

HEGGEBØ, KRISTIAN. Master i sosiologi, Universitetet i Oslo 2012. Doktorgradsstipendiat på prosjektet "Health Inequalities, Economic Crisis, and the Welfare State" ved Sosialforsk, Fakultet for samfunnsfag, Høgskolen i Oslo og Akershus, sidan 2013.

## **Det første forgreiningspunktet: Vidaregåande utdanningsval i ein norsk bygdekontekst**

KRISTIAN HEGGEBØ

kristian.heggebo@hioa.no

### **Samandrag**

Vidaregåande utdanningsval er det første forgreiningspunktet for norske elevar, og valet får ofte varige konsekvensar for deira framtidige utdannings- og yrkestileigning. Utdanningsvalprosessen er fortsatt ganske dårleg forstått, og denne studien forsøker å bidra med meir kunnskap om dette viktige punktet i ungdommars liv. Datamaterialet består av ei spørjeskjemaundersøking som vart gjennomført av 10. klasseelevar i kommunane Etne og Vindafjord, samt karakterinformasjon om dei same elevane. Karakternivå legg sentrale føringar for elevar si utdanningstileigning. Lineære regresjonsanalysar av elevane sine gjennomsnittskaraktarar tyder på at kulturell kapital, i form av antall bøker i heimen og foreldras involvering, spelar ei rolle for elevane sine skuleprestasjonar. Det er også ein samanheng mellom tidsbruk og skuleprestasjonar, i den forstand at tidsbruk på lekser predikerer høgt karakternivå, medan tidsbruk på videospel predikerer lågt karakternivå. Logistiske regresjonsanalysar av elevane sitt sannsyn for å velja allmennfag tilseier at foreldras involvering er ein viktig faktor, medan antall bøker ikkje har noko signifikant effekt. Vidare indikerer analysane at sosiale kostnadsvurderingar er viktige for elevane sitt sannsyn for å velja allmennfag.

**Nøkkelord:** Vidaregåande utdanningsval, skuleprestasjonar, kulturell kapital, tidsbruk, sosiale kostnadsvurderingar.

*Vidaregåande utdanningsval* kan seiast å vere den første viktige avgjerla ein ungdom står overfor. Valet ein tek vil ofte få varige konsekvensar for framtidig utdannings- og yrkestileigning, og denne sosiale prosessen er derfor av stor interesse for samfunnsforskning. Men på tross av dette er utdanningsvalprosessen relativt dårleg forstått, og det er behov for meir kunnskap om kvifor ungdomar vel slik dei gjer. Denne artikkelen skal, ved hjelp av eit unikt spørjeskjemadatamateriale, forsøke å bidra med nettopp dette. Datamaterialet som analysane baserer seg på er ei spørjeskjemaundersøking som vart gjennomført av 10. klasseelevar i to kommunar på Vestlandet hausten 2011 (N=170). I tillegg har me tilgang til karakterinformasjon om dei same elevane. Eit forholdsvis lågt antall observasjonar medfører visse utfordringar metodisk, særleg med omsyn til generalisering. Men me har også moglegheita til å gå meir i djupna på enkelte område. Denne undersøkinga bør derfor sjåast som ein *casestudie*. Mesteparten av den tidlegare norske utdanningssosiologiske forskinga har blitt gjennomført i større byar eller for heile landet, og det er ikkje sikkert at mønstra som er etablert i slike studiar er like relevante for elevar ved mindre stader. Det er, til dømes, ikkje openbart at sosial bakgrunn er like avgjerande for elevar si utdanningstileigning i ein bygdekontekst. Ved å fokusera på to bygdekommunar kan me undersøke dette nærare, og resultatane kan forhåpentlegvis vera eit spennande supplement til tidlegare utdanningsforskning.

Me lev i eit samfunn der utdanning tilsynelatande spelar ei stadig meir avgjerande rolle, og det er stor interesse og brennande engasjement for utdanningspolitikk. Dette vert spegla i det omfattande mediefokuset på prestasjonsskilnadar mellom skular, til dømes. Hansen (2005:153) har tidlegare påpeika at det er vanskeleg å endra prestasjonsnivået til elevar som skårar lågt i skulen gjennom politiske tiltak, men når det gjeld valskilnadar verkar politisk intervensjon enklare. Likeins sa Boudon (1974:114) at ein bør venda blikket mot valskilnadar dersom ein skal redusera sosial ulikskap i utdanningstileigning. Kunnskap om kvifor elevar vel slik dei gjer kan derfor vera viktig, også sett frå ein politisk ståstad.

Vidaregåande utdanningsval er artikkelens hovudtema, men sidan *skuleprestasjonar* legg viktige føringar for dette valet skal me også sjå nærare på karakterar. Artikkelens overordna tema er derfor *utdanningstileigning*. Utdanningstileigning er nær knyta til sosial lagdeling i den forstand at kva utdanningsnivå ein oppnår er svært bestemmende for kva sosial posisjon ein får. Det er derfor viktig med kunnskap om prosessane som leiar fram til (eller vekk frå) ein studiekarriere. Men kvifor er vidaregåande utdanningsval så interessant at det er verdt eit eige studium? Val av vidaregåande utdanning er det første forgreiningspunktet for norske elevar, og om ein vel allmenn- eller yrkesfagleg retning vil ofte vera svært

bestemmande for kvar eleven hamnar når det gjeld utdanning og yrke. Valet får konsekvensar for sosial ulikskap i rekruttering til høgare utdanning, og dermed *sosial reproduksjon* i samfunnet (Hansen 2005). Sosial reproduksjon handlar, i grove trekk, om i kor stor grad (status)yrker går i arv. Eit samfunn der alle fiskarborn vert fiskarar og alle advokatborn vert advokatar vil vera eit døme på ekstrem grad av sosial reproduksjon. Vidaregåande utdanningsval er i tillegg spesielt viktig fordi det er her den største sosiale utsilinga skjer, i den forstand at tydinga av sosial bakgrunn vert mindre oppover i utdanningskarrieren (Mare 1980; Breen & Jonsson 2005).

Karakternivået til elevane er i stor grad avgjerande for kva utdanning/yrke dei siktar seg inn på. På grunn av poenggrenser<sup>1</sup> vil ein elev med lågt karakternivå ikkje kunne velja fritt blant dei ulike vidaregåande linjene. Tidlegare forskning indikerer at skuleprestasjonar på grunnskulenivå har stor tyding for vidare skuleval (Hansen 2005) og for elevane sine skuleprestasjonar i vidaregåande skulegang (Hægeland, Raaum & Kirkebøen 2006). I tillegg vil sannsynlegvis ei rekke negative erfaringar med låge karakterar påverka sjølvtiliten til eleven på ein slik måte at han/ho ikkje vil tru at ein studiekarriere er realistisk (Knudsen 1980).

Fokus i denne artikkelen er altså på skuleprestasjonar på grunnskulenivå og overgangen til vidaregåande skule. Når det gjeld eventuell politisk intervensjon for å motarbeida sosial reproduksjon er desse to sosiale fenomenar sannsynlegvis veldig sentrale, noko nyare forskning viser. Ved hjelp av simuleringar, basert på empiriske observasjonar av utdanningslagdeling i Tyskland, konkluderer Neugerbauer og Schindler (2012) at det er ved å redusera prestasjonsskilnadar på grunnskulen, samt valskilnadar i den første utdanningsovergangen, at ein best kan få bukt med sosial ulikskap i utdanningstileigning.

I analysane skal me sjå om elevane sin *tidsbruk*<sup>2</sup> systematisk heng saman med deira karakternivå, og samanhengar mellom *sosiale kostnadsvurderingar* og sannsyn for å velje allmennfag vert undersøkt. Sosiale kostnadsvurderingar er ikkje-økonomiske vurderingar av fordelar/ulempar ved eit bestemd val (Boudon 1974). Til dømes kan det å flytte vekk frå heimstaden potensielt vere ein stor sosial kostnad for somme, noko som gjer at dei tenderer mot å ikkje ta høgare utdanning. I tillegg vert søkelyset retta mot *kulturell kapital-teori* sin eventuelle effekt på både karakternivå og utdanningsval. Pierre Bourdieu er den fremste eksponenten for denne teoriretninga (Bourdieu 1984; Bourdieu & Passeron 1990 [1970]). Kulturell kapital vert sett på som den viktigaste form for kapital for born i skulen, og ifølgje Bourdieu verkar kulturen til dei meste dominerande klassar som ein "legitim" kultur som kan meistrast i ulik grad (Andersen & Hansen 2011:1). Dei som har lært desse kulturelle formene

frå barndommen av, og derfor har meir kulturell kapital, vil ha størst sannsyn for akademisk suksess. Artikkelen skal prøva å koma nærare eit svar på desse tre hovudspørsmåla:

- I. Heng tidsbruk systematisk saman med elevane sine skuleprestasjonar?
- II. Har sosiale kostnadsvurderingar noko å seie for elevane sitt val av vidaregåande utdanning?
- III. Spelar kulturell kapital ei rolle for elevane si utdanningstileigning (skuleprestasjonar og utdanningsval)?

No først skal me gå gjennom tidlegare utdanningssosiologisk forskning, for å etablera kva me allereie veit, og etterpå vert teori og hypotesar presentert. Deretter kjem ei skildring av data og metode, med fokus på datainnsamling, utval, analysemetodar og operasjoniseringar. Etter dette kjem resultata, og til slutt, i diskusjonen, skal me samanfatta resultata og drøfta desse opp mot teorien som vart presentert tidlegare.

## Tidlegare forskning

Mykje av den klassiske utdanningssosiologiske forskinga i Noreg vart gjennomført på 1970- og -80-talet (Hernes & Knudsen 1976; Knudsen 1980; Hansen 1986). I tråd med internasjonal utdanningssosiologisk forskning (sjå blant anna Blau & Duncan 1967, Boudon 1974 og Bourdieu & Passeron 1990 [1970]), viste desse studiane at det også i Noreg er forholdsvis store skilnadar etter sosial bakgrunn, både når det gjeld skuleprestasjonar og utdanningsval.

Med omsyn til skuleprestasjonar så viser nyare norske studiar at det er relativt store kjønnskilnadar. Jenter er betre enn gutar i alle fag (med unntak av kroppsøving), og oppnår i gjennomsnitt 4 grunnskulepoeng betre enn gutane (Opheim, Grøgaard & Næss 2010:184). Nyare forskning har dessutan peika på at det er distinksjonar innan dei høge klassane når det gjeld skuleprestasjonar (Andersen 2009; Andersen & Hansen 2011). Det er ein tendens til at elevar med opphav i klassar med mest kulturell kapital får høgast karakterar, medan elevar med opphav i den økonomiske fraksjonen får lågast. Ein NIFU-rapport om elevars prestasjonsutvikling supplerer funna med omsyn til horisontale skilnadar innan dei høgare klasseposisjonane (Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren & Opheim 2011:142–143). Rapporten slår fast at foreldras utdanning har stor innverknad på elevane sin prestasjonsutvikling, samt at den har meir innverknad enn foreldras inntekt.

Det er altså både kjønns- og sosial bakgrunnsskilnadar i karakternivå. Men det er ikkje berre elevane sine skuleprestasjonar som er bestemmande for kva utdanning han/ho

siktar seg inn på. Det er også vesentlege valskilnadar mellom elevar som har like karakterar (Hansen 2005; Hansen 2011). Sosiale ulikskapar i utdanningstileigning skuldast derfor både skilnadar i prestasjonar og at personar med like prestasjonar, men forskjellig sosial bakgrunn, gjer ulike val<sup>3</sup> (Boudon 1974; Andersen & Hansen 2011).

Når det gjeld utdanningsval er jenter til ein viss grad overrepresentert på allmennfaglege studieretningar: nesten 55 % av alle som vel studieførebuande linjer i Noreg er jenter (*Statistisk årbok 2011*: tabell 166). I tillegg er det velkjent at elevar frå øvre sosiale sjikt i større grad enn andre fortset mot ei høgare utdanning (Boudon 1974; Bourdieu & Passeron 1990 [1970]; Mare 1980). Også studiar frå Skandinavia tyder på dette (Jonsson 1993; Erikson & Jonsson 1996; Hansen 2005; Jæger 2007). Oppsummert kan ein seie at til høgare sosial klassebakgrunn ein ungdom har, til større sannsyn for allmennfagleg studieretning og påfølgjande høgare utdanning. Og denne samanhengen er gjeldande sjølv om ein kontrollerer for prestasjonsnivået til elevane.

Ein kan derfor slå fast at det er skilnadar etter kjønn og sosial bakgrunn når det gjeld utdanningsval, og desse skilnadane finnes også med omsyn til karakternivå. På grunn av dette vert *kjønn og foreldras utdanning* nytta som kontrollvariablar i analysane nedanfor.

## Teori og hypotesar

Det er tre hovudtradisjonar som historisk sett har vore rådande på det utdanningssosiologiske feltet: (i) kulturteori, (ii) verditeori og (iii) sosial posisjon-teori. Hovudideen bak *kulturteorien* er at arbeidarklasseborn må læra verdiar og ferdigheiter på skulen som familielivet ikkje har førebudd dei på. Det er derfor ein diskrepans mellom kva borna må forholde seg til på skulen og erfaringane dei tek med seg frå heimen. Dette er annleis for middelklasseborn, fordi det er høg grad av konsensus mellom haldningar/tilnærmingar som vert verdsatt i middelklassefamiliar på den eine sida og skulen på den andre. *Verditeorien* har eit anna perspektiv på utdanningssystemet. Her vendes fokus over på kva haldningar ulike sosiale grupper har til utdanning, og kva konsekvensar dette får for elevane si utdanningstileigning. Verditeorien hevdar dermed at hovudfaktoren bak sosial ulikskap i utdanning er dei ulike verdisystema som kan lokaliserast innanfor forskjellige sosiale klassar.

Som ein kritikk av dei to ovanfornemnde teoriretningane utvikla Boudon (1974) *sosial posisjon-teori*. Hovudpoenget her er at ein må ta utgangspunkt i individet sin sosiale posisjon når ein skal forklara kvifor han/ho handlar på ein gitt måte. Sjå for deg to elevar som vil bli

advokat: den eine stammar frå middelklassen, den andre frå arbeidarklassen. Desse to elevane har ikkje likt aspirasjonsnivå: arbeidarklasseeleven har høgare aspirasjonsnivå, sidan han/ho vil reisa lengre sosiale distansar for å oppfylle ønskje sitt om å bli advokat (Boudon 1974:23). Det å nå eit gitt utdanningsnivå betyr at individet er eksponert for kostnad og nytte som varierer etter sosial bakgrunn. Men når ein her snakkar om ”kostnad” og ”nytte”, må ein hugsa at det ikkje berre er snakk om dei reint økonomiske aspekta ved utdanning. Boudon argumenterer for at rasjonalitetskriteriet er ikkje-økonomisk og meir sosialt situert enn det som er vanleg i klassisk økonomisk teori (Holm & Jæger 2008). Med ei slik brei forståing av kostnad/nytte kan til dømes nærleik til vener, familie og lokalmiljø spela ei viktig rolle for elevane sitt utdanningsval.

Det teoretiske fundamentet for denne studien er inspirert av både kultur-, verdi- og sosial posisjon-teori. Me startar med ein gjennomgang av *kulturell kapitalteori* (Bourdieu & Passeron 1990 [1970]), deretter rettes søkelyset mot tidsbruk og *utsatt behovstilfredsstilling* (Schneider & Lysgaard 1953), og til slutt skal me sjå nærare på *sosiale kostnadsvurderingar* (Boudon 1974).

### **Kulturell kapitalteori**

Med omsyn til sosiale ulikskapar i skuleprestasjonar er ulike former for kulturell kapitalteori (KK) blant dei mest dominerande<sup>4</sup> på feltet. Hovudideen er at utdanningssystemet er tilpassa born med høgare klassebakgrunn (Bourdieu & Passeron 1990 [1970]; Bourdieu 1984). Born av høgare klasseopphav nyttar ferdigheiter dei allereie har tileigna seg i familien, og dei vil i større grad føla seg heime i utdanningssystemet. Dette står i motsetnad til arbeidarklasseelevar som vil oppleva ulemper på grunn av avstanden mellom deira klassekultur og den ”legitime” kulturen som dominerer på skulen.

Eit sentralt spørsmål er om KK kan nyttast til å forklara utdanningslagdeling i Noreg i dag. Det kan tenkast at Bourdieu sine innsikter berre er ei skildring av situasjonen i Frankrike på 1970-talet. Men på tross av ganske store kulturelle skilnadar mellom Noreg og Frankrike, tyder nyare norske undersøkingar på at KK kan bidra til å forklara sosiale skilnadar i skuleprestasjonar. Det er tilsynelatande både vertikale og horisontale skilnadar etter sosial klasse (Andersen 2009; Andersen & Hansen 2011). Men desse analysane er gjennomført på registerdata over elevar frå heile landet, noko som kan skjula eventuell geografisk variasjon. Det er færre ”høgstatus”-yrker ved mindre stader, og yrkesstrukturen kan derfor seiast å vere meir komprimert. Dette kan medføre at det ikkje er like klare skilnadar mellom folk etter utdanning og yrke på bygda, samanlikna med ein by. I tillegg kan det faktum at alle elevar i

(og rundt) ei bygd går på same ungdomsskule tenkast å ha utjamnande effektar. Det er derfor interessant å undersøka om dei nemnde mønstra med omsyn til KK og skuleprestasjonar også kan sporast i ein bygdekontekst.

Me skal sjå nærare på KK sin eventuelle effekt på utdanningstileigning ved hjelp av variablane *antall bøker* og *foreldras involvering*. Bourdieu og Passeron (1990:73) understrekar kor viktig *lingvistisk kapital* er. Boklege ressursar gjev fortrulegheit med lingvistiske kodar, og dette er noko elevane vil dra nytte av i skulesystemet. Knudsen (1980:110) viser til dømes at antall bøker heime har tyding for born og ungdom sin utdanningsåferd. Antall bøker i heimen kan sjåast som ein indikator på foreldras leseressursar og interesse for litteratur, samt fortrulegheit med lingvistiske kodar. Denne fortrulegheita vert sannsynlegvis overført til borna gjennom sosialiseringssprossar.

Men det er ikkje berre foreldra si (manglande) interesse for bøker og lesing som verkar inn på elevane sin utdanningstileigning. Foreldre kan i tillegg overføra kulturell kapital til borna i form av hjelp med skularbeid, læring av gode arbeidsvanar og innsatsvilligheit i forhold til skularbeid (Hansen 2005:137). Eit døme på dette er Lareau (1987) som – i ei Bourdieu-inspirert studie – skildrar at lågare utdanna foreldre viser lite engasjement i borna si utdanning, samanlikna med høgare utdanna foreldre. Sistnemnde såg på utdanning som ei oppgåve dei måtte dela med lærarane, og følgde tett opp borna sine skuleerfaringar. Me forventar derfor at det er ein samanheng mellom kor involverte foreldra er i elevane sin skulekvardag og elevane sin påfølgjande utdanningstileigning.

Tidlegare forskning har indikert at KK har forklaringskraft med omsyn til skuleprestasjonar, men at teorien ikkje er like nyttig til å forklara utdanningsval (van de Werfhorst & Hofstede 2007). Men tilhengarar av KK opnar for at teorien kan spela ei rolle også i utdanningsvalprosessen: arbeidarklassebarn som gjer det bra på skulen vil ofte velja vekk høgare utdanning fordi dei ikkje føler seg heime i utdanningssystemet (Fekjær 2009). Me vil derfor sjå på KK-variablane sin samanheng med både karakternivå og utdanningsval i dei kommande analysane. Dei følgjande hypotesane vert testa i analysane av karakternivå og utdanningsval:

*H1a: Til fleire bøker i heimen, til høgare karakternivå har eleven.*

*H1b: Elevar som ikkje snakkar med foreldra om skulen, har lågare karakternivå enn andre elevar.*

*H2a: Til fleire bøker i heimen, til større sannsyn for val av allmennfag.*

*H2b: Elevar som ikkje snakkar med foreldra om skulen, har mindre sannsyn for val av allmennfag.*

## Tidsbruk og utsatt behovstilfredsstilling

KK er, som nemnd, blant dei mest rådande teoriane når det gjeld å forklara elevar sine skuleprestasjonar. Foreldra sine erfaringar med utdanningssystemet vert her eit sentralt moment: dei foreldra som sjølv har lukkast på skulen vil i stor grad overføre desse eigenskapane til sine born. Men det KK ikkje i like stor grad tek opp er kva elevane sjølv bidrar med.<sup>5</sup> Elevane sine genetiske utrustningar kan potensielt spela ei viktig rolle, og intelligens blir av mange sett på som ein av dei viktigaste determinantar for utdanningstileining (Helmke & Schrader 2001:135–53). Dei fleste definisjonar av intelligens refererer til abstrakt tenking, evne til å læra, problemløysing og evna til å tilpassa seg nye situasjonar og oppgåver. Mål på generell intelligens (g) og mål på skuleprestasjonar korrelerer typisk rundt .50 (Steinmayr & Spinath 2008:186), noko som tyder på ein moderat til sterk samanheng (Cohen 1988). Men sidan datamaterialet ikkje innehar informasjon om intelligens eller andre genetiske komponentar, må fokuset vendast mot andre faktorar som kan verke inn på karakternivå.

Det er ikkje urimeleg å anta at elevane sin tidsbruk systematisk heng saman med deira skuleprestasjonar. I deira studie av tidsbruk fann Cummings og Vandewater (2007:687–688) at videospelende ungdom nytta mindre tid på lekser og lesing enn andre ungdommar. Dei fann, blant anna, at videospelende jenter nytta 34 % mindre tid på lekser enn jenter som ikkje spelte videospel. Denne tidsbruken på ”gaming” (som i noko grad kjem i staden for tidsbruk på lekser) vil sannsynlegvis gå ut over skuleprestasjonane til elevane. Funn frå Noreg tyder også på ein samanheng mellom PC-bruk/videospel og skuleprestasjonar (Nævdal 2004:74–75). Gutar som nyttar meir enn to timar dagleg på PC oppnår ein halv karakter dårlegare enn andre elevar, og elevar som nyttar PC’en til spel/surfing oppnår statistisk signifikant lågare (sjølv-rapporterte) karakterar.

I denne samanhengen kan evna til å utsetja tilfredsstilling av behov spela ei nøkkelrolle. Schneider og Lysgaard (1953) relaterte dette til skilnadar etter sosial klasse, og såg på *utsatt behovstilfredsstilling* som ein typisk middelklasseverdi. Men mekanismen kan vera meir ”generell”, og bør derfor kunne observerast blant folk frå forskjellige sosiale klassar. Elevar som har lyst på gode karakterar bør arbeida godt på skulen, samt gjera leksene sine. Men dersom ein ikkje greier/vil utsetja behovet ein har for meir umiddelbare gleder, så vil det til slutt gå ut over karakternivået. Viljesvakhet er eit velkjent fenomen (Hedström 2005). Mange av oss evnar ikkje å motstå freistinga ved notidige, små belønningar sjølv om dette går på tvers av større, forseinka gevinstar. I ein skulekontekst kan ein observera dette med omsyn til skulearbeid. Elevar som ikkje nyttar noko som helst tid på lekser, men heller



nyttar mykje tid på å spela videospel, vil sannsynlegvis ikkje vera blant dei som skårar høgast karaktermessig. I den kommande analysen av karakternivå skal me sjå nærare på nettopp *tidsbruk lekser og tidsbruk videospel*, og desse to hypotesane vert testa:

*H3: Til meir tid elevane nyttar på lekser, til høgare karakternivå.*

*H4: Til meir tid elevane nyttar på videospel, til lågare karakternivå.*

### **Sosiale kostnadsvurderingar**

Val av utdanning (og yrke) heng nøye saman med økonomiske vurderingar. Det å ta sikte på høgare utdanning involverer, blant anna, fleire år med ”mista” inntekt. Denne investeringa er forbunde med risiko, sidan det ikkje er sikkert at det vil lønna seg på lang sikt (Breen & Goldthorpe 1997). Slike økonomiske vurderingar sin eventuelle effekt på utdanningsval (og utdanningslagdeling) har blitt undersøkt grundig dei siste åra (Becker & Hecken 2009; Holm & Jæger 2008; Stocké 2007). Men det er ikkje berre økonomi som er avgjerande for elevar som står overfor ein utdanningsovergang. Boudon (1974) var tidleg ute med å påpeika at eit utdanningsval også inneberer ei vurdering av *sosiale kostnader*. Slike sosiale kostnadsvurderingar påverkar vidaregåande utdanningsval på minst to ulike måtar. For det første kan det å velja ei studieførebuande linje vera kostbart sosialt for eleven dersom mesteparten av vennene hans/hennar ikkje har valt det. Dei fleste elevar har sikkert lyst til å bevare sine vennsrelasjonar. Dersom val av studieførebuande linje (og påfølgjande høgare utdanning) går på tvers av dette, vil kanskje eleven heller ta sikte på ei yrkesfagleg utdanning. Funna til Manzo (2013) tyder på at vennsnettverk har tyding for utdanningsval. Ved hjelp av agentbasert modellering finn han at det å inkludera ein vennenettverks-mekanisme fører til resultat som passar godt til empiriske observasjonar av fransk utdanningslagdeling. Me forventar at elevar som er veldig nær knyta til vennenettverket sitt i mindre grad vel studieførebuande linjer. Eit potensielt val av allmennfag (og påfølgjande høgare utdanning) involverer ein risiko for at vennenettverket vert splitta. Det sikraste valet, dersom ein vil bevare vennsrelasjonane, vert derfor ei kortvarig, yrkesfagleg utdanning.

For det andre kan nærleik til familie og lokalmiljø spela ei avgjerande rolle. Elevar som vurderer det å flytta vekk frå familie/heimemiljø som ein stor kostnad, vil ofte tendera mot å velja ei utdanningsretning der ein i størst mogleg grad slepp å flytta vekk. Dette er sannsynlegvis viktigare på små tettstader utan høgare utdanningsinstitusjonar, slik som i kommunane denne undersøkinga tek utgangspunkt i. Me forventar at elevar som er nær knyta til heimemiljøet sitt i større grad vel yrkesfaglege linjer. Dette fordi dei dermed slepp å flytta

vekk frå heimstaden sin for å studera. Elevar som har lyst til å busetja seg i heimeområdet vil dessutan tendera mot å velja utdanning/yrke som kan utførast i nærleiken av heimstaden. Yrkesstrukturen i og rundt kommunane Etne og Vindafjord er sterkt dominert av ufaglært arbeid i primærnæringar, industri samt pleie- og omsorgsykker eller anna rutineprega servicearbeid (Heggen & Clausen 2006). Med ei høgare utdanning er det derfor langt frå sikkert at ein vil få relevant jobb i denne bygdekonteksten.

Me skal sjå på sosiale kostnadsvurderingar sin samanheng med utdanningsval ved hjelp av variablane *heimstadnærleik* og *tidsbruk venner*. I denne samanheng vert tidsbruk på venner tolka som eit mål på kor nær knyta elevane er til vennenettverket sitt. Til meir tid ein nyttar på å vera saman med venner, til viktigare er det sannsynlegvis for eleven å bevara vennenettverket. Dei følgjande hypotesane vert testa i analysen av utdanningsval:

*H5: Elevar som syns det er viktig at dei kan få seg ein jobb nær heimstaden, har mindre sannsyn for val av allmennfag.*

*H6: Til meir tid elevane nyttar på venner, til mindre sannsyn for val av allmennfag.*

## Data og metode

### Data

Datamaterialet består av ei spørjeskjemaundersøking som 10. klasseelevar i kommunane Vindafjord og Etne svara på i løpet av september 2011 (N=170). 93.4 % av alle elevane i desse to kommunane gjennomførte undersøkinga. I tillegg vart karakterinformasjon samla inn for dei elevane som fekk tillating av foreldra. Standpunktkarakterane som elevane fekk ved utgangen av 9. klasse vert nytta, og denne informasjonen er tilgjengeleg for 82.4 % av alle elevane i Etne og Vindafjord.

Innsamlinga av datamaterialet starta med ein ”informasjonsrunde” ved dei fem deltakande skulane. Her informerte forfattaren om undersøkinga og delte ut samtykkeerklæringa som elevane skulle ta med heim til foreldra. Om lag ei veke etter dette vart undersøkinga gjennomført med alle elevane som var til stades den respektive dagen.<sup>6</sup> Forfattaren var til stades under gjennomføringa slik at elevane kunne få svar på eventuelle spørsmål/uklarheit. Det vart understreka at undersøkinga ikkje var ei prøve, og at det ikkje var noko fasitsvar.

Ei viktig innvending mot spørjeskjemadata omhandlar *partielt fråfall* (Elstad 2010). Dersom spørjeskjemaet er omfattande, er det ganske vanleg at elevane ikkje orkar, eller får tid

til, å fylla ut alle spørsmåla. Og dersom elevar med ein viss type karakteristikk (lågare utdanna foreldre, til dømes) er overrepresentert i dette fråfallet, kan validiteten vera trua. Men dette er ikkje eit problem for denne undersøkinga, sidan så godt som alle elevar har svara på alle spørsmåla i skjemaet. Grunnen til dette heng sannsynlegvis saman med måten datainnsamlinga føregjekk på. I staden for at gjennomføring av undersøkinga vart ”delegert” bort til ein lærar, var forskaren i dette tilfellet til stades to gonger i klasserommet. Elevane har kanskje tolka dette som at dei var med på noko viktig, og svara på undersøkinga deretter. I tillegg vart skjemaet utforma med eit mål om at elevane ikkje skulle bli overbelasta, noko som opplagt kan vera eit problem i spørjeskjemaundersøkingar.

### **Operasjonalisering**

Det er to avhengige variablar i dei kommande analysane: *karakternivå* og *utdanningsval*. *Karakternivå*-variabelen er gjennomsnittet av elevane sine standpunktkarakterar frå 9. klasse. For elevane der denne informasjonen ikkje er tilgjengeleg, vert svara deira frå spørjeskjemaet nytta. I desse tilfella består variabelen av eit gjennomsnitt av sju spørsmål om kva karakter dei får i forskjellige fag, samt som oftast på prøvar og i karakterboka. I dei logistiske regresjonsanalysane av utdanningsval vert gjennomsnittskarakter minus minimumsverdien (1.86) nytta som kontrollvariabel, og referansegruppa<sup>7</sup> består derfor av elevane som skårar lågast karaktermessig. *Utdanningsval* er ein dikotom variabel som tilseier om eleven skal velja allmennfag eller ikkje. Elevane som svarar at dei skal velja ei studieførebuande linje får koden 1, medan elevane som svarar yrkesfagleg linje får koden 0.

*Foreldras utdanning* og *kjønn* vert nytta som kontrollvariablar. *Foreldras utdanning*<sup>8</sup> er ein dikotom variabel som indikerer om ein av foreldra til eleven har høgare utdanning eller ikkje. Elevane som svara at (minst) ein av foreldra har høgare utdanning får koden 1, medan dei andre elevane får koden 0. Med omsyn til *kjønn*, så er jenter koda 1 og gutar 0.

*Antall bøker*-variabelen er konstruert ut frå spørsmålet: ”kor mange bøker trur du det er heime hos dykk?”. Svaralternativa er ingen, mindre enn 20, 20–100, 100–500, 500–1000, og over 1000 (med respektiv koding frå 0 til 5). *Foreldras involvering*, ein dikotom variabel, tek utgangspunkt i følgjande påstand: ”foreldra mine snakkar sjeldan med meg om skulen”. Elevar som svarar at denne påstanden passar svært godt eller godt får koden 1, dei andre elevane får koden 0.

*Heimstadnærleik*-variabelen består av elevane sine svar på kor godt dei syns følgjande påstand passar: ”det er viktig at eg kan få jobb nær heimstaden min”. Elevar som svarar at dei syns påstanden passar godt eller svært godt får koden 1, medan dei andre elevane får koden 0.

I tillegg skal me sjå nærare på tre *tidsbruk*-variablar, nemleg *lekser*, *videospel* og *venner*. På spørsmål om kor mykje tid dei brukar på dette i løpet av ein vanleg dag, kan elevane velja mellom desse svaralternativa: 0 minutt, 30 minutt, 1 time, 2 timar, 3 timar, og 4 timar eller meir (med respektiv koding frå 0 til 5).

### **Deskriptiv statistikk**

Tabell 1 nedanfor gjev oss deskriptiv statistikk over variablane som vert nytta i dei seinare analysane. Når det gjeld karakternivå kan me observera velkjente kjønnskilnadar i skuleprestasjonar: jenter skårar i snitt ein halv karakter betre enn gutar. Utdanningsvalet er også, i nokså stor grad, kjønnsdelt. Der om lag halvparten av jentene vel ei studieførebuande linje, er det berre 1/3 av gutane som gjer det same.

Med omsyn til dei uavhengige variablane så tilseier tabell 1 at elevane i snitt har om lag 100–500 bøker heime. I løpet av ein vanleg dag nyttar elevane i snitt om lag 45 minutt på videospel, ein time på lekser, og mellom to og tre timar på å vera med venner. 21 % av elevane svarar at dei ikkje snakkar med foreldra sine om skulen. 56 % seier at det er viktig at dei kan få jobb i nærleiken av heimstaden. 36 % av utvalet seier at (minst) ein av foreldra deira har høgare utdanning. Tabell 1 vitnar om at det er små skilnadar mellom gutar og jenter når det gjeld dei uavhengige variablane. Dei einaste unntaka er tidsbruk på videospel og tidsbruk på lekser. Jenter nyttar nesten ikkje noko tid på videospel i løpet av ein vanleg dag, medan gutane svarar at dei nyttar ganske mykje tid. Jenter nyttar i gjennomsnitt litt meir tid på lekser enn gutane. T-test av gjennomsnittsverdiane vitnar om at kjønnskilnadane i tidsbruk på videospel og lekser er statistisk signifikante på 99 % nivå.

TABELL 1. Deskriptiv statistikk

	Totalt	Gutar	Jenter
<b>Karakternivå</b>			
Gjennomsnittsverdi	3.94	3.70	4.20
Standardavvik	.75	.72	.69
Minimumsverdi	1.86	1.86	2.43
Maksimumsverdi	5.50	5.15	5.50
N	170	89	81
<b>Utdanningsval</b>			
Allmennfag	42.4	33.7	51.9
Yrkesfag	57.6	66.3	48.1
N	170	89	81
<b>Uavhengige variablar</b>			
Foreldras utdanning (N=169)	.36	.40	.32
Antall bøker (N=168)	2.74	2.61	2.89
Foreldras involvering (N=166)	.21	.23	.19
Tidsbruk lekser (N=168)	2.12	1.83	2.44
Tidsbruk videospel (N=167)	1.59	2.85	.19
Karakternivå (N=170)	2.08	1.84	2.34
Heimstadnærleik (N=169)	.56	.58	.53
Tidsbruk venner (N=164)	3.49	3.54	3.45

### Analysar

Det vert nytta to forskjellige analysemetodar i denne undersøkinga: multipel lineær regresjonsanalyse (OLS) i analysen av skuleprestasjonar, og binær logistisk regresjonsanalyse (LR) i analysen av utdanningsval. Regresjonslinja i OLS vert rekna ut ved hjelp av minste kvadratsums metode. I tabellen der LR er nytta vert resultatata oppgitt i logitverdiar, men desse har ingen god substansiell tolking. I dei figurative presentasjonane av resultatata kjem me

derfor til å rekna om logitverdiane til andelar ved hjelp av oddsratar. Dette fordi andelen som har eigenskapen (vel allmennfag) er eit meir intuitivt mål på samanhengen.

Ved bruk av LR oppstår det, blant anna, problem med omsyn til uobservert heterogenitet (Mood 2010). Ei løysing er å heller kjøra lineær regresjonsanalyse på den dikotome avhengige variabelen, og dette har blitt gjort (sjå fotnote 12). Men den lineære regresjonsmodellen fører til dårlegare tilpassing til data, spesielt på låge og høge nivå av sannsyn for allmennfag. Derfor vert berre resultatata frå LR rapportert i analysen av utdanningsval nedanfor. Ei anna utfordring gjeld tolking av samspillsledd i LR. Det å kommentera marginalendringar langs ein multiplikativ skala kan vera utfordrande, sidan negative samspillseffektar – i kombinasjon med gitte verdiar på andre kontrollvariablar – kan vera eit uttrykk for at interaksjonen eigentleg er positiv. Men fordi somme av dei mest interessante resultatata vert presentert i figurar, vil ein eventuelt kunne observera slike ”avvikande” samspillseffektar. Analysane opererer i utgangspunktet med eit signifikansnivå på fem prosent, men på grunn av eit relativt lågt antall observasjonar ( $N=170$ ), vil også marginalt signifikante samanhengar (p-verdi mellom 0.05 og 0.10) kommenterast. Når det gjeld modelltilpassing vert justert  $R_2$  nytta i OLS, medan Nagelkerke  $R_2$  og likelihood ratio vert inkludert i LR-tabellen.<sup>9</sup>

## Resultat

### Karakternivå

Først skal me sjå på resultatata frå analysen av karakternivå. Modell A består av kontrollvariablane kjønn og foreldras utdanning. I modell B vert kulturell kapital-variablane (antall bøker og foreldras involvering) introdusert. Til slutt, i modell C, skal me sjå på eventuelle effektar av elevane sin tidsbruk. I tillegg vert eventuelle (statistisk signifikante) annangradsledd og interaksjonseffektar inkludert i dei forskjellige modellane.

TABELL 2. Resultat av lineær regresjon av gjennomsnittskarakter, etter kjønn, foreldras utdanning, antall bøker, foreldras involvering, tidsbruk lekser og tidsbruk videospel

	Modell A		Modell B		Modell C	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	3.560***	.086	2.765***	.212	2.886***	.297
Kjønn (1=Jente)	.549***	.106	.471***	.101	.094	.144
Foreldras utdanning	.396***	.109	.899**	.344	.573	.346
Antall bøker			.340***	.077	.342***	.073
Foreldras involvering			-.217*	.124	-.276**	.118
Antall bøker * Foreldras utdanning			-.223*	.114	-.208*	.109
Tid lekser					.329**	.157
Tid lekser (kvadrert)					-.059*	.030
Tid videospel					-.169***	.043
Tid videospel * Foreldras utdanning					.146**	.057
Justert R <sub>2</sub>	.179		.279		.356	
N	163					
Signifikansnivå	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1					

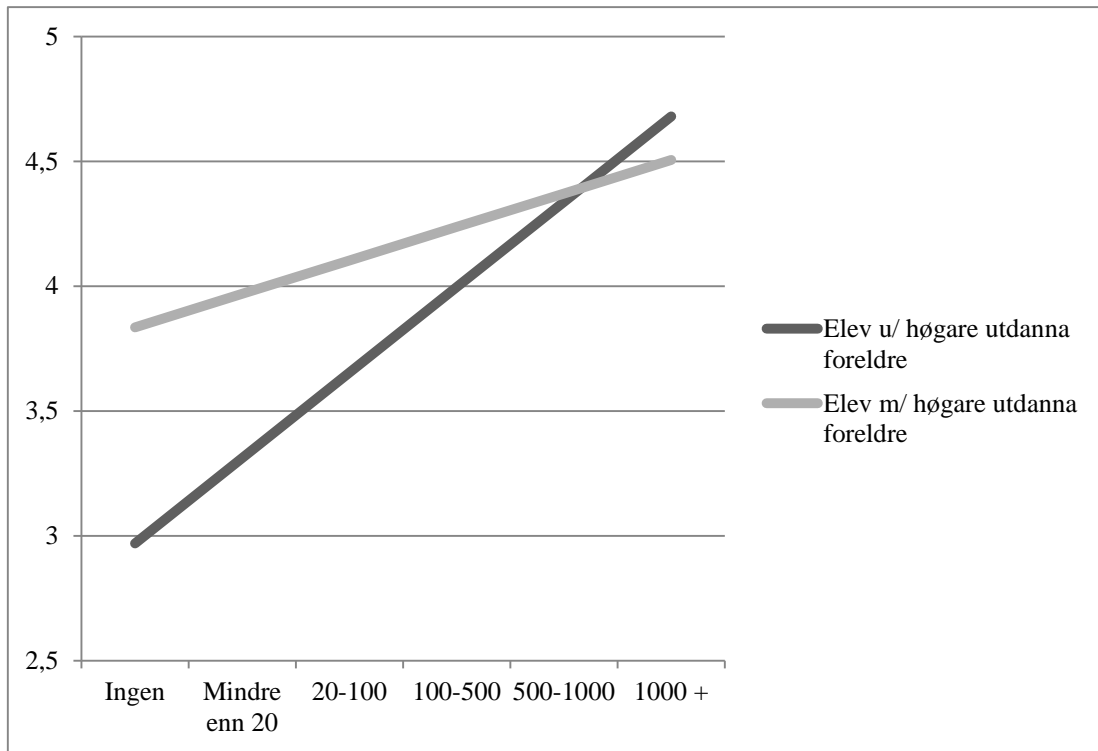
Modell A i tabell 2 viser oss det allereie velkjente mønsteret med omsyn til kjønn og foreldras utdanning. Jenter skårar over ein halv karakter betre enn gutar, og elevar som har høgare utdanna foreldre har i snitt nesten 0.4 poeng betre gjennomsnittleg karakternivå enn andre elevar. I modell B vert variablane antall bøker og foreldras involvering introdusert. Hypotesane våre får stønad. Til fleire bøker eleven seier at han/ho har i heimen, til høgare gjennomsnittleg karakternivå. Og elevar som seier at dei sjeldan snakkar med foreldra om skulen, har lågare karakternivå enn andre elevar. I tillegg er det eit negativt, statistisk signifikant samspelsledd i modellen, mellom foreldras utdanning og antall bøker. Det betyr at den positive effekta av antall bøker er svakare for elevar som har høgare utdanna foreldre. Denne interaksjonseffekta kjem tydeleg fram i figur 1 nedanfor,<sup>10</sup> der linja for elevar utan

høgare utdanna foreldre er mykje ”brattare”. Det ser derfor ut som om det å ha mange bøker i hylla er spesielt avgjerande for elevar som ikkje har høgare utdanna foreldre.

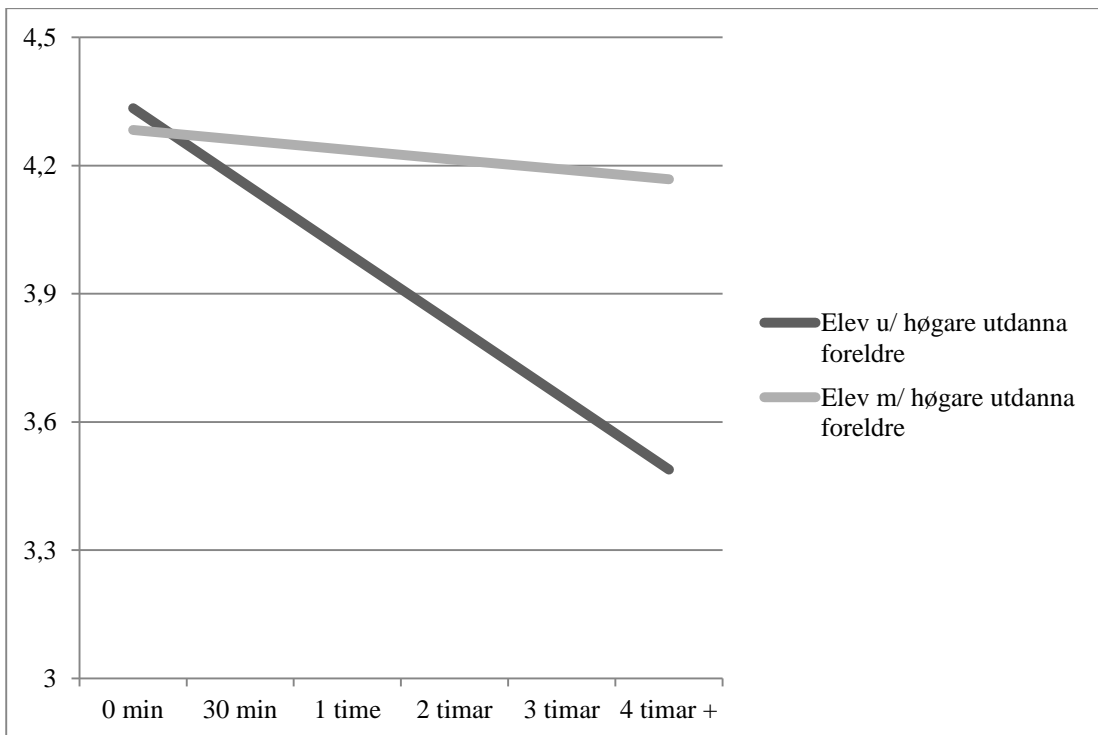
I modell C ser me nærare på tidsbruk-variablane, som begge har statistisk signifikante effektar. Igjen får begge hypotesane våre stønad. Til meir tid elevane nyttar på lekser, til høgare gjennomsnittleg karakternivå. Men samanhengen er kurvelineær, og har eit topp-punkt på to timar. Det vil seie at elevar som nyttar tre timar (eller meir) på lekser tilsynelatande ikkje får noko ”gevinst” for denne ekstra tidsbruken: etter to timar er tendensen fallande. Dette kan kanskje vere eit uttrykk for at det er somme elevar som jobbar iherdig for å kompensera for manglande talent, og at dei berre greier det til ei viss grad. Når det gjeld videospel er samanhengen, som forventa, negativ. Til meir tid elevane nyttar på videospel, til lågare karakternivå. I tillegg er det eit signifikant samspelsledd mellom tidsbruk videospel og foreldras utdanning. Det betyr at den negative effekten av tidsbruk videospel er svakare for elevar som har høgare utdanna foreldre, noko som kjem klart fram i figur 2 nedanfor. Dette er eit interessant funn, som me kjem tilbake til i diskusjonen.

Det er verdt å merka seg at etter kontroll for tidsbruk-variablane har ikkje lenger foreldras utdanning noko separat signifikant effekt på karakternivået. Men foreldras utdanning er del av to signifikante samspelsledd, og ein må ikkje gløyme at det er eit ganske lågt antall observasjonar i denne undersøkinga. Foreldras utdanning vert sannsynlegvis ikkje signifikant i modell C på grunn av store standardfeil. Punkttestimatet er høgare i modell C (0.573) enn i modell A (0.396), der foreldras utdanningsnivå har ein signifikant effekt. Det er uansett interessant at det ser ut som om utdanningsnivået til foreldra ikkje har like mykje å seie for skuleprestasjonane i dette utvalet som ein ville anta. Men det kanskje mest spennande funnet i modell C i tabell 2 er at kontrollvariabelen kjønn ikkje lenger er statistisk signifikant. Etter kontroll for tidsbruk videospel<sup>11</sup> forsvinn tilsynelatande effekten av kjønn. Samanhengen mellom kjønn og karakterar er ikkje lenger signifikant, og punkttestimatet utviser ein sterk reduksjon frå 0.471 til 0.094. Det kan derfor sjå ut som om gutane sin tendens til å via mykje tid til videospel står bak ein del av kjønnskilnadane i skuleprestasjonar.





FIGUR 1. Karakternivå, etter bøker heime og foreldras utdanning



FIGUR 2. Karakternivå, etter timar videospel og foreldras utdanning

## Utdanningsval

Nedanfor følger tabell 3,<sup>12</sup> som gjev oss resultatata frå analysen av vidaregåande utdanningsval. Modell A består av kontrollvariablane kjønn, foreldras utdanning og karakternivå, i tillegg til dei signifikante samspelsledda (mellom foreldras utdanning og kjønn, og mellom kjønn og karakternivå). I modell B vert kulturell kapital-variablane (antall bøker og foreldras involvering) introdusert. Til slutt, i modell C, skal me sjå på variablane heimstadnærleik og tidsbruk venner samt eit samspelsledd mellom dei. Desse variablane vil potensielt kunne sei noko om elevane sine sosiale kostnadsvurderingar.

TABELL 3. Resultat av binær logistisk regresjon av utdanningsval, etter kjønn, foreldras utdanning, antall bøker, foreldras involvering, heimstadnærleik og tidsbruk venner

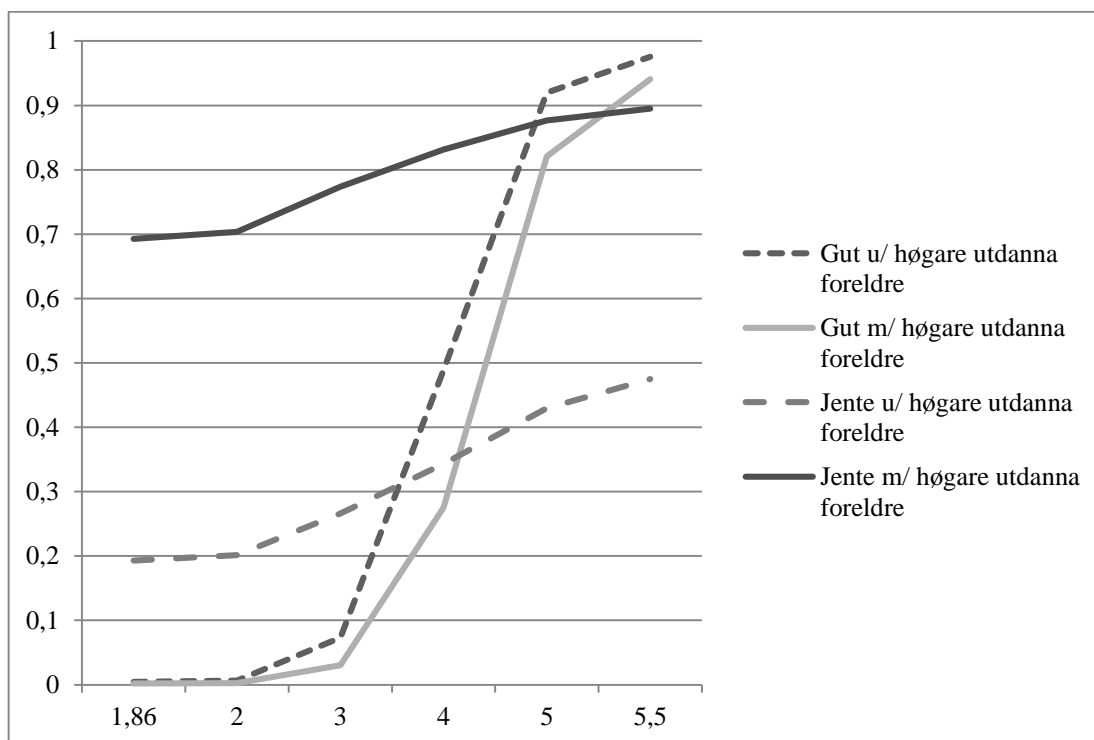
	Modell A		Modell B		Modell C	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	-	1.313	-	2.264	-5.378**	2.522
	5.630***		8.250***			
Kjønn (1=Jente)	3.742**	1.644	3.839**	1.718	3.948**	1.883
Foreldras utdanning	-.548	.576	-.562	.600	-.922	.650
Karakternivå	2.611***	.622	2.399***	.644	2.491***	.725
Foreldras utdanning * kjønn	2.663**	.846	2.694**	.912	3.165***	.974
Kjønn * karakternivå	-2.013**	.740	-2.038**	.773	-2.126**	.847
Antall bøker			2.253*	1.307	1.974	1.374
Antall bøker (kvadrert)			-.352*	.212	-.298	.221
Foreldras involvering			-1.122**	.540	-1.333**	.581
Heimstadnærleik					-3.072**	1.238
Tid venner					-.658**	.238
Heimstadnærleik * Tid venner					.679**	.334
Nagelkerke R <sub>2</sub>	.378		.431		.497	
-2LL	168.016		158.898		146.587	
N	161					

Modell A i tabell 3 viser at kjønn har ein sterk positiv effekt på sannsyn for allmennfag, sjølv når ein held karakternivå og foreldras utdanning konstant. Jenter tenderer mot å velja studieførebuande linjer i større grad enn gutar, sjølv om prestasjonsnivået deira er likt. Karakternivå er også positivt assosiert med sannsyn for allmennfag: til høgare karakterar, til større sannsyn. I tillegg er det verdt å merka seg det negative samspelsleddet mellom kjønn og karakternivå, noko som betyr at til høgare karakternivå jentene oppnår, til mindre effekt har kjønn på sannsyn for allmennfag. Når det gjeld foreldras utdanning har variabelen ingen separat, signifikant effekt på utdanningsval. Variabelen viser her samanhengen for gutar: foreldras utdanning har tilsynelatande ingen effekt for gutar når ein kontrollerer for karakternivå. Men det er ein signifikant, positiv interaksjonseffekt mellom foreldras utdanning og kjønn. Det betyr at modell A predikerer at jenter med høgare utdanna foreldre har større sannsyn for allmennfag. Det ser, med andre ord, ut som om jenter responderer meir på sosial bakgrunn, medan gutane er meir ”prestasjonssensitive”. I figur 3 nedanfor<sup>13</sup> kan ein observere denne tendensen. Gutane sitt sannsyn for val av allmennfag vert vesentleg større til høgare karakternivået deira er, og dette er ein samanheng som er uavhengig av foreldras utdanningsnivå (gutar med høgare utdanna foreldre har faktisk litt mindre sannsyn for val av allmennfag). Når det gjeld jentene, så er det forholdsvis store skilnadar etter foreldras utdanning, sjølv på høge karakternivå.

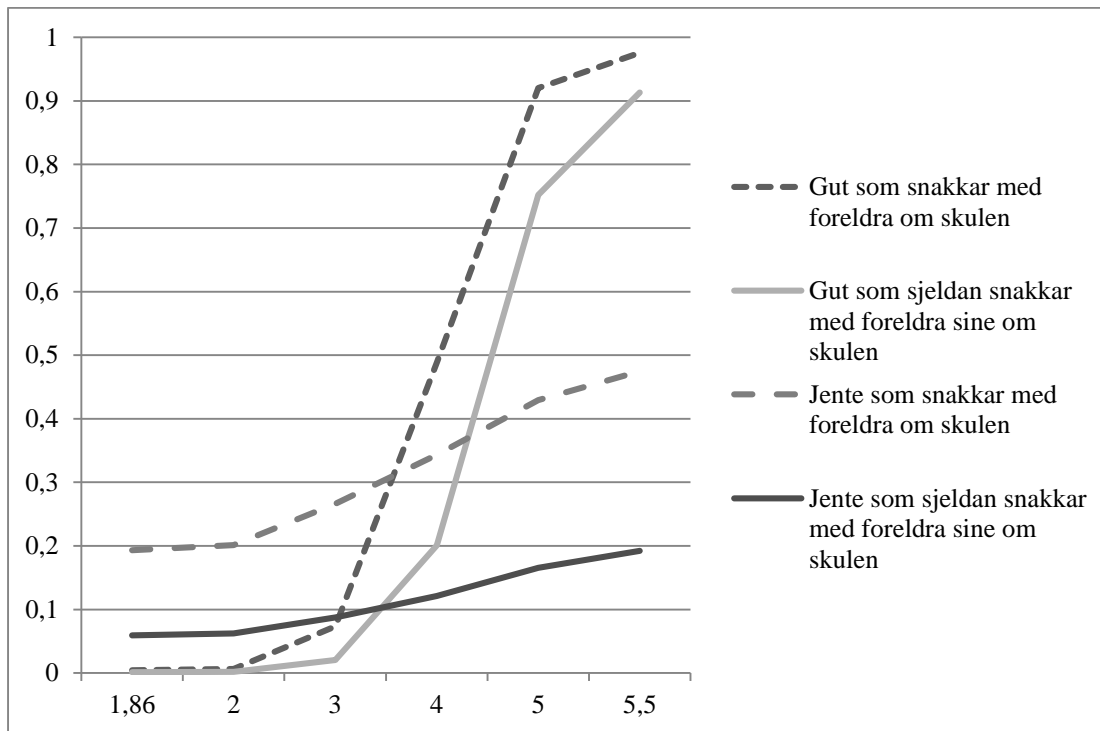
I modell B vert kulturell kapital-variablane introdusert, og begge variablar har signifikante effektar. Elevar som sjeldan snakkar med foreldra sine om skulen har mindre sannsyn for val av allmennfag enn andre elevar (sjå figur 4). Med omsyn til antall bøker er samanhengen positiv, men kurvelineær. Toppunktet er 100–500 bøker, og på høgare nivå enn dette vert samanhengen svakare. Modellen predikerer derfor at det er ein spesielt sterk effekt av det å ha ein del bøker heime (versus ingen/få bøker) på sannsyn for studieførebuande linjer.

Modell C i tabell 3 ser nærare på sosiale kostnadsvurderingar, og tre nye variablar vert inkludert i analysen. Det første ein legg merke til er at antall bøker ikkje lenger har ein signifikant effekt på utdanningsval, når ein kontrollerer for sosial kostnad-variablane. Foreldras involvering derimot, har fortsatt ein signifikant effekt på sannsyn for allmennfag. Funna med omsyn til kulturell kapital er derfor blanda: berre ein av hypotesane våre får stønad empirisk. Når det gjeld sosiale kostnadsvurderingar vert begge hypotesar bekrefte. Variabelen heimstادنærleik har ein sterk, negativ effekt på sannsyn for allmennfag (sjå figur

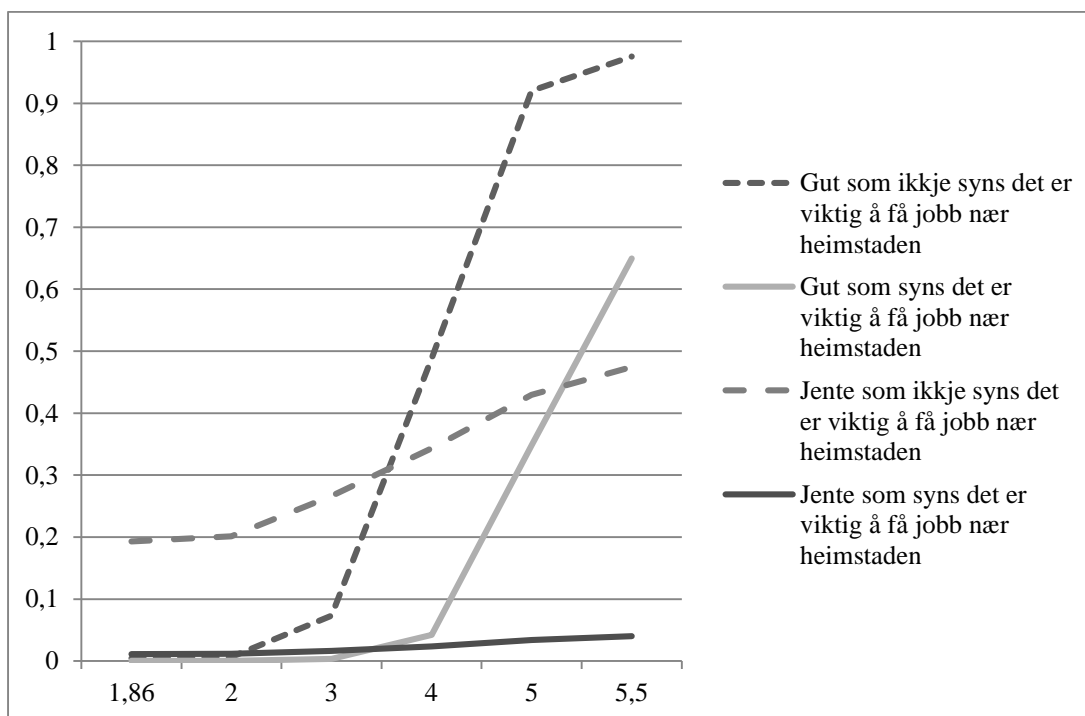
5 nedanfor). Elevar som syns det er viktig å få seg ein jobb nær heimstaden har vesentleg mindre sannsyn for å velja ei studieførebuande linje, sjølv når ein held sosiale bakgrunnsvariablar, kjønn og karakternivå konstant. Det same gjeld tidsbruk venner: til meir tid elevane nyttar på å vera med venner i løpet av ein vanleg dag, til mindre sannsyn for allmennfag (sjå figur 6 nedanfor). Men det er verdt å merka seg det negative interaksjonsleddet mellom heimstادنærleik og tidsbruk venner i modellen. Dette inneberer at den negative effekten av heimstادنærleik vert mindre kraftfull til meir tid ein elev nyttar på å vera med venner. Kvifor betyr nærleik til heimstaden mindre for elevar som er mykje saman med venner? Svaret heng sannsynlegvis saman med såkalla botneffektar. Det er naturlege avgrensingar for kor lågt sannsynet for allmennfag kan bli, og derfor vil ikkje ”heimstadjære” elevar som nyttar mykje tid på venner ha ekstra lågt sannsyn for val av ei studieførebuande linje.



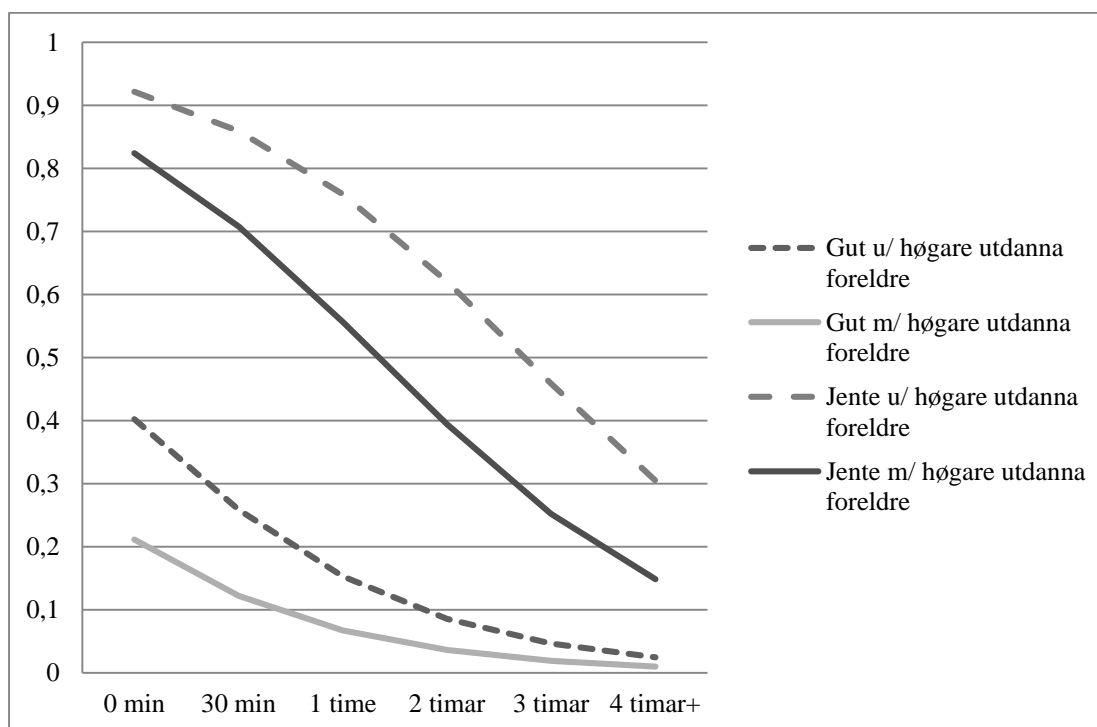
FIGUR 3. Sannsyn for allmennfag, etter karakternivå, kjønn og foreldras utdanning



FIGUR 4. Sannsyn for allmennfag, etter karakternivå, kjønn og foreldras involvering



FIGUR 5. Sannsyn for allmennfag, etter karakternivå, kjønn og heimstadenrørleik



FIGUR 6. Sannsyn for allmennfag, etter foreldras utdanning, kjønn og tidsbruk venner (for elevar med gjennomsnittleg karakternivå)

## Diskusjon

Analysane ovanfor har gitt somme overraskande funn med omsyn til variablane kjønn og foreldras utdanning. Etter kontroll for tidsbruk har ikkje kjønn noko statistisk signifikant effekt på karakternivå. Tidsbruken til elevane kan derfor vera ein nøkkel når ein skal forklara prestasjonsskilnadar mellom gutar og jenter, og dette bør undersøkast nærare. Likeins har foreldras utdanning ingen separat signifikant effekt på karakternivå etter kontroll for tidsbruk. Foreldras utdanning er derimot del av to signifikante samspillsledd, og sidan utvalet er såpass lite er det vanskeleg å konkludera når det gjeld effekt av utdanningsnivået til foreldra. Men det kan verka som om foreldras utdanningsnivå ikkje er like avgjerande for skuleprestasjonane i ein norsk bygdekontekst. Dette kan henga saman med den meir komprimerte yrkesstrukturen som finnes i bygdesamfunn, noko som inneberer at det er få personar som har høgare utdanning av høgare grad. Dermed er det ikkje (i like stor grad som i ein større by) markante statusskilnadar mellom folk som potensielt kan overførast intergenerasjonelt via utdanningssystemet.

Men familiebakgrunn er på inga måte uvesentleg, noko *kulturell kapital*-variablane tilseier. Det å ha foreldre som involverer seg i skulekvardagen til eleven har ei positiv innverknad på karakternivået, og det same ser antall bøker i heimen ut til å ha. Analysane indikerer derfor at det kanskje er viktigare å ha involverte og/eller litteraturinteresserte foreldre enn å ha høgare utdanna foreldre når det gjeld elevane sitt prestasjonsnivå. Men det skal nemnast at foreldras utdanning har ein ”nøytralisierende” påverknad på tidsbruk videospel, i den forstand at gutar med høgare utdanna foreldre som nyttar ein del tid på videospel har høgare karakterar enn andre videospelende gutar. Dette er eit veldig spennande funn, og her kan det tenkast at *genetikk* spelar ei rolle. Desse videospelende gutane har kanskje visse medfødde eigenskapar når det gjeld læring, og treng derfor ikkje arbeida like mykje som andre elevar for å oppnå gode karakterar. Dette kan vere årsaken til at desse gutane ikkje vert ”straffa” med dårlegare karakterar sjølv om dei nyttar mykje tid på videospel. Ei alternativ tolking er at dette er eit typisk døme på effektane av kulturell kapital (Bourdieu 1984; Bourdieu & Passeron 1990 [1970]). Gutar med høgare utdanna foreldre gjer det bra på skulen, på tross av mykje tidsbruk på videospel, fordi dei innehar ein kultur som vert lønna høgt på skulebenken. I så tilfellet er spørsmålet i kor stor grad denne premieringa er (u)rettferdig. Dersom desse gutane får høge karakterar berre fordi dei er berarar av ”rett” kultur, så vil det openbart vera innslag av urettferdigheit. Men ein kan også sjå for seg at dei vert lønna med gode karakterar fordi dei faktisk oppfyller læreplanens kunnskapsmål, og det vil vera ei meir meritokratisk form for karakterfastsetting. Denne problemstillinga vert i tillegg komplisert av at det sannsynlegvis er ein ganske stor grad av likskap mellom læreplanens kunnskapsmål og kulturen som born av høgare utdanna foreldre er berarar av.

Når det gjeld utdanningsval har kjønn ein statistisk signifikant effekt: det å vera jente er positivt assosiert med sannsyn for allmennfag.<sup>14</sup> Det er derfor ein ganske sterk tendens til at jenter vel studieførebuande linjer i dei to kommunane som er med i denne undersøkinga. Foreldras utdanning har ingen separat signifikant effekt på sannsyn for allmennfag, men effekta av foreldras utdanningsnivå vert til ein viss grad fanga opp i karakternivåvariabelen. Det å ha høgare utdanna foreldre har derfor ein indirekte effekt på sannsyn for allmennfag som er mediert via skuleprestasjonar (i form av interaksjonseffektar mellom antall bøker/tidsbruk videospel og karakternivå). Foreldras utdanning er i tillegg del av ein positiv, signifikant interaksjonseffekt saman med kjønn. Dette betyr at det å ha høgare utdanna foreldre er positivt assosiert med sannsyn for val av studieførebuande linje for jenter. Gutane derimot, vert tilsynelatande ikkje i like stor grad påverka av det å ha høgare utdanna foreldre. Kvifor er det slik? Mekanismen *referansegruppeoppførsel* kan kanskje gje eit delsvar (Merton

& Kitt 1950). Foreldre med høgare utdanning kan verka som rollemodell og bidra med viktig informasjon om utdanningssystemet, noko som kan vera avgjerande når eleven skal velja utdanning/yrke. Grunnen til at denne samanhengen berre kan observerast for jenter heng mest sannsynleg saman med yrkesstrukturen i og rundt kommunane Etne og Vindafjord.

Yrkesstrukturen er sterkt dominert av ufaglært arbeid i primærnæringar, industri samt pleie- og omsorgsykker eller anna rutineprega servicearbeid (Heggen & Clausen 2006). Dette inneberer at det er fleire jobbar som krev høgare utdanning tilgjengeleg for jenter enn for gutar, noko som igjen vil avspegla seg i utdanningsvala til elevane.<sup>15</sup>

Resultata frå denne undersøkinga tyder på at kulturell kapital-teori har stor forklaringskraft når det gjeld skuleprestasjonar. I tillegg viser analysane i denne artikkelen at elevane sin tidsbruk systematisk heng saman med deira karakternivå. Men kvifor er det slik at elevar som nyttar mykje tid på videospel tenderer mot å ha lågare karakternivå? Det er lite truleg at det er sjølve dataspelninga som har ein negativ effekt på karakterane, men tidsbruken seier kanskje noko om elevane sin (manglande) evne til *utsatt behovstilfredsstilling* (Schneider & Lysgaard 1953). Gutar som nyttar mykje tid på videospel er kanskje dei same gutane som ikkje er flinke til å setta notidig glede i midlertidig parentes til fordel for framtidig gevinst. Og likeins kan det hende at jenter er flinkare enn gutar til utsatt behovstilfredsstilling, og at dette er eit delsvar på kvifor jenter i snitt skårar høgare enn gutar. Ei alternativ tolking heng saman med kor pliktoppfyllande jenter er samanlikna med gutar (Hernes & Knudsen 1976). Det er kanskje tilfellet at jenter i større grad er pliktoppfyllande, og at gutane opptre meir instrumentelt når det gjeld tidsbruk. Mange av gutane gjer kanskje berre det dei må for å halde følgje med undervisinga, medan fleire jenter gjer det dei blir bedt om.

Med omsyn til KK sin effekt på utdanningsval er funna blanda. Med bakgrunn i den føreliggande empirien ser det ut som om KK ikkje har like stor forklaringskraft når det gjeld utdanningsval, noko tidlegare forskning også indikerer (van de Werfhorst & Hofstede 2007). Men det at foreldras involvering tilsynelatande har ein effekt på elevane sitt sannsyn for allmennfag, viser at foreldra kan spela ei viktig rolle også i utdanningsvalprosessen. Sosial bakgrunn har nok meir å seie for prestasjonsnivået, men sjølv i ein valsituasjon kan foreldra vera ei viktig påverknadskjelde. Når det gjeld *sosiale kostnadsvurderingar* er analysane meir eintydige. Det ser ut som om nærleik til venner, familie og heimstad er viktige element for elevar i ein norsk bygdekontekst når dei skal bestemma seg for ei vidaregåande utdanning. Men sosiale kostnadsvurderingar kan vera ei viktig mekanisme uavhengig av geografisk kontekst når ein skal forklara utdanningsval. Bevaring av vennenettverk er sannsynlegvis viktig uansett kvar elevane bur. Blant anna kan ønske om fortsatt nærvær med



klassekameratar vere ei delforklaring på observerte valskilnadar mellom Oslo aust og Oslo vest (Hansen 2005:152). Det er kanskje på høg tid å returnera til Boudon (1974) sine innsikter.

Sidan datagrunnlaget som analysane baserer seg på er ei tverrsnittundersøking, er spørsmål om kausalitet vanskeleg å ta stilling til. Det er, til dømes, ikkje sikkert at tidsbruk påverkar karakternivået, kausalpilas retning<sup>16</sup> kan vera motsett. I så tilfelle vil somme elevar bruka mindre tid på lekser på grunn av deira låge karakternivå. Då kan det vere snakk om ei form for *sjølvoppfyllande profeti* (Merton 1948): elevar med lågt karakternivå trur at dei vil få dårlege karakterar uansett kva dei gjer, og dei nyttar derfor lite tid på lekser. På same måte er kausalitetsspørsmålet opent når det gjeld utdanningsval, også her kan kausalpilas retning tenkast å gå i motsett retning. I staden for at det er sosiale kostnadsvurderingar som spelar ei viktig rolle, så kan det vera ei ”*sour grapes*”-mekanisme som er i virke (Elster 1985). Det vil seie at elevar som tenderer mot å velja ei yrkesfagleg utdanning vil oppvurdera verdien til nærmiljøet samt vil nytta meir tid på å vera med venner.

Men sjølv om det ikkje er mogleg å gje eit endeleg svar på kausalitetsspørsmål ved hjelp av denne undersøkinga, så har analysane avdekkja somme interessante samanhengar og mønster, og desse bør undersøkast nærare. Framtidig forskning på utdanningstileigning bør i større grad fokusera på mekanismane som potensielt er involvert. Til dømes vil det vera spanande å sjå nærare på *utsatt behovstilfredsstilling* og *sjølvoppfyllande profeti*. I kor stor grad er desse sosiale mekanismane avgjerande for elevane sine skuleprestasjonar? Kven av dei er viktigast? I tillegg bør framtidig forskning forsøka å komma eit skritt lenger når det gjeld eventuelle geografiske skilnadar i utdanningstileigning. Er foreldras utdanningsnivå viktigare i byar enn på bygda? Har sosiale kostnadsvurderingar like mykje å seie overalt?

## Om artikkelen

Denne artikkelen springer ut av Kristian Heggebø si masteroppgåve (2012). Takk til Gunn E. Birkelund, Patrick Lie Andersen og Truls Tømmerås for gode kommentarar og idear. Vil også rette ei stor takk til elevar og tilsette ved dei deltakande skulane. Vil i tillegg takka redaksjonen og dei anonyme konsulentane, som bidrog med veldig solide faglege innspel. Alle gjenståande feil er forfattarens eigne.

## Referansar

Andersen, P. L. (2009). *Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Masteroppgåve, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta frå: <http://hdl.handle.net/10852/15866>

Andersen, P. L. & M. N. Hansen (2011). Class and Cultural Capital – the Case of Class Inequalities in Educational Performance. *European Sociological Review*. Advance access, publisert 5. mai 2011. doi:10.1093/esr/jcr029

Becker, R. & A. E. Hecken (2009). Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1):25–45. doi:10.1177/0001699308100632

Blau, P. M. & O. T. Duncan (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

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

Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1990 [1970]). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage.

Breen, R. & J. H. Goldthorpe (1997). Explaining Educational Differentials – Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9:275–5. doi:10.1177/104346397009003002

Breen, R. & J. O. Jonsson (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31:223–243. Henta frå: <http://www.jstor.org/stable/29737718>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cummings, H. M. & E. A. Vandewater (2007). Relation of Adolescent Video Game Play to Time Spent in Other Activities. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 161(7):684–689.  
doi:10.1001/archpedi.161.7.684

Elstad, J. I. (2010). Spørreskjemaundersøkelsens fallgruber. I D. Album, M. N. Hansen & K. Widerberg (red.), *Metodene våre* (s. 155–169). Oslo: Universitetsforlaget.

Elster, J. (1985). *Sour Grapes: Studies in the Subversion of Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erikson, R. & J. O. Jonsson (1996). The Swedish Context. I R. Erikson & J. O. Jonsson (red.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.

Erikson, R. & F. Rudolphi (2010). Change in Social Selection to Upper Secondary School – Primary and Secondary Effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26(3):291–305. doi:10.1093/esr/jcp022

Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17(4):291–309.  
Henta frå: [http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_10851](http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_10851)

Hansen, M. N. (1986). Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27(1):3–28.

Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2):133–157.

Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3):173–189.

Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social – on the Principals of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heggen, K. & S.-E. Clausen (2006). Høgre utdanning som sosialt prosjekt. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(3):331–358.

Helmke, A. & F.-W. Schrader (2001). School Achievement: Cognitive and Motivational Determinants. I N. J. Smelser & P. B. Bates (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier Science.

Hernes, G. & K. Knudsen (1976). *Utdanning og ulikhet*. Universitetsforlaget.

Holm, A. & M. M. Jæger (2008). Does Relative Risk Aversion Explain Educational Inequality? A Dynamic Choice Approach. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3):199–219. doi:10.1016/j.rssm.2008.05.004

Hægeland, T., O. Raaum & L. J. Kirkebøen (2006). *Resultatforskjeller mellom videregående skoler: En analyse basert på karakterdata fra skoleåret 2003–2004*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Jonsson, J. O. (1993). Persisting Inequalities in Sweden. I Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (red.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.

Jæger, M. M. (2007) Economic and Social Returns to Educational Choices – Extending the Utility Function. *Rationality and Society*, 19(4):451–483. doi:10.1177/1043463107083739

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

Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2):73–85. Henta frå:  
<http://www.jstor.org/stable/2112583>

Manzo, G. (2013). Educational Choices and Social Interactions: A Formal Model and a

Computational Test. *Comparative Social Research*, 30:47–100. doi:10.1108/S0195-6310(2013)0000030007

Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370):295–305. doi:10.1080/01621459.1980.10477466

Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2):193–210.  
Henta frå: <http://www.jstor.org/stable/4609267>

Merton, R. K. & A. S. Kitt (1950). Contributions to the Theory of Reference Group Behavior. I R. K. Merton & P. F. Lazarsfeld (red.), *Continuities in Social Research. Studies in the Scope and Method of "The American Soldier"*. Glencoe, Ill.: The Free Press.

Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1):67–82.  
doi:10.1093/esr/jcp006

Neugerbauer, M. & S. Schindler (2012). Early Transitions and Tertiary Enrolment: The Cumulative Impact of Primary and Secondary Effects on Entering University in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1):19–36. doi:10.1177/0001699311427747

Nævdal, F. (2004). Skoleprestasjoner, kjønn og bruk av hjemme-PC. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1):67–82.

Opheim, V., J. B. Grøgaard & T. Næss (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen*. Rapport 34/2010. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Schneider, L. & S. Lysgaard (1953). The Deferred Gratification Pattern: A Preliminary Study. *American Sociological Review*, 18(2):142–149. Henta frå:  
<http://www.jstor.org/stable/2087723>

Sewell, W. H., A. O. Haller & A. Portes (1969). The Educational and Early Occupational

Attainment Process. *American Sociological Review*, 34(1):82–92. Henta frå:  
<http://www.jstor.org/stable/2092789>

Statistisk sentralbyrå (2011). *Statistisk årbok 2011*. Oslo: Akademika.

Steinmayr, R. & B. Spinath (2008). Sex Differences in School Achievement: What are the Roles of Personality and Achievement Motivation? *European Journal of Personality*, 22(3):185–209. doi:10.1002/per.676

Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4):505–519. doi:10.1093/esr/jcm014

Van de Werfhorst, H. G. & S. Hofstede (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *British Journal of Sociology*, 58(3):391–415. doi:10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x

Wiborg, Ø., C. Å. Arnesen, J. B. Grøgaard, L. A. Støren & V. Opheim (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* Rapport 35/2011. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

## Noter

---

<sup>1</sup> Mange utdanningar/yrke skil seg ikkje særleg mykje frå kvarandre med omsyn til kor høgt karakternivå ein må ha, og det er derfor ein del andre, viktige vurderingar som kjem inn i biletet (interesser, økonomiske vurderingar osv.). Men sidan fokus i denne artikkelen er på skilnaden mellom yrkes- og allmennfag, så er ikkje dette ei sentral problemstilling.

<sup>2</sup> Kor mykje tid elevane bruker på *ein vanleg dag* på ulike aktivitetar.

<sup>3</sup> Dette er på inga måte ein ny innsikt. At born frå høgare sosiale klassar presterer betre på skulen, og i større grad fortset til høgare utdanning gitt deira prestasjonar, vart observert allereie på 1940- og 50-talet (Erikson & Rudolphi 2010:292).

---

<sup>4</sup> Eit anna dominerande perspektiv er "status attainment"-skulen. Sjå blant anna Blau & Duncan (1967) og Sewell, Haller & Portes (1969).

<sup>5</sup> Med eit viktig unntak: elevane med mest kulturell kapital har ofte meir "avansert" språkbruk enn andre elevar (Bourdieu & Passeron 1990 [1970]). Dei vil derfor kunne briljere med elegante formuleringar når dei skal presentera kunnskap (både munnleg og skriftleg), noko som igjen medfører at dei vert premiært høgt av lærarane. Elevane med mest kulturell kapital treng derfor ikkje å ha meir kunnskap, men måten dei presenterer informasjon på vert (urettferdig) høgt premiært.

<sup>6</sup> Nokre få elevar fylte ut spørjeskjemaet på eit seinare tidspunkt. Det er ingenting som tyder på at det var elevar med ein viss type karakteristikk (svært låge karakterar, til dømes) som ikkje deltok på undersøkinga, eller som ikkje fekk tillating til at karakterinformasjon kunne nyttast.

<sup>7</sup> Utan eit slikt fråtrekk ville referansegruppa bestått av elevar som skårar 0 på karakterar, og konstantleddet ville ikkje vore statistisk signifikant. Det er nokså vanleg at referansegruppa består av elevar med gjennomsnittskarakterar, men for at det skal vere lettare å sjå den "fulle" effekten av karakterar, består konstantleddet her av elevar med lågast prestasjonsnivå.

<sup>8</sup> Utdanningsnivået er noko lågare i Etne og Vindafjord enn i landet elles. I Etne kommune har 20,4 % av alle personar over 16 år høgare utdanning, medan den tilsvarande prosentandelen er 18,7 i Vindafjord kommune. For landet som heilskap har 29,1 % høgare utdanning i 2011.

<sup>9</sup> Nagelkerke  $R_2$  svarar ikkje til  $R_2$  i OLS, men endringa i Nagelkerke  $R_2$ -verdien antyder likevel om dei inkluderte variablane i regresjonsmodellen fører til betre tilpassing til data. Likelihood ratio-testen samanliknar differansen mellom log likelihood-observatorane ( $-2LL$ ) for dei to modellane som vert samanlikna. Denne differansen er tilnærma  $\chi^2$ -kvadrat fordelt med antall fridomsgrader lik kor mange parameter som er utelatt i den "avgrensa" modellen.

---

<sup>10</sup> Figur 1 og 2 tek utgangspunkt i modell C i tabell 2. Elevane i figur 1 skårar 2 på tidsbruk lekser og tidsbruk videospel (1 time), og 0 på dei resterande variablar. Elevane i figur 2 skårar 3 på antall bøker (100–500) og 2 på tidsbruk lekser (1 time), og 0 på resten av variablane i modellen.

<sup>11</sup> Det er ikkje tidsbruk lekser som gjer at effekta av kjønn ”forsvinn”. Også i ein modell utan tidsbruk lekser er kjønn-variabelen ikkje signifikant etter kontroll for tidsbruk videospel.

<sup>12</sup> Me har i tillegg kjørt lineær regresjonsanalyse av sannsyn for allmennfag med dei same uavhengige variablane som er inkludert i modell C i tabell 3. Dei statistiske samanhengane som vert skildra nedanfor vert bekrefta også ved bruk av OLS. Med omsyn til signifikansnivå er resultata nær identiske, med tre unntak: (i) Konstantleddet er ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.737$ ). (ii) Kjønn er marginalt statistisk signifikant ( $p = 0.058$ ). Heimstadnærleik \* Tid venner er marginalt statistisk signifikant ( $p = 0.055$ ).

<sup>13</sup> Figur 3–6 tek utgangspunkt i modell C i tabell 3. Elevane i figur 3–5 skårar 0 på alle andre variablar. Elevane i figur 6 skårar 2 på karakternivå (3,86) og null på alle andre variablar.

<sup>14</sup> Men det negative samspelsleddet mellom kjønn og karakternivå tilseier at kjønn har mindre effekt på sannsyn for allmennfag på høgare karakternivå.

<sup>15</sup> Gitt at elevane vel kjønnstradisjonelt, noko deira vidaregåande linjeval tyder på.

<sup>16</sup> I tillegg er ”omitted variable bias” eit potensielt problem. Det kan hende at det er ein uobservert variabel – for eksempel intelligens eller personlegdom – som er den kausale drivkrafta i samanhengane me er interessert i.