

For store forventninger?

Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer

ANDERS BAKKEN
JON IVAR ELSTAD

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 7/2012

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2012
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN (trykt utgave): 978-82-7894-426-4
ISBN (elektronisk utgave): 978-82-7894-427-1
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto: © colourbox
Illustrasjonsfoto: Gustav Vigeland. Motiver i smijernsport © Vigeland museet/Bono 2012
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Med denne rapporten avsluttes et prosjekt som startet i 2007. Prosjektet «Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte?» er NOVAs prosjekt i evalueringen av Kunnskapsløftet. Målet med prosjektet har vært å finne ut av om denne skolereformen kan være et bidrag til å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet – mellom jenter og gutter, mellom elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn og mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn. I rapporten analyseres karakterene til avgangselevne i grunnskolen på 2000-tallet, fram til og med de som avsluttet 10. trinn i 2011.

Alle deler av rapporten er skrevet i fellesskap av forfatterne. Vi vil gjerne få takke Kirsten Danielsen, Kristinn Hegna og Niklas Jakobsson ved NOVA for gode kommentarer til manuset. Takk til Marianne Aamodt i SSB for godt samarbeid, med rask utlevering og god tilrettelegging av data. En takk rettes også til Annette Qvam og Petter Haagenen i Utdanningsdirektoratet og til programstyret for evalueringen av Kunnskapsløftet.

Prosjektet er i sin helhet finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Oslo, 1. juni 2012

Anders Bakken og Jon Ivar Elstad

Innhold

Sammendrag	9
Ordforklaringer	21
DEL I INNLEDNING	23
1 Problemstillingen	25
1.1 Hva fører til ulikhet i skolekarakterer?	27
1.2 Om å avgjøre Kunnskapsløftets rolle	29
1.3 Hva er Kunnskapsløftet?	31
1.4 Problemstillinger og hypoteser	33
1.5 Rapportens organisering	35
2 Sammendrag av tidligere funn i prosjektet	37
2.1 Ulikhet på tvers	37
2.2 Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftet første fase	38
2.3 Gode skoler – gode for alle?	40
DEL II DATA, VARIABLER, FORDELINGER	47
3 Data, variabler, metoder	49
3.1 Datamaterialet.....	49
3.2 Karaktermålene.....	50
3.3 Klassifiseringen av elevene	54
3.4 Utfallsmål og metoder	59
4 Karakterene 2002–2011	63
4.1 Flere elever får ikke karakterer	63
4.1.1 Færre karakterer og bruken av spesialundervisning	65
4.2 Flere elever får toppkarakterer	68
4.3 Større variasjon mellom skoler	72
4.4 Oppsummering	74
DEL III UTVIKLINGEN AV ULIKHETENE FØR OG UNDER KUNNSKAPSLØFTET ...	77
5 Kjønn	79
5.1 Standpunkt og skriftlig eksamen	79
5.1.1 Manglende karakterer blant jenter og gutter	82
5.2 Utviklingen i de enkelte fag.....	83
5.3 Nasjonale prøver for 8. trinn	84
5.4 Oppsummering	87

6 Sosioøkonomisk familiebakgrunn	89
6.1 Ulikhetene i karakterer 2002–2011	91
6.2 Mest karakterforbedring øverst på SØS-skalaen.....	92
6.3 Utviklingen i de enkelte fag.....	95
6.4 Lik utvikling for gutter og jenter?.....	96
6.5 Inntektsforskjellene og SØS-gradientens stigning	98
6.6 Nasjonale prøver for 8. trinn	102
6.7 Flere «lavstatus elever» mangler karakterer	105
6.8 Simulering: Hva betyr karaktermangelen?	107
6.9 Oppsummering	109
7 Innvandringsbakgrunn	111
7.1 Minoritets elevene før og under Kunnskapsløftet	112
7.1.1 Endringer i botid og landbakgrunn	114
7.1.2 Minoritetsforeldrenes sosioøkonomiske status	116
7.2 Karakterutviklingen for minoritets elevene samlet	119
7.2.1 Minoritetsgapet for standpunkt og skriftlig 2002–2011	119
7.2.2 Minoritetsgapet justert for sosioøkonomisk familiebakgrunn	121
7.2.3 Minoritetsgapet i de enkelte fag og faggrupper	124
7.2.4 Andelen som ikke får karakterer – minoritet og majoritet	126
7.2.5 Nasjonale prøver for 8. trinn	127
7.3 Landbakgrunn og botid	130
7.3.1 Landbakgrunn – tre eksempler på store minoritetsgrupper	130
7.3.2 Karakterutviklingen for 20 opphavsland	135
7.3.3 Betydningen av botid – endret under Kunnskapsløftet?.....	137
7.4 Oppsummering	138
DEL IV HYPOTESER OG FORKLARINGER	141
8 Implementeringshypotesen	143
8.1 Læringsmiljøet	145
8.1.1 Læringsmiljøet under Kunnskapsløftet ifølge elevene.....	146
8.1.2 Utviklingen av læringsmiljøet under Kunnskapsløftet.....	154
8.1.3 Sammenheng mellom læringsmiljø og ulikhet i karakterer?	155
8.2 Bruk og tilgang til digitale verktøy.....	161
8.3 Rektors og skoleeieres vurderinger av Kunnskapsløftet	166
8.3.1 Oppslutning om reformens virkemidler	167
8.3.2 Om Kunnskapsløftet har bidratt til en bedre skole.....	169
8.3.3 Kompetanse til å gjennomføre reformen.....	170
8.4 Muligheten for å ta fag på videregående.....	172
8.5 Oppsummering	175
9 Kunnskapshypotesen	179
9.1 Hvordan måle skolenes kunnskapsframgang?	181
9.2 Endringene i skolenes karakternivå	182
9.3..Mindre karakterforskjellene på skoler med bedre eksamensresultat?	185
9.4 Utdypende analyser av kunnskapshypotesen	189
9.4.1 Tre oppsummerende figurer	192
9.5 Oppsummering	196

10 Strukturelle forklaringer	199
10.1 Større ulikheter i elevenes familiebakgrunn?	199
10.2 Endringer i elevsammensetningen?	204
10.3 Endringer i bosettingsmønster?	206
10.4 Endringer i elevenes fordeling på skoletyper?.....	210
10.5 Oppsummering	217
11 Effekter av skolenivå	219
11.1 Større sosioøkonomisk segregering mellom skolene?	221
11.2 Er effekten av skolens gjennomsnittlige SØS økende?.....	222
11.3 Hva har endringene av skole-SØS-effekten betydd for endringene i (den individuelle) SØS-gradienten over tid?	225
11.4 Oppsummering	229
DEL V AVSLUTNING	231
12 Sammenfatning og diskusjon	233
12.1 Ulikhet mellom elevene etter Kunnskapsløftet.....	234
12.1.1 Kjønn	234
12.1.2 Sosioøkonomisk familiebakgrunn.....	235
12.1.3 Elevene med innvandringsbakgrunn.....	235
12.1.4 Økende ulikhet på grunn av hyppigere toppkarakterer	237
12.1.5 Flere elever uten fullstendige vitnemål.....	238
12.1.6 Hva viser de nasjonale prøvene på 8. trinn?	238
12.2 Kunnskapsløftets rolle	239
12.2.1 Frikjenner implementeringshypotesen Kunnskapsløftet?	239
12.2.2 Kunnskapshypotesen	240
12.2.3 Motargumentet: Knekkpunkt i utviklingen	241
12.3 Hva kan forklare at ulikhetene øker?.....	243
12.3.1 Reformens kunnskapsorientering og testregimet.....	244
12.3.2 Ringvirkninger – lærernes vurderingspraksis	246
12.3.3 Ringvirkninger – hva skjer i familiene?.....	247
12.3.4 Skoleeffekter større betydning.....	248
12.4 Konklusjon	250
Summary	253
Vedleggstabeller	263
Referanser	271

Sammendrag

Skolereformen Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Det overordnede målet er å heve kunnskapsnivået for alle elever i hele grunnopplæringen. I likhet med alle etterkrigstidens skolereformer har det også bak innføringen av Kunnskapsløftet vært et tverrpolitisk ønske om å endre skolen slik at betydningen av kjønn og familiebakgrunn for elevenes skolerresultater blir mindre. Å utjevne slike forskjeller er en utfordrende oppgave. Selv om tidligere reformer har ført til stor økning i utdanningsrekrutteringen fra alle sosiale lag, har ingen tidligere skolereformer lyktes i vesentlig grad med å modifisere sambandet mellom skolekarakterene og elevenes sosiale bakgrunn.

Har Kunnskapsløftet medført mindre sosial ulikhet i skolerresultater? Forskningsprosjektet «Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte?» ble igangsatt for å undersøke dette spørsmålet. Problemstillingene er avgrenset til hvorvidt reformen har bidratt til å redusere betydningen av kjønn, sosioøkonomisk familiebakgrunn og innvandringsbakgrunn for elevenes skolerresultater på ungdomstrinnet. Prosjektet er del av en større reformevaluering der ulike sider ved Kunnskapsløftet blir vurdert.

I denne sluttrapporten er hovedspørsmålene *hvordan den sosiale ulikheten i skolerresultater har utviklet seg under Kunnskapsløftet, og hvilken rolle Kunnskapsløftet har spilt i denne utviklingen*. Dette blir belyst ved å studere karakterene til samtlige elever som gikk ut av ungdomsskolen (dvs. grunnskolens 10. trinn) i perioden 2002–2011. Avgangselevne før Kunnskapsløftet (2002–2007) blir sammenliknet med de fire første avgangskullene under Kunnskapsløftet, for å undersøke utviklingen av karakterforskjeller i forbindelse med at reformen ble innført.

Etter at reformen har vært retningsgivende for grunnskolen i fem år, er det lite som tyder på at Kunnskapsløftet har bidratt til at de sosiale ulikhetene ved avslutningen av grunnskolen er blitt mindre. I hovedsak vedvarer de sosiale mønstrene fra siste del av Reform 97-perioden inn i de første årene med Kunnskapsløftet. På enkelte områder er det endringer i retning av *økende* karakterforskjeller mellom de elevkategoriene prosjektet har

undersøkt. Forskjellene er ikke dramatiske, men de øker blant elevene på nær sagt alle typer skoler og i de fleste geografiske områder. Eksempler på reduserte forskjeller finnes også, men de er få.

Selv om det trolig er for tidlig å felle noen endelig dom over Kunnskapsløftet, er det lite som tyder på at reformen, slik den så langt har vært utformet og blitt praktisert, vil ha en utjevning på karakterulikhetene.

Fra årene i forkant av Kunnskapsløftet til et tidspunkt da reformen antakeligvis har «satt seg» og vist sitt potensial, er det ingen utjevning, men en svak vekst i forskjellene i gjennomsnittskarakterer mellom jenter og gutter. Noe liknende, dvs. en svak økning av ulikhetene, har også funnet sted mellom elever fra familier «lavt» og «høyt» i det sosioøkonomiske hierarkiet. Når det gjelder elever med innvandringsbakgrunn («minoritets elever»), er det noen positive trekk, som at elevene fra enkelte store innvandringsgrupper har nærmet seg nivået blant elevene uten innvandringsbakgrunn («majoritets elevene»). Etter justering for sosioøkonomiske familieressurser har minoritets elevene jevnt over like godt eller litt bedre karakternivå enn majoritets elevene. I det store og hele har likevel karakteravstanden mellom majoritet og elever med innvandringsbakgrunn blitt opprettholdt.

Et særlig betenkelig utviklingstrekk under Kunnskapsløftet er at flere går ut av ungdomsskolen *uten* et fullstendig karakterset på vitnemålet fra de ti årene i grunnskolen. Dette rammer særlig og i *økende* grad majoritets elever fra familier i nedre del av det sosioøkonomiske hierarkiet.

Litt økende karakterforskjeller mellom jenter og gutter

Etter en periode med noe minkende karakterforskjeller mellom gutter og jenter i første halvdel av 2000-tallet, har kjønnsforskjellene økt litt i jenters favør. Utviklingsretningen endret seg på noenlunde samme tid som Kunnskapsløftet ble innført. Kjønnsforskjellene var større i 2011-avgangskullet, det siste kullet av avgangselever som er analysert, enn for det første avgangskullet under Kunnskapsløftet i 2008. Endringene er imidlertid ikke store. I gjennomsnitt har det vært en svak økning både i gutters og jenters karakternivå under Kunnskapsløftet, jentenes økning er litt større enn guttenes.

Utviklingen er særlig drevet fram av økende kjønnsforskjeller i matematikk, en trend som startet noen år før Kunnskapsløftet ble innført og som har blitt forsterket i de første årene under reformen. I de muntlige og praktisk-estetiske fagene har kjønnsforskjellene vært svært stabile, mens det er blitt noe større forskjeller mellom gutter og jenter i engelsk og norsk. Kunnskapsløftet foreskriver en større satsing på grunnleggende ferdigheter, men det er spesielt i fagene nært forbundet med disse ferdighetene – matematikk, norsk og engelsk – at jentenes forsprang har vokst.

Sosioøkonomisk familiebakgrunn har fått litt økende betydning

Også når det gjelder forskjeller i karakterer etter sosioøkonomisk familiebakgrunn, er det overordnede bildet at endringene i løpet av årene 2000-tallet ikke har vært store. På bakgrunn av de implisitte målsettingene om redusert sosial ulikhet i grunnskolerresultater, er det imidlertid en uvelkommen utvikling at endringene går i retning av større sosioøkonomiske ulikheter i perioden under Kunnskapsløftet, sammenlignet med de siste årene før Kunnskapsløftet ble innført.

Tendensene til økende ulikhet gjelder både for standpunktkarakterene og for karakterene til skriftlig eksamen, men for skriftlig eksamen har variasjonene fra år til år vært noe større. For skriftlig eksamen avløste tendensen til økende forskjeller en nedadgående tendens i ulikhetene i de siste Reform 97-årene. For standpunktkarakterene kom de økte forskjellene under Kunnskapsløftet etter en periode der de sosioøkonomiske karakterforskjellene hadde vært nokså stabile.

Blant enkeltfagene har det særlig vært en økning i den sosioøkonomiske ulikheten i karakterene i matematikk og de praktisk-estetiske fagene. Tendensen til økende sosioøkonomiske ulikheter i skolekarakterer har vært sterkere blant jenter enn blant gutter.

På 2000-tallet ser det ut til at forskjellene i familiens inntekter betyr gradvis mer for ulikhetene i ungdomsskoleelevenes karakterer. Foreldrenes utdanningsnivå har alltid vært sterkt relatert til elevenes skolerresultater, men det *nye* i de seinere årene er at variasjonene i foreldrenes inntekt er blitt noe sterkere relatert til forskjellene i skolekarakterer.

Marginale endringer for elevene med innvandringsbakgrunn

Under Kunnskapsløftet har andelen avgangselever med innvandringsbakgrunn økt fra 7,5 prosent i 2007 til 10,4 prosent i 2011. Den etniske segregeringen mellom skolene er stor, men for hele landet sett under ett har segregeringen snarere sunket enn økt under Kunnskapsløftet.

I gjennomsnitt får elevene med innvandringsbakgrunn dårligere karakterer enn majoritetselvene. Under Kunnskapsløftet har det vært små endringer i minoritetselvenes karakterer i forhold til majoritetselvenes. I gjennomsnitt er forskjellene i standpunktkarakterer praktisk talt de samme i 2009–2011 som de var i 2003–2006, men for de skriftlige karakterene til eksamen er denne forskjellen blitt litt større. Disse endringene henger sammen med litt økende forskjeller i sosioøkonomiske ressurser mellom familiene til majoritets- og minoritets elever i årene under Kunnskapsløftet.

Statistiske teknikker som justerer for elevenes familiebakgrunn, viser at karakternivået til elevene med innvandringsbakgrunn er litt bedre i gjennomsnitt enn majoritetselvenes, gitt samme sosioøkonomiske nivå. Dette har blitt lite endret siden innføringen av reformen.

Sett i forhold til botid og sosioøkonomisk familiebakgrunn har utviklingen i karakternivå under Kunnskapsløftet vært langt på vei den samme, uansett minoritetselvenes landbakgrunn. For tre store innvandrergrupper – avgangselever med pakistansk, vietnamesisk og irakisk bakgrunn – har karakternivået til en viss grad blitt bedret under Kunnskapsløftet, i forhold til majoriteten. Dette kan være en effekt av reformen, eller av skolestart for seksåringer innført med Reform 97, eller en integreringseffekt etter hvert som innvandrergruppen får økt erfaring med det norske samfunn.

For enkelte fag har forskjellene økt i majoritetselvenes favør (for eksempel norsk karakterene), mens utviklingen har gått i minoritetselvenes favør i andre fag (for eksempel karakterene i matematikk). Om Kunnskapsløftet generelt har bidratt til en bedret lærings situasjon for minoritetselvene, ville en forvente likeartede utviklingstendenser for alle fagene, men utviklingen har ikke vært den samme for ulike fag.

Økende ulikhet på grunn av hyppigere bruk av toppkarakterer

Gjennom 2000-tallet har det vært et svakt økende karakternivå. Karakterene er jevnt over litt høyere under Kunnskapsløftet enn før, både for standpunkt-karakterene og for karakterene til skriftlig eksamen – de siste svinger imidlertid litt mer fra år til år.

Økningen i det generelle karakternivået er tydelig forbundet med at flere seksere blir gitt i praktisk talt alle fag, og i særdeleshet gjelder dette for standpunkt-karakterene. Med de tilgjengelige data kan det ikke avgjøres om dette skyldes en voksende andel spesielt skoleflinke elever, eller om det skyldes en endret vurderingspraksis som har gjort lærere mer tilbøyelige til å gi skoleflinke elever toppkarakterer.

Utviklingen av karakterfordelingen, med et større innslag av seksere, er en viktig bidragsyter til tendensene til økende ulikheter i resultatene fra grunnskolen. Den økende forekomsten av toppkarakterer har særlig «tilfalt» elevkategorier som allerede fra før av hadde et høyt karakternivå, som flinke jenter og elever fra familier høyt plassert i det sosioøkonomiske hierarkiet. Det gjennomsnittlige karakternivået har ikke gått ned verken blant gutter, elever fra «lav» sosioøkonomisk bakgrunn eller blant elever med innvandringsbakgrunn, men innslaget av toppkarakterer blant disse gruppene har bare hatt marginal økning.

Flere elever uten fullstendige vitnemål

Ikke bare er det flere avgangselever som får toppkarakterer. Under Kunnskapsløftet har det også vært en markant økning i andelen som *mangler* karakterer. Den generelle karakterfordelingen har dermed hatt en polarisert utvikling. Andelen blant avgangselevne som mangler minst halvparten av karakterene de normalt ville ha hatt, har økt fra rundt én prosent før Kunnskapsløftet til tre prosent i 2011. Antallet standpunkt-karakterer i gjennomsnitt per elev har sunket litt. Dette bryter med reformens ambisjoner, der målet har vært at flest mulig elever skal kunne vise til et fullstendig sett av karakterer når de forlater grunnskolen. Under Kunnskapsløftet har utviklingen gått i motsatt retning.

I tid faller denne utviklingen sammen med at stadig flere elever på ungdomstrinnet har fått vedtak om spesialundervisning. Skolene med størst

økning i spesialundervisning har spesielt hyppig forekomst av manglende karakterer. En tolkning er at skoleledere og lærere mener at Kunnskapsløftets nye læreplaner er for ambisiøse for en del av elevene, og spesialundervisning og fritak fra karakterer kan ha vært en reaksjon på dette dilemmaet.

«Hullene» i vitnemålet er ikke tilfeldig fordelt. Noe flere gutter enn jenter, klart flere elever fra de lavere enn de øvre sjiktene i det sosioøkonomiske hierarkiet, og flere elever med innvandringsbakgrunn enn majoritets elever (spesielt på grunn av fritak fra sidemål) har mangelfulle karaktersett. Samtidig har *økningen* i manglende karakterer under Kunnskapsløftet hatt en klar sosioøkonomisk profil. Først og fremst er det gutter og jenter som *ikke* har innvandringsbakgrunn, men der foreldrene har relativt lav utdanning og/eller inntekt, som i økende grad er blitt «rammet» av å mangle karakterer når de forlater ungdomsskolen. Endringen i manglende karakterer har rammet gutter og jenter i samme grad og blant elever med innvandringsbakgrunn har den vært på samme nivå som for elever flest.

Hva har Kunnskapsløftets rolle vært?

Å avgjøre hvilken rolle Kunnskapsløftet har spilt for disse utviklingstendensene, er vanskelig. Mange drivkrefter, i og utenfor skolen, kan påvirke de sosiale ulikhetene i karakterer. Sammenlignet med hva slags data som ofte ligger til grunn for skoleanalyser, har usedvanlig gode og representative data vært tilgjengelige for rapportens analyser. Likevel er informasjonen om flere mulige årsaksfaktorer begrenset.

Prosjektet har stilt spørsmålet om det kan være generelle utviklingstrekk i samfunnet som skjer uavhengig av Kunnskapsløftet som kan ligge bak tendensene til økte forskjeller i skolekarakterer. De økte sosioøkonomiske forskjellene i karakterer, for eksempel, kunne skyldes underliggende endringer i skolestrukturen (flere privatskoler, flere kombinerte barne- og ungdomsskoler), geografiske forflytninger, demografiske endringer (større avgangskull) og endringer i elevmassen (flere elever med innvandringsbakgrunn og endringer i inntekts- og utdanningsulikhet hos foreldrene). Funnene gir ikke holdepunkter for at slike strukturelle forhold har bidratt til tendensene til økte sosioøkonomiske forskjeller i karakterene, som har funnet sted mer eller mindre i alle deler av grunnskolen.

Om virkemidlene og ambisjonene som følger med Kunnskapsløftet trekker i retning av mindre sosiale ulikheter i skolerresultater, burde en forvente reduserte forskjeller i løpet av reformens fem første år. Siden utviklingstendensene er motsatt, kan det være nærliggende å anta at reformens virkemidler og målsettinger bidrar til større ulikhet i skolen. En slik konklusjon kan imidlertid være forhastet. For å undersøke denne problemstillingen har prosjektet prøvd å analysere to hypoteser – implementeringshypotesen og kunnskapshypotesen.

Implementeringshypotesen

For å undersøke Kunnskapsløftets rolle, har prosjektet analysert konsekvenser av implementeringen av reformens virkemidler. Skolene har blitt klassifisert i henhold til hvor mye og hvor konsistent Kunnskapsløftets anbefalte «verktøy» har vært tatt i bruk. Dette gjelder blant annet læringsmiljøet i klasserommene, elevenes kjennskap til læringsmålene, hvordan læreren forvalter sin lærerrolle, fokuset på digitale ferdigheter, rektorenes og skoleeierens tiltro til reformen, og ordninger for å bedre tilbudet for særlig skoleflinke elever.

Resultatene gir ikke inntrykk av at innføringen av Kunnskapsløftets virkemidler, slik dette prosjektet har kunnet måle dem, har hatt konsekvenser i retning av økt sosial ulikhet i skolerresultatene. Ulikhetene har ikke blitt større blant elever på skolene som tilsynelatende har vært i forkant med å ta Kunnskapsløftet virkemidler i bruk.

Men det er heller ikke noe som tyder på at Kunnskapsløftets virkemidler har bidratt til å dempe en utvikling i retning av større forskjeller. Utviklingen av karakterulikhetene har i det store og hele vært uavhengige av hvordan og hvor langt Kunnskapsløftets anbefalte tiltak har blitt gjennomført.

Å analysere effektene av reformens virkemidler møter imidlertid utfordringer: problemet med å eksakt spesifisere reformens virkemidler og vanskene med å måle implementeringen av virkemidlene på en valid måte. Data som prosjektet har hatt tilgang til (spørreskjemasvar fra elevundersøkelser og fra skoleledere og skoleeiere, supplert med registerdata om grunnskolen) gir kanskje ikke et dekkende inntrykk av hva Kunnskapsløftet har betydd for skolehverdagen.

Kunnskapshypotesen

Kunnskapsløftets sentrale intensjon er imidlertid ikke først og fremst å anvende spesifikke virkemidler, men å fremme en allmenn kunnskapsheving blant elevene. I prosjektets analyser er derfor skolene også blitt klassifisert etter i hvilken grad de synes å ha fått til denne målsettingen i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført. Ved å bruke utviklingen av karakternivået 2003–2011 (justert for elevsammensetningen), påviser analysene en betydelig variasjon mellom skolene i hvor godt de har oppnådd målet om å «løfte» elevenes kunnskaper. Noen skoler har hatt klar framgang, andre har gått tilbake. Analysene har dernest tatt sikte på å avgjøre om de sosiale ulikhetene i karakterer blant elevene på skoler med særlig framgang, har hatt en nedgående tendens.

I noen grad gir resultatene støtte til hypotesen. Mens skolene som går tilbake i allment karakternivå ofte har hatt økende sosial ulikhet, har skolene med framgang ofte bidratt til å dempe framveksten av større forskjeller.

Men effektene er moderate. Verken for karakterforskjellene mellom gutter og jenter eller for ulikhetene mellom elever med innvandringsbakgrunn og majoritetselevne kan analysene påvise mønstre som tydelig understøttet idéen om at generelle forbedringer i skolens kvalitet – hovedmålet for Kunnskapsløftet – kommer de potensielt svakere elevkategoriene til gode i større grad. Imidlertid er det et forholdsvis tydelig positivt resultat: For de *sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer* viser det seg at et økende allment karakternivå forholdsvis ofte har gått sammen med en minskende grad av ulikhet i karakterene.

Knekkpunkt i utviklingen faller sammen med reformens oppstart

Analysene av implementeringshypotesen og kunnskapshypotesen kunne i praksis ikke gi noe svar på hvorfor tendensene til økende sosial ulikhet i skolekarakterene har vist seg de siste årene. Analysene av trendene viser imidlertid et påfallende trekk. Innføringen av Kunnskapsløftet faller i tid sammen med et *knekkpunkt* – et brudd i utviklingsbanene. Tendensene til økende forskjeller under Kunnskapsløftet har ofte inntruffet etter en periode – de siste årene under Reform 97 – da forskjellene enten var på noenlunde stabilt nivå eller var i ferd med å bli redusert. Dette kan være et hint om at

noe ved Kunnskapsløftet – direkte eller via ringvirkninger – trekker i retning av større sosial ulikhet i skolekarakterer.

Kunnskapsløftets rolle – mulige tolkninger

Avslutningsvis i rapporten drøftes noen mulige tolkninger av hvilke prosesser reformen kan ha utløst, som kunne trekke i retning av økte sosiale forskjeller i elevenes skoleresultater. Denne diskusjonen er spekulerende ettersom data for å granske tolkningene nærmere, ikke foreligger.

En mulig forklaring kan ligge i selve *innholdet i reformen*. Kunnskapsløftet krever et større kunnskapsfokus og en ambisiøs styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter. Skolen orienterer seg dermed i større grad mot den typen kompetanse som preger bakgrunnen til og arbeidsdagen for den velutdannede middelklassen. Reformens krav til elevene spiller så å si *på lag* med de høyt utdannede, og elevene fra slike sjikt vil derfor kanskje ha bedre forutsetninger for å tilpasse seg skolen under Kunnskapsløftet. Også den målstyrte læreplanen og vekten på bedre samarbeid mellom hjem og skole kan ha bidratt i samme retning. Ettersom foreldreressursene varierer med hensyn på mulighetene og forutsetningene til å være partner med skolen, kan det tenkes at skolens ønske om foreldreinvolvering kan differensiere ytterligere etter hjemmets egne skoleressurser. Bruken av kartleggingsverktøy og andre typer tester kan virke i samme retning. Hyppige faglige tilbakemeldinger betyr en strøm av signaler til den enkelte elev om hvor «vellykket», i lys av læreplanene, han eller hun er, og effekten kan bli et forsterket sprik mellom de skoleflinke og de mindre skoleflinke elevene.

En annen mulig forklaring på økte forskjeller kan være endringer i *lærernes vurderingspraksis*. Lærerne kan ha reagert på Kunnskapsløftets dreining mot de mer faglige og kunnskapsmessige sidene ved skolen ved å revidere sine måter å klassifisere elevene på. Bevisst eller ubevisst kan det å skille mellom elevene etter deres rent kunnskapsmessige prestasjoner innta en større plass i vurderingsgrunnlaget. Om karakterskalaen brukes for å skille tydeligere etter elevenes kunnskapsnivå, kan endringer i lærerkollektivets vurderingspraksis generere tendenser til økende sosial ulikhet.

En tredje mulig forklaring er *foreldrenes rolle*, som kan ha blitt endret på grunn av debatten rundt og innføringen av Kunnskapsløftet. Studier viser at

over tid mener flere og flere foreldre at det er viktig at kunnskapsnivået i skolen heves, men det er tydelige sosiale mønstre: Jo høyere egen utdanning, jo større oppslutning om viktigheten av kunnskapsnivået i skolen. Hva slags konkrete endringsprosesser i familiene som forandringer i det skolepolitiske klimaet har utløst, er lite kartlagt. Det er tenkbart at de sosiale forskjellene i kunnskapsopptattheten blant foreldrene genererer økende sosial ulikhet i hvordan foreldrene vektlegger barnas skoleinnsats, som i neste omgang reflekteres tilbake i en større sosial differensiering i elevenes karakterer.

Nye typer ulikhet?

På enkelte områder ser en altså tegn til at nye typer ulikhet viser seg i grunnskolen. Kjønn og familiens inntekt spiller en litt økende betydning for elevenes karakterer og flere går ut av grunnskolen med «huller» i vitnemålet.

En annen ny ulikhet i er en økende tendens til en *skoleeffekt* på karakternivået. På skoler der mange av foreldrene har høy utdanning og/eller høy inntekt, er det en økende tilleggseffekt på karakternivået til skriftlig eksamen, utover det elevsammensetningen skulle tilsi. Dette gjelder uansett elevens egen sosioøkonomiske bakgrunn. Denne allmenne «påplussingen» til karakterene til skriftlig eksamen, som var liten på begynnelsen av 2000-tallet, har vokst og er blitt betydningsfull i årene med Kunnskapsløftet.

Økende skoleeffekt er trolig en av mekanismene bak økende sosioøkonomisk ulikhet i resultatene til *skriftlig eksamen*, ettersom denne effekten i særlig grad tilfaller elever fra de mer gunstig stilte sosioøkonomiske sjiktene. Bak slike skoleeffekter ligger kanskje ringvirkninger av Kunnskapsløftet, om de reflekterer samspillet mellom det generelle sosioøkonomiske nivået ved skolene, foreldrenes påtrykk og skolens dreining mot en større kunnskapsorientering. Dette kan styrke skoler resultatene på de skolene dette inntreffer, men også medføre større sosial ulikhet i karakterene på landsbasis.

Tilsvarende tendenser har en også sett i andre nordiske land og særlig i Sverige. Et bemerkelsesverdig funn er imidlertid at effekten i Norge utelukkende slår ut for karakterene til skriftlig eksamen, mens standpunktkarakterene ikke er påvirket på samme måte.

Konklusjon

Kunnskapsløftet har ikke hatt dramatiske konsekvenser for den sosiale ulikheten i skolerestultater, men de – relativt små – endringene peker stort sett i retning av *økende* sosial ulikhet under Kunnskapsløftet.

Som en reform for å redusere systematiske forskjeller har Kunnskapsløftet hatt et vanskelig utgangspunkt. Å redusere sosiale forskjeller i skolerestultater har vært et bakteppe for reformen, men virkemidlene har ikke vært spesielt innrettet mot utjevning. Reformen har vært universelt utformet, og på ungdomstrinnet er det eneste virkemiddelet rettet mot særskilte elevgrupper en ordning der skoleflinke elever kan ta fag på videregående.

At en målsetting om reduserte forskjeller i skolerestultater ikke ble eksplisitt formulert da reformen ble innført, kan nok i ettertid tolkes som en forventning om at mindre sosiale forskjeller i karakterene nærmest automatisk vil følge som et resultat av en kvalitetsheving i grunnskolen. Analysene fra dette prosjektet tyder på at denne strategien til en viss grad kan ha noe for seg, ettersom særlig de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer synes å være mer dempet blant elevene på skoler som har hatt en generell karakteroppgang. Slike effekter er likevel begrenset og hovedbildet er at den generelt gode skolen er mer eller mindre like god for alle.

Fra et effektivitetssynspunkt kan dette vurderes som positivt, men det er mindre oppløftende fra et utjevningssynspunkt. Dette tyder på at forventningene har vært for store til hva som er mulig å få til av utjevning gjennom brede, universelle reformer rettet mot å løfte alle elever. Trolig er det andre og mer målrettete tiltak som må til, men heller ikke her finnes de enkle løsningene som raskt gir større endringer, ettersom drivkreftene utenfor skolen som påvirker ulikhetsmønstrene alltid veier tungt.

Ordforklaringer

Standpunktkarakterer (eller standpunkt): Gjennomsnittet av karakterene for de enkelte fagene for avgangselevne ved avslutningen av grunnskolens 10. klassetrinn (dvs. ungdomsskolen). Gjennomsnittet oppgis som regel med to desimaler og kan variere fra 1,00 til 6,00. En typisk elev har rundt 4,00 i gjennomsnittlige standpunktkarakterer.

Skriftlige eksamenskarakterer (skriftlig, karakterer til skriftlig): Gjennomsnitt for en bestemt elevgruppe for karakterene til skriftlig eksamen ved avslutningen av ungdomsskolen. Kan variere fra 1,00 til 6,00. I 2011 var gjennomsnittet for alle avgangselevne litt under 3,50. (Skriftlig eksamen kan være i matematikk, engelsk og norsk hoved-/sidemål.)

Kjønnsgapet er den gjennomsnittlige forskjellen i standpunktkarakterer og skriftlige eksamenskarakterer mellom jenter (som jevnt over har bedre karakterer) og gutter.

SØS-gradienten: Avgangselevne er klassifisert etter foreldrenes utdanning og inntekt på en skala for sosioøkonomisk status (SØS) som varierer fra 0 (lavest) til 10 (høyest). SØS-gradienten er den typiske forskjellen for ett trinn «oppover» på denne skalaen. En SØS-gradient på 0,15, for eksempel, betyr at elever som har 5 på SØS-skalaen typisk vil ha 0,15 karakterpoeng høyere gjennomsnittskarakter enn elever med verdi 4 på SØS-skalaen.

Minoritetsgapet er gjennomsnittskarakterer for majoritetselevne (elever uten innvandringsbakgrunn) minus gjennomsnittskarakterer for elever med innvandringsbakgrunn, dvs. at begge foreldre er født i utlandet. Om minoritetsgapet er negativt, dvs. under 0, betyr det at denne gruppen elever med innvandringsbakgrunn har bedre karakterer i gjennomsnitt enn majoritetselevne.

DEL I Innledning

1 Problemstillingen

De sosiale ulikhetene i barn og unges skolerestater er markante i Norge, så vel som i andre land (OECD 2010). I gjennomsnitt får elever med de høyest utdannede og mest velstående foreldrene bedre karakterer, jenter oppnår jevnt over bedre resultater enn gutter, og majoritets elever får bedre resultater enn elever med innvandringsbakgrunn. I norsk skolepolitikk er det tverrpolitisk enighet om at forhold som den enkelte «ikke kan noe for» – om vedkommende er gutt eller jente, har høyt eller lavt utdannet foreldre, er født i Norge eller ikke – bør ha minst mulig betydning for utfallet av skolegangen. Rettferdighetshensyn og hensynet til at befolkningens evner blir utnyttet best mulig, tilsier at de sosiale forskjellene i skole- og utdanningssystemet ikke bør være for store. Prinsippet om «likeverdige» opplæring er grunnleggende i norsk skole, og alle etterkrigstidens skolereformer har ønsket å begrense betydningen av «byrd» – de omstendighetene en er født inn i – for de resultatene elevene oppnår i skolen.

Forskningsprosjektet «Kunnskapsløftet – også et løft for utjevning av sosial ulikhet i læringsutbytte?» ble igangsatt for å vurdere om skolereformen Kunnskapsløftet, som ble innført i hele grunnsopplæringen fra og med 2006, har bidratt til å redusere betydningen av kjønn og familiebakgrunn for elevenes skolerestater. Prosjektet inngår som del av en større reformevaluering der ulike sider ved Kunnskapsløftet blir vurdert. Prosjektet er avgrenset til ungdomstrinnet, og med opplysninger om elevenes karakterer fra grunnskolens avsluttende 10. trinn for årene 2002–2011, dokumenterer vi utviklingen i perioden før og etter at Kunnskapsløftet ble innført. Spørsmålene denne rapporten belyser er: *Hvordan har den sosiale ulikheten i skolerestater utviklet seg etter at Kunnskapsløftet ble innført? Og hvilken rolle har Kunnskapsløftet spilt i denne utviklingen?*

En tidligere rapport fra dette prosjektet tok for seg utviklingen fram til ungdomsskolens avgangskull i 2009 (Bakken 2010), det vil si i reformens oppstartsfase. Rapporten viste at ulikhetene i karakterer mellom jenter og gutter og mellom majoritets elevene og elevgrupper med innvandringsbakgrunn holdt seg på et noenlunde stabilt nivå. Dessuten *økte* betydningen

av foreldrenes utdanning i årene etter 2006, slik at karakterforskjellene mellom elever med lavt utdannete og høyt utdannete foreldre var litt større i de første årene av med Kunnskapsløftet enn i årene før.

I denne sluttrapporten, som også inkluderer avgangskullene i 2010 og 2011, finner vi at disse utviklingstrekkene vedvarer – og på enkelte områder forsterkes. Et hovedfunn fra evalueringen er at innføringen av Kunnskapsløftet i norsk grunnskole i liten grad har endret på den sosiale ulikheten i skolekarakterer. I den grad det har vært noen endring, går ulikhetene heller i forsterkende enn i utjevning retning. For elevene som gikk ut fra ungdomsskolen etter at Kunnskapsløftet ble innført, kan utviklingen i korthet oppsummeres slik:

- Litt økende forskjeller i skolekarakterer mellom jenter og gutter
- Sosioøkonomisk familiebakgrunn har litt økende betydning
- Marginale endringer i forskjellene mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn, etter justering for sosioøkonomisk familiebakgrunn

Er det Kunnskapsløftets «*skyld*» at så lite har skjedd med den sosiale ulikheten i skolerresultater? Målet med denne rapporten er å beskrive og gi tolkninger av disse utviklingstrekkene i mer detalj, samt å drøfte og analysere empirisk Kunnskapsløftets rolle.

Imidlertid må vi slå fast at sosial utjevning i karakterer i ungdomsskolen ikke er en *eksplisitt* målsetting for reformen. Reformdokumentene har for eksempel ingen klart uttalte formuleringer om at målet er å oppnå redusert samband mellom skolerresultater og elevenes kjønn og familiebakgrunn, til tross for at prinsippet om likeverdig opplæring står ved og er nedfelt i de overordnede prinsippene for all opplæring under Kunnskapsløftet.

Hensikten med å innføre Kunnskapsløftet var først og fremst det som ligger i reformens navn: Et *løft* i læringsutbyttet for elevene i det store og hele. Men reformen kan også tolkes som å ha vært basert på en underliggende forventning om at en skole der elevene lærer mer, også vil være en skole som tar skritt i retning av mindre sosiale forskjeller i resultater. I dette ligger det altså en *implisitt* målsetting i Kunnskapsløftet om redusert sosial ulikhet, noe som også framgår av forarbeidene til reformen. Der ble

bekymringer over at sosial bakgrunn teller såpass mye for skoleresultatene vektlagt, og det vises til en rekke studier som dokumenterer betydningen av sosiale ulikheter i skolen (OECD 2001; Haug 2004; UFD 2004:14), men uten eksplisitte anvisninger om hvordan skolene skal redusere forskjellene. At det er en implisitt målsetting at Kunnskapsløftet skal virke utjevne, er selvsagt også bakgrunnen for at skolemyndighetene har igangsatt en egen evaluering av reformen med fokus på dette temaet.

1.1 Hva fører til ulikhet i skolekarakterer?

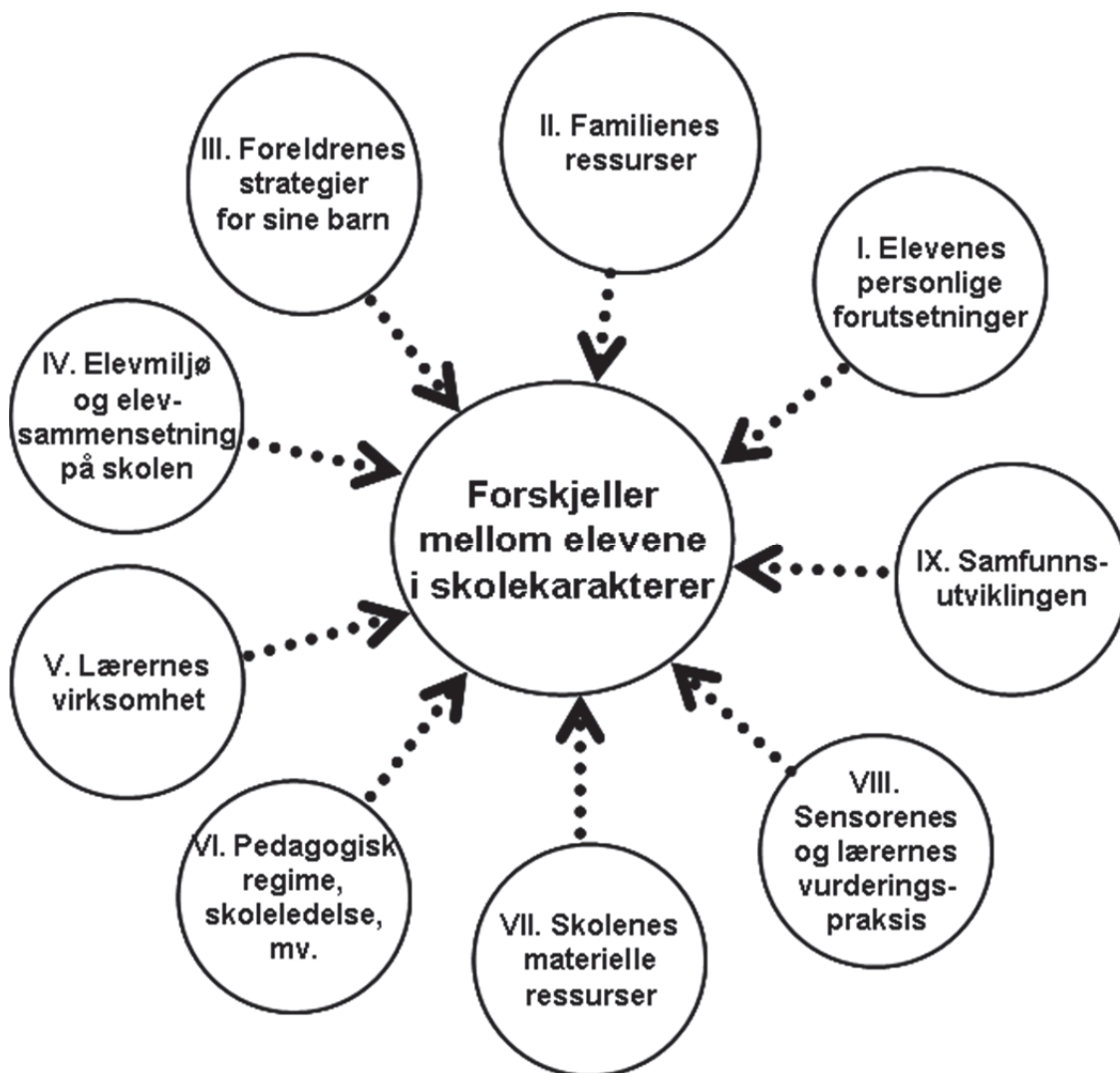
Hva skal til for å minske de systematiske, sosialt strukturerte resultatforskjellene i grunnskolen? Utvilsomt er dette ytterst krevende, blant annet fordi et stort kompleks av faktorer bidrar til ulikhet. Figur 1-1 gir en oversikt over det vi antar er de viktigste grunnene til forskjeller i læring og ulikheter i karakterer. Individuelle særegenheter hos hver enkelt elev (sirkel I i øvre høyre hjørne) er utvilsomt viktige: medfødte forutsetninger varierer, og personlighetsforskjeller av betydning for læring kan etableres i de første småbarnsårene. Men i våre data har vi ingen informasjon om slike individuelle forskjeller,¹ og denne rapporten vil utelukkende rette oppmerksomheten mot omstendighetene og omgivelsene «rundt» elevene.

Et velkjent funn fra utdanningsforskningen er hvordan skolekarakterer varierer med miljøet i elevenes familier (II) – foreldrenes utdanning, yrke og inntekt (Bourdieu & Passeron 1977), om foreldrene er skilt eller ikke, om familiene tilhører en etnisk minoritet, osv. I dagliglivet har for eksempel barn fra akademikerfamilier og barn fra familier uten foreldre med høyere utdanning helt ulike muligheter for å «snappe opp» begreper, resonnementer og kunnskap som letter skolearbeidet. I tillegg til denne «automatiske» effekten av forskjellene i familiesituasjon og foreldreressurser, kan ulike skolerestater også skyldes forskjeller mellom foreldre når det gjelder hvor

¹ Mangelen på detaljerte individopplysninger er neppe noen ulempe for denne rapporten som dreier seg om systematiske ulikheter mellom større elevgrupper. Medfødte anlegg kan være involvert i individuelle forskjeller i skoleprestasjoner, men at medfødte forskjeller har særlig betydning for gruppeforskjeller, er mer tvilsomt. I samfunn med betydelig sosial mobilitet vil sammensetningen av medfødte anlegg tendere mot konvergens på gruppenivå (Baird 1994).

strategisk de opptrer for å få skoleflinke barn (III). Bevisste grep for å bedre barnets skolerresultater (pedagogiske leker, leksehøring, privatundervisning, sommerkurs) kan benyttes av foreldre fra alle sosiale lag, men slike metoder er trolig mer utbredt i ressurssterke familier (Lareau 2000; Ball 2003).

Figur 1-1 Ni forhold av betydning for forskjeller i skolekarakterer



Om vi beveger oss vekk fra familien og over til skolene, finner vi nye sett av variasjoner som kan ha betydning for forskjeller i skolekarakterer. Skoler med et godt elevmiljø (IV), med samhold og trivsel, har ofte et høyere nivå på karakterene (Bakken 2010; Wiborg mfl. 2011). Lærerne (V) kan gjøre en forskjell for hvor mye elevene får med seg (Nordenbo mfl. 2008), og forskjeller i klasserommets indre liv spiller en rolle (Bakken & Danielsen 2011). Likeså vil forskjeller mellom skolene i undervisningsopplegg,

pedagogiske metoder og organiseringen av virksomheten (VI) kunne ha betydning (Hattie 2009). Dessuten kan ulikheter i skolens materielle ressurser (VII) bidra til at noen elevgrupper «gjør det bedre» enn andre (Bakken 2010; Wiborg mfl. 2011).

Læreres vurderingspraksis (VIII) er ikke nødvendigvis ensartet. Såkalt «karakterinflasjon» er kjent fra utdanningsforskningen (Vlachos 2011), slik at forskjellene i karakterer ikke bare skyldes «virkelige» ulikheter i regneferdigheter og språkkunnskaper, men også forskjeller i bruken av karakter-skalaen. Endelig kan mer generelle tilstander i samfunnet forandre seg på måter som har konsekvenser for ulikheter i skolekarakterer (IX). For eksempel kan motivasjon være vesentlig for elevens skoleprestasjoner (Øia 2011). Forskjeller i elevenes skolemotivasjon kan skyldes ulike hjemme- og skoleforhold, men kan dessuten påvirkes av trendene i ungdomskulturen og av holdninger i lokalsamfunnet, i massemedia og i samfunnet i stort.

1.2 Om å avgjøre Kunnskapsløftets rolle

Figur 1-1 med sine ni sirkler – «bidragsyterne» til forskjeller i skolerestater – illustrerer en del utfordringer med å studere Kunnskapsløftets betydning for den sosial ulikheten i grunnskolen. *For det første* peker figuren på at kildene til ulikheter i karakterer finnes på mange nivåer – blant elevene som individer, i elevenes hjemmemiljø, på skolen, i lokalmiljøet og i storsamfunnet. Mange av disse er uberørte av Kunnskapsløftet, og selv om reformen *direkte* retter seg inn på sirkel V (lærernes virksomhet) og sirkel VI (pedagogisk regime, skoleledelse), er det ikke sikkert at reformens intensjoner når fram til klasserommet og til den enkelte elev. Riktignok kan det tenkes at reformen har hatt ringvirkninger i flere retninger. Kanskje har også reformen betydd noe for hva slags vurderingspraksis lærere tiltemper (VIII), og muligens for hvordan grunnskolen generelt oppfattes i offentlig debatt (IX). Selv om endringer i sosiale ulikheter i grunnskolekarakterer skulle skje samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet, er det ikke lett å fastslå om Kunnskapsløftet har vært drivkraften eller om noe annet har vært avgjørende. Forskjellige forhold kan jo dessuten ha motstridende konsekvenser. Kunnskapsløftet kan «i seg selv» ha bidratt til minsket sosial ulikhet, mens annet har virket i motsatt retning – for eksempel at ulikhetene i familiens ressurser

er blitt større, at særegne utviklingstrekk i ungdomskulturen har ført til større forskjeller mellom jenter og gutter i deres skoleorientering eller at det er flere elever med kort botid i Norge.

For det andre indikerer figuren at relevante forhold kan være vanskelige å studere siden presise data mangler. Vi har tidligere nevnt at informasjon om individuelle personlighetstrekk hos elevene ikke er tilgjengelige. Dessuten vet vi i praksis lite om hvordan lærerrollen er endret, og kjennskapen til familiens håndtering av barnas skolegang er begrenset: Har foreldrenes bekymring for at barna skal få dårlige karakterer blitt større utover 2000-tallet, og har dette ført til nye praksiser i familiene – endringer som kanskje varierer med foreldrenes plassering i de sosiale hierarkiene?

For det tredje: Skolen og dens virksomhet har vært i kontinuerlig endring i mange år før Kunnskapsløftet, og skolen ville også forandret seg uten Kunnskapsløftet. Å trekke et skarpt skille mellom endringsprosesser som «tilhører» Kunnskapsløftet og endringer som ville ha inntruffet uansett, er ofte vanskelig. Tilsvarende vanskelig vil det være å avgjøre om for eksempel en bestemt endring i karakterfordelingen er en konsekvens av Kunnskapsløftet eller noe som ville inntruffet uansett, på grunn av alle de andre endringsprosessene som påvirker grunnskolen.

Dessuten står vi overfor problemet med å vite hvor konsistent Kunnskapsløftets visjoner og virkemidler rent faktisk har blitt retningsgivende for arbeidet på de enkelte skoler. Studier av reformer viser at de slett ikke alltid medfører store endringer på «grunnplanet». Gamle praksiser kan vedvare til tross for nye reguleringer ovenfra (Rothstein 1986). Men Kunnskapsløftet har neppe bare vært en «papirreform». Vi har all grunn til å tro at også skolehverdagen er blitt påvirket. At graden av *implementering* varierer mellom skolene, er likevel sannsynlig. Noen skoler tok kanskje en del av reformene «på forskudd», mens andre var mer avventende. Også forskjeller i implementeringstempo er en komplikasjon når en prøver å avdekke Kunnskapsløftets «virkelige» betydning.

1.3 Hva er Kunnskapsløftet?

Kunnskapsløftet ble innført i en skolepolitisk turbulent fase og kan langt på vei tolkes som myndighetenes og politikernes svar på en kritikk som ble rettet mot hele det norske skolesystemet tidlig på 2000-tallet. Internasjonale undersøkelser viste at selv om trivselen i den norske skolen var høy, gikk mange norske elever ut av grunnskolen med svake grunnleggende ferdigheter (Lie mfl. 2001; Solheim & Tønnessen 2003; Kjærnsli 2004). PISA-undersøkelsenes resultater ble tolket i lys av det norske velstandsnivået og bevilgningene til skolesektoren. At norske elevers resultater var på nivå med gjennomsnittet i OECD-landene, ble ansett som urovekkende. Evalueringene av Reform 97 var også kritiske og konkluderte med at det norske skolesystemet i for liten grad klarte å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Haug 2004). Norske studier rapporterte at det var mye støy og uro i klasserommene, at lærerne ofte var for ettergivende, og at de var for dårlige til å stille faglige krav til elevene (Dale & Wærness 2003; Klette 2003; Mortimore mfl. 2004). Den norske skolen ble kritisert for å ha en svak læringskultur, for manglende rutiner for å vurdere kvaliteten i opplæringen, og for å ha for omfattende og detaljerte læreplaner.

Etter flere utredninger (NOU 2002, 2003; UFD 2004) ble Kunnskapsløftet innført i 2006. I likhet med alle større reformer har også Kunnskapsløftet mange aspekter og ulike tolkninger (Telhaug 2005). Kunnskapsløftet gir et tydelig signal om at norsk skole skal endres. Imidlertid ble grunnskolens hovedstruktur beholdt, og ungdomstrinnet har stort sett den samme fag- og timefordelingen som før. Også læreplanens *generelle del* utformet i forbindelse med Reform 97 ble beholdt, og fortsatt gjelder skolens samfunnsmandat: å bidra til å gjøre barn og unge til «gagns menneske».

Mer enn en strukturreform er Kunnskapsløftet derfor en innholdsreform, der opplæringen i større grad skal orienteres mot økt læring, kompetanse og kunnskap. Den overordnede ambisjonen er å heve kvaliteten i alle ledd og på alle nivåer i grunnopplæringen. Fra myndighetenes side har visjonen vært «å skape en bedre kultur for læring» (St. meld. nr. 30 2003–2004 :3). Det sentrale virkemiddelet har vært å erstatte en *innholdsorientert* læreplan for hvert fag med en *målorientert* læreplan, der kompetansemål i fagene definerer hva elevene skal kunne på ulike trinn i opplæringen. I dette ligger en målstyring,

der pedagogisk aktivitet skal begrunnes og rettes inn mot målene i læreplanen. Reformen betoner dessuten sterkt at elevene skal utvikle *grunnleggende ferdigheter*, definert som evnen til å uttrykke seg skriftlig, til å lese og regne, samt å uttrykke seg muntlig og å kunne bruke digitale verktøy.

Kunnskapsløftet legger til rette for økt frihet for skoleeiere og skoler til å bestemme læreplaner og undervisningsorganisering. Det er altså opp til skolene og kommunene å utforme undervisningsopplegg og timebruk i tråd med lokale behov, men innenfor rammene av de nasjonale målene. Der Reform 97 i større grad «styrte» hvilke metoder lærerne skulle ta i bruk, har Kunnskapsløftet gitt lærerne større pedagogisk frihet til å velge undervisningsmetoder og utarbeide lokale læreplaner. En viktig side ved reformen har vært å tydeliggjøre lærernes rolle som leder av opplæringen. Gjennom reformen skal også samarbeidet mellom hjem og skole bedres. Framfor alt innebærer reformen bruk av obligatoriske tester og kartleggingsverktøy for å holde øye med kunnskapsutviklingen og læringsmiljøet.

Kunnskapsløftet er ingen kompensatorisk reform, og det er ingen ting ved reformen som for eksempel tilsier at skolene eller skoleeierne skal sette inn målrettede strategier spesifikt rettet mot faglig svake elever eller mot særskilt utsatte grupper. Reformen er generell, og målene og virkemidlene er innrettet mot *alle* elever, uavhengig av forutsetninger for læring og faglig nivå. Kunnskapsløftets delmål og virkemidler har med andre ord i liten grad blitt direkte begrunnet med ønsket om å motvirke den sosiale ulikheten i skolerresultater. At dette hensynet likevel har hatt betydning, framgår av departementets dokumenter, der det flere ganger henvises til de systematiske forskjellene i skolerresultater, for eksempel at gutter systematisk gjør det dårligere i gjennomsnitt enn jentene, at minoritetsspråklige elever oftere får dårlige karakterer, og at «elever med foresatte med lav utdanning kommer dårligere ut» (UFD 2004:14). Hyppigere forekommer likevel henvisninger til elever med svake prestasjoner generelt, uten spesifisering av deres sosiale bakgrunn. Ofte blir det hevdet at det problematiske med situasjonen før Kunnskapsløftet var for lite tilpasset undervisning til hver elevs behov (Haug 2004) og at både de faglig svake og sterke elevene hadde vært forsømt.

1.4 Problemstillinger og hypoteser

Vi har allerede antydnet et svar på rapportens hovedspørsmål: hvordan den sosiale ulikheten i skoleresultater har utviklet seg etter at Kunnskapsløftet ble innført. For de som tilstreber en samfunnsutvikling med reduserte sosiale forskjeller i skolen, er ikke resultatene oppløftende. Men endringene er langt fra dramatiske, og det er en del nyanser. En viktig del av denne rapporten er å dokumentere utviklingstrekkene blant avgangselevne alt i alt, samt for ulike grupper av elever i detalj. Vekten blir lagt på elevenes kjønn, sosio-økonomiske familiebakgrunn og innvandringsbakgrunn. Vi vil også beskrive noen sider av utviklingen for ulike skoletyper og geografiske regioner.

Et sentralt spørsmål er hvordan vi skal forstå Kunnskapsløftets rolle i denne utviklingen. Dersom virkemidlene og de ambisiøse målsettingene som følger med Kunnskapsløftet er det som skal til for å redusere de sosiale ulikhetene i skolen, ville vi forvente *mindre* forskjeller. I det minste burde vi finne noen tegn på en slik utjevning utvikling etter at reformen har fått «virke» noen år. Når det er tendenser i retning av det motsatte, kan det være nærliggende å konkludere med at reformens virkemidler og målsettinger bidrar til *større* ulikhet i skolen. Men en slik konklusjon kan være forhastet, jf. modellen vi allerede har presentert. Så langt det empiriske materialet gir anledning til, prøver vi å granske forskjellige tolkninger av Kunnskapsløftets bidrag til endringene i den sosiale ulikheten.

For det første kan det tenkes at reformens virkemidler er gode tiltak for å redusere forskjeller i skolen, men at skolene i for liten grad har klart å implementere disse virkemidlene. Det kunne tenkes at det først og fremst er de skolene som *ikke* har klart å implementere reformens virkemidler, som har bidratt til at de sosiale forskjellene ikke er blitt mindre. Bakgrunnen for det vi kaller *implementeringshypotesen* er muligheten for at skolene i ulik grad har greid, eller valgt, å gjennomføre Kunnskapsløftets anbefalte tiltak. Implementeringshypotesen går ut på at redusert sosial ulikhet i skolekarakterer vil vise seg der Kunnskapsløftets reformer har hatt mer oppslutning og blitt implementert mer konsekvent. I så fall ville de delene av grunnskolen som i størst grad og over et lengre tidsrom har implementert Kunnskapsløftets virkemidler, i større grad framvise minskende ulikheter, for eksempel mellom jenter og gutter og mellom majoritets elever og elever med innvandrings-

bakgrunn. Hva det vil si å ha «implementert Kunnskapsløftet» er imidlertid vanskelig å definere, blant annet siden reformen gir stor grad av metodefrihet. Framgangsmåten vår er å undersøke – så langt data gjør det mulig – enkelte av reformens virkemidler og dessuten det mer generelle virkemidlet i reformen, nemlig å få til en «kultur for læring».

For det andre kan det tenkes at det ligger en kime til å redusere sosial ulikhet i reformens ambisiøse mål om mer kunnskap. En differensiert utvikling kan ha funnet sted, der skolene som *ikke* har greid å oppfylle reformens sentrale mål om økt læringsutbytte, er de som framviser «dårlige» resultater når det gjelder å redusere sosial ulikhet i karakterer. Det vi kaller *kunnskapshypotesen* tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets hovedmålsetting om en skole som «løfter» elevenes kunnskaper, der opplæringen er mer effektiv og der elevene faktisk lærer *mer* enn før. Spørsmålet vi stiller er om skolene som har framgang i sitt generelle, gjennomsnittlige, resultatnivå – altså skoler som faktisk får til et «kunnskapsløft» – også er skoler som greier å realisere en reduksjon av de sosiale ulikhetene i karakterer. Denne hypotesen baserer seg på idéen om at «gode» skoler ikke bare kommer alle elever til gode, men at slike skoler har en ekstra gunstig virkning for de potensielt svakere elevgrupper, de som vokser opp i mindre oppmuntrende og motiverende omgivelser og som derfor vil være mer avhengig av de kvaliteter som skolen kan tilby. Grunntanken i kunnskapshypotesen er derfor at gode lærere og gode læringsmiljøer som bidrar til økt læring, også kan ha en kompensatorisk funksjon, i alle fall til en viss grad.

I tillegg til det som har med reformens virkemidler og målsetting å gjøre, vil vi undersøke muligheten for at «eksterne» endringer, som neppe er direkte påvirket av skolene og skolemyndighetene, påvirker hvilke muligheter reformen har for å redusere sosial ulikhet i skolen. Demografiske endringer, økt innvandring og forandringer i den generelle sosiale ulikheten i samfunnet, for eksempel i foreldrenes utdanningsnivå og økonomiske ressurser, kunne tenkes å bidra til å øke den sosiale ulikheten i skolerresultater. Dessuten vet vi at den sosiale ulikheten i skolekarakterer varierer en god del mellom ulike deler av grunnskolen: Enkelte skoleslag og enkelte geografiske regioner har systematisk større, eller mindre, ulikheter enn landsgjennomsnittet. Helt uavhengig av hva slags innvirkning Kunnskapsløftets reformer

har hatt, kan de sosiale ulikhetene i skolekarakterer endre seg om fordelingen av elevene mellom skoletyper og geografiske områder er blitt annerledes. Vi kunne tenke oss at Kunnskapsløftets målsetting og virkemidler *i seg selv* kan ha utjevne effekter, men dersom «strukturelle krefter» er sterkere enn de «pedagogiske kreftene» og drar i motsatt retning, vil sluttresultatet likevel kunne bli større sosiale ulikheter i skolerresultater.

1.5 Rapportens organisering

Rapporten er organisert i fem deler. Denne innledende delen avsluttes med et kapittel som kort oppsummerer funnene fra de tidligere delrapportene fra evalueringsprosjektet. I del II beskriver vi data og variabler (kapittel 3) og gir deretter en summarisk oversikt over den generelle utviklingen i karakterer blant elevene som gikk ut av grunnskolen 10. trinn (ungdomsskolen) i perioden 2002–2011 (kapittel 4).

I del III beskriver vi utviklingen av ulikhetene i karakterer og resultater for årene vi har data om (2002–2011), og særskilt for endringer fra årene før til årene under Kunnskapsløftet. Hovedvekten er lagt på tre sentrale ulikhetsdimensjoner: kjønn (kapittel 5), elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn (kapittel 6) og elevenes innvandringsbakgrunn (kapittel 7).

I del IV utforsker vi nærmere hypoteser og forklaringer om sammenhengen mellom Kunnskapsløftet og utviklingen av ulikhetene i grunnskole-resultater. Kapittel 8 tar for seg det vi i forrige avsnitt kalte implementeringshypotesen, kapittel 9 undersøker kunnskapshypotesen, mens kapittel 10 analyserer mulige strukturelle drivkrefter bak karakterfordelingene som stort sett kan betraktes som «eksterne», dvs. ikke direkte relatert til Kunnskapsløftet. I kapittel 11 utvides analysen til skolenivået, og vi undersøker betydningen av sosioøkonomiske ressurser på skolenivå.

Endelig, i rapportens del V (kapittel 12), sammenfatter vi resultatene og diskuterer dem. Vi drøfter funn, men også mulige feilkilder og svakheter, peker på uløste spørsmål og prøver å felle en «dom» så langt vi ser det nå: Har Kunnskapsløftet – så vel Kunnskapsløftets underliggende teori som Kunnskapsløftets praksis – pekt ut en vei til reduserte sosiale forskjeller i resultater og karakterer i grunnskolen?

2 Sammenheng av tidligere funn i prosjektet

Siden prosjektet ble satt i gang i 2007 har det blitt publisert flere delrapporter og artikler. Denne sluttrapporten bygger videre på den forskningslitteraturen og de empiriske analysene som er drøftet i disse publikasjonene. I dette kapitlet vil vi gi en kortfattet framstilling av sentrale funn fra prosjektets tre delrapporter (Bakken 2009a; Bakken 2010; Bakken & Danielsen 2011).

2.1 Ulikhet på tvers

I den første delrapporten – *Ulikhet på tvers* – ble karakterforskjeller blant elever som tilhørte de siste tre avgangskullene fra grunnskolen under Reform 97 (2004–2006) analysert (Bakken 2009a). Rapporten bekreftet at utdanningsnivået til foreldre har stor betydning for elevenes skolekarakterer og selv om kjønnsforskjellene er en del mindre, er det likevel markante karakterforskjeller mellom gutter og jenter i norsk skole. Det ble også påvist at karakternivået til elever som har innvandringsbakgrunn (to utenlandsfødte foreldre) er lavere enn majoritetslevenes, men forskjellene er ikke spesielt store når en sammenlikner majoritets- og minoritets elever med tilsvarende sosioøkonomisk familiebakgrunn.

Rapporten viste at disse nasjonale mønstrene i større eller mindre grad gjentar seg på mikronivå i de fleste skoler i Norge – og at ulikhetene stort sett er å finne på tvers av den norske skolestrukturen. Samtidig ble det påvist at de sosiale ulikhetene i karakterer var mindre på enkelte skoler enn på andre. På noen skoler hadde for eksempel gutter og jenter nokså like karakterer, og det var skoler der foreldrenes utdanningsnivå hadde mindre betydning enn vanlig.

I rapporten ble det undersøkt om disse avvikende skolene også avvek på et annet viktig område, nemlig hvor sterkt læringskulturen var utviklet. Læringskultur ble definert på to måter. For det første hvorvidt den enkelte skoles eksamensresultater var bedre eller dårligere enn landsgjennomsnittet, etter at det ble justert for skolens særskilte sosiodemografiske profil

(«skolebidragsindikator»). For det andre gjennom hvor godt elevene selv vurderte læringsmiljøet sitt gjennom Elevundersøkelsene. Gjennom å kople sammen disse forholdene, ble det undersøkt om det var større fordeler for elevgrupper som tradisjonelt ikke har lyktes så godt i skolen å gå på skoler med sterke læringskulturer. Hypotesen var at gutter, minoritets elever og elever med lavt utdannede foreldre hadde mest å vinne rent læringsmessig på å gå på skoler hvor læringskulturen står sterkest.

På enkelte områder fikk denne hypotesen støtte: Skoler med små karakterforskjeller etter elevenes kjønn og foreldrenes utdanningsnivå hadde gjennomgående bedre resultater enn det er rimelig å forvente ut fra skolens rekrutteringsgrunnlag. Disse skolene hadde også elever som vurderte læringsmiljøet sitt bedre enn elever ved andre skoler. Men utslagene var forholdsvis beskjedne. Vi konkluderte med at det fra et utjevningsspektiv var grunn til å være forsiktig optimist når det gjelder å styrke skolens læringsmiljø, slik Kunnskapsløftet blant annet legger vekt på. Når det gjaldt prestasjonsforskjeller etter elevenes minoritetsstatus, gikk utslagene av skolens læringskultur dels i motsatt retning, nemlig at det var en fordel for majoritets elever å gå på skoler med en sterkt utviklet læringskultur.

2.2 Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftet første fase

Den andre delrapporten var en oppfølging av analysene fra første delrapport, der også de to første avgangskullene fra grunnskolen som fikk opplæring under Kunnskapsløftet ble fulgt. Målet med rapporten var å undersøke om elevenes kjønn og minoritetsbakgrunn, samt foreldrenes utdanningsnivå, hadde endret seg etter at Kunnskapsløftet ble innført og inn i reformens aller første fase (2007–2008). Som nevnt i kapittel 1 ble det ikke funnet store forandringer. Gutter og jenter oppnådde stort sett det samme karakternivået som før Kunnskapsløftet, mens det ble påvist at foreldrenes utdanningsnivå hadde svakt økende betydning for barnas skoleprestasjoner. Endringene var ikke dramatiske, men etter en periode gjennom første halvdel av 2000-tallet med stabile prestasjonsforskjeller etter foreldres utdanning, økte sammenhengen fra det siste avgangskullet under Reform 97 og inn i Kunnskapsløftets første år. Forskjellene mellom gruppene økte i alle fag, men sterkest var endringen i de praktisk-estetiske fagene.

Interessant nok ble det påvist at endringen i retning av økte forskjeller startet for det første kullet som begynte på skolen som seksåringer i Norge i 1997. Dette er det eneste kullet som har hatt hele grunnskoleopplæringen sin under den forrige reformen. At disse elevene begynte i skolen ett år tidligere enn det som gjaldt før Reform 97, tyder på at seksåringsreformen generelt ikke har hatt utjevne virkninger på elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå. At økningen fortsatte med innføringen av Kunnskapsløftet, kunne tyde på at den nye reformen i sin første periode ikke klarte å demme opp for det som på det tidspunktet så ut til å være en trend med økende karakterforskjeller knyttet til foreldrenes utdanningsnivå.

Karakterforskjellene mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn var noe høyere i Kunnskapsløftets første fase enn i perioden før. Denne tendensen til økte forskjeller ble derimot forklart gjennom endringer i sammensetningen av minoritets elever. Når vi tok hensyn til at innvandrerforeldre over tid har lavere utdanning (og utdanningsnivået generelt er økende blant norske foreldre), samt at det har vært en økning i andelen minoritets elever som tilhører det vi omtalte som «lavt-presterende nasjonalitetsgrupper», er det lite som tyder på at det å ha minoritetsbakgrunn i seg selv har hatt en negativ betydning i Kunnskapsløftets aller første år. I et litt lenger tidsperspektiv var det mest slående funnet at det skjedde en tilnærming mellom majoritets- og minoritets elevenes karaktergjennomsnitt for elevene som gikk ut av grunnskolen i 2007. Også i Kunnskapsløftet første fase (2008–2009) var karakterforskjellene mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn på slutten av ungdomsskolen omtrent null, når en sammenliknet elever som har foreldre med tilnærmet lik utdanningsbakgrunn. I rapporten konkluderer vi med at det er mye som tyder på at innføringen av skolestart for seksåringer har hatt positive virkninger på de faglige resultatene til elever med innvandringsbakgrunn (se også Bakken 2009b). Resultatene tyder på at denne positive virkningen av 10-årig skolegang har vedvart og dels forsterket seg inn i Kunnskapsløftets første fase.

Rapporten tok også for seg problemstillinger knyttet til hvordan de sosiale forskjellene i skolerresultater endrer seg gjennom ungdomstrinnet. For første gang var det mulig å følge de samme elevene og sammenlikne

nasjonale prøveresultater på slutten av barneskolen med karakterer på slutten av ungdomstrinnet. Det ble påvist at forskjellene etter foreldrenes utdanningsnivå var større på slutten av ungdomstrinnet enn på slutten av barnetrinnet, og at det skjer en forsterkning av ulikheter gjennom de tre årene ungdommene befinner seg på ungdomstrinnet. Analysene viste også at jenter har større framgang enn gutter. Utviklingen i skolerresultater for minoritets- og majoritetselevne er derimot forholdsvis like gjennom ungdomstrinnet, når vi tar hensyn til at minoritets elever har lavere utdannede foreldre enn majoritets elever.

Hvor stor betydning kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanningsnivå har for elevenes prestasjonsutvikling gjennom ungdomstrinnet, varierer mye mellom skoler. Det ble også påvist at elever har betydelig større framgang på enkelte skoler enn på andre. Analysene viste at disse såkalte «effektive» skolene i gjennomsnitt er like effektive for alle elevgrupper, uavhengig av kjønn, foreldres utdanning og minoritetsstatus. Dette betyr at skoler som oppnår gode resultater for elevene sine, trekker opp resultatene for alle elevgrupper, mens det motsatte er tilfelle på skoler som ikke oppnår så gode resultater.

Elevenes kjønn og innvandringsbakgrunn, samt foreldrenes utdanningsnivå, har mindre å si for elevenes resultatutvikling på skoler hvor elevene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet sitt, enn på skoler med dårlig læringsmiljø. Analysene tyder på at ungdomsskolene, gjennom å styrke læringsmiljøet sitt, ikke bare kan forbedre resultatene for elevene sine generelt, men også bidra til at ikke prestasjonsforskjellene mellom ulike elevgrupper blir så store. Skolestørrelse og skoleressurser har derimot begrenset betydning for å kompensere for prestasjonsforskjeller.

2.3 Gode skoler – gode for alle?

Den tredje delrapporten er basert på en kvalitativ studie av seks strategisk valgte ungdomsskoler (Bakken & Danielsen 2011). Studien omfatter klasseromsobservasjoner på 10. trinn og intervjuer med lærere, skoleledere og andre ansatte på skolene det tredje og fjerde skoleåret etter at Kunnskapsløftet ble innført. Mer enn 50 lærere ble observert gjennom 300 undervisningsøkter. Siden «kultur for læring» utgjør en sentral side ved Kunnskapsløftet, var det en

rettesnor i casestudien å forsøke å gripe hva som ligger i dette begrepet. Med utgangspunkt i internasjonale og nordiske studier av hva som kjennetegner gode skoler og god undervisning, ble det studert hvordan ulike former for læringskulturer kommer til uttrykk – eventuelt ikke kommer til uttrykk – innenfor klasserommets og skolens fire vegger.

Seks skoler ble studert fordi de utmerket seg ved at de sosiale forskjellene i karakterer avvek fra det som er vanlig i norsk grunnskole. På tre av skolene oppnådde elevgrupper som vanligvis ikke gjør det så godt i skolen (gutter, minoritets elever, elever med lavt utdannede foreldre), bedre resultater enn vanlig. Disse skolene ble sammenliknet med tre skoler der disse elevgruppene oppnår dårligere resultater enn vanlig. Gjennom å kontrastere «tykke» beskrivelser av hva som foregår i klasserommene, i ledelsen og generelt i skolehverdagen på disse «avvikende» skolene, var intensjonen å avdekke noen mønstre som kan gi kunnskap om sammenhenger mellom elevers skoleprestasjoner og kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanning.

Funnene i rapporten bidrar til å dokumentere praksis på ungdomstrinnet noen år etter at reformen trådte i kraft. De viktigste funnene er som følger:

- Det er betydelige variasjoner mellom skoler og mellom klasser når det gjelder utviklingen av læringskulturer
- Elevenes sosiale klassebakgrunn er en gjennomgripende dimensjon ved alle skolene som ble studert
- Reproduksjon av ulikhet finner sted uavhengig av hvor godt skolen har lyktes med å utvikle gode læringskulturer

Store variasjoner mellom klasser og mellom skoler

Funnene viser at ungdomsskolelærere har et stort engasjement og viser stor grad av omsorg for elevene sine. Ungdomsskolen har likevel i varierende grad lyktes med å etablere velfunderte læringskulturer i klasserommet. På den ene siden ble det observert undervisningsøkter helt i tråd med det internasjonale forskning beskriver som kjennetegn ved gode skoler og undervisning. Dette var timer der lærerne er tett på elevene, med et tydelig fokus på det som skal læres og hvor undervisningstiden utnyttes på effektive måter. På den andre siden ble det observert mye undervisning som ikke fungerte spesielt godt, og

hvor læringsutbyttet for elevene trolig var svært lavt. Dette er timer som bar preg av svak klasseromsledelse, uro og lavt engasjement for læring, og hvor mye av tiden gikk med til utenomfaglige aktiviteter.

Noe av denne variasjonen handler om hva slags skolekultur som har utviklet seg lokalt og har sammenheng med hvor direkte skoleledelsen involverer seg i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Funnene tyder på at når nye reformer som Kunnskapsløftet skal implementeres på skolenivå, er det særlig viktig med en tydelig ledelse som har kraft til å gjennomføre de endringene som reformer krever. På skolene med stabilitet i ledelsen og der skolen hadde lyktes i å skape gode samarbeidsrelasjoner lærere imellom og mellom lærere og elever og foreldre, var det samtidig større kapasitet og overskudd til å forholde seg til endringene som Kunnskapsløftet medførte for skolene og lærerne. På den av skolene som hadde størst problemer med å forholde seg til Kunnskapsløftet, kom det få pålegg fra rektorhold om at lærerne skulle endre praksis med hensyn til vurdering og målformuleringer. På mange måter kunne lærerne fortsette som før, og Kunnskapsløftet kunne bli «en lek med ord», slik en av lærerne formulerte det.

Selv om variasjoner i hvordan de enkelte undervisningssituasjonene fungerer også handler om hva slags elever de ulike lærerne til en hver tid har, tilsier observasjonene at mye avhenger av læreren og hvordan han eller hun utøver rollen som lærer. Langt på vei fant vi størst elevengasjement – og trolig også størst læringsutbytte – i timer hvor læreren var godt forberedt, hadde et strukturert og variert opplegg rundt undervisningen med avgrensede og klare arbeidsoppgaver, og hvor læreren hadde et høyt tempo, ga rask respons og utnyttet tiden godt. Lavest elevengasjement kunne vi dokumentere i de klassene der reglene for atferd og oppførsel var utydelige, og der lærerne i for stor grad åpnet for at elevene kunne forhandle om hvilke regler som til en hver tid skulle gjelde.

Sosial klasse en gjennomgripende dimensjon i norske ungdomsskoler

Selv om det kun var to av seks skoler som ble studert på grunn av forskjeller i skolekarakterer basert på elevenes sosiale klassebakgrunn, gir analysene grunnlag for å hevde at klasseulikhet også er en gjennomgående dimensjon å ta med i betraktning i analysene av de andre skolene. Observasjonene tydet på at heterogenitet/homogenitet blant elevene på samme skole og i samme klasse, er en dimensjon lærerne må forholde seg til, og som påvirker deres handlingsrom. Når lærere står overfor en heterogen elevmasse, er det ikke bare elevenes varierende kunnskapsgrunnlag, men også elevenes ulike livssituasjon og væremåter som må tas med i betraktning. På de tre skolene hvor det var størst interne klasseforskjeller mellom elevene, var det en tendens til at lærerne problematiserte den diversifiserte elevmassen, mens dette i liten grad kom til uttrykk der elevene hadde likere klassebakgrunn. Heller ikke på den skolen der majoritets- og minoritets elevene delte seg i to like store grupper, men hvor de stort sett hadde samme klassebakgrunn, ble diversitet problematisert. Undersøkelsen kan tyde på at klasse i mange tilfeller blir en viktigere «mental kategori» for lærerne enn etnisitet eller elevenes innvandringsbakgrunn, men svært ofte er dette dimensjoner som er sammenfallende. Studien understreker en vekselvis påvirkning mellom skolens virksomhet og elevsammensetning på den ene siden og skolens evne til å utvikle elevene i henhold til nasjonale læreplaner på den andre.

Kvalitet og ulikhet

Et hovedanliggende i vår evaluering av om Kunnskapsløftet bidrar til mindre ulikhet, handler om forholdet mellom kvalitet i opplæringen («god skolepraksis») og ulikhet i elevers læringsutbytte. Spørsmålet er om det eksplisitte målet med Kunnskapsløftet om å skape bedre læringsarenaer for alle også fører til at de systematiske prestasjonsforskjellene etter elevenes kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning blir mindre. Analysene fra den kvalitative delen av evalueringen tyder ikke på at dette er tilfellet. Et hovedfunn fra denne delstudien er at ungdomsskolene som ble studert – med ett unntak – først og fremst reproducerer ulikhet i skolerresultater mellom elevgrupper som allerede var tilstede da elevene begynte i 8. trinn. Denne reproduksjonen av ulikhet finner sted både på skoler der det ble observert en

skolekultur og pedagogisk praksis som var helt i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om å skape bedre forutsetninger for læring, og på de skolene der ledelse, organisering og klasseromspraksisen framsto som mer variabelt. Vår tolkning er at det først og fremst var skoleeksterne forhold som bidro til at skolene som ble studert varierte så sterkt med tanke på størrelsen på de sosiale ulikhetene i karakterer når elevene gikk ut av grunnskolen.

En av skolene dannet et unntak. Dette er en skole der analysene tydet på at prestasjonsforskjellene (mer enn vanlig) har økt mellom ulike elevgrupper i løpet av ungdomstrinnet. Elevene med det faglig sett svakeste utgangspunktet, hadde en svakere prestasjonsutvikling enn tilsvarende elevgrupper ellers i landet. Og motsatt – elevene med de beste forutsetningene og med de høyest utdannede foreldrene kunne vise til en større framgang på denne skolen enn det som er vanlig. Så langt vi kunne observere, var dette en av de skolene i vår undersøkelse som var kommet lengst i implementeringen av viktige prinsipper i Kunnskapsløftet. Skolen hadde allerede lenge før reformen ble igangsatt arbeidet systematisk med å målformulere det elevene skulle lære og bryte disse ned i avgrensbare læringsmål som ble skriftlig og muntlig formidlet til alle elever ved introduksjon av nye temaer. Denne målorienterte formen for pedagogikk viste seg for eksempel ved at lærerne alltid tydeliggjorde læringsmålet for elevene i begynnelsen av undervisningsøktene. Skolen har mange likhetstrekk med det som utdanningsforskningen gjerne trekker fram som kjennetegn ved gode skoler – tett lærersamarbeid, gode relasjoner mellom elever og lærere og ikke minst en pedagogisk involverende og tydelig ledelse, som blant annet brukte mye tid på å observere og veilede lærerne sine. Skolens ledelse var samtidig opptatt av at skolen også skulle være en skole for de flinke.

Vår tolkning var at de grepene denne skolen gjorde for å møte den differensierte elevmassen, bidro til å vanskeliggjøre oppgaven med å lage en enhet ut av skolen. Skolens elevmasse var svært sammensatt, både med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn, elevenes interesser og framtidsorienteringer. Foreldrene ble også beskrevet i differensierte termer. Som svar på den differensierte elevmassen igangsatte skolen blant annet nivådifferensierte tiltak, noe som i følge skolelederen bidro til å forbedre skolens eksamensresultater. Våre egne observasjoner tydet imidlertid på at tiltaket ikke

fungerte spesielt godt for elevene i den svakeste gruppen. Når slike tiltak er sammenfallende med manglende foreldreinvolvering og elever som har et mentalt fokus langt unna det som står i lærebøkene, kan det resultere i et stort karaktersprik elevene imellom. Når det gjelder denne skolen, fulgte dette karakterspriket velkjente sosiale mønstre.

Hovedbildet fra den kvalitative delstudien var likevel at gode skoler er mer eller mindre like gode for alle elevgrupper, og at dårlige skoler er dårlige for alle. Ut fra et effektivitetssynspunkt kan det være positivt at alle har noe å tjene på at skoler oppnår gode resultater, og at gode skoler ikke bare kommer enkelte grupper til gode. Fra et utjevningssynspunkt er resultatene likevel mindre optimistiske, og antyder at selv om Kunnskapsløftet skulle oppnå målsettingen om å forbedre norske skoleelevers læringsutbytte, er ikke det ensbetydende med at ulikheter mellom elevgrupper blir mindre.

DEL II Data, variabler, fordelinger

3 Data, variabler, metoder

3.1 Datamaterialet

Det viktigste materialet brukt i denne rapporten er et datasett med opplysninger om alle avgangskullene fra ungdomsskolen (dvs. fra grunnskolens 10. trinn) for årene 2002–2011. De aller fleste av elevene vil være ca. 16 år gamle. Datafilene er konstruert av Statistisk sentralbyrå og inneholder informasjon om hver enkelt elevs karakterer da han/hun gikk ut av ungdomsskolen og hva slags skole eleven gikk på, samt bakgrunnsdata om elevens kjønn, alder, foreldres inntekt og utdanning, om foreldrene bor sammen, foreldrenes fødeland og elevens eget fødeland og botid i Norge. Opplysningene er gitt i en form som gjør det vanskelig å identifisere individer. Heller ikke skolenavn framgår av datamaterialet, kun en kryptert skolekode som gjør det mulig å identifisere hvilke elever som går på samme skole. Denne koden kan også brukes til å inkludere skoleopplysninger fra andre datakilder til datasettet.

Tabell 3-1 Antall elever, antall skoler, og læreplaner 2002–2011

Avgangskullene fra grunnskolen	Læreplan	N _{elev}	N _{skole}
2002	Reform 97	53.561	1.100
2003	Reform 97	54.036	1.095
2004	Reform 97	58.598	1.109
2005	Reform 97	60.417	1.107
2006	Reform 97	60.931	1.101
2007	Reform 97	62.440	1.132
2008	Kunnskapsløftet	62.166	1.093
2009	Kunnskapsløftet	61.305	1.123
2010	Kunnskapsløftet	61.983	1.123
2011	Kunnskapsløftet	63.080	1.116

Note: Antallet skoler med to eller flere elever som har fått vitnemål det aktuelle året

Til sammen er ca. 600.000 elever med i datasettet. Hvert avgangskull har vært fordelt på rundt 1.100 skoler (tabell 3-1). Stort sett er skolene de samme gjennom hele perioden, men også sammensetningen av skoler endrer seg noe over tid pga. nedleggelse, sammenslåinger, småskoler som enkelte år ikke

har avgangselever fra 10. trinn, mv. I analysene er eldre elever (over 17 år det året vitnemålet ble skrevet ut) ikke tatt med, og noen mangler skoleopplysninger som gjør at de må tas ut av enkelte analyser.

Andre datakilder er koblet til datasettet med avgangselevne. Resultater fra nasjonale prøver på 8. trinn (alder ca. 13 år) for 2007–2011 er tilgjengelige, men bare for de som tok de nasjonale prøvene høsten 2007 og høsten 2008 er det mulighet for individuelle koblinger til avgangskarakterene fra 10. trinn. Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) har data om skolens størrelse, ressurser, mv., som er tilkoblet datamaterialet ved hjelp av skolekodene. Utdanningsdirektoratets elevundersøkelser, foretatt på 10. trinn, med svar fra et flertall av elevene og fra de aller fleste skolene, er også brukt for å kartlegge skolemiljøet. Dessuten brukes data fra to spørreundersøkelser gjennomført i forbindelse med reformevalueringen i 2011 (Vibe 2011): *Rektorundersøkelsen*, en undersøkelse blant skoleledere, som omfatter svar fra om lag 200 skoler med ungdomstrinn, *skoleeierundersøkelsen*, som omfatter ca. 150 svar, vanligvis fra de kommunale utdanningsetatene (kommunene er eiere av grunnskolene).

3.2 Karaktermålene

Blant grunnskolens formål er det først og fremst elevenes kunnskaper og læringsutbytte i de enkelte fag som blir systematisk vurdert og målt, vanligvis med *karakterer* som varierer fra 1 (dårligst) til 6 (best). Hovedinteressen i denne rapporten er den sosiale ulikheten i avgangselevne karakterer.

Tidligere rapporter har ofte undersøkt fordelingene av elevenes *grunnskolepoeng*. Grunnskolepoengene har betydning ettersom de blir brukt for opptak til videregående utdanning. De utregnes som gjennomsnittet av alle karakterer eleven har på vitnemålet, multiplisert med 10. Elever som av ulike årsaker mangler mer enn halvparten av karakterene en elev normalt skal ha, får null grunnskolepoeng.

Andelen av elevene med null grunnskolepoeng er økende (se avsnitt 4.1), særlig etter at Kunnskapsløftet ble innført. Dette kompliserer sammenligninger over tid og vi har i denne rapporten derfor valgt å legge liten vekt på grunnskolepoengene, men vil hovedsakelig bruke to andre *samlemål for karakterer*: Ett mål for standpunkt karakterene og ett for karakterene til skriftlig

eksamen. Med disse to samlemålene blir analyser av grunnskolepoengene stort sett overflødige, ettersom grunnskolepoengene jo er gjennomsnittet av om lag 13–14 standpunktkarakterer pluss én eller to karakterer til skriftlig eksamen (og eventuelt en muntligkarakter). I praksis er fordelingen av grunnskolepoeng nær identisk med fordelingen av standpunktkarakterene, ettersom de siste dominerer tallmessig i utregningen av grunnskolepoeng.

I tillegg vil vi ofte vise utviklingen for karakterer i enkeltfag. Dessuten vil resultater fra nasjonale prøver bli analysert. Vi holder muntlig eksamen utenfor, blant annet fordi nye muntlige fag er kommet til etter at Kunnskapsløftet ble innført (fremmedspråk/språklig fordypning). Tabell 3-2 gir en oversikt over karakteropplysningene i datamaterialet.

Standpunktkarakterene er lærerens vurdering av elevens prestasjoner i hvert enkelt fag. Før Kunnskapsløftet fikk elevene normalt standpunktkarakter i 13 fag – tre karakterer i norsk (hovedmål, sidemål, muntlig), to i engelsk (skriftlig og muntlig) og én karakter i henholdsvis matematikk, naturfag/natur og miljø, samfunnsfag, KRL/RLE (religions- og livssynsundervisning), musikk, heimkunnskap/mat og helse, kunst og håndverk og kroppsøving. Under Kunnskapsløftet får elevene også standpunktkarakter i fremmedspråk/språklig fordypning, slik at det normale antallet standpunktkarakterer økte til 14. Av flere grunner vil imidlertid en del elever mangle standpunktkarakterer i ett eller flere fag, på grunn av manglende vurderingsgrunnlag eller fritak for vurdering med karakter, noe som drøftes mer i kapittel 3.

For å sammenligne perioden før og tiden under Kunnskapsløftet, holder vi karakteren i fremmedspråk/fordypning (som ikke ble gitt før Kunnskapsløftet) utenfor beregningene av standpunktkarakterenes gjennomsnitt.² Elevens standpunktgjennomsnitt kan i prinsippet variere fra 1,00 til 6,00. I tabell 3-2 ser vi at standpunktgjennomsnittet for alle elevene i de tretten fagene var 4,02 i 2009–2011.

² Reformen og forsøk i enkelte år kan påvirke antallet karakterer. I 2008 fikk elevene en samlet norsk karakter til skriftlig eksamen i stedet for en delkarakter for henholdsvis hovedmål og sidemål. I 2009 ble forsøket med arbeidslivsfag innført på noen skoler for elever på 8. trinn. Forsøket ble utvidet i 2010/2011, men er lite relevant for denne rapporten som undersøker avgangselevne fram til 2011. Enkelte elever kan, av ulike grunner, ha et uvanlig høyt antall karakterer (Opheim & Næss 2010).

Skriftlig er elevens karakter i det skriftlige faget han/hun er kommet opp i. Ved avslutningen av 10. trinn skal hver elev i regelen ha skriftlig eksamen i ett fag – norsk (hovedmål og sidemål), engelsk eller matematikk. Karakterene til skriftlig eksamen omtaler vi også som eksamenskarakterer. Bare unntaksvis har en elev skriftlig karakter i mer enn ett fag, men om vi sammenligner større elevgrupper, vil sammenligningen basere seg på mange karakterer spredd over fagene norsk, engelsk og matematikk. Når vi sammenlikner over tid, vil imidlertid fagsammensetningen kunne variere. Etter Kunnskapsløftet har om lag 1/3 av elevene kommet opp i hvert fag, mens det før Kunnskapsløftet var færre som kom opp i norsk. I mange analyser der vi analyserer endringer over, tar vi hensyn til denne endringen gjennom å legge inn dummyvariabler for eksamensfag i regresjonsanalyser. Gjennomsnittet for skriftlig i 2009–2001 var 3,46.

Hva skiller mellom de to samlemålene for karakterer? For det første *hvor mange av elevene* som har vedkommende karakter: Bare 0,6 prosent av alle de nær 600.000 avgangselevne 2002–2011 manglet opplysninger om standpunktkarakterer, mens 5,3 prosent manglet karakter til skriftlig. Denne forskjellen beror på at om lag hver 20. elev ikke har skriftlig eksamen på grunn av fritak, sykdom, illegitimt fravær mv., mens standpunkt beregnes for alle elever som har minst en standpunktkarakter.

For det andre er samlekarakterene ulike med hensyn på *hva slags fag* som inngår. Skriftlig reflekterer de «tyngre» fagene norsk, engelsk og matematikk, mens standpunkt inneholder alle fag (hvorav 6 av 13 karakterer er i engelsk, norsk og matematikk). At gjennomsnittet for skriftlig er lavere enn for standpunkt, skyldes dels en generell tendens til at elever går mer ned enn opp til skriftlig eksamen og dels at det er høyere gjennomsnittskarakterer i de fagene som elevene ikke kommer opp i til skriftlig eksamen.

For det tredje er *vurderingsmåten* bak karakterene forskjellig. Standpunkt er gitt av elevens egen lærer, som mer eller mindre kjenner eleven personlig, kanskje over lengre tid. Skriftlig er basert på én dags prestasjon, og karakteren gis anonymt: Sensor vet ikke hvem eleven er. Personlige erfaringer ansikt-til-ansikt mellom lærer og elev, som kan influere bedømmelsen av standpunktkarakter, vil i mindre grad foreligge ved skriftlig eksamen. Særegenheter ved de enkelte lærernes og skolenes vurderingspraksis vil også normalt gjøre mindre utslag i karakterene til skriftlig.

**Tabell 3-2 Oversikt over karaktermål for avgangskullene fra grunnskolen.
Gjennomsnitt og fordeling 2003–2006 og 2009–2011**

Karaktermål	Prosedyre	Gjennomsnitt og fordeling i to perioder		
		2003–2006	2009–2011	
A. Standpunktkarakterer (13 fag)				
Engelsk muntlig og skriftlig	Gjennomsnitt av alle karakterer	Gj.snitt=3,98	Gj.snitt=4,02	
Norsk hovedmål, sidemål og muntlig		st.avv.=0,83	st.avv.=0,84	
Matematikk				
Natur og miljø				
Samfunnsfag				
RLE				
Kroppsøving				
Kunst og håndverk				
Musikk				
Mat og helse				
B. Skriftlig eksamen				
Engelsk		A. For elever som har to norskkarakterer lages et gjennomsnitt	Gj.snitt=3,40	Gj.snitt=3,46
Matematikk			st.avv.=1,07	st.avv.=1,11
Norsk hovedmål				
Norsk sidemål	B. For elever som har flere fagkarakterer brukes gjennomsnittet			
	C. Samler karakterene i en variabel			
Matematikk				
Matematikk (STP)	Gjennomsnitt	Gj.snitt=3,44	Gj.snitt=3,51	
Matematikk (SKR)		st.avv.=1,13	st.avv.=1,18	
Matematikk (MUN)				
Norsk				
Norsk hovedmål, sidemål og muntlig (STP)	Gjennomsnitt	Gj.snitt=3,83	Gj.snitt=3,81	
Norsk hovedmål og sidemål (SKR)		st.avv.=0,91	st.avv.=0,92	
Norsk (MUN)				
Engelsk				
Engelsk muntlig (STP)	Gjennomsnitt	Gj.snitt=3,86	Gj.snitt=3,94	
Engelsk skriftlig (STP)		st.avv.=0,99	st.avv.=1,01	
Engelsk (SKR)				
Engelsk (MUN)				
Muntlige fag				
RLE (STP + MUN)	Gjennomsnitt	Gj.snitt=4,01	Gj.snitt=4,06	
Samfunnsfag (STP + MUN)		st.avv.=1,03	st.avv.=1,05	
Naturfag (STP + MUN)				
Praktisk-estetiske fag				
Kroppsøving (STP)	Gjennomsnitt	Gj.snitt=4,28	Gj.snitt=4,32	
Musikk (STP)		st.avv.=0,73	st.avv.=0,74	
Mat og helse (STP)				
Kunst og håndverk (STP)				

Note: STP=standpunktkarakter, SKR=skriftlig eksamenskarakter, MUN=muntlige eksamenskarakter.
Gj.snitt = gjennomsnitt, st.avv. = standardavvik.

Av slike grunner kan karakterene til skriftlig anses som en mer *objektiv* bedømmelse enn standpunktkarakterer – mer «objektiv» i den forstand at karakterene er mer sammenlignbare på tvers av elever og skoler enn standpunktkarakterene. Av denne grunn vil vi i noen tilfelle spesielt legge vekt på skriftlig-karakterene, men en må samtidig ha i mente at de dekker et mindre spekter av grunnskolens fagkrets enn standpunktkarakterene.³

3.3 Klassifiseringen av elevene

Tabell 3-3 viser de viktigste klassifiseringsvariablene brukt i rapporten. *Foreldrenes utdanningsnivå* er en 0-8 skala, konstruert med opplysninger fra SSBs utdanningsregister om de to (juridiske) foreldrenes høyeste registrerte utdanningsnivå (se Bakken 2010). Null (0) på skalaen betyr at ingen av foreldrene har utdanning utover obligatorisk grunnskole, mens 8 betyr at begge foreldre har utdanning på masternivå (noen av dem har også utdanning på Ph.D.-nivå). Om utdanningsopplysninger mangler for en av foreldrene, brukes bare opplysningen om den andre forelder, som dobles for å indikere utdanningsnivået i elevens bakgrunn.

Foreldrenes inntekt er basert på opplysninger om de to (juridiske) foreldrenes *årlige samlede gjennomsnittsinntekt* da eleven var 6–13 år gammel, altså en periode på åtte år i barnets oppvekst. Inntektsmålet summerer lønn, næringsinntekt, kapitalinntekt og overføringer før skatt, og er justert med konsumprisindeksen for 2009. Om inntekt bare er registrert for én forelder, vil det selvsagt være en tendens til at inntekten blir lavere angitt. Data har ikke gitt anledning til å beregne husholdningenes disponible inntekt justert for forbrukstyngden, noe som er et mer vanlig brukt inntektsmål, men generelt vil summen av foreldrenes bruttoinntekter være en tilstrekkelig god indikator på foreldrenes økonomiske ressurser.

³ Forskjellen i vurderingsmåte, lokale vurderingspraksiser og velvilligheten en lærer lett vil opparbeide til «sine egne elever», medvirker til at skriftlig eksamenskarakter ofte er klart dårligere enn standpunkt for de samme fag. I matematikk blant avgangselevne 2010, for eksempel, var gjennomsnitt for standpunkt 3,59, men gjennomsnitt til skriftlig var klart lavere, nemlig 3,24 (Wiborg mfl. 2011). Forholdet mellom standpunkt og skriftlig er nærmere analysert også steder (Gravaas mfl. 2008; Hægeland mfl. 2006).

Tabell 3-3 Skjematisk oversikt over de viktigste klassifiseringsvariablene

Type klassifisering	Hvordan variabelen er lagd	Gjennomsnitt og fordeling i to perioder	
		2003–2006	2009–2011
Foreldrenes utdanningsnivå			
Hver foreldres høyeste utdanningsnivå er klassifisert og summert til en skala fra 0 til 8	Fullført grunnskole = 0; fullført videregående = 1, fullført videregående + påbygging=2; bachelornivå = 3, masternivå = 4. Skåre for begge (juridiske) foreldre er summert. Om opplysninger bare finnes for én forelder, er dennes skåre doblet	Gj.snitt=3,37 St.avv.=2,12 Mangler oppl: 1,7%	Gj.snitt=3,69 St.av.=2,09 Mangler oppl: 3,3%
Foreldrenes inntekt			
Samlet brutto foreldreinntekt: Summen av årlig brutto inntekt summert for de to (juridiske) foreldrene, for årene da eleven var 6–13 år gammel (merk derfor at inntekt for avgangskullet 2011 refererer til foreldrenes inntekt i årene 2001–2008, osv.). Inntektene er justert etter konsumprisindeksen der 2009=100.	Om inntektsopplysninger mangler for en av foreldrene, er summen for den andre forelderen doblet. For at ikke ekstremt høye enkeltinntekter skal påvirke korrelasjonskoeffisienter og lignende, er inntektene toppkodet (grense = 10xmedian for vedkommende år). Negative inntekter ett år er satt til 0	Gj.snitt = 658.000 Median= 598.000 St.avv.= 378.000 Missing= 0,4%	Gj.snitt = 767.000 Median= 688.000 St.avv.= 473.000 Missing= 0,9%
Sosioøkonomisk skala (SØS-skalaen)			
Ti-trinns sosioøkonomisk skala som kombinerer opplysningene om foreldrenes inntekt og utdanningsnivå.	For hvert avgangskull er foreldrenes inntekt inndelt i persentiler og kombinert med foreldrenes utdanningsnivå, og multiplisert med 10 slik at skalaen varierer fra 0-10. For hver elev er skalaen fingradert med 2 desimaler.	Gj.snitt = 5,02 Median= 4,92 St.avv.= 2,49 Missing= 0,3%	Gj.snitt = 5,00 Median= 4,95 St.avv.= 2,53 Missing= 0,6%
Samboende foreldre			
Om bostedsadressene tyder på at de (juridiske) foreldrene bor sammen	Registrerte (juridiske) foreldre med samme bostedsadresse. Opplysninger mangler = ikke samboere.	Andel ikke samboere: 34,6% Missing = 0	Andel ikke samboere: 36,7% Missing = 0
Elev med innvandringsbakgrunn			
Elever med to utenlandsfødte foreldre regnes som elever med innvandrerbakgrunn. Fødeland, foreldres fødeland, samt botid i Norge (eller født i Norge) er også målt.	Elevene med innvandringsbakgrunn klassifiseres videre etter bakgrunnsland og over/under 8 års botid i Norge	Andel elever med innvandrerbakgrunn: 6,8% Missing = 0	Andel elever med innvandrerbakgrunn: 9,3%

Hver for seg indikerer foreldrenes utdanningsnivå og foreldrenes inntektsnivå familiens plassering i samfunnets sosioøkonomiske hierarki. I mange utdanningsanalyser klassifiseres elevene først og fremst etter foreldrenes utdanning (Bakken 2009a, 2010a; Wiborg mfl. 2011), ettersom analyser viser at dette er den enkeltindikatoren for familiens sosioøkonomiske situasjon som korrelerer sterkest med barnas skolerestater. Også familiens inntekt og plassering i yrkeslivet er relatert til skolerestater (Andersen & Hansen 2011), men generelt gir variasjonene i familiens inntekt mindre utslag enn variasjonene i foreldrenes utdanning.

I denne rapporten vil vi også bruke foreldrenes utdanningsnivå og inntekt som indikatorer på elevens familiebakgrunn, men vanligvis vil vi relatere forskjellene i karakterer til familiens plassering på en *sosioøkonomisk skala* (kalt *SØS-skalaen*), som kombinerer opplysningene om foreldrenes inntekt og utdanning. Denne skalaen er en relativ skala og er konstruert på følgende måte: For hvert avgangskull er foreldrenes samlede inntekt rangert og plassert i 100 like store grupper (persentiler). For hvert års avgangskull er også foreldrenes utdanningsnivå, som har færre kategorier som varierer mye i størrelse,⁴ oppdelt så langt det lar seg gjøre i persentiler. For hver elev er så foreldrenes persentilplassering i inntekt (som varierer fra 1-100) og foreldrenes tilsvarende plassering for utdanning, addert og delt med to. Endelig har vi dividert med 10, slik at hver enkelt elev blir gitt en plassering, angitt med to desimaler, på den sosioøkonomiske skalaen som vil kunne variere fra 0,10 til 10,00. Om opplysninger mangler for foreldres utdanning eller inntekt, er eleven klassifisert med den informasjonen som er tilgjengelig.

Som regel vil vi bruke *SØS-skalaen* når vi analyserer hvordan karakterene varierer med elevens sosioøkonomiske familiebakgrunn. Ulikhetene framstår imidlertid omtrent på samme måte som om foreldrenes utdanningsnivå var brukt. Ulikhetene i skolerestater har praktisk talt et lineært samband med begge skalaer. Om utslagene for foreldreutdanning og foreldrenes SØS er markert forskjellige, vil vi påpeke dette.

⁴ På utdanningsskalaen fra 0-8 har for eksempel kategoriene 7 og særlig 8 mye færre foreldre enn kategoriene nær midten på skalaen – 3, 4 og 5.

Valget av SØS-skalaen er gjort fordi det kombinerte målet har visse fortrinn, framfor å bruke foreldrenes utdanning som eneste indikator på elevens sosioøkonomiske familiebakgrunn. SØS-skalaen reflekterer at også familienes materielle ressurser, ikke bare foreldrenes utdanning, bidrar til et familiemiljø som fremmer, eller hemmer, elevens skoleresultater. For noen elever (særlig elever med innvandringsbakgrunn) mangler opplysninger om foreldrenes utdanning, men de fleste av dem har inntektsopplysninger og kan dermed plasseres inn i skalaen slik at frafallet begrenses. Videre er skalaen konstruert på en tilnærmet tidsuavhengig måte. I det tidsrommet vi studerer har foreldrekullenes inntektsnivå endret seg betydelig, og foreldrenes utdanningsnivå har vært stigende. For alle kullene av avgangselever 2002–2011 vil imidlertid SØS-skalaens gjennomsnitt være nær 5,00, og standardavviket vil også ha begrenset variasjon. SØS-skalaen gjør det altså lettere å sammenligne over tid. Ulempen er at visse endringer i foreldrenes ressurser over tid ikke kommer like godt til syne som med en klassifisering av foreldrenes utdanning.⁵

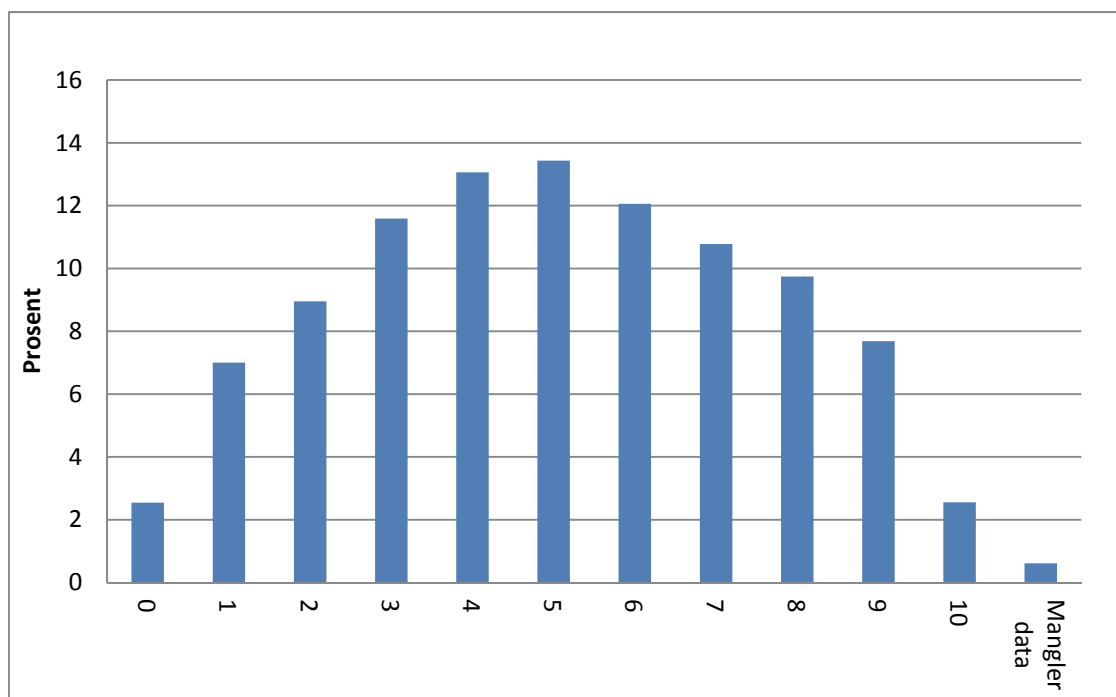
Figur 3-1 viser fordelingen av avgangselevene i 2009–2011 på SØS-skalaen. Midtkategoriene med SØS-verdiene (dvs. SØS-status) 4, 5 og 6 er mest tallrike, for her vil foreldre med typiske inntekter og gjennomsnittlig utdanning bli plassert (samt noen med særlig høy utdanning, men lav inntekt, og omvendt). Om lag 2,5 prosent er i ytterkategoriene 0 (både inntekter og utdanning er lave) og 10 (svært høy inntekt og utdanning).

Informasjonen om foreldrenes samboerskap og om elevenes innvandringsbakgrunn er også beskrevet i tabell 3-3. Data har ikke fullstendige opplysninger om elevens familiesammensetning og viser bare om de (juridiske) foreldrene er registrert på samme bostedsadresse. Tross en del feilkilder vil

⁵ Mål for «sosioøkonomisk status» er konstruert ved å kombinere data om personers utdanning, inntekt, og eventuelt yrke, har lange tradisjoner i sosiologien. Metoden er ofte brukt i USA, men har også blitt anvendt i norske analyser (Skrede 1971). Metoden er først og fremst forankret i lagdelingsteorier om samfunnet (samfunn ses på som et trinnvist gradert hierarki av sosiale strata) og har lite til felles med klassiske klasseteorier. Her er den valgt av praktiske grunner, blant annet fordi opplysninger om foreldrenes yrke og formue ikke er tilgjengelige, og fordi formålet her er først og fremst å *beskrive* utviklingen av sosial ulikhet i grunnskolen, uten ambisjoner om å videreutvikle *teoriene* om samfunnshierarkiene.

dette likevel indikere om eleven har opplevd familieoppløsning, noe som forholdsvis ofte henger sammen med dårligere skoleresultater uavhengig av andre kjennetegn ved eleven (Jonsson & Gahler 1997; Weitoft mfl. 2004; Amato 2005; Grøgaard mfl. 2008; Lauglo 2008).

Figur 3-1 Fordeling sosioøkonomisk status, foreldrene til avgangselevne 2009–2011.



Note: N=185.229. SØS-skalaen er kontinuerlig og gitt med to desimaler. Her er SØS-verdiene avrundet slik at SØS-verdi 0,10 – 0,50 = 0; 0,51 – 1,50 = 1; osv. til 8,51 – 9,50 = 9 og 9,51 – 10,00 = 10.

Videre klassifiseres elevene etter «innvandringsbakgrunn», som her betyr at begge elevens foreldre er født i utlandet – uansett om eleven selv er født i Norge eller ikke, og uansett om eleven har norsk statsborgerskap. Om én av foreldrene har fjerntliggende bakgrunn, regnes eleven likevel ikke som å ha innvandringsbakgrunn om den andre forelder er født i Norge. Ofte vil vi, for enkelhets skyld, omtale elever med innvandringsbakgrunn som «minoritet» og elevene uten innvandringsbakgrunn som «majoritetselever».

Elevene med innvandringsbakgrunn er selvsagt en svært sammensatt gruppe. I analysene vil de blant annet bli klassifisert etter opphavsland og etter botid i Norge. Andre analyser har lagt vekt på om eleven er født i Norge eller i utlandet (Steffensen & Ziade 2009; Wiborg mfl. 2011:30). Vi vil særlig skille mellom de med mer og de med mindre enn åtte års opphold i Norge, ettersom tidligere analyser tyder på at blant elever med innvandrings-

bakgrunn vil forskjellene mellom å være født i eller utenfor Norge ha liten betydning for skolekarakterene etter åtte år (Bakken 2010).

3.4 Utfallsmål og metoder

I denne rapporten vil vi først og fremst analysere forskjellene i karakterene gitt til avgangselevne på ungdomsskolens 10. trinn (i noen grad vil vi også analysere de nasjonale prøvene gitt på 8. trinn). Det er verdt å merke seg at Kunnskapsløftet retter seg inn på hele skoleløpet, fra starten som 6-åringer til videregående skole etter ungdomstrinnet. *Denne* rapporten er begrenset til utfallene på 10. trinn, da elevene stort sett vil være om lag 16 år gamle, mens Kunnskapsløftets innvirkning på grunnskolens barnetrinn og mellomtrinn ikke kan analyseres med våre data.

Den sosiale ulikheten i avgangselevnes karakterer vil bli målt på tre måter. Det vi kaller *kjønnsgapet* er forskjellen mellom gjennomsnittlig karakter for jentene og gjennomsnittskarakter for guttene. Siden jentenes karakternivå jevnt over er høyere enn guttenes, vil jentegjennomsnittet minus guttegjennomsnittet praktisk talt alltid være «positivt», dvs. mer enn 0.

Forskjellen i karakterer mellom elevene med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn vil vanligvis bli beregnet med det vi kaller *SØS-gradienten*. Som beskrevet i forrige avsnitt går SØS-skalaen fra 0 til 10. SØS-gradienten er den typiske, eller gjennomsnittlige («estimerte») forskjellen i karakterer mellom elever på ett gitt trinn på skalaen og elevene på ett lavere trinn på SØS-skalaen. Om SØS-gradienten, for eksempel, er 0,150, betyr det at elever på – la oss si – trinn 6 på SØS-skalaen, typisk vil ha 0,150 karakterpoeng bedre i gjennomsnitt enn elever på trinn 5 på SØS-skalaen.

Forskjellene i karakterer mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn vil vi oftest omtale som *minoritetsgapet*, som beregnes som det gjennomsnittlige karakternivået blant elever uten innvandringsbakgrunn minus gjennomsnittsnivået blant elever med innvandringsbakgrunn. Generelt er minoritetsgapet «positivt» – altså mer enn 0 – ettersom elevene med innvandringsbakgrunn generelt får dårligere karakterer. Men elevene med innvandringsbakgrunn er en svært sammensatt gruppe. Ofte vil vi beregne minoritetsgapet etter å ha tatt hensyn til elevenes bakgrunn, vanligvis foreldrenes utdanning og inntekt. Etter en slik justering vil minoritetsgapet

ikke sjelden være «negativt», dvs. at – gitt samme situasjon når det gjelder familieinntekt og foreldres utdanning – gjør elevene med innvandringsbakgrunn det faktisk litt bedre enn majoritetselever med (antatt) samme sosioøkonomiske familiesituasjon.

De statistiske metodene vi anvender, vil i all hovedsak dreie seg om å beregne de typiske, gjennomsnittlige forskjellene i karakterer – mellom gutter og jenter, mellom elever plassert ulikt på den sosioøkonomiske skalaen, og mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn. Slike beregninger av gjennomsnittlige forskjeller vil dels bli gjort for alle avgangselevne samlet, og dels for særskilte deler av grunnskolen (for eksempel for spesielle skoletyper og for elevene i særskilte geografiske regioner).

I forsøkene på å fortolke og forstå disse forskjellene, vil vi ofte anvende OLS («ordinary least squares») *regresjonsanalyser*, der forklaringsvariabler blir brukt for å prøve å gjøre rede for hva som påvirker størrelsen på den sosiale ulikheten i karakterer. Slike regresjonsanalyser anvendes også for å beregne ulikhetenes omfang etter at vi har «justert for» («kontrollert for», tatt hensyn til) annet som kan influere størrelsen på forskjellene. Multivariate regresjonsanalyser (regresjonsanalyser med flere forklaringsvariabler) kan altså brukes for å prøve å avdekke om en observert sammenheng mellom to variabler bare er «tilsynelatende» (dvs. at de to variablene ikke er tett kjedet sammen ved at den ene påvirker den andre), og de kan brukes for å forsøke å finne effekten av en forklaringsfaktor «i seg selv», isolert fra betydningen av andre forklaringsfaktorer. Vi vil også anvende *flernivå*-regresjonsanalyser som spesielt tar høyde for at elevene og skolene er gruppert sammen i et hierarki: Elevene på hver skole er på ett vis knyttet til hverandre ettersom de har samme lærere og deler samme skolemiljø, skolene innen en kommune er administrert av samme kommunale utdanningsetat, mv.

I framstillingen av resultatene benytter vi ofte figurer, men også tabeller – som av og til kan virke kompliserte, men der vi prøver å beskrive og gjengi relevante og viktige mønstre. For mer inngående forklaringer av disse analyseteknikkene henviser vi til litteraturen, for eksempel (Skog 1998; Rabe-Hesketh & Skrondal 2008; Gelman & Hill 2009).

I noen grad, men ikke alltid, vil vi rapportere om koeffisienter og ulikheter er «statistisk signifikant forskjellig» fra null (som regel bruker vi kriteriet

$p < 0,05$). Etersom materialet er såpass stort (over 50.000 elever i hvert avgangskull), vil svært mange koeffisienter – også de som indikerer forskjeller av ubetydelig skolepolitisk interesse – være statistisk signifikante. Av denne grunn vil vi svært sjelden legge vekt på endringer og forskjeller uten statistisk signifikans, men også koeffisienter som er «statistisk signifikante» vil vi dessuten prøve å vurdere etter mer substansielle kriterier.

For øvrig er analysene i stor grad basert på opplysninger for (praktisk talt) hele populasjonen av elever for hvert år. Derfor vil et typisk formål med signifikansberegninger – å vurdere om funn i et utvalg trukket tilfeldig fra en større populasjon, kan generaliseres til populasjonen – stille seg i et litt annet lys i vårt materiale. Men også når materialet dekker hele populasjonen, kan signifikansberegninger ha interesse, blant annet for å ta høyde for muligheten for upresise målinger og for å bedre grunnlaget for antakelser om at funn i et bestemt årskull av elever sannsynligvis vil kunne gjenfinnes i kommende år.

4 Karakterene 2002–2011

Før vi analyserer utviklingen av sosiale ulikheter i karakterer, vil det være relevant å undersøke om det har skjedd noen generelle endringer i hvordan tildelingen av karakterer har vært på ungdomstrinnet. I dette kapitlet vil vi undersøke hele perioden 2002–2011 og for det første undersøke om det har skjedd endringer i hvor mange elever som får de fagkarakterene de vanligvis skal ha. For det andre vil vi undersøke om gjennomsnittet og spredningen (variasjonene) i karakterfordelingen har endret seg over tid. Til slutt vil vi undersøke om variasjonen mellom skoler har blitt større eller mindre.

4.1 Flere elever får ikke karakterer

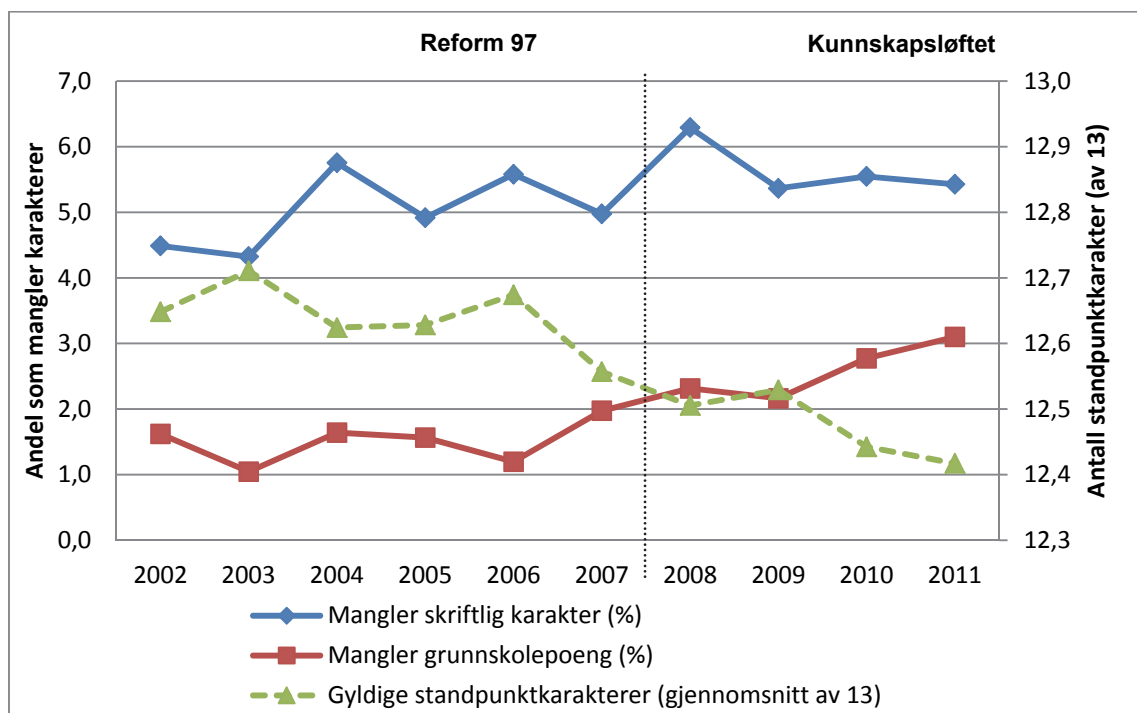
Under Kunnskapsløftet skal elevene normalt ha 14 standpunktkarakterer og to eller tre eksamenskarakterer – én karakter til skriftlig eksamen (eller to ved eksamen i norsk) og én muntlig eksamenskarakter. Av ulike årsaker får ikke alle elever det «normale» antallet karakterer. Noen elever møter ikke opp til skriftlig og muntlig eksamen, pga. sykdom eller av andre grunner. I tillegg vil det være to hovedgrunner til at elever ikke får karakterer. For det første kan vedtak om spesialundervisning etter opplæringslovens §5.1 gi grunnlag for fritak fra vurdering i ett eller flere fag. Fritak fra norsk sidemål kan dessuten gis til minoritetsspråklige elever som har enkeltvedtak om dette, etter opplæringslovens §2.8. For det andre kan elever ikke få karakter i et fag om læreren ikke har tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Dette kan skje ved stort sykdomsfravær og/eller skulk. For elever som nylig har kommet til Norge kan språkproblemer også bidra til at læreren mangler vurderingsgrunnlag.

Figur 4-1 viser at utover 2000-tallet har *flere og flere elever ikke fått det antallet karakterer de normalt skulle hatt*. Den stiplede linjen viser gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer (se høyre akse) for alle elevene i de 13 fagene som er sammenlignbare for hele perioden (fremmedspråk/fordypning er holdt utenfor). Linjen er ikke helt rett, og vi ser en «knekk i kurven» rundt 2007, det året Kunnskapsløftet ble innført.⁶ Før

⁶ Kunnskapsløftet ble først innført på 10. trinn for skoleåret 2007-2008.

Kunnskapsløftet fikk elevene i gjennomsnitt i underkant av 12,7 karakterer, forholdsvis uendret fram til 2007. Etter 2007 synker dette, først til ca. 12,5 i 2008–2009 og deretter til ca. 12,4 i 2010–2011.

Figur 4-1 Andelen (%) elever som mangler skriftlig eksamenskarakter og grunnskolepoeng, og gjennomsnittlig antall standpunktkarakterer i 13 fag, avgangskullene 2002–2011



Note: Nivået på de heltrukne linjene må sees i sammenheng med den venstre akse, som viser andelen som mangler karakterer. Aksene til høyre i figuren (stiplet linje) viser gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer.

Figuren viser også at prosentandelen elever som ikke har fått beregnet grunnskolepoeng, dvs. at de har fått færre enn halvparten av de karakterene de normalt skulle hatt, har økt etter at Kunnskapsløftet trådte i kraft. I 2011 gjaldt dette 3,1 prosent, mot under to prosent før Kunnskapsløftet ble innført (og bare én prosent i 2003). Andelen elever som mangler karaktergrunnlag når de skal søke videregående opplæring, er altså blitt mer enn doblet etter at reformen trådte i kraft. Elever uten grunnskolepoeng kan ha dårligere muligheter for videre skolegang og framtidig jobb.

At andelen elever som ikke får grunnskolepoeng øker, handler først og fremst om at flere elever ikke har fått standpunktkarakter. Andelen elever uten karakter til skriftlig eksamen har riktignok variert (høyest i 2008 da 6,3 prosent av avgangskullet ikke fikk registrert noen skriftlig karakter, lavest i

2003 med 4,3 prosent), men generelt har andelen uten skriftlig eksamenskarakter vært ganske stabil siden 2004.

Kunnskapen om hvorfor elevene mangler karakterer er ufullstendig (men se Opheim mfl. 2010:128–133). Den økende andelen elever med innvandringsbakgrunn kunne spille inn, ettersom rundt tre fjerdedeler av dem har pleid å «slippe» norsk sidemål. Men som vi viser i kapittel 5, ligger ikke mye av forklaringen i den økte innvandrerandelen blant elevene.

En annen mulighet er at økningen skyldes regelendringer for standpunkt-karaktersetting. Nye regler kom da Kunnskapsløftet ble innført, og få år etter, for skoleåret 2009/2010, ble vurderingsforskriften pånytt endret (Utdanningsdirektoratet 2007). Under Kunnskapsløftet er kravet om at lærerne kan dokumentere vurderingsgrunnlaget blitt tydeligere. Kan dette ha ført til at lærerne i større grad mener de mangler vurderingsgrunnlag? Lærernes praksis kan kanskje ha forandret seg slik at de i større grad er villige til å godta fritak. Det er imidlertid vanskelig å teste effektene av slike regelendringer, men vi ser at endringene i andeler som mangler grunnskolepoeng har skjedd etappevis, noe som tidsmessig faller sammen med regelendringene, først ved innføringen av Kunnskapsløftet og deretter det året (2010) da den reviderte vurderingsforskriften trådte i kraft.

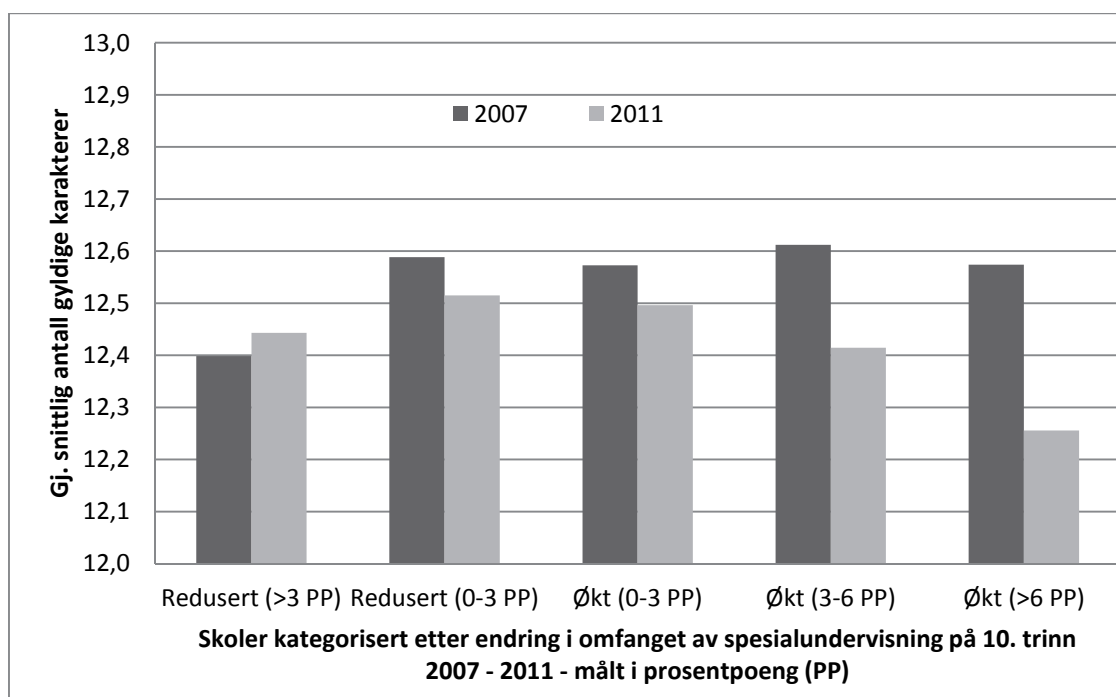
4.1.1 Færre karakterer og bruken av spesialundervisning

Vel så viktig som regelendringene er kanskje bruken av *spesialundervisning*, som har økt markant under Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2011). I følge Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) har andelen av 10. trinnselevene som får spesialundervisning gått opp fra 8,1 prosent i 2007 til 11,3 prosent i 2011. Denne markante økningen kom etter en periode da omfanget av spesialundervisning var forholdsvis stabilt (Nordahl & Hausstätter 2009). En økende bruk av spesialundervisning kan ha ført til at flere elever har et legitimt krav på fritak fra karaktervurdering.

Vi har ikke tilgang på opplysninger på individnivå om hvilke elever som har vedtak om spesialundervisning og kan derfor ikke kople direkte til karakteropplysningene. Gjennom GSI kan vi derimot hente ut opplysninger om hvor mange elever som har slike vedtak på den enkelte skole. Skolene varierer betydelig i hvor mye omfanget av spesialundervisning er endret etter

at Kunnskapsløftet ble innført. Av nærmere 1.100 skoler har 4 av 10 hatt en absolutt nedgang i andelen elever som fikk spesialundervisning fra 2007 til 2011. På hver fjerde skole har derimot omfanget økt med mer enn seks prosentpoeng. En del av disse skolene er nokså små, slik at tilfeldigheter knyttet til skiftende elevkull fra år til år kan spille inn, men på større skoler vil en tydelig økning i andelen elever med spesialundervisning mest sannsynlig reflektere en praksisendring.

Figur 4-2 Gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer i 13 fag for elever på skoler klassifisert etter endring i omfanget av spesialundervisning 2007 til 2011



Note: N skoler = ca. 1100, datamaterialet om avgangselevene og deres skoletilknytning kombinert med GSI-data om bruken av spesialundervisning. PP = prosentpoeng.

Vi har koplet skoleopplysningene fra GSI om endringer i spesialundervisning til karakterdatasettet og kan dermed undersøke hvordan gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer varierer med endringer i omfanget av spesialundervisning fra 2007 til 2011. Figur 4-2 viser dette, og søylene helt til høyre viser at på skolene som har *økt omfanget av spesialundervisning i størst grad* (minst seks prosentpoeng), svekkes karaktertildelingen: På disse skolene gikk gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer ned fra ca. 12,6 til ca. 12,3. På skolene der det er blitt *færre* elever med spesialundervisning, har utviklingen vært omvendt: Litt flere standpunktkarakterer i forhold til elevantallet er blitt gitt. Det generelle mønsteret i figur 4-2 er at reduksjonen

i gjennomsnittlig antall standpunkt karakterer fra 2007 til 2011 har økt, jo større vekst i omfanget av spