

Nye tall om ungdom

Økt sosial ulikhet i skolen?

Anders Bakken

Å utjevne forskjeller i skolen basert på elevers sosiale bakgrunn har vært et sentralt mål i alle omfattende skolereformer siden krigen. Målsettingene har i liten grad blitt oppnådd (Haug 2003). Hjemmet har fortsatt betydelig påvirkning på elevers læringsutbytte. Dette viser seg blant annet gjennom store forskjeller i leseferdigheter og skolekarakterer mellom middelklasseelever med høyt utdannede foreldre og de barn og unge som vokser opp i hjem der foreldrene har relativt kort utdanning eller lite kulturell kapital (Solheim og Tønnesen 2003, Lie mfl. 2001, Læringssenteret 2003, Bakken 2003). Internasjonale sammenlikninger fastslår at sammenhengen mellom norske 15-åringers hjemmebakgrunn og læringsutbytte i skolen er på samme nivå som i de fleste OECD-land (Lie mfl. 2001, OECD 2001). Dette viser at heller ikke det norske skolesystemet – som offisielt bærer preg av idealer om likhet og sosial utjevning – makter å kompensere for forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn.

At skolen reproducerer ulikhet er ikke nytt. Siden 1950-tallet har forskning vist at både utdanningsvalg og skoleprestasjoner er avhengig av foreldrenes ressurser og posisjon i samfunnet (Hernes og Knudsen 1976, Lindbekk 1977, Aamodt 1982, Hansen 1995). Selv om det fortsatt er slik at skolen premierer ressurssterke grupper, er det likevel usikkert hvorvidt utviklingen går i den ene eller andre retningen. Et viktig spørsmål er om de store skolereformer (Reform 94 og Reform 97) som har vært gjennomført i løpet av 1990-tallet, har bidratt til å styrke eller svekke skolens rolle som skaper av sosial ulikhet.

En hypotese kan være at skolen i økende grad har bidratt til å reproducere sosial ulikhet i løpet av det siste tiåret. Reformene har lagt opp til nye arbeidsmåter som blant annet innebærer større grad av prosjektarbeid og elevstyrte aktiviteter. For elevene betyr dette mer egenaktivitet og dermed økt press på den enkelte. Det er rimelig å anta at et undervisningsopplegg hvor ansvaret for læring i større grad tillegges eleven, er best tilrettelagt for skole-

flinke elever som i utgangspunktet klarer seg godt på egenhånd. Konsekvensen kan være at ungdom i økende grad blir avhengig av foreldrenes evner og skolarelevante ressurser for å få fullt faglig utbytte av skolen. I den grad slike forhold er mer utslagsgivende i dag enn for ti år siden, vil vi forvente å observere økende forskjeller i skoleprestasjoner mellom ulike elevgrupper.

Ung i Norge 1992 og 2002

Den landsomfattende undersøkelsen *Ung i Norge* gir unike muligheter til å studere sosiale endringer over en tiårsperiode. Spørreskjemaundersøkelsen ble første gang gjennomført blant elever på ungdomstrinnet og i den videregående skole i 1992. Et identisk opplegg ble gjentatt i 2002. De samme aldersgrupper ble trukket ut, og mange spørsmål ble stilt på samme måte. Elever ble blant annet bedt om å svare på spørsmål om både skolesituasjonen, skolekarakterer og ulike aspekter ved deres familiebakgrunn. Begge ganger deltok nesten 12 000 elever fra et landsrepresentativt utvalg av skoler. Svarprosentene var høye (97 prosent i 1992, 93 prosent i 2002). For detaljer om undersøkelsene henvises til Rossow og Bø (2003).

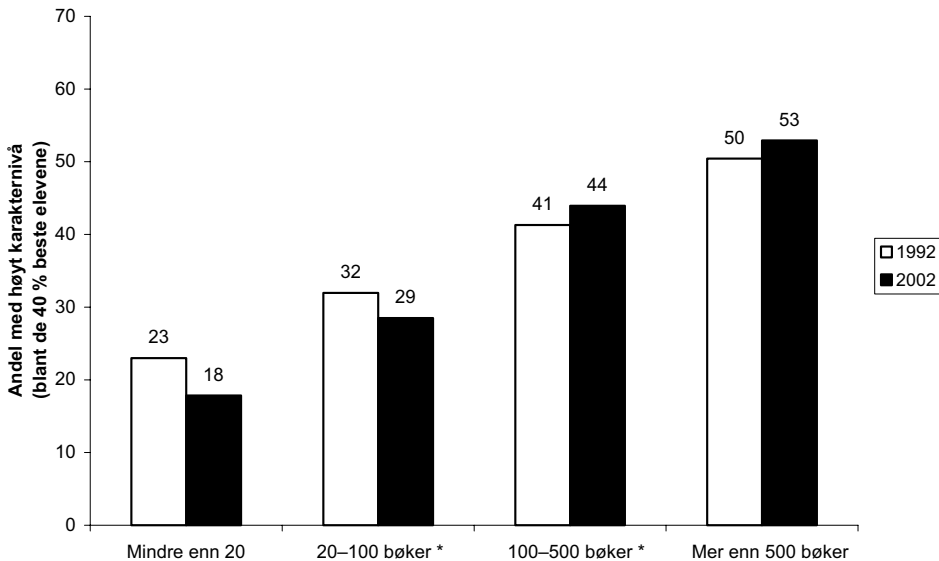
Både i 1992 og 2002 ble ungdommene bedt om å oppgi karakterer ved siste karakteroppgjør i basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Artikkelen baserer seg på et samlemål, beregnet ut fra et gjennomsnitt av karakterene i de tre fagene. Siden det ble innført tallkarakterer i forbindelse med grunnskolereformen i 1997, er karakternivåene ikke direkte sammenliknbare for de undersøkelsene. Det er derfor foretatt en inndeling av elevene i to prestasjonsgrupper. Analysene er gjennomført ved å se hvor stor andel av ulike elevgrupper som oppnår så gode karakterer at de er blant de 40 prosent beste av elevene i utvalget.¹

Resultater

Graden av «boklig kultur» i hjemmet brukes ofte som en indikator på kulturell kapital som gir avkastning i form av gode skolerresultater. I *Ung i Norge* er dette målt gjennom hvor mange bøker de unge har i hjemmet. Figur 1 bekrefter at tilgangen på bøker i hjemmet har en klar sammenheng med elevenes karakterer i de teoretiske fagene. Samtidig viser resultatene at tilgangen på bøker i økende grad er viktig for elevenes prestasjonsnivå. Elever med relativt få bøker hjemme har i tiårsperioden svekket sitt prestasjonsnivå, mens de som vokser opp i hjem med mange bøker, oppnår enda

bedre karakterer enn de gjorde ti år tidligere. I 1992 var forskjellen mellom de som hadde få (færre enn 20) og de som hadde mange bøker (mer enn 500) på 27 prosentpoeng. I 2002 utgjorde denne forskjellen 35 poeng.

Figur 1. Andelen med gode karakterer etter antall bøker i hjemmet. 1992 og 2002

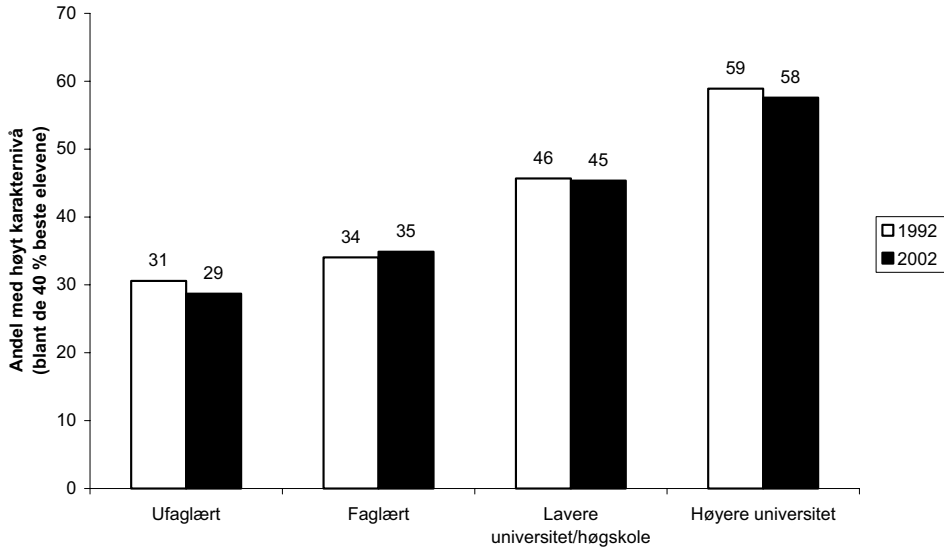


Note: * viser statistisk signifikante endringer 1992–2002 ($p < 0,05$).

Antall respondenter: Mindre enn 20 bøker: N=361(1992), N= 605 (2002). 20–100 bøker: N=2 823 (1992), N=3 456 (2002). 100–500 bøker: N=3 724 (1992), N= 3 998 (2002). Mer enn 500 bøker: N=2 534 (1992), N=2 900 (2002).

I mangel av opplysninger om foreldrenes utdanningsnivå skilles det i figur 2 mellom elever som har foreldre som jobber i ufaglærte yrker, faglærte yrker og yrker som vanligvis krever høgskole- eller universitetsutdanning. I den sistnevnte gruppa er det skilt ut yrker hvor det som regel kreves høyere utdanning av lengre varighet.² Foreldrenes yrkesposisjon har på samme måten som bøker i hjemmet en klar sammenheng med de unges prestasjonsnivå. Særlig bra gjør elever med foreldre i yrker som krever spesielt høyt utdanningsnivå. Betydningen av foreldrenes yrkesposisjon ser likevel ikke ut til å ha endret seg vesentlig i tiårsperioden, siden prestasjonsnivået innenfor hver av sosialgruppene er på det samme nivå i 1992 og 2002.

Figur 2. Andelen med gode karakterer etter fars yrke inndelt etter yrkeskompetansen som normalt kreves i yrket. 1992 og 2002

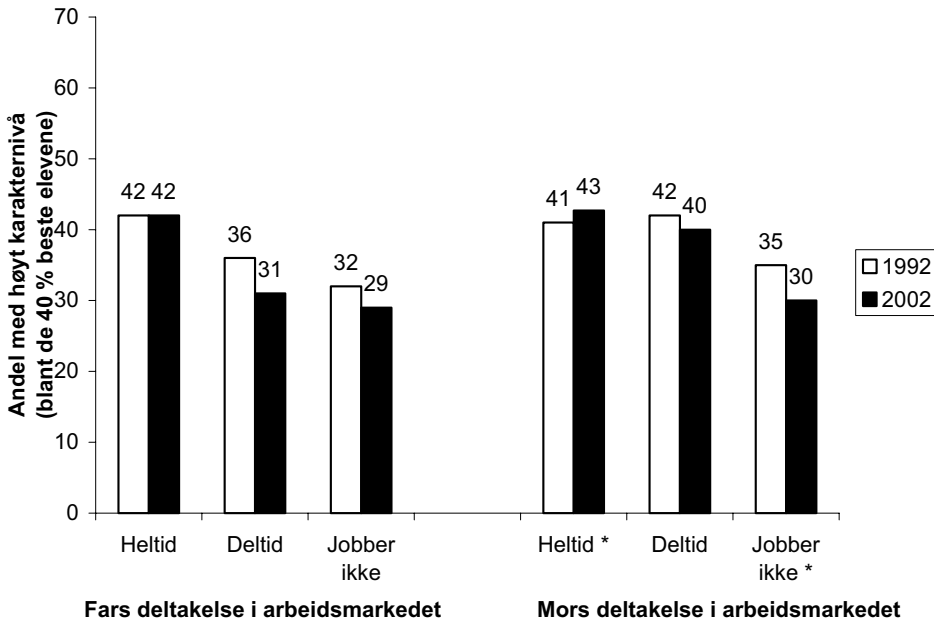


Note: Ingen statistisk signifikante endringer 1992–2002 ($p < 0,05$).

Antall respondenter: Ufaglært: N=2 187 (1992), N= 2 257 (2002). Faglært: N=2 464 (1992), N=3 239 (2002). Lavere universitet/høgskole: N=3 071 (1992), N= 2 628 (2002). Høyere universitet: N=1 380 (1992), N=1 994 (2002).

Når vi ser på foreldrenes deltakelse i arbeidsmarkedet (figur 3), er det derimot tendenser i retning av økt ulikhet. Mens de som har foreldre i heltidsarbeid, oppnår samme eller noe bedre resultater i 2002 enn ti år tidligere, er prestasjonsnivået blitt redusert der hvor foreldrene er deltid eller ikke jobber. Det er først og fremst mødrenes deltakelse som har endret betydning for karakternivået til elevene, og det er markert nedgang i prestasjonsnivået til de som har mødre som av ulike grunner ikke deltar i arbeidsmarkedet.

Figur 3. Andelen med gode karakterer etter fars og mors deltakelse i arbeidsmarkedet. 1992 og 2002

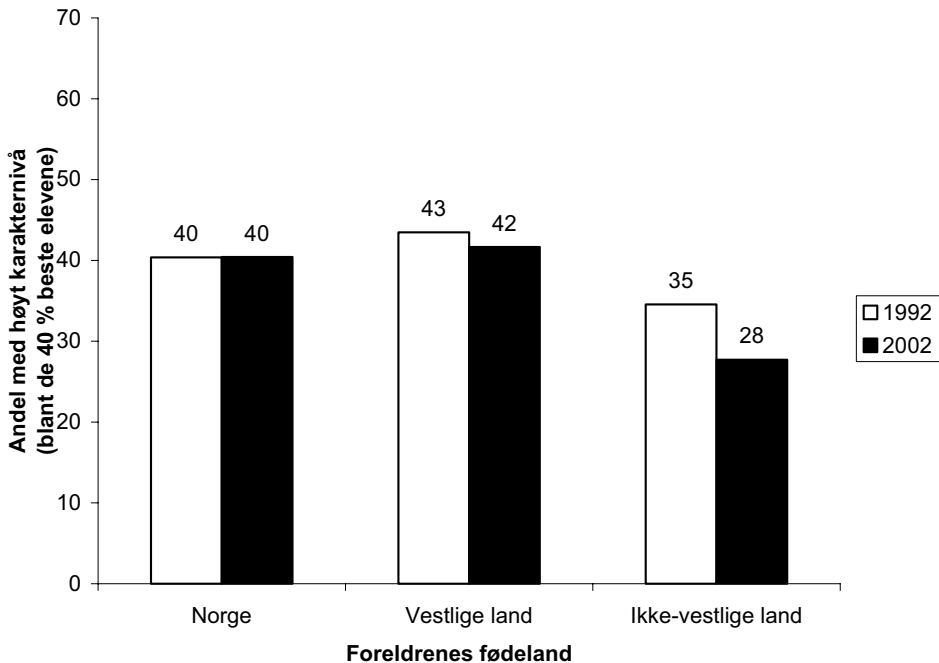


Note: * viser statistisk signifikante endringer 1992–2002 ($p < 0,05$).

Antall respondenter: Far heltid: N=7 801 (1992), N= 8 831(2002). Far deltid: N=400 (1992), N=827 (2002). Far jobber ikke: N=1 309 (1992), N=1 444(2002). Mor heltid: N=4 754 (1992), N= 6 066 (2002). Mor deltid: N=2 599 (1992), N=2 939 (2002). Mor jobber ikke: N=2 157 (1992), N=2 097 (2002).

Figur 4 viser hvordan elever fra språklige minoriteter gjør det på skolen sammenliknet med elever som har minst en norskfødt forelder. For språklige minoritets elever som har foreldre fra ikke-vestlige land, har den skolefaglige situasjonen blitt forverret. Mens prestasjonsgapet til majoritets elevene i 1992 var på 7 prosentpoeng, er dette i 2002 økt til 12 poeng. Elever med foreldre fra vestlige land (Norden, Vest-Europa, USA) gjør det svakt bedre enn majoritets elevene. Dette gjelder både i 1992 og 2002.

Figur 4. Andelen med gode karakterer etter foreldrenes fødeland. 1992 og 2002



Note: * viser statistisk signifikante endringer 1992–2002 ($p < 0,05$).

Antall respondenter: Norge: N=9 242(1992), N=10 466 (2002). Vestlige land: N=46 (1992), N=84 (2002). Ikke-vestlige land: N=217 (1992), N=552 (2002).

Avslutning

Basert på en omfattende evaluering av Reform 97 konkluderer Haug (2003) med at «(...) grunnskulen gir ikkje slik målet er, ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper elevar står over for ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn.» Analysene i denne artikkelen antyder at slike ulikhetsskapende prosesser faktisk har blitt forsterket i løpet av 1990-tallet. Men endringene er ikke dramatiske. På enkeltindikatorer, slik som foreldrenes yrke, fant vi ingen endringer i det hele tatt. Konklusjonen er at vi samlet sett ser *tendenser* i retning av større sosial ulikhet i skolen. Dette er tidligere dokumentert i forholdet mel-

lom gutter og jenters læringsutbytte (Læringscenteret 2003). At den sosiale ulikheten knyttet til elevenes hjemmebakgrunn og de ressurser som der tilbys til den oppvoksende generasjon, også ser ut til øke, er nytt.

Det er et åpent spørsmål om økte sosiale forskjeller alene skyldes endringer i skolesystemet. En mulig forklaring er at vi ser generelle tendenser til en økende kløft mellom familier som innehar ressurser som er viktige for barnas muligheter til å lykkes i skolen, og de som mangler slike ressurser. Dersom dette er tilfelle, kan sosiale forskjeller i skolen øke, uavhengig av hvilke pedagogiske metoder som tas i bruk. Også den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen har vist seg å ha viktige konsekvenser for sosial ulikhet. Endringer i skolesystemet i retning av mer elevbasert undervisning kan likevel føre til ulikhet, fordi de forskjellskapende ressursene elevene har med seg hjemmefra, får økt betydning. Øzerk (2003) mener at dette er tilfelle for minoritetspråklige elever, siden nye arbeidsmåter forutsetter bedre norskerferdigheter enn den tidligere undervisningen krevde. Også brukt på hele elevgruppen kan dette argumentet ha relevans. Nye læringsformer stiller generelt økte krav til elevenes leseferdigheter og evne til å formidle akademisk basert kunnskap.

Siden de empiriske resultatene viser en tendens i retning av økt ulikhet, er det liten grunn å anta dramatiske effekter av disse reformene. Selv om innslaget av prosjektarbeid og læringsaktiviteter der elevene jobber selvstendig, har vært mer omfattende for barn og unge som gikk på skole på 1990-tallet, enn for de elevene som gikk på skole tiåret før, er det mye som tyder på at både ungdomsskolen og videregående skole fortsatt preges av nokså tradisjonelle undervisnings- og læringsformer. Reformen i videregående opplæring (Reform 94) var først og fremst en struktur- og rettighetsreform. Med unntak av økt vekt på teorifagene i yrkesutdanningen, innebar reformen ingen større innholdsmessige endringer. Også på ungdomstrinnet har endringene vært mindre enn det en skulle anta (Haug 2003). Evalueringen av Reform 97 viser stor variasjon i arbeidsmåter og organisasjonsformer, både mellom skoler og mellom klasser innen den enkelte skole. Sett under ett bærer ungdomstrinnet fortsatt preg av lite varierte undervisningsformer (Imsen 2003, Klette mfl. 2003, Brekke 2003). Selv om det har vært noen endringer, er det fortsatt de tradisjonelle strukturene knyttet til sterk fagorientering som dominerer undervisningen.

Et pessimistisk syn på sosial utjevning legger vekt på at de fleste undervisningsformer vil belønne elever som har foreldre som besitter skolerelevante evner og kunnskaper, så lenge skolen er opptatt av at elevene tilegner seg akademisk kunnskap. Barn vil allerede ved skolestart ha utviklet en del ferdigheter som gjør at de har et forsprang når det gjelder å tilegne seg den teoretiske og abstrakte kunnskapen som skolen har som mål å lære elevene

sine. Uansett tolkning av funnene er det urovekkende at den sosiale ulikheten i elevenes prestasjoner ser ut til å øke i det norske skolesystemet.

Noter

1. Inndelingen er tilfeldig og kun foretatt ut fra framstillingsmessige årsaker. Andre inndelinger er foretatt og viser samme hovedtendenser som de presenterte funnene. Det er også foretatt analyser av gjennomsnittskarakterer med samme resultat.
2. Inndelingen er basert på det øverste nivået i yrkesklassifiseringen STYRK-88. STYRK baserer seg på utdanningskompetansen knyttet til ulike yrker. En del yrker er vanskelig å plassere i hierarkiet, slik som ledere av ulike slag. Her er det foretatt en skjønnsmessig fordeling, ut fra den begrensede informasjonen vi har fra ungdommene selv.

Litteratur

- Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport nr. 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Brekke, Gard (2003). *Synteserapport – matematikk*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hansen, Marianne Nordli (1995). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Avhandling (dr. philos). Oslo: Universitetet i Oslo/Institutt for samfunnsforskning.
- Haug, Peder (2003). *Evaluering av Reform 87 – sentrale resultat*. Presentert på sluttkonferansen i Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU, Norges offentlige utredninger 1976: 46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2003). *Læringsmiljøets betydning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Klette, Kirsti (red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97 (Synteserapport)*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lindbekk, Tore (1977). *Skolesosiologi*. Trondheim: Tapir forlag.
- Læringscenteret (2003). *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringscenteret.

- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Rossow, Ingeborg og Anne K. Bø (2003). *Metoderapport for datainnsamlingen til Ung i Norge 2002*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnesen (2003): *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge i 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Øzerk, Kamil (2003). *Sampedagogikk*. Hamar: Oplandske bokforlag.
- Aamodt, Per Olaf (1982). *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunnsøkonomiske studier nr. 51. Oslo: Statistisk sentralbyrå.