kultur hvor teoretisk skolekunnskap ses som lite verdifullt.

Et slikt fokus på hvordan foreldres verdier og holdninger overføres videre til barna og dermed er med på å prege deres valg når det gjelder skole og utdanning, finner vi også hos blant andre

Bengtson (1975) og Dryler (1998). I norsk sammenheng har spesielt Jens Grøgaard (1993) slått et slag for påstanden om at utdanning ikke nødvendigvis er et mål for alle. Tillegger man skolen lav verdi, kombinert med lite akademiske ferdigheter, så velger man kanskje også lettere bort alt som har med skole å gjøre. Uten at dette valget nødvendigvis skyldes en form for symbolsk vold (jf. Bourdieu & Passeron, 2006). Det er snarere et resultat av at ulik kulturell sosialisering genererer ulike normer, verdier og forestillinger om hva som er riktig vei å gå for den enkelte (Grøgaard, 1993). Willis (1977) understreker i den forbindelse at det vil være for enkelt å forklare ulikhetens reproduksjon som at man ikke har noe valg. Dette vil være en for deterministisk forklaring. Det faktum at arbeiderklassebarn får typiske arbeiderklassejobber, mens middelklassebarn får typiske middelklassejobber, er snarere noe barna fra de lavere sosiale lag *lar* skje, da de bevisst velger bort skole og videre utdanning.

Denne verdifokuserte forklaringen er litt annerledes enn de kulturelle forklaringene presentert ovenfor, hvor barn fra lavere samfunnslag sies å prestere dårligere i skolen fordi de ikke passer inn i skolens kultur og ikke mestrer dens koder. Et spørsmål å stille seg, er imidlertid om Willis kanskje også ender opp med en noe *kulturdeterministisk* tilnærming, da valgene arbeiderklassebarna tar, beskrives som gitt av deres oppvekst, sosialisering og kulturbakgrunn. Hvilket ofte skjer ubevisst. I tillegg kan man spørre seg om de med lik sosial bakgrunn, alltid har like verdier. Variasjonene innad i en kultur, er kanskje enda større enn de som opererer på tvers (Boudon, 1974). Likevel bygger Willis, med sitt fokus på verdibaserte valg, en bro mellom det kulturelle perspektivets fokus på kultur, normer og sosialisering og den økonomiske tilnærmingens vekt på den rasjonelle aktør. Vi skal se at Raymond Boudon, den kanskje største inspirasjonskilden til det jeg i denne oppgaven behandler som den økonomiske tradisjonen, også vektlegger verdier i sin teori. Dog kombinert med et enda større fokus på sosial posisjon og rasjonell handling. Hvilket leder meg inn på presentasjonen av den økonomiske teoritilnærmingen til ulikhetens reproduksjon og sentrale teoretikere her.

2.4 Økonomisk tilnærming til reproduksjon av sosial ulikhet i skolen

I dette kapitlet vil jeg ta for meg det jeg har valgt å referere til som *den økonomiske tilnærmingen til ulikhet i skolen*. Dette blir en gjennomgang av Raymond Boudons teori om primære og sekundære effekter og John Goldthorpes teori om den rasjonelle aktør og kalkulert handling. Gambettas spørsmål om hvorvidt elever blir ”pushed from behind” eller ”pulled from the front”, tas også opp i denne sammenheng. Vi skal se at dette perspektivet ender opp med et litt annet fokus i sin forklaring på hvorfor det skjer en reproduksjon av

ulikhet i skolen, enn hva det kulturelle perspektivet gjør. Her forklares nemlig ulikheten med rasjonelle valg, tatt av aktørene selv på bakgrunn av økonomisk situasjon, relativ risikoaversjon og et ønske om å opprettholde sin sosiale posisjon. I forlengelsen av dette dreier også mye av kritikken rettet mot denne tilnærmingen seg om at aktøren tildeles for *mye* rasjonalitet, at strukturene neglisjeres, og at de primære effektene av sosial bakgrunn på utdanning undervurderes til fordel for de mer sekundære.

2.4.1 Boudon om verdier, rasjonell handling og primære og sekundære effekter

I klassikeren *Education, Opportunity, and Social Inequality* (1974) tar Boudon opp to temaer: ulikhet i utdanningsmuligheter og sosial mobilitet, som han mener henger nøye sammen. Spørsmålet han stiller seg, er hvorfor ulikheten i utdanning fortsatt består, til tross for den store utdanningsutviklingen vestlige land har hatt etter andre verdenskrig. Svaret han gir, kan kort oppsummeres i at en endring i utdanningssystemet ikke er nok. Snarere kreves en endring *utenfor* skolen – gjennom sosiale og økonomisk endringer. Til tross for at en forbedring av praksisene som foregår innenfor skolens fire vegger kan redusere ulikheten i prestasjoner, vil ulikheten i *utdanningsvalg* fremdeles bestå. Sentralt i Boudons forklaring av hvorfor det forholder seg slik, står det jeg har valgt å se som tre teorier: verditeori, rasjonell aktør- teori og teorien om primære og sekundære effekter.

I følge Boudon (1974) er en viktig faktor i forklaringen av ulikhet i utdanning, eksistensen av ulike verdisystemer i de ulike sosiale klassene: Folk fra ulike samfunnslag tillegger utdanning ulik *verdi*, slik vi har sett at også Paul Willis (1977) fant i sin studie av arbeiderklasseungdom. I følge Boudon (1974) er barns motivasjon for å prestere på skolebenken sterkt påvirket av de normene og verdiene de har med seg hjemmefra. Så lenge ulikhet i utdanning her ses som et resultat av ulik sosialisering, kan det argumenteres for at denne teorien først og fremst passer innunder den kulturelle tilnærmingen. Grunnen til at Boudon likevel har fått en plass under paraplyen kalt økonomiske perspektiver, er hans kanskje enda større vektlegging av sosial posisjon og rasjonell handling.

Boudon er av flere omtalt som grunnleggeren av rasjonell aktør- teori (Fekjær, 2009; Goldthorpe, 2000; Thrane, 2005), en teori som utgjør hovedmomentet i den økonomiske tilnærmingen. Et sentralt poeng hos Boudon (1974) er nemlig at kulturelle teorier ikke gir et komplett bilde på sosial ulikhet. Når det gjelder verditeori, vil ikke denne kunne forklare variasjon *innad* i kulturer, eller hvorfor tidligere prestasjoner er så viktig for videre

skoleaspirasjoner. Til tross for en anerkjennelse av betydningen av verdier, peker Boudon på hvordan møtet med utdanningssystemet utsetter en for ulike kostnader og gevinster, som varierer med sosial bakgrunn. Etter inspirasjon fra spesielt Keller og Zavalloni, utviklet Boudon sin rasjonell aktør- teori, hvor hovedpoenget er at barns utdanningsvalg er sterkt påvirket av familiens økonomiske ressurser: Som de rasjonelle aktørene de er, vurderer barn og foreldre kontinuerlig hvilke kostnader og fordeler ulike utdanningsretninger fører med seg. Disse kostnadene kan dessuten være av så vel sosial som økonomisk art, da ønsket om å innfri sosiale forventninger også kan ha sterk betydning (Boudon, 1974). Et særs sentralt element i teorien om den rasjonelle aktør, er at alle ønsker å opprettholde sin sosiale posisjon og unngå sosial degradering, og at det er dette som er avgjørende for våre utdanningsvalg.

Med utgangspunkt i teorien om sosial posisjon og den rasjonelle aktør fremsatte også Boudon (1974) en teori om primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn på utdanning: *Primære effekter* refererer til hvordan sosial bakgrunn påvirker skoleprestasjoner, hvor utgangspunktet er en forståelse av at ulikhet i utdanning skyldes klasseforskjeller i akademiske *ferdigheter* (Fekjær, 2009). Hvilket kan ses som en parallell til Bourdieus (1995) begrep om ulik fordeling av kulturell kapital og Bernsteins (1990) kodeteori. *Sekundære effekter* skyldes derimot *valg* man tar i løpet av utdanningsløpet. I følge Boudon (1974) vil nemlig utdanningsvalg variere systematisk med sosial bakgrunn, også når man sammenligner de som gjør det like bra på skolen: Til tross for gode karakterer vil barn fra mer økonomisk vanskeligstilte familier oftere velge bort videre skolegang, eller i det minste velge det utdanningsløpet med færrest kostnader og lavest risiko. Gitt et likt karaktermessig utgangspunkt vil altså elever med arbeiderklassebakgrunn likevel sikte mot kortere utdanning enn elever med middelklassebakgrunn. Dette leder meg inn på neste teoretiker, nemlig John Goldthorpe og hans rendyrkede teori om den rasjonelle aktør. Resultatet er en teori som fullstendig avviser de kulturelle og sosiale elementene vi finner hos Boudon (Helland, 2013).

2.4.2 Goldthorpes videreutvikling av rasjonell aktørteori – en teori om kalkulert handling, relativ risikoaversjon og sosial mobilitet

Den største innsatsen for å fremheve den betydningen økonomiske ressurser har for utdanningsvalg, krediteres ofte Goldthorpe og hans ulike samarbeidspartnere (Hansen, 2008). Som Boudon anerkjenner også Goldthorpe (2000) de primære effektene av sosial bakgrunn på utdanning. Problemet med disse slik Goldthorpe ser det, er imidlertid at det er heller uklart om ulikhetene i akademiske ferdigheter skyldes biologiske, psykologiske eller kulturelle faktorer.

Han ønsker derfor et større fokus på de *sekundære* effektene, de *valg* barn tar i løpet av utdanningsløpet i samarbeid med sine foreldre. Så lenge dette er det mest sentrale for Goldthorpe (2000), ønsker han å ta ytterligere avstand fra perspektiver som vektlegger adferd som et produkt av kulturelle verdier og sosiale normer.

Det mest sentrale hos Goldthorpe er teorien om den rasjonelle aktør og rasjonell handling. I boka *On Sociology* (2000) beskrives denne som en samlebetegnelse på teoretiske tilnærminger som ”søker å forklare sosiale fenomen som et resultat av individuelle valg som tolkes som rasjonelle, gitt individets mål og forutsetninger” (s. 94, min oversettelse). Et viktig poeng er hvordan et større antall individuelle handlinger og samhandling summeres opp til generelle sosiale fenomen. Et makrofenomen som *reproduksjon av sosial ulikhet i skolen*, må derfor analyseres i mikrososiologiske termer av individuell handling og rasjonalitet.

Det er derfor teorien om den rasjonelle aktør Goldthorpe (2000) legger til grunn i sin forklaring av ulikhetens reproduksjon i utdanningssystemet. Hva gjelder skole og utdanningsvalg, identifiserer nemlig Breen og Goldthorpe (1997) tre viktige forutsetninger: For det første en forutsetning om at utdanningssystemet er en struktur hvor man ved gitte punkt må *velge* mellom ulike alternativer. Eksempelvis valget mellom å fortsette skolegangen eller slutte. Her har aktøren en klar oppfatning av sjansene for å lykkes med de ulike alternativene, en forventning om mestring, som valget baseres på (Breen & Goldthorpe, 1997). Faktorer som tidligere skoleprestasjoner og forventninger hjemmefra spiller også en sentral rolle når dette valget tas. Videre er den andre, og kanskje viktigste, forutsetningen for utdanningsvalg at aktørene har et minstekrav til hvor lite utdanning som er akseptabelt. Dette vil generelt være det utdanningsnivået som sikrer en minst samme sosiale posisjon som sine foreldre, og som dermed forhindrer nedadgående sosial mobilitet (Breen & Goldthorpe, 1997). Mens middelklassefamilier anser utdanning som en nødvendighet for at deres barns fordeler skal opprettholdes, og for at det ikke skal skje en sosial degradering, vil ikke arbeiderklassefamilier ta det fullt så tungt hvis deres barn ikke oppnår en høy utdanning. Fallhøyden med tanke på sosial mobilitet er ikke her like høy som den er for et barn fra middelklassen. Det er også dette som kalles *relativ risikoaversjon* – selve kjernen i rasjonell aktør- teori (Breen & Goldthorpe, 1997).

I følge teorien om relativ risikoaversjon handler aktøren på grunnlag av en rasjonell kalkulering av ulike kostnader og gevinster, hvor villigheten til å satse på utdanning er gitt av hva som veier tyngst av potensielle tap og gevinster (Breen & Goldthorpe, 1997). Et viktig

poeng her er dessuten hvordan barn av middelklassen tradisjonelt vektlegger gevinstsiden ved utdanning, mens arbeiderklassen undervurderer gevinstene og overdriver kostnadene og ulike tap knyttet til lengre studieløp. For selv om hovedmønsteret er at alle handler rasjonelt, vil det oppstå systematisk ulikhet i valgene som tas, som et resultat av at de *økonomiske ressursene* er ulikt fordelt. Hvilket er den tredje forutsetningen Breen og Goldthorpe (1997) framsetter: Ulikhet i økonomiske ressurser genererer ulike syn på hva som anses som tap og kostnader, og hva som representerer muligheter og gevinster. Mens utdanning anses som et forbruksgode hos middelklassen, som de i egenskap av å være relativt godt økonomisk stilt, har råd til å benytte seg av, er arbeiderklassens ressurser mer begrensede (Goldthorpe, 2000). Det være seg økonomiske ressurser som penger til skolemateriell, men også mer symbolske ressurser i form av kunnskap om skole og utdanning. Økonomiske tap som følge av at lengre skolegang holder en borte fra lønnsarbeid, er nok et hensyn å ta for økonomisk vanskeligstilte familier.

2.4.3 Pushed from behind or pulled from the front?

I følge Jæger (2007) har det særlig de siste år blomstret opp en teoretisk litteratur som inkorporerer økonomiske argumenter i teoretiske modeller for utdanningsvalg. Den kanskje mest kjente foregangsfiguren her er Goldthorpe med sin rendyrkede teori om den rasjonelle aktør, men et annet viktig bidrag kommer fra italieneren Diego Gambetta, som argumenterer for at økonomiske begrensninger har større forklaringskraft enn kulturelle begrensninger og kulturell kapital. I boka *Were they pushed or did they jump?* (1987) stiller Gambetta seg spørsmålet om elevene i sine utdanningsvalg blir dyttet bakfra av krefter de ikke har kontroll over, eller om de snarere ”hopper frivillig” og tar framtidvalg basert på det de selv ønsker. Svaret Gambetta kommer med, synes å være at aktørene hopper frivillig. Eller som Fekjær (2009) tolker det: De er ikke determinert av strukturelle krefter de ikke selv har kontroll over, og de er ikke marionetter styrt av mekanismer som virker utenfor dem selv.

I likhet med Boudon, anerkjenner imidlertid Gambetta (1987) at ikke-rasjonelle mekanismer virker inn på våre valg, og at sosiale og kulturelle strukturer opererer bakenfor og legger restriksjoner på aktørens rasjonalitet. Slik at sammenhengene blir mer komplekse. Gambetta (1987) har derfor følgende konklusjon på sin studie: Utdanningsvalg er et samlet resultat av tre prosesser; av hva man kan gjøre, av hva man vil gjøre og indirekte av de betingelser som former ens preferanser og intensjoner. Til tross for at elevene hopper mer eller mindre frivillig, er det altså ikke dermed sagt at alle klarer å hoppe like langt. Destruktive *push-*

mekanismer som dytter i ulike retninger og former både muligheter og preferanser, påvirker hvor langt man *kan* hoppe, og også hvor langt man er *motivert* for å hoppe.

2.4.4 Kritikk av den økonomiske tilnærmingen

I følge Fekjær (2009) har en utbredt kritikk av teoriene som vektlegger den rasjonelle aktør, vært at disse undervurderer betydningen av primære effekter. Roy Nash (2003) argumenterer for at det er nettopp de *primære* effektene av sosial bakgrunn på utdanning som er av størst betydning, og det faktum at disse blir underordnet de sekundære effektene hos noen teoretikere og mer eller mindre fullstendig neglisjert hos andre, beskrives dermed som svært kritikkverdigg. Nash går spesielt hardt ut mot Goldthorpe og hans rasjonell aktør- teori, da han mener det teoretiske rammeverket her er svært usikkert: Man kan ikke bare anta at alle handler rasjonelt, da vi ikke har empiriske bevis på at dette er tilfellet. I tillegg tyder empirien på at det ikke er de sekundære effektene som utgjør hovedkilden til variasjon i utdanningsvalg. Funn tyder nemlig på at middelklassen og arbeiderklassen har ulike normer og verdier, og at dette påvirker holdninger til og prestasjoner på skolen. I forlengelsen av dette hevder Nash (2003) at å argumentere for at ulikhet i utdanning lar seg forklare uten noen referanse til ulikhet i sosialisering, normer og verdier, vil være naivt og svært begrensende.

Boudon (1974) har tidligere rettet kritikk mot det kulturelle verdiperspektivet, som han mener ikke kan forklare hvorfor enkeltindivider avviker fra de grunnleggende verdiene forbundet med deres klasse. Nash (2006) hevder imidlertid at den samme kritikken kan rettes mot Boudon selv, da hans rasjonell aktør- teori kommer til kort i forklaringen av den samme empirien: Hvorfor en stor andel elever fra de lavere samfunnslag tar en rasjonell beslutning om å fortsette i utdanningssystemet, basert på at fordelene veier tyngre enn kostnadene, forblir uforklart hos Boudon og hans etterfølgere. Å anta at alle med lik sosial bakgrunn vurderer risiko, kostnader og fordeler likt, vil i følge Nash (2006) være like naivt og enkelt som å anta at alle med lik kulturell bakgrunn har felles normer og verdier.

En særlig utbredt kritikk av de økonomiske, rasjonelle perspektivene har vært at de fokuserer for lite på hvordan utdanningsvalg ikke alltid er et reelt valg for alle (Fekjær, 2009). I følge Esping-Andersen (2007) legger nemlig inntekt og økonomi vel så mye *begrensninger* på mulighetsstrukturen, som å muliggjøre rasjonelle valg. Ofte tvinges vi altså til å ta visse valg, som resultat av strukturelle begrensninger og forhold vi ikke selv kan styre. Dessuten er det ikke alltid at valgene vi tar, er like fornuftige og gjennomtenkte, og dermed heller ikke fullt ut rasjonelle. Slik Nash (2003) ser det, forholder nemlig virkeligheten seg på følgende måte:

Noen ganger handler vi rasjonelt, noen ganger følger vi normer og rutiner mer eller mindre ubevisst, mens vi atter andre ganger handler på måter som vanskelig lar seg beskrive som verken rasjonelt eller rent habituel. Med en rasjonell aktør- teori som forklaring, mister vi dermed all denne tatt for gitt- kunnskapen og all ubevisst, ikke- rasjonell handling. En liknende kritikk har kommet fra Bourdieu (1995), som også kritiserer nevnte teorier for å beskrive all handling som rasjonell og kalkulert. Bourdieu hevder på sin side at denne handlingen snarere er kroppsliggjort og dermed ofte ubevisst. Han kritiserer dessuten de økonomiinspirerte teoretikerne for deres antakelse om at alle tenker likt: Her er det bare ressursene man har til rådighet, som gjør at man ender opp med å *handle* ulikt. Som en motsetning til dette vektlegger Bourdieu at man i utgangspunktet tenker ulikt, som et resultat av at ulik kultur genererer ulik *smak*, ulike livsstilspreferanser.

Nok et kritikkverdige punkt ved de økonomiinspirerte teoriene er hvordan de med sin vektlegging av den rasjonelle aktør, på uheldigvis ender opp med å skylde på offeret selv i forklaringen av ulikhetens reproduksjon (Crompton, 2008). Så lenge det er aktørene selv som *velger* å handle på måter som gjør at den sosiale ulikheten opprettholdes, kan det se ut som denne uheldige trenden også tilskrives aktøren selv. I ytterste konsekvens kan det kanskje hevdes at ulikheten også legitimeres i større grad her enn hos de kulturelle, strukturelle teoretikerne med Bourdieu i spissen. I følge Bourdieu (1995) må nemlig de lavere samfunnslag bevisstgjøres det faktum at de er gjenstand for symbolsk vold i utdanningssystemet, for bare da kan de bryte ut av dette negative mønsteret. Liknende Marx' bevisstgjørings- og frigjøringsprosjekt. All den tid målet med Bourdieus samfunnsforskning er bevisstgjøring, synes han også mer kritisk til ulikhetens reproduksjon. Selv om teoretikere som Boudon og Goldthorpe neppe ser reproduksjon av ulikhet som en særlig heldig trend, ender de likevel opp med å rettferdiggjøre dette i noe større grad enn Bourdieu. Det kan kanskje også hevdes at den ulikheten de økonomiske teoretikerne forklarer, snarere reproduseres i *familien* enn i skolen. Da det er i hjem og familie de valgene som genererer denne ulikheten, tas. Kritikken mot skolen og samfunnet synes derfor ikke fullt så uttalt her.

