

10 HJEMMEBAKGRUNN OG FAGSKÅRE

Dette kapitlet tar for seg sammenhengen mellom elevenes hjemmebakgrunn og deres faglige prestasjoner i matematikk og naturfag. Vi stiller også spørsmålet: Har betydningen av hjemmebakgrunn økt siden TIMSS 1995? Avslutningsvis studerer vi hvordan elevenes selvuttalte ambisjoner om videre utdanning henger sammen med hjemmebakgrunn.

10.1 Økonomisk, kulturell og sosial kapital

Over tid har internasjonale komparative studier som TIMSS utviklet seg i retning av å inkludere stadig bredere og mer komplekse mål for hjemmebakgrunn (Porter & Gamoran 2002). Denne typen studier kan sies å ha bidratt betydelig til forståelsen av sammenhengen mellom hjemmebakgrunn og skoleprestasjoner (Rowan 2002). Begrepet sosioøkonomisk status står sentralt i forskningslitteraturen om hjemmebakgrunn. Vi vil derfor innlede kapitlet med en kort teoretisk gjennomgang av dette begrepet med utgangspunkt i tre former for kapital: *økonomisk*, *kulturell* og *sosial kapital*. Deretter vil vi relatere spørsmålene om hjemmebakgrunn i TIMSS til disse tre begrepene. En omfattende gjennomgang av hvordan ulike aspekter ved elevenes hjemmebakgrunn er målt i store internasjonale studier som TIMSS, er for øvrig gitt av Buchmann (2002).

Sammenhengen mellom hjemmebakgrunn og skoleprestasjoner har blitt grundig belyst i mange tidligere publikasjoner, også i en norsk kontekst (se for eksempel Coleman mfl. 1966, Aamodt 1982). Sosioøkonomisk status (på engelsk: socio-economic status, ofte forkortet SES) regnes som en av de sterkeste forklaringsfaktorene for skoleprestasjoner, og kartlegging av forhold knyttet til dette begrepet er derfor ofte tillagt stor vekt i internasjonale komparative studier. Også rammeverket i TIMSS fokuserer på dette begrepet i forbindelse med elevenes hjemmebakgrunn:

"Students come to school from different backgrounds and with different experiences. The number of books in the home, availability of a study desk, the presence of a computer, the educational level of the parents, and the extent to which students speak the language of instruction have been shown to be important home background variables, indicative of the family's socio-economic status, that are related to academic achievement." (Mullis mfl. 2003, side 81)

Definisjoner av SES knyttes gjerne til tre begreper (Buchmann 2002). Med *økonomisk kapital* menes det man i dagligtalen oftest forbinder med begrepet kapital, nemlig finansielle ressurser. Med *kulturell kapital* menes i hvilken grad

man er kjent med og deltar i det som kan karakteriseres som høystatus kulturelle uttrykk. Typiske eksempler på dette er klassisk musikk, litteratur og teater. Med *sosial kapital* menes det å ha et sosialt nettverk som man kan trekke veksler på i ulike sammenhenger. Sosioøkonomisk status kan sies å bestå av summen av disse tre formene for kapital. I dette ligger det at et individ eller en familie kan ha mye av én form for kapital, men lite av en annen. Selve begrepet sosioøkonomisk status er derfor ikke uproblematisk, da det består av kvalitativt sett svært forskjellige komponenter.

En vanlig oppfatning synes å være at ulik tilgang på økonomisk kapital bidrar til å skape forskjeller i skoleprestasjoner. Implisitt i dette synet ligger det at utdanning er beheftet med kostnader, og at velstående foreldre derfor er bedre i stand til å dekke slike kostnader for sine barn. TIMSS kan ikke vurdere effekten av foreldres inntekt og økonomiske ressurser direkte, da slik informasjon ikke kan leses ut av elevspørreskjemaet. Men i TIMSS har vi tilgang til indirekte mål for økonomi. Elevspørreskjemaet inneholder spørsmål om hvorvidt ulike gjenstander finnes i hjemmet, og dette kan brukes som indikatorer på økonomisk status. Tidligere forskning, ikke minst TIMSS og PISA, har antydning at økonomiske ressurser ikke er blant de viktigste årsakene til forskjeller i skoleprestasjoner i moderne velferdsstater som Norge. Hovedårsaken til dette er opplagt at den enkelte families utgifter til skolegang for barna er begrenset på grunn av god offentlig finansiering.

En annen type ressurser refererer man ofte til som kulturell kapital. Med utgangspunkt i Bourdieus (1984) kulturelle reproduksjonsteori vil man forvente at det er sterke direkte effekter mellom foreldres kulturelle bakgrunn og elevprestasjoner i mange land. I en moderat form ligger kulturell reproduksjonsteori tett opp til teorier om humankapital (Becker 1965). Her antar man at foreldre som selv er høyt utdannet, er bedre i stand til å hjelpe sine barn gjennom skolesystemet. Andre versjoner av kulturell reproduksjonsteori påpeker at kulturell reproduksjon kompensere for mangel på sosial status i form av økonomi.

En tredje type av ressurser er det som vi kalte sosial kapital (Coleman 1990). Sosial kapital refererer til ressurser i form av sosiale bånd som man kan dra veksler på i ulike sammenhenger, for eksempel i forhold til barnas skolegang. Jo større tilgang foreldrene har på denne typen ressurser gjennom sitt sosiale nettverk, desto mer suksessfull vil barnas skolekarriere kunne bli, ut fra denne teoretiske retningen. Den tradisjonelle hypotesen om sosial kapital er at elever gjør det bedre på skolen hvis de har et tettere sosialt nettverk rundt seg hvor foreldre, barn og lærere samarbeider og kjenner hverandre godt.

Ganzeboom & Marks (2001) påpeker at det innenfor forskningen på sosial bakgrunn ikke alltid er slik at ulike teoretiske tilnærminger er tett knyttet til empiriske resultater. De hevder at det er en tendens til at teoretiske arbeider utvikles med få referanser til empiriske funn. Samtidig blir empiriske studier ofte kritisert for å ikke være sterkt nok knyttet til relevante begreper eller for å anvende uhensiktsmessige mål for i utgangspunktet relevante begreper. Ganzeboom & Marks hevder at teorier innen feltet nettopp bør kunne testes ut på empiriske data og kunne brukes til å forklare et spekter av observerte fenomener. I

dette kapitlet ønsker vi i tråd med dette å se de empiriske funnene i relasjon til etablert teori på feltet.

Flere analyser av data fra PISA 2000-studien har også fokusert på sammenhengen mellom faglige prestasjoner og hjemmebakgrunn (se for eksempel OECD 2001, Turmo 2004a). Også analyser av data fra TIMSS 1995 har blitt foretatt med samme fokus (se for eksempel Brecko 2004). Det samme gjelder for IEA-studien PIRLS 2001 i lesing (se for eksempel Hansen mfl. 2004). Sammenlikninger med funn fra PISA 2000 vil bli foretatt i dette kapitlet der det er naturlig. Vi vil også sammenlikne med de nye funnene fra PISA 2003 der dette er mulig og relevant, og også trekke linjen tilbake til TIMSS 1995.

10.2 Spørsmål om hjemmebakgrunn i TIMSS 2003

Det er flere spørsmål i elevspørreskjemaet i TIMSS som berører sider ved elevenes hjemmebakgrunn. I det følgende vil vi relatere spørsmålene til det teoretiske rammeverket som er etablert innledningsvis i dette kapitlet. I utgangspunktet har vi gjort dette ved å analysere hvordan hvert enkelt spørsmål relaterer seg til de tre typene kapital. I denne forbindelse kan det nevnes at Yang (2003) har studert empirisk hvordan ulike gjenstander i elevenes hjem kan anvendes som mål for ulike dimensjoner ved SES. Grunnlaget var dataene fra 17 land som deltok i populasjon 2 i TIMSS 1995. For de fleste av landene var det mulig å identifisere en generell økonomisk dimensjon og en kulturell dimensjon på elevnivå i dataene.

Etter en gjennomgang av spørsmålene i elevspørreskjemaet i TIMSS 2003 viser det seg at ingen av spørsmålene primært kan sies å måle sosial kapital. I resten av kapitlet vil derfor fokuset være på kulturell og økonomisk kapital. TIMSS har flere spørsmål som måler ulike sider ved disse to typene kapital. Først vil sammenhengen mellom kulturell kapital og prestasjoner i matematikk og naturfag bli studert og deretter sammenhengen mellom økonomisk kapital og prestasjoner. Resultatene i de to populasjonene vil bli sett i sammenheng.

I analysene som nå følger, vil vi flere steder bruke begrepet ”forklare”, for eksempel i betydningen ”X % av variansen i matematikkskåre kan forklares av kulturell kapital i hjemmet”. Vi vil imidlertid påpeke at ”forklare” i utgangspunktet her gjelder i ren statistisk forstand, med andre ord at en viss andel felles varians mellom to variabler er påvist. I sin artikkel om det å trekke slutninger fra internasjonale komparative studier skiller Smith (2002) mellom ”causal inferences” og ”weak inferences”. Han påpeker at studier som TIMSS aldri vil kunne danne utgangspunkt for strengt kausale slutninger. Vi kan imidlertid foreta det han kaller ”weak inferences”, blant annet ved at vi knytter våre empiriske funn til etablert teori på det aktuelle feltet. Slike slutninger vil vi gjøre i dette kapitlet, med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som har blitt etablert innledningsvis.

I kapitlet vil vi sammenlikne resultatene for Norge med tilsvarende resultater for de fire referanselandene Japan, Nederland, Slovenia og USA. Det må imidlertid påpekes at eventuelle forskjeller mellom landene ofte ikke kan for-

klares uten en grundig analyse av det enkelte lands skolesystem og samfunn i videre forstand. Det vil føre for langt å presentere denne typen analyser i dette kapitlet. Resultatene for de andre landene vil derfor først og fremst tjene som referansepunkter for de norske resultatene, uten at vi går inn på hva som eventuelt ligger bak forskjellene.

Tidligere studier har vist at de nordiske landene gjerne er relativt like når det gjelder sammenhenger mellom faglige prestasjoner og hjemmebakgrunn. I tillegg til Norge er Sverige det eneste nordiske landet som deltok i TIMSS 2003. Resultater for Sverige vil derfor også bli presentert i dette kapitlet. Landet deltok bare i populasjon 2.

10.3 Kulturell kapital og prestasjoner

10.3.1 Antall bøker i hjemmet

Elevspørreskjemaene i TIMSS inneholder et spørsmål om antall bøker i elevens hjem. Dette spørsmålet ble gitt i begge populasjoner. Antall bøker i hjemmet er en mye brukt indikator på kulturell kapital i internasjonale komparative studier. Det er viktig å understreke at bøker her ikke må oppfattes som et mål på hvor mye litteratur elevene selv har lest. Antall bøker er en indikasjon på noe mer generelt, nemlig kulturell kapital i hjemmet. I TIMSS 1995 fant man en korrelasjon mellom antall bøker i hjemmet og skåre i matematikk på 0,23, mens korrelasjonen med skåre i naturfag var 0,22 (Lie mfl. 1997a). Dette gjaldt for populasjon 2. Spørsmålet i elevspørreskjemaet i TIMSS 2003 er formulert på samme måte som i TIMSS 1995:

Omtrent hvor mange bøker er det hjemme hos deg? (Ikke tell med blader, aviser eller skolebøker.) Ingen eller veldig få (0–10 bøker) / 11–25 bøker / 26–100 bøker / 101–200 bøker / Mer enn 200 bøker.

I analysene har vi valgt å betrakte alternativene som en tilnærmet intervallskala og har tillagt de fem alternativene verdiene 0 til 4. Tabell 10.1 viser sammenhengene mellom antall bøker i hjemmet og prestasjoner i matematikk og naturfag for Norge og de fire referanselandene samt Sverige. Tabellen viser hvor stor prosentandel av variansen i fagskåre som kan forklares av antall bøker i hjemmet.

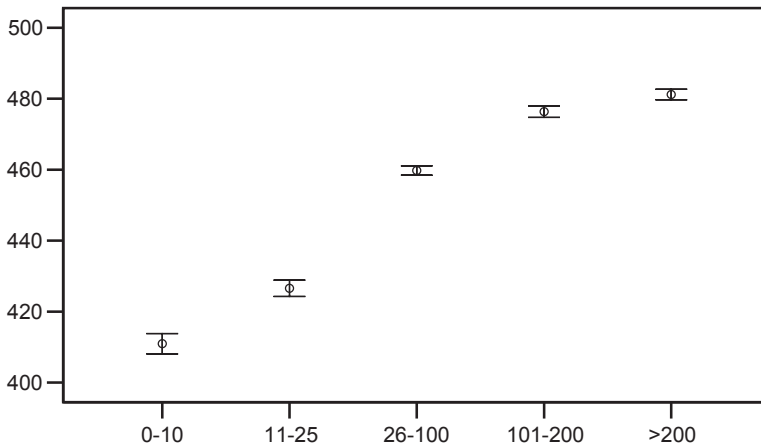
Tabell 10.1 *Andeler av varians i fagskåre forklart av antall bøker i hjemmet*

Land	Matematikk (4. klasse)	Naturfag (4. klasse)	Matematikk (8. klasse)	Naturfag (8. klasse)
Japan	7 %	5 %	8 %	8 %
Nederland	9 %	8 %	13 %	15 %
Norge	5 %	4 %	8 %	8 %
Slovenia	3 %	3 %	8 %	8 %
Sverige	deltok ikke	deltok ikke	15 %	16 %
USA	10 %	10 %	14 %	18 %

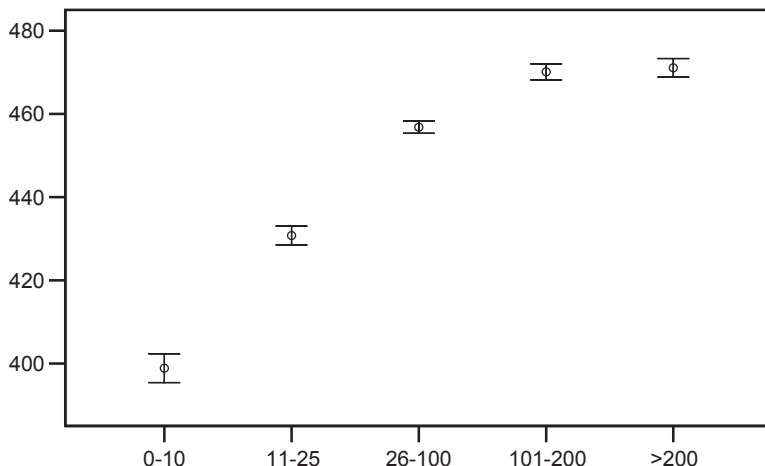
Resultatene i tabell 10.1 viser at i Norge er det tendenser til at sammenhengen mellom antall bøker i hjemmet og fagskåre er sterkere i 8. klasse enn i 4. klasse. Den samme tendensen finner vi i alle referanselandene. Det er også generelt liten forskjell mellom de to fagene på hvert klassetrinn. Videre er det interessant å merke seg at Norge ikke utmerker seg med spesielt svake sammenhenger mellom antallet bøker i hjemmet og prestasjoner. Norge framstår imidlertid med svakere sammenhenger enn Sverige på 8. trinn. Når vi sammenlikner med TIMSS 1995 (Lie mfl. 1997a), ser vi at sammenhengene for Norge er noe sterkere i 2003.

For å konkretisere de norske resultatene i tabell 10.1 viser vi i figur 10.1 gjennomsnittsskåre i matematikk som funksjon av antall bøker i hjemmet for 8. klasse i Norge. Tilsvarende presentasjon for 4. klasse er gitt i figur 10.2. Figur 10.1 viser at gjennomsnittsnivået i matematikk i 8. klasse øker for hver høyere kategori av antall bøker. Forskjellen mellom to påfølgende kategorier er størst mellom ”11–25” og ”26–100”. Figur 10.2 viser at det ikke er noen forskjell i gjennomsnittsnivå mellom de to høyeste kategoriene av antall bøker for 4. klasse. For de lavere kategoriene er det derimot markante forskjeller i nivå mellom påfølgende kategorier.

Figur 10.1 Gjennomsnittsskåre i matematikk som funksjon av antall bøker i hjemmet for 8. klasse i Norge, med 95 % konfidensintervaller.



Figur 10.2 Gjennomsnittsskåre i matematikk som funksjon av antall bøker i hjemmet for 4. klasse i Norge, med 95 % konfidensintervaller.



10.3.2 Mors og fars utdanning

Elevspørreskjemaet i TIMSS 2003 inneholder spørsmål om mors og fars utdanningsnivå. I TIMSS 1995 inngikk også spørsmål om mors og fars utdanning, men med litt andre svaralternativer, så det gir ikke uten videre mening å sammenlikne styrken på relasjonene direkte. Det kan nevnes at Hægeland mfl. (2004) har studert sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og elevens karakterer i ulike fag på ungdomstrinnet. De fant at sammenhengen var sterkst for matematikk. Følgende spørsmål ble stilt om mors utdanningsnivå i elevspørreskjemaet i TIMSS 2003, med tilsvarende spørsmål om far:

Hva er den høyeste utdanningen din mor (kvinnelig foresatt) har fullført?

Ikke fullført barneskole/Barneskole/Ungdomsskole/Videregående skole/Kort utdanning ved høyskole (1–2 år)/ Universitet eller høyskole minst 3 år/Universitet eller høyskole minst 5 år/ Vet ikke.

I analysene har vi tillagt alternativene tallverdier fra 0 til 6, og sammenhengene med prestasjoner er gitt i tabell 10.2. Dette spørsmålet ble kun stilt til åttendeklassingene. Man antar at fjerdeklassingenes kjennskap til foreldrenes utdanning vil være for begrenset til at det er meningsfullt å stille spørsmålet. I denne forbindelse må det nevnes at også om lag halvparten av åttendeklassingene har krysset av for "Vet ikke" for dette spørsmålet. De fleste av elevene som gir et svar, oppgir at foreldrene har høyere utdanning. Det er med andre ord en tydelig tendens til at de elevene som har foreldre med høyere utdanning, i større grad kjenner til foreldrenes utdanningsnivå. Elevene som har svart "Vet ikke", inngår naturlig nok ikke i analysene som er presentert i tabell 10.2. Med andre ord er ikke resultatene i tabell 10.2 representative for hele populasjonen.

Dette må man ta med i betraktning ved lesing og fortolkning av resultatene i tabell 10.2.

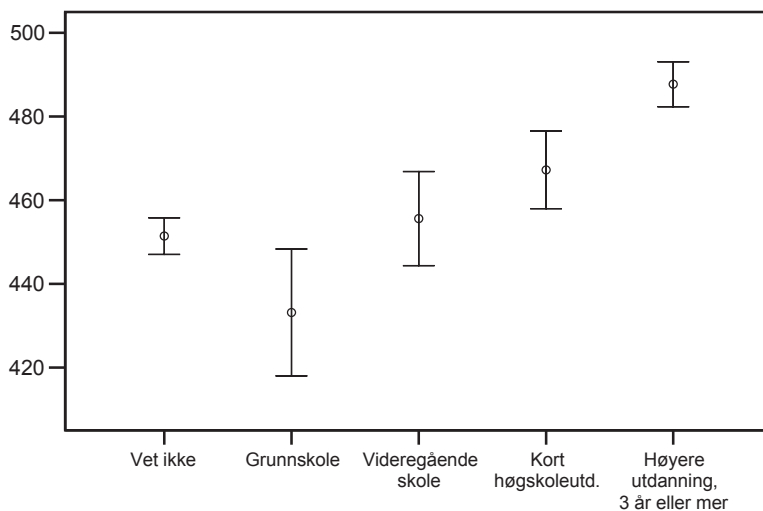
Tabell 10.2 *Andeler av varians i fagskåre forklart av foreldrenes utdanningsnivå (8. klasse)*

Land	Matematikk (far)	Matematikk (mor)	Naturfag (far)	Naturfag (mor)
Japan	11 %	7 %	7 %	4 %
Nederland	7 %	8 %	7 %	9 %
Norge	7 %	8 %	4 %	7 %
Slovenia	5 %	7 %	5 %	7 %
Sverige	6 %	7 %	4 %	9 %
USA	13 %	9 %	13 %	9 %

Resultatene i tabell 10.2 viser kun små forskjeller mellom de to fagene når det gjelder sammenhengene mellom fagskåre og henholdsvis mors og fars utdanning i alle landene. Det er også påfallende at styrken på sammenhengene er omtrent i samme størrelsesorden i de fleste av landene. Hvorvidt sammenhengene tenderer til å være sterkere for mor eller for far, varierer imidlertid. I Norge er det en svak tendens til at mors utdanning henger sterkere sammen med naturfagprestasjoner enn det fars utdanning gjør.

Figur 10.3 viser faglig nivå i matematikk i 8. klasse som funksjon av mors høyeste utdanningsnivå i Norge. Resultatene viser at det mest markante skillet mellom to påfølgende kategorier er mellom ”Kort høgskoleutdanning” og ”Høyere utdanning, 3 år eller mer”.

Figur 10.3 *Gjennomsnittsskåre i matematikk som funksjon av mors høyeste utdanningsnivå for 8. klasse i Norge, med 95 % konfidensintervaller.*



10.4 Økonomisk kapital og prestasjoner

Noen av gjenstandene det spørres om i elevspørreskjemaet, kan også anvendes som indikasjoner på økonomisk kapital i hjemmet. De mest typiske ”gjenstandene” i så måte er i den nasjonale delen av elevspørreskjemaet:

- Hytte og/ eller stor båt
- Mer enn ett TV-apparat
- Mer enn ett baderom
- Mer enn én bil

Flere av disse ”gjenstandene” har også blitt brukt som mål for økonomisk kapital i PISA-studien (se Lie mfl. 2001). I og med at disse spørsmålene kun ble stilt i Norge, presenterer vi bare norske resultater. Resultatene viser at økonomisk kapital i hjemmet kun kan forklare en ubetydelig andel (1–2 %) av variansen i prestasjoner i både matematikk og naturfag i Norge. Dette resultatet er konsistent med tidligere funn fra både TIMSS og PISA og illustrerer et karakteristisk og stabilt trekk ved norsk skole og samfunn: Faglig nivå på disse trinnene i utdanningssystemet henger i svært liten grad sammen med hjemmets økonomiske ressurser.

10.5 Språklig bakgrunn og prestasjoner

Språklig bakgrunn er et viktig aspekt ved hjemmebakgrunn. I elevspørreskjemaet ble det stilt spørsmål om hvor ofte eleven snakker norsk hjemme med alternativene: *Alltid/Nesten alltid/Av og til/Aldri*. Fordelingen av de norske elevenes svar er gitt i tabell 10.3. Tabell 10.4 viser sammenhengene mellom hvor ofte elevene snakker testspråket hjemme, og prestasjoner i matematikk og naturfag. Relasjonene er omtrent like sterke som det man fant i TIMSS 1995 for Norge (Lie mfl.1997a). Tabell 10.5 viser hvor mye lavere de elevene som svarer *av og til* eller *aldri*, skårer sammenliknet med de elevene som svarer *alltid* eller *nesten alltid*. I og med at gjennomsnittlig spredning internasjonalt er 100, kan tallene også leses som prosentandeler av et standardavvik. Resultatene viser at forskjellen er størst i naturfag for begge klassetrinn, og for hvert fag er forskjellene mindre på 8. trinn enn på 4. trinn.

Tabell 10.3 Fordeling av norske elever etter hvor ofte de snakker norsk hjemme

	Alltid/ Nesten alltid	Av og til	Aldri
4. klasse	94 %	5 %	1 %
8. klasse	95 %	4 %	1 %

Tabell 10.4 *Andeler av varians i fagskåre forklart av hvor ofte eleven snakker testspråket hjemme*

Land	Matematikk (4. klasse)	Naturfag (4. klasse)	Matematikk (8. klasse)	Naturfag (8. klasse)
Japan	3 %	3 %	1 %	1 %
Nederland	5 %	5 %	3 %	4 %
Norge	2 %	2 %	1 %	3 %
Slovenia	0 %	1 %	2 %	3 %
Sverige	deltok ikke	deltok ikke	3 %	5 %
USA	5 %	7 %	2 %	4 %

Tabell 10.5 *Forskjeller i fagskåre mellom elevene som alltid/nesten alltid kontra av og til/aldri snakker norsk hjemme*

Land	Matematikk (4. klasse)	Naturfag (4. klasse)	Matematikk (8. klasse)	Naturfag (8. klasse)
Hvor mye lavere skårer elevene som sier at de av og til eller aldri snakker norsk hjemme?	54 poeng	66 poeng	38 poeng	56 poeng

10.6 Har betydningen av hjemmebakgrunn økt siden 1995?

Med utgangspunkt i blant annet en artikkel av Bakken (2004) har det oppstått en debatt om hvorvidt den sosioøkonomiske reproduksjonen i norsk skole har blitt sterkere de siste årene. Bakken tok utgangspunkt i en hypotese om at norsk skole i økende grad har bidratt til å reprodusere sosioøkonomiske ulikheter i løpet av det siste tiåret. Skolereformene har lagt opp til nye arbeidsformer i form av prosjektarbeid og mer elevstyrte aktiviteter. Det kan være rimelig å anta at undervisningsopplegg hvor ansvaret for læringen i større grad tillegges eleven, er bedre tilrettelagt for skoleflinke elever som klarer seg godt på egen hånd. Konsekvensen kan være at ungdom i økende grad blir avhengige av foreldrenes evner og skolerelevante ressurser for å få fullt utbytte av skolegangen, noe som vil kunne medføre sterkere reproduksjon. Også Haug (2004) påpeker at prosjektarbeid og ansvar for egen læring kan favorisere elever som har tett oppfølging fra foreldrene. Det kan tenkes at det er foreldre med høy utdanning som gir dette i størst grad. Basert på dataene fra den landsomfattende undersøkelsen "Ung i Norge" som ble gjennomført i 1992 og 2002, finner Bakken en svak tendens til at betydningen av SES har økt. Det må imidlertid understrekes at indikasjonene er svake. Basert på denne studien er det også interessant å se om vi kan finne forskjeller i dataene fra TIMSS 1995 og TIMSS 2003 når det gjelder sammenhengen mellom faglige prestasjoner og SES. Basert på analyser av data fra PISA 2000 og PISA 2003 konkluderte vi med at det ikke er grunnlag for å si at sammenhengen mellom matematikkkompetanse og SES har blitt sterkere fra 2000 til 2003 (Kjærnsli mfl. 2004). I TIMSS kan vi derimot gjøre

en sammenlikning åtte år tilbake i tid, og det kan derfor tenkes at konklusjonen her blir en annen.

For å kunne gjøre en slik sammenlikning må vi ta utgangspunkt i mål for hjemmebakgrunn som er identiske i de to fasene av TIMSS. Dette gjelder spørsmålet om antall bøker i hjemmet og spørsmål om tilstedeværelsen av en rekke ”gjenstander” i hjemmet. Noen av ”gjenstandene” måler primært økonomisk kapital, andre primært kulturell kapital:

- Lommeregner
- Datamaskin
- Skrivebord
- Ordbok
- Leksikon
- Atlas
- Globus
- Kikkert
- Akvarium
- Piano
- Hytte eller stor båt
- Videospiller
- Videokamera
- Mer enn ett TV
- Mer enn ett baderom
- Mer enn en bil

I tabell 10.6 sammenliknes andelen forklart varians i fagskåre i 1995 og 2003. Tabellen viser at for 8. klasse er det en tendens til at sammenhengen med SES har blitt sterkere fra 1995 til 2003. En svakere tendens i samme retning fant vi også fra PISA 2000 til PISA 2003, men denne forskjellen kan forklares ved at testen i 2003 har større reliabilitet som en følge av flere oppgaver. I TIMSS har testene i 1995 og 2003 tilnærmet samme reliabilitet, og tendensen er sterkere. Analysene fra TIMSS gir med andre ord indikasjoner i samme retning som det Bakken (2004) fant i sine analyser av data fra 1992 og 2002. En grunnleggende forutsetning er imidlertid at tilstedeværelsen av gjenstandene er relatert til SES på samme måte i 1995 og 2003. Hvis hyppigheten av gjenstandene varierer betydelig de to årene, er det nærliggende å slutte at relasjonen til det underliggende begrepet ikke er helt den samme. En sammenlikning av frekvensfordelingene i 1995 og 2003 viser at for flere av ”gjenstandene” er det betydelige forskjeller. Ifølge åttendeklassingene i 1995 var det flere hjem med mange bøker da enn i 2003. Motsatt oppgir åttendeklassingene i 2003 større hyppighet av økonomiske indikatorer som hytte, båt og bil. En indikator som ”Piano” er ifølge elevene like vanlig i 2003 som i 1995. I 1995 var korrelasjonen for denne indikatoren 0,14 i matematikk og 0,10 i naturfag. I 2003 er de tilsvarende korrelasjonene 0,17 og 0,16. Tendensen er med andre ord at betydningen av SES er blitt sterkere siden 1995 for de eldre elevene.

Tabell 10.6 *Andeler forklart varians av SES (økonomisk og kulturell kapital) i 1995 og 2003 i Norge*

Land	Matematikk (4. klasse)	Naturfag (4. klasse)	Matematikk (8. klasse)	Naturfag (8. klasse)
1995	16 %	15 %	10 %	8 %
2003	16 %	12 %	13 %	13 %

10.7 Veien videre: utdanningsambisjoner og hjemmebakgrunn

Så langt i dette kapitlet har vi studert sammenhengene mellom fagskåre og hjemmebakgrunn i 4. klasse og 8. klasse. Men hva med elevenes videre utdanningsambisjoner? I hvor stor grad henger de sammen med hjemmebakgrunn? Flere studier har påvist at valg av videre utdanning henger sammen med hjemmebakgrunn (se for eksempel Hansen 1999), og at faktisk også nyutdannede akademikerens posisjon i arbeidsmarkedet i noen grad henger sammen med deres hjemmebakgrunn (Opheim 2004).

I elevspørreskjemaet i TIMSS ble det stilt spørsmål om elevens egne utdanningsambisjoner. Spørsmålet ble ikke stilt til fjerdeklassingene, med samme begrunnelse som for spørsmålet om foreldrenes utdanning.

Hvor mye utdanning har du selv tenkt å ta? Videregående skole / Kort utdanning ved høyskole (1–2 år) / Universitet eller høyskole (minst 3 år) / Universitet eller høyskole (minst 5 år) / Jeg vet ikke.

En tredel av de norske elevene svarte ”Vet ikke” på dette spørsmålet. Tabell 10.7 viser hvor stor andel av variasjonen i elevenes utdanningsambisjoner som kan forklares av deres hjemmebakgrunn. De målene for hjemmebakgrunn som er felles for alle landene, er tatt med i beregningene. Det er med andre ord snakk om ”Antall bøker i hjemmet”, ”Mors og fars utdanning” og ”Språklig bakgrunn”.

Tabell 10.7 *Andeler av varians i elevenes utdanningsambisjoner forklart av hjemmebakgrunn*

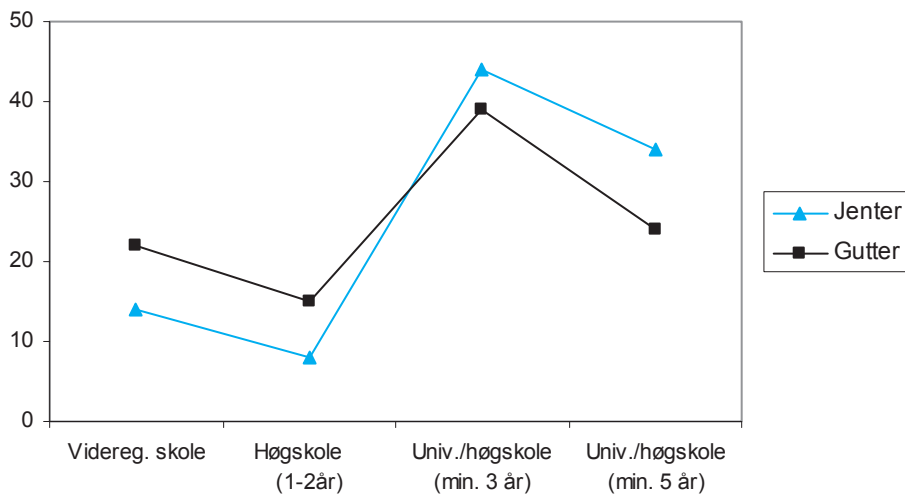
Land	Andel forklart varians
Japan	7 %
Nederland	11 %
Norge	10 %
Slovenia	11 %
Sverige	15 %
USA	9 %

Resultatene i tabell 10.7 viser at i Norge kan 10 % av variansen i forventet utdanningsnivå forklares av hjemmebakgrunn. Sverige har en sterkere sammenheng enn Norge. I denne forbindelse kan det nevnes at i PISA 2003 hadde Norge den sterkeste sammenheng mellom forventet utdanningsnivå og SES

blant de nordiske landene (Kjærnsli mfl. 2004). Dette gjaldt tiendeklassinger i Norge.

Figur 10.4 viser for ulike utdanningsnivåer hvor stor prosentandel av hvert kjønn som planlegger å fullføre *og dermed avslutte* sin utdanning på vedkommende nivå. Dataene gjelder Norge, og den tredelen av elevene som svarer at de ikke vet, er holdt utenfor i analysene. Vi ser av figuren at guttene ligger høyere når det gjelder å nøye seg med utdanning på de lavere nivåene. Når det derimot gjelder ambisjoner om lengre høyere utdanning, er det jentene som dominerer. Kvinner er i dag i flertall blant studentene i høyere utdanning (Aamodt & Stølen 2003). Dataene som er presentert på figur 10.4, indikerer at dette bildet vil opprettholdes og trolig forsterkes ytterligere. Resultatene på figur 10.4 er samsvarende med tilsvarende funn i PISA 2003 (Kjærnsli mfl. 2004).

Figur 10.4 Forventet utdanningsnivå for jenter og gutter i Norge. Prosentandeler av de elevene som har gitt et svar



10.8 Avsluttende kommentarer

Resultatene fra TIMSS når det gjelder sammenhengen mellom hjemmebakgrunn og fagskåre, stemmer godt med tidligere resultater fra både TIMSS og PISA. Norge er kjennetegnet av svake sammenhenger mellom økonomisk kapital i hjemmet og faglige prestasjoner. Når det derimot gjelder sammenhengen mellom kulturell kapital og prestasjoner, framstår *ikke* Norge som et land med spesielt svake sammenhenger i et internasjonalt perspektiv.

Det er ikke åpenbart hvilke slutninger som kan trekkes ut fra de empiriske sammenhengene vi finner mellom hjemmebakgrunn og faglige prestasjoner. Ikke minst kan dette være problematisk ved sammenlikning mellom land. Det

teoretiske rammeverket som er presentert innledningsvis i dette kapitlet, beskriver på hvilken måte de ulike aspektene ved SES kan ha betydning for skoleprestasjoner. Men i tillegg til økonomisk, kulturell og sosial kapital i hjemmet, vil også selvsagt elevenes evnemessige forutsetninger ha stor betydning for prestasjoner i skolen. Selve begrepet ”evnemessige forutsetninger” er komplisert, men vi velger å ikke gå inn i en drøfting av dette begrepet her. I hvor stor grad SES og evnemessige forutsetninger er korrelerte størrelser, vil kunne variere fra samfunn til samfunn. Hvis sammenhengen er til stede, noe den mest sannsynlig er i de aller fleste samfunn, vil vi ha et potensielt fortolkningsproblem. Hægeland mfl. (2004) formulerer det slik: *However, the correlation between parents' education and children's test scores may reflect that clever parents get clever children who do well at school” (s.10).*

Hvor sterk denne sammenhengen er, vil altså kunne variere fra land til land. I land med godt utbygde offentlige støttesystemer for utdanning er det rimelig å anta at korrelasjonen mellom evnemessige forutsetninger og utdanningsnivå vil være sterkere. På denne måten kan sammenhengen mellom skoleprestasjoner og SES gjenspeile mer allmenne trekk ved det enkelte samfunn heller enn spesifikke sider ved det enkelte skolesystem. Utsagn om at noen skolesystemer ”lykkes” bedre enn andre når det gjelder å jevne ut sosiale skiller i læringsutbytte, kan i lys av dette være høyst problematisk. Skolesystemer kan vanskelig jevne ut forskjeller i evnemessige forutsetninger. Vi vil derfor advare mot ukritiske slutninger av denne typen.