

"Gutter ut av rekken går"

Betydningen av kjønn og sosial bakgrunn for skolerresultater

Av May-Britt Revheim Brekke

Masteroppgave i pedagogikk

Våren 2007

Universitetet i Bergen,
Det psykologiske fakultet

Sammendrag

Temaet i denne studien er hvorfor gutter oppnår lavere skoleresultater enn jenter når de avslutter grunnskolen. Undersøkelsens problemstillinger har for det første vært å se på hvilken betydning kjønn og foreldrenes utdanningsnivå har på skoleresultater, og for det andre om foreldrenes utdanningsnivå er av større betydning for gutter enn for jenter.

Flere undersøkelser har de senere år påpekt at gutter oppnår lavere karakterer enn jenter når de forlater grunnskolen. Videre viser det seg at det også er flere gutter som dropper ut av skolen. For gutter kan dette sees som en kritisk utvikling i et samfunn som vektlegger kunnskap og utdanning. I skolen er det et overordnet mål om at alle skal ha like muligheter til utdanning. Verken kjønn, sosial, kulturell eller økonomisk bakgrunn skal virke inn på mulighetene for utdanning.

Datamaterialet i undersøkelsen er hentet fra Statistisk sentralbyrå, og omhandler alle elever som gikk ut av grunnskolen våren 2005. De statistiske undersøkelsene viser at kjønn har en avgjørende betydning for skoleresultater. I alle fag, bortsett fra kroppsøving, er det guttene som har de laveste karakterene. Dette sammenfaller med tidligere undersøkelser. Vi ser videre at foreldrenes utdanningsnivå har klar betydning for skoleresultater i alle fag. På spørsmålet om foreldrenes utdanningsnivå er av større betydning for gutter enn for jenter, finner vi at det er en interaksjon mellom kjønn og sosial bakgrunn i flere fag. Dette betyr at kjønn og foreldrenes utdanningsnivå i noen grad virker sammen og gir en tilleggsforklaring til variasjonen i skoleresultater. Når det gjelder teorifag, ser vi at det er sterkere sammenheng mellom gutter og foreldrenes utdanningsnivå enn mellom jenter og foreldrenes utdanningsnivå. Dette betyr at det for gutter er av større betydning hvilket utdanningsnivå foreldrene har, for karakterene i disse fagene. Et slikt funn bryter med tidligere forskning.

Ved hjelp av Bourdieus teorier om habitus, kapital og symbolsk makt ser vi hvordan de samfunnsmessige overordnede forhold må med i en forståelse av gutters situasjon i skolen. Kontekstuelle forhold som sosial og kulturell bakgrunn har betydning for mulighetene for å oppnå gode skoleresultater. Likeså er synet på det maskuline og det feminine med på sette rammer for mulighetene for å lykkes i skolesystemet. Bourdieu viser oss hvordan den

symbolske makten virker inn på mulighetene for å lykkes i skolen. Hva som er viktig og uviktig kunnskap, harmonerer ikke med gutters maskuline væremåte, i en skole som flere forskere har påpekt er feminisert. For gutter med lav grad av den kulturelle kapitalen som råder i skolen, blir det ekstra vanskelig å oppnå gode skoleresultater, siden både deres kjønnshabitus og deres klassehabitus er i opposisjon til den rådende skole/elevhabitusen.

Innholdsliste

Kapitler	Side
Del 1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.2 Satsing på jenter	3
1.1.3 Synet på det maskuline	4
1.1.4 Ulikheter innenfor gruppen gutter	6
1.2 Innsnevring av tema og problemstilling	7
1.3 Formålet med studien	10
1.4 Teoretisk grunnlag og metodisk tilnærming	12
1.5 Fremstillingens struktur	13
Del 2 Teorigrunnlag	14
2.1 Tidligere forskning om kjønnsforskjeller i skolerresultater	14
2.2 Reproduksjonsteori	18
2.3 Pierre Bourdieu	18
2.4 Bourdieus sosio-ontologi	19
2.4.1 Teorien om habitus	19
2.4.2 Kapital	21
2.4.3 Symbolsk makt	22
2.5 Forskning omkring foreldrenes utdanningsnivå	24
2.5.1 Betydningen av ulik bakgrunn	24
2.5.2 Forskning om betydningen av sosial bakgrunn i Norge	26
2.6 Kjønnsperspektivet	27
2.6.1 Synet på gutter / det maskuline	27
2.6.2 Læreplanen	29
2.6.3 Den skjulte læreplanen	30
2.6.4 Symbolsk vold	31
2.6.5 Kjønn og sosial bakgrunn	32
2.6.6 Bourdieus begreper i denne studien	33
Del 3 Metode	35
3.1 Kvantitativ metode	35
3.2 Gjennomføring	36
3.3 Utvalget	37
3.4 Datamaterialet	37
3.4.1 Persondata	38
3.4.2 Karakterdata	38
3.4.3 Familiebakgrunnsdata	39
3.4.3.1 Foreldrenes utdanning	39
3.4.3.2 Familiestruktur	40
3.4.3.3 Innvandringsbakgrunn	40
3.5 Nærmere presentasjon av variablene	41
3.5.1 Kjønn	41
3.5.2 Skolerresultater	41
3.5.3 Foreldrenes utdanning	42
3.5.4 Barnets fødselsmåned	44

3.5.5	Innvandringsbakgrunn	44
3.5.6	Hvem barnet bor sammen med	44
3.6	Reliabilitet og validitet	45
3.6.1	Reliabilitet	45
3.6.2	Validitet	46
3.7	Empirisk strategi	47
3.7.1	Deskriptiv statistikk	47
3.7.2	Forskningshypoteser	47
3.7.3	Statistisk analyse	48
3.8	Etikk	50
Del 4	Presentasjon og analyse av data	51
4.1	Deskriptiv statistikk	51
4.2	Statistisk analyse	55
4.2.1	Betydningen av kjønn for skolerestater	55
4.2.2	Betydningen av foreldrenes utdanning for skolerestater	56
4.3	Sammenhengen mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå på skolerestater	57
4.4	Regresjonsanalyse	60
4.4.1	Basisfagene matematikk, norsk og engelsk	62
4.4.2	Andre teoretiske fag	63
4.4.3	Praktisk-estetiske fag	63
4.4.4	Nærmere om kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og karakterer	64
4.4.5	Variablenes betydning for gutters skolerestater	67
Del 5	Tolking og teoretisk drøfting av resultatene	71
5.1	Hovedfunn	71
5.1.1	Teorifagene	72
5.1.2	Praktisk-estetiske fag	76
5.2	Sammenhengen mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå på skolerestater	76
5.3	Nærmere teoretisk drøfting	78
5.4	Tilpasset opplæring	81
5.5	Kritiske innvendinger	82
5.6	Forskning videre	83
Del 6	Avslutning	84
	Referanser	86
	Vedlegg	90

Del 1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne studien dreier seg om hvorfor gutter oppnår lavere skoleresultater enn jenter når de avslutter grunnskolen. Fokuset vil ligge på betydningen av kjønn og sosial bakgrunn for skoleresultater.

Flere undersøkelser har i de senere år pekt på at gutter sliter i den norske skolen. Gutter har dårligere standpunktkarakterer enn jenter i samtlige fag bortsett fra kroppsøving når de forlater grunnskolen (Hægeland, Kierkebøen, Raaum 2005). Forskning viser også at stadig flere gutter ikke kan lese når de går ut av ungdomsskolen. Samtidig viser det seg også en ny trend; at gutter begynner å droppe ut av skolen tidligere enn jenter (Bredesen 2004). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at omlag én av tre gutter kutter ut videregående utdanning før de har fått bestått eksamen. På høyskoler og universitet blir det stadig færre menn; kvinner utgjør majoriteten av de som tar høyere utdanning. Også her har menn lavere karakterer og en høyere strykprosent enn kvinner. Flere unge menn enn kvinner er arbeidsledige og blant de i aldersgruppen 20-24 år som får sosialhjelp, er det nesten dobbelt så mange menn som kvinner.¹

For gutter kan dette sees som en kritisk utvikling i et samfunn som vektlegger kunnskap og utdanning. Ulike muligheter i forhold til utdanning er viktig av flere grunner. Det har vist seg at arbeidstakere uten formell utdanning kan oppleve å bli marginalisert og bli en "outsider" i arbeidsmarkedet (Ellingsæter 1995). Studier har også vist at arbeidstakere med en høyere utdanning vil være vinnere på arbeidsmarkedet og oppnå høyere lønninger og flere goder i arbeidsmarkedet (Engelstad og Hansen 2003). I tillegg til arbeidsmarkedsverdi og lønn viser studier også at helsetilstand varierer med utdanning. I følge Elstad (2000) oppgir barn med arbeiderklassebakgrunn flere somatiske og mentale symptomer, samt at de får flere medisinske diagnoser sammenlignet med barn med fedre i sosialt høytstående yrker. Dårlige karakterer og kort utdanning kan slik sett innebære sosiale forskjeller på flere områder i livet.

¹ Reportasje med Knut Steen i Bergens tidene 31.okt.2006.

Min egen interesse for gutter i skolen startet med en selvopplevd hendelse. Jeg skal prøve å gjenfortelle denne historien. På skolen hvor jeg var lærer ble det bestemt at vi skulle ha fokus på det positive. Hver måned skulle man kåre en "solstråle" som hadde vist ekstra omsorg for medelevene. Månedene gikk og det var bare jenter som ble solstråler. En dag tok jeg dette opp på lærerværelset. Svaret jeg fikk var at dette ikke var noe rart siden jenter er jo så mye greiere enn gutter. Jeg har tenkt mye på dette siden. Hvorfor legger man opp til en "konkurrans" hvor ett kjønn allerede er diskvalifisert før start? En kan også spørre seg om hvordan vi forstår gutters kommunikasjon og væremåte? I dette tilfellet dreide det seg om å kommunisere omsorg. Har vi en "rett" måte å kommunisere omsorg som jenter/kvinner "eier", eller finnes det også mer maskuline måter å kommunisere omsorg på som gutter/menn benytter seg av, og som vi ikke skjønner? I tillegg kan man også se nærmere på selve begrepene vi bruker, her var det ordet "solstråle". Det kan tenkes at gutter ikke ønsker å fremstå som solstråler, at ordet selv utelukker. Har denne mangelen på forståelse som historien over viser også konsekvenser for gutters muligheter for å lykkes i skolesystemet på andre måter?

Hendelsen over tror jeg ikke er enestående. I skolen opplever jeg at det er mange oppgaver hvor gutter stiller med handikap på grunn av sin maskuline væremåte. Her er det nok forskjeller innen gruppen gutter (og også innen gruppen jenter). Man har "rette" måter å være elev på, og disse kan se ut for å være mer forenlige med det feminine. Dette har også blitt understreket i flere undersøkelser de senere år (Nordahl 2000, Haug 2004, Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005, Strandbu og Øia 2007).

Min videre erfaring fra skolen er at kjønn ikke er noe offisielt tema, men at man likevel har klare oppfattelser av kjønn; hvordan kjønn er, hvordan kjønn skal være, og hvordan maktforholdet mellom dem er.

Imsen (2000) refererer til en undersøkelse gjort i 1995, hvor man så på hvor mye fokus det var på kjønn og likestilling i skolen. Her fant man at 12 av 72 skoler hadde likestilling nevnt i sine årsplaner. Dette betyr ikke nødvendigvis at man ikke jobber med likestilling, eller at man ikke tenker på betydningen av kjønn, men det indikerer at et slikt fokus ikke ligger på topp i skolens kollektive bevissthet.

I læreplanene kan vi se endringer i vektleggingen av kjønn. Røthing (2004) har sett på hvordan kjønn kommer frem i læreplanene fra 1939 til og med L97. Hun viser til at det har skjedd en utvikling fra læreplanen i 1939, hvor det ble foreskrevet forskjellig undervisning i enkelte fag for gutter og jenter, via læreplanen fra 1960, hvor gutter og jenter fikk en felles læreplan, til læreplanene fra 1974 og 1987, hvor vi ser at tanken om likestilling begynner å bli sentral. Her er det eget kapittel i læreplanens innledende generelle del, med overskriften ” likestilling mellom kjønnene”, hvor det sies blant annet at skolen skal bygge sin virksomhet på prinsippet om likeverd mellom de to kjønn. Spørsmål knyttet til kjønn og likestilling skal behandles på alle klassetrinn, og skolen skal videre hjelpe elevene til å realisere egne evner og muligheter uavhengig av kjønn.

I følge Røthing finner vi et endret fokus i L97. Her er kjønn mer ubetydelig. Det finnes ingen kapitteleverskrifter i L97 i den innledende generelle delen som indikerer at likestilling mellom kjønnene er et sentralt tema. Innledningsvis refereres skolens formålsparagrafer og her nevnes likestilling. Her heter det imidlertid ikke at skolens opplæring skal fremme likestilling mellom kjønn, men at den skal fremme menneskelig likeverd og likestilling. Dette indikerer, ifølge Røthing, et allmennmenneskelig perspektiv framfor et kjønnsperspektiv, noe som er en forskyvning i fokus fra likestilling til likeverd. Hun sier videre at selv om det i delen om ”Enhetsskolen” finnes noen konkrete retningslinjer om likestilling mellom kjønn, så er et slikt tema nedtonet i forhold til de to foregående læreplanene.

At det skrives om likeverdige barn og ikke likestilling, kan implisere en oppfattelse av at kjønn nå er likestilte. Kjønnsspørsmål har i stor grad vært et kvinnespørsmål. Og når nå utviklingen har blitt slik at jenter på alle utdanningsområder gjør det bedre enn gutter, så trenger man ikke i samme grad å fokusere på kjønn. Dette i seg selv kan bety noe for gutters muligheter i skolen.

1. 1. 2. Satsing på jenter

Siden 1970-tallet er det satset aktivt på jenter og kvinner både nasjonalt og internasjonalt. På FN's Kvinnekonferanse i 1975 ble det blant annet bestemt at det skulle utarbeides Nasjonale handlingsplaner som skulle fremme likestilling mellom kjønnene². I 1978 ble den norske likestillingsloven innført. Et av de viktigste målene her var å få kvinner inn i lønnet arbeid.³ I 1981 vedtok Stortinget en handlingsplan for likestilling. Her ble det lagt særlig vekt på å bedre kvinners stilling i utdanning og arbeidsliv. Dette ble sett som de viktigste områdene for å oppnå reell likestilling mellom kjønnene. Hovedmålet var å bedre kvinners muligheter for sysselsetting.

Kvinnens vei mot likestilling har gått gjennom arbeid, utdanning, rettigheter og samfunnsdeltakelse. Dette kan sies å ha vært en viktig sosial endring. Selv om menn i stor grad har vært positive til en slik endring, er det få som har sett på sitt eget kjønns utvikling (Lorentzen 2000). Når det har vært snakk om likestilling og kjønnsrettferdighet har jenter/kvinner eiet disse begrepene (Lorentzen 2000, Øvrelid 1996). Man kan si at menn/gutter på mange måter har blitt glemt i kjønnsdebatten. Nå i den senere tid er man imidlertid begynt å bli oppmerksom på dette, og en har spurt seg om gutter/menn blir sosialisert for gårsdagens samfunn (Øvrelid 1996, Raundalen 2005⁴).

1.1.3. Synet på det maskuline

I den grad man har sett på gutters/menns kjønnsroller har det vært preget av det forskningsarbeidet som er gjort om kvinner. I følge Øvrelid (1996) var det da mannsforskningen vokste frem, allerede etablert en kvinne- og kjønnsforskning som en tradisjon med bestemte oppfatninger av begge kjønn. Her var det institusjonaliserte tankemønstre, hvor begrepene maskulinitet var det kvinneliges motpol og en slags kulturell kode for kvinneundertrykkende strukturer i samfunnet. Øvrelid mener videre at dette har skapt en modellmakt i forskerverdenen som har ført til en "skjult disiplinering".

Felles for både kvinne- og mannsforskning er at man har sett at den tradisjonelle maskuliniteten er kvinneundertrykkende og/eller selvdestruktiv for menn. Ofte blir også

² Se http://www.fn.no/fakta_om_fn/fns_historie

³ Se <http://www.likestillings-ombudet.no/likestillingsloven/>

⁴ Uttalelser i Rogalandsavis 09.04.05

de tradisjonelle kvinnelige egenskapene sett på som norm for en positiv utvikling av det maskuline, som et mål for frigjøring fra tradisjonell maskulin atferd (Øverlid 1996).

Tradisjonelt sett har menn vært bærere av det som har vært oppfattet som det normale, mens kvinner har vært bærere av kjønn (Derrida 2006). Når det har vært snakk om kjønn, har det stort sett dreid seg om kvinner. Hvordan man skal bekjempe kjønnsurettferdighet har blitt forstått som hvordan kvinner skal bli vurdert som like gode som menn. Menn har vært idealet. I dag kan vi spore en endring hvor det er de feminine verdiene som blir oppfattet som normalen slik som samarbeidsevne, innlevelse, kommunikasjon og refleksjon, mens de maskuline trekkene blir oppfattet som kjønnsmåter som bør forandres.

Et interessant trekk ved måten man ser på det maskuline kjønn i dagens samfunn er at man fremdeles oppfatter det maskuline kjønn som dominerende, men samtidig ser man på de maskuline trekkene som noe som må forandres. Menn bør lære seg å kommunisere bedre, de bør trenes i refleksjon og de må lære seg å yte omsorg og samhandle bedre. Maskuline trekk som konkurranseinstinkt, fysisk styrke og målrettethet blir ikke sett på så viktig i et samfunn som blir karakterisert som et *kunnskapssamfunn*. Flere har pekt på at når gutter sosialiseres til en tradisjonell maskulin kjønnsværemåte så går de glipp av viktige basiskunnskaper som jenter får med seg gjennom sin sosialisering. Det blir pekt på at dette er medvirkende til den dårlige kommunikative kompetansen guttene har og deres manglende evne til samhandling (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003). De feminine trekkene blir sett på som mer forenlig med et sivilisert samfunn, mens de maskuline trekkene blir sett på som mer primitive. Derfor bør gutter/menn sosialiseres bort fra en tradisjonell mansrolle. Det kan derfor omtales som et paradoks at tanken på det maskuline tross dette fortsatt blitt sett på som dominerende.

Disse oppfattelsene som vi har pekt på over kan man tenke seg får konsekvenser for gutter som kjønnsgruppe i den norske skolen. Man kan også tenke seg at den sosiale bakgrunnen blir ekstra viktig for gutter på grunn av dette. En kan her tenke seg at det er ulik sosialisering i de ulike samfunnslagene. Flere har hevdet at det i de lavere sosiale lagene blir brukt en mer tradisjonell oppdragelsesmodell, enn hva man finner i de øvre sosiale lagene (Laureau 2003, Engelstad og Østerberg 1995).

1.1.4. Ulikheter innenfor gruppen gutter

I et historisk perspektiv kan vi se en utvikling fra at skolen er blitt kritisert for å være lite tilpasset arbeiderklassens barn til at den blir kritisert for å ikke være tilpasset jenter. I dag kan man kanskje spørre seg om skolen er tilpasset gutter. Men oppnår alle gutter dårlige skolerresultat eller er det bestemte grupper av gutter som sliter? I denne studien vil ett av siktemålene være å se nærmere på variasjoner innenfor gruppen gutter med tanke på skoleprestasjoner.

Kalat (2004) har pekt på at det ofte er en blindhet når det gjelder å se på ulikheter innenfor gruppen gutter. Hun hevder at hvis man differensierer gruppen gutter etter sosial bakgrunn, region og etnisitet, vil man trolig finne klare ulikheter. Flere studier både i Norge og Sverige har vist at gutter som har arbeiderklassebakgrunn og foreldre med lav utdanning får lavere skolerresultater enn barn fra høyere sosiale lag (Nordahl 2000, Bakken 2003, Hægeland, Kierkebøen og Raaum 2005). Likeledes er det med gutter med innvandringsbakgrunn (Bakken 2003). Her kan man også tenke seg at det er ulikheter innad i innvandregruppen.

Bjerrum-Nielsen (1989) viser til egne studier fra barneskolen, hvor hun finner tre elevgrupper i klasserommet: Jenter og to guttegrupper fra ulike sosiale lag. Her pekes det på at sosial bakgrunn ser ut til å spille en mindre rolle for hvordan jentene er på skolen enn hva som er tilfelle for guttene. Middelklasseguttene er aktive og i noen tilfeller bryter de reglene, men de kommer også med innspill som lærerne synes er spennende. Den neste guttegruppen, arbeiderklasseguttene, er også aktive og regelbrytende, men uten noe akademisk å kompensere med. Bjerrum-Nielsen peker videre på at hele problematikken omkring arbeiderklassegutter er forsterket i dag hvor arbeidermaskulinitet er på vei til å bli samfunnsmessig foreldet.

1.2 Innsnevring av tema og problemstillinger

”En mulen augustimorgon slog gonggongen och jag borjade i skolan. Årskurs ett.(...) Forst fick alla gå fram till tavlan och skriva sitt namn. Några kunde, andra inte. På Grundval av detta vetenskapliga test delade froken in klassen i två grupper som kallades ett och två. I grupp ett hamnade de som klarat provet, de flesta av klassens flickor plus ett par tjenestemannapojkar. I grupp två hamnade resten, daribland jag och Niila. Och fastan man bara var sju år gammal satt stämpeln precis dar den skulle.”

Mikael Niemi i ”Populærmusikk fra Vittula”

I fortellingen over illustreres klart den betydning kjønn og sosial bakgrunn kan ha for mulighetene for å lykkes i skolesystemet. Historien til gutten vi møter over er hentet fra en annen tid og et annet sted, men det spørsmål om den ikke på mange måter også er aktuell i dagens Norge. Stadig vekk møter vi overskrifter i aviser, og vi ser forskningsresultater, som minner oss om at vår sosiale bakgrunn og vårt kjønn har betydning for hvordan vårt liv tar form og blir. Selv om vi liker å tro at vi har frihet til å styre våre egne liv, viser det seg at denne friheten ikke alltid er fullstendig.

Dagenes samfunn blir ofte omtalt som et ”høymoderne”, ”senmoderne” eller ”postmoderne” samfunn (Beck 1992, Giddens 1991, 1997, Kumar 1995). Man vektlegger den økte frihet den enkelte har til å velge hvordan livet skal leves. Moderne vestlig kultur understreker betydningen av det private, det unike og det personlige og forklarer handlinger, holdninger og meninger som en privat sak og individuell unikhhet (Frønes 2001).

De store fortellinger blir spådd å ikke ha noe forklaringskraft lenger. Individet oppfattes som løsrevet og fristilt fra sosiale strukturer i dets konstruksjon av identitet (Giddens 1991). Individualisme og selvrefleksivitet er begreper som benyttes når det tales om identitetskonstruksjon (Giddens 1991, Beck 1992). Selv om vi kan se slike utviklingstrekk og må være enig i at det er skjedd endringer som har påvirket mulighetene for sosial mobilitet på flere områder, så er det fremdeles slik at man ikke er fullstendig fri den sosiale og kulturelle tilhørigheten. Ulikhetene tar noen ganger en annen form og det

dannes nye metafortellinger som erstatter gamle. Slike nye fortellinger kan for eksempel være fortellingen om å realisere seg selv. Slike metafortellinger er ikke alltid synlige for dem fortellingene omhandler og kan derfor oppfattes som en økende fragmentering og oppløsning (Frønes 2001). Ønsket om å realisere seg selv og gå egne veier, kan også bli til en "tvingende" frihet. Andre ganger kan vi se at det tradisjonelle mønsteret fremdeles er der. Som når undersøkelser stadig viser at kjønn og sosial bakgrunn fremdeles har betydning for skolerestater og utdanningslengde.

I denne studien vil temaet dreie seg om hvorfor gutter ser ut for å slite i den norske skolen. I mitt prosjekt vil det ikke være de subjektive forklaringene fra den enkelte gutt som vil være i fokus. Her vil det bli sett på hva som gjør at gutter som *gruppe* oppnår lave skoleprestasjoner. Den sosiale bakgrunnen, representert ved foreldrenes utdanningsnivå, vil bli trekt inn som forklaringsvariabel. Vi vil her se nærmere på hvilken betydning kjønn og foreldrenes utdanningsnivå har på barns skolerestater i 2005. Samtidig vil det bli sett på hvordan kjønn og sosial bakgrunn henger sammen. Hovedproblemstillingen vil være om ***foreldrenes utdanningsnivå er av større betydning for gutter enn for jenter, når det gjelder skolerestater.***

Utgangspunktet for å se på foreldrenes utdanningsnivå bygger på tidligere forskning som viser at foreldrenes utdanningsnivå er av avgjørende betydning for barns muligheter for å oppnå gode skolerestater. En rekke undersøkelser har vist at det er en sterk samvariasjon mellom elevenes familiebakgrunn og skolerestatene. Allerede i 1966 pekte Coleman (Hægeland 2005) på hvordan foreldrenes bakgrunn var avgjørende for barnas muligheter for å lykkes i skolen. Dette har i flere ulike studier blitt bekreftet både nasjonalt og internasjonalt. I Norge har man sett at spesielt foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for barns skolerestater. Norske studier er foretatt av blant andre Hernes og Knudsen (1976), Aamot (1982), Lie og Turmo (2004) og Hægeland et al. (2004, 2005).

Når det gjelder den sterke positive sammenhengen mellom skoleprestasjoner og foreldrenes utdanningsnivå, er det ulike forklaringer på dette. Noen viser til at ressurssterke foreldre skaper et bedre læringsmiljø hjemme, både materielt og kulturelt. Andre har pekt på at skoleprestasjoner i noen grad kan tilskrives arvelige egenskaper. Foreldre med høy utdanning har lyktes godt i skolen da de var barn. Dersom gener har

innflytelse på den kognitive utviklingen, må man anta at deres barn også vil ha en økt mulighet for å lykkes i skolen.

En vanlig innvending mot å vektlegge den sosiale og kulturelle betydningen familien har, er nettopp at det ikke er sikkert at det er sosiale eller kulturelle årsaker til at barn av foreldre med høy utdanning gjør det godt i skolen. Dette kan like gjerne skyldes evnemessige forhold, slik som at flinke foreldre får flinke barn. Ser man derimot på kjønn, kan det være en rimelig antagelse at en slik dyktighet, intelligens, eller hva man benevner det som, skulle være likelig fordelt mellom gutter og jenter. På denne måten kan en tenke seg at det en står igjen med da er forhold som kan tilskrives annet enn arv.

I den norske skolen har man lenge hatt som mål å utjevne sosiale ulikheter. Og man har som parole at skolen skal være tilpasset den enkelte. Som vi allerede har vært inne på, så er det i vårt samfunn stor tro på en individuell frihet, og vi liker å tro at vår sosiale bakgrunn ikke er av avgjørende betydning for hvordan vi mestrer skolen og livet mer generelt. Det blir derfor interessant å se nærmere på kategorier som kjønn og foreldres utdanningsnivå.

Den neste antagelsen som problemstillingen bygger på er undersøkelser som viser at skolen er feminisert. I rapportene fra den store evalueringen av Reform 97 er guttene sine skoleprestasjoner et sentralt tema. Skolen slik den fremstår i dag er ikke på noe måte tilpasset behovene og forutsetningene til guttene heter det her (Haug 2004). Andre undersøkelser har støttet opp om disse funnene. Ved NTNU har en undersøkt eksamensbesvarelser i norsk skriftlig i ungdomskolen i perioden 1998-2001. I forskningsprosjektet "kvalitetssikring i norsk skriftlig" (KAL) har en sett på eksamensbesvarelser hos 3300 elever (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005). Her finner en klare kjønnsforskjeller i måten å skrive på. Jentenes skrivestil er personlig og innadvendt med mye refleksjon. I følge Evensen er denne skrivemåten nesten sjokkerede typisk for de flinke jentene. Forskerne finner videre at skriftkulturen i skolen påskjønner en slik måte å skrive på. Skrivestilen til guttene derimot er ofte mer direkte, konkrete, faktaorientert og gjennomdyrket av ironi. Skolen er ikke med på å dyrke frem slike tekster, og når guttene skriver slik, får de heller ikke uttelling i form av ros eller karakterer. I følge Evensen er det svært få gutter som får de to beste karakterene i norsk skriftlig.

Hvis skolen er blitt feminisert, vil bakgrunnen til foreldrene kunne tenkes å ha større betydning for gutter enn for jenter. Man kan tenke seg at skolen i større grad kompenserer for mangel på "rett" sosial bakgrunn hos jenter. Disse forholdene ligger til grunn for at jeg ønsker å se på om sosial bakgrunn målt med foreldrenes utdanningsnivå er av større betydning for gutter enn for jenter.

Oppsummert kan vi si at problemstillingene i undersøkelsen er å se på:

1. Hvilken sammenheng er det mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå for skolerresultater?

2. Er det en sterkere sammenheng mellom gutters skolerresultater og foreldrenes utdanningsnivå enn mellom jenters skolerresultater og foreldrenes utdanningsnivå?

1.3. Formålet med studien

Denne studien vil ha et todelt mål. For det første vil det være et håp om at kunnskapen om betydningen av kjønn og sosial bakgrunn med tanke på skolerresultater skal bli aktualisert. Dette er forhold som det er stor enighet om at ikke skal være utslagsgivende for skolerresultater eller for mulighetene for videre utdanning. Å fremme utdanningens likeverd er et sentralt mål i Norge. Sosial bakgrunn eller kjønn skal ikke være avgjørende for hvilken utdanning man får. Både gutter og jenter, kvinner og menn skal ha samme rett til utdanning. De skal videre ha en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og potensial.

Det neste målet er å se på betydningen av kjønn og sosial bakgrunn med tanke på en tilpasset opplæring. Dette er forhold som i Kunnskapsløftet er beskrevet under tittelen "tilpasset undervisning" (Haug og Bachmann 2006). Vi har allerede vært inne på at det i den norske skolen er et overordnet mål å inkludere alle og drive en tilpasset opplæring. Det er mye diskutert hva en tilpasset opplæring er for noe. Haug og Bachmann (2006) sier i en forskningsrapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet at "De offentlige styringsdokumentene og reformdokumentene synes å formidle nokså klart hva tilpasset opplæring er. Det handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven." Den

store utfordringen er altså ikke hva tilpasset opplæring *er*, men hvordan dette skal eller bør gjøres.

En tilpasset opplæring er altså å tilpasse opplæringen for den enkelte, slik at hver og en får en opplæring som passer. Skal man muliggjøre dette målet må man ta inn begreper som kjønn og sosial bakgrunn. Den enkelte elev står ikke alene, den er en del av en familie og videre er han er del av et samfunn. Dette medfører at kunnskap på andre nivå, enn kun det individuelle, også vil være av betydning for å få til en tilpasset opplæring for den enkelte. Når gutter nå gjør det dårligere karaktermessig, er det ikke nok å kun se på den enkelte gutt. Man må også ta med den kunnskapen vi har om kjønn, samt kunnskapen om hvordan barnas sosiale bakgrunn er med på å sette begrensninger for mulighetene for å lykkes i skolesystemet.

Fra Reform 94 og Reform 97 til Kunnskapsløftet kan man se en endring i fokus fra felleskap til individ (Haug og Bachmann 2006). Et makrososialt spørsmål kan her være om denne dreiningen vil føre til at ønsket om å skape en enhetlig skole og utjevne sosiale ulikheter forandres, når så sterkt det enkelte individ er i fokus. Men samtidig som man ser en slik dreining, så opprettholdes ønske om å utjevne sosiale og kulturelle skiller.

Skal man tilpasse for å skape en enhetlig skole, må man ha kjennskap til forhold som skaper differanse i skolerestater også på gruppenivå. Ofte når det er snakk om tilpasset opplæring ser vi at det blir tatt utgangspunkt i form og innhold (Lyng 2004). Hva eleven kan mestre med tanke på vanskegrad og konsentrasjonsevne blir vektlagt. Dette er viktige momenter i en tilpasset opplæring, men kan det tenkes at andre forhold også kan være av betydning? Lyng (2004) peker på betydningen av at både innhold og form må tilpasses på en slik måte at elevene ikke lukker seg for undervisningen. Dette kaller hun ”*symbolsk tilpasning*”. Etter en slik tilpasningsmodell, blir det viktig å få kjennskap til elevens sosio-kulturelle bakgrunn I tillegg vil det være viktig å ha kjennskap til hvilke kjønnsforestillinger man entrer skolen med. I følge Nordahl (2002) vil en slik form for tilpasning kunne sees som et bidrag til å motvirke reproduksjon av sosiale forskjeller og styrke skolene rolle som sosial utjevner.

Det vil i denne undersøkelsen bli sett nærmere på hvilken betydning den sosiale bakgrunnen, representert med foreldrenes utdanningsnivå, har for gutter. Dette arbeidet gjøres i et håp om at kunnskap om kjønn og sosial bakgrunn kan tilføre debatten om hvordan en tilpasset opplæring kan muliggjøres. Det vil ikke i denne studien bli pekt på konkrete forslag til gjennomføring av en tilpasset opplæring, men det ligger en tro på at økt kunnskap om to sentrale variabler som kjønn og foreldrenes utdanningsnivå, er nødvendige forutsetninger å ha bevissthet om for å diskutere en slik gjennomføring.

Jeg vil presisere at det ikke er noe ønske i denne studien å stakkarsliggjøre gutter. Det er heller ikke noe ønske å skylde på kvinner og deres kamp for likestilling. Målet er å få kunnskap og bevissthet om den kulturelle betydningen som kjønn og foreldreutdanning har for gutter i den norske skolen

1.4. Teoretisk grunnlag og metodisk tilnærming

Teorigrunnlaget i denne studien vil i hovedsak bygge på kulturell reproduksjonsteori hvor Pierre Bourdieus praksisteori vil være sentral. Hovedbegrepene vil være habitus, kapital og symbolsk makt. Tidligere forskning som viser betydningen av foreldres utdanningsnivå og at skolen er feminisert, har vært med på å danne grunnlaget for hypotesene som er blitt testet i denne studien. Tidligere forskning som omhandler kjønnsforskjeller i skolerresultater vil også være med som teorigrunnlag i forståelsen av analyseresultatene som undersøkelsen frembringer.

Den empiriske undersøkelsen er en kvantitativ tverrsnittundersøkelse. Her blir det sett på karakterer hos avgangselever ved grunnskolen i 2005. Datamaterialet er innhentet fra Statistisk sentralbyrå. Her finner en opplysninger om karakterer, kjønn, foreldres utdanningsnivå, elevens fødselsmåned og år, familiestruktur, hvem av foreldrene eleven bor sammen med og innvandringsbakgrunn. Alle barn som gikk ut av grunnskolen i 2005 er med i datamaterialet. På bakgrunn av problemformuleringene er det formulert forskningshypoteser som er testet ut statistisk.

1.5 Fremstillingens hovedstruktur

Den første delen har vært en innledende del hvor tema og problemstilling er blitt presentert. Her er det blitt gitt en bakgrunn for valg av tema og hvilke antakelser som problemformuleringene bygger på.

I del to vil det bli gitt en teoretisk drøfting rundt de sentrale delene av problemstillingene, som her er betydningen av sosial bakgrunn representert ved foreldrenes utdanning og kjønnsperspektivet i studien. I den tredje delen vil den metodiske fremgangsmåten bli behandlet og vi vil få et innblikk i hvilke statistiske analyser som er valgt. Selve analysene blir presentert i del fire. I del fem vil de statistiske resultatene bli nærmere gjennomgått og det vil bli gitt en teoretisk drøfting av resultatene. Til slutt vil det i del seks være en avsluttende del som oppsummerer undersøkelsen og hvor det pekes på de mest interessante funnene.

Del 2 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for det teoretiske perspektivet undersøkelsen bygger på, og som de empiriske resultatene vil bli sett i lys av. I tillegg vil det vises til en rekke undersøkelser som har vært med på å underbygge problemstillingene og som belyser forskningsområdet. Først i kapittelet vil det være en kort gjennomgang av hvordan kjønnsforskjeller i skolerestater har blitt forstått.

Når det gjelder hva som påvirker skolerestater, kan flere forhold trekkes inn som forklaringsvariabler. Det kan dreie seg om individuelle forhold slik som kognitive evner, modenhet, interesser, motivasjon og tidligere mestringsopplevelser. Det kan også ha innvirkning hvilken lærer man har, hvilken skole man går på, hvordan elevsammensetningen er og hvordan de fysiske forholdene en har rundt seg i læresituasjonen er. Andre forhold kan være familiestruktur, hvilket nettverk en har rundt seg og foreldrenes sosio- kulturelle og økonomiske situasjon. Forhold på andre nivåer kan også komme inn og påvirke mulighetene for å lykkes i skolen. Slike forhold kan være læreplaner, hvilket kunnskapssyn som vektlegges og skolen som system. Ofte er det ikke en enkelt faktor som kan tilskrives all forklaring, det er ofte komplisert og mange ulike grunner til at man både lykkes og ikke lykkes i skolen. Når det gjelder hva som skaper kjønnsforskjeller i skolerestater er nok ikke svaret noe enklere. Det råder liten enighet blant forskere om hva som forklarer forskjellene mellom gutter og jenters skolerestater (Nordahl 2000, Nordisk seminarrapport 7⁵). Det er nok heller ikke noen enkeltfaktor som forklarer dette alene. Mønstre på ulike nivåer kan gi ulike innfallsvinkler til forståelsen av kjønnsforskjellene i utdanningssystemet. Flere forskere har pekt på at det trengs mer forskning og nye perspektiver for å utvikle en bedre forståelse av hva dette skyldes (Nordahl 2000, Kalat 2004, Hægeland mfl. 2005, (Strandbu og Øia 2007).

2.1 Tidligere forskning om kjønnsforskjeller i skolerestater

I 2004 ble det holdt et Nordisk Seminar hvor temaet var kjønnsforskjeller i skolerestater. Her var det representanter fra Norge, Sverige, Finland og Storbritannia til stede. Resultater over de siste år ble sett nærmere på i et kjønnsperspektiv og er presentert i en rapport utgitt

⁵ "Kjønnskillnader i utbildningsresultat", rapport 7, 2004 Det svenske utdanningsdepartementet

av det svenske Utbildningsdepartementet⁶. Hovedtendensen man fant her var at jenter/kvinner hadde et bedre utdanningsresultat enn gutter/menn i alle disse landene. Det ble også pekt på at det var spesielt store kjønnsforskjeller når det gjaldt leseferdigheter. Finland som hadde de beste leseresultatene i Pisa 2000, hadde også de største kjønnsforskjellene.

Som forklaringer på kjønnsforskjellene ble det her blant annet pekt på at forandrede normer og kjønnsroller kan ha en medvirkende betydning når man skal forstå hvorfor gutter oppnår lavere skoleresultater enn jenter. Videre blir det pekt på at endringer i krav på skolen og forandringer av mål, innhold og emner kan ha innvirkning. Også hvordan man ser på utdanningens betydning for egne livssjanser kan være ulik mellom kjønnene. I tillegg ble det pekt på den politiske innsatsen for å styrke jenters situasjon og resultater i skolen som en medvirkende faktor.

Andre forhold som ble trekt frem var betydningen av modenhet ved skolestart. Her blir det vist til at jenter modnes tidligere enn gutter og at det dermed er ulike forutsetninger for gutter og jenter i forhold til hva skolen krever av ferdigheter. Flere forskere i Norge har pekt på lignende forhold (Birkemo 2002, Lyster 2002). Gutter er mer motorisk umodne, enn sine jevnaldrende jenter. Språkforskere har pekt på at gutter ofte er noe senere i sin språkutvikling enn jenter. Tross dette begynner de sin leseopplæring samtidig med jentene. Dette har blitt trekt frem som en mulig forklaring på at jenter gjør det bedre i skolen enn gutter. Ser man på hvilke fag det er gutter sliter mest i så er språkfagene blant de fagene som gir størst kjønnsforskjeller i skoleresultater (Lyster 2002, Hægeland, Kierkebøen og Raaum 2005).

Resonnement knyttet til modenhet kan ofte knyttes til biologiskorienterte forklaringer. Slike forklaringer har vært kritisert de siste tiårene. En slik kritikk bygger på at mønster ikke er stabile mellom kulturer eller over tid. Dette har gjort at man har vendt seg mer mot sosio- kulturelle forklaringer. Bjerrium-Nielsen (1989) peker på at gutter gjennomsnittlig er mer motorisk urolige enn jenter, men at kulturelle forskjeller gjør at middelklassegutter kompenserer for slike forhold, ved at disse guttene har ferdigheter som ellers i skolesituasjonen passer inn.

⁶ "Kønsskillnader i utbildningsresultat", rapport 7, 2004 Det svenske utbildningsdepartementet.

Forskning i Norge har indikert at jenter trives bedre i skolen enn gutter. Skolens regler og normer ser også ut for å passe jenter bedre. Det kommer også frem i studier at jenter ser ut for å ha bedre arbeidsdisiplin, noe man blant annet har sett kommer til uttrykk ved at de arbeider mer med leksene. Tradisjonelt blir også jentene ofte oppfattet som mer pliktoppfølgende og flittige enn guttene (Birkemo 2002, Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og A. Turmo (2001).

Andre studier har vist at gutter i gjennomsnitt oftere er innstilt på å prestere enn jenter, men samtidig er de også mer tilbøyelig til å unnlate å prestere hvis sjansen er stor for å mislykkes (Smith & Wilhelm 2004). Gutter som gruppe er mer mål- og resultatorientert enn jenter. Dette betyr at det økte innslaget av gruppe- og prosjektarbeid kan ha relevans for kjønnskillene vi ser i skolen. I slikt arbeid er karvene til elevene mer uklare, og selve prosessen vektlegges i tillegg til resultatet. Andre forhold som kan ha betydning med tanke på gruppearbeid, er at gutter føler at de ikke når målet raskt nok, og at de savnet tilbakemelding på arbeidet (Smith & Wilhelm 2004).

I en ny undersøkelse peker Øia (Strandbu og Øia 2007) på at skolen er blitt en "jenteskole". Han sier videre at skolens innhold og praksis ikke er kjønnsnøytral. Hele skolesystemet er bedre tilpasset jenters væremåte. Skolen representerer i stor grad en kultur som er fremmed for gutter. Andre forhold som blir trekt frem her er at jentene modnes tidligere enn guttene. Jo eldre barna er, jo mindre er denne forskjellen. Dette betyr ikke at virkningen av ulik modning forsvinner. Ulik erfaring i tidlig skolealder kan prege det videre skoleforløpet. Negative erfaringer kan prege atferd og bidra til en mer negativ og likegyldig holdning til skolen mer generelt. Øyen peker videre på at det er et velkjent fenomen at holdninger til skolen er avgjørende for skoleprestasjoner.

Kalat (2004) har i sitt doktorgradsarbeid analysert ulike artikler publisert i Sverige i perioden 1999 til 2003, som omhandler hvorfor gutter klarer seg dårligere i skolen enn jenter. Hun har prøvd å avdekke den rådende diskursen som preger den svenske debatten om differensieringen mellom kjønnene. Her finner hun tre teoretiske posisjoner.

Den første er en biologisk eller utviklingspsykologisk forklaringsmodell som vektlegger at gutter og jenter er forskjellige og at det er lite som kan forandre på det. Dette medfører at det er skolen som må tilpasse seg de ulike kjønnsgruppene.

Den andre forklaringsmodellen hviler på symbolsk interaksjonistisk grunn og vektlegger forventningene man har til at guttene ikke skal bry seg om skolen, mens forventningen til jentene er at de skal være ordentlige og lykkes. Dermed er det innenfor dette perspektivet ikke noe rart at skoleresultatene blir som de blir. En peker også på at guttene i mindre grad enn jentene, er tilpasset skolen. De har ikke fått samme trening i språkferdigheter og den skulte læreplanen i skolen er ikke forenlig med gutters væremåte. Alle forklaringer ligger innenfor et sosialt nivå, til forskjell fra det foregående, hvor biologi spilte en større rolle.

Den tredje forklaringsposisjonen argumenterer ut ifra en rasjonell mannsposisjon. Her peker en på at gutter legger inn mindre tid i skolearbeid fordi skoleresultater ikke er av avgjørende betydning på arbeidsmarkedet. I følge dette perspektivet prioriterer guttene det som samfunnet vektlegger, de bruker klasserommet til å trene seg opp til å ta for seg. Samtidig som de vektlegger fritidsinteresser og spesialiserer seg f. eks. innenfor teknikk. Jenter handler konvensjonelt og altruistisk, mens guttene handler instrumentelt og egosentrisk.

Problemet med disse teoretiske modellene er ifølge Kalat at kjønnsbegrepet er altfor forenklet, og at de ikke klarer å beskrive forskjeller innen gruppen gutter. Dessuten savner hun en forståelse for hvordan den sosiale makten strukturerer elevenes muligheter for å praktisere kjønn på.

Som vi har sett er statistikken i Norge og Sverige mye lik når det gjelder kjønn og skoleresultater. Også de teoretiske perspektivene som er brukt på å forstå denne utviklingen er mye lik. Dette betyr at Kalats innvendinger mot den rådende diskursen i Sverige nok også kan gjelde for Norge.

Når det gjelder å forstå gutter og jenters skolesituasjon, har man i stor grad brukt ulike teoretiske perspektiv. Mye forskning på kjønn innenfor pedagogikk- og samfunnsfag, har hatt en systemisk vinkling og fokus har ofte lagt på jenters muligheter, eller mangel på

sådanne. Forskning som har sett på gutter i skolen, har ofte vært innefor det spesialpedagogiske feltet, hvor psykologiske og individrettede forklaringen er blitt brukt. Innenfor et spesialpedagogisk perspektiv har en vært opptatt av når gutter møter en skole som ikke er tilrettelagt, så yter mange motstand og at dette igjen kan sees på som en måte og oppnå mestring på. Slike handlinger kjennetegnes ved at de er intensjonale og at de benyttes for å beskytte sin egen verdighet (Nordahl 2000).

I denne studien dreier det seg om kjønn og sosial bakgrunn. Derfor blir det viktig å få fatt i teori som omhandler dette temaet. Teorigrunnlaget vil være kulturell reproduksjonsteori hvor Bourdieus teorier om *habitus*, *kapital* og *symbolsk makt* vil være hovedbegrepene. Et slikt teoriperspektiv samt tidligere forskning har vært med på å danne grunnlaget for forskningshypotesene som er blitt testet, og vil bli bruk i tolkningen av de empiriske resultatene.

2.2 Reproduksjonsteori

Reproduksjonsteorier søker å avdekke implisitte forhold som viser hvordan skolen på ulike måter fungerer på samfunnets og makthavernes premisser (Nordahl 2000). Man er her opptatt av hvordan samfunnet er i stand til å reprodusere seg selv gjennom skolen. Innenfor en kulturell reproduksjonsteori er *kultur* et sentralt begrep. Kulturen gis prioritet foran spørsmål knyttet til sosial klasse og økonomisk ulikhet. I et slikt perspektiv vil man være opptatt av å drøfte elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn og deres skoleprestasjoner og tilpassning i skolen. En vil også være interessert i å analysere et fenomen som misstilpasning og skolerestater i et kjønnsperspektiv (Nordahl 2000). En representant for et slikt syn er Pierre Bourdieu.

2.3 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930 – 2002) er i dag en av de mest siterte vitenskapsmenn i Vesten (Jakobsen 2002). Han er født og oppvokst i Pyreneene i Syd-Frankrike. På slutten av sin karriere var han ansatt som professor i sosiologi ved College de France. Bourdieu har hele tiden hatt en bred interesse som har omfavnet områder innenfor litteratur, religion, kultur, utdanningsforskning, pedagogikk, vitenskapsteori og filosofi (Olesen 2000). Denne mangfoldige interessen har ført til at hans teorier har mange ulike innganger til forståelse

og analyse av det moderne samfunnet. Bourdieu har også bakgrunn som antropolog og mange av hans kjente teorier og begreper er nettopp hentet fra hans feltarbeid. Selv om Bourdieu etter hvert er blitt et kjent navn også i Norge, så er det ikke mange undersøkelser innenfor det pedagogiske feltet som har benyttet seg av ham (Strand 2001). Derfor vil det være interessant å få et slikt perspektiv på den norske skolehverdagen.

I Bourdieus teorier fremstår mennesket som handlende. Mennesket har en *disposisjon* for å handle på bestemte måter. Mennesket er i stand til å gjennomskue de sosiale mekanismene og få til endring, men dette er ofte ikke enkelt. Mennesket styres gjennom forestillinger om hvordan virkeligheten er, om hvordan den sosiale verden er bygget opp, hva man er og ikke er, hva man bør og ikke bør. Vi skal nå komme nærmere inn på Bourdieus teorier.

2.4 Bourdieus sosio-ontologi⁷

I Bourdieus sosio-ontologi er virkeligheten relasjonelt bestemt. Det vil si at ingenting har verdi i seg selv, men bare i relasjon til noe annet. Bourdieu er opptatt av strukturer, noe som kan få oss til å tro at han tenker bort individenes motiv og intensjoner. Slik jeg tolker ham er strukturbegrepet heller en vektlegging av relasjonene mellom fenomenene. En ser klart strukturlistiske trekk i hans teorier i form av fokusering på objektive mulighetsbetingelser som ligger utenfor menneskets innflytelse, men samtidig bryter han med en deterministisk strukturalisme når han også tar hensyn til menneskenes erfaringer og opplevelser. På denne måten kan man si at det også finnes fenomenologiske trekk hos ham (Olesen 2000). I følge Bourdieu (2002) finnes det en objektiv virkelighet, alt er ikke bare en sosial konstruksjon. Denne virkeligheten kan man gjennom empiriske studier og ved hjelp av en kritisk refleksjon, få øye på. På et slikt grunnlag kan man også se Bourdieu som en kritisk realist⁸.

2.4.1 Teorien om habitus

Bourdieu kan sies å være en ”ung” filosof med gamle røtter. Hans begrep ”habitus” er beslektet med Aristoteles begrep ”hexis”.⁹ I antikken var dette et velkjent begrep.

⁷ Med ontologi menes virkelighetsoppfatning (Stensmo 1998)

⁸ Upublisert artikkel av Staf Callewaert, utgitt på Bourdieu-seminar i regi av Institutt for Samfunnsmedisinske fag, UiB, Bergen høsten 2006.

⁹ Se www.hexis.dk

Aristoteles brukte dette begrepet for å betegne en varig ervervet, men ikke medfødt egenskap. Selv om vi ikke direkte kan oversette disse begrepene med hverandre, så kan vi se klare likheter med Bourdieus bruk av habitusbegrepet.

Bourdieu (2002) bruker habitus som en betegnelse på et system av disposisjoner. Disse disposisjonene fungerer som en inkorporering av sosiale strukturer, som individet bærer med seg og bruker i sin praksis.¹⁰ Mennesket orienterer seg sosialt via sin praksis og praksisen ledes via en praktisk sans. Habitus er et verdi- og normsystem som ligger til grunn for menneskers handlinger. Habitus er ikke bare en nedlagt disposisjon, men også noe som genererer klassifikasjoner og handlinger; den forteller hva som er rasjonelt, hva som er verdifullt, osv. Den forteller også hvordan man skal handle i forhold til dette. Disposisjonene fungerer som en automatikk som er innskrevet i kroppen. Men denne automatikken er ikke som noe dataprogram som er ferdig programmert i individet og som styrer handlingene i all fremtid. Snarere kan man si at disposisjonene er tilbøyeligheter eller anlegg for å praktisere på bestemte måter (Fogh Kirkeby 1999). Disse forholdene er vanskelige å forandre, men det er ikke umulig. En habitus fungerer alltid i forhold til en sosial sammenheng, slik at den samme habitus kan derfor alt etter den sosiale sammenhengen gi forskjellige utslag (Bourdieu 2002).

Bourdieu er blitt kritisert av blant andre Aronowitz og Giroux (1993) for å ha et for deterministisk syn på menneskelig handling. De mener Bourdieus arbeid preges av at aktørene har liten autonomi og at det enkelte menneske i liten grad har mulighet til å ta del i sitt eget liv. Aktørene har ikke muligheter for å yte motstand, selv handlinger som ligner på dette er et resultat av strukturer.

Bourdies teori om habitus nok kan sies å være i opposisjon til en oppfattelse av at menneskelig handling er resultat av bevisste og rasjonelle valg, men den kan også sees som en opposisjon til en forestilling av at mennesker er determinerte av objektive strukturer. Bourdieu selv har ved flere anledninger besvart kritikken mot ham (Nordahl 2000). Han ser denne kritikken som en mistolking av hans tekster. Habitus er ikke skjebne som det enkelte menneske er underlagt, men en disposisjon for å handle. Bourdieu

¹⁰ Praksis er ubevisst menneskelig aktivitet styrt av habitus på bakgrunn av en kroppsliggjort kapital (Olesen 2000)

vektlegger i sine arbeider den betydning *refleksjon* har. Gjennom dette kan man se forbi noen av de etablerte ”sannhetene”.

På bakgrunn av dette kan man si at teorien om habitus ligger til grunn for en handlingsteori som står i motsetning til teorien om den rasjonelle aktør på den ene siden og den strukturelle determinismens handlingsteori på den andre siden. Med habitusbegrepet prøver Bourdieu å bygge en bro mellom individ og struktur, hvor materiell og praksisformer er skrevet inn og blitt kroppsliggjorte strukturer i hvert enkelt individ.

2.4.2 kapital

For Bourdieu (2002) er kapital en sosial ressurs som det å kunne noe og være noe verdt. Alle former for kapital krever anerkjennelse. Graden av anerkjennelse bestemmer kapitalens verdi. Denne anerkjennelsen er også med på å bestemme hva et menneske kan og ikke kan. Hvilken status for eksempel et yrke eller en tittel har er ikke fast, men gitt etter den anerkjennelse som råder. Hos Bourdieu er alt relasjonelt, slik at om flere oppnår for eksempel en universitetsgrad – som tilfellet er i Norge i dag – så fører ikke dette til at disse oppnår samme status som gjaldt når få oppnådde tilsvarende grad. Anseelsen vil synke når flere deler den.

På mange måter kan man si at Bourdieus teorier er maktteorier, men det er ikke primært kjønnsrettet det dreier seg om. For Bourdieu er det maktkampen mellom de ulike kapitalformene som synes å være det primære. Han ønsker å belyse hvordan denne maktkampen fungerer. Det er ikke snakk om en ”klassekamp” i marxistisk forstand hvor de dominerende tillegges bestemte motiver i sin utøvelse av dominansen (Olesen 2000).

I denne maktkampen er det et spill hvor ulike typer av kapital inngår (Bourdieu 2002). Disse er symbolsk kapital, økonomisk kapital, sosial kapital og kulturell kapital. Den mest grunnleggende er *symbolsk kapital*. Dette er kapital som særlig genereres av sin anerkjennelsesverdi. Dette kan for eksempel være en utdanningstittel, en adelsstittel eller en jobbtittel. Det kan også, slik Bourdieu (2002) ser det, være om man er kvinne eller mann.

Denne kapitalen kan sies å bestå i det å kunne prege andre slik at de antar ens egne forestillinger om virkeligheten, f. eks hva som er viktig kunnskap – uviktig kunnskap, normalt – avvikende, riktig oppførsel - uriktig oppførsel og lignende.

Med *økonomisk kapital* mener Bourdieu penger eller andre finansielle midler. *Sosial kapital* er det sosiale nettverket man har og det maktpotensial som følger av å være medlem av en gruppe med en felles kapital den enkelte kan nyte godt av. En slik gruppe kan være en mektig familie, en elite eller en profesjon som har opparbeidet penger, innflytelse og nettverk gjennom generasjoner.

Kulturell kapital er den kapital en kultur venter høyt, og som det ikke er et økonomisk betinget marked for (Olesen 2000). Hvilken utdanning man har, språket man bruker, hvorvidt man kan snakke for seg, om man har kjennskap til rett litteratur og kunst, påvirker mengden av denne typen kapital. En slik kulturell kapital er symbolske goder som konkretiseres i bøker, kunst og lignende. I tillegg er de kroppsliggjorte i form av disposisjoner og habitus, og til slutt også institusjonaliserte i form av titler og diplomer (Olesen 2000). En vesentlig del av den kulturelle kapitalen er den utdannelseskapitalen som formidles til neste generasjon. Så det å lykkes i utdanningssystemet er i følge Bourdieu i stor grad avhengig av denne type kapital.

Teorien om kapital er nært knyttet opp mot teorien om habitus, og omvendt. Hvilken mengde og type kapital som finnes i den familie vi blir født inn i, har betydning for hvilke disposisjoner (habitus) vi får med oss.. Likeledes vil de disposisjonene vi har få betydning for våre muligheter for å oppnå ulike typer kapital.

2.4.3 Symbolsk makt

Ulike habitus vil ha ulike muligheter for makt over de symbolske uttrykkene (Bourdieu 2002). Den symbolske makten er en usynlig makt som har sitt utgangspunkt i de materielle og strukturelle forhold i samfunnet, og som er blitt overført til symboler. Den symbolske makten blir bekreftet gjennom praksisene til de som ikke vet at de ligger under for den.

Tegn og begreper er viktige redskaper for å kommunisere. Dette gjør at de som har makt til å definere slike symbolers innhold, form og sammenheng, også har makt til å definere og organisere den sosiale virkeligheten. Symboler er med på å muliggjøre tenkning, kommunikasjon, kunnskap og konsensus om den sosiale verdens mening og organisering. Dermed er disse symbolene med på å opprettholde eller forandre tingenes orden.

”Symbolsk makt er makt til å konstituere det gitte, gjennom utsagn om det, til å få andre til å se og til å tro på en verdensoppfatning, til å bekrefte den eller til å forandre den, gjennom verdensoppfatningen også handlingen i verden, og dermed verden selv” (Bourdieu 1996:45).

Den symbolske makten er makten til å bestemme hvordan virkeligheten skal oppfattes. De andre formene for makt hviler i stor grad på den symbolske makten. Dette gjør, ifølge Bourdieu, utdanningssystemet særlig viktig. De som styrer dette feltet, bestemmer i stor grad hva som skal bli tatt for gitt, hva som er doxa (Bourdieu 2002).

For Bourdieu er den symbolske makten en *diskursiv makt*. Betydningen av det å mestre diskursen har andre teoretikere også vektlagt. Et naturlig eksempel på dette kan være Michel Foucault. Foucault (1999) er opptatt av den symbolske makten når han snakker om diskurser. I følge ham er diskurs utsegner som er organisert på en systematisk måte, som et sett av regler. Diskursen regulerer mening slik at noen utsegner oppfattes som naturlige og sanne, mens andre utsagn oppfattes som uriktige og unaturlige. Noe av det viktigste med diskursen er å skape en sammenheng slik at de som deltar i diskursen, forstår det som blir sagt. Videre mener Foucault at det ligger makt i vår tillærte måte å snakke om fenomener på. Diskurser danner meningsfellesskap, hvor noen er innenfor, mens andre steges ute. Diskursene gir på denne måten grunnlag for maktutøvelse. Diskurs er en symbolsk makt som tvinger individene til å kommunisere på bestemte måter ut i fra bestemte spilleregler, og på denne måten blir individene underlagt dem som definerer og mestrer spillet. For å tre inn i diskursens orden må man tilfredsstille visse krav. Hvis ikke er man utenfor diskursen og dermed utenfor muligheten for å utøve makt

Foucault er opptatt av den sammenhengen det er mellom kunnskap og makt. Ofte blir det sagt at kunnskap er makt, så enkelt er det ikke ifølge Foucault. Han ser på sammenhengen mellom kunnskap og makt som et samspill som utgjør et sirkulært forhold. Han ser makt

som en forutsetning for kunnskap, og kunnskap som en forutsetning for å utøve makt. Han ser makten som produktiv, den skaper kunnskap og sannhetsregimer. Hva som anses som fornuftig og normalt blir skapt ut i fra de *rom* hvor praksisen foregår (Engelstad 2005).

I *vetandes arkeologi*(2002) og i *diskursens orden*(1999) peker Foucault på at hver epoke blir bestemt av diskurser som bestemmer hva som kan tenkes. Disse epokediskursene blir menneskene innvidde i gjennom utdannelsessystemet. Her ser vi paralleller til Bourdieu, når det gjelder vektleggingen av den rolle utdannelsesystemet har.

Foucault (1999) ser, i likhet med hva vi har sett Bourdieu gjøre, at den sosiale bakgrunnen man har kan ha avgjørende betydning for hvorvidt en behersker den rådende diskurs. Også kjønn er en slik variabel som kan påvirke mulighetene for å beherske språket i kraft av at det råder ulike diskurser for hvordan man er kvinne/jente og mann /gutt. Disse diskursene kan i ulik grad kollidere med andre diskurser, for eksempel skolens diskurs. Vi ser her at Foucault er på linje med Bourdieu når han taler om den symbolske makten og hvilken betydning den kan ha for å mestre skolehverdagen.

2.5 Forskning omkring foreldrenes utdanningsnivå

Foreldrenes utdanningsnivå er av stor betydning for mengden av kulturell kapital i følge Bourdieu, men også andre kapitalformer kan bli påvirket av foreldrenes utdanningsnivå. Det vil derfor være viktig å se på *foreldreutdanning* i forbindelse med skoleresultater. En kan tenke seg at utdanning har betydning for det språket man bruker, hvem man har omgang med, hvor viktig skolen er og hvordan man ser på verden mer generelt.

2.5.1 Betydningen av ulike bakgrunn

Lareau (2003) ser i boken "Unequal background" på betydningen familiens klasseposisjon har for oppdragelsespraksiser. Lareau finner at det er distinkte forskjeller mellom familier fra ulike sosiale lag av befolkningen. Hennes analyser bygger på feltarbeid blant 12 amerikanske barnefamilier. Disse familiene ble rekruttert fra en større studie som var blitt gjort i forkant. Her var det ca. 90 familier.

Lareau er inspirert av Bourdieu og bruker begrepene hans *sosial-* og *kulturell kapital*. Studien hennes viser at språk, kommunikasjon og hverdagslig organisering og møtene med de formelle institusjonene utgjør distinkte områder. Hun finner store forskjeller mellom de ulike samfunnslagene. Også i Lareaus studie utgjør foreldrenes utdanningsnivå en viktig variabel. Utdanningsnivået har stor innvirkning på hvordan foreldrene gjør sin oppdragelse. Lareau mener videre at disse distinkte forskjellene hun finner er av stor betydning for barnas liv og for deres muligheter i skolen

Lareau har også ved hjelp av eget begrepsapparat funnet klare forskjeller mellom ulike samfunnslag. Funnene hennes støtter opp om Bourdieus teorier om betydningen av å ha den ”rette” kapital for å mestre skolen og livet generelt.

I middelklassen finner man det hun kaller ”*concerted cultivation*”. Her peker hun på at foreldrene føler at de er forpliktet til å hjelpe barna frem slik at de kan nå sitt potensiale. Livet til disse barna fremstår som organisert og voksenstyrt, med lite rom for egenaktivitet. Kommunikasjonen hjemme er her lik Bernsteins utvidede kommunikasjonskode. Barna får begrunnelser for foreldrenes beslutninger og de blir oppfordret til å gi uttrykk for egne meninger. I følge Lareau er det mødrene som er arkitekten av hverdagslivets organisering. Det er også mødrene som følger opp barnas skolearbeid, mens fedrene er med som hjelpere. Den oppveksten middelklassebarna får gir dem ferdigheter og kvaliteter som verdsettes i de institusjonene de ferdes i, for eksempel i skolen. Den livsformen de får med hjemmefra gir dem evne til å hevde seg selv.

Ser man på arbeiderklassens oppdragelsesmodell er den ganske annerledes. Her bruker Lareau begrepet ” *the accomplishment of natural growth*” når hun beskriver arbeiderklassens oppdragermåte. Foreldrene her ser ikke det som sin hovedoppgave å arbeide for barnets utvikling. En tenker seg her at hvis barna har det de trenger, vil barna utvikle seg slik de skal. Foreldrene jobber heller ikke aktivt med barnas språkferdigheter og evne til å snakke for seg. Kommunikasjonen har her mer preg av direktiver – det benyttes altså en begrenset kommunikasjons kode. I arbeiderklassehjemmene er det klare grenser mellom voksenverden og barnas verden. Rommet for fri lek er større her enn i middelklassen. Disse barna sosialiseres til underdanighet i møtet med representanter for formelle maktposisjoner.

Lareau viser i sine studier at de ulike kulturelle praksisene har en avgjørende betydning for reproduksjonen av sosial ulikhet. De ferdighetene som middelklassen erverver seg gir uttelling både i skolen og i andre formelle systemer. Her er Lareau helt på linje med Bourdieu når han vektlegger betydningen den kulturelle kapital har for reproduksjonen i skoleferdigheter.

Nå kan man ikke ukritisk overføre studier gjort i Amerika til å gjelde for norske forhold. Familiene Lareau har studert befinner seg i en annen kontekst enn norske familier. De økonomiske og sosiale forholdene er annerledes og segregeringen er annerledes. Tross disse forskjellene er det også i vårt samfunn ulike tilganger på ulike former for kapital.

2.5.2 Forskning om betydningen av sosial bakgrunn i Norge

Historisk sett har ikke Norge vært et klassesdelt samfunn sammenlignet med mange andre land i Europa og Amerika. Også betydningen av "finkultur" har ikke vært den samme i Norge som for eksempel i Bourdieus Frankrike. Det "folkelige" har vært et viktig trekk ved den norske identiteten. I Norge har man også hatt en sterk vektlegging av enhetsskolen, og man har aktivt gått inn for å utjevne sosiale ulikheter. I hvor stor grad dette har lyktes, er noe annet.

Som vi allerede i innledningskapittelet var inne på, så har flere undersøkelser vist at norske barn som har foreldre med høy utdanning og god økonomi, har en bedre forutsetning for å lykkes i skolesystemet. Ser vi på sosioøkonomisk status, målt ved økonomi og utdanningsnivå, kommer ikke Norge så godt ut som en gjerne hadde forventet (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001). Det ser her ut for at man ikke har klart å utjevne de sosiale og økonomiske forskjellene slik man har ønsket. Når vi bruker sosioøkonomisk status, kjenner vi ikke forholdet mellom utdanning og økonomi – dvs. hva som har størst betydning av økonomi eller utdanning. Ser vi nærmere på den økonomiske bakgrunnen alene, så utmerker Norge seg med små forskjeller mellom elever med ulik bakgrunn i et internasjonalt perspektiv.

Når det gjelder sosial kapital og kulturell kapital i relasjon til skoleprestasjoner, er vi mer gjennomsnittlige i et internasjonalt perspektiv. Det viser seg også at det er spesielt kulturell kapital og foreldrenes utdanningsbakgrunn som har stor forklaringskraft i Norge. Dette sammenfaller med Bourdieus kulturelle reproduksjonsteori.

Studier i Norge har også sett på oppdragelsesmønstre i høyere og lavere samfunnslag. Her finner en flere likhetstrekk med hva Lareau finner. Foreldre med overordnede stillinger og høy utdanning, oppdrar barna til å bli selvstendige, ansvarlige og uavhengige. Dette gjør de ved å diskutere med barna sine, ved å oppmuntre til å realisere seg selv og ved å gi dem tro på egne evner (Engelstad og Østerberg 1995).

2.6 Kjønnsperspektivet

I følge Bourdieu (2000) kan også kjønn sees på som en habitus. Man kan snakke om en kvinnelig habitus og en mannlig habitus. Det kan også være ulike kjønnshabitus innen for hver kjønnskategori.

Kategoriene mannlig/maskulint og kvinnelig/feminint er i følge Bourdieu konstruerte vilkårlig i vår kultur. Kvinneligheter og mannligheter er kulturelt konstruerte kjønnsrelasjoner. Kjønn blir forstått som noe man først og fremst gjør, ikke noe man først og fremst er. Gjennom våre kulturelle forestillinger naturliggjør vi kjønnsforskjellene. Mannlighetsformer og kvinnelighetsformer må forstås som bevegelige størrelser og ikke som gitte, fastlagte størrelser. Dette vil ikke bety at det da er "fri shopping" av kjønnsværemåter. Det vil være både sosiale og kulturelle rammer som er med på å muliggjøre eller begrense en slik endring. Oppvekst, bosted, klasse, etnisitet, m.m., vil ha betydning. Slike faktorer må forstås fleksibelt og relasjonelt. Alle slike forhold vil virke på hverandre, slik også kjønnsforestillinger også vil virke på de andre forholdene.

I følge Bourdieu (2000) dominerer menn det offentlige rom og maktens felt, mens kvinner blir henvist til det private rom og til områder for symbolsk produksjon, slik som for eksempel utdanning. Han mener videre at kvinner blir utelukket fra stillinger med stort ansvar. Dit makt utøves rekrutteres ikke kvinner, og at de kvinner som tilpasser seg den dominerende kulturen, vil sosialiseres som menn. Videre mener Bourdieu (2000) at endringer på dette området virker vanskelig å få til siden de i stor grad er ubevisste både for kvinner og for menn. Han ser dette som en symbolsk kamp som setter spørsmålsteget med produksjon og reproduksjon av symbolsk kapital.

2.6.1. Synet på gutter/det maskuline

I følge Bourdieu (2000) er samfunnet fremdeles dominert av det maskuline. Han advarer derfor mot å benytte de ubevisste internaliserte skjemaene, som han ser som et resultat av den maskuline dominans. Han sier at forskeren må objektivere seg i den vitenskaplige praksisen. Men kan det tenke seg at de ubevisste skjemaene våre forteller oss at mannen er dominerende, uten at det reelt sett er tilfelle? Bourdieu (2000) sier videre at naturaliseringen av kjønnsforholdene får den symbolske effekt at den maskuline orden er legitimerende og derfor ikke trenger selvrettferdiggjørelse. Ser vi på den norske skole blir det vanskelig å være enig med Bourdieu i hans analyser av dominansforholdene. Her kan det snarere se ut som om det er de feminine idealene som ikke trenger selvrettferdiggjørelse og legitimering, og at disse idealene oppfattes som objektivt rette og ikke som noe kjønnsyn.

Som et bilde på dette kan være Likestillingsombudets uttalelse i 1997 om ”at gutters problemer i skolen ikke kan løses før gutter selv forstår at de er ”undersosialisert”, og at de med sin maskuline atferd oppfører seg påfallende umodent” (Nordahl 2000:335). Denne påstanden kan si oss noe om at det kan være lite verdsetting av gutters sosiale væremåte og interesser. Vektlegger man den symbolske makten blir det et paradoks at det maskuline ofte blir sett slik, mens man fremdeles hevder at kvinner/det feminine er undertrykt. Som vi tidligere har sett mener Bourdieu at det som skjer i utdanningsfeltet er styrende for hvilke holdninger som finnes i samfunnet generelt. På et slikt grunnlag kan man hevde at det da er en vektlegging av feminine verdier også i samfunnet generelt. Man har en tendens til å kun vektlegge den makten som økonomi og bestemte posisjoner gir og på et slikt grunnlag hevde at menn/det maskuline fremdeles er det dominerende. Om det nødvendigvis er dette som gir størst makt, kan nok diskuteres.

Bourdieus analyse av det moderne samfunnet med tanke på maktforholdet mellom kjønn kan ikke direkte overføres til norske forhold, etter min mening. Jeg ser Bourdieus synspunkter her som typisk feministiske synspunkter. Man setter her det ” typisk mannlige” som ideal uten at andre maktformer blir vektlagt. Selv om man skulle forholde seg til typisk ”mannlig makt”, slik som lederstillinger og økonomi, vil vi se at i Norge er kvinner representert på typiske mannlige arenaer *uten at makten er blitt forringet* (ingen reduksjon av kapital). Likeledes er det en økning av mannlige ansatte i typiske

kvinneyrker slik som f.eks. sykepleiere. Dette har heller *ikke ført til noe økning av kapital i form av anseelse*. At mye gjenstår før kvinner, er likestilt på visse områder er nok rett, men hvorvidt det er dette som gir dem størst makt er noe annet.

Bourdieu's analyser er gjort for snart 20 år siden. De fleste empiriske dataene som han bygger påstandene sine på er også hentet fra en helt annen kultur enn den norske. Selv om jeg mener at *analyseresultatene* som Bourdieu her kommer frem til ikke kan overføres til dagens Norge, så er mekanismene i hans teori interessante. Det vil også være spennende å bruke begreper som sjelden blir prøvd ut på empiriske funn som omhandler det maskuline kjønn.

2.6.2 Læreplanen

I følge Bourdieu foregår diskusjonene om hvilke pedagogisk praksis vi skal ha ikke på bakgrunn av pedagogiske synspunkter, men på grunn av sosiale dominansforhold på dette feltet. Dette er man ikke bevisst, man tror at man argumenterer ut i fra naturlige og riktige forhold av ren faglig karakter (Olesen 2000).

I en evaluering av Reform 97 heter det at skolen er blitt feminisert (Haug 2004). Man viser her til at arbeidsmåter og oppgaver passer jenter i større grad enn gutter. Som vi tidligere har sett er det andre undersøkelser som understøtter disse funnene (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005, Øia 2007). At skolen og læreplanene er feminisert, kan dermed tolkes som et resultat av at skolen som *felt* er feminisert. I følge Bourdieu; *”for at forstå skolens logikk må man analysere skolen som en del af den samlede samfundsmæssige reproduktion”* (Olesen 2000:145). Man kan da tenke seg at den feminiseringen man ser i skolen er et resultat av en feminisering i samfunnet generelt.

Hvis utdanningsinstitusjonen er feminisert vil dette kunne bety at mer maskuline trekk vil komme dårligere ut. Dette vil man oppfatte som normalt og ikke som noe som kan diskuteres. Ofte blir det hevdet at kvinner og menn bruker noe forskjellig språk, og at dette fører til ulike samtaler. En kan slik tenke seg at det også er ulike måter å snakke/kommunisere på hos gutter og jenter og at de ulike ”kjønnspråkene” harmonerer ulikt med det rådende ”skolespråket”.

Når gutter kommer dårligere ut i skolen, kan dette da skyldes at de har *habitus* som ikke blir etterspurt eller belønnet, og motsatt at jenter har det som blir spurt etter og vektlagt både faglig og sosialt. En del har pekt på at det trengs flere mannlige ansatte i skolen for å rette på dette. De peker på at en overvekt av kvinnelige lærere (med en kvinnelig *habitus*), kan tenkes å ha betydning for hvordan gutter blir sett og forstått. Dette kan nok ha betydning, men følger man Bourdieu (2002) her, så vil ikke dette hjelpe. Han hevder at når kvinner blir ansatt innenfor et maskulint dominert område, så vil de bli sosialisert som menn. Følger vi dette vil det ikke være tilstrekkelig å ansette flere menn i skolen, så lenge det er det feminine som råder der. Da vil de mannlige ansatte bli sosialisert som kvinner.

2.6.3 Den skjulte læreplan

I tillegg til en formell læreplan, er det mange som hevder at det også finnes en *skjult læreplan* i skolen. Ve (1983) peker på viktigheten av å være oppmerksom både på skolens "åpne" og skolens "skjulte" læreplan. I den "den skjulte læreplan" blir alle de underliggende og underforståtte oppfatninger, verdier og normer som gjelder i skolen uttrykt. Noen elever har dette med seg i form av *habitus* og kapital, mens andre kan komme i opposisjon til disse normene og verdiene gjennom skolesystemet. På skolen har vi et ideal om inkludering av alle. Dette ordet impliserer at det er mulig å ikke inkludere, noe som får oss til å tenke at det er noen som ikke hadde trengt å være der. Stig Melling Olsen (1996) viser hvordan en på skolen blir vurdert og skilt fra normen, som avviker, av dem som er gitt konsesjon til dette. Pensum i skolen tolkes longitudielt, oppgaver følger oppgaver og kapittel følger kapittel, selv om det kunne vært andre måter å gjøre det på. Dette gjør at behovet om en differensiert undervisning blir aktualisert. Man har en mal hvor man for eksempel "ligger godt an", "faller av", "ligger etter" i forhold til denne malen. Til slutt er det noen som trenger "spesialundervisning". Men hvorfor er det i hovedsak gutter som kommer dit at de trenger spesialundervisning?

Nordahl (2000) har i sitt doktorgradsarbeid blant annet sett på hvilke personlighetstrekk hos elevene som ser ut for å premieres i skolesystemet. Her finner ham at det spesielt er elever som er tilpasningsorienterte som gjør det godt i skolen. Dette kan hevdes å være i samsvar med en implisitt material danningsteori. Etter en slik teori vil lydighet, utholdenhet, pålitelighet og tilpasningsorientering være viktig for at elevene skal kunne tilegne seg den på forhånd bestemte kunnskapen. En pedagogisk praksis som innebærer en

danningsteoretisk objektivisme, vil lett vektlegge ro og orden for å unngå mistilpasning og problematferd. Nordahl (2000) peker også på at elever som ikke tilpasser seg skolen lett blir definerte som atferdsproblematiske(unnormale). Slike merkelapper blir fort til ”sannheter” om individet.

Til tross for at det i læreplanen uttrykkes at elvene skal oppmuntres til å være nysgjerrige, kritiske og deltakende ser det altså ut for at den skjulte læreplanen er med på å sette grenser for hvordan barna kan uttrykke denne nysgjerrigheten. Gutters samværsform er ofte preget av en mer fysisk utagerende atferd enn det som er idealet i en tilpasningsorientert material danningsteori (Nordahl 2000).

Interessene til guttene er ofte praktiske, fysiske eller sportslig relaterte. Nordahl (2000) peker på at det kan se ut for at gutters interesser og atferd ikke blir etterspurt eller belønnet i skolen og at det også er mulig at dette gjør at gutter oppfattes som mer truende for lærers hegemoni. Gutters sosialisert kjønn er derfor ikke verdsatt.

2.6.4 Symbolsk vold

Bourdieu bruker begrepet ”symbolsk vold” når han taler om hvordan noen dominerer språket. Han ser symbolsk vold som *et resultatet av den symbolske makten* (Bourdieu 1996). I følge Bourdieu eksisterer det ikke et språklig fellesskap. Språket er en ressurs som ikke er til rådighet for alle i samme grad. Dette medfører at alle ikke har samme mulighet for å utøve symbolsk vold. Den symbolske volden skapes gjennom kommunikasjonen mellom aktørene. Hvis det er forskjell på de posisjonene som aktørene besitter i forhold til den kapital som råder i feltet, vil dette kunne øke mulighetene for at det utøves symbolsk vold. Bourdieu bruker dette begrepet når han viser til hvordan arbeiderklassebarn må godta middelklassekulturen i skolen og godta den kunnskapen som formidles der som den rette kunnskapen (Engelstad 2005).

Ser vi på undersøkeleser i Norge, viser det seg at det spesielt er barn av foreldre med lav utdanning og barn med innvandringsbakgrunn som kommer dårlig ut karaktermessig fra skolen (Nordahl 2000). Disse har ikke de ”rette” kulturelle uttrykk med hjemmefra, og kan på denne måten ikke nyttegjøre seg en undervisning som bygger på en norsk

middelklassekultur i samme grad som barn med en annen kulturell- og sosial bakgrunn. Man kan på et slikt grunnlag hevde at skolen bygger på en type kultur som karakteriseres av koder som ligger nært opp til den kulturell kapital noen elever har med seg hjemmefra. En kan slik mene at skolen som system utøver en symbolsk vold på barn med en slik sosial og kulturell bakgrunn.

Videre kan man spørre seg om dette også kan overføres til å gjelde gutter som kjønnsgruppe i den norske skolen? En kan her tenke seg at guttene må godta en feminisert skole og akseptere at den kunnskapen skolen gir er viktig for å klare seg i livet. Her kan en tenke seg at det er ulikheter innenfor gruppen gutter, at gutter har ulik grad av maskuline /feminine trekk og at dette får betydning for hvorvidt de klarer seg i skolehverdagen. For gutter fra lavere sosiale lag, med mindre kulturell kapital og med mange tradisjonelle maskuline trekk, vil dette da innebære en *dobbel effekt* av symbolsk vold.

2.6.5 Kjønn og sosial bakgrunn

Vi har allerede sett på hvordan ulik sosial bakgrunn gir ulik sosialisering. I de ulike sosiale lagene vil det også gis ulik kjønns sosialisering. Mengden av maskuline trekk vil variere etter bakgrunn. Bourdieu (1995) snakker om en klassebestemt kjønns habitus. Dette kan gi utslag i ulike praksis- og preferanseformer for utformingen av kjønn. I følge Bourdieu er det like vanskelig å skille spørsmålet om sosial bakgrunn og kjønn som å skille sitronens gule farge fra dens sure smak.

Bourdieu (1995) Skiller mellom ”arbeiderklassemannen” som har sterke kollektivistiske holdninger, et kontant og muskuløst kroppsspråk og sterk hang til konformitet. ”Småborgerskapets mann” er full av pliktfølelse, en som utsetter egne behov, men realiserer drømmer og fremtidshåp gjennom ungene. Til slutt nevner Bourdieu ”den nye mellomlagsmannen”. Denne mannen prioriterer selvrealisering, er individualistisk, ønsker å komme videre og vil ikke settes i klassifiseringsbåser.

Den tradisjonelle maskuline forsørgermentaliteten står sterkest i de lavere sosiale lagene, og en mer fristilt kjønnsveremåte er mer vanlig å finne i de øvre sosiale lagene. Undersøkelser som har sett på utdanningsvalg blant avgangselever ved grunnskolen finner

at det er ulikheter i hvor tradisjonelle valg man gjør etter sosial bakgrunn. I tillegg viser det seg at gutter med foreldre med lav utdanning er minst interessert i å bryte med tradisjonelle valg (Nyhus og Fauske 1998).

Willis (1977) beskriver hvordan arbeiderklassekulturen får en institusjonell form i den engelske ungdomskolen, ved at gutteelever med arbeiderklassebakgrunn "the lads" i vennegrupper reproducerer og danner skolespesifikke varianter av den kulturen de selv er født inn i. Dette medfører at gjennom å dyrke den uformelle kulturen som preger arbeiderne, så marsjerer de frivillig inn i "hæren av industriarbeidere".

2.6.6 Bourdieus begreper i denne studien

Som tidligere beskrevet har individene i følge Bourdieu et sett med disposisjoner og en praktisk sans som på bakgrunn av deres kapital påvirker deres liv. Over ser vi hvordan spesielt foreldreutdanning og kulturell kapital ser ut for å ha betydning for barnas skolegang i det norske samfunn. Det kan derfor se ut for at Bourdieus begreper kan være gode analyseredskaper i denne studie.

Bourdieu er opptatt av møtet mellom menneskelige disposisjoner (habitus) og den sosiale strukturen. I mitt arbeid vil dette bety møtet mellom den ressursen noen besitter i form av foreldrenes utdanningsnivå og hvilket kjønn man er, samt møtet med den sosiale strukturen i utdanningssystemet (skolen). Bourdieu advarer sterkt mot å kun se på enkeltvariabler som kjønn og sosial bakgrunn som direkte forklaringsvariabler. Han mener at vi ikke kan predikere sammenhenger ut ifra gitte uavhengige variabler hvordan et enkelt individs utvikling kan bli. Det er ikke noe mekanisk årsak -virkningsforhold mellom materiell og praksis (Olesen 2000). Siden de bestemmelser som en elev har med seg av nedarvet kulturell kapital ikke er evig konstant, vil det være forhold i relasjon til andre forhold som er avgjørende (Broady og Palme 1989).

Denne kritikken er høyst relevant for min studie. Ved kun å se på foreldrenes utdanningsnivå og kjønn som forklaringer vil jeg nettopp kunne gå i denne fellen, og dermed miste et viktig perspektiv. Som tidligere nevnt har forskningsundersøkelser vist at skolen er feminisert. Ved å ta dette inn i forståelsen av temaet, vil dette kunne være med

på å gi det et mer nyansert bilde. Det vil være med på å sette kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, læreplaner og seleksjonen av lærere i *relasjon* til hverandre. I følge Bourdieu er det bare i en struktur av dette slag slike variabler har en forklaringskraft; ”*enbart i relation till hela systemet av relationer - har en variabel sådan som ”social bakgrund” et forklaringsvarde*” (Broady og Palme 1989: 206). Det vil derfor også være interessant å ta inn andre bakgrunnsvariabler for å kontrollere for betydningen av foreldrenes utdanningsnivå.

I skolen er det mange oppgaver hvor gutter stiller med handikap på grunn av sin maskuline væremåte og på grunn av sin sosiale bakgrunn. Som vi har sett kan det se ut som om man har ”rette” måter å være elev på, og at disse ofte er mer forenlige med det feminine og med bestemte samfunnsgruppes væremåte. På skolen er ikke kjønn noe tema (Bredesen 2004), men allikevel har man klare oppfattelser av kjønn; hvordan kjønn er, hvordan kjønn skal være, og hvordan maktforholdet mellom dem er. Disse forestillingene blir det sjelden stilt spørsmålstegn ved. Skal vi følge Bourdieu (2002), er det viktig å tenke annerledes og gjøre et brudd med ”common sense”, slik at vi kan se forbi noen av de etablerte ”sannhetene”.

Selv om jeg stiller meg noe tvilende til Bourdieus *analyseresultater* av kjønnsforholdene i det moderne samfunnet, så tar jeg ikke med dette avstand fra hans teorier om habitus og kapital. Disse begrepene ser ut for å ha stor gyldighet også i det norske samfunn i dag. Når gutter nå kommer dårligere ut i den norske skolen, kan dette nettopp skyldes at de har ”habitus” som ikke blir etterspurt eller belønnet, og motsatt at jenter har det som blir spurt etter og vektlagt både faglig og sosialt. Det at undersøkelser har vist at skolen er blitt feminisert kan være med på å underbygge dette. Også at det er en overvekt av kvinnelige lærere (med en kvinnelig habitus), kan tenkes å ha betydning for hvordan gutter blir sett og forstått. På denne måten kan man tenke seg at det for gutter blir viktig å ha den rette kulturelle kapital for å kompensere for sin mangel på rett ”kjønshabitus”.

Del 3 Metode

Her i dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for metodevalg, utvalg og hvordan undersøkelsen er gjennomført. Videre vil jeg gi en presentasjon av variablene som inngår i denne studien. Det vil også bli gitt en rask beskrivelse av hvilke statistiske metoder som er blitt benyttet i analysen av dataene. Til slutt blir det gjort en validitets- og reliabilitetsdrøfting samt en diskusjon omkring den etiske dimensjonen en slik undersøkelse medfører.

3.1. Kvantitativ metode

Problemstillingene i denne undersøkelsen er å se på hvilken betydning kjønn og foreldres utdanningsnivå har for skoleresultater, og så se på om en slik betydning er større for gutter enn for jenter. Jeg finner det naturlig å benytte en kvantitativ metode. En kvantitativ metode refererer til en empirisk forskning som har som mål å kartlegge, analysere eller forklare forskningsområdet i variabler og kvantitative størrelser (Ringdal 2001).

Når det gjelder å forstå hvorfor gutter oppnår lave skoleprestasjoner vil både en kvantitativ og en kvalitativ metode kunne benyttes for å komme nærmere en slik forståelse. I denne studien er det ikke de subjektive forklaringene som ligger i fokus, det er heller ikke noe mål å se på alle mulige forhold som kan tenkes å virke inn på gutters skolekarakterer. I denne undersøkelsen ønsker jeg derimot å teste ut hvilken betydning foreldrenes utdanningsnivå har for gutters skoleprestasjoner og om en slik betydning er større for gutter enn for jenter. Å foreta en slik test bygger på et hypotetisk- deduktivt vitenskaps-syn på hvordan man oppnår kunnskap. Her går man ut i fra et teoretisk perspektiv eller tidligere funn som omhandler temaet, og på grunnlag av dette fremsetter man en problemstilling eller hypotese, som man vil ha testet ut empirisk. Dette tenker man vil øke kunnskapen man har om det gjeldende temaet og skape en kumulativ kunnskapsvekst (Ringdal 2001).

Ut i fra tidligere undersøkelser og teori har jeg fremsatt problemstillingene som vil bli testet statistisk. Noen tilleggsvariabler er valgt, også disse fundert på forskningsresultater

og teori. Undersøkelsen innehar ikke mange variabler, men de variablene som er benyttet er godt dokumenterte variabler.

3.2. Gjennomføring

Selve undersøkelsen er en *tverrsnittundersøkelse*. En tverrsnittundersøkelse gir informasjon om et tverrsnitt av populasjonen på et gitt tidspunkt. En svakhet med denne type undersøkelse er at prosesser som går over tid ikke kan observeres direkte, kun indirekte (Ringdal 2001). Det vil i noen sammenhenger bli gjort sammenligninger med rapporter som har sett på tidligere års karakterstatistikker for grunnskolen.

Selv om dette er en tverrsnittundersøkelse, er det ingen ting som sier at dette året skulle skille seg spesielt ut med tanke på kjønn og utdanning. Men det er likevel interessant å se hvordan resultatene er i forhold til foregående år. Det er ikke noen store endringer som har skjedd fra tidligere år. Derimot kan man tenke seg neste års avgangselever kan avvike noe med tanke på kjønn og modenhet. Da kommer de første avgangselevne som har begynt skolen som 6-åringer. Ulike undersøkelser har vist at dette kan ramme gutter spesielt hardt (Lyster 2002).

Både tid og økonomi setter grenser for mengden data man kan benytte i en masteroppgave, slik det også er det i andre forskningsprosjekter. I denne undersøkelsen er det benyttet data innhentet fra Statistisk Sentralbyrå (SSB). En fordel med data som allerede er innsamlet, er at man kan benytte seg av en større mengde data enn man ressursmessig kunne fått ved å samle inn data selv. På denne måten kan en sikre en representativitet man kanskje ikke kunne ved å samle inn data på en annen måte. Svakheten med en slik innsamlingsmetode er imidlertid at det kan være vanskelig å oppdage feilkilder siden en ikke selv har deltatt i datainnsamlingen. Det kan også hende at man ønsker seg opplysninger som ikke lar seg gjøre å koble til dataene man får tilgang til.

3.3. Utvalget

Populasjonen i undersøkelsen er avgangselever i grunnskolen i Norge i 2005. Dataene i denne undersøkelsen er innhentet fra Statistisk sentralbyrå, som har tilgang til statistikk fra grunnutdanningen. Statistikken om avsluttet grunnskole dekker alle elever som har

avsluttet grunnskolen I 2005 utgjorde dette 61307 elever. Grunnskoleutdanningen omfatter alle barn og unge som ifølge opplæringsloven § 2-1 har rett og plikt til grunnskoleopplæring og som har fått dette ved en grunnskole.

Tabell 3.1: Oversikt over alle enheter, med prosentvis fordeling mellom kjønn

	Antall (N)	Prosent (%)
Gutt	31531	51,4
Jente	29776	48,6
Total	61307	100,0

Antall enheter (N), prosentvis fordeling (%).

Som i de fleste undersøkelser er det viktig å ha en god kjønnsfordeling. I denne studien er dette spesielt viktig, siden kjønnsforskjeller er et sentralt spørsmål i undersøkelsen. Ser vi på tabellen over så kan vi se at datamaterialet består av 61307 elever. Dette utgjør 100 % av elevene som avsluttet grunnskolen i 2005. Av totalt 61307 elever er fordelingen på kjønn på 29776 jenter (48,6 %), og 31531 (51,4 %) gutter. Dette resultatet indikerer en god kjønnsfordeling.

3.4 Datamaterialet

Alle dataene i denne undersøkelsen er hentet fra SSB. Disse dataene er frembrakt uavhengig av denne undersøkelsen og er koblet sammen fra ulike administrative registre av SSB. Ut ifra den teoretiske vinklingen i studien og hva tidligere empiriske undersøkelser hadde vist, kom jeg med ønsker for variabler. Noen lot seg lett koble med karakterdata, andre var det ikke mulig å få koblet. Hovedvariablene kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og karakterer lot seg koble. Opplysninger om foreldrenes yrke hadde jeg et ønske om å ha med, men dette ville innebære en pris som ikke lot seg gjøre med det budsjettet som jeg hadde til rådighet. I datasettet er det koblet persondata, karakterdata og ulike familiebakgrunnsdata. Bruken av unike identifikasjonsnumre har gjort det mulig å koble disse for den enkelte elev.

3.4.1. Persondata

I datamaterialet er det personopplysninger om elevens kjønn, samt i hvilken fødselsmåned og hvilket år eleven er født i. I datamaterialet var hovedvekten av elever født i 1989, som er fødselsåret for en normert studietid for dem som avslutter grunnskolen 2005. Alle elever er tatt med i undersøkelsene.

3.4.2 Karakterdata

Karakterdataene om avsluttet grunnskole og videregående opplæring har Statistisk sentralbyrå tilgang til fra to administrative systemer i fylkeskommunene: VIGO-inntak og VIGO-fag (fagopplæring og fagprøver). Opplysninger om elever ved de enkelte skoler eksporteres til VIGO-basen. VIGO er et programvarekonsept for inntak og administrasjon av elever og lærlinger i videregående skoler.

I datamaterialet er det opplysninger om standpunkt- og eksamenskarakterer i 13 ulike fag. Disse fagene er: Norsk hovedmål skriftlig, norsk sidemål skriftlig, norsk muntlig, matematikk, engelsk skriftlig, engelsk muntlig, natur- og miljø, kristendom, religion og livssyn, samfunnsfag, heimkunnskap, kunst og håndverk, kroppsøving og musikk. Hver elev i grunnskolen skal i utgangspunktet ha karakterer i alle disse fagene, samt en skriftlig og en muntlig eksamenskarakter. Den skriftlige eksamen vil være i faget norsk, matematikk eller engelsk. For de elevene som går opp til eksamen i norsk, vil dette da gjelde både hoved- og sidemål. Den muntlige eksamen er enten i norsk muntlig, engelsk muntlig, matematikk, natur og miljøfag, kristendom, religion og livssyn eller samfunnsfag. Karakterskalaen går fra en til seks, hvor en er laveste(dårligste) karakter og seks den høyeste(beste). I datamaterialet finnes det noen få som står registrert med andre karakterer, slik som null eller bokstavkarakterer. Disse har blitt slettet fra datamaterialet.

3.4.3 Familiebakgrunnsdata

I flere av analysene inngår familiebakgrunnsvariabler sett i sammenheng med skoleresultater. Foreldrenes utdanningsnivå inngår direkte i forskningshypotesene, mens familiestruktur og innvandringsbakgrunn blir brukt som forklarings og kontrollvariabler i noen av regresjonsanalysene.

Familiebakgrunnsdataene er hentet fra ulike administrative registre, innhentet av SSB og koblet opp mot individdataene. Data om sosial bakgrunn, landbakgrunn og familiestruktur er koblet fra befolkningsbasen (BEBAS) i SSB. BEBAS baserer seg på opplysninger fra Det sentrale folkeregister (DSF). Data om utdanningsnivå og foreldrenes utdanning kobles fra BHU (Befolkningens høyeste utdannings register i SSB). BHU omfatter personer registrert bosatt i Norge per 1. oktober i alderen 16 år og oppover.

3.4.3.1 Foreldrenes utdanning

I datasettet finner vi opplysninger om foreldrenes utdanning – både for mor og far. Inndelingene følger Statistisk sentralbyrås standard for utdanningsnivå. Utdanningsnivåene er inndelt i grunnskoleutdanning, videregående utdanning, kort høyere utdanning, lang høyere utdanning og uoppgitt utdanning. Her er den av foreldrenes som har høyest utdanning, som er representert.

Tabell 3.2: Utdanningsnivå

	Antall (N)	Prosent
1=grunnsk.utd.	6156	10,0
2=vidrg.utd.	18127	29,6
3=kort høy utd.	33555	54,7
4=lang høy utd.	1882	3,1
9=uoppgitt	1587	2,6
Total	61307	100,0

Kategorien *uoppgitt* er blitt tatt bort fra materialet i arbeidet med de statistiske analysene. Dette reduserer antallet med 1587 personer, noe som utgjør 2,6 % av bruttoutvalget. Disse 2,6 % ”oppfører” seg som høy utdanning når vi legger dem inn i analyser. En mulig forklaring på dette kan være at dette er foreldre med utdanning i utlandet og som ikke er blitt registrert i norske registre. Men siden vi ikke vet dette sikkert, er det valgt å ta disse bort. I noen av undersøkelsene blir det også brukt ”utdanningsart” som har en finere inndeling. Her er kategoriene 0=”ingen utdanning”, 1=”barneskole”, 2=”ungdomskole”, 3=”Påbegynt videregående utdanning”, 4=”Avsluttet videregående utdanning”, 5=”Videregående påbygning”, 6=”Universitet/høyskole lavt nivå”, 7=”Universitet/høyskole høyt nivå”, 8=”forskerutdanning” og til slutt 9=”uoppgitt”. I denne variabelen finnes det separate opplysninger om mors og fars utdanning. Denne variabelen blir bruk i analyser

hvor en ønsker å se på betydningen av mors og fars utdanning separat. Også her er "uoppgitt" tatt bort.

3.4.3.2 Familiestruktur

I datasettet er det opplysninger om hvem barnet bor sammen med. Tabell 3 gir en oversikt over de ulike kategoriene i denne variabelen.

Tabell 3.3: Familiestruktur

		Antall(N)	prosent
Valid	1=g.frlid.	35791	58,4
	2=samb.frlid.	3280	5,4
	3=mor	12412	20,2
	4=far	3015	4,9
	5=mor/s.far	4748	7,7
	6=far/s.mor	725	1,2
	7=annet	10	,0
	9=mor/s.mor	4	,0
	10=far/s.far	1	,0
		Total	59986
Missing	System	1321	2,2
	Total	61307	100,0

Vi ser at nesten 60 % bor sammen med gifte foreldre. Vel 20 % bor sammen med mor og ca 5 % far. Kun 5,4 % er oppgitt at de bor hos samboende foreldre. Det er god grunn til å tro at det er flere foreldre som i praksis er samboende enn det som fremkommer her. Det kan derfor være at en andel av elevene som er registrert under mor faktisk bor sammen med mor og far. Dette vil imidlertid ikke spille noen avgjørende rolle for analysen.

3.4.3.3 Innvandringsbakgrunn

I datamaterialet er det også opplysninger om hvilken etnisk bakgrunn eleven har. Fordelingen innenfor denne variabelen ser vi i tabell X under. Her er 1 = etnisk norsk, 2 = første generasjonsinnvandrere, 3 = født i Norge med to utenlandske foreldre, 4 = utenlandsk adoptert, 5 = utenlands født, med en norsk forelder og 6 = norsk født, med utenlands far og 7 = født i utlandet med to norske foreldre.

Tabell 3.4: innvandringsbakgrunn

	Antall(N)	Prosent
1,00	51580	84,1
2,00	1692	2,8
3,00	2656	4,3
4,00	1125	1,8
5,00	3085	5,0
6,00	494	,8
7,00	631	1,0
Total	61263	99,9
Missing System	44	,1
Totalt	61307	100,0

Vi ser fra tabellen at det er en stor overvekt etnisk norske elever. Det er derfor stor grunn til å tro at innvandringsbakgrunn ikke vil påvirke analysen i nevneverdig grad. Vi vil likevel se nærmere på betydningen av innvandring for skolepresentasjoner fordelt på kjønn og sosial bakgrunn i analysene i neste kapittel.

3.5 Nærmere presentasjon av variablene

Variabler er forhold som beskriver enhetene i en undersøkelse. Hver variabel har en verdi slik som for eksempel kjønn har verdiene gutt og jente (Ringdal 2001). Vi skal nå se nærmere på variablene som inngår i denne undersøkelsen.

3.5.1 Kjønn

Variabelen **kjønn** er en uavhengig dikotom variabel som bare kan gi svarene jente eller gutt. Den er kodet som følger: 1. Gutt – 2. Jente. Selv om det i den teoretiske drøftingen vil være snakk om sosialt kjønn, så er disse knyttet opp til det biologiske kjønn.

3.5.2 Skoleresultater

Den neste variabelen i undersøkelsen er **skoleresultater**. Skoleresultater kan være flere forhold. Det kan være læringsutbyttet du har fått ut av skolen, både faglig og sosialt. Her, i dette prosjektet, er det den faglige indikatoren basert på karakterer som er blitt benyttet. Karakterer blir i dette arbeidet en avhengig variabel som en tenker seg kan påvirkes av barnets kjønn, og av foreldrenes utdanningsnivå.

I datamaterialet finnes det både opplysninger om standpunktkarakterer og eksamenskarakterer, men i analysene er eksamenskarakterer valgt bort da dette var vanskelig å ta med i de statistiske analysene. Det er få elever som er oppe til eksamen og tidligere undersøkelser har også vist at når det gjelder kjønn, sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn så er det en tett sammenheng mellom eksamenskarakterer og standpunktkarakterer (Hægeland et al. 2005). Dette betyr at å ta bort eksamenskarakterer ikke skal ha noe å si for å besvare problemstillingen.

Karakterskalaen går fra 1 til og med 6 i samtlige fag hvor 1 er den laveste beståtte karakteren og 6 den høyeste karakteren. I noen få tilfeller står elever oppført med 0 eller bokstavkarakterer. Disse utgjør en marginal del av utvalget, og er valgt bort. Det er en overvekt av gutter som er ”missing” i hvert fag.

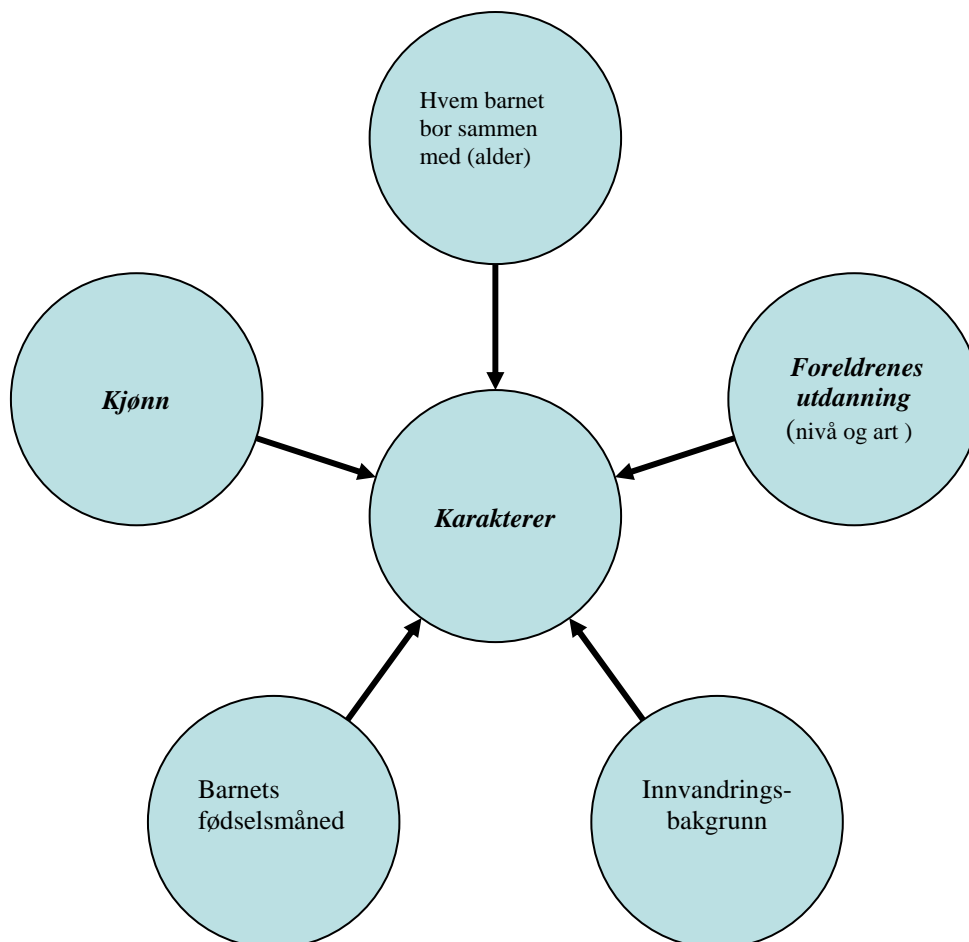
Det ble prøvd gjort en inndeling av karakterer etter fag ved hjelp av SPSS og Principal components, som kunne utgjøre en *feminin profil* og en *maskulin profil*. Dette lot seg ikke gjøre. I alle fag, bortsett fra kroppsøving, gjorde jentene det bedre enn guttene. Jentene styrte den skoleflinke profilen. Ved hjelp av faktoranalyse (Prinsipal components) ble det prøvd laget sammensatte variabler. Resultatet her ble en en` faktorløsning. Denne er blitt kalt ”**total karakter**”. Denne variabelen ble styrt av karakteren samfunnsfag. Ved hjelp av en reliabilitetstest (Cronbach`s alpha) ble reliabiliteten testet. Testen viste en høy reliabilitet (0,95). Det ble så konstruert en sammensatt variabel for **teoretiske fag** (resultat av reliabilitetstest 0, 92) og en for **praktiske fag** (reliabilitetstest: 0,87).

3.5.3 Foreldrenes utdanning

Foreldrenes utdanningsnivå vil være uavhengige variabler, som ikke kan påvirkes av barnets kjønn eller barnas skolerestater. Her ser en da bort i fra at det kan finnes eksempler på at foreldre utdanner seg etter vansker barna måtte ha. Det finnes to variabler for foreldrenes utdanning i datamaterialet fra SSB. Den en er ”**foreldrenes utdanningsnivå**” som er den variabelen som blir benyttet i de fleste analysene i undersøkelsen. Statistisk sentralbyrås standard for utdanningsgrupperinger er blitt brukt i inndelingen av denne variabelen (se s.39). Den av foreldrene som har den høyeste utdanningen, er representert i datamaterialet. Den andre variabelen er ”**foreldrenes utdanningsart**”. Det kan være vært å merke seg at det ikke her er snakk om hvilket yrke foreldrene har, men at den bare er en finere inndeling av

foreldrenes utdanningsnivå (se s. 39 og 40). Her har vi separate opplysninger om mor og fars utdanning. Denne variabelen er blitt benyttet i analyser hvor man har ønsket å se på betydningen av mors og fars utdanning på skolekarakterer separat. Grunnen til dette er at det kan tenkes å ha betydning hvem av foreldrene som har utdanning for hvorvidt barna får med seg den miljømessige kapitalen slik foreldreutdanning gir.

Det er også blitt konstruert en interaksjonsvariabel ”**kjønn x utdanningsnivå**” for bruk i regresjonsanalysen for å få fatt på en eventuell interaksjon mellom kjønn og foreldrenes utdanning.



Figur 2.1. Modell over variablene som inngår i undersøkelsen

Variablene over som er kursiverte er de variablene som inngår i problemformuleringene.

De andre variablene, barnets fødselsmåned, innvandringsbakgrunn og hvem barnet bor sammen med tenker jeg kan ha medvirkning for hvorvidt barnet oppnår gode skoleprestasjoner. Disse variablene vil bli bruk både som forklarings og kontrollvariabler.

3.5.4. Barnets fødselsmåned

Når barnet er født kan ha betydning for modenhetsnivået til barnet. Dette kan få innvirkning på flere områder. Gutter er oftere senere i sin språkutvikling enn jenter. Men begynner sin leseopplæring samtidig med jentene. Dette har opptatt mange språkforskere. (Lyster 2002). Dette er svært interessant siden lesing og skriving er ett av de områdene gutter sliter mest (Hægeland, Kierkebøen og Raaum 2005). I tillegg til språkutvikling vil også den motoriske utviklingen påvirkes av hvor gammel man er når man begynner på skolen. Finmotorisk er gutter også ofte seinere enn jenter. Flere undersøkelser har vist at barn som er født seint på året får en vanskeligere start på skolen, enn barn som er eldre ved skolestart. Det har også vist seg at tidlig skolestart ikke bare er et problem de første skoleårene, men et vedvarende problem som får konsekvenser for karakterene man får når man avslutter grunnskolen (Birkemo 2002, Lyster 2002). Undersøkelser har også vist at gutter er spesielt sårbare for alder ved skolestart (Birkemo 2002, Lyster 2002).

3.5.5 Innvandringsbakgrunn

Når jeg har valgt å ta med innvandringsbakgrunn bygger dette både på at undersøkelser har vist at disse barna generelt oppnår lavere skoleprestasjoner enn barn med norsk bakgrunn (Bakken 2003). En annen grunn for å trekke denne variabelen inn er det teoretiske perspektivet som er valgt i dette prosjektet. Her blir kulturell bakgrunn sett som betydningsfullt for muligheter for å mestre skolen. En kan tenke seg at innvandringsforeldre vil gi barna en annen kulturell kapital, enn norske foreldre, selv med samme utdanningsbakgrunn. Det kan også tenkes at den kjønns habitus man får med seg hjemmefra vil variere. Det vil derfor være viktig å kontrollere for innvandringsbakgrunn.

3.5.6 Hvem barnet bor sammen med

Den siste variabelen, hvem barnet bor sammen med, viser til betydningen familiestruktur kan ha for skolerestater. At barnas familiesituasjon har betydning for barnas skoleprestasjoner er vist i flere undersøkelser. Nergård (2005) har analysert

intervjumaterialet fra "Ung i Norge - undersøkelsen" fra 2002, der 12000 ungdomskoleelever har svart på spørsmål om skoleresultater og familiesammensetning. Her kommer det frem at de som vokser opp med foreldre som bor sammen, har større sjanse for å gjøre det bra på skolen. Nergård peker på at det vil være interessant å se dette i sammenheng med foreldres utdanning og kjønn, noe som vil bli gjort i denne undersøkelsen.

Når det gjelder familiestruktur er det i dette arbeidet kun opplysninger om hvem barnet bor sammen med. Det er klart at det kan tenkes at det er flere forhold ved familiestrukturen som kan virke inn, som ikke er tatt med. Dette kan være antall søsken, plass i søskenflokket m.m. Et annet problem for effekten av denne variabelen er at vi ikke vet noe om hvor lenge barnas familiesituasjon har vært slik den er i dag. Vi har bare opplysninger om den aktuelle situasjonen i dag.

3.6. Reliabilitet og validitet

Dataenes validitet og reliabilitet er avgjørende for bruken av de empiriske resultatene. Validiteten sier oss noe om målingenes gyldighet. Det sentrale er om man måler det man faktisk sier at man vil måle. Reliabiliteten viser til dataenes pålitelighet. En høy reliabilitet alene er ikke godt nok for at resultatene er pålitelige. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Validiteten er både et empirisk og et teoretisk spørsmål (Ringdal 2001).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabiliteten sier oss noe om påliteligheten til undersøkelsen. Om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Reliabilitet er et rent empirisk spørsmål (Ringdal 2001). Når man skal sjekke reliabiliteten må man både se etter systematiske og tilfeldige feil. Ved bruk av sekundærdata, som mitt datamateriale er, kan det være vanskelig å sjekke hvordan dataene ble samlet inn, dermed vanskelig å oppdage feilkilder som kan gå ut over reliabiliteten. Gjennom korrespondanse med SSB har jeg fått kjennskap til operasjonalisering av variablene (kodebok) og prosedyrene ved innsamlingen av data. Alle dataene kan karakteriseres som "fakta" om enhetene; når de er født, hvilket kjønn de har, hvilken utdanning foreldrene har, etnisitet og hvem barnet bor

sammen med. Disse opplysningene er hentet fra ulike registre, enhetene selv har ikke deltatt i innsamlingen av data som finnes i datamaterialet.

I arbeidet med datamaterialet måtte jeg omkode data og definere variablene selv. I dette arbeidet var det viktig å sjekke og dobbeltsjekke at det ble gjort riktig. Jeg brukte mye tid på dette for å sikre meg at datamaterialet var behandlet så forsvarlig som mulig fra min side. Det ble funnet noen feil i kodeboken fra SSB. Dette måtte jeg gjennom e-post-korrespondanse få bekreftet at var feil, for så å få rettet det opp. Materialet ble også nøye sjekket gjennom frekvensfordelinger.

3.6.2 Validitet

I en undersøkelse bør man strebe etter både høy indre og ytre validitet. Den indre validiteten blir påvirket av om man måler det man faktisk vil måle. Den ytre går på funnenes generaliserbarhet. Noen teoretiske variabler er direkte målbare, slik som variabelen **”kjønn”** er det i min undersøkelse. Når dette er tilfelle vil det ikke være noen problemer med den definisjonsmessige validiteten. I et slikt tilfelle vil dataenes validitet bestemmes av reliabiliteten (Hellevik 1983).

Når det gjelder **”foreldres utdanningsnivå”** kunne en hatt en finere inndeling av hvilken utdanning foreldrene har. Mener man dette er viktig, vil det også ha innvirkning på validiteten. Her kan det sies å være en styrke at det i undersøkelsen også opereres med **”utdanningsart.”** Her får man nettopp en finere inndeling av foreldrenes utdanning. I tillegg får vi informasjon om hvilket utdanningsnivå både mor og far har.

Et mulig problem er at vi ikke vet noe om når foreldrene har tatt sin utdanning, noe som kan tenkes å ha innvirkning for overføringen av kapital fra foreldre til barn. Ofte er graden av samsvar mellom teoretisk og operasjonell definisjon skjønnsmessig. En kan også tenke seg at yrke, i tillegg til utdanning, ville kunne sagt noe om foreldrenes utdanningsnivå i forhold til barnas skoleresultater. Yrke kunne muligens gi et annet bilde av den kapital foreldrene innehar. Selv om ingeniørutdanning og lærerutdanning gir samme uttelling i antall utdanningsår, er det ikke sikkert at det gir den samme overføring av kapital når det gjelder barns muligheter i skolen. Lærere har gjerne spesielt mye av den type kulturell kapital som kommer barna til gode i en utdanningssammenheng. I noen yrker med høy

utdanning er det kultur for å jobbe lange dager, her kan man tenke seg at tid til å overføre miljømessig kapital er mindre, enn andre yrker, med en annen jobbkultur.

Andre forhold som kunne vært interessante å ha hatt opplysninger om er om foreldrene er i jobb eller ikke. Likeledes vil forhold som om man jobber heltid eller deltid kunne tenkes å ha betydning. Når det kun er valgt utdanningsnivå er dette både på bakgrunn av økonomi, men det er også begrunnet både teoretisk og med belegg i forskning i teoridelen. Utdanningsnivå er den familiebakgrunnsvariabelen som har størst forklaringskraft i Norge har vi tidligere pekt på. Ved å benytte seg av Statistisk sentralbyrås egen standard for utdanningsnivå kan jeg også gjøre det mulig å sammenligne resultatene med andre studier. Denne standarden er bruk i flere andre studier som det kan være relevant å sammenligne resultatene med.

Variablene i undersøkelsen er godt dokumenterte variabler, som det i flere andre undersøkelser er påbevist at har betydning for barns skoleresultater. Dette vil være gunstig med tanke på validiteten. At utvalget er representativt er en nødvendighet for at forskningsresultatene skal kunne generaliseres. Her i dette forskningsprosjektet er alle barna som har avsluttet grunnskolen representert.

3.7. Empirisk strategi

I analysene av data er det brukt både deskriptiv statistikk, bivariate- og multivariate statistiske metoder for å besvare problemstillingene.

3.7.1 Deskriptiv statistikk

Da datamaterialet var klart for videre bearbeiding ble det gjort ulike frekvensanalyser og andre deskriptive analyser. Dette var med på å skape en innledende oversikt over materialet både med tanke på substansielle forhold og med tanke på spredningen i svarene. Frekvensanalysene fungerte som et råmateriale for de videre analysene.

3.7.2 Forskningshypoteser

Ut ifra problemformuleringen og på bakgrunn av den deskriptive statistikken ble det formulert ulike forskningshypoteser.

Bak problemstillingene ligger det en antagelse om at kjønn og foreldrenes utdanningsnivå har betydning for skoleresultatene. Derfor blir det viktig å starte med å sjekke dette. De to første hypotesene blir derfor:

H1: Det er en sammenheng mellom kjønn og skoleresultater

H2: Det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skoleresultater

På bakgrunn av ulike tidligere undersøkelser ble det i innledningskapitlet argumentert for at man kan tenke seg at foreldres utdanningsnivå kan ha en sterkere sammenheng med gutters skoleresultater enn hva som gjelder for jenters skoleresultater. Den innledende deskriptive statistikken gav også støtte til å gå videre med en slik antagelse. Derfor blir den neste hypotesen som vil bli testet slik:

H3: Det er en sterkere sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og gutters skoleresultater, enn mellom foreldrenes utdanningsnivå og jenters skoleresultater.

Til slutt vil det bli sett nærmere på guttegruppen med tanke på skoleresultater. Her vil alle variablene som inngår i datamaterialet bli tatt med, for å se hvilken betydning disse har for gutters skoleresultater, samtidig som betydningen av foreldrenes utdanningsnivå blir satt på en sterkere prøve.

3.7. 3 Statistisk analyse

Det er blitt benyttet bivariate analyser for å kunne se fordelinger når det gjelder kombinasjoner av svar på to variabler. Det er også blitt sett på i hvor stor grad de to variablene varierer sammen, altså graden av samvariasjon (korrelasjon). Først ble det sett på sammenhengen mellom kjønn og skoleresultater, så ble sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og skoleresultater analysert. Etter dette ble det sett på om det var en sterkere sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skoleresultater, for gutter enn for jenter. Her ble jeg nødt til å ta i bruk regning. Korrelasjonskoeffisientene (pearsons - r) for gutter og jenter ble omgjort til z-skårer, og ut fra dette ble det utregnet om differansen vi såg i sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og skoleresultater, mellom kjønnene, var av en signifikant størrelse.

Etter dette ble det utført regresjonsanalyser. Dette er en statistisk metode som kan anvendes for å forutsi eller predikere hvilke verdi bestemte skårer på avhengige variabler vil ha på den uavhengige variabelen (Hellevik 1983). Regresjon er en utvidelse av korrelasjon, hvor vi ikke bare beskriver forholdet mellom to variabler, men bruker denne beskrivelsen også for å kunne predikere (forutse) fremtidige hendelser eller videre utvikling. En multippel korrelasjonskoeffisient, R^2 , angir hvor stor del av variansen til den avhengige variabelen (kriterievariabelen) som kan forklares ut fra alle de uavhengige variablene til sammen. Den viser altså den samlede effekten av flere uavhengige variabler på en avhengig variabel.

Her, i dette arbeidet, vil jeg både vært interessert i hvor stor del av variansen til de faglige skårene som kan forklares ut fra utdanningsvariabler og kjønn hver for seg (vanlig korrelasjonskoeffisient) og samlet. Samt sett sammen med ulike andre utvalgte variabler.

Det er blitt utført både simultan og hierarkisk multippel regresjon. Den første, simultan regresjonsanalyse, er en metode hvor alle prediktorvariablene legges samtidig inn i regresjonsligningen. Da blir det relative bidraget til hver variabel bedømt samtidig. Hierarkisk multippel regresjon, er en utvidelse av en simultan, her spesifiserer man forholdet mellom variablene ved å legge dem i en bestemt rekkefølge. Denne metoden brukes vanligvis når man ønsker å teste en bestemt teori (Langdridge 2006).

Først er det utført analyser med standpunkt karakter, en samlet teorikarakter og en samlet karakter for praktisk-estetiske fag, som uavhengig variabel. Deretter er det fokusert på enkeltfag. Basisfagene norsk, engelsk og matte er det i noen analyser sett nærmere på. I norsk og engelsk er det de skriftlige karakterene som er tatt med, dette på grunn av at det var her vi fant de største kjønnsforskjellene i den deskriptive statistikken. Ellers er natur- og miljøfag (NAM) tatt med. Dette har tradisjonelt vært et fag som er blitt sett på som et "guttefag", og det vil av den grunn være et interessant fag å se nærmere på. Samfunnsfag er valgt ut på grunn av at det var dette faget som viste seg å styre den skoleflinke profilen da vi gjorde faktoriseringen. Til slutt ble heimkunnskap og kristendom, religion og livssyn (KRL) tatt med, siden det var her, i tillegg til i norsk skriftlig, at det var størst kjønnsforskjeller i den deskriptive statistikken.

I alle analysene er det tatt utgangspunkt i et signifikansnivå på 0,05, noe som er det mest brukte innenfor samfunnsvitenskapene (Ringdal 2001). Signifikansnivået angir sjansene for å forkaste nullhypotesen dersom den er sann. Sannsynligheten for at utvalgsresultatet skal falle innenfor forkastningsområdet vil her være lik signifikansnivået 0,05, når nullhypotesen er sann. Signifikansnivået er den usikkerheten som knyttes til generaliseringsslutningen, fra utvalg til universet (populasjon) (Ringdal 2001).

3.8 Etikk

Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskaplig praksis (Ringdal 2000). Som forsker må en alltid ta hensyn til den etiske dimensjonen ved undersøkelsen. Ved innsamling av data må man ta hensyn til frivillig deltakelse, anonymitet og at ikke forskningssubjektene føres bak lyset. Mitt datamateriale er hentet inn av andre personer og her forplikter jeg meg til å gjøre meg kjent med hvordan data er innhentet. Dette både av hensyn til reliabiliteten i undersøkelsen, men også i respekt for dem som undersøkelsen omhandler.

Statistisk sentralbyrå har regler som omhandler personvern (vedlegg 1). Her vises det til at SSB er underlagt personopplysningsloven med hensyn til forsvarlig behandling av personopplysninger. SSB har også utnevnt eget personvernombud som er godkjent av Datatilsynet. Alle ansatte i SSB har underskrevet taushetserklæring, og brudd på taushetsplikten er straffbart.

For å få data fra SSB måtte jeg sende en søknad med vedlagt prosjektplan. Da søknaden var behandlet ble det underskrevet en kontrakt mellom Instituttstyrer ved Institutt for utdanning og helse ved Universitetet i Bergen og saksbehandler ved Statistisk sentralbyrå. Her ble det skrevet under på at det kun var jeg og navngitt veileder som skulle ha tilgang til dataene (vedlegg 2). I tillegg måtte jeg skrive under på en taushetserklæring og på at datamaterialet skulle matrikuleres innen desember 2007 (vedlegg 3).

Det vil alltid være en mulighet for at forskningsresultatene kan føre til en endret debatt omkring temaet i undersøkelsen. Det vil derfor være viktig å ha en etisk refleksjon gjennom hele arbeidet i forhold til fremgangsmåten i undersøkelsen, og i bruken av forskningsresultatene.

Del 4 Presentasjon og analyse av data

Denne studiens hovedmål er å undersøke **hvilken betydning kjønn og foreldres utdanningsnivå har for skolerresultater i 2005**. En annen sentral problemstilling er **om foreldrenes utdanningsnivå har en sterkere sammenheng med gutters skolerresultater, enn med jenters skolerresultater**. For å få belyst disse problemstillingene er det formulert noen hypoteser som vil bli testet statistisk:

H1: Det er en sammenheng mellom kjønn og skolerresultater

H2: Det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skolerresultater

H3: Det er en sterkere sammenheng mellom gutters skolerresultater og foreldrenes utdanningsnivå, enn mellom jenters skolerresultater og foreldrenes utdanningsnivå

Vi skal starte med en oversikt over gjennomsnittskarakterer i alle fag i 2005. I tabell 4.1 ser vi gjennomsnittskarakterer på alle elever. I tillegg ser vi hvordan karakterene er fordelt kjønnsmessig.

4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 4.1: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i grunnskolen 2005, etter kjønn.

<i>Fag</i>	<i>Gj.snitt alle</i>	<i>std. avvik</i>	<i>Gj.snitt jenter</i>	<i>std. avvik</i>	<i>Gj.snitt gutter</i>	<i>std. avvik</i>
Hovedmål, skriftlig	3,9	0,976	4,2	0,898	3,6	0,958
Hovedmål, muntlig	4,1	0,999	4,3	0,938	3,8	1,003
Sidemål, skriftlig	3,7	0,978	4,0	0,912	3,4	0,954
Engelsk, muntlig	4,0	1,021	4,2	0,992	3,9	1,019
Engelsk, skriftlig	3,8	1,072	4,0	1,023	3,6	1,080
Matematikk	3,5	1,143	3,5	1,130	3,4	1,152
Kristendom, religion og livssyn	4,0	1,116	4,3	1,044	3,7	1,115
Natur- og miljøfag	4,0	1,124	4,2	1,085	3,8	1,134
Samfunnsfag	4,1	1,104	4,2	1,060	3,9	1,122
Kroppsøving	4,4	0,965	4,2	0,955	4,5	0,957
Musikk	4,2	0,986	4,5	0,903	4,0	1,014
Heimkunnskap	4,4	0,842	4,7	0,735	4,1	0,840
Kunst- og håndverk	4,2	0,916	4,5	0,828	4,0	0,921

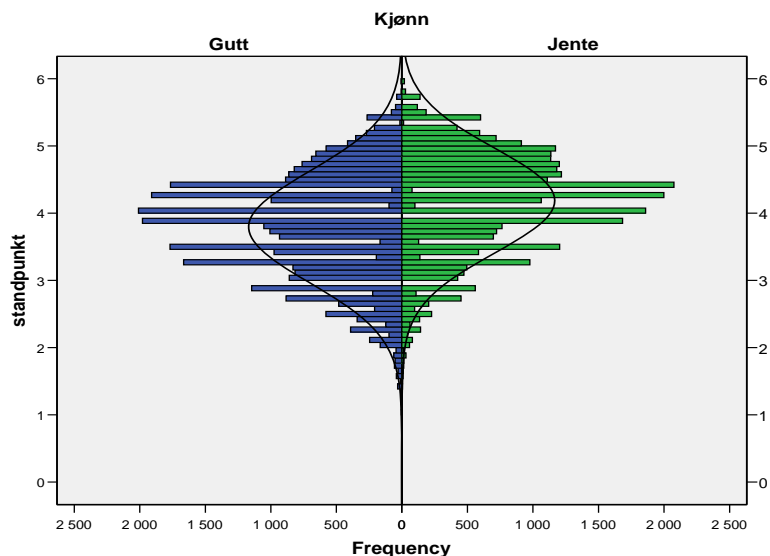
I tabell 4.1 ser vi gjennomsnitt for alle fag det blir gitt standpunktkarakterer i. Jentene har her høyere gjennomsnitt i alle fag, bortsett fra kroppsøving. Forskjellen er størst i norsk skriftlig (hoved- og sidemål), kristendom, religion og livssyn og heimkunnskap med 0,6 i jenters favør. Sammenligner vi de muntlige resultatene i engelsk og norsk med de skriftlige, så ser vi at forskjellen er mindre mellom kjønn i muntlig enn i skriftlig. I norskfaget er differansen 0,2 og i engelskfaget er differansen 0,1. Når det gjelder kroppsøving, som er det eneste faget guttene har høyere gjennomsnitt enn jentene, så er denne forskjellen drøye 0,3 i favør guttene. I matematikk finner vi den minste forskjellen med tanke på kjønn, her er det bare 0,1 i differanse, i jenters favør. Vi ser også at spredningen i karakterene (målt ved standardavviket) er mindre blant jenter enn blant gutter. Tallene vi finner i tabellen over, stemmer i stor grad med tilsvarende statistikk over standpunktkarakter fordelt på kjønn, de senere år (se tabell 4.2 under).

Tabell 4.2: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i grunnskolen 2002 - 2004, etter kjønn.

<i>Fag</i>	<i>Gjennomsnitt jenter</i>			<i>Gjennomsnitt gutter</i>		
	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>
Hovedmål, skriftlig	4,1	4,1	4,2	3,5	3,5	3,5
Hovedmål, muntlig	4,2	4,3	4,3	3,7	3,8	3,8
Sidemål, skriftlig	3,9	3,9	4,0	3,3	3,3	3,4
Engelsk, muntlig	4,2	4,2	4,2	3,8	3,8	3,8
Engelsk, skriftlig	3,9	4,0	3,9	3,5	3,5	3,5
Matematikk	3,5	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4
Kristendom, religion og livssyn	4,2	4,3	4,3	3,6	3,7	3,7
Natur- og miljøfag	4,1	4,1	4,1	3,7	3,7	3,7
Samfunnsfag	4,2	4,2	4,2	3,9	3,8	3,9
Kroppsøving	4,2	4,2	4,2	4,4	4,4	4,5
Musikk	4,4	4,4	4,4	3,9	3,9	4,0
Heimkunnskap	4,6	4,6	4,6	4,0	4,0	4,1
Kunst- og håndverk	4,5	4,5	4,5	3,9	3,9	4,0

Kilde: Læringscenteret.

Figur 4.1: Oversikt over fordelingen av stanspunkt karakterer på kjønn, avgangselever grunnskolen 2005.



Den grafiske fremstillingen i figur 1 illustrer hvordan gutter og jenters karakterer fordeler seg. Det er flest jenter som oppnår de to beste karakterene (5 og 6). Og det er flest gutter som oppnår de laveste karakterene. Vi ser også at fordelings toppunkt (gjennomsnittskarakterer) for jenter er på et høyere nivå enn toppunktet for gutters fordeling.

Tabell 4.3: Gjennomsnittskarakter i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2005 i utvalgte fag etter foreldrenes utdanningsnivå

<i>Utd Nivå</i>	<i>Alle fag</i>	<i>NOH skriftlig</i>	<i>Engelsk skriftlig</i>	<i>Matte</i>	<i>NAM</i>	<i>Samf. fag</i>	<i>Kristendom, Religion og livssyn</i>	<i>Heim- kunnskap</i>	<i>Kunst- Og håndverk</i>
Grunnskole utdanning	3,4	3,3	3,1	2,7	3,2	3,3	3,3	4,0	3,8
Videreg. Utdanning	3,8	3,6	3,5	3,2	3,7	3,8	3,8	4,3	4,1
Kort høyere utdanning	4,3	4,2	4,1	3,8	4,3	4,4	4,4	4,5	4,4
Lang høyere utdanning	4,6	4,6	4,5	4,3	4,6	4,8	4,7	4,7	4,6

I tabell 4.3 ser vi at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for karakter i alle fag (her: totalt alle fag, norsk hovedmål, skriftlig, engelsk skriftlig, matematikk, natur- og miljøfag (NAM), samfunnsfag, heimkunnskap og kunst og håndverk). Når foreldrenes utdanningsnivå stiger, så stiger elevenes gjennomsnittskarakter. Ser vi på den gjennomsnittlige stanspunkt-karakteren for alle fag, ser vi at den øker fra grunnskoleutdanning til videregående utdanning med 0,4. Fra videregående utdanning til kort høyere utdanning med 0,5 og til slutt fra kort høyere utdanning til lang høyere utdanning, med 0,3. Det største spranget karaktermessig er fra videregående utdanning til kort høyere utdanning. Den største differansen mellom laveste utdanningsnivå og høyeste utdanningsnivå finner vi i matematikkfaget (1,6). Men også i de andre teoretiske fagene er det klar stigning i karakteren når man går fra lav til høy foreldreutdanning. Minst differanse er det i praktisk-estetiske fag (heimkunnskap 0,7 og kunst- og håndverk 0,8). Under ser vi i tabell 4.4 hvordan karakterer etter foreldrenes utdanningsnivå varierer for gutter og jenter.

Tabell 4.4: Gjennomsnittskarakter i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2005 i utvalgte fag etter foreldrenes utdanningsnivå, fordelt på kjønn.

<i>Foreld. Utd. nivå</i>	<i>Alle fag</i>		<i>NOH, skriftlig</i>		<i>Engelsk</i>		<i>Matte</i>		<i>NAM</i>		<i>Samfunns fag</i>		<i>KRL</i>		<i>KHV</i>		<i>HMK</i>	
	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>	<i>J</i>	<i>G</i>
1	3,6	3,2	3,6	3,0	3,3	2,8	2,7	2,6	3,4	3,0	3,5	3,1	3,6	3,0	4,1	3,5	4,3	3,7
2	4,0	3,6	4,0	3,3	3,8	3,3	3,3	3,1	3,9	3,5	4,0	3,6	4,1	3,5	4,4	3,9	4,6	4,0
3	4,5	4,1	4,5	3,9	4,3	3,9	3,9	3,8	4,5	4,1	4,6	4,3	4,6	4,1	4,7	4,2	4,8	4,3
4	4,7	4,4	4,7	4,2	4,6	4,3	4,3	4,2	4,8	4,5	4,9	4,7	4,9	4,5	4,9	4,4	4,9	4,4

Fra tabell 4.4 ser vi at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for både gutter og jenters skoleresultater. For begge kjønn gjelder det at karakteren blir høyere, med høyere utdanningsnivå hos foreldrene (Skalert fra 1= grunnskoleutdanning til 4= lang, høyere utdanning). Et annet interessant trekk her er at guttenes karakterer nærmer seg jentenes karakterer, når foreldrene har lang, høyere utdanning. Differansen mellom kjønnenes gjennomsnittskarakter avtar dermed når foreldrene har det høyeste utdanningsnivået. Størst utslag finner vi i engelsk og samfunnsfag. I engelsk var det i gruppen foreldre med grunnskole utdanning, en differanse mellom kjønn på 0,5, mens det i gruppen med

foreldre med lang, høyere utdanning, var kjønnsdifferansen på 0,3. Dette betyr at gutters karakterer nærmer seg jenters karakterer med to tiendelskarakter når foreldrene har lang, høy utdanning. I samfunnsfag var det en kjønnsdifferanse på 0,4 i gruppen med foreldre med kun grunnskoleutdanning, mens det i gruppen med foreldre med lang, høy utdanning var 0,2. Her også var det en differansereduksjon på to tiendelskarakter når vi sammenligner disse elevgruppene.

4.2 Statistisk analyse

Fra den innledende deskriptive statistikken har vi sett at det ser ut for å være en sammenheng mellom kjønn og skoleresultater. Vi har også sett at det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skoleresultater. Vi skal nå se nærmere på dette, og teste om disse funnene vi har gjort er statistisk signifikante. I alle analysene er det tatt utgangspunkt i et signifikansnivå på 0,05, noe som er det mest brukte innenfor samfunnsvitenskapene (Ringdal 2001).

4.2.1 Betydningen av kjønn for skoleresultater

Den første hypotesen vi skal teste ut statistisk, er om det er noen signifikant sammenheng mellom kjønn og standpunkt karakterer. Vi skal starte med en enkel korrelasjonsmatrise.

Tabell 4.5: Sammenheng mellom standpunkt karakter og kjønn. Korrelasjonsmatrise(Pearsons r)

Alle fag	prakt fag	Teori- fag	NOH, skriftlig	Eng.	matte	NAM	KRL	samf. fag	KHV	Heim- kunnsk.
.25**	.25**	.25**	.31**	.19**	.06**	.15**	.25**	.15**	.29**	.34**

* p<0,05; ** p<0,01

Vi ser av tabell 4.5, at det er klare signifikante sammenhenger mellom kjønn og standpunkt karakterer både når det gjelder totalt alle fag og når vi ser på teoretiske og praktiske fag. I følge korrelasjonsmatrisen over, blir drøye 6 %¹¹ av karakteren på alle faktorvariablene (se metodekapittel) forklart av kjønn (r = .25). Her blir det verdt å merke seg at ”forklare” i en slik sammenheng ikke viser til noe mekanisk årsaks- virkningsforhold mellom disse variablene. Forklare vil her vise til den variasjon som kan tilskrives forskjeller mellom observertart ulike grupper.

¹¹ Ved å kvadrere koeffisienten, finner vi den forklarte variansen.

Tabellen viser at jentene i 2005 oppnådde høyere gjennomsnitt på alle faktorvariablene, det samme gjelder for alle enkeltfag som er valgt ut. Matematikkfaget skiller seg noe ut ved at det her er klart lavere sammenheng mellom kjønn og karakterer i dette faget, enn i de andre fagene. Dette såg vi også i den innledende statistikken. Størst sammenheng finner vi i heimkunnskap (12 %) og norsk, hovedmål skriftlig (drøye 9 %). Funnene over gir støtte til hypotesen om at det er sammenheng mellom kjønn og skoleresultater.

4.2.2 Betydningen av foreldrenes utdanning for skoleresultater

Den andre hypotesen vi skal teste er om det er en signifikant sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skoleresultater.

Tabell 4.6: Sammenheng mellom standpunktkarakter i utvalgte fag og foreldrenes utdanningsnivå. Korrelasjonsmatrise(Pearsons r).

	<i>Totalt karakter</i>	<i>Teori fag</i>	<i>Prakt. Fag</i>	<i>NOH, skriftlig</i>	<i>Engelsk, skriftlig</i>	<i>Matte</i>	<i>NAM</i>	<i>Samf. fag</i>	<i>KRL</i>
Foreldr.									
Utd.nivå	.37**	.38**	.29**	.32**	.34**	.36**	.32**	.34**	.31**

- * p<0,05; ** p<0,01 (2-tailed).

Tabell 4.6 viser en ordinær korrelasjonsmatrise mellom standpunktkarakterer og foreldrenes utdanningsnivå. Tabellen tjener som en oversikt over tosidig lineære sammenhenger mellom variablene. Vi ser her at det er klare signifikante sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og alle standpunktkarakterene. Sterkest sammenheng er det mellom foreldrenes utdanningsnivå og teorifag ($r = .38$), mens det i praktiske estetiske fag er en noe svakere sammenheng ($r = .29$). Blant enkeltfagene som er valgt ut, er det sterkest sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og matematikk ($r = .36$), noen som tilsvarer om lag 13 % av variansen i denne karakteren.

4.3 Sammenhengen mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå på skolerestultater

Vi har nå fått bekreftet de to første hypotesene vi stilte. Det er en signifikant sammenheng mellom kjønn og skolerestultater for avgangselever i grunnskolen 2005. Det er også en signifikant sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skolerestultater for dette kullet. Dette betyr at vi kan gå videre til neste problemstilling. Her vil vi sjekke om denne sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og skolerestultater som vi har sett, er sterkere for gutter enn for jenter. Fra den innledende statistikken såg vi tegn til at det kan være en slik sammenheng. Når foreldrenes utdanningsnivå økte, så nærmet gutter og jenters karakterer seg (tabell 4.4). Vi skal starte med en ordinær korrelasjonsmatrise. Her vil det bli sett både på foreldrenes utdanningsnivå og på mors og fars utdanning separat.

Tabell 4.7: Sammenheng mellom standpunkt karakter og foreldrenes utdanningsnivå og art, fordelt etter kjønn. Korrelasjonsmatrise (Pearsons r).

<i>Karakterer</i>	<i>Utdanningsnivå</i>		<i>Utdanningsart mor</i>		<i>Utdanningsart far</i>	
	<i>Jenter</i>	<i>Gutt</i>	<i>Jenter</i>	<i>Gutter</i>	<i>Jenter</i>	<i>Gutter</i>
Engelsk, skriftlig	.330** (N=28449)	.358** (N=29036)	.182** (N=29036)	.199** (N=29953)	.171** (N=29036)	.188** (N=29953)
Norsk skriftlig	.326** (N=28675)	.354** (N=29850)	.180** (N=29250)	.212** (N=30552)	.153** (N=29250)	.189** (N=30552)
Matematikk	.354** (N=28527)	.363** (N=29801)	.224** (N=29152)	.222** (N=30592)	.199** (N=29152)	.204** (N=30592)
Kristendom, religion og livssyn	.282** (N = 29077)	.343** (N = 3351)	.207** (N = 29075)	.229** (N = 30364)	.156** (N = 29075)	.200** (N = 30364)
Samfunns- Fag	.330** (N=28678)	.354** (N=29982)	.195** (N = 29776)	.207** (N = 30764)	.167** (N = 29776)	.186** (N = 30764)
Natur- og miljøfag	.320** (N=28647)	.336** (N=29964)	.189** (N=29252)	.198** (N = 30713)	.168** (N=29252)	.173** (N= 30713)
Alle fag	.380** (N=29077)	.392** (N=30643)	.206** (N=29631)	.223** (N=31331)	.180** (N=29631)	.198** (N=31331)
Teorifag	.382** (N=29077)	.397** (N=30643)	.220** (N=29776)	.242** (N=31531)	.194** (N=29776)	.218** (N=31531)
Praktiske fag	.306** (N=29077)	.302** (N=30643)	.179** (N=29776)	.198** (N=31531)	.145** (N=29776)	.165** (N=31531)

- * p<0,05; ** p<0,01 (2-tailed).

Vi har tidligere sett at det er en klar signifikant sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og skolerestater. I tabellen over ser vi også dette. I tillegg finner vi at det er kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og skolerestater. Det er en systematisk sterkere sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og skolerestater for gutter, enn for jenter, bortsett fra når det gjelder praktisk-estetiske fag. Her er det en svak forskjell i motsatt retning. Størst kjønnsmessig forskjell er det i kristendom, religion og livssyn.

Vi ser av tabell 4.7 at det også er en klar sammenheng mellom både mors og fars utdanning på skolerestater. Dette gjelder for både gutter og jenter i alle fagene vi har testet for. Mors utdanningsnivå har sterkest sammenheng med karakter, både for gutter og jenter. Svakest differanse mellom mors og fars utdanning finner vi i matematikkfaget. For alle fag er sammenhengen mellom karakter og utdanningsnivået til far større for gutter enn for jenter. Når det gjelder mors utdanning ser vi også at det er sterkest sammenheng mellom mors utdanning og gutters skolerestater, bortsett fra når det gjelder matematikk. Her viser mors utdanningsnivå en sterkere sammenheng med jenters karakterer, enn med gutters karakterer. Denne differansen må imidlertid karakteriseres som svak.

Vi ser altså at det er forskjeller i sammenhengen mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå når det gjelder skolerestater. Vi ser også at det er guttene som har den sterkeste sammenhengen med foreldrenes utdanningsnivå. Men er disse differansene signifikante? Dette skal vi se nærmere på nå.

SPSS kan ikke hjelpe oss her, så for å teste dette følger jeg prosedyren skissert i Pallant (2005: 132-135). I hovedtrekk går prosedyren ut på at man først konverterer r-verdiene (korrelasjonskoeffisientene) til z-skårer. Deretter må man bruke en formel til å kalkulere observert z-verdi som vil avgjøre om forskjellene er statistisk signifikante. Formelen for beregning av observert z-verdi er som følger:

$$z_{obs} = \frac{z_G - z_J}{\sqrt{\frac{1}{N_G - 3} + \frac{1}{N_J - 3}}},$$

Z_G og Z_J er z-skårene for henholdsvis gutter (G) og jenter (J), og N_G og N_J er antall observasjoner for henholdsvis gutter og jenter, som oppgitt i tabell 4.7 ovenfor. Tabell 11.1 i Pallant (2005: 133) brukes for å transformere r-verdiene til z-skårer, og så bruker vi formel ovenfor til å beregne observert z-verdi. Vi henter r-verdi og antall observasjoner fra tabell 4.6. Transformasjonen og kalkuleringen av observert z-verdi er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 4.8: Statistisk signifikanstest av forskjeller i korrelasjonskoeffisienter for sammenheng mellom standpunkt karakterer og foreldrenes utdanningsnivå fordelt på gutter og jenter.

Fag	Transformasjon fra r-verdi til z-skår		Observert z-verdi
	Gutt	Jente	
Alle fag	0,412	0,400	1,4657
Teorifag	0,418	0,400	2,1985*
Praktiske fag	0,310	0,315	- 0,6107
Engelsk skriftlig	0,377	0,343	4,0755*
Norsk h. skriftlig	0,371	0,337	4,1116*
Matematikk	0,383	0,371	1,4487
Kristendom, religion og livssyn	0,360	0,288	8,7736*
Samfunnsfag	0,371	0,343	3,3898*
Natur- og miljøfag	0,348	0,332	1,9362

Hvis Z_{obs} - verdien er mellom -1.96 og +1.96 kan vi ikke si at der er noen statistisk signifikant differanse mellom de to korrelasjonskoeffisientene (Pallant 2005). Derimot hvis Z_{obs} er større eller lik 1,96 eller mindre eller lik -1,96, så er forskjellene statistisk signifikante, og er markert med * i tabellen.

Fra resultatene i tabellen over ser vi at det er en signifikant kjønnsforskjell i sammenhengen mellom teoriresultater og foreldrenes utdanningsnivå. Sterkest sammenheng er det i KRL-faget. Andre fag hvor også denne sammenhengen er signifikant er norsk hovedmål skriftlig, engelsk skriftlig og samfunnsfag. Ellers ser vi at sammenhengen mellom karakteren i natur- og miljøfag er nær signifikant. Vi ser altså at i flere av teorifagene er det en signifikant sterkere sammenheng mellom foreldrenes

utdanningsnivå og gutters skoleresultater, enn mellom foreldrenes utdanningsnivå og jenters skoleresultater.

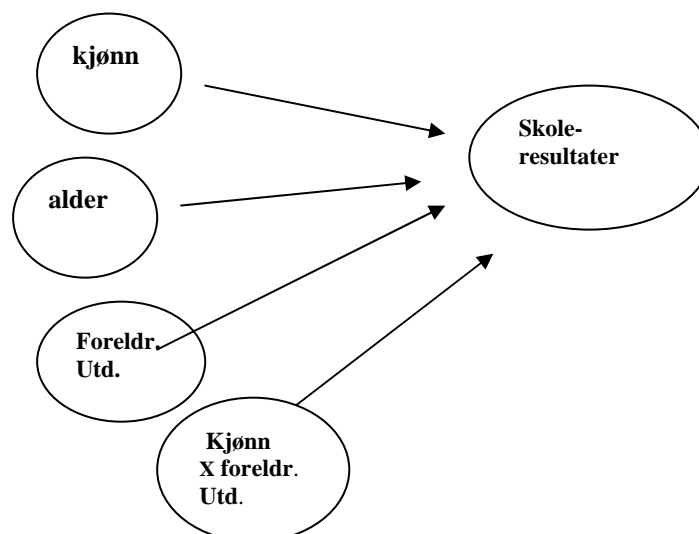
4.4 Regresjonsanalyse

Innledningsvis har vi i dette kapittelet sett hvordan standpunkt karakterene varierer med kjønn og foreldrenes utdanningsnivå. Vi skal nå se nærmere på effekten av hver enkelt av disse kjennetegnene (forklaringsvariablene) når de andre variablene holdes konstant. Dette skal vi gjøre ved hjelp av regresjonsanalyse. I tillegg til kjønn og foreldrenes utdanningsnivå, vil det bli lagt inn når barnet er født og en interaksjonsvariabel – kjønn x foreldrenes utdanningsnivå. Ved å legge til et slikt produktledd kan vi få fanget opp en mulig interaksjon mellom disse to variablene.

Modellen vi skal estimere kan skrives som følger:

$$(1) \quad Y = \alpha + \beta K + \delta F + \chi X + \gamma K * F + u$$

Y er den avhengige variabelen skoleresultater; K er forklaringsvariabelen kjønn (der 1 er gutt og 2 er jente); F er forklaringsvariabelen foreldrenes utdanningsnivå; X er kontrollvariabelen barnets alder (fødselsmåned); $K * F$ er et interaksjonsledd mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå; og u er feilledd som antas å ha standard egenskaper. Sammenhengene er illustrert i figur 4.2 nedenfor.



Før selve regresjonsanalysen ble gjort, ble det utført preanalyser for å se hvilken type analyse som egnet seg best. Ved hjelp av residualplott, viste det seg at en lineær regresjonsanalyse var å foretrekke.

Det ble så gjort en simultan¹² regresjonsanalyse med variablene alder, som viser hvilken måned barnet er født i, kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og interaksjonsvariabelen kjønn x foreldrenes utdannings nivå. Disse variablene ble testet mot skolerresultater(karakterer). Det ble gjort i tre runder hvor skolerresultater 1 er teorikarakter, skolerresultater 2 er praktisk-estetiske fag og til slutt skolerresultater 3 som er faktorvariabelen totalt alle fag.

Tabell 4.9: Resultater fra regresjonsanalyse

	Skolerresultater 1	Skolerresultater 2	Skolerresultater 3
	teorifag	Prakt./estetiske fag	Totalt alle fag
	R2= 20 %	R2= 15 %	R2= 21 %
Kjønn	.18***	.22***	.20***
Alder	-.06***	-.06***	-.06***
Foreldr.Utd.nivå	.42***	.32***	.42***
Inter.kjønn/ utd.	.07***	.04***	.07***

Statistisk signifikanstest: P* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 (metode:enter).

R2 =forklart varians i prosent. Alle andre tall viser standardiserte koeffisienter (β).

Tabellen over viser at de uavhengige variablene i de ulike regresjonsmodellene forklarer 20 % av variansen når det gjelder teorifag. For praktiske fag blir 15 % av variansen forklart og 21 % av variansen av totalt alle fag. I utgangspunktet ble det satt en grense for å forkaste nullhypotesen på $p < 0,05$. Vi ser at resultatene er signifikante på et nivå utover det kravet vi satte($p < 0,001$).

Den direkte effekten av kjønn svarer for om lag 3-5 % av variansen for skolerresultater. For foreldrenes utdanningsnivå er den direkte effekten noe større. Her blir vel 17 % av den faktorisererte ”totalt alle karakterer” og den samlede variabelen ”teorikarakterer” forklart av foreldrenes utdanningsnivå. Når det gjelder ”praktisk-estetiske fag” er den direkte effekten

¹² I en simultan regresjonsanalyse vil alle de uavhengige variablene kontrollere gjensidig for sammenhengen seg i mellom. De går likeverdige inn i analysen.

av foreldrenes utdanningsnivå noe mindre (10 %), men likevel den som forklarer mest også innen for denne faktorisererte variabelen.

Vi skal vi nå se nærmere på noen enkeltfag. Den samme modellen vil bli benyttet, men det vil nå bli sett på skoleresultater i basisfagene norsk hovedmål skriftlig (NOH), matematikk og engelsk, skriftlig.

4.4.1 Basisfagene matematikk, norsk og engelsk

Matematikk er det faget hvor vi har funnet minst kjønnsforskjeller. Dette faget blir ofte omtalt som et ”gutfag”. Norsk er et av de mest sentrale fagene i skolen, både med tanke på timetall og på grunn av at dette faget også griper inn i muligheter for å mestre i de andre fagene. Dette faget har vi sett har store kjønnsforskjeller (0,6) når det gjelder gjennomsnittskarakter. Her også er det jentene som gjør det best. Språkfag blir ofte sett på som et ”jentefag”. Engelsk er et annet språkfag som det er klare kjønnsforskjeller i når det gjelder skoleresultatene. Dette faget er blitt et mer sentralt fag i skolen de senere år.

Tabell 4.10: resultater fra regresjonsanalyse

	NOH R2 = 21 %	Matematikk R2 = 13 %	Engelsk (S) R2 =16 %
Kjønn	.23***	.03***	.12***
Alder	-.06***	-.05***	-.05***
Foreldr.	.40***	.38***	.41***
Utd.nivå			
Inter.kjønn/ utd.	.12***	.04***	.11***

Statistisk signifikanstesting: P* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 (metode: enter). R2 = forklart varians i prosent, alle andre tall viser standardiserte koeffisienter (β).

Variablene som inngår i regresjonsmodellen forklarer mest varians i norsk hovedmål, skriftlig (R2 = 21 %). Minst forklarer disse variablene variansen i matematikkfaget (R2 = 13 %). For alle fagene gjelder det at det er foreldrenes utdanningsnivå som har det største bidraget til å forklare variasjonen i karakterene. Vi ser også at det er kjønnsforskjeller i karakteren avhengig av foreldrenes utdanningsnivå (jf. Signifikant samspillsledd mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå).

4.4.2 Andre teoretiske fag

I tabell 4.11 under ser vi at modellen forklarer 13-15% av variansen av skoleresultatene i natur- og miljøfag, samfunnsfag og kristendom, religion og livssyn. Foreldrenes utdanningsnivå har det sterkeste unike bidraget til å forklare de avhengige variablene. Aller sterkest gjør dette seg gjeldende i Kristendom, religion og livssyn(KRL), her er $\beta = .44$, noe som utgjør vel 19 % av variasjonen i denne karakteren. Interaksjonsleddet viser at det er sterkest samspill mellom kjønn og utdanning også innenfor KRL ($\beta = .21$), dette vil si at 4,4 % av variansen forklares av dette samspillet. Fra korrelasjonsanalysene (s.59) såg vi at det var klare kjønnsmessige forskjeller når det gjaldt betydningen av foreldrenes utdanningsnivå i KRL-faget. I tabell 4.8 s.60 fikk vi bekreftet at denne differansen var av en signifikant størrelse.

Tabell 4.11: Regresjonsanalyse

	NAM	Samfunnsfag	KRL
	R2 =13 %	R2 = 14 %	R= 15 %
Kjønn	.10***	.08***	.06***
Alder	-.05***	-.05***	-.05 ***
Foreldrenes Utd. nivå	.37***	.40***	.44***
Inter.kjønnXutd.	.07***	.10***	.21 ***

Statistisk signifikanstesting: P* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (metode: hierarkisk). R2 = forklart varians i prosent, alle andre tall viser standardiserte koeffisienter (β).

4.4.3 Praktisk-estetiske fag

Innenfor praktisk-estetiske fag viste regresjonsanalysene at kjønn og foreldrenes utdanningsnivå har noe varierende betydning (se tabellen under). I heimkunnskap og kunst- og håndverk har kjønn større betydning enn foreldrenes utdanningsnivå. I kroppsøving derimot har kjønn en mindre betydning. Analysene viser også at det i kroppsøving går i gutters favør. Kroppsøving er det faget som samlet sett har lavest forklart varians(6 %).

Tabell 4.12: Regresjonsanalyse

	Kroppsøving R2 = 6 %	Kunst-og håndverk R2 = 14 %	Heimkunnskap R=16 %
Kjønn	-.08***	.27***	.28***
Alder	-.05***	-.05***	-.06***
Foreldrenes Utd. nivå	.17***	.23***	.26***
Inter.kjønnXutd.	-.06***	.02***	.08***

Statistisk signifikanstesting: P* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 (metode: enter). R2 = forklart varians i prosent, alle andre tall viser standardiserte koeffisienter (β).

Oppsummering:

I de ulike regresjonsanalysene ser vi at utdanningsnivå har det sterkeste unike bidraget til å forklare skoler resultatene i alle standpunkt karakterene som vi har sett på her, bortsett fra heimkunnskap og kunst- og håndverk. Her er det kjønn som forklarer mest. Sterkest forklaring til de totale variasjonene i karakterene har foreldrenes utdanning i kristendom, religion og livssynsfaget med vel 19 %. Faget norsk hovedmål, skriftlig blir forklart med hele 21 % av variablene kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, fødselsmåned og interaksjonsvariabelen kjønn x utdanningsnivå. Innenfor de teoretiske fagene ser vi at norskfaget skiller seg ut med tanke på kjønn. I dette faget blir drøye 5 % av variasjonen forklart på bakgrunn av kjønn. Slik vi også har sett det tidligere, så skiller kristendom, religion og livssyn seg ut med tanke på betydningen av interaksjonsleddet. Innenfor alle fagene vi har sett på er alder av signifikant betydning for skoler resultatene, men det kan ikke karakteriseres å være av noen stor innvirkning.

4.4.4 Nærmere om kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og karakterer

Regresjonsmodellen vi har brukt i de foregående analysene vil her bli utvidet med to nye variabler. I datasettet har vi informasjon om ”innvandringsbakgrunn” og ”familiestruktur”. Vi skal i dette kapitlet se hvilken betydning det har å legge disse inn i regresjonsanalysene.

Tabell 4.13: Regresjonsanalyse

	Totalt alle fag R2=24 %	Praktiske fag R2=19 %	Teorifag R2=23 %	NOH R2=22 %	Matte R2=16 %
alder	-.06***	-.06***	-.06***	-.06***	-.05***
familiestruktur	-.17***	-.18***	-.15***	-.12***	-.16***
innvandrings- bakgrunn	-.05***	-.06***	-.04***	-.05***	-.06***
kjønn	.25***	.25***	.24***	.31***	.06***
Foreldrenes utd. nivå	.35***	.27***	.36***	.30***	.34***

Statistisk signifikanstesting: P* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 (metode: enter). R2 = forklart varians i prosent, alle andre tall viser standardiserte koeffisienter (β).

Ved å legge til familiestruktur, som her er hvem barnet bor sammen med, og innvandringsbakgrunn ble modellens forklaringskraft økt med 3 % når det gjaldt faktorvariabelen totalt karakterer og teorifag. Størst økning fant vi i de praktisk-estetiske fagene, hvor variansen (R2) økte med 4 %. Norsk, skriftlig hadde kun en økning på 1 %, mens matematikkfaget økte med 3 %.

Når det gjelder alder, som her blir målt ved fødselsmåned eleven er født i, så er bidraget ganske lik i de ulike fagene (fra $\beta = -04$ til $\beta = -05$). Det kan ikke sies å være noen sterk sammenheng mellom skoleresultater og hvilken fødselsmåned barnet er født. Men det er interessant at den er så stabilt til stede i alle fag. Vi ser at i den grad det er snakk om en slik sammenheng, så er det i favør av elever som er født tidlig på året. Jo tidligere på året eleven er født, jo større er sjansen for gode karakterer.

Går vi videre til familiestruktur, så ser vi at denne variabelen har noe større forklaring, men også denne er beskjeden. Det er liten variasjon i betydningen for de enkelte fagene. Svakest forklaring gir denne variabelen til karakteren i norskfaget ($\beta = -12$), og sterkest bidrag til å forklare karakteren i praktisk-estetiske fag ($\beta = -18$). Denne variabelen viser oss at når eleven bor sammen med begge foreldrene, er det en større sannsynlighet for at han oppnår høye skolekarakterer, enn hvis eleven ikke bor med begge foreldrene.

Ser vi på innvandringsbakgrunn, så ser vi at den gir omtrent samme bidrag til forklaring som alder. Denne variabelen viser også at det er en fordel, karaktermessig, å være etnisk norsk for å oppnå gode skolerresultater.

Resultatet av analysene viser at av alle variablene er det foreldrenes utdanningsnivå og kjønn som i størst grad forklarer skolerresultatene. I norskfaget har kjønn det sterkeste unike bidraget, med vel 9 %. I alle andre fag har foreldrenes utdanningsnivå det sterkeste bidraget til å forklare skolerresultater. Sterkest forklaring gir foreldrenes utdanningsnivå på teorifagkarakteren. Her er den direkte effekten drøye 10 %.

Vi vil nå benytte en hierarkisk regresjonsanalyse som er en utvidelse av en simultan regresjon. I en slik analyse spesifiserer man forholdet mellom variablene ved å legge dem i en bestemt rekkefølge. Variablene blir nå lagt inn i tre runder (modeller). Variablene som inngår i problemformuleringene blir lagt inn til slutt. Dermed blir disse satt på den hardeste prøven.

Tabell 4.14:Forklart varians fra de ulike modellene.

	Standpunkt alle fag	
	R2	R Square change (ΔR^2)
Modell 1 Fødselsmåned(alder), familiestruktur, innvandringsbakgrunn	6 %	6 %
Modell 2 Modell 1 + kjønn	12 %	6 %
Modell 3 Modell 1 + Modell 2 + Foreldrenes utdanningsnivå	24 %	12 %

Statistisk signifikanstesting: P* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (metode: hierarkisk, enter). R2 = forklart varians i prosent, ΔR^2 = tilskudd i forklart varians.

Vi ser at modell 1 som refererer til den første blokken med variabler som ble lagt inn i analysen (alder, familiestruktur og innvandringsbakgrunn), forklarer 6 % av variasjonen i standpunkt karakterer i 2005. Ved å legge til kjønn som forklaringsvariabel i modell 2 øker variansen med 6 nye prosent. Dette betyr at nå har vi en samlet varians på 12 %. Tilføyer vi foreldrenes utdanningsnivå dobles den forklarte variansen, og vi er nå oppe i 24 %

forklart varians når det gjelder standpunktkarakterer, ved hjelp av variablene alder, familiestruktur, innvandringsbakgrunn, kjønn og foreldrenes utdanningsnivå.

Tabell 4.15: Full modell

	Standpunkt alle fag		
	Beta	B	standard feil
Fødselsmåned(alder),	-.06***	0	0
familiestruktur,	-.18***	-.30	.02
innvandringsbakgrunn	-.09***	-.20	.02
kjønn	.24***	.40	.02
Foreldrenes utdanningsnivå	.35***	40	.01

Statistisk signifikanstesting: P* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 (metode: hierarkisk, enter). Tallene i tabellen viser standardiserte og ustandardiserte koeffisienter, samt standardfeil.

Resultatet i tabellen over viser at det er foreldrenes utdanningsnivå som har den sterkeste forklaringen til standpunktkarakterer. Det unike bidraget er $\beta = .35$, når overlappende effekt fra de andre variablene er statistisk fjernet. Kjønn har et unikt bidrag ($\beta = .24$) som tilsvarer 5,8 % av den forklarte variansen. Vi ser også her at det går i favør av jentene. Fødselsmåned, innvandringsbakgrunn og familiestruktur, har alle innvirkninger på variansen, men i beskjeden grad. Familiestruktur har det høyeste unike bidraget, med 3,2 %, av disse variablene. Igjen ser vi at det gir en karaktermessig gevinst å bo sammen med begge foreldrene. For alle variablene er det lav standardfeil.

4.4.5 Variablenes betydning for gutters skolerestater

Vi skal nå se hvilken betydning variablene alder, familiestruktur, innvandringsnivå og foreldrenes utdanningsnivå har på *gutters skolerestater*. Vi har i disse analysene splittet kjønnsgruppen og kjørt analysene separat for gutter og jenter. Grunnen til at vi har valgt å gjøre dette, er at det er gutters skolerestater som er i fokus i denne undersøkelsen. Vi kan nå se hvilken betydning variablene har for guttegruppen separat. Det vil likevel være interessant å se disse resultatene i sammenheng med jenters tilsvarende resultater.

Tabell 4.16: Regresjonsanalyse

	Totalt alle fag R2=17 % (16 %)	Praktiske fag R2= 10 % (11 %)	Teorifag R2=17 % (15 %)
Alder	-.08*** (-.07***)	-.08*** (-.06***)	-.08*** (-.07***)
Familiestruktur	-.11*** (-.10***)	-.12*** (-.12***)	-.10*** (-.09***)
innvandrings- bakgrunn	-.05*** (-.07***)	-.05*** (-.09***)	-.04*** (-.06***)
Foreldrenes utd. nivå	.37*** (.36***)	.27*** (.29***)	.38*** (.36***)

Statistisk signifikanstesting: P* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 (metode: enter). R2 = forklart varians i prosent, alle andre tall viser standardiserte koeffisienter (β).

De faktoriserede variablene ”Totalt alle fag” og ”teorifag” blir forklart med 17 %, mens ”praktisk-estetiske fag”, kun blir forklart med 10 %. Sammenligner vi med jentenes resultater, så ser vi at det er noe svakere forklaring innenfor teorifag, mens det er en sterkere forklaring innenfor praktisk-estetiske fag. At det er foreldrenes utdanningsnivå som bidrar med det sterkeste unike bidraget til å forklare variasjonen i karakterene, er som forventet ut fra de tidligere analysene.

I analysene over såg vi at variablene svarte for størst varians i teorifagene, når det gjaldt gutters skolerresultater. Vi vil derfor se nærmere på noen teoretiske fag. Resultatene fra regresjonene gjort på jenters skolerresultat i disse fagene er lagt inn i parentes etter gutters resultater.

Vi ser i tabell 4.17 under at matematikk er det faget som blir sterkest forklart ved hjelp av de utvalgte variablene (R2 = 16 % for gutter). Men det er relativt jevn forklart varians mellom de ulike teoretiske fagene. Her ser vi igjen at det er foreldrenes utdanningsnivå som har det sterkeste unike bidraget til å forklare variasjonen i karakteren. I engelskfaget gjør det seg aller mest gjeldende, for gutter utgjør dette 13 % av variansen i karakteren ($\beta = .36$). I tidligere analyser har vi sett at interaksjonsleddet hadde mest innvirkning på karakteren i KRL – faget (se side 64), hvor samspillet mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå utgjorde en forklaringsvariens på 4,4 %. Vi har også fått bekreftet at den kjønnsmessige differansen i sammenhengen mellom foreldreutdanning og karakterer i dette faget er signifikant (tabell 4.8.s.60.). I tabellen over ser vi at når vi sammenligner med jenters resultater er det en differanse mellom betydningen av foreldrenes

utdanningsnivå på 3,1 %. Vi ser videre at alle de teoretiske fagene i større grad blir forklart av variablene som inngår i undersøkelsen, når det gjelder gutters skoleresultater enn jenters skoleresultater. Dette vil igjen si at noe av kjønnsdifferansen vi finner i skoleresultater kan forklares av disse variablene.

Tabell 4.17: Regresjonsanalyse

	NOH	Matematikk	Engelsk	KRL	Samfunnsfag	Natur- og miljøfag
	R2=12 % (12 %)	R2=16 % (14 %)	R2=14 % (13 %)	R2=14 % (10 %)	R2=14 % (11 %)	R2 =13 % (11 %)
Alder	-.07*** (-.05***)	-.07*** (-.06***)	-.06*** (-.06***)	-.07*** (-.06***)	-.07*** (-.07***)	-.06*** (-.05***)
familiestruktur	-.07*** (-.05***)	-.10*** (-.12***)	-.04*** (-.01***)	-.12*** (-.11***)	-.10*** (-.10***)	-.10*** (-.12***)
innvandrings- bakgrunn	-.05*** (-.09***)	-.07*** (-.08***)	-.01*** (-.03***)	-.03*** (-.04***)	-.04*** (-.06***)	-.07*** (-.06***)
Foreldrenes utd. nivå	.32*** (.31***)	.36*** (.33***)	.37*** (.35***)	.33*** (.28***)	.34*** (.30***)	.32*** (.29***)

Statistisk signifikanstesting: P* p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001 (metode: enter). R2 = forklart varians i prosent, alle andre tall viser standardiserte koeffisienter (β).

Når det gjelder variablene alder, familiestruktur og innvandringsbakgrunn, så har disse et heller beskjedent bidrag til forklaring. Vi ser fra tabellen over at i engelskfaget, har innvandringsbakgrunn helt minimal innvirkning på gutters skoleresultater ($\beta = -.01$). Vi ser også at innvandringsbakgrunn har noe større betydning for jenter enn for gutter i alle fag. Dette har vi ikke kunnet se i noen av de tidligere analysene, og er dermed nye funn.

Når det gjelder familiestruktur er dette den variabelen, som etter foreldrenes utdanningsnivå, har størst innflytelse på variasjonen i karakterer for både gutter og jenter. Den forklarer i noen fag noe mer varians på gutters totale karakterer, enn på jenters. I andre fag er det omvendt.

Ser vi på de faktoriserte variablene, totalt alle fag, praktisk-estetiske fag og teorifag, så ser vi at alder bidrar med noe større varians for gutter, enn for jenter. Men det er snakk om beskjeden tall. I praktisk – estetiske fag ser vi den størst kjønnsdifferansen, når det gjelder

betydningen av alder. Her også forklarer det mest variasjonen i gutters karakterer. Innenfor de teoretiske fagene er det i norskfaget denne differansen kommer klarest frem. For gutter er det av noe større betydning å være født tidlig på året, enn for tilsvarende jenter, det må imidlertid pekes på at det her er snakk om små tall. Dette er nye opplysningen, som de tidligere analysene våre ikke har kunnet fremvise.

Vi ser av disse siste analysene at funnene vi tidligere har sett, i enda større grad blir bekreftet når vi splitter materialet. I tillegg får vi opplysninger som de tidligere analysene ikke har kunnet gi oss. Vi ser at alder er av større betydning for gutter enn for jenter, selv om differansen er beskjeden. I de fleste fag har også familiestruktur en sterkere sammenheng med gutters skolerestater enn med jenters skolerestater, selv om det finnes eksempler på det motsatte. Vi ser også at innvandringsbakgrunn har litt sterkere sammenheng med jenters skolerestater enn gutters skolerestater.

Del 5 Tolking og teoretisk drøfting av resultatene

I denne delen vil hovedfunnene i undersøkelsen bli presentert og forsøkt belyst ved hjelp av teori og tidligere forskning.

5.1. Hovedfunn

De statistiske analysene viser at det er en klar signifikant sammenheng mellom kjønn og skoleresultater. Dette samsvarer med tidligere funn (bl.a. Hægeland, Kierkebøen og Raaum 2005, Kjænsli, Lie, Roe og Turmo 2004). At det er guttene som får de laveste skoleresultatene, ser ut for å være en trend som vedvarer. I alle fag, bortsett kroppsøving, gjør jentene det bedre enn guttene. Norsk hovedmål, skriftlig, kristendom, religion og livssyn samt heimkunnskap har de største kjønnsforskjellene. Vi finner også at det er større forskjeller i de skriftlige språkfagene enn i de muntlige. I matematikkfaget var kjønnsforskjellene minimale, her fikk jenter kun en tiendelskarakter bedre enn gutter. Natur og miljøfag, som ofte har blitt sett på som et ”guttefag”, går nå karaktermessig i jenters favør. Bare for få år siden var dette et fag der guttene gjorde det bedre enn jentene i. Dette faget kan sies å ha gått fra å være et ”guttefag” til å ha blitt et ”klassefag”, hvor foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for skoleresultatene.

For gutter blir variasjonen i de faktoriserte variablene ”totalt alle fag” og ”teorifag” forklart med 17 % av variablene som inngår i undersøkelsen, mens variasjonen i praktisk-estetiske fag kun blir forklart med 10 %. Sammenligner vi med jentenes resultater, så ser vi at det er noe svakere forklaring innenfor teorifag, mens det er en sterkere forklaring innenfor praktisk-estetiske fag (se tabell 4.16).

Elevenes sosiale bakgrunn, målt med foreldrenes utdanningsnivå, har fremdeles en klar signifikant betydning for mulighetene for å oppnå gode skoleresultater både når det gjelder totalt alle fag og karakterer i teoretiske og praktiske fag. Når det gjelder basisfag ser vi at foreldrenes utdanningsnivå har mindre betydning for karakteren i norsk enn for matematikk. For norsk karakteren hadde kjønn en sterkere forklaringsvarians enn foreldrenes utdanningsnivå (tabell 4.13 s. 64). For ”alle fag” er mors utdanningsnivå av større betydning enn fars utdanningsnivå for barnas skoleresultater. Dette er også som forventet, siden det fremdeles er slik at mor er den som oftest er med når barna gjør lekser

(Lareau 2003). Det er også flere barn som bor med mor enn som bor med far (tabell 2.3 side 40). Matematikkfaget har vi sett skiller seg noe fra andre fag i denne sammenhengen. Her er mors og fars utdanning av nesten samme betydning for både gutter og jenter. En mulig forklaring kan være at den evnemessige kapitalen har stor betydning i dette faget. Da vil det ha samme betydning om det er mor eller far som har utdanning. En annen, og kanskje vel så viktig forklaring, kan være at matematikkfaget har maskuline markører, og at far er mer med og hjelper til med leksene i dette faget. Er dette tilfellet vil fars utdanning bli viktigere her enn i andre fag.

Elever som har foreldre med høy utdanning får i gjennomsnitt betydelig høyere karakterer enn elever som har lavt utdannede foreldre. Foreldreutdanningen ser ut for å ha ulik betydning for kjønn innenfor de ulike fagene. Vi ser at differansen i karakterer mellom gutter og jenter blir mindre når foreldrene har lang høy utdannelse. I analysene våre finner vi at det er spesielt viktig for gutter å ha foreldre med høy utdannelse. I engelsk var det i gruppen foreldre med grunnskoleutdanning en differanse mellom kjønn på 0,5, mens det i gruppen med foreldre med lang, høyere utdanning, var kjønnsdifferansen på 0,3. Dette betyr at gutters karakterer nærmer seg jenters karakterer med to tiendelskarakter når foreldrenes har lang, høy utdanning. I samfunnsfag så vi en tilsvarende differansereduksjon.

5.1.1 Teorifagene

I metodekapittelet så vi at samfunnsfag styrte den skoleflinke profilen. Dette betyr at hvis du gjør det bra i dette faget, er sjansene store for at du også gjør det bra i andre skolefag. Her kan man tenke seg at det er evnen til refleksjon, å tenke vidt, som er det avgjørende, ikke å komme frem til et svar. I evalueringen av L-97 pekes det på at det kan se ut for at man ikke har vektlagt begrepskunnskap eller faktakunnskap i samfunnsfaget, men at det er det personorienterte og narrative som har blitt vektlagt (Haug 2004). Dette samsvarer med at man ser de feminine trekkene som styrende for hvorvidt man er flink eller ikke. I KAL-prosjektet¹³ så vi i det innledende kapittelet hvordan dette gjorde utslag for karaktersettingen i norskfaget. Men også i andre fag kan dette få betydning for karakterene.

¹³ Kvalitetssikring i norsk skriftlig (Berge, Evensen, Herzberg og Vagle 2005). For mer info. Se s. 9

Hovedvekten av de teoretiske fagene er blitt mer prosessorienterte. Arbeidsformene som benyttes er ofte gruppearbeid, hvor samarbeid er viktig (Haug 2004). Man vektlegger selve arbeidsprosessen, og ikke det å komme frem til et bestemt svar. Gutter som gruppe er mer resultatorientert (Smith & Wilhelm 2004). Imsen (2000) peker på at arbeidsformer som legger opp til samarbeid blir foretrukket av jenter. Selv om det er ulikheter innenfor jentegruppen, så synes jenter å være mer opptatt av de sosiale relasjonene enn guttegruppen. For jentegruppen er selve arbeidsprosessen av en viktigere betydning enn selve sluttproduktet. Jentene kan synes å ha en mer relasjonell identitet som gjør dem mer samarbeidsvillige (Imsen 2000). I evalueringen av L-97 pekes det på at det har skjedd en økt vektlegging i skolen av arbeidsformer som krever samarbeid, og at dette favoriserer jenter. Det kan slik sett være de symbolske markørene knyttet til arbeidsformene i fagene, som kolliderer med en tradisjonell maskulin habitus, og som forklarer hvorfor gutter ikke mestrer disse fagene like godt som jenter. Det er også pekt på at en mindre lærerstyrt undervisningssituasjon skaper større vansker for barn med en sosial bakgrunn som ikke vektlegger skolearbeid. Barn med foreldre med lavt utdanningsnivå har ikke vektlagt skole selv, og derfor er det ikke like naturlig å vektlegge dette for egne barn heller. Disse barna blir ikke i samme grad oppfordret til skoleaktivitet, og har derfor ikke samme drivet i en læresituasjon som krever større egenansvar.

I kristendom, livssyn og religion blir det vektlagt at man er med å diskutere og reflektere over etiske spørsmål, ulike kulturer og religioner. Når det gjelder natur- og miljøfaget dreier ikke dette faget seg lengre om å pugge kjemiske formler eller fysiske lover. Også dette faget har utviklet seg til å bli et fag som fordrer refleksjon og diskusjon, noe som ser ut til å favorisere jenter i større grad enn gutter. At foreldreutdanning blir så viktig i disse fagene, kan skyldes at det benyttes ulik sosialisering innenfor de ulike samfunnslagene. I sosialiseringen innenfor lavere samfunnslag har vi sett at det benyttes en annen oppdragermodell enn i høyere samfunnslag. Disse ulike oppdragermodellene er med på å gi gutter og jenter deres kjønnshabitus, og deres elevhabitus. Innenfor de ulike kulturene er det ulike regler for hva man kan tillate seg og hva man bør ta avstand fra. Dette gjør at om man mestrer skolefagene, dreier det seg ikke bare om evner eller lyst, men også om dette er temaer eller arbeidsmåter man ser som noe en vil eller kan ta del i. Undersøkelser har vist at i samfunnslag hvor foreldrene har lavt utdanningsnivå, oppdrar man barna etter mer tradisjonelle verdier (Nyhus og Fauske 1998).

Norskfaget er et av de viktigste skolefagene. Dette faget er et av basisfagene i skolen og det faget som det gis flest timer undervisning i. I tillegg er gode kunnskaper i lesing og skriving også viktig for å lykkes i andre skolefag. Å kunne lese er sentralt for all læring. Å kunne uttrykke seg skriftlig er en forutsetning for å vise kunnskap også i de andre skolefagene. For språkfagene ser vi et skille mellom de skriftlige og de muntlige karakterene når det gjelder kjønn. Det kjønnsmessige skillet i karakterer er størst for de skriftlige karakterene. Elevens habitus og medbringende kapital kan komme inn og gi oss en forståelse her. Å få bøker og bruke tid på lesing, kan være en livsstil i noen hjem. Også hvordan man skriver og hvordan man uttrykker seg med tanke på følelser og ”den rette refleksjon” kan varieres ikke bare etter kjønn alene, men også etter bakgrunn. I dette faget har vi sett at gutter og jenter har noe ulik skrivestil og uttrykksmåte, som blir belønnet ulikt i skolen (Berge, Evensen, Herzberg og Vagle 2005).

Ofte blir det argumentert for at gutter er mer praktisk anlagt enn jenter, og at en økning i teoretiske fag i skolen spesielt rammer gutter. Det kan se ut til at vi kan finne støtte for et slikt skille i dette materialet. Vi ser at foreldreutdanningen er spesielt viktig for guttene innenfor de teoretiske fagene. Gutter som har foreldre med lang danning klarer seg relativt bedre enn andre gutter når det gjelder teorifag. Det kan imidlertid tenkes at det ikke er på grunn av teori eller abstrakt tenkning at det er innenfor disse fagene at gutter sliter mest. Ser vi på enkeltfagene gutter oppnår høyest karakter i, så er dette matematikk og kroppsøving. Dette er ett teoretisk og ett praktisk fag. Hva har så disse fagene felles? Begge fagene er mål- og resultatrettede. Matematikk kan på mange måter oppfattes som et spill, hvor man leker med tall etter bestemte regler. I kroppsøving er også spillet sentralt. Begge disse fagene kan også ha elementer av konkurranse i seg. Lie et al. (2001) viser til resultater fra PISA 2000 at jenter i større grad enn gutter lærer gjennom samarbeid, mens gutter lærer gjennom konkurranse.

Tross at vi finner at gutter generelt oppnår lavere karakterer enn jenter når de går ut av grunnskolen, så klarer de altså å oppnå nesten like gode resultater i matematikk som jenter. Det er nok ikke tilfeldig at det akkurat er dette teoretiske faget som skiller seg ut. Dette faget har en annen profil enn de andre teoretiske fagene. Her er det fremdeles slik at man skal komme frem til rette svar og kan derfor omtales som mer målorientert. Symbolsk sett har det også bevart sin maskuline image.

Selv om det er liten kjønnsforskjell i matematikkfaget, så har dette tradisjonelt vært et fag gutter har gjort det spesielt godt i. Nedgangen i gutters karakterer i dette faget kan tilskrives flere forhold. Et mulig forhold kan være det økte behovet for å kunne lese i dette faget. For å gjøre oppgavene mer virkelighetsnære, har man de senere år økt antallet leseoppgaver hvor man beskriver situasjoner som barna kan kjenne seg igjen, før man blir bedt om å gjøre utregninger. Dette kan være til god hjelp for noen elever, men ikke nødvendigvis for gutter som gruppe, da lesing er et av de områdene hvor kjønnsdifferansen har vist seg klartest i en rekke undersøkelser (Hægeland, Kierkeboen og Raaum 2005, Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001). Birkemo (2002) peker på at jo mer skolen premierer språklige ferdigheter – selv i oppgaver innenfor matematikk – jo bedre blir jentenes skoleprestasjoner.

Skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap er mye fokusert når det snakkes om kjønnsforskjeller. I denne studien er dette skillet også tatt med ved at man i regresjonsanalysene har gjort separate analyser for teoretiske og praktiske fag.. I noen grad ser vi at dette kan være en fruktbar måte å få fatt på ulikheter mellom kjønnene. Men vi ser også at det er kjønnsmessige ulikhet innenfor disse gruppene av fag. Et interessant skille har også vist seg å være skillet mellom prosessorienterte fag og målorienterte fag. I vårt samfunn, ikke bare i skolen, er det blitt viktigere å vektlegge betydningen av selv prosessen. Dette er et begrep som i mange sammenhenger har en positiv ladning, mens målorientering er blitt et mer negativt ladet begrep. Å vektlegge prosessen, evne til samarbeid, refleksjon og diskusjon kontra å prøve å gå raskeste veien mot oppgaveløsning, blir oppfattet som en diskusjon som omhandler kunnskapssyn. Det er det også, men dette er en diskusjon som også innbefatter konsekvenser for kjønn. Mange endringen som skjer i samfunnet er ikke gjort med tanke på kjønn, men det får konsekvenser for kjønn. Vi har sett tegn til i denne undersøkelsen at det for gutter kan ha ført til at gutter sliter mer i skolen, siden en slik arbeidsform kan kollidere med en maskulin habitus. For noen gutter vil en endring mot mer vektlegging av refleksiv evne, innlevelse og samarbeid innebære både en ”klassereise” og en ”maskulinitetsreise” (Kalat 2003).

5.1.2 Praktisk-estetiske fag

Når vi ser på de praktiske fagene, er funnene vi gjør noe annerledes. Variansen i disse fagene blir i mindre forklart av variablene vi har med i undersøkelsen, enn de teoretiske fagene. Det vil si at det er andre forhold som har sterkere betydning for variasjonen innen disse fagene, enn i de teoretiske fagene. Vi ser også at med tanke på kjønn så er det klare ulikheter innenfor denne gruppen fag. Kunst- og håndverk og heimkunnskap er de praktisk-estetiske fagene hvor kjønn har størst forklaringskraft. Her er det jenter som oppnår de beste skoler resultatene. Ser vi derimot på kroppsøving så gjør gutter det bedre enn jenter. Som vi allerede har vært inne på, så er dette det eneste faget gutter gjør det bedre enn jenter i. Dette er fremdeles et fag med sterk maskulin symbolverdi. Her blir styrke og utholdenhet vektlagt, og oppgavene som skal gjøres har ofte konkurransepreg. Det er likevel verdt å merke seg at dette faget blir i minst grad, av alle fagene vi har sett på, forklart av variablene i undersøkelsen. Slik at her er det flere andre forhold som kommer inn og virker på mulighetene for å mestre i dette faget.

5.2 Sammenhengen mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå på skoler resultater

Vi finner i materialet vårt at det er en interaksjon mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå på skoler resultater. Denne interaksjonen varierer etter fag. Den største kjønnsdifferansen i betydningen av foreldrenes utdanningsnivå finner vi i kristendom, religion og livssyn. Det er også en signifikant differanse i samfunnsfag, norsk hovedmål skriftlig og engelsk skriftlig.

I analysene hvor vi delte materialet i gutt og jente ser vi at interaksjonen varierer noe med kjønn. Dersom vi ser på alle fag samlet, er det en sterkere sammenheng mellom gutters karakterer og foreldrenes utdanningsnivå enn hva tilfellet er for jenter (se tabell 4.16). Dette så vi også tidligere i de ordinære korrelasjonsmatrisene. Ser vi på teorifag, så øker denne betydningen for gutter i forhold til jenter. Differansen vi finner her er av en signifikant størrelse. Innenfor de praktisk- estetiske fagene derimot, viser det seg en sterkere sammenheng mellom jenters skoler resultater og foreldrenes utdanningsnivå, men denne er ikke av en signifikant størrelse.

Vi kan se tegn til at samfunnsfag, KRL og natur- og miljøfag skiller seg ut som en gruppe fag hvor det er klare forskjeller på skolerresultater mellom elevgruppene med lavt utdannede foreldre og gruppen med høyt utdannede foreldre. I disse fagene er det spesielt viktig for gutter å ha den kulturelle kapitalen som en foreldreutdanning gir. Likeledes viser det seg at det for gutter er spesielt viktig å ha foreldre med høyt utdanningsnivå for å oppnå gode skolerresultater i språkfagene norsk og engelsk.

Vi har i teorikapittelet vist til Bourdieus begrep ”klassebestemt kjønns habitus”. Her peker han på at det er ulik kjønns sosialisering i de ulike samfunnslagene. Resultatene vi finner som viser en interaksjon mellom kjønn og foreldrenes utdanningsnivå, kan forstås som et resultatet av en slik klassebestemt kjønns habitus. Det kan tenkes at gutters kjønns habitus innenfor gruppen med høyt utdannede foreldre gir dem ”lov” til å ta i bruk mer feminine uttrykksformer. Dette har vi også sett at ulike undersøkelser har pekt på (Bjerrum – Nielsen 1989, Nyhus og Fausk 1998).

Vi ser at den kulturelle kapitalen en foreldreutdanning gir er fremdeles av stor betydning i Norge og støtter opp under tidligere forskning om viser det samme. At en slik kapital er av større betydning for gutter enn for jenter, er imidlertid nytt og gir støtte til hypotesen om at gutter er mer ”avhengige” av foreldres utdanningsnivå enn jenter. Ulike undersøkelser har tidligere vist at hjemmebakgrunn henger sterkere sammen med læringsutbytte for jenter enn gutter i Norge (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004). I PISA 2000 hadde barnas hjemmebakgrunn betydelig større betydning for jenter enn for gutter jenter når det gjaldt prestasjoner i lesing. Tendensen i 2003 var svakere enn i 2000, men fremdeles i retning av at jenter var mer avhengige av at sin sosiale bakgrunn (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004).

Det kan se ut for at det har funnet sted en utvikling som har gått fra at jenter profitterer mest på sosial bakgrunn til at gutter nå ser ut for å ha større utbytte av en slik bakgrunn. Nå skal en være forsiktig med å trekke slike slutninger ut i fra en enkelt undersøkelse. Her må en også se nærmere på bakgrunnskonstruktene, om det er forskjeller her som kan ha betydning for resultatet. Uansett gjør disse funnene det interessant å følge en slik problemstilling videre. Vi skal nå se nærmere på hvordan vi kan forstå hovedfunnene i studien.

5.3 Nærmere teoretisk drøfting

I teoridelen har vi pekt på at det i skolen ser ut for å være et ønske om en elevhabitus som ikke samsvarer med en maskulin kjønns habitus. I analysene finner vi støtte for å hevde at dette kan være rett. Også elevens klasse habitus kan se ut for å ha betydning for skoleresultater når vi ser hvilken betydning foreldrenes utdanningsnivå har for barnas skoleresultater. For gutter med foreldre med lavt utdanningsnivå, kan dette da innebære en dobbel effekt av symbolsk vold. Det er symbolske og kulturelle motsetninger mellom klasse habitus og elev habitus, i tillegg til motsetninger mellom kjønns habitus og elev habitus. Når man møter en kultur med en habitus som ikke harmonerer med egen habitus, vil en oppleve en ontologisk utrygghet (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003). Man kjenner ikke kodene som gjelder i dette feltet, og egne koder blir heller ikke forstått. Selvfølgelighetene man har med seg gjelder ikke, og man oppnår ingen anerkjennelse og belønning for innsatsen man legger ned. Dette kan både få innvirkning på motivasjonen for skolearbeid og troen på egne ferdigheter. Dette kan også skape grobunn for konflikter og motstand. Så når gutter oppnår lavere karakterer, kan dette skyldes at deres kjønns habitus ikke samsvarer med skolens habitus. Dette igjen kan gi utslag i at det oppstår motkulturer til skolekulturen. Som vi har sett er det spesielt gutter fra lavere sosiale lag som oppnår lave karakterer. Her har også den mangelen på kulturell og symbolsk kapital som disse barna kommer til skolen med en avgjørende betydning. Med en habitus og en lav grad av den kulturelle og symbolske kapitalen som råder i skolen, vil handlingene man foretar seg snarere tendere i en retning av å opprettholde den sosiale avstanden snarere enn å bygge bro over den (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003).

Mengden av symbolsk kapital som vektlegges i feltet, her skolen, bestemmer i hvilken grad man er i stand til å gjenkjenne og verdsette personer, væremåter, handlinger og ytringer som symboliserer den type kapital som råder. Hvem som sees som de signifikante andre påvirkes av den habitus man har. På et slikt grunnlag er det ikke noen motsetning i å vektlegge betydningen av ungdomskultur og jevnaldrenes innvirkning og den betydning sosial bakgrunn har for muligheter i skolen. Habitus påvirker valg, den gjør noen valg enklere enn andre. Vi identifiserer oss gjerne med andre vi gjenkjenner oss selv i. Habitus gir oss smak og preferanser som gir valgene våres retning. Hvordan vår kjønns habitus blir, ser også ut for å kunne variere etter den sosiale bakgrunnen vi har. Hvis man vokser opp i et hjem med foreldre med høyere utdanning, er sjansene større for at vi oppdras til

refleksjoner og at vi i større grad kan våge oss ut på mer utradisjonelle veier. Dette har vi også sett at ulike undersøkelser har pekt på (Bjerrum – Nielsen 1989, Nyhus og Fausk 1998). For gutter kan dette bety en kjønnssoialisering som blir omgjort til kulturell kapital i skolen.

I de senere år ser det ut for at jenter har kunne tillat seg å velge innenfor før antatte maskuline områder. Jentenes verden har blitt større i en forstand, selv om den også har lukket seg på andre områder, slik som å velge å være hjemme å oppdra barn. Den aktive likestillingspolitikken har bidratt til at det for jenter blir sett på som positivt å innta områder som tidligere ble ansett å være mannlige arenaer. Jenter får positive tilbakemeldinger på typiske feminine egenskaper som kommunikasjon, refleksjon og samarbeid. I tillegg blir det oppfattet positivt når jenter erobrer de maskuline områdene. Det har ikke i samme grad vært gjort noe aktivt for å utvide gutters verden. Sosialiseringen i de ulike samfunnslagene gir ulike muligheter for å lykkes i skolen. Den oppdragermodellen som man finne innenfor de øvre lag gir større muligheter for gutter å diskutere sin egen rolle og man er mer åpen for forandringer. Dette fører til at både gutter og jenter i større grad oppmuntres til å bryte med tradisjonelle forestillinger, og reflektere hvordan de kan bruke sine evner best. De blir i større grad oppfordret til å realisere seg selv og disse barna blir også tatt med i diskusjoner og får trent sin kommunikasjonsevne.

Økonomisk kapital får ofte mye oppmerksomhet når det er snakk om makt. Den kulturelle og symbolske kapitalen er mer skjult som middel til makt, men det betyr ikke at disse kapitalformene er mindre virksomme. Den symbolsk og kulturelle kapitalen viser seg i smaken, språket og meningene. Den som kommer med en kapital som ikke er verdsatt, vil ikke få belønning. Vi ser i skolen hvordan gutters skrivemåte ikke blir belønnet, mens jenters mer innadvendte og reflekterte skrivemåte blir sett på som en god måte å uttrykke seg på. Jenter entrer skolen iført en kjønns habitus som i skolen blir omgjort til kjønnskapital.

Vi har allerede pekt på at karakterer i grunnskolen påvirkes sterkt av hvilken utdanning foreldrene har. Utdanning er både en kilde til og et resultat av den kulturelle og symbolske kapitalen. Familien har stor betydning for hvorvidt man har ressurser som skolen vil ha. Kravet om lang skolegang som vi finner i dag gjør at også arbeiderklassebarna lever det

meste av sin oppvekst som skoleelever. Vi ser i denne studien at disse barna, både gutter og jenter, sliter mer med å oppnå gode karakterer enn barn av foreldre i høyere samfunnslag. Dette er et trekk ved den norske skolen som også har vist seg i en rekke andre studier har vi sett. I følge Tangen¹⁴ har vi et skolesystem som forklarer arbeiderklassen at deres måte å se verden på er gal. Skolen lærer arbeiderklassen fortsatt å være arbeiderklasse. Man lærer dem hva de ikke er flinke til. På samme måte ser vi at skolen også forklarer gutter med en tradisjonell maskulin habitus at dette ikke er en akseptabel måte å være elev på. Ferdigheter som disse barna entrer skolen med, blir ikke belønnet i skolen. Det blir snarere sett på som umodent, ukultivert og primitivt.

I analysene har vi sett at det har en signifikant betydning når tid på året man er født, selv om denne sammenhengen ikke kan karakteriseres som stor. Men det er interessant at det etter 10-års skolegang fremdeles gjør seg gjeldene hvilken måned man ble født i. At det er gutter som er meste sensitive for en slik betydning, er som forventet.

Vi har tidligere i teorikapittelet sett at modenhet ofte har blitt trukket fram som forklaring på hvorfor gutter gjør det dårligere i skolen enn jenter. Disse forklaringene har ofte hatt en biologisk forankring. Men også miljømessige forhold kan tenkes å påvirke elevens modenhet. Noen barn blir tidlig språklig stimulert og får et utviklingsmessig fortrinn med tanke på skolearbeid. Også når det gjelder finmotorikk og grovmotorikk, kan forskjeller i stimulering hjemmefra ha stor innvirkning. Dette medfører at noen barn entrer skolen med et annet utgangspunkt, også modenhetsmessig, enn andre. Her kan det også tenkes at det er kjønnsforskjeller. Jenter får gjerne perlebrett og sysaker i førskolealder, noe som kan gi god finmotorisk trening. Gutter får kanskje spikre og sage, som ikke gir samme finmotoriske treningen. Her igjen kan man tenke seg at interaksjonen mellom kjønn og foreldreutdanning kan spille inn for hvor tradisjonelle foreldrene er med tanke på hva gutter og jenter kan eller vil gjøre.

I følge Bakken (2003) oppnår minoritetsspråklige elever dårligere karakterer enn andre elevgrupper i norsk skole, og forskjellene har økt i løpet av det siste tiåret. Han sier videre at prestasjonsgapet ikke skyldes at minoritetsspråklige elever er mindre motivert og møter skolen med mer negative holdninger. Tvert imot gjør minoritetsspråklige elever mer

¹⁴ Reportasje i Dagbladets nettmagasin 1. desember 2006 med Karl-Fredrik Tangen.

lekser, de har i større grad enn majoritetselever planer om å ta langvarig utdanning, og de utsettes for et sterkere mobilitetspress hjemmefra. Bakken forklarer forskjellene i skoleprestasjoner mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever med at minoritetsspråklige elever vokser opp i familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC. I denne undersøkelsen ser vi at innvandringsbakgrunn har en signifikant betydning for skoleresultater. Det ser også ut til at innvandringsbakgrunn har sterkere negativ effekt på jenters karakterer enn gutters karakterer. Betydningen av innvandringsbakgrunn må imidlertid karakteriseres som beskjeden. Dette kan det være flere grunner til. En forklaring kan være at innvandrere utgjør en relativt liten andel av årskullet. Svært mye av variasjonen er mellom elever med norsk bakgrunn. En annen mulig grunn kan være at en stor del av resultatforskjellene kan tilskrives andre forhold som for eksempel foreldrenes utdanning, og dermed fanges noen av disse forholdene opp av denne variabelen.

Variabelen familiestruktur gav noe forklaring til variasjonene i karakterer. Det blir ofte pekt på at det for gutter er ekstra viktig at de bor også med fedrene, siden disse skal fungere som rollemodeller for dem. Flere som har prøvd å forklare gutters nedgang i skoleresultater, har også pekt på at den endrede familiestrukturen, sammen med få mannlige lærere, gjør at gutter overkompenserer med maskuline trekk på grunn av mangel på mannlige rollemodeller (Bredesen 2003). I materialet ser vi at det i noen sammenhenger er av en sterkere betydning for gutter å bo med begge foreldrene enn for jenter, men dette varierer mellom fag. I noen fag er det jentene som profiterer mest på å bo med begge foreldrene. I den grad det er en kjønnsmessig differanse her, må den karakteriseres som liten.

5.4. Tilpasset opplæring

For å kunne gjennomføre en tilpasset opplæring og inkludere alle, må vi ha bevissthet om kjønn og sosial bakgrunn. Ulikheter mellom kjønn og mellom sosial bakgrunn er et faktum skolen må forholde seg til. Derfor må skolen analysere egne systembetingelser, og se hvordan undervisningsformer og innhold fungerer for ulike elever. Her kan det være verdt å trekke frem igjen begrepet "symbolsk tilpasning". En slik tilpasning retter søkelyset på den symbolske betydningen i læresituasjonen. Både emner og arbeidsmåter kan ha symbolsk betydning. Dette gjør at noen oppgaver vil elevene lettere ta del i, mens

andre oppleves som uforenlige med egen identitet. Et eksempel her kan være at mye av den første finmotoriske treningen i skolen er med perling og veving. For mange gutter har dette en symbolsk betydning som kolliderer med egne kjønnsyn.

I KAL-prosjektet ble det pekt på at gutter og jenter har ulike temapreferanser. Jenter skriver helst om nære relasjoner, mens gutter heller velger oppgaver som er saklige eller livsfaserelaterte (Berge, Evensen, Herzberg og Vagle 2005). Dette betyr at man må ta hensyn til den kunnskapen som finnes om kjønnsmessige preferanser, samtidig som man tar hensyn til individuelle forskjeller. Vi har sett fra regresjonsanalysene at kjønn og sosial bakgrunn samvarierer i noen grad. Det vil si at det for noen gutter kan det være helt greit å skrive mer reflekterte oppgaver, uten at dette strider mot egen sosialisering. Mens det for andre oppleves som noe som ikke har verdi.

5.5. Kritiske innvendinger

Foreldrenes utdanningsnivå kan i statistisk forstand forklare en betydelig del av variansen når det gjelder standpunktkarakterer i alle fag. Dette er klare tall på at denne variabelen har betydning for skoleresultater også i 2005. En korrelasjon mellom foreldrenes utdanning og barnas skoleresultater kan reflektere flere forhold. Som vi også tidligere har vært inne på, så kan dette blant annet sees på som en overføring av evnemessig kapital fra foreldre til barn, eller slik som det er blitt vektlagt i denne studien, en overføring av kulturell og symbolsk kapital. En slik direkte sammenheng mellom to variabler er alltid komplisert. Selv om elever med foreldre som har høy utdanning i gjennomsnitt gjør det bedre med tanke på skoleresultater, finnes det også enkelttilfeller hvor dette er motsatt. Tendensen i undersøkelsen er klar, men den representerer det vi kan kalle en ”statistisk regularitet”, ikke en ”empirisk lov”.

Det er også andre forhold som ikke er tatt med i denne analysen, som kan tenkes å ha betydning for barns skoleresultater og for kjønnsforskjellene. Vi har blant annet ikke sett på demografiske forhold eller ulikheter mellom skoler eller klasser. I metodekapittelet pekte vi på at utdanningsnivå alene ikke nødvendigvis gir et riktig bilde av familiens kulturelle og sosiale nivå. Et bredere perspektiv her ville vært å foretrekke. Blant annet ville det vært interessant å kjenne til foreldrenes yrker i tillegg til utdanningslengde, siden det kan knytte seg ulike kulturer til ulike yrkesgrupper. I tillegg ville en interaksjon

mellom kjønn og andre variabler vært interessant å se nærmere på, for å få bedre kjennskap til undergrupperinger av guttegruppen.

5.6. Forskning videre

Det vil være interessant å følge opp denne undersøkelsen med nye undersøkelser av hvordan kjønn og sosial bakgrunn virker sammen på skolerresultater. Ser vi starten på en utvikling hvor gutter i større grad er avhengige av at foreldrene har høyere utdanning for å lykkes i skolen? Vil gutter med lavt utdannede foreldre oppnå enda dårligere karakterer i fremtiden? Interessante hendelser som kan påvirke dette er innføringen av skolestart ved 6-årsalder som ble innført i 1997. Neste kull, det vil si 2006, er det første kullet som startet skolen som 6-åringer. Utenlandsk språkforskning har pekt på at dette er spesielt uheldig for gutter (Lyster 2002). Her pekes det på at gutter er senere i sin språkutvikling enn jenter, og at en tidligere skolestart gjør det enda vanskeligere for gutter. Vi så i analysene av norskfaget at alder (fødselsmåned) hadde større betydning for gutter enn for jenter med tanke på karakterer i dette faget. Det vil derfor være interessant å følge dette nærmere.

Forhold som kan tenkes å kunne gå i gutters favør er innføringen av den nye læreplanen "Kunnskapsløftet". Når det pekes på at Kunnskapsløftet kan ha en positiv effekt på gutters skolerresultater, er det med tanke på at målene i fagene er klarere definert i denne opplæringsplanen. Dette vil kanskje medføre at man blir mer fokusert på konkrete ferdighetsmål. Innenfor pedagogiske miljøer blir ikke dette alltid godt mottatt. Men i et kjønnsperspektiv som også vektlegger gutters muligheter i skolen, vil det være interessant å følge betydningen av en slik kursendring. I denne undersøkelsen er det tegn til at en mer målorientering kan passe en maskulin elevhabitus.

DEL 6 Avslutning

I denne undersøkelsen finner vi at sosial bakgrunn, målt ved foreldrenes utdanningsnivå, er av signifikant betydning for skoleresultater. Vi ser også at det er en klar signifikant sammenheng mellom kjønn og skoleresultater. Betydningen av både kjønn og foreldrenes utdanningsnivå har betydning for alle skolefag, men hvor mye varierer etter fag. Guttene har lavere standpunktkarakterer enn jentene i alle skolefag, bortsett fra kroppsøving. Disse funnene er konsistente med andre nyere undersøkelser. Vi finner også at mors utdanningsnivå samvarierer sterkere med skoleresultater enn fars utdanningsnivå. Foreldrenes utdanningsnivå er den variabelen i dette datamaterialet som forklarer mest av variasjonen i karakterene. Vi finner at det er en signifikant kjønnsdifferanse i betydningen av foreldrenes utdanningsnivå. I teorifag er denne sammenhengen klart større for gutter enn for jenter. Dette er nye funn som det vil være interessant å følge videre.

Formelt har alle i dag lik tilgang til utdanning uavhengig av kjønn og klassebakgrunn. Uformelt er det slik at mange blir ekskludert fordi de mangler den rette kulturell kapitalen en slik utdanning krever. Skal ikke kjønn eller elevens sosiale og kulturelle bakgrunn påvirke muligheter i utdanning, må skolen synliggjøre hvilken sosiale og faglige ferdigheter den vil ha. I tillegg må den vite hvilke verdier den skal verdsette. Dette vil kunne bidra til at skolen på en mer strukturert og systematiske måte kan lære elevene slike ferdigheter. Det må også jobbes for å redusere skillet mellom den åpne og den skjulte læreplanen i skolen. I skolen kan det se ut for at tradisjonelle maskuline verdier har liten status. Om gutter bør sosialiseres med flere feminine trekk, eller om man skal øke verdsettelsen av maskuline trekk, ser jeg ikke som min oppgave å skulle besvare. Målet her er heller å sette disse forholdene i fokus og å peke på betydningen av at man har en bevissthet om dette. Selv om flere undersøkelser har pekt på at gutter får mest oppmerksomhet i skolen, så trenger ikke dette nødvendigvis være et gode. Jenter/kvinner er ikke nødvendigvis undertrykte selv om vi fremdeles kan telle at flere menn har lederstillinger.

Det er vanskelig å tenke seg en skole som ikke har ulikheter i prestasjoner. En av skolens funksjoner er da også å være et sorteringssystem. På bakgrunn av karakterer skal elevene sorteres etter faglige ferdigheter. Det som blir viktig da er at vi har kunnskap om hva som

blir sett på som ferdigheter og om hvilke forhold som skaper differanse. Dette er viktig for å kunne diskutere om dette er de forhold vi vil at vårt skolesystem skal vektlegge og akseptere som skillende. I denne undersøkelsen har vi sett at kjønn og sosial bakgrunn er skillende faktorer i den norske skolen, tross stor enighet om at dette ikke skal være marginaliserende forhold. Vi har også sett at foreldrenes utdanningsnivå er av større betydning for gutter enn for jenter i sentrale fag i grunnskolen. Dette kan tyde på at noen gutter har en kulturell kapital og en kjønnsværemåte som skolen i liten grad verdsetter eller belønner, noe som kan være med å skape motkulturer i et felt man ikke kjenner seg igjen i. Det har vært viktig i dette arbeidet å vise at det ikke er så enkelt som at man kan be guttene ta seg sammen. Individforklaringer har ofte blitt bruk på å forklare gutters væremåte i skolen. Derfor vil et teoretisk perspektiv som er valgt i denne studien forhåpentligvis kunne bidra til å vise at gutter også har kjønnsværemåter som er påvirket av det samfunnet de er en del av. Kjønn er ikke forbeholdt jenter. Det vil i ethvert samfunn ligge føringer på hva som er maskulint og hva som er feminint, dette får betydning for mulighetene for å praktisere kjønn.

Når vi i denne studien har valgt å vektlegge kategorier som kjønn og sosial bakgrunn, vil noen gjerne mene at dette er å frarøve det enkelte individ sitt unike særpreg. Men uten disse kategoriene vil vi imidlertid kunne miste forståelse for de sosiale og kulturelle betingelsene som virker på mulighetene for å lykkes i skolen. Har man ikke med et slikt fokus, kan forhold som kan tilskrives sosiale og kulturelle betingelser, bli oppfattet som egenskaper ved eleven selv. Dette betyr ikke at det ikke er viktig med undersøkelser som også bygger mer på et mikronivå. Det er viktig å forstå aktørenes egne intensjoner, men det er samtidig viktig å få øye på de tilbakevendende prosesser som handlinger skaper og styrer; at man også fokuserer på det som knytter aktørene til samfunnets overordnede forhold. Man kan si at de ulike nivåene bør utfyller hverandre snarere enn erstatter hverandre i søken etter ny kunnskap.

Referanser

Aronowitz, S og Giroux, H (1993): *Education Still under Siege*, Second edition. Westport, Bergin and Garvin, Connecticut.

Bachmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*, Forskningsrapport nr.62, Høgskulen i Volda

Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet*, NOVA Rapport 15/2003

Beck, U. (1992): *The Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (2005): *Ungdommens skrivekompetanse bind 2*, Oslo: Universitetsforlaget.

Birkemo, A. (2002): *Læringsmiljø og utvikling*, Uniped/PFI, Universitetet i Oslo.

Bourdieu, P. og Wacquant, Loïc J.D. (1996): *Refleksiv sosiologi*, København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1996): *Symbolisk makt*, Oslo: Pax Forlag A/S.

Bourdieu, P. (2000): *Den maskuline dominans*, Oslo: Pax Forlag A/S.

Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo: Pax Forlag A/S.

Bredesen, O. (2003): *Problematisk gutter og fraværende menn: Fagblikk og perspektiver på kjønn i skolen: En rapport bestilt av Utdannings- og forskningsdepartementet*. Nettverk for forskning om menn i Norge.

Bredesen, O. (2004): *Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk?*, Oslo: Cappelens Forlag as.

Broady, D. og M. Palme (1989): Pierre Bourdieus kultursosiologi og utdannings sosiolog, i Thuen, H. og S. Vaage (red.): *Oppdragelse til det moderne*. s. 181-217. Oslo: Universitetsforlaget.

Derrida, J. (2006): *Dekonstruksjon, klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus.

Ellingsæter, A L. (1995): *Ulikhet I det postindustrielle samfunn: Klasse, kjønn og generasjon*. Oslo: Scandinavian University Press.

Elstad, J.I (2000): *Social inequalities in Health and their explanations*. NOVA - Rapport 9/2000.

Engelstad, F. & Hansen, M.N. (2003): *Samfunnsklasser og klasseteori*. Det norske samfunn 4. utgave.

- Engelstad, F. (2005): *Hva er makt?*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, F og Østerberg, D. (1995): *Samfunnsformasjoner: En innføring i sosiologi*. Oslo: Pax forlag.
- Fogh Kirkeby, O.(1999): *Sekunda Philosophia*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Foucault, M.(1999): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M.(2002): *Vetandes arkelologi*. Svensk utgave av *L'archeologi du savoir*(1969). Lund: Arkiv forlag.
- Frønes, I.(2001): *Kultur, handling og mening*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self- Identity*, Cambrigde: Polity Press.
- Giddens, A.(1997): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Haug, P. (2004): *Evaluering av reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. og K. Bachmann (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62, Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Heggen, K., G. Jørgensen, G. Paulgaard (2003): *De andre- ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellevik, O. (1983): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. og K. Knudsen(1976):*Utdanning og ulikhet*. NOU, Norges offentlige utredninger, Oslo: universitetsforlaget.
- Hylland Eriksen T.(2004): *Røtter og føtter*. Oslo: Aschehoug.
- Hægeland, T., Kierkebøen, Lars J. og Oddbjørn Raaum (2005): *Skoleresultater 2004: En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Statistisk sentralbyrå, notater 2005/31.
- Imsen, G. (2000): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*, Oslo: Gyldendal Akademisk ANA.
- Jacobsen (2002): Forord til Bourdieu, P., *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, De norske bokklubbene.
- Kalat, A-S. (2003) ["Vi måste våga ställa oss frågan om pojkarna håller på att bli skolsystemets förlorare..." en socialpsykologisk studie av olika teoretiska positioner i det mediala samtalet om betygsskillnader mellan könen i skolan](#). ["It's important that we dare ask our selves the question whether boys are the losers of the school system..." a study on varied theoretical positions in media concerning gender differentiation in school.] Dept. of Sociology, Uppsala University

- Kjænsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. og A. Turmo (2004): *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kumar, K.(1995): *From post-industrial to post-modern society: New theories of the contemporary world.* Oxford: Blackwell.
- Langdridge, D. (2006): *Psykologisk forskningsmetode.* Tapir akademisk forlag.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods, class, race, and family life.* University of California Press.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og A. Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.* Acta Didactica 4/2001, Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, J. L. (2006): *Forskning på menn og maskuliniteter. I: Kjønnforskning:* Universitetsforlaget 2006. s. 121-136
- Lyster, S.A. H. (2002): *Å lære å lese og skrive.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Melling-Olsen, S.(1996): *Oppgavediskursen i matematikk.* Tangenten nr. 2.
- Nergår (2005):*Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. En litteraturstudie.* NOVA - Rapport 18/2005.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener,* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA - Rapport 11/2000.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen,* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhus, L. og H. Fauske (1998): *Resultater fra en undersøkelse i Oppland.* ØF - Rapport 23/1998.
- Olesen, S.G og Peter Møller Pedersen (2000): *Pædagogik i sociologisk perspektiv,* Forlaget PUC, Viborg-Seminaret.
- Pallant, J. (2005): *SPSS Survival manual, second edition. A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (version 12).* Open University Press.
- Ringdal, K. (2001): *Enhet og mangfold,* Bergen: Fagbokforlaget.
- Røthing, Å. (2004): *Kjønn og seksualitet i grunnskolenes læreplaner. Historiske tilbakeblikk og aktuelle utfordringer,* Norsk pedagogisk tidsskrift 5/2004, Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, M., og J.D. Wilhelm (2004): *I just like being good a it: The importance of competence in the literate lives of young men*. Journal of adolescent & Adult Literacy. International Reading Association.

Strandbu, Å & Øia, T. (red.) (2007): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Ve, H. (1983): *Likhetsidealer i velferdsstatens skole*, I: M. Haavelsrud og H. H. Hartvigsen (red.): *Utdanning og likhetsidealer*, Oslo: Aschehaug.

Willis, P. (1977): *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Øverlid, B. (1996): *Notid og framtid: Dei små forteljingane, dei lokale sanningane og det postmoderne*, i Holter, H. et.al.,red.: *Hun og Han. Kjønn i forskning og politikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Aamot, O.O. (1982): *Utdanning og social bakgrunn. Samfunnsøkonomiske studier nr.51*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.