2.5 Teoriens gyldighet for den norske skole i den nordiske velferdsstat

Når det gjelder nevnte teoriers gyldighet for denne studien og den konkrete empirien som søkes å forklares her, må det selvsagt påpekes at denne er noe begrenset. For mens Bourdieu tok sikte på å forklare det franske utdanningssystemet for flere tiår tilbake, og både Bernsteins, Willis' og Goldthorpes teorier var myntet på det britiske systemet, kan heller ikke

Boudon eller Gambetta sies å ha noen slående relevans for dagens norske elever i norsk skole. I lys av å være en institusjon i velferdsstaten Norge, bærer selvsagt skolen her preg av en litt annen form for ulikhet enn den de respektive teoretikerne så på. Blant annet kan man argumentere for at de mange offentlige støtteordningene vi har her til lands (Fekjær, 2009), begrenser *økonomiens* betydning: Skolegang og utdanning er et nær sagt gratis tilbud som alle, uansett sosioøkonomisk bakgrunn, kan benytte seg av (Iversen, 2014). Dermed vil også økonomiske ressurser forventes å ha en begrenset effekt på utdanning i en norsk kontekst. Dette utelukker imidlertid ikke at de delene av den økonomiske tilnærmingen som omhandler rasjonelle valg og relativ risikoaversjon, fremdeles har en relevans. I tillegg skal det påpekes at selv om økonomi kan forventes å ha en relativt liten betydning her, er det ikke dermed sagt at denne faktoren er helt ubetydelig. All den tid det fortsatt er ulikheter blant norske familier i sosioøkonomisk status (Iversen, 2014), vil man også kunne forvente at disse familiene tar forskjellige valg og prioriterer ulikt hva gjelder deres barns skolegang.

Tilsvarende vil det kunne hevdes at også de *kulturelle* teoriens forklaringskraft svekkes i norsk sammenheng, hvor befolkningen er nokså kulturelt homogen, og hvor skillene mellom ulike samfunnslag ikke er så tydelige (Fekjær, 2009). For eksempel vil Bernsteins teori om ulike språkkoder være mer relevant i England enn her i Norge, hvor vi på grunn av en mer egalitær befolkning (Fekjær, 2009), kanskje ikke kan påstås å ha like utpregede *sosiolekter*. Det har imidlertid blitt hevdet at Bernsteins teorier i en norsk kontekst kan egne seg til å forstå forskjellen mellom by- og bygdespråk (Beck, 2007), og dermed forskjellene mellom ulike *geolekter*. I tillegg kan kanskje denne teorien brukes som forklaring i en litt mer overført betydning, hvor de språkkodene man opererer med hjemme, forstås som *hva* man snakker om, og ikke bare *hvordan* man snakker. I så fall er det nærliggende å tro at barn fra familier med høyt utdannede foreldre, kan få fordeler av å vokse opp med en sjargong – ord, uttrykk og samtaletema – som de senere møter igjen i skolen.

Hva gjelder Bourdieus kulturelle koder og Willis' normer og verdier, synes disse teoretiske bidragene å være nokså relevante også i norsk sammenheng, i kraft av å spille på noen generelle, overførbare poeng. Riktignok var Bourdieus begreper om kulturell kapital og habitus myntet på en kontekst nokså ulik dagens norske situasjon, både når det gjelder utdanningssystemet og classeskiller (Dale, 2008). Likevel, og kanskje fordi økonomiske ressurser antas å ha mindre betydning her til lands, kan man forvente at sosialisering, normer og verdier står sentralt i forklaringen av utdanningsulikhet her. Både konkret oppfølging

hjemmefra og faktorer som virker inn på motivasjonen for skolearbeid, det være seg normer og verdier man trekker på, eller et ønske om å oppnå lik sosial status som ens foreldre, får kanskje enda mer å si når økonomiske faktorer ikke utgjør et nevneverdig hinder.

2.6 Oppsummering og presisering av problemstilling

Etter en gjennomgang av viktige teoretiske bidrag innenfor de to tradisjonene, går det fram at det kulturelle og det økonomiske perspektivet vektlegger ulike poenger i sine forklaringer av hvorfor sosial ulikhet reproduseres i skolen. Til tross for en felles anerkjennelse av at det *er* en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanning, skiller de to tilnærmingene seg i forståelsen av hvilke mekanismer som virker sterkest inn på denne sammenhengen. Kort oppsummert legger de kulturelle teoriene vekt på de *primære effektene* av sosial bakgrunn på utdanning – klasseforskjeller i akademiske ferdigheter og prestasjoner. Systematisk ulikhet i prestasjoner ses som et resultat av en ulik fordeling av kulturell og språklig kapital i befolkningen, og ulike muligheter til relevant oppfølging hjemmefra. I den økonomiske tradisjonen vektlegges derimot de *sekundære effektene* og de rasjonelle valg aktørene tar på grunnlag av sin sosiale bakgrunn. Økonomiske ressurser og ønsket om å unngå sosial degradering ses videre som det viktigste i forklaringen på hvorfor elever har ulike ambisjoner og ulik motivasjon for skolearbeid.

I forlengelsen av de skillelinjene jeg har trukket opp her, kan man si at den kulturelle tilnærmingen vektlegger hvordan sosial bakgrunn predisponerer barn for enten å lykkes eller mislykkes på skolen, og dermed påvirker selve skoleprestasjonene og antakelig også deres mestringsfølelse og trivsel på skolen, mens den økonomiske tilnærmingen har fokus på hvordan sosial bakgrunn påvirker valg, ambisjoner og videre utdanningsplaner. Med dette skillet som utgangspunkt vil jeg nå formulere tre hypoteser, som senere vil bli testet i ulike regresjonsanalyser.

2.6.1 Hypoteser og årsaksmodell

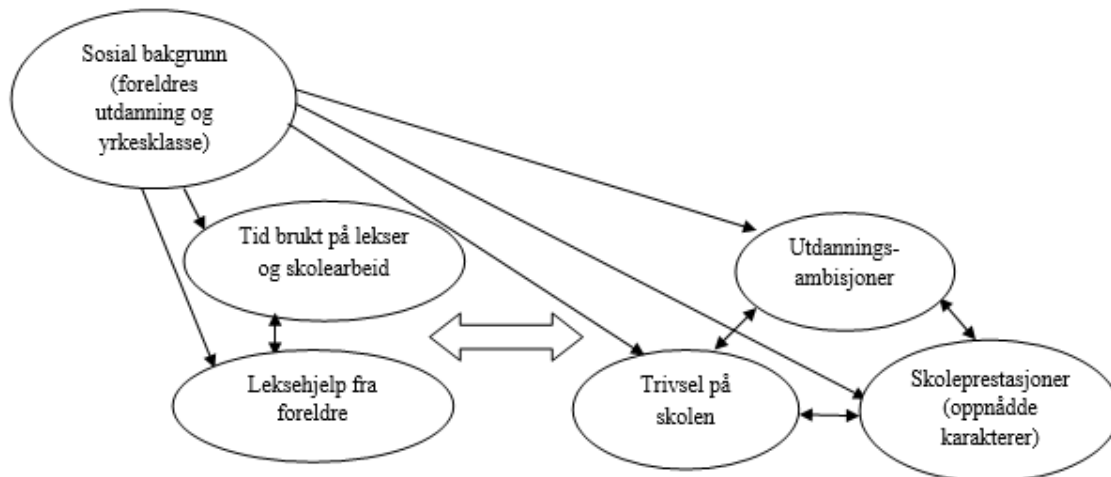
I følge Gambetta (1987) er det gjort få empiriske tester som bygger på hypoteser utledet fra begge teoritilnærmingene, da de fleste studier tar utgangspunkt i *enten* hypoteser om kulturell kapital *eller* om rasjonelle valg. Fekjær (2009) peker på hvordan dette er en mangel ved foreliggende studier på ulikhet i utdanning, da ingen undersøkelser setter det ene perspektivet eksplisitt opp mot det andre. Dette er derfor målet med de følgende tre hovedhypotesene, samt de ulike underhypotesene, hvor disse kan tolkes til inntekt for enten den kulturelle eller den økonomiske tilnærmingen.

- Hypotese 1a: *Det er en positiv sammenheng mellom elevenes sosiale bakgrunn og deres skoleprestasjoner.*
- Hypotese 1b: *Sosial bakgrunn har ingen eller liten effekt på prestasjoner kontrollert for ambisjoner.*
- Hypotese 2a: *Det er en positiv sammenheng mellom elevenes sosiale bakgrunn og hvor godt de trives på skolen.*
- Hypotese 2b: *Sosial bakgrunn har ingen eller liten effekt på skoletrivsel kontrollert for ambisjoner.*
- Hypotese 3a: *Det er en positiv sammenheng mellom elevenes sosiale bakgrunn og deres utdanningsambisjoner.*
- Hypotese 3b: *Sosial bakgrunn har ingen eller liten effekt på ambisjoner kontrollert for prestasjoner.*

Hypotese 1a og 2a støtter i hovedsak den kulturelle tilnærmingens vektlegging av både sosialiserte ferdigheter og verdiers betydning for prestasjoner og mestring i skolen (de primære effektene). Hypotesene 1b og 2b støtter derimot først og fremst det økonomiske perspektivets fokus på de sekundære effektene, valg og ambisjoner, som hovedårsaken til ulikhet i utdanning. Hypotese 3a kan på sin side tolkes til inntekt for både det økonomiske rasjonell aktør- perspektivet og verdi- og motivasjonsteori, mens disse i hypotesens andre del (3b) utfordres av kulturell kapital- og kodeteori: Det er først og fremst *via* ulikheter i akademiske ferdigheter at sosial bakgrunn virker inn på utdanning og utdanningsvalg.

Jeg vil nå se nærmere på hvordan årsaksforholdet mellom sosial bakgrunn og ungdoms utdanning kan utarte seg, og hvordan de ulike faktorene kan påvirke hverandre i mangesidige prosesser. For som det går fram av Figur 2.1 synes sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning svært sammensatt og kompleks. Hvilke faktorer som har en effekt på hva, kan ikke fastslås med sikkerhet, og det blir dermed også vanskelig å si i hvilken retning *kausalpila* går. Antakelig går den i flere tilfeller begge veier (som markert i modellen), og vi har dermed ikke med et *årsakshierarki* å gjøre, hvor én eller flere faktorer kan påstås å komme til sist i årsaksforholdet. Én ting kan imidlertid slås fast: Sosial bakgrunn må nødvendigvis plasseres først i årsaksforholdet, da foreldres utdanning og yrkesklasse er gitt på forhånd og forut for deres barns skolegang. Deretter forholder imidlertid sammenhengene seg mer innfløkte, og man kan ikke lenger snakke om ”effekter” uten at dette blir svært problematisk. Eksempelvis kan man ikke vite hvorvidt det er leksehjelp og tid brukt på lekser som påvirker prestasjoner,

ambisjoner og trivsel på skolen, eller om det går motsatt vei. Det skal derfor påpekes at når det i de senere regresjonsanalysene snakkes om ”effekter av en faktor på en annen”, er det på ingen måte tale om *kausale* effekter. Så lenge man kun har tverrsnittdata, slik tilfellet er i denne studien, blir det nemlig vanskelig å uttale seg om årsaker. Tolkningene begrenser seg dermed til en tolkning av sammenhenger.



Figur 2.1 Årsaksmodell over sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning.

Det synes spesielt relevant å ta for seg de tre faktorene *skoleprestasjoner*, *utdanningsambisjoner* og *skoletrivsel*, og se nærmere på hvordan disse påvirker hverandre gjensidig. Disse tre faktorene står sentralt i studiens tre hypoteser og dermed også i den kommende dataanalysen. I første rekke synes det naturlig å anta at oppnådde karakterer kommer til sist i årsaksforholdet, og at både utdanningsambisjoner og skoletrivsel kommer forut for og påvirker prestasjonene. Eksempelvis kan man tenke seg at planer om høyere utdanning, gir større motivasjon for skolearbeid, og dermed økt innsats. Men man kan også anta at oppnådde karakterer inngår i resonnementet for videre utdanningsplaner (Breen & Goldthorpe, 1997), og at skoleprestasjoner dermed kommer *før* utdanningsambisjonene. På samme måte kan man se for seg at karakterer påvirker elevenes trivsel på skolen: Kanskje er prestasjoner og mestringsfølelse like avgjørende for hvor godt elevene oppgir at de trives, som trivsel er for hvor mye innsats man legger i skolearbeidet. For skoletrivsel og ambisjoner er det heller ikke uproblematisk å snakke om en enveis effekt, da sammenhengen også her synes å gå begge veier: En elev som trives godt på skolen, kan tenkes å ville satse på høyere utdanning, samtidig som en ambisjon om å nå langt i utdanningssystemet, antakelig vil gjøre at man lettere finner seg til rette og trives i skolen. Et viktig poeng er at verken karakterer,

utdanningsplaner eller skoletrivsel er gitt som siste faktor i årsaksforholdet. Det er også derfor de alle tre fungerer som både avhengige og uavhengige variabler i de senere regresjonsanalysene.

Ikke nok med at prestasjoner, ambisjoner og trivsel kan hevdes å påvirke hverandre gjensidig i sammensatte prosesser, men det synes også å være mange måter *sosial bakgrunn* virker inn på (jf. Figur 2.1). Det være seg ved at høyt utdannede foreldre utstyres sine barn med skolerelevant kapital og koder som er avgjørende for deres prestasjoner (jf. Bernstein, 1990; Bourdieu, 1995), at foreldres oppnådde utdanningslengde er avgjørende for barnas egne utdanningsambisjoner (jf. Boudon, 1974; Goldthorpe, 2000), eller at visse verdier tilknyttet utdanning overføres fra én generasjon til neste (jf. Willis, 1977). Selv om sammenhengen mellom sosial bakgrunn og prestasjoner, trivsel og ambisjoner i denne årsaksmodellen er markert med direkte piler, er det altså et poeng at det her er snakk om mange usynlige mellomliggende mekanismer. Eksempelvis normer og verdier, uttalte og uttalte forventninger, eller andre lite konkrete og målbare faktorer. Sosial bakgrunn kan, som vist i modellen, også manifestere seg som leksehjelp og investert tid i skolearbeid (jf. Larau, 1987), før dette igjen påvirker barnas prestasjoner, ambisjoner og trivsel. Til sist skal det også bemerkes at atter andre faktorer, som kjønn, etnisitet og bosituasjon, også utgjør en del av dette særs sammensatte bildet, og må tas hensyn til og inkorporeres i årsaksbildet de også.

2.6.2 Kritiske tester

Pawson (1989) argumenterer for at så lenge hypoteser kan bekreftes til inntekt for flere teorier, blir det spesielt viktig å identifisere de områdene hvor disse teoriene gir *motstridende* hypoteser, for så å teste disse – såkalt ”empirical adjudication” (s. 255). På norsk kan dette kalles ”empirisk bedømmelse” eller ”kritiske tester” (Fekjær, 2009, s.17). I følge Fekjær (2009) er slike kritiske tester svært fordelaktige, da de muliggjør nettopp en empirisk bedømmelse av hvilke perspektiver som er *best* egnet. Det er dog svært vanskelig å finne situasjoner hvor tilnærmingene gir helt motstridende forventninger, da det ene perspektivet ikke nødvendigvis utelukker det andre. Jeg har imidlertid formulert to kritiske tester som kan bidra til å belyse studiens problemstilling på hvorvidt reproduksjon av sosial ulikhet i skolen i første rekke skyldes kulturell arv eller rasjonelle valg. Disse vil, som hypotesene, bli testet empirisk i de påfølgende regresjonsanalysene, hvor også en konklusjon på testene følger.

Kritisk test I: *Vil en elev med høye utdanningsambisjoner og lav sosial bakgrunn ha dårligere karakterer enn en elev med tilsvarende høye ambisjoner men høy sosial bakgrunn?*

De kulturelle teoretikerne kan tenkes å ha et ”ja” som svar på dette spørsmålet, da prestasjoner i form av karakterer her ses som et resultat av sosial bakgrunn, og ikke av ambisjoner: Uansett om man ønsker å ta høyere utdanning, vil det faktisk at man ikke mestrer skolens kulturelle og språklige koder, og at man ikke får like mye hjelp og oppfølging hjemme, påvirke karakterene negativt (jf. Bernstein, 1990; Bourdieu & Passeron, 2006; Larau, 1987). Motsatt vil rasjonell aktør-teori anta et ”nei” her: Har man tatt et bevisst, rasjonelt valg om å ta høyere utdanning, går man også aktivt inn for å oppnå karakterer som muliggjør dette. Innsats og prestasjoner er gitt av ambisjonene (jf. Goldthorpe, 2000). Så lenge økonomi heller ikke antas å ha noen nevneverdig betydning (Fekjær, 2009), er det heller ikke grunnlag for å tro at familiens økonomiske situasjon skal virke hemmende på skolerresultatene.

Kritisk test II: *Vil en elev med gode karakterer og lav sosial bakgrunn ha mindre ambisiøse utdanningsplaner enn en elev med tilsvarende gode karakterer men høyere sosial bakgrunn?*

På test II vil kulturell teori antakelig ha et ”nei” som svar, all den tid de fokuserer på de primære effektene og vil argumentere for at så lenge man mestrer skolens kulturelle og språklige koder (jf. Bernstein, 1990; Bourdieu, 1995), er det heller ingen grunn til ikke å fortsette. De primære effektene antas nemlig kun å ha en effekt tidlig, før de ”dør” ut (Pawson, 1989). Stikk motsatt er det nærliggende å tro at de økonomiinspirerte teoretikerne svarer ”ja” her. Med et syn på de sekundære effektene som viktigst, vil de hevde at elever fra økonomisk vanskeligstilte hjem hvor foreldrene har lavere utdanning, ikke vil finne det rasjonelt og lønnsomt å fortsette utdanningen (jf. Boudon, 1974). De har dessuten, selv med en kort utdanning, sikret seg en utdanning på høyde med sine foreldre og er dermed sikret å unngå sosial degradering (jf. Goldthorpe, 2000). Så lenge kostnadene og risikoen ved å fortsette veier tyngst for førstnevnte elev, mens fordelene tilknyttet dette står i høysetet for den andre eleven, vil de antakelig ta ulike valg. Til tross for et likt karaktermessig utgangspunkt (jf. Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1997).

3 Data og metode

Jeg vil i det følgende presentere datamaterialet, utvalget og de analysemetoder som er benyttet i denne studien. Operasjonaliseringer av variablene, samt alle omkodinger som er gjort, blir her gjort rede for. I tillegg vil jeg diskutere datas kvalitet og målenes gyldighet og pålitelighet.

3.1 Data

De data denne oppgaven bygger på, er hentet fra ”Ungdomsundersøkelsen i Trondheim 2009” (UngHit), et samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU), Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og Sør-Trøndelag fylkeskommune. Undersøkelsen er en videreføring av en tilsvarende undersøkelse fra 2005 og tar for seg ungdoms opplevelse og egenrapportering av helse, skole, fritid og fremtidsplaner, med mer, med spørsmål utarbeidet av Trondheim Kommune i samarbeid med NTNU og Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag (HUNT) (Trondheim kommune, 2010). Datasettet jeg vil benytte meg av i denne oppgaven, omfatter elever på første og andre trinn i den videregående skole i Trondheim, hvor utvalget består av 2 579 respondenter (elever), fra 12 videregående skoler (Trondheim kommune, 2010). Alt datamateriale er anonymisert, og UngHit står ikke ansvarlig for de analyser og resultater som presenteres i denne studien. Analysene er utført med statistikkprogrammet SPSS, versjon 21.

3.1.1 Datas kvalitet

På grunn av liten geografisk dekning, er mulighetene for generalisering utover utvalget noe begrenset: Man kan ikke påstå at de sammenhengene som eventuelt finnes i utvalget, også gjelder ungdom ellers i Norge. Spesielt er det nærliggende å tro at forholdene er annerledes i mer rurale områder av landet; at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning her er enten sterkere eller svakere, eller skyldes andre mekanismer enn det som kommer fram i dette utvalget. Det samme kan være tilfellet for større byer enn Trondheim, som eksempelvis Oslo, hvor det er større sosiale forskjeller mellom de ulike bydelene (Barstad, 2004). Det skal også poengteres at de data som benyttes i denne oppgaven, ble samlet inn for nærmere seks år siden. Hvorvidt eventuelle sammenhenger mellom sosial bakgrunn og utdanning i 2009 også kan påstås å være gjeldende i dag, er selvsagt usikkert. Det synes imidlertid nærliggende å tro at ulike samfunnsmessige forhold ikke har endret seg nevneverdig i det relativt korte tidsrommet fra 2009 til 2015, både hva gjelder praksiser i utdanningssystemet, og sosiale forskjeller i befolkningen. Med andre ord kan man, dog med et visst forbehold om at dette ikke nødvendig er riktig, anta at eventuelle sammenhenger som kommer fram i analysene,

også er aktuelle i dag. Kvalitetskriterier tilknyttet de ulike variablene vil bli diskutert fortløpende, mens deskriptiv statistikk for samtlige variabler presenteres i kapittel 4.2.

3.2 Avhengige variabler

3.2.1 Karakterer

I studiens analyser opereres det med tre avhengige variabler. Den første, som er et mål på elevenes prestasjoner, er ”karakterer”. I UngHit stilles det spørsmål om karakterer i fagene norsk, matematikk og kroppsøving ved skoleslutt sist sommer. Jeg har valgt å slå sammen karakterer i de teoretiske fagene norsk og matematikk til én samlet indeks for gjennomsnittskarakter¹, hvor kategoriene går fra 1 (1 i både norsk og matematikk) til 6 (6 i begge fag). I tillegg til å fungere som avhengig variabel i den første analysen jeg gjør, vil karakter også utgjøre en uavhengig variabel i analysene av skoletrivsel og utdanningsambisjoner. Karakterindeksen er her kodet til et sett med dummyvariablene ”lav gjennomsnittskarakter” (fra 1 i snittkarakter til og med snittkarakter på 2,5), ”middels høy gjennomsnittskarakter” (fra 3 til 4,5) og ”høy gjennomsnittskarakter” (karakterene 5, 5,5 og 6), hvor de med høy snittkarakter vil stå som referansekategori i regresjonsanalysene.

Hva gjelder kvalitetskriterier for denne variabelen, synes *reliabiliteten* og datas pålitelighet (Ringdal, 2013) høy, all den tid spørsmålet om karakterer oppnådd ved skoleslutt er entydig formulert. Spørsmålet gir lite rom for misforståelser, og man kan sannsynligvis regne med at respondentene har krysset av for nettopp den karakteren de fikk i disse fagene. Man kan likevel ikke utelukke at elevene har husket feil, krysset av feil, eller misforstått spørsmålet. Alt i alt blir imidlertid datas reliabilitet i første rekke et empirisk spørsmål (Ringdal, 2013). Og da Ungdomsundersøkelsen operer med standardiserte spørsmål stilt anonymt via QuestBack (Trondheim kommune, 2010), vurderes påliteligheten generelt som høy.

Så lenge karakterer er et eksplisitt mål på prestasjoner, synes *validiteten* (Ringdal, 2013) høy; vi måler i stor grad det vi vil måle. Dessuten er dette et objektivt mål på *faktiske* prestasjoner. Gyldigheten kan imidlertid bli svekket av at karakterer ikke nødvendigvis er et like godt mål på elevenes *ferdigheter*. Kanskje kan det argumenteres for at en del elever ikke presterer etter evne, av grunner som alt fra prestasjonsangst i testsituasjoner, til at de ikke anstrenger seg for å gjøre det bra og dermed brenner inne med kompetanse og ferdigheter, jamfør Hansens (2011) begrep om *talentreserve*. I tillegg kan *sosial ønskelighet* (Ringdal, 2013) tenkes å ha

¹Med en verdi på 0,706 på reliabilitetsmålet *Cronbachs alfa* anser jeg denne indeksen for å være et godt og reliabelt mål på karakterer.

påvirket elevenes svar, og at de har justert på sannheten ut ifra hva som anses som sosialt akseptabelt. Et annet poeng er at karakterene baserer seg på kontekstavhengige vurderinger av lærere (Bakken, 2009), og at en annen lærer i en annen situasjon, kanskje kunne tenkes å ha gitt en ulik karakter. Det må altså tas forbehold om disse ulikhetene i vurderingspraksis hos lærere. Til sist skal det også påpekes at man med en indeks ikke kan vite hva eksempelvis verdien 4 innebærer i praksis. Det kan her være snakk om en elev med 4-er i både norsk og matematikk, men han kan like gjerne ha 6-er i matematikk og 2-er i norsk. Da reliabiliteten til karakterindeksen er innenfor det godkjente kravet (cronbachs alfa på 0,7 (Ringdal, 2013)), antas imidlertid ikke dette å utgjøre et nevneverdig problem.

3.2.2 Skoletrivsel

Den andre avhengige variabelen jeg benytter meg av, er variabelen ”skoletrivsel”. Denne vil fungere som et indirekte mål på hvor godt elevene mestrer skolens koder og i forlengelsen av dette, hvor godt de trives på skolen generelt og i skoletimene spesielt. Variabelen er en indeks² basert på gjennomsnittsverdi på spørsmålene om hvorvidt man trives på skolen, og på hvor godt man trives i de fleste skoletimene. Førstnevnte spørsmål har fire svaralternativer fra ”sjelden” til ”alltid”, sistnevnte også fire svaralternativer, fra ”svært dårlig” til ”svært godt”.

Hva gjelder denne variabelens kvalitet, skal det i første rekke poengteres at indeksens reliabilitet ligger noe under kravet om cronbachs alfa lik 0,7 (Ringdal, 2013). Dette fordi korrelasjonen mellom variablene trivsel på skolen generelt og i skoletimene spesielt ikke er fullt så høy som man ideelt sett ønsker ($r=0,476$). Da reliabiliteten ikke er langt unna kravet på 0,7, har jeg imidlertid valgt å benytte meg av indeksen. Dog med forbehold om at noe lav intern korrelasjon mellom faktorene, kan gjøre eventuelle sammenhenger i regresjonen svakere, og kanskje heller ikke statistisk signifikante. Videre må det nevnes at mange faktorer kan ha påvirket respondentenes svar på spørsmålene tilknyttet denne variabelen, og dermed svekket validiteten. For eksempel kan det tenkes at en nylig hendelse har gjort at man har krysset av overdrevent høyt eller lavt på hvor godt man trives på skolen. Det kan også tenkes at elevene lett krysser av litt ubevisst her, og at det er litt tilfeldig om de svarer at de trives ”alltid” eller bare ”ganske ofte”, ”svært godt” eller bare ”godt”, osv. Gyldigheten svekkes altså av at vi ikke nødvendigvis måler elevenes *faktiske* trivsel på skolen, men snarere deres subjektive oppfatning av denne på et gitt tidspunkt. Sist men ikke minst skal det påpekes at det kan være så mangt som avgjør elevenes skoletrivsel. Antakelig kan det argumenteres for

² Cronbachs alfa = 0,641.

at dette blir minst like mye påvirket av faktorer som venner og lærere, som hvorvidt man mestrer de språklige og kulturelle kodene det opereres med.

3.2.3 Utdanningsplaner

Den tredje og siste avhengige variabelen jeg har benyttet meg av, er ”utdanningsplaner”, et mål på elevenes ambisjoner. Med bakgrunn i spørsmålet om elevenes planer for videre utdanning, er denne variabelen dummykodet til variabelen ”høye utdanningsambisjoner”, hvor kategori 1 inneholder de opprinnelige kategoriene ”Studieforberedende utdanningsprogram”, ”Høyskole/Universitet mindre enn 4 år” og ”Høyskole/Universitet 4 år eller mer”. De opprinnelige kategoriene ”Yrkesfaglig utdanning” og ”Ingen planer” er på sin side kodet til kategorien 0, mens kategoriene ”Vet ikke” og ”Annen utdanning” er kodet som manglende verdier. I regresjonsanalysene av karakterer og skoletrivsel vil også ”utdanningsplaner” fungere som uavhengig variabel. Her er variabelen kodet som et sett med dummyvariablene ”planer om høyere utdanning” (planer om studieforberedende eller høyskole/universitet), ”planer om yrkesfaglig utdanning”, og ”usikre utdanningsplaner” (kategoriene ”Ingen planer” og ”Vet ikke”), med førstnevnte kategori som referansekategori..

I følge Jæger (2007) kan man forvente at elever fra de høyere sosiale sjikt har lettere for å velge allmennfag (studieforberedende linje), i tråd med ønsket om å unngå sosial degradering. De er dessuten mer opptatt av de økonomiske gevinstene dette gir, samt sosiale belønninger knyttet til å velge ”det vanligste”. Studieforberedende utdanning åpner også opp for muligheter til høyere utdanning, og kan i forlengelsen av dette argumenteres for å være et godt mål på planer om høyere utdanning. Variabelen ”utdanningsplaner” måler på denne måten både valget mellom linjevalg på videregående og videre planer om høyere utdanning. I tillegg tar denne omkodingen hensyn til eventuelle elever som går yrkesfag, men som har planer om å bytte til studiespesialiserende linje fordi de ønsker å ta høyere utdanning.

Hvorvidt man med denne variabelen måler *faktiske* ambisjoner, kan imidlertid diskuteres. Ungdoms utdanningsambisjoner kan tenkes å være både ubevisste og uklare, og de kan selvfølgelig endre seg med tiden. Likeledes kan svarene som her er oppgitt, være sterkt preget av sosiale forventninger eller en slags idé om hva som er mest ”riktig” å oppgi som svar. Liknende faktorer kan også ha bidratt til å svekke datas pålitelighet, da man ikke nødvendigvis hadde fått de samme svarene ved en tilsvarende undersøkelse på et annet tidspunkt. Et annet poeng er at jeg her har valgt å kode både ”Vet ikke” og ”Annen utdanning” til ”manglende verdier”. Men disse kategoriene kan i praksis bety så mangt.

Respondentene som har svart ”vet ikke”, utgjør en stor gruppe som kan ende opp med både ingen utdanning utover videregående, men også med universitetsutdanning av høyere grad. Antakelig betyr ”vet ikke” at de står mellom flere alternativer, og er dermed noe annet enn ”ingen planer”. Denne ulempen ved å dikotomisere, hvor man mister forskjellene mellom kategorier som er slått sammen, må det nødvendigvis tas forbehold om. Likevel vil det, både ut ifra kulturell teori og teorien om relativ risikoaversjon i den økonomiske tradisjonen, kunne forventes at elever med foreldre med høy utdanning, har nokså klare og bevisste planer om å ta høy utdanning selv. Enten som resultat av normer og verdier eller et ønske om å unngå sosial degradering. Det blir derfor interessant å undersøke hvorvidt det er sosiale forskjeller mellom gruppen med bevisste og ambisiøse utdanningsplaner, og den mer usikre gruppen.

3.3 Uavhengige variabler

3.3.1 Sosial bakgrunn – foreldres utdanningsnivå og yrkesklasse

De to viktigste uavhengige variablene jeg opererer med, er variablene for sosial bakgrunn, nemlig ”foreldres utdanning” og ”foreldres yrkesklasse”. Variabelen for foreldres utdanning måles med et sett med dummyvariabler, hvor de som har oppgitt at både mor og far har høyere utdanning (all høyskole-/universitetsutdanning), utgjør referansekategorien. Disse sammenlignes med elever som har oppgitt at mor og/eller far har lavere utdanning enn dette (ungdomsskole eller mindre, yrkesfaglig videregående og allmennfaglig videregående), og elevgruppen som ikke vet eller ikke har oppgitt mors og/eller fars utdanning.

Van de Werfhorst og Hofstede (2007) argumenterer for at foreldres utdanning er et godt mål på det de kaller ”institusjonalisert kulturell kapital” (s. 399), hvilket gjør variabelen relevant i tester av særlig det kulturelle perspektivets forklaringskraft. Videre er det nærliggende å tro at høy utdanning ofte går hånd i hånd med høyere inntekt, og foreldres utdanning er dermed også en fin pekepinn på familiens økonomiske ressurser. Med tanke på denne variabelens kvalitet, må det imidlertid tas forbehold om at den bygger på et spørsmål om hvor lang utdanning respondentene *tror* sine foreldre har. Hvilket til en viss grad svekker validiteten. Videre skal det påpekes at et nokså stort antall elever plasserer seg i ”usikker”- kategorien, og det er derfor vanskelig å si noe sikkert om hvor lang utdanning deres foreldre egentlig har.

Variabelen på foreldres yrkesklasse tar på sin side utgangspunkt i ungdomsundersøkelsens spørsmål ”Hva jobber din mor/far med?”, hvor respondentenes tekstsvare i tre operasjoner er kodet om til et sett med klassevariabler. I første rekke har jeg benyttet meg av en tidligere masterstudents omkodning til yrkesklasser i statistisk sentralbyrås standard for

yrkesklassifisering (STYRK-08), den offisielle yrkesinndelingen i Norge (Bjerkheim, 2013). STYRK-08 baserer seg på den internasjonale standarden (International Standard Classification of Occupations – ISCO-88), med noen norske tilpasninger (SSB, 2011). Arbeidstakere kategoriseres etter oppgaver de utfører, og kompetansen som kreves i yrket, og det opereres i STYRK-08 med ti yrkesfelt (se vedlegg I for mer detaljert informasjon om disse). Kodingen til STYRK-klasser er gjort automatisk i Matlab (Bjerkheim, 2013).

STYRK-klassene er først kodet om til *internasjonal* standard for yrkesklassifisering gjennom en omkodning til ISCO-88, etter syntax ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Mortensen, 2010). Dette er gjort for deretter å kunne kode om til ”The European Socio-economic Classification” (ESeC), en videreutvikling av Erikson og Goldthorpes EGP-skjema (syntax ved ”ESeC User Guide” (Harrison & Rose, 2006)). Her ses yrke som en indikator på sosioøkonomisk status, og sosial klasse referer til *relasjonene* mellom ulike yrker (Rose, Harrison & Pevalin, 2010)³. Den europeiske klassifiseringen tar også utgangspunkt i ti grupper (se vedlegg I). Basert på disse ESeC-klassekodene har jeg til slutt slått sammen kategorier til ”øvre middelklasse”, ”lavere middelklasse” og ”arbeiderklasse” (Rose et al., 2010), samt en kategori kalt ”ukjent klasse”. Dette er gjort for begge foreldre, slik at resultatet er to sett av dummyvariabler, ett for mor og ett for far, begge med fire klassekategorier.

Omkodingen av de ti klassene til en modell med kun tre klasser, pluss kategorien ”ukjent”, er gjort av praktisk hensyn: Da det ikke er særlig mange respondenter som plasserer seg innenfor de ulike klassene når de blir så spesifikke som i den opprinnelige tildelingen, har jeg valgt å samle nærliggende grupper. Dette er gjort på en måte som anbefales av Rose et al. (2010). Dessuten synes en inndeling hvor det primært skilles mellom middelklasse og arbeiderklasse, å være relevant i tester av kulturell og økonomisk teori, hvor det gjennomgående er disse klassene, og ulikheter dem i mellom, det refereres til. For både mor og far vil ”øvre middelklasse” stå som referansekategori, da det er relevant å sammenligne elever fra denne gruppen med de resterende, både ut ifra kulturell og økonomisk teori: Øvre middelklasse forventes å besitte mye kulturell kapital som resultat av lengre utdanning og yrker som ofte er akademiske (Bourdieu, 1995; SSB, 2011). Med tanke på at svært mange i denne gruppen har lederyrker (SSB, 2011), synes det også nærliggende å tro at flere av disse familiene er godt økonomisk stilt (Amelie, 2014).

³ Validiteten til ESeC-klassene vurderes som høy, både hva gjelder operasjonalisering og begrepsvaliditet (jf. Rose et al., 2010).

Det finnes ikke ett entydig godt mål på sosial klasse (Arntzen, 2002; Crompton, 2008). De lærde strides om hva klassebegrepet innebærer teoretisk, så vel som hvordan det best kan operasjonaliseres empirisk. Flere røster har imidlertid hevdet at utdanning og yrke er gode mål på klasse (jf. Eikemo, 2012; Stefansen, 2007). I forlengelsen av dette er klassevariabelen basert på yrke relevant for å få et mer helhetlig bilde på elevenes sosiale bakgrunn. Ideelt sett skulle man også hatt med et mål på foreldrenes inntekt, hvilket ikke finnes i UngHiT. Arntzen (2002) hevder imidlertid at yrke gir en god pekepinn på økonomi, og kan dermed sies å være et indirekte mål på inntekt og *økonomisk kapital*. Yrke sier dessuten også mye om foretrukket livsstil (Arntzen, 2002), og dermed kroppsliggjort *kulturell kapital* (jf. Bourdieu, 1995).

3.3.2 Lekser og leksehjelp

Den uavhengige variabelen ”lekser” er ment som et indirekte mål på hvor ambisiøse elevene er, og hvor stor verdi de legger i skole og skolearbeid. For å måle dette brukes spørsmålet om hvor mye tid respondentene bruker på hjemmearbeid/skolearbeid i løpet av en dag, med sju kategorier fra ”Under ½ time” til ”> 10 timer”. Her har jeg valgt å lage tre variabler; en dummyvariabel som måler mye tid på lekser kontra ikke mye tid, en kontinuerlig variabel som måler skolearbeid i minutter, samt en logaritmisk transformasjon av den kontinuerlige variabelen, som da angir prosentvis økning i tid brukt på lekser. Førstnevnte er kodet slik at de fire siste kategoriene (fra tre til over ti timer) har verdien 1, mens to timer og mindre er kodet 0. Verdiene på den kontinuerlige variabelen er kodet om til mediantiden, slik at eksempelvis svaralternativet ”Under ½ time” er kodet ”15”. Den logaritmiske transformasjonen ble på sin side utført grunnet stor skjevhet i utvalget (jf. Ringdal, 2013). Hvilken variant av leksevariabelen som benyttes i de endelige analysene, vil bli bestemt av hvilken av de tre som ser ut til å ha sterkest effekt og størst forklaringskraft i de bivariate analysene. Også her må det for øvrig tas forbehold om at vi ikke nødvendigvis måler faktisk tid brukt på lekser, men heller en tid elevene tror eller skulle ønske de hadde brukt.

Som et mål på foreldreoppfølging og kulturell kapital har jeg valgt å bruke variabelen ”leksehjelp”. Basert på spørsmålene om man får hjelp av mor/far til skolearbeid, har jeg laget et sett med dummyvariablene ”leksehjelp fra begge foreldre”, ”fra kun mor”, ”fra kun far” og ”fra ingen foreldre”. I følge Larau (1987) er leksehjelp et konkret mål på kulturell kapital: Det er i det foreldre handler i tråd med skolens visjon – hjelper sine barn med lekser og overfører en positiv holdning til skolen – at sosial bakgrunn og kultur omsettes til nettopp kulturell kapital. Forsker og professor i pedagogikk Thomas Nordahl (2014) har dessuten hevdet at

foreldres utdanning ikke er avgjørende for barnas skoleprestasjoner, da deres innsats og engasjement spiller en langt viktigere rolle. Det handler her om å ha forventninger til sine barns skolegang, samt å formidle et positivt syn på skole og utdanning gjennom å investere tid i leksehjelp.

3.3.3 Kjønn, etnisk opprinnelse og bosituasjon

I følge Acker (2006) er det to andre strukturelle faktorer som spiller en vel så stor rolle som sosial bakgrunn i spørsmålet om *ulikhetsregimer*, slik det vi finner i skolen. Disse er kjønn og etnisitet, og vil begge bli kontrollert for i analysene. Mens variabelen for kjønn, ”jente”, har gutter som referansekategori, er ”etnisitet” kodet slik at elever med minst én norskfødt forelder utgjør referanse kategorien. I følge Statistisk sentralbyrå (2015) er et krav for å regnes som norskfødt med innvandrerbakgrunn, at begge foreldre er født i utlandet. Her tar jeg imidlertid ikke høyde for om eleven *selv* er født i utlandet eller ikke. Dette fordi jeg med denne variabelen ønsker å undersøke hvorvidt det er positivt for barna at deres foreldre er født og oppvokst i Norge, og i forlengelsen av dette kan sies å være kjent med det norske utdanningssystemet. Det tas imidlertid forbehold om at elever som eksempelvis ikke behersker det norske språket, antakelig strever mer på skolen enn norskfødte elever.

Til slutt har jeg valgt også å kontrollere for bosituasjon målt med variabelen ”bor med begge foreldre”, hvor elevene som *ikke* gjør det, utgjør referanse kategorien. At det å bo med begge foreldre kan være positivt for hvor godt man gjør det på skolen, kan begrunnes med både kulturelle og økonomiske teorier: Slike hjem vil ha mer av så vel den økonomiske som den kulturelle og sosiale kapitalen, og er ofte mer ressurssterke (Esping-Andersen, 2007).

3.4 Analyser

Siden indeksene for karakterer og skoletrivsel⁴ er kontinuerlige, benyttes *lineær regresjon* i analysene av disse faktorene. Variabelen for utdanningsplaner er på sin side dikotom, og *logistisk regresjon* vil derfor bli brukt som estimeringsteknikk her. Når jeg i analysene opererer med mål på statistisk signifikans, er for øvrig det valgte signifikansnivået på 0,05 (jf. Ringdal, 2013). I tilfeller hvor resultater tolkes som ”signifikante”, impliserer dermed dette at de er generaliserbare, med fem prosent sannsynlighet for å trekke en feilaktig slutning. Nå til regresjonsanalysene.

⁴ Denne variabelen er i utgangspunktet på ordinalnivå, men da den har over fem kategorier, kan den i analysesammenheng behandles som kontinuerlig (jf. Ringdal, 2013).

4 Analyse og resultater

4.1 Innledning

I det følgende vil jeg først presentere deskriptiv statistikk over samtlige variabler som jeg senere benytter i regresjonsanalysene. Etter en kort kommentar av denne tabellen og viktig informasjon den gir om variablene og deres fordeling, følger tre delkapitler som i tur tar for seg de tre avhengige variablene ”karakterer”, ”skoletrivsel” og ”utdanningsplaner”. Her vil jeg analysere sammenhengene mellom disse avhengige og ulike uavhengige variabler først i bivariate analyser, deretter i multivariate analyser. Formålet med regresjonsanalysene vil være å bekrefte eller avkrefte de tidligere framsatte hypotesene på sammenhengene mellom sosial bakgrunn og henholdsvis karakterer, skoletrivsel og videre utdanningsplaner. Samtlige tabeller og figurer vil bli tolket og kommentert fortløpende.

Det skal også presiseres at de ulike forutsetningene for regresjon er tatt hensyn til. Kravet om at alle relevante X-variabler er tatt med, mens irrelevante er eliminert (Ringdal, 2013), er tatt hensyn til ved å inkludere alle teoretisk relevante variabler tilgjengelig i datasettet, samt basere de multiple analysene kun på de variablene som slipper gjennom bivariat analyse. Videre er forutsetningen om linearitet undersøkt ved å benytte sett av dummyvariabler, slik at det tas hensyn til eventuelle ikke-lineære sammenhenger. Det er også kontrollert for multikolinærhet og statistisk interaksjon (jf. Ringdal, 2013). Til sist er også forutsetningene om fordelingen av residualene undersøkt (jf. Ringdal, 2013). Kravet om lik varians (*homoskedastisitet*) er på sin side vurdert ved analyser av scatterplott og kan sies å være tilfredsstillt: Da spredningen i residualene er tilfeldig og ikke utgjør noen synlig vifteform, synes det ikke å være tegn til *heteroskedastisitet*. Videre er også kravet om normalfordelte residualer tilfredsstillt, da både histogram og normal P-P- plott over residualene ikke viser dramatiske avvik fra normalfordelingen.

4.2 Deskriptiv statistikk

Som det går fram av Tabell 4.1, har kontinuerlig, avhengig variant av karaktervariabelen et gjennomsnitt på 3,8. Med et standardavvik på 0,96 innebærer dette at ca 95 prosent av respondentene har snittkarakter på mellom 3,3 og 4,3. Antall valide verdier er 2 470, og det er altså 109 respondenter som ikke har oppgitt svar på enten karakter i matematikk og/eller karakter i norsk. Dette er ikke et nevneverdig høyt antall (4,2 %), men det skal selvsagt tas forbehold om at dette kan påvirke resultatene i den ene eller andre retningen. Det samme gjelder variabelen for skoletrivsel, hvor det til tross for kun 65 manglende svar, tas høyde for

at disse elevene eksempelvis trives svært dårlig på skolen, og dermed ville trukket snittverdien ned dersom de hadde avgitt svar. Gjennomsnittsverdi for variabelen ”skoletrivsel” er nemlig lik hele 3,3, av totalt 4. Og da ca 70 prosent av utvalget plasserer seg mellom trivselsverdier på 2,7 og 3,9, tyder dette på at de fleste elevene trives godt på skolen.

På avhengig variabel for utdanningsplaner (”høye utdanningsambisjoner”) er antall manglende verdier langt flere (jf. Tabell 4.1). Med kun 1 710 gyldige svar, synes det derfor relevant å reflektere over hvordan det faktum at så mange ikke har avgitt svar, vil kunne påvirke analysene og resultatene. For det første vil færre valide verdier gi mindre muligheter for å få statistisk signifikante resultater. Videre skal det poengteres at de som har svart de er usikre eller har andre planer enn de oppgitte alternativene, i praksis kan tilhøre noen av de andre kategoriene. Det tas derfor forbehold om at sammenhengene kunne sett annerledes ut dersom disse nærmere 900 elevene hadde oppgitt et av de andre svaralternativene. Gitt variabelen slik den her er kodet, går det fram at 66,5 prosent av utvalget har oppgitt alternativ 1 (at de har høye utdanningsambisjoner), mens 33, 5 prosent plasserer seg innenfor kategori 0.

Av Tabell 4.1 framgår det videre at fordelingen på de ulike kategoriene til ”foreldres utdanning” er forholdsvis jevn, mens på ”foreldres yrkesklasse” har nokså få elever oppgitt at mor/far tilhører ”lavere middelklasse”, eller at mor tilhører ”arbeiderklassen”. Eventuelle forskjeller mellom disse kategoriene og referansekategorien, ”øvre middelklasse”, vil derfor kanskje ikke bli statistisk signifikante. Likevel vil det være interessant å se på hvilke tendenser som gjelder i utvalget, for så å ha med seg i bakhodet at eventuelle ikke-signifikante resultater kan skyldes variabelens fordeling. Både for foreldres utdanning og yrkesklasse er usikker-gruppen nokså stor, og det tas derfor forbehold om at resultatene som kommer fram, kunne sett annerledes ut med mer konkrete svar fra elevene.

Settene av dummyvariabler for karakterer og utdanningsplaner har begge en høy svarprosent og relativt få manglende verdier, samt en fordeling på de ulike kategoriene som mest sannsynlig vil muliggjøre generalisering av eventuelle sammenhenger. Det samme gjelder for ”kjønn”, ”bosituasjon” og alle tre varianter av leksevariabelen. For ”etnisitet” er derimot antall elever med verdien 1 veldig lavt (7,3 %). Eventuelle sammenhenger i utvalget må derfor være svært sterke for å ende opp som statistisk signifikante. Hva gjelder ”leksehjelp” er elevgruppene som får hjelp av kun mor og kun far, nokså små, noe som kan medføre at eventuelle sammenhenger ikke blir statistisk signifikante.

Tabell 4.1: Deskriptiv statistikk over samtlige variabler benyttet i regresjonsanalysene.

<u>Kontinuerlige variabler</u>	N	Min	Maks	Gj.snitt	St.avvik
Karakterer (gjennomsnitt matematikk og norsk)	2470	1	6	3,84	0,96
Skoletrivsel (i skoletimene og på skolen generelt)	2514	1	4	3,30	0,56
Lekser (i minutter)	2478	15	600	73,84	84,53
Lnlekser (ln-transformasjon av lekser i minutter)	2478	2,7	6,4	3,85	0,93
<u>Dummyvariabler</u>	N	Antall 0	Antall 1	Prosent 0	Prosent 1
Høye utdanningsambisjoner	1710	573	1137	33,5	66,5
Foreldres utdanning					
<i>Høy begge</i> (referansekategori)	2579	1816	763	70,4	29,6
<i>Ikke-høy</i>	2579	1324	1255	51,3	48,7
<i>Usikker</i> (missing)	2579	2018	561	79,2	21,8
Mors yrkesklasse					
<i>Øvre middelklasse</i> (referansekategori)	2579	1379	1200	53,5	46,6
<i>Lavere middelklasse</i>	2579	2362	217	91,6	8,4
<i>Arbeiderklasse</i>	2579	2363	216	91,6	8,4
<i>Ukjent</i>	2579	1633	946	63,6	36,7
Fars yrkesklasse					
<i>Øvre middelklasse</i> (referansekategori)	2579	1478	1101	57,3	42,7
<i>Lavere middelklasse</i>	2579	2378	201	92,2	7,8
<i>Arbeiderklasse</i>	2579	2090	498	81,0	19,0
<i>Ukjent</i>	2579	1791	788	69,4	30,6
Gjennomsnittskarakter					
<i>Lav</i>	2470	2146	324	86,9	13,1
<i>Middels høy</i>	2470	765	1705	31,0	69,0
<i>Høy</i> (referansekategori)	2470	2029	441	82,1	17,9
Utdanningsplaner					
<i>Høyere utdanning</i> (referansekategori)	2398	1261	1137	52,6	47,4
<i>Yrkesfag</i>	2398	1907	491	79,5	20,5
<i>Usikker</i>	2398	1628	770	67,9	32,1
Lekser (mye tid)	2478	2183	295	88,1	11,9
Leksehjelp					
<i>Begge</i>	2579	1558	1021	60,4	39,6
<i>Kun mor</i>	2579	2275	304	88,2	11,8
<i>Kun far</i>	2579	2292	287	88,9	11,1
<i>Ingen</i> (referansekategori)	2579	1612	967	62,5	37,5
Jente	2572	1352	1220	52,6	47,4
Etnisitet (begge foreldre er utenlandske)	2574	2385	189	92,7	7,3
Bosituasjon (bor med begge foreldre)	2579	993	1586	38,5	61,5

4.3 Karakterer – hvilke faktorer påvirker elevenes skoleprestasjoner?

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvilke faktorer som virker inn på elevenes skoleprestasjoner i form av karakterer. I analysene av dette vil lineær regresjon bli benyttet som estimeringsteknikk. Jeg vil i første rekke presentere en tabell med bivarierte regresjonsmodeller som viser sammenhengen mellom avhengig variabel, ”karakterer”, og de ulike uavhengige variablene. Deretter følger en multivariat regresjon hvor alle relevante variabler inkluderes. Dette for å undersøke hvorvidt eventuelle effekter av én faktor blir sterkere eller svakere, eller forsvinner fullstendig, når det kontrolleres for andre faktorer.

4.3.1 Analyser av karakterer

Som det går fram av de ulike bivarierte modellene i Tabell 4.2, later sosial bakgrunn til å ha en klar effekt på elevenes skoleprestasjoner. Hva gjelder foreldres utdanning, viser koeffisientene at både når minst én forelder ikke har høyere utdanning, og når foreldres utdanning er usikker, har dette en signifikant *negativ* effekt på elevenes skoleprestasjoner: Snittkarakteren predikeres til å være henholdsvis en halv og tre fjerdedels karakter lavere enn om begge foreldre har høyere utdanning. Hvis mor/far tilhører en annen klasse enn den øvre middelklassen, har også dette en statistisk signifikant negativ effekt på elevenes karakterer, hvor predikert snittkarakter er lavest dersom foreldrene tilhører arbeiderklassen (i begge tilfeller litt under en halv karakter lavere enn om mor/far er fra øvre middelklasse). Eneste unntak er ”lavere middelklasse” for mor: Med en signifikanssannsynlighet på over 0,05, kan det ikke hevdes å være signifikante forskjeller å snakke om mellom elever med mødre fra lavere middelklasse og elever med mødre fra øvre middelklasse. Av R^2 går det dessuten fram at foreldres utdanning forklarer mer av variansen i elevenes karakterer (nærmere en tiendedel) enn hva mors og fars yrkesklasse gjør (en forklaringskraft på henholdsvis 2,5 og 4 prosent).

Tabell 4.2: Bivariate regresjonsanalyser av karakterer. N = 2207.

Variabler	B	Std.	t	Sig.
Konstant	4,29	0,03	127,22	0,000
Foreldres utdanning (ref.kat. = høy begge)				
<i>Ikke-høy</i>	-0,53	0,04	-12,15	0,000
<i>Usikker (missing)</i>	-0,74	0,05	-133,67	0,000
$R^2 = 0,093$	Justert $R^2 = 0,092$			
Konstant	4,03	0,03	140,9	0,000
Mors yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)				
<i>Lavere middelklasse</i>	-0,04	0,07	-0,5	0,618
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,38	0,07	-5,15	0,000
<i>Ukjent</i>	-0,29	0,04	-6,66	0,000

R ² = 0,026		Justert R ² = 0,025		
Konstant	4,10	0,03	140,42	0,000
Fars yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)				
<i>Lavere middelklasse</i>	-0,28	0,08	-3,62	0,000
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,42	0,05	-7,88	0,000
<i>Ukjent</i>	-0,39	-0,05	-8,45	0,000
R ² = 0,044		Justert R ² = 0,042		
Konstant	4,18	0,03	156,48	0,000
Utdanningsplaner (ref.kat. = høyere utdanning)				
<i>Yrkesfag</i>	-0,84	0,05	-16,53	0,000
<i>Usikker</i>	-0,42	0,04	-9,97	0,000
R ² = 0,118		Justert R ² = 0,118		
Konstant	2,80	0,12	23,38	0,000
Skoletrivsel	0,33	0,04	9,19	0,000
R ² = 0,037		Justert R ² = 0,036		
Konstant	3,85	0,02	181,78	0,000
Lekser (ref.kat. = ikke mye tid)	0,30	0,06	4,99	0,000
R ² = 0,011		Justert R ² = 0,011		
Konstant	3,76	0,03	141,97	0,000
Lekser (min)	0,002	0,00	7,25	0,000
R ² = 0,023		Justert R ² = 0,022		
Konstant	2,97	0,08	35,41	0,000
Lnlekser	0,24	0,02	11,35	0,000
R ² = 0,055		Justert R ² = 0,055		
Konstant	3,72	0,03	113,15	0,000
Leksehjelp (ref.kat. = ingen foreldre)				
<i>Begge</i>	0,32	0,05	7,04	0,000
<i>Kun mor</i>	-0,01	0,07	-0,07	0,945
<i>Kun far</i>	0,39	0,07	5,69	0,000
R ² = 0,032		Justert R ² = 0,030		
Konstant	3,75	0,03	134,93	0,000
Jente (ref.kat. = gutt)	0,29	0,04	7,27	0,000
R ² = 0,023		Justert R ² = 0,023		
Konstant	3,93	0,02	191,89	0,000
Etnisitet (ref.kat. = etnisk norsk)	-0,53	0,08	-6,76	0,000
R ² = 0,020		Justert R ² = 0,020		
Konstant	3,7	0,03	113,49	0,000
Bosituasjon (ref.kat. = bor ikke med begge foreldre)	0,31	0,04	7,46	0,000
R ² = 0,025		Justert R ² = 0,024		

Utdanningsplaner viser seg i den bivarite analysen i Tabell 4.2 å ha en relativt sterk forklaringskraft. Med R^2 på ca 12 prosent, forklarer denne variabelen mye av variasjonen i elevenes skoleprestasjoner. Både det å ha planer om yrkesfaglig utdanning, og å ha usikre utdanningsplaner, har en signifikant *negativ* effekt på karakterer, sett i forhold til om man har planer om høyere utdanning. Spesielt har ”yrkesfag” en sterk negativ effekt, da predikert snittkarakter for elevene som planlegger dette, er nesten en hel karakter lavere enn for de mest ambisiøse elevene. I denne sammenheng skal det imidlertid poengteres at det her ikke er snakk om en kausal effekt; hva som kommer først av utdanningsplaner og karakterer, og hva som påvirker hva, kan man vanskelig si noe om.

Både skoletrivsel og lekser har en signifikant positiv sammenheng med karakterer (jf. Tabell 4.2). Av R^2 for de ulike leksevariablene går det fram at den logaritmiske transformasjonen av lekser i antall minutter har størst forklaringskraft. Regresjonskoeffisienten til denne variabelen viser at når tid brukt på lekser øker med én prosent, øker også predikert snittkarakter med nærmere en kvart karakter. Hva gjelder leksehjelp, kan vi slutte at å få hjelp fra begge foreldre og av kun far, er positivt for karaktersnittet kontra ikke å få hjelp av noen foreldre til lekser (i begge tilfeller over en tredjedel karakter høyere snittkarakter). Begge resultatene er også statistisk signifikante. Det er imidlertid ikke koeffisienten til ”leksehjelp fra kun mor”, og vi kan dermed ikke hevde at det utgjør noen forskjell på karakterene å få hjelp av mor kontra ikke å få hjelp av noen foreldre.

Når det gjelder kjønn, etnisitet og bosituasjon, viser de bivariate modellene i Tabell 4.2 at samtlige faktorer har en statistisk signifikant effekt på elevenes karakterer, og alle en forklaringskraft på rundt to prosent. Mens jenter har høyere snittkarakter enn gutter (nesten en tredjedels karakter høyere i snitt), har elever med utenlandske foreldre en halv karakter lavere i snitt enn elever med norske foreldre. Til slutt har elevene som bor med begge foreldre, en tredjedels karakter høyere i snitt enn referansegruppen. Nå til multivariat analyse.

Det første verdt å merke seg ved den multivariate regresjonsmodellen (Tabell 4.3) er at for en etnisk norsk jente fra øvre middelklasse som bor med begge sine foreldre, hvorav begge har høy utdanning, og som selv trives svært godt på skolen, har planer om å ta høyere utdanning, og bruker maksimalt med tid på lekser, er predikert snittkarakter nesten 5 (4,94). For en gutt med utenlandske arbeiderklasseforeldre med ukjent utdanning, som selv har planer om yrkesfaglig utdanning, trives svært dårlig på skolen og bruker minimalt med tid på lekser, og som heller ikke bor med begge foreldre, er predikert snittkarakter derimot lavere enn 2

(1,98)⁵. Med en forskjell på hele tre karakterer mellom et tilfelle hvor samtlige faktorer trekker opp, og et tilfelle hvor samtlige faktorer trekker ned, synes det liten tvil om at faktorene det her er tatt hensyn til, har mye å si for elevenes karakterer. Da modellens samlede forklaringskraft (R^2) ligger på noe over 23 prosent, forklarer dessuten disse faktorene nærmere en fjerdedel av variansen i elevenes skoleprestasjoner.

Tabell 4.3: Multivariat regresjonsanalyse av karakterer. N = 2207.

Variabler	B	Std	t	Sig.
Konstant	3,11	0,14	22,56	0,000
Foreldres utdanning (ref.kat. = høy begge)				
<i>Ikke-høy</i>	-0,26	0,05	-5,70	0,000
<i>Usikker (missing)</i>	-0,40	0,06	-7,13	0,000
Mors yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)				
<i>Lavere middelklasse</i>	0,07	0,07	1,03	0,301
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,11	0,07	-1,70	0,090
<i>Ukjent</i>	-0,09	0,04	-2,17	0,030
Fars yrkesklasse (ref.kat.= øvre middelklasse)				
<i>Lavere middelklasse</i>	-0,09	0,07	-1,30	0,195
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,10	0,05	-1,95	0,051
<i>Ukjent</i>	-0,09	0,05	-1,97	0,049
Utdanningsplaner (ref.kat. = høyere utdanning)				
<i>Yrkesfag</i>	-0,53	0,05	-10,16	0,000
<i>Usikker</i>	-0,28	0,04	-6,71	0,000
Skoletrivsel	0,21	0,03	6,47	0,000
Lnlekser	0,11	0,02	5,27	0,000
Leksehjelp (ref.kat. = ingen foreldre)				
<i>Begge</i>	0,01	0,04	0,18	0,857
<i>Kun mor</i>	-0,07	0,06	-1,10	0,276
<i>Kun far</i>	0,06	0,06	0,95	0,343
Jente (ref.kat. = gutt)	0,15	0,04	3,99	0,000
Etnisitet (ref.kat. = etnisk norsk)	-0,50	0,07	-6,80	0,000
Bosituasjon (ref.kat. = bor ikke med begge foreldre)	0,14	0,04	3,49	0,000
$R^2 = 0,238$		Justert $R^2 = 0,232$		
N = 2207				

Effekten av foreldres utdanning viser seg fremdeles statistisk signifikant, også kontrollert for andre faktorer (jf. Tabell 4.3). Regresjonskoeffisientene viser at elever med minst én forelder uten høy utdanning, predikeres til ca en kvart karakter lavere i snitt enn elever fra de mest akademiske hjemmene. Mens elever som er usikre på deres foreldres utdanningsbakgrunn,

⁵ Leksehjelp er ikke tatt med i beregningene av predikert snittkarakter, da ingen av koeffisientene var statistisk signifikante. Utgangspunktet er derfor i begge tilfeller en elev som ikke får hjelp av sine foreldre til leksene.

predikeres til nærmere en halv karakter lavere i snitt. Videre er flere av koeffisientene til mors og fars yrkesklasse ikke lenger signifikante i den multiple regresjonen. Kun kategorien ”ukjent klasse” har en signifikant negativ effekt på karakterer, sammenlignet med øvre middelklasse. Koeffisientene til ”arbeiderklasse” er på sin side statistisk signifikante på 0,1-nivå, men ikke på fem prosentsnivå. Både for ”ukjent klasse” og ”arbeiderklasse” er for øvrig predikert snittkarakter for elever med mor/far fra disse klassene ca en tiendedel lavere enn hva den er for elever med mor/far fra den øvre middelklassen. At flere av klassevariablenes koeffisienter ikke lenger er signifikante i den multivariate analysen, kan på sin side skyldes det faktum at nokså få respondenter har foreldre som tilhører ”lavere middelklasse”. Få elever har også arbeiderklasseforeldre. Videre kan det tenkes at foreldres yrkesklasse og utdanning måler noe av det samme, og at noe av effekten av yrke derfor forsvinner kontrollert for utdanning.

Når det gjelder utdanningsplaner, er denne variabelens koeffisienter fremdeles statistisk signifikante i den multivariate modellen (Tabell 4.3). Dog er sammenhengene noe svakere enn i bivariat analyse. Effekten av ”yrkesfaglige planer” og ”usikre planer” er som følger: Predikert snittkarakter er henholdsvis en halv og en tredjedel karakter *lavere* enn for elever med planer om høyere utdanning. Med andre ord har det å ha planer om høyere utdanning, en klar positiv sammenheng med karakterer.

Også koeffisientene til ”skoletrivsel” og ”lekser” er signifikante i den multivariate modellen (Tabell 4.3). For øvrig med en noe svekket effekt: Ett nivå opp på trivsel, svarer nå til omtrent en femtedels karakter høyere i snitt; mens én prosents økning i skolearbeid i minutter, gir ca en tiendedels karakter høyere i snitt. Hva gjelder ”leksehjelp”, er ingen av koeffisientene lenger statistisk signifikante. Man kan altså ikke hevde at hvorvidt man får hjelp til lekser av foreldrene, har noe å si for elevenes karakterer, kontrollert for de andre faktorene. For ”jente”, ”etnisitet” og ”bosituasjon” er koeffisientene derimot nokså uendret fra bivariat analyse: Sammenhengene går i samme retning og er fremdeles signifikante på 0,05-nivå. Dog er disse blitt noe svakere. Sterkest effekt har ”etnisitet”, med en regresjonskoeffisient som viser at elever med utenlandske foreldre fremdeles har en halv karakter lavere i snitt enn elever med minst én norsk forelder, også kontrollert for de andre faktorene.

4.3.2 Spiller sosial bakgrunn en rolle for elevenes karakterer når ambisjonene deres er høye? En kritisk test.

Som tidligere nevnt, vil en mulig *kritisk test* av hvor mye hold det er i den kulturelle og den

økonomiske teoritilnærmingen, være å undersøke empirisk hvorvidt to elever med nøyaktig de samme høye ambisjonene men ulik sosial bakgrunn, også presterer ulikt på skolebenken. Basert på den multivariate regresjonsanalysen av karakterer presentert ovenfor, har jeg predikert snittkarakter for to ulike elevtilfeller (se Vedlegg II): for en vilkårlig elev med høye utdanningsambisjoner og arbeiderklasseforeldre med ikke-høy utdanning, og for en vilkårlig elev med høye ambisjoner og middelklasseforeldre med høy utdanning. Resterende variabler er i prediksjonene satt til gjennomsnittsverdi, til referanseverdi i tilfellet dikotome variabler. Mens predikert snittkarakter for førstnevnte elev er 3,76, er forventet karakter for eleven fra det akademiske hjemmet 4,23. Med nærmere en halv karakter forskjell i karaktersnitt, blir en umiddelbar konklusjon på denne kritiske testen at sosial bakgrunn *har* betydning for elevenes prestasjoner, selv når de har ambisjoner om høyere utdanning.

4.3.3 Karakterer oppsummert

En konklusjon på spørsmålet om hvilke faktorer som påvirker elevenes skoleprestasjoner i form av karakterer, er at sosial bakgrunn, målt med foreldres utdanning og yrkesklasse, *har* en effekt. Mer presist er det forventet at elever med foreldre med høy utdanning har bedre snittkarakter enn elever hvis foreldres utdanning er ikke-høy, og elever hvis foreldres utdanning er ukjent for dem. Videre er det positivt for elevenes karakterer at deres foreldre tilhører den øvre middelklassen. Kontrollert for andre faktorer, er det dog kun snakk om statistisk signifikante forskjeller mellom denne gruppen og ”ukjent klasse”.

Det å ha ambisiøse utdanningsplaner, viste seg på sin side å ha en sterk positiv effekt på karakterer. Videre viste den kritiske testen at det å være ambisiøs, ikke er nok: Sosial bakgrunn spiller fortsatt en rolle, selv når ambisjonene er høye. Både skoletrivsel og tid brukt på lekser hadde positive effekter, mens hvem man får hjelp til disse leksene av, ikke spiller noen signifikant rolle for skoleprestasjonene. Det gjør derimot både kjønn og etnisitet, hvor det forholder seg slik at det å være jente, og det å ha minst én norskfødt forelder, går sammen med bedre karakterer. De elevene som bor med både mor og far, presterer også signifikant bedre på skolebenken enn de som ikke bor med begge foreldre.

4.4 Skoletrivsel – hvilke faktorer påvirker elevenes trivsel på skolen?

Jeg vil nå gjøre en analyse av hvilke faktorer som påvirker elevenes skoletrivsel. Spørsmålet er hvilke faktorer som har en statistisk signifikant effekt på elevenes trivsel på skolen generelt og i skoletimene spesielt. Igjen vil jeg benytte meg av lineær regresjon i bivariate analyser av

sammenhengene mellom samtlige uavhengige variabler og ”skoletrivsel”, deretter en multivariat analyse hvor de variablene med signifikant effekt i bivariat analyse inngår.

4.4.1 Analyser av skoletrivsel

Ut ifra de bivariate regresjonsmodellene i Tabell 4.4 kan det i første rekke konkluderes med at sosial bakgrunn, målt med foreldres utdanning og yrkesklasse, har svært *liten* effekt på elevenes skoletrivsel. Mens foreldres utdanning kun har en forklaringskraft på snaut en halv prosent, forklarer både fars og mors klasse forsvinnende lite av variasjonen i barnas trivsel på skolen. På bakgrunn av dette vil kun variabelen for foreldres utdanning bli inkludert i den multivariate analysen. Dette til tross for at det i bivariat analyse går fram at det kun er signifikante forskjeller å snakke om mellom elever hvis foreldres utdanning er usikker, og elever med foreldre med høy utdanning. Hvor førstnevnte gruppe predikeres til omtrent en tiendedels lavere trivselsverdi på en skala fra 1 til 4. Når én eller begge foreldre har utdanning av lavere grad, har dette en negativ effekt i utvalget, men sammenhengen er altså ikke sterk nok til å kvalifisere som statistisk signifikant. ”Foreldres utdanning” tas imidlertid med videre først og fremst fordi det i lys av studiens teoretiske ramme er forventet at dette påvirker elevenes holdninger til og syn på skolen, og også hvor godt de mestrer de kulturelle og språklige kodene her. Hvilket igjen kan antas å spille inn på deres trivsel.

Tabell 4.4: Bivariate regresjonsanalyser av skoletrivsel. N = 2207.

Variabler	B	Std.	t	Sig.
Konstant	3,35	0,02	161,92	0,000
Foreldres utdanning (ref.kat. = høy begge)				
<i>Ikke-høy</i>	-0,04	0,03	-1,58	0,115
<i>Usikker (missing)</i>	-0,09	0,03	-2,8	0,005
R ² = 0,004	Justert R ² = 0,003			
Konstant	3,33	0,02	196,76	0,000
Mors yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)				
<i>Lavere middelklasse</i>	-0,02	0,04	-0,48	0,631
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,02	0,04	-0,40	0,687
<i>Ukjent</i>	-0,05	0,03	-1,89	0,059
R ² = 0,002	Justert R ² = 0,000			
Konstant	3,33	0,02	190,88	0,000
Fars yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)				
<i>Lavere middelklasse</i>	0,02	0,05	0,49	0,621
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,02	0,03	-0,761	0,447
<i>Ukjent</i>	-0,06	0,03	-2,23	0,026
R ² = 0,003	Justert R ² = 0,001			

Konstant	3,38	0,02	104,47	0,000
Utdanningsplaner (ref.kat. = høyere utdanning)				
<i>Yrkesfag</i>	-0,12	0,03	-3,83	0,000
<i>Usikker</i>	-0,14	0,03	-5,38	0,000
R ² = 0,015	Justert R ² = 0,014			
Konstant	3,43	0,03	129,14	0,000
Snittkarakter (ref.kat.=høy)				
<i>Middels høy</i>	-0,11	0,03	-3,63	0,000
<i>Lav</i>	-0,37	0,04	-8,75	0,000
R ² = 0,034	Justert R ² = 0,034			
Konstant	3,29	0,01	265,11	0,000
Lekser (ref.kat. = ikke mye tid)				
	0,11	0,04	3,16	0,002
R ² = 0,004	Justert R ² = 0,004			
Konstant	3,26	0,02	209,07	0,000
Lekser (min)				
	0,001	0,00	4,77	0,000
R ² = 0,010	Justert R ² = 0,010			
Konstant	2,98	0,05	59,76	0,000
Lnekser				
	0,09	0,01	6,83	0,000
R ² = 0,021	Justert R ² = 0,020			
Konstant	3,2	0,02	166,27	0,000
Leksehjelp (ref.kat. = ingen foreldre)				
<i>Begge</i>	0,17	0,03	6,4	0,000
<i>Kun mor</i>	0,12	0,04	3,23	0,001
<i>Kun far</i>	0,09	0,04	2,62	0,024
R ² = 0,019	Justert R ² = 0,017			
Konstant	3,28	0,02	200,13	0,000
Jente (ref.kat.= gutt)				
	0,05	0,02	2,16	0,031
R ² = 0,002	Justert R ² = 0,002			
Konstant	3,32	0,01	275,24	0,000
Etnisitet (ref.kat. = etnisk norsk)				
	-0,14	0,05	-2,96	0,003
R ² = 0,004	Justert R ² = 0,004			
Konstant	3,26	0,02	169,43	0,000
Bosituasjon (ref.kat. = bor ikke med begge foreldre)				
	0,08	0,02	3,35	0,001
R ² = 0,005	Justert R ² = 0,005			

Både videre utdanningsplaner og prestasjoner i form av karakterer har på sin side statistisk signifikante sammenhenger med elevenes skoletrivsel (jf. Tabell 4.4). Elever med planer om

yrkesfag og elever med usikre planer, trives dårligere enn elever med høye utdanningsambisjoner (henholdsvis 0,12 og 0,14 lavere verdi på en trivselsskala fra 1 til 4). Elever med middels høy og lav snittkarakter oppgir også signifikant lavere skoletrivsel enn elever med gode karakterer. Har man lavt karaktersnitt, predikeres man til å oppgi klart lavest trivselsverdi, nemlig hele 0,37 lavere verdi på skalaen fra 1 til 4.

Av variablene for lekser, vil den logaritmiske transformasjonen av tid i minutter bli brukt videre, da denne har størst forklaringskraft i den bivariate analysen (Tabell 4.4).

Regresjonskoeffisienten til denne variabelen viser at når skolearbeid i minutter øker med én prosent, øker predikert trivselsverdi med 0,09 på en skala fra 1 til 4. Leksehjelp, og hvem som bidrar med dette, har en forklaringskraft på nærmere to prosent, og koeffisienter som viser at elever som får hjelp av én eller begge foreldre, oppgir høyere trivselsverdier enn elever som *ikke* får hjelp av foreldre til lekser. Mer spesifikt øker verdien på trivselsskalaen som går fra 1 til 4, med 0,17 dersom begge foreldre bidrar med hjelp, med 0,12 ved hjelp fra mor, og i underkant av 0,1 ved hjelp fra far. Det er ingen nevneverdig sterke sammenhenger å snakke om her, dog er de statistisk signifikante.

Ingen av variablene for kjønn, etnisitet eller bosituasjon kan hevdes å ha noen nevneverdig sterk effekt på skoletrivsel. Sammenhengene er imidlertid statistisk signifikante, og koeffisientene viser at: Jenter trives noe bedre på skolen enn gutter, med 0,05 høyere trivselsverdi. Elever som har utenlandske foreldre, trives dårligere på skolen enn elever med minst én norsk forelder, da trivselen her synker med 0,14 på skalaen fra 1 til 4. Og elever som bor med begge foreldre, oppgir signifikant høyere trivselsverdi (0,08 opp på skalaen) enn de som ikke bor med begge foreldre. Nå til den multiple regresjonsanalysen.

Av Tabell 4.5 kan man lese at for en etnisk norsk elev som har høye utdanningsambisjoner, gode karakterer, og som jobber mye med lekser og dessuten får hjelp til leksene av begge foreldre, er predikert skoletrivselsverdi lik 3,6 på en skala fra 1 til 4. For en elev med utenlandsk opprinnelse som har lavt karaktersnitt og er usikker på sin videre utdanning, og som bruker minimalt med tid på skolearbeid og ikke får hjelp av foreldre til dette, er derimot predikert trivselsverdi lik 2,8⁶. Trivselen er riktignok lavere i tilfellet hvor alle faktorer trekker ned, men likevel må det slutes at trivselen er nokså høy i begge tilfeller. Av den multiple regresjonsmodellen (Tabell 4.5) går det dessuten fram at foreldres utdanning, elevenes

⁶ Verken foreldres utdanning eller elevenes kjønn og bosituasjon er tatt hensyn til i prediksjonen, grunnet ikke-signifikante koeffisienter.

utdanningsplaner og karakterer, lekser og leksehjelp, samt kjønn, etnisitet og bosituasjon, til sammen forklarer noe over seks prosent av variansen i elevenes skoletrivsel. Dette er ingen sterk forklaringskraft, og det er derfor sannsynlig at helt andre faktorer er vel så viktige for ungdoms trivsel på skolen.

Kontrollert for de andre variablene, er ikke lenger koeffisientene til foreldres utdanning statistisk signifikante (jf. Tabell 4.5): Det er ingen klar forskjell i skoletrivselen til elever med foreldre med ikke-høy eller usikker utdanning, og elevene fra akademiske hjem. Effekten av å ha planer om yrkesfag, later også til å forsvinne når det kontrolleres for andre variabler, mens elever med usikre planer fremdeles kan sies å trives dårligere på skolen enn de mest ambisiøse elevene. Nærmere bestemt synker predikert trivselsverdi med 0,1 på en skala fra 1 til 4 når elevene har usikre framtidsplaner, enn om de hadde hatt planer om høyere utdanning. Sammenhengen mellom trivsel og karakterer er på sin side nærmest uendret, da elever med middels høy og lav gjennomsnittskarakter fortsatt oppgir betydelig lavere skoletrivsel enn elever med høy snittkarakter: Trivselsverdien synker med henholdsvis 0,07 og 0,28 på skalaen fra 1 til 4. Resultater som også er statistisk signifikante.

Tabell 4.5: Multivariat regresjonsanalyse av skoletrivsel. N = 2207.

Variabler	B	Std.	t	Sig.
Konstant	3,09	0,07	46,56	0,000
Foreldres utdanning (ref.kat. = høy begge)				
<i>Ikke-høy</i>	0,04	0,03	1,36	0,175
<i>Usikker (missing)</i>	0,02	0,04	0,68	0,499
Utdanningsplaner (ref.kat. = høyere utdanning)				
<i>Yrkesfag</i>	-0,02	0,03	-0,55	0,582
<i>Usikker</i>	-0,10	0,03	-3,63	0,000
Snittkarakter (ref.kat. = høy)				
<i>Middels høy</i>	-0,07	0,03	-2,35	0,019
<i>Lav</i>	-0,28	0,05	-6,19	0,000
Lnlekser	0,06	0,01	4,53	0,000
Leksehjelp (ref.kat. = ingen foreldre)				
<i>Begge</i>	0,11	0,03	4,01	0,000
<i>Kun mor</i>	0,11	0,04	2,88	0,004
<i>Kun far</i>	0,03	0,04	0,73	0,464
Jente (ref.kat. = gutt)	-0,01	0,02	-0,22	0,823
Etnisitet (ref.kat. = etnisk norsk)	-0,11	0,05	-2,43	0,015
Bosituasjon (ref.kat. = bor ikke med begge foreldre)	0,03	0,03	1,20	0,231
R ² = 0,066	Justert R ² = 0,061			
N = 2207				

Hva gjelder skolearbeid, viser koeffisienten til ”Inlekser” i Tabell 4.5 at når tid brukt på lekser øker med én prosent, øker også predikert skoletrivselsverdi med 0,06 på en skala fra 1 til 4. Et resultat som dessuten er statistisk signifikant. Det samme gjelder koeffisientene til ”leksehjelp fra begge foreldre” og ”fra kun mor”, som viser at trivselsverdien i begge tilfeller øker med 0,11, sett i forhold til om man ikke får hjelp av noen foreldre. At det å få hjelp av far, gir høyere trivselsverdi, er derimot ikke lenger statistisk signifikant. Dette gjelder også resultatene for ”jente” og ”bosituasjon”, da det ikke er sterke nok forskjeller mellom gutter og jenter, eller mellom ungdom som bor med begge foreldre, og ungdom som ikke gjør det. Derimot er det statistisk signifikante forskjeller mellom elever med norske foreldre og elever med utenlandsk opprinnelse, da sistnevnte gruppe oppgir signifikant lavere trivselsverdi: På en skala fra 1 til 4 synker denne verdien med 0,11 dersom man har utenlandske foreldre.

4.4.2 Skoletrivsel oppsummert

Kort oppsummert kan man konkludere med at verken foreldres utdanning eller yrkesklasse har noen nevneverdig effekt på barnas trivsel på skolen. I alle fall ikke kontrollert for faktorer som karakterer, utdanningsplaner, lekser og leksehjelp, som alle viste seg å ha langt mer å si for elevenes trivsel. Også etnisitet viste seg som en statistisk signifikant faktor. Alt i alt hadde disse faktorene en begrenset forklaringskraft på ungdoms trivsel på skolen generelt og i skoletimene spesielt. Med andre ord later andre faktorer enn de som ble tatt hensyn til her, til å være vel så viktige i spørsmålet om hva som er avgjørende for elevers skoletrivsel.

4.5 Utdanningsplaner – hvilke faktorer påvirker elevenes ambisjoner?

Jeg vil nå undersøke hvilke faktorer som virker inn på ungdoms utdanningsambisjoner. Et overordnet mål er å finne ut hvorvidt sosial bakgrunn har en effekt, og om denne sammenhengen eventuelt går *via* andre faktorer, eksempelvis elevenes karakterer. Sammenhengene mellom utdanningsplaner og de uavhengige variablene vil igjen bli presentert i bivariate analyser, før jeg gjør en multivariat analyse med alle antatt relevante variabler. Nå med logistisk regresjon som estimeringsteknikk, hvor jeg ser på *sannsynligheten for høye utdanningsambisjoner*, og hvordan ulike faktorer gjør denne sannsynligheten større eller mindre.

4.5.1 Analyser av utdanningsambisjoner

Av de bivariate modellene i Tabell 4.6 framgår det at nesten alle koeffisienter for foreldres utdanning og yrkesklasse er statistisk signifikante. Mer spesifikt har elever med foreldre hvis utdanning er ikke-høy eller ukjent, *lavere* sannsynlighet for å ha ambisiøse utdanningsplaner enn elever hvis foreldre har høy utdanning, henholdsvis 84 ($100*(0,16-1) = -84$) og 86 ($100*(0,14-1) = -86$) prosent lavere odds. På samme måte har elever med foreldre fra den øvre middelklassen signifikant *høyere* sannsynlighet for å ha høye ambisjoner enn elever med foreldre fra lavere middelklasse, arbeiderklasse og med ukjent klassebakgrunn. Forskjellen på elever med mødre fra øvre middelklasse og fra lavere middelklasse, er dog ikke statistisk signifikant.

Spesielt negativt for elevenes ambisjoner er det dersom mor eller far er fra arbeiderklassen, da disse elevene har henholdsvis 62 og 70 prosent lavere odds for å ha planer om høyere utdanning, enn dersom henholdsvis mor eller far hadde vært fra den øvre middelklassen. Også karakterer har en signifikant sammenheng med utdanningsplaner. Hvor både elever med middels høy og elever med lav snittkarakter har *lavere* sannsynlighet (henholdsvis 78 og 96 prosent lavere odds) for høye ambisjoner enn sin referansegruppe, elever med høyt snitt.

Oddsratio til ”skoletrivsel” viser på sin side at for hvert trinn vi beveger oss opp på trivselsskalaen, øker oddsen for ambisiøse planer med nærmere 60 prosent. Økt trivsel går altså sammen med økt sannsynlighet for høye ambisjoner. En sammenheng som også er statistisk signifikant (jf. Tabell 4.6). Også koeffisientene til ”lekser” er statistisk signifikante og sies oss at mer tid på lekser gir økt sannsynlighet for planer om høyere utdanning. Da Nagelkerke R^2 er størst for den logaritmiske transformasjonen av tid brukt på lekser, vil denne versjonen av leksevariabelen bli brukt i den multiple analysen. Regresjonskoeffisienten til denne variabelen viser for øvrig at ett prosents økning i tid brukt på skolearbeid, går sammen med doblet odds for å være ambisiøs. Det samme gjelder for om man får hjelp til leksene av begge foreldre eller av kun far, da også dette gir rundt dobbelt så høy odds for å være ambisiøs, kontra om man ikke får hjelp. Å få hjelp av kun mor, utgjør derimot ikke noen statistisk signifikant forskjell.

Tabell 4.6: Bivariate logistiske regresjonsanalyser av utdanningsambisjoner. N = 1567.

Variabler	B	Std.	Wald	Sig.	OR
Foreldres utdanning (ref.kat. = høy begge)					
<i>Ikke-høy</i>	-1,82	0,16	123,63	0,000	0,16
<i>Usikker (missing)</i>	-1,98	0,19	106,74	0,000	0,14
Konstant	2,21	0,15	229,34	0,000	9,14
-2 Log likelihood = 1747,97		Nagelkerke R ² = 0,157			
Mors yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)					
<i>Lavere middelklasse</i>	-0,20	-0,21	0,91	0,340	0,82
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,97	0,19	25,25	0,000	0,38
<i>Ukjent</i>	-0,45	0,12	13,52	0,000	0,64
Konstant	1,09	0,08	169,71	0,000	2,96
-2 Log likelihood = 1901,88		Nagelkerke R ² = 0,027			
Fars yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)					
<i>Lavere middelklasse</i>	-0,8	0,2	13,82	0,000	0,45
<i>Arbeiderklasse</i>	-1,21	0,15	65,05	0,000	0,30
<i>Ukjent</i>	-0,81	0,14	35,68	0,000	0,44
Konstant	1,38	0,09	217,60	0,000	3,96
-2 Log likelihood = 1855,21		Nagelkerke R ² = 0,068			
Snittkarakter (ref.kat. = høy)					
<i>Middels høy</i>	-153	0,21	53,85	0,000	0,22
<i>Lav</i>	-3,18	0,26	151,92	0,000	0,04
Konstant	2,34	0,2	139,54	0,000	10,36
-2 Log likelihood = 1730,86		Nagelkerke R ² = 0,170			
Skoletrivsel					
Skoletrivsel	0,46	0,1	22,05	0,000	1,59
Konstant	-0,72	0,33	4,75	0,029	0,49
-2 Log likelihood = 1910,34		Nagelkerke R ² = 0,020			
Lekser (ref.kat. = ikke mye tid)					
Lekser	1,05	0,20	26,56	0,000	2,85
Konstant	0,70	0,06	148,28	0,000	2,02
-2 Log likelihood = 1900,53		Nagelkerke R ² = 0,029			
Lekser (min)					
Lekser (min)	0,01	0,001	76,2	0,000	1,01
Konstant	0,12	0,09	1,83	0,176	1,13
-2 Log likelihood = 1808,98		Nagelkerke R ² = 0,107			
Lnlekser					
Lnlekser	0,94	0,07	176,51	0,000	2,56
Konstant	-2,71	0,26	106,71	0,000	0,07
-2 Log likelihood = 1722,60		Nagelkerke R ² = 0,177			

<i>Leksehjelp</i> (ref.kat. = ingen foreldre)					
<i>Begge</i>	0,64	0,13	25,15	0,000	1,89
<i>Kun mor</i>	-0,06	0,17	0,11	0,742	0,95
<i>Kun far</i>	0,97	0,21	20,77	0,000	2,62
Konstant	0,49	0,09	32,11	0,000	1,63
-2 Log likelihood = 1888,14			Nagelkerke R ² = 0,039		
<i>Jente</i> (ref.kat.= gutt)					
	1,2	0,12	103,24	0,000	3,33
Konstant	0,31	0,07	19,25	0,000	1,36
-2 Log likelihood = 1821,2			Nagelkerke R ² = 0,097		
<i>Etnisitet</i> (ref.kat. = etnisk norsk)					
	0,22	0,22	1,05	0,307	1,25
Konstant	0,8	0,06	197,88	0,000	2,22
-2 Log likelihood = 1931,49			Nagelkerke R ² = 0,001		
<i>Bosituasjon</i> (ref.kat. = bor ikke med begge foreldre)					
	0,49	0,11	19,39	0,000	1,64
Konstant	0,52	0,09	35,95	0,000	1,67
-2 Log likelihood= 1913,27			Nagelkerke R ² = 0,017		

Oddsratio til variablene for kjønn og bosituasjon, viser at jenter har over tre ganger så høy odds for å være ambisiøse enn hva gutter har, og at elever som bor med begge foreldre, sannsynligvis har mer ambisiøse planer enn elever som ikke bor med begge foreldre (64 prosent høyere odds). Begge resultater er statistisk signifikante. Hva gjelder koeffisienten til etnisitetsvariabelen, er denne *ikke* statistisk signifikant i den bivariate analysen (Tabell 4.6), og variabelen vil derfor bli utelatt i den multiple analysen. Det tas forbehold om at de ikke-signifikante sammenhengene her *kan* skyldes variabelens fordeling, hvor svært få elever som kjent plasserer seg i kategorien ”begge foreldre er utenlandske”. Nå til multivariat analyse.

I den multiple regresjonen i Tabell 4.7 er det flere av sammenhengene fra de bivariate analysene som forsvinner. I første rekke gjelder dette nesten samtlige av variablene for mors og fars yrkesklasse, hvor det etter kontroll for andre faktorer, kun er elever med fedre fra arbeiderklassen som skiller seg signifikant fra referansegruppen, øvre middelklasse. Det kan i denne sammenheng påpekes at koeffisienten til ”arbeiderklasse mor” dog er statistisk signifikant på ti prosents nivå. Oddsratio for disse variablene sier oss for øvrig at elever med mor/far fra arbeiderklassen har nærmere 40 prosent lavere odds for å ha ambisiøse utdanningsplaner enn hva elever med mor/far fra øvre middelklasse har.

Koeffisientene til foreldres utdanning er på sin side statistisk signifikante med god margin. Av Tabell 4.7 framgår det nemlig at elever med foreldre med høy utdanning har klart størst sannsynlighet for å være ambisiøse. Mer spesifikt har elever med én eller to foreldre uten høy utdanning 73 prosent lavere odds for å ha høye ambisjoner enn elever hvis foreldre har høy utdanning. Elever som er usikre på sine foreldres utdanning, har på sin side 76 prosent lavere odds for å være ambisiøse. Også koeffisientene for karakterer er her statistisk signifikante, og sier at elever med middels høy og elever med lav snittkarakter, begge har lavere sannsynlighet enn elever med høyt snitt for å være ambisiøse med tanke på utdanning. Nærmere bestemt henholdsvis 68 og 91 prosent lavere odds.

Tabell 4.7: Multivariat logistisk regresjonsanalyse av utdanningsambisjoner. N = 1569.

Variabler	B	Std	Wald	Sig.	OR
Foreldres utdanning (ref.kat. = høy begge)					
<i>Ikke-høy</i>	-1,29	0,19	45,94	0,000	0,27
<i>Usikker (missing)</i>	-1,41	0,23	38,34	0,000	0,24
Mors yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)					
<i>Lavere middelklasse</i>	0,21	0,25	0,74	0,390	1,24
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,44	0,23	3,53	0,060	0,65
<i>Ukjent</i>	-0,12	0,15	0,60	0,439	0,89
Fars yrkesklasse (ref.kat. = øvre middelklasse)					
<i>Lavere middelklasse</i>	-0,34	0,26	1,69	0,194	0,71
<i>Arbeiderklasse</i>	-0,50	0,18	7,54	0,006	0,61
<i>Ukjent</i>	-0,20	0,17	1,42	0,234	0,82
Snittkarakter (ref.kat. = høy)					
<i>Middels høy</i>	-1,14	0,23	24,84	0,000	0,32
<i>Lav</i>	-2,38	0,29	69,09	0,000	0,09
Skoletrivsel	0,14	0,12	11,33	0,248	1,15
Lnlekser	0,70	0,08	79,84	0,000	2,01
Leksehjelp (ref.kat. = ingen foreldre)					
<i>Begge</i>	-0,10	0,16	0,39	0,532	0,90
<i>Kun mor</i>	-0,35	0,21	2,84	0,092	0,70
<i>Kun far</i>	0,32	0,26	1,62	0,204	1,38
Jente (ref.kat. = gutt)	1,03	0,14	53,99	0,000	2,80
Bosituasjon (ref.kat. = bor ikke med begge foreldre)	0,20	0,15	1,76	0,185	1,22
Konstant	-0,36	0,54	0,49	0,503	0,70
-2 Log likelihood = 1406,3			Nagelkerke R ² = 0,404		
N = 1569					

Både skoletrivsel og leksehjelp viser seg i den multivariate analysen (Tabell 4.7) som ikke-signifikante faktorer, begge med signifikanssannsynligheter som overskrider grensen på fem prosent. Koeffisienten for ”lnlekser” er på sin side statistisk signifikant, med et oddsratio som

viser at ett prosents økning i tid brukt på lekser, gir dobbel så høy odds for å være ambisiøs. Også effekten av kjønn er her statistisk signifikant og nærmest uendret fra bivariat analyse: Jenter har høyere sannsynlighet enn gutter for å være ambisiøse med tanke på videre utdanning, også kontrollert for andre faktorer. Bosituasjon har derimot *ikke* en statistisk signifikant effekt på ungdoms utdanningsplaner når det kontrolleres for andre variabler.

Avslutningsvis skal det også påpekes at med Nagelkerke R^2 på over 40 prosent, ser den multiple regresjonsmodellen i Tabell 4.7 ut til å forklare en god del ut over nullmodellen (en modell med kun regresjonskonstanten). For å illustrere den praktiske effekten av faktorene det her er tatt hensyn til, vil jeg predikere *sannsynligheten for høye utdanningsambisjoner* for et elvtilfelle hvor alle faktorer trekker i positiv retning, og et elvtilfelle hvor alle trekker i negativ retning: For en jente fra øvre middelklasse, hvis foreldre har høy utdanning, og som selv har et høyt karaktersnitt og bruker maksimalt med tid på lekser, er predikert sannsynlighet for høye utdanningsambisjoner lik hele 99 prosent. Mens tilsvarende sannsynlighet for en gutt fra arbeiderklassen som er usikker på sine foreldres utdanningsbakgrunn, som har et lavt karaktersnitt og bruker minimalt med tid på lekser, er kun snaue fire prosent⁷. Med en forskjell på hele 95 prosent i predikert sannsynlighet, synes det å være liten tvil om at faktorer som foreldres utdanning og yrkesklasse, elevenes karakterer, skolearbeid og kjønn har svært mye å si for hvor ambisiøse de er med tanke på videre utdanning.

4.5.2 Spiller sosial bakgrunn en rolle for elevenes utdanningsambisjoner selv når karakterene deres er gode? En kritisk test.

Som tidligere nevnt i studiens teoridel, vil en mulig kritisk test, en mer direkte empirisk bedømmelse av kulturell og økonomisk teori, være å undersøke hvorvidt det er forskjeller mellom ambisjonene til to elever med like karakterer, men med ulik sosial bakgrunn. Basert på den multivariate logistiske regresjonen ovenfor presenteres det i Vedlegg III en utregning av predikert sannsynlighet for høye utdanningsambisjoner i to elvtilfeller: for en vilkårlig elev med høy snittkarakter og arbeiderklasseforeldre med ikke-høy utdanning, og for en vilkårlig elev med høy snittkarakter, men hvis foreldre har høy utdanning og er fra den øvre middelklassen. Resterende variabler er i prediksjonene satt til gjennomsnittsverdi, til referanseverdi i tilfellet dikotome variabler. Resultat er det følgende: For en elev med høy snittkarakter og foreldre fra arbeiderklassen med lavere utdanning, er predikert sannsynlighet

⁷ Skoletrivsel, leksehjelp og bosituasjon er utelatt i sannsynlighetsprediksjonen, da koeffisientene til disse variablene ikke er statistisk signifikante.

for å ha høye ambisjoner, i underkant av 64 prosent. For eleven med høy snittkarakter og foreldre med høy utdanning fra den øvre middelklasse, er den predikerte sannsynligheten derimot over 94 prosent. Sannsynligheten er med andre ord hele 30 prosent høyere for sistnevnte elev, til tross for et likt karaktermessig utgangspunkt. Med en så stor forskjell i predikert sannsynlighet, blir en umiddelbar konklusjon på denne kritiske testen at sosial bakgrunn *har* betydning for ungdoms utdanningsambisjoner, selv når de har gode karakterer og i prinsippet kan velge helt fritt.

4.5.3 Utdanningsplaner oppsummert

Med den multivariate analysen som utgangspunkt kan det konkluderes med at sosial bakgrunn i form av foreldres utdanning *har* en effekt på ungdoms framtidsplaner: Jo høyere utdanning mor og far har, jo større sjanse for at man selv planlegger høyere utdanning. Mors og fars yrkesklasse ga derimot få statistisk signifikante resultater, foruten om at det å ha arbeiderklassefedre, gir lavere sannsynlighet for å være ambisiøs sammenlignet med å ha fedre fra den øvre middelklassen. En sammenheng som for øvrig også var statistisk signifikant på 0,1-nivå for ”mors yrkesklasse”.

Videre viste spesielt karakterer seg å ha en særlig signifikant sammenheng med ambisjoner, da høy snittkarakter samsvarte med betydelig større sjanse for høye ambisjoner. Den kritiske testen viste imidlertid at uansett hvor gode karakterer elevene måtte ha, vil sannsynligheten for at man har høye utdanningsambisjoner, fremdeles være sterkt betinget av foreldres utdanning og klassebakgrunn. Hvor det igjen er elevene fra akademiske middelklassehjem som later til å trekke det lengste strået. Avslutningsvis skal det nevnes at både skolearbeid og kjønn også viste seg som faktorer det må tas høyde for i analyser av ungdoms utdanningsambisjoner.

5 Diskusjon

5.1 Oppsummering av empiriske funn

Jeg vil nå oppsummere de viktigste resultatene ved å undersøke hvorvidt hypotesene framsatt i teorikapitlet ble bekreftet eller avkreftet av de ulike regresjonsanalysene. I hypotese 1 hevdes det som kjent å være en positiv sammenheng mellom elevens sosiale bakgrunn og deres skoleprestasjoner. Dette ble bekreftet i de lineære regresjonene med karakterer som avhengig variabel; foreldres utdanning, og til dels også foreldres yrkesklasse, hadde en betydelig effekt på elevenes karakterer, også etter kontroll for andre faktorer. Videre viste den kritiske testen at selv med svært ambisiøse utdanningsplaner, er elevenes karakterer i stor grad betinget av deres sosiale bakgrunn. Hypotesens andre del, om at sosial bakgrunn påvirker elevenes karakterer kun *via* deres ambisjoner, må i forlengelsen av dette ses som avkreftet.

Hypotese 2a ble på sin side svekket av at regresjonsanalysene med skoletrivsel som avhengig variabel viste lite signifikante sammenhenger mellom trivsel og sosial bakgrunn, spesielt kontrollert for andre faktorer. Dog skal det sies at sosial bakgrunn og kulturell kapital kan manifestere seg som oppfølging og leksehjelp fra foreldre, en faktor som viste seg å ha klar sammenheng med elevenes skoletrivsel. Den andre delen av hypotesen ble på sin side styrket av at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoletrivsel fikk en forsvinnende liten effekt i den multivariate analysen, kombinert med at ambisjoner, og ikke minst karakterer, hadde en signifikant effekt her. Altså synes det å være grunnlag for å anta at sosial bakgrunn påvirker elevenes skoletrivsel mer indirekte, via deres ambisjoner og resultater på skolebenken.

Til slutt ble hypotese 3 bekreftet av ulike logistiske regresjoner som tydet på at det *er* en positiv sammenheng mellom sosial bakgrunn og elevens utdanningsplaner, hvor spesielt foreldres utdanning hadde en klar effekt. I den kritiske testen framgikk det dessuten at uansett hvor gode karakterer elevene måtte ha, har sosial bakgrunn en betydning for deres utdanningsambisjoner. Hypotesens andre del, om at effekten av sosial bakgrunn på ambisjoner kun går via prestasjoner, ble derfor avkreftet.

I tillegg til sosial bakgrunn viste også faktorer som tid brukt på lekser og leksehjelp fra foreldre, samt kjønn, etnisitet og bosituasjon seg som gjennomgående signifikante faktorer i spørsmålene om hva som spiller en rolle for elevenes karakterer, skoletrivsel og utdanningsambisjoner. Jeg vil nå se nærmere på hvordan disse funnene kan forstås og forklares med kulturell og økonomisk teori, samt funn gjort i tidligere forskning.

5.2 Teoretisk diskusjon av empiriske funn

5.2.1 Skoleprestasjoner – uttrykk for symbolsk vold eller kreativ kulturskaping?

Som det framgikk i analysen, kan det altså hevdes å være en positiv sammenheng mellom ungdoms sosiale bakgrunn og deres prestasjoner på skolebenken: Elever hvis foreldre har høy utdanning, barn av middelklassen, gjør det gjennomgående best på skolen. Dette er i første rekke et funn som styrker den kulturelle tilnærmingen til spørsmålet om ulikhetens reproduksjon i skolen, hvor foreldres utdanning og klassebakgrunn antas i første rekke å påvirke nettopp barnas ferdigheter og prestasjoner (Fekjær, 2009)⁸. Mer spesifikt hevder som kjent Bourdieu (1995) at ulik sosial bakgrunn utstyrrer barn med ulik *kulturell kapital*, ulike *habitus*, som legger føringer på hvorvidt de mestrer de *kodene* det opereres med i utdanningssystemet, og således predisponerer noen elever for å lykkes, andre for å mislykkes. Bernstein (1990) har på sin side en liknende forklaring av hvilke mekanismer som virker mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner, da han hevder at de *språkkodene* det opereres med i skolen, også er middelklassens språkkoder. Nok en gang forventes altså elever med bakgrunn i denne klassen, å få mest utbytte av undervisningen, og dermed også de beste karakterene. De største taperne er barn av arbeiderklassen, som i følge Bourdieu og Passeron (2006) er ofre for skolens *symbolske vold*.

Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og ungdoms skoleprestasjoner kan imidlertid også tolkes i lys av verditeorien innen den kulturelle tradisjonen. Her kan dårlige karakterer ses som et resultat av at noen elever ikke er *motivert* for å legge ned innsatsen som kreves for å oppnå gode karakterer. All den tid barn fra mindre akademiske hjem, og spesielt barn med arbeiderklassebakgrunn, er sosialisert inn i en kultur hvor skole og utdanning tildeles lav verdi, vil de heller ikke trakte etter gode karakterer (Willis, 1977). Dette er for øvrig et poeng også Boudon (1974) bruker i sitt argument om at barn av arbeiderklassen sikter mot andre yrker enn barn av middelklassen, hvorpå de også har en annen motivasjon for akademisk skolearbeid. Hvilket er noe ganske annet enn at de prøver, men mislykkes fordi de ikke passer inn i skolekulturen og ikke mestrer de språklige og kulturelle kodene det opereres med her.

Spørsmålet om sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner, blir i forlengelsen av dette et spørsmål om frivillighet eller tvang. *Resultatet* er imidlertid det samme: Barn av middelklassen går ut av skolen med de beste karakterene og stiller dermed klart sterkest i det kunnskapsbaserte samfunnet vi lever i, i dag (Dale, 2008). Til tross for at

⁸ Både Boudon (1974) og Gambetta (1987) anerkjenner også de primære utdanningseffektene, men her ses disse som mindre viktige enn ambisjoner og rasjonelle valg.

resultatet er det samme, synes det imidlertid å være av vesentlig betydning hvorvidt dårlige skoleprestasjoner skyldes et selvstendig valg eller betingende kulturell arv og symbolsk vold. Dette utgjør forskjellen på, i ytterste konsekvens, å være en styrt marionett uten mulighet til påvirkning av eget liv (jf. Garfinkels (1964) begrep om ”cultural dopes”), kontra en aktiv, skapende og kreativ kultur, hvor man er herre i eget liv (Sandberg & Pedersen, 2006).

Selv om både Bourdieu og Willis synes å ha den hjemlige sosialiseringen som sitt utgangspunkt, er altså forståelsen av hvordan denne sosialiseringen kommer til uttrykk, svært forskjellig. For mens den hos førstnevnte teoretiker ses som en fordel for noen, en hemmende faktor for andre, forstås den hos Willis i større grad som noe vi aktivt kan *velge* hvorvidt vi vil la oss betinge av. Dette synes å være et essensielt poeng hos Willis, i det han anerkjenner makrodeterminanter, men samtidig vektlegger at det langt ifra er gitt at alle føyer seg etter dem (Sandberg & Pedersen, 2006). Et spørsmål verdt å stille seg, er imidlertid hvor sikre vi kan være på at det her faktisk er snakk om bevisste, selvstendige valg fra ungdommens side. Kan være er det ikke snakk om en konstruktiv kulturskaping, men snarere en destruktiv kultur hvor man ubevisst lar seg føre av internaliserte normer og verdier. Kanskje er presset fra foreldre og miljøet rundt så sterkt, at ”valget” om å nedprioritere skole og utdanning, er langt i fra ens eget. Og kanskje langt ifra bevisst. Et poeng som for øvrig også vil gjelde for de økonomiske teoriens påstand om at ulikheten er et resultat av rasjonell, kalkulert handling. Dessuten kommer man ikke utenom det faktum at resultatet altså er det samme: Med gjennomgående dårligere karakterer stiller disse ungdommene også svakere på det markedet kunnskapssamfunnet utgjør. Det spiller liten rolle om et dårlig karaktersnitt skyldes et bevisst valg, eller at man er forsøkt presset inn i en boks man ikke helt passer inn i, og derfor har mislyktes. Karakterene, inngangsbilletten til en framtid i kunnskapssamfunnet, er de samme.

5.2.2 Kulturell kapital versus relativ risikoaversjon – et spørsmål om oppfølging eller motivasjon

Som det framgikk av analysen, får altså sosial bakgrunn en noe svekket effekt på elevenes prestasjoner når det kontrolleres for faktorer som deres ambisjoner. Dette er et funn som svekker den kulturelle tilnærmingens oppfattelse av prestasjoner som gitt av sosialiserte ferdigheter. Videre er det et funn som kan tolkes til inntekt for det økonomiske, rasjonelle perspektivet, og spesielt Goldthorpes (2000) oppfatning av de *sekundære* effektene, de bevisste utdanningsvalgene, som det mest sentrale: Ungdom har ulike ambisjoner for framtiden gitt deres sosiale bakgrunn, hvor faktorer som økonomiske ressurser og relativ

risikoaversjon spiller en særs viktig rolle. Videre er disse ambisjonene styrende for elevenes arbeidsinnsats og deres oppnådde karakterer, slik at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og prestasjoner i stor grad vil gå nettopp *via* ambisjonene (Boudon, 1974; Willis, 1977).

Av den kritiske testen framgikk det imidlertid at uansett hvor ambisiøse elevene er, *er* sosial bakgrunn betingende for karakterene. Et funn som derfor må tolkes til fordel for teoriene om kulturell arv, og som svekker det økonomisk, rasjonelle perspektivet og delvis også verdi- og motivasjonsperspektivet: Til tross for et bevisst valg og ønske om å gjøre det bra på skolen, vil din bakgrunn virke hemmende dersom dine foreldre ikke er akademikere fra den øvre middelklasse. Ervervet kulturell og språklig kapital er og blir av største betydning for hvor godt ungdom lykkes på skolebenken. For mestrer man ikke skolens koder, blir man også offer for skolen og middelklassekulturens symbolske vold (jf. Bernstein, 1990; Bourdieu & Passeron, 2006). Man kommer altså ikke utenom foreldres bakgrunn i spørsmålet om prestasjoner, blant annet fordi det er foreldre med høy utdanning som bidrar mest med konkret oppfølging, som eksempelvis leksehjelp (Hansen, 2011; Larau, 1987). En konklusjon blir derfor at oppfølging fra foreldre *har* betydning for prestasjonene, uansett hvor sterk motivasjonen for å gjøre det bra, er.

Hva gjelder betydningen av oppfølging i form av leksehjelp, skal det dog poengteres at de lærde i dag strides. Både om hvorvidt det faktisk er slik at foreldre med høy utdanning, er de mest engasjerte (Nordahl, 2014), og også om det nødvendigvis er positivt med veldig engasjerte foreldre (Jelstad, 2015). Kanskje er sistnevnte poeng årsaken til at leksehjelp viste seg uten effekt i flere multivariate regresjoner. Dette resultatet kan på sin side også skyldes at effekten av leksehjelp fra foreldre forsvinner kontrollert for foreldres utdanning, som årsak av at foreldre som gir leksehjelp, er nettopp foreldre med høy utdanning (Hansen, 2011). Det skal imidlertid legges til at leksehjelp viste seg som en av de mest signifikante faktorene i spørsmålet om hva som påvirker elevenes *trivsel* på skolen. I følge Larau (1987) kan dette tolkes som et resultat av at foreldre som hjelper sine barn med lekser, overfører en positiv holdning til skolen. Hvilket igjen kan være årsaken til at disse barna har oppgitt høy trivselsverdi og en generell tilfredshet med skolen.

Ytterligere et funn som støtter teorien om at sosial bakgrunn manifestert som kulturell kapital *har* en effekt på barnas utdanning, er at det i analysene viste seg å være signifikante karakter- og trivselsforskjeller mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med norske foreldre. I følge Hegna (2010) har nemlig minoritetsungdom oftere foreldre med lavere utdanningsnivå.

Det kan derfor hevdes at disse familiene har mindre å bidra med fra sidelinjen i form av skolerlevant kulturell kapital. At elevenes etnisitet ikke hadde noen betydning for deres ambisjoner, er en ytterligere støtte til denne tolkningen av ervervet kulturell kapital som særlig betydningsfullt for *prestasjonene*.

Tid brukt på skolearbeid viste seg også gjennomgående som en signifikant faktor. Nok et resultat som kan tolkes til inntekt for påstanden om at oppfølging hjemmefra og sosialiserte verdier har mye å si. Tid brukt på lekser kan på sin side også tolkes som et uttrykk for hvor ambisiøse og motiverte elevene er – en støtte til tesen om relativ risikoaversjon. Dette gjelder på sin side også funnet om at elever med lite konkrete utdanningsplaner, og til dels også yrkesfagelever, oppgir dårligere skoletrivsel. Kanskje skyldes dette at de trekker på lav motivasjon for teoretisk skolearbeid, med det resultat at de passer dårlig inn og ikke trives i den teoritunge norske skolen.

Sist men ikke minst skal det i spørsmålet om kulturell oppfølging versus økonomisk motivasjon, poengteres at foreldres utdanning i samtlige analyser hadde større forklaringskraft enn deres yrkesklasse. Med andre ord kan det se ut som foreldres utdanning og relevant kulturell kapital er av større betydning for ungdoms utdanning enn foreldres arbeid, tilknyttet *økonomisk* kapital. Et motsatt funn av både De Graaf et al. (2000) og Hansen (2008; 2011). Dog skal det poengteres at man vanskelig kan uttale seg sikkert om dette uten et mer *direkte* mål på økonomiske ressurser, som inntekt. Det skal også sies at dette funnet ikke svekker den økonomiske tilnærmingen i sin helhet, da tesen om relativ risikoaversjon er godt egnet til å forklare at foreldres utdanning er viktigere enn deres yrke. Her utgjør nettopp foreldres utdanning og sosiale posisjon en særvesentlig del av resonnementet tilknyttet vurderingen av gevinster og kostnader ved lang utdanning (jf Breen & Goldthorpe, 1997). Den sterke effekten av foreldres utdanning kan altså knyttes *både* til verdien av oppfølging og kulturell kapital, og til betydningen av motivasjon for å unngå sosial degradering.

5.2.3 Ungdoms utdanningsambisjoner – et resultat av rasjonell handling eller ubevisste normer og verdier?

De logistiske regresjonsanalysene viste klare positive sammenhenger mellom foreldres utdanning og ungdoms utdanningsaspirasjoner. Et funn som lar seg forklare med Goldthorpes (2000) påstand om at ungdom vil sikte mot en utdanning som sikrer dem en sosial posisjon minst på høyde med sine foreldre. Med en antakelse om at ambisjoner er relative til ønsket om å unngå sosial degradering (jf. Breen & Goldthorpe, 1997), forklarer dette både hvorfor barn

av middelklassen fra akademiske hjem gjennomgående har høye ambisjoner, og hvorfor arbeiderklasseungdom og barn av foreldre med ikke-høy eller ukjent utdanning, har lavere ambisjoner.

Da foreldres yrkesklasse, som i større grad enn utdanning er et mål på inntekt og økonomi (Arntzen, 2002), ikke hadde noen nevneverdig effekt i den multiple logistiske analysen, ser det imidlertid ut som familiens økonomi ikke har en særlig stor betydning for ungdom i deres utdanningsvalg – kontrollert for foreldres utdanning. Altså blir det de *sosiale* faktorene, som ønsket om sosial mobilitet og å leve opp til forventninger fra familie og venner (Boudon, 1974), som antakelig betyr mest. At økonomi antakelig ikke har så mye å si for ungdom i deres kalkulering av utdanningsvalg, er dessuten et funn som samsvarer med Thranes (2005) studie av ungdom i Hordaland. Hvor også han konkluderte med at faktorer som forventninger hjemmefra og tidligere skoleprestasjoner er av langt større betydning. Med tanke på at også karakterer viste seg som en signifikant faktor i analysene av utdanningsplaner, kan det i lys av Goldthorpes (2000) rendyrkede rasjonell aktør-teori, antas at prestasjoner er nok en faktor med avgjørende betydning for ungdoms kalkulerte utdanningsvalg: Man legger planer for videre utdanning på grunnlag av oppnådde karakterer og hvilken vei som ut ifra dette, er mulig og rasjonell å gå.

At sosial bakgrunn påvirker ungdoms utdanningsambisjoner er imidlertid et funn som også lar seg forklare i lys av kulturell verditeori: Den kulturen ungdom trekker på, de normene og verdiene de har med seg hjemmefra, er avgjørende for deres motivasjon og ambisjoner for skole og utdanning (jf. Boudon, 1974; Willis, 1977). Et spørsmål å stille seg i denne sammenheng synes derfor å være hvorvidt disse ambisjonene da er bevisste og et resultat av rasjonell risikokalkulering, eller om de snarere er ubevisst påvirket av sosialisert kultur. Dersom sistnevnte er tilfellet, kan sammenhengen mellom sosial bakgrunn og ambisjoner like fullt la seg forklare med Bourdieu (1995): Vår sosiale bakgrunn gir oss bestemte livsstilspreferanser, *habitus*, som igjen legger føringer på våre framtidsplaner. Dersom utdanningsvalg faktisk er habituelle til en viss grad, vil særlig Goldthorpe komme til kort med sin rendyrkede rasjonell aktør-teori. Mens Boudon og Gambetta egnere seg bedre som forklaring, all den tid de åpner opp for sosiale og kulturelle elementer i teorier som omfatter henholdsvis *både* primære og sekundære effekter, *både* push- og pull-mekanismer.

Resultatet som framgikk av den kritiske testen, nemlig at sosial bakgrunn er betingende for ungdoms utdanningsambisjoner selv når de har svært gode karakterer, synes på sin side å

være en klar støtte til det rasjonelle økonomiperspektivet, da det bekrefter at ungdoms utdanningsambisjoner i stor grad påvirkes av foreldrenes bakgrunn. I egenskap av å være nettopp en kritisk test, svekker den dermed også det kulturelle perspektivet med sitt fokus på de primære effektene, og hvordan sosial bakgrunn i første rekke påvirker prestasjonene. Det kulturelle *verdiperspektivet* må på sin side ses som styrket av denne testen som viste at to ungdommer, begge med høyt karaktersnitt men ulik sosial bakgrunn, predikeres til ulike utdanningsambisjoner. Her kan man med en parallell til Willis' (1977) studie av arbeiderklasseungdom, hevde at ungdom som trekker på en kultur hvor skole og utdanning har liten verdi, ikke vil ha særlig høye utdanningsambisjoner selv heller. Dog kan det argumenteres for at verdiperspektivet, med sitt fokus på sosialisert motivasjon, kommer til kort i forklaringen av hvordan det kan ha seg at disse ungdommene har oppnådd gode karakterer i utgangspunktet. Dette forklarer imidlertid Boudon (1974) med at barn fra lavstatushjem fint kan oppnå gode karakterer, men at de lettere velger bort videre utdanning, på grunnlag av alle kostnadene forbundet med dette. Det være seg både økonomiske og sosiale. Kostnader som dessuten lett blir overvurdert av elever fra lavstatushjem (Gambetta, 1987). I lys av Goldthorpe (2000) kan også funnet forklares med at unngåelse av sosial degradering er det overordnede målet, og at barn fra ikke-akademiske hjem derfor ikke finner det like nødvendig å ta høyere utdanning, til tross for at de med gode karakterer har muligheten til det.

At ambisjoner kan tolkes som uttrykk for så mangt, bekrefter dermed Gambettas (1987) poeng om at utdanningsvalg er et samlet resultat av hva man *kan* gjøre, basert på oppnådde karakterer (jf. Breen & Goldthorpe, 1997); av hva man *vil* gjøre: egne ønsker og preferanser, ofte knyttet til et ønske om å unngå sosial degradering (jf. Boudon, 1974); og indirekte av de ulike betingelsene som former ens preferanser og intensjoner (jf. Bourdieu, 1995; Goldthorpe, 2000; Willis, 1977). Med andre ord synes både elevenes evner og prestasjoner, familiens ulike ressurser, samt sosialiserte normer og verdier å spille en rolle for ungdoms utdanningsplaner.

5.3 Er reproduksjon av sosial ulikhet i skolen et uttrykk for kulturell arv eller rasjonelle valg? – En konklusjon

Etter en gjennomgang av studiens viktigste funn satt opp i mot de ulike teoretiske betraktningene, synes en umiddelbar konklusjon å være at ulikhetens reproduksjon i skolen er et svært sammensatt og komplisert fenomen. Og mens kulturell tilnærming egner seg godt til å forklare de systematiske ulikhetene i ungdoms skoleprestasjoner, egner den økonomiske

tilnærmingen seg best til å belyse forskjellene i deres aspirasjoner og utdanningsambisjoner. Slik også van de Werfhorst og Hofstede (2007) fant i sin studie av nederlandsk ungdom. Med andre ord er det ikke til å komme utenom at sosial reproduksjon må analyseres i lys av både teorier om kulturell arv og betingende strukturer, og teorier om rasjonelle valg tatt av aktørene selv, for å kunne forstås fullt ut.

5.3.1 Analytisk dualisme

Så lenge vi ikke kan si med sikkerhet hvorvidt ulikheten i utdanningssystemet er et resultat av bevisste eller ubevisste, rasjonelle eller habituelle valg, blir det også vanskelig å komme med et entydig svar på spørsmålet om ulikhetens reproduksjon i første rekke skyldes kulturell arv eller rasjonelle valg. Mye tyder nemlig på at verken et strukturelt kulturelt eller et rasjonelt økonomisk perspektiv forklarer hele bildet på egenhånd. Den foregående diskusjonen viser nettopp hvordan de ulike tilnærmingene bidrar til å kaste lys over noen funn, mens de kommer til kort i forklaringen av andre. En konklusjon blir derfor at perspektivene må ses som komplementære og utfyllende teoribidrag, snarere enn konkurrerende. Slik at både materielle og kulturelle faktorer blir tatt hensyn til. Med argumentet om å anvende teorier om så vel betingende strukturer som rasjonelle aktører i sammenheng, føyer jeg meg med dette til Rosemary Cromptons (2008) poeng med å benytte seg av en *analytisk dualisme* (s. 25) i utforskningen av sosialt liv og virke.

5.3.2 Likhetsdebatten: Er ulikhetens reproduksjon et problem?

I forlengelsen av diskusjonen om ulikheten er et resultat av kulturell arv eller aktiv kulturskaping og bevisste valg, kan man også stille seg spørsmålet om hvorvidt det er et godt og ikke minst oppnåelig mål at alle elever skal presses inn i én og samme boks. Hvor realistisk er det egentlig at alle barn og ungdommer, med sine ulike bakgrunner, skal oppnå felles standarder (jf. Kunnskapsdepartementet, 2012)? Dette spørsmålet kan knyttes til den politiske debatten om hvilken type likhet som egentlig er målet (jf. Hernes, 1974). Med en politikk basert på *ressurslikhet* er lik mulighet til deltakelse i utdanningssystemet uavhengig av økonomiske ressurser, et mål i seg selv (Hernes, 1974). Hvordan man så forvalter denne muligheten, blir opp til en selv. I lys av et slikt likhetsideal synes det ikke å være et uttalt mål at alle barn skal komme ut av skolen med den samme kompetansen og like ferdigheter. Så lenge ikke foreldres økonomi virker hemmende på muligheten til skolegang, synes det mindre viktig hva resultatet av denne skolegangen er. Slik vedlikeholdes og legitimeres også på sett og vis ulikhetens reproduksjon, i det denne tilskrives individuelle ferdigheter (Hernes, 1974).

En politikk basert på ressurslikhet er dog ikke tilstrekkelig dersom målet er at alle skal få de samme *reelle* utdanningsmulighetene (Hernes, 1974). For selv om det kompenseres for økonomisk ulikhet gjennom diverse statlige støtteordninger, vil ulikheten i sosialt betingede evner bestå. Det er naturlig å anta at alle foreldre ønsker det beste for sine barn, men at muligheten de har til å utruste sine barn for skolegang, er forskjellig. Og når økonomi ikke lenger er en faktor av særlig stor betydning, blir *intellektuell* utrustningsevne desto viktigere (Hernes, 1974). Med *resultatlikhet* som mål blir det dermed nødvendig å sette ressurser inn ulikt for å fremme likhet: Elever må behandles forskjellig for å kompensere for deres ulike utgangspunkt. Ansvar skyves dermed over fra individet selv til skolen og samfunnet (Hernes, 1974).

Med et mål om resultatlikhet blir det også ytterst problematisk at det er systematiske ulikheter i skoleprestasjoner. Med andre ord synes altså spørsmålet om likhet i stor grad å handle om hvorvidt ulikhetens reproduksjon i skolen er et problem eller ikke. I lys av kulturelle teorier ser det visselig ut til å være nettopp et problem: All den tid skolen utøver symbolsk vold og systematisk favoriserer barn av middelklassen på bekostning av barn med en mindre fordelaktig kulturell bakgrunn, ender ulikheten som svært problematisk. Kanskje først og fremst fordi den her ses som et resultat av betingende strukturer og urettferdig fordeling av relevant kulturell og språklig kapital. I lys av økonomisk rasjonell aktør- teori synes derimot en ressurslikhet, hvor man er sin egen lykkes smed, å være tilstrekkelig: Så lenge man starter med lik mulighet til deltakelse i skolen, hvor økonomi ikke utgjør en begrensning, skyldes ulikheten snarere forskjeller i valg og preferanser. Ulikheten er på sett og vis selvvalgt og tilskrives aktøren selv. Slik ender også ulikhetens reproduksjon i skolen som noe mindre problematisk og mer legitim i lys av dette perspektivet.

5.4 Begrensninger ved studien og videre utviklingsdimensjon

Hva gjelder tanker om denne studien og dens ulike begrensninger, samt muligheter for videre forskning på temaet *reproduksjon av sosial ulikhet i skolen*, åpnes det i første rekke opp for at man med en *kvalitativ* inngang til forskningsfeltet, nok ville generert andre former for data og fått andre funn. Eksempelvis kunne det vært interessant å følge opp Aarseths (2014) studie av foreldrepraksis, og hvordan barnas skolegang blir påvirket av deres foreldres syn på læringsmotivasjon. Da det er svært ulike måter å ”gjøre foreldreskap” på (Stefansen, 2007), synes det nærliggende å tro at det også er store forskjeller *innad* i samfunnslagene, og ikke

bare på tvers. Variasjoner som antakelig ville blitt fanget bedre opp av nettopp en kvalitativ studie.

Gitt en kvantitativ tilnærming til spørsmålet om ulikhetens reproduksjon, kunne også andre metoder blitt tatt i bruk. Flernivåanalyse kunne på sin side vært aktuelt for å utforske hvorvidt det er forskjeller å snakke om mellom de ulike skolene, eller mellom ulike klassetrinn. I tillegg åpnes det opp for at andre variabler kunne vært aktuelle å inkorporere i analysene. Eksempelvis kunne det vært interessant å kontrollere for faktorer som hvor mange og hvor gode venner man har på skolen, bosted og nærmiljø, samt forholdet til ulike lærere. Spesielt er det en stor begrensning ved denne studien at det ikke har blitt kontrollert for familiens inntekt. I mangel av et konkret mål på økonomisk kapital, blir det også vanskelig å uttale seg om betydningen av økonomiske versus kulturelle familieressurser. En utvidelse av denne kvantitative studien til ungdom andre steder i landet, og ikke minst mer rurale områder, hadde også vært på sin plass i videre forskning. Ikke minst er dette nødvendig for å kunne generalisere funnene til all norsk ungdom. Mulighetene for generalisering begrenser seg i denne studien som kjent til ungdom i Trondheim på et gitt tidspunkt.

En annen begrensning ved denne studien, er at den baserer seg på tverrsnittdata. Hvilket gjør det vanskelig å uttale seg om årsaksforhold. I en videreutvikling av prosjektet hadde et langsgående design derfor vært aktuelt for å undersøke hvordan karakterer, skoletrivsel og utdanningsambisjoner varierer mellom ulike tidspunkt. Dermed kunne det også lettere blitt konkludert med hva som påvirker hva, og hvilke faktorer som kommer først og sist i årsaksforholdet.

Det er også blitt hevdet at familiebakgrunn er viktig for barns utdanning på to måter: som sosial arv, men også som gener og *biologisk* arv (Freese, 2008). I forlengelsen av dette stiller Aakvaag (2010) spørsmål ved hvordan vi kan vite at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning virkelig skyldes en sosial arv, og ikke like mye en biologisk sådan gjennom arv av evner og intelligens. Dersom så er tilfellet, ville dette fått store implikasjoner blant annet for utdanningspolitikken og dens uttalte mål om å redusere ulikheten i skolen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2007). For dersom ulikheten skyldes en genetisk snarere enn en sosial arv, synes det langt vanskeligere å skulle komme denne til livs. Det kunne i en større studie derfor vært svært interessant å kontrollere for biologisk arv, for å kunne si noe om hvor mye av ulikheten som kan tilskrives sosialt miljø, og hvor mye som skyldes genetiske forskjeller. Hvilket selvsagt var vanskelig å få til i denne studien. Når det i flere av analysene

også viste seg å være signifikante forskjeller mellom gutter og jenter, synes det desto mer interessant å spørre seg hvorvidt dette i første rekke skyldes en systematisk ulikhet i holdninger og verdier eller nettopp biologiske forskjeller mellom kjønnene.

5.4.1 Problemorientert empirisme versus aktørorientert klasseromsforskning – behov for teoriutvikling

Når det gjelder valg av teoretikere og teoretisk rammeverk for denne studien, skal det selvsagt påpekes at dette kan ha lagt begrensninger på studien hva gjelder hvilke spørsmål som stilles, og dermed også hvilke svar som er mulig å få. I denne sammenheng skal det poengteres at mitt utvalg av teoretikere er gjort på grunnlag av denne studiens problemstilling og søken etter skillelinjene mellom kulturell og økonomisk tilnærming til ulikhetens reproduksjon i skolen. Teoretikerne som er satt som representanter for de ulike perspektivene, påstås derfor ikke alene å representere disse, men er valgt ut i egenskap av å belyse noen sentrale trekk ved perspektivene. Trekk som dessuten skiller det ene perspektivet fra det andre, da det i denne studien har vært hensiktsmessig å jobbe ut ifra en todelt teoriramme, med tanke på hypoteser, kritiske tester og ikke minst den overordnede problemstillingen.

Det finnes imidlertid klare begrensninger ved teoriene som her er benyttet. Gitt at det *skjer* en reproduksjon av sosial ulikhet i utdanningssystemet, er samtlige teoretikere gode å tenke med og konstruktive å trekke på i forståelsen av hvorfor det forholder seg slik. Det er imidlertid en del som tyder på at en slik reproduksjon ikke er det eneste som skjer i skolen. Funn i denne studien som taler for dette, er eksempelvis at sosial bakgrunn har varierende forklaringskraft på elevenes karakterer, ambisjoner og ikke minst trivsel. Med teorier om sosial og kulturell arv, og om hvordan rasjonelle valg summeres opp til sosiale mønstre, har man i utgangspunktet satt på seg en slags brille som gjør at man tydelig ser det som handler om ulikhetens reproduksjon, men som samtidig hindrer en i å se det som *ikke* handler om slik ulikhet. I forlengelsen av dette kan det kanskje hevdes å oppstå et slags teorigap i en slik form for utforskning av skolen som sosialt felt; et gap mellom de makrotunge teoriene som benyttes, og aktørene på mikronivå som det forskes på. Aktiv handling og samhandling forsvinner med andre ord i denne studien.

Det kan kanskje sies at jeg, ved å benytte meg av de teoriene jeg her har gjort, også skriver meg inn i forskningstradisjonen kalt *problemorientert empirisme* (Kalleberg, 2000), kjennetegnet av at forskningsspørsmålene som søkes besvart, er spørsmål som er samfunnsmessig relevante her og nå. En konsekvens er at man dermed ser på det som er

definert som problemområder, og setter søkelyset utelukkende på skolens *kritiske* forhold, som dens tendens til å forsterke den sosiale ulikheten mellom elevene. Da Norges forskningsråd i 2010 evaluerte norsk sosiologisk forskning, var imidlertid et viktig poeng at det er nok av slik problemorientert empirisme i forskningen (Sivesind, 2011). For setter man søkelyset kun på makt, ulikhet og reproduksjon, vil man få et tilsvarende mindre fokus på alt annet som foregår i skolen. Jeg ønsker derfor å påpeke at det i en eventuell videreutvikling av dette prosjektet, ville vært på sin plass med en teoriutvikling hvor man uten å gå bort ifra de makroorienterte perspektivene, supplerer disse med mikroperspektiver og en mer aktørorientert klasseromsforskning. Slik at det åpnes opp for også å utforske individene bakom de generelle mønstrene.

6 Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å belyse spørsmålet om hvorvidt sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning i første rekke er et resultat av kulturell arv eller av rasjonelle valg. Dette spørsmålet er undersøkt ved å sette den kulturelle og den økonomiske tilnærmingen til ulikhet i utdanningssystemet eksplisitt opp i mot hverandre. Utgangspunktet var dermed en todelt teoriramme; én tilnærming som hevder denne sammenhengen skyldes arv av språklige og kulturelle koder, samt sosialisering av normer og verdier, og én som hevder sammenhengen skyldes økonomiske faktorer og rasjonelle valg tilknyttet ønsket om å opprettholde sin sosiale posisjon. Gjennom et knippe regresjonsanalyser basert på et datasett med videregående elever i Trondheim som respondenter, har jeg vist at sosial bakgrunn *har* betydning for deres skoleprestasjoner, deres skoletrivsel og deres ambisjoner i form av videre utdanningsplaner.

At sosial bakgrunn har en effekt på egen utdanning, var å forvente ut ifra både den kulturelle-strukturelle og den økonomisk-rasjonelle teoritilnærmingen. Jeg har imidlertid vist at de ulike teoretiske perspektivene har varierende forklaringskraft på de ulike funnene. For mens kulturell kapital- og kodeteori slik vi kjenner den fra Bourdieu (1995) og Bernstein (1990), egner seg godt til å forklare hvorfor ungdom med ulik sosial bakgrunn også presterer systematisk ulikt på skolebenken, strekker ikke disse teoriene helt til i forklaringen av hvorfor elever med gode karakterer fremdeles har systematisk ulike utdanningsambisjoner. Kulturell verditeori, her representert ved Willis (1977) og Boudon (1974), kan på sin side kaste lys over dette funnet med sitt fokus på hvordan ungdom fra ulike kulturer, også har internalisert ulik verdi og motivasjon for skolearbeid. Ved å innlemme den rasjonelle aktør, forklares også det faktum at noen elever rett og slett ikke *ønsker* å ta høy utdanning. Resultatet er imidlertid det samme, uavhengig av om ulikheten skyldes symbolsk vold og betingende strukturer eller aktiv handling og rasjonelle valg. Hvor altså barn av ikke-akademikere er og blir utdanningssystemets tapere.

På samme måte som teorien om kulturell og språklig kapital kaster lys over ulikhetene i *prestasjoner*, men ikke bidrar nevneverdig i oppklaringen av ulikheten i *ambisjoner*, kan det motsatte sies å gjelde den økonomiske tilnærmingen, representert ved Boudon (1974), Goldthorpe (2000) og Gambetta (1987). Med sitt fokus på de sekundære utdanningseffektene, *valg* tatt av elevene selv og deres familier, forklarer de ungdoms utdanningsvalg med begreper om sosial posisjon og relativ risikoaversjon. På den annen side blir det med dette

perspektivet vanskeligere å forstå hvorfor ungdom som genuint ønsker å ta høyere utdanning, fremdeles har vanskelig for å oppnå gode karakterer dersom deres foreldre ikke selv har høy utdanning. Dette lar seg nemlig vanskelig forklare uten en referanse til de *primære* utdanningseffektene – klasseforskjeller i akademiske ferdigheter.

I forlengelsen av dette ble også en konklusjon på studiens problemstilling, spørsmålet om hvorvidt ulikhetens reproduksjon i skolen skyldes kulturell arv eller rasjonelle valg, at dette ikke lar seg besvare. Spørsmålet synes å være galt formulert i utgangspunktet, all den tid et ensidig svar søkes. Hvilket ikke finnes. Mekanismene som virker mellom sosial bakgrunn og utdanning, er mange og komplekse, hvorav noen later til å være uttrykk for en kulturell arv, andre for rasjonelle valg. Det synes derfor heller ikke fordelaktig å benytte seg av kun det ene perspektivet, men snarere benytte teorier om kultur og struktur og om økonomi og aktør i sammenheng. Slik at de kan spille på hverandres styrker og utfylle hverandres svakheter, og dermed også bidra med langt flere biter i det særs komplekse puslespillet *reproduksjon av sosial ulikhet i skolen* må kunne sies å utgjøre.

7 Litteratur

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aakvaag, G. C. (2010). Samfunnsvitenskapen og den naturalistiske utfordringen, *Nytt norsk tidsskrift*, 27(3), 264-278.
- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller ”fit for fight”? Middelklassefamiliens læringskulturer. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 168-188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender and Society*, 20(4), 441-464.
- Amelie, M. (2014, 19. februar). Høyere lønn. I disse yrkene har du størst mulighet til å gjøre lønnskarriere, *Teknisk Ukeblad*. Hentet fra <http://www.tu.no/karriere/2014/02/19/i-disse-yrkene-har-du-storst-mulighet-til-a-gjore-lonnskarriere>.
- Arntzen, A. (2002). Mål for sosial ulikhet. Teoretiske og empiriske vurderinger. *Norsk Epidemiologi*, 12(1), 11-17.
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? I M. Raabe, A. Turmo, N. Vibe, L. J. Kirkebøen, & K. Steffensen (Red.), *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse* (s. 79-100). Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Bakken, A., & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler* (Rapport 10). Oslo: NOVA
- Barstad, A. (2004). Levekår i storby. *Plan*, (3), 18-23.
- Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernstein utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 245-256.
- Bengtson, V. L. (1975). Generation and Family Effects in Value Socialization. *American Sociological Review*, 40(3), 358-371.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pedagogisk praksis. I L. Chouliarki, & M. Bayer (Red.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (s. 94-133). Viborg: Akademisk Forlag.
- Bjerkheim, S. (2013). *Ungdommers utdanningsaspirasjoner i Trondheim. En kvantitativ analyse* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Boudon, R. (1974 [1973]). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society* (engelsk utgave). New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1995 [1979]). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (norsk utgave). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2006 [1970]). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om Undervisningssystemet* (dansk utgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1993 [1991]). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse* (norsk utgave). Oslo: Samlaget.

- Breen, R., & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Broadly, D., & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus utbildningssociologi. I H. Thuen, & S. Vaage (Red.), *Oppdragelsen til det moderne: Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. 199-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen, J., & Hovdhaugen, E. (2014). Hva vet vi egentlig om ulikhet i høyere utdanning? *Sosiologisk Tidsskrift*, 22(3), 301-310.
- Caspersen, J., Hovdhaugen E., & Karlsen, H. (2012). *Ulikhet i høyere utdanning. En litteraturgjennomgang for perioden 2002-2012* (Rapport 32). Oslo: NIFU.
- Crompton, R. (2008). *Class and Stratification* (3.utg.). Cambridge: Polity Press.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M, & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- Dryler, H. (1998). Parental Role Models, Gender and Educational Choice. *British Journal of Sociology*, 49(3), 375-398.
- Eikemo, T. A. (2012). Forberedelse av data. I T. A. Eikemo, & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2.utg.) (s. 50-83). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Esping-Andersen, G. (2007). *Investing in Children and their Life Chances*. Madrid: Paper prepared for the Fundacion Carolina International Workshop "Welfare State and Competitivity".
- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17(4), 291-309.
- Freese, J. (2008). Genetics and the social science explanation of individual outcomes. *American Journal of Sociology*, 114(supplement), 1-35.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1964). Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. *Social Problems*, 11(3), 225-250.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Goldthorpe, J. H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Grøgaard, J. B. (1993). Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet*, 7(1), 14-20.
- Hansen, M. N. (2008). Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources. *European Sociological Review*, 24(1), 1-18.
- Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3), 173-189.
- Harrison, E., & Rose, D. (2006). *The European Socio-economic Classification (ESeC)* (Brukermanual). University of Essex, Colchester.

- Hegna, K. (2010). Nye tall om ungdom. Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 34-62.
- Helland, H. (2013). Hvem tar mest utdanning?. I K. Heggen, H. Helland, & J. Lauglo (Red.), *Utdannings sosiologi* (s.37-63). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. I M. S. Mortensen (Red.), *I forskningens lys*. Oslo: Lyches Forlag.
- Horn, K. (2013, 11. januar). Klasseparadokset i norsk skole. *Manifest tidsskrift*. Hentet fra <http://www.manifesttidsskrift.no/klasseparadokset-i-norsk-skole/>.
- Iversen, R. (2014). Utdanning og ulikhet i Norge – Opprettholder vi en tradisjonell lagdelingsstruktur, eller beveger vi oss mot en meritokratisk klassestruktur? Et historisk tilbakeblikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 105-114.
- Jelstad, J. (2015). Engasjerte foreldre kan gi dårligere skolerestultater. *Utdanning*, (8), 4-5.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*. London og New York: Routledge.
- Jæger, M. M. (2007). Economic and Social Returns to Educational Choices: Extending the Utility Function. *Rationality and Sociology*, 19, 451-483.
- Kalleberg, R. (2000). The most important task of sociology is to strengthen and defend rationality in public discourse: On the sociology of Wilhelm Aubert. *Acta Sociologica*, 43(4), 293-298.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no.
- Lamont, M., & Larau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Larau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Larsen, H. (2013). *Den nye kultursosiologien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortensen, A. K. (2010). *Undersøkelse om religion 2009* (Rapport 126). Bergen: NSD.
- Nash, R. (2003). Inequality/Difference in Education: is a Real Explanation of Primary and Secondary Effects Possible? *British Journal of Sociology*, 54(4), 433-451.
- Nash, R. (2006). Controlling for 'Ability': A Conceptual and Empirical Study of Primary and Secondary Effects. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 157-172.

- Nordahl, T. (2014, 20. november). Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang, *Høgskolen i Hedmark: SePU*. Hentet fra <http://www.hihm.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>.
- Pawson, R. (1989). *A Measure for Measures. A Manifesto for Empirical Sociology*. London: Routledge.
- Riksaasen, R. (2010). Basil Bernsteins kodeteori – et analyseverktøy for pedagogisk virksomhet. I R. Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 46-61). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rose, D, Harrison, E, & Pevalin, D. (2010). The European Socio-economic Classification: a Prolegomenon. I D. Rose, E. Harrison (Red.), *Social Class in Europe. An introduction to the European Socio-economic Classification* (s. 3-38). London og New York: Routledge.
- Sandberg, S., & Pedersen, W. (2006). *Gatekapitalen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sivesind, K. H. (2011). Evalueringen av norsk sosiologisk forskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 235.
- SSB (2011). *Standard for yrkesklassifisering (STYRK-08)* (Notat 17). Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- SSB (2015, 4. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2015. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>.
- Stefansen, K. (2007). Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 15, 245-264.
- Stolzenberg, R. M. (1994). Educational Continuation by College Graduates. *American Journal of Sociology*, 99(4), 1042-1077.
- Thrane, C. (2005). Utdanningens sosiale reproduksjon – et fokus på mekanismer. *Sosiologisk tidsskrift*, 13(1), 45-70.
- Trondheim kommune (2010). *Ungdomsundersøkelsen i Trondheim 2009 (UngHiT)* (Hovedrapport). Trondheim: Trondheim kommune.
- van de Werfhorst, H. G., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour*. Aldershot: Gower Publishing Company Limited.
- Wrong, D. (1961). The oversocialized conception of man in modern sociology. *American Sociological Review*, 26(2), 183-193.

Vedlegg

Vedlegg I: Klassekoding

Elevenes tekstsvar er først kodet til STYRK-08-klasser, *norsk* standard for yrkesklassifisering, automatisk i Matlab (v/Bjerkheim, 2013), hvor de ti STYRK-kodene er de følgende: Ledere (koder som starter med 1), akademiske yrker (koder som starter med 2), høyskoleyrker (koder som starter med 3), kontoryrker (koder som starter med 4), salg- og serviceyrker (koder som starter med 5), bønder, fiskere mv. (koder som starter med 6), håndverkere (koder som starter med 7), prosess- og maskinoperatører, transportarbeidere mv. (koder som starter med 8), renholdere, hjelpearbeidere mv. (koder som starter med 9) og militære yrker og uoppgitt (koder som starter med 0) (SSB, 2011).

Deretter er disse klassene først kodet om til *internasjonal* standard for yrkesklassifisering, ISCO88 ILO (syntax v/ NSD (Mortensen, 2010)), før de til sist er kodet til ESeC-klasser (syntax v/ Harrison & Rose, 2006). ISCO88-koder som ikke ble fanget opp av ESeC-syntaxen, er kodet manuelt etter hvilke koder/klasser de ligger nærmest. De ti ESeC-klassene er de følgende: 1: "Large employers, higher grade professional, administrative and managerial occupations" ("Higher salariat"), 2: "Lower grade professional, administrative and managerial occupations and higher grade technician and supervisory occupations" ("Lower salariat"), 3: "Intermediate occupations" ("Higher grade white collar workers"). 4: "Small employer and self employed occupations (exc agriculture etc)" ("Petit bourgeoisie or independents"), 5: "Self employed occupations (agriculture etc)" ("Petit bourgeoisie or independents"), 6: "Lower supervisory and lower technician occupations" ("Higher grade blue collar workers"), 7: "Lower services, sales and clerical occupations" ("Lower grade white collar workers"), 8: "Lower technical occupations" ("Skilled workers"), 9: "Routine occupations" ("Semi- and nonskilled workers"), 10: "Never worked and long-term unemployed" ("Unemployed") (Rose et al. 2010, s. 13).

Helt til slutt er altså ESeC-klassene kodet til et sett av dummyvariabler, hvor kategori 1 og 2 utgjør "øvre middelklasse", kategori 3 til 6 "lavere middelklasse" og kategori 7 til 9 er kodet "arbeiderklasse" (jf. Rose et al., 2010). Koder som starter med 0, er kodet "ukjent klasse".

Vedlegg II: Kritisk test I. Prediksjon av snittkarakter (matematikk, norsk)

Prediksjon av *snittkarakter* (\hat{Y}), gitt at utdanningsambisjonene er høye, mens foreldres utdanning og yrkesklasse varierer. Resterende variabler settes lik sin snittverdi, og lik 0 (referansekategori) for dikotome variabler. Prediksjonen er basert på multivariat, lineær regresjonsmodell, kapittel 4.3.1.

Case 1: Elev med planer om høyere utdanning og foreldre med ikke-høy utdanning fra arbeiderklassen:

$$\begin{aligned}\hat{Y}_1 &= \text{Konstant} + (-0,26) \times \text{Ikke-høy} + (-0,11) \times \text{Arbeiderklasse_mor} + \\ &(-0,10) \times \text{Arbeiderklasse_far} + 0,21 \times \text{Skoletrivsel} + 0,11 \times \text{Lnlekser} = \\ &3,11 + (-0,26) \times 1 + (-0,11) \times 1 + (-0,10) \times 1 + 0,21 \times 3,30 + 0,11 \times 3,85 = \\ &\underline{3,757}\end{aligned}$$

Predikert snittkarakter for en vilkårlig elev med høye ambisjoner og arbeiderklasseforeldre med ikke-høy utdanning, er ca 3,76 – en svak 4-er.

Case 2: Elev med planer om høyere utdanning og foreldre med høy utdanning fra den øvre middelklassen:

$$\begin{aligned}\hat{Y}_2 &= \text{Konstant} + (-0,26) \times \text{Ikke-høy} + (-0,11) \times \text{Arbeiderklasse_mor} + \\ &(-0,10) \times \text{Arbeiderklasse_far} + 0,21 \times \text{Skoletrivsel} + 0,11 \times \text{Lnlekser} = \\ &3,11 + (-0,26) \times 0 + (-0,11) \times 0 + (-0,10) \times 0 + 0,21 \times 3,30 + 0,11 \times 3,85 = \\ &\underline{4,227}\end{aligned}$$

Predikert snittkarakter for en vilkårlig elev med høye ambisjoner og middelklasseforeldre med høy utdanning, er ca 4,23 – en sterk 4-er.

Vedlegg III: Kritisk test II. Sannsynlighetsprediksjon av utdanningsambisjoner

Prediksjon av *sannsynligheten for å ha høye utdanningsambisjoner* (\hat{P}), gitt at snittkarakteren er høy, mens foreldres utdanning og yrkesklasse varierer. Resterende variabler settes lik sin snittverdi, og lik 0 (referansekategori) for dikotome variabler. Prediksjonen er basert på multivariat, logistisk regresjonsmodell, kapittel 4.5.1.

Case 1: Elev med høy snittkarakter og foreldre med ikke-høy utdanning fra arbeiderklassen:

$$\begin{aligned}\hat{L}_1 &= (-1,29) \times \text{Ikke-høy} + (-0,44) \times \text{Arbeiderklasse_mor} + (-0,50) \times \text{Arbeiderklasse_far} + \\ & 0,14 \times \text{Skoletrivsel} + 0,70 \times \text{Lnlekser} + \text{Konstant} = \\ & (-1,29) \times 1 + (-0,44) \times 1 + (-0,50) \times 1 + 0,14 \times 3,30 + 0,70 \times 3,85 + (-0,36) = \\ & \underline{0,567}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\hat{P}_1 &= 1/(1 + e^{(-0,567)}) = \\ & \underline{0,638}\end{aligned}$$

Sannsynligheten for at en vilkårlig elev med høy snittkarakter og arbeiderklasseforeldre med ikke-høy utdanning, har høye utdanningsambisjoner, er ca 64 prosent.

Case 2: Elev med høy snittkarakter og foreldre med høyere utdanning fra øvre middelklasse:

$$\begin{aligned}\hat{L}_2 &= (-1,29) \times \text{Ikke-høy} + (-0,44) \times \text{Arbeiderklasse_mor} + (-0,50) \times \text{Arbeiderklasse_far} + \\ & 0,14 \times \text{Skoletrivsel} + 0,70 \times \text{Lnlekser} + \text{Konstant} = \\ & (-1,29) \times 0 + (-0,44) \times 0 + (-0,50) \times 0 + 0,14 \times 3,30 + 0,70 \times 3,85 + (-0,36) = \\ & \underline{2,797}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\hat{P}_2 &= 1/(1 + e^{(-2,797)}) = \\ & \underline{0,943}\end{aligned}$$

Sannsynligheten for at en vilkårlig elev med høy snittkarakter og foreldre med høy utdanning fra den øvre middelklassen, har høye utdanningsambisjoner, er ca 94 prosent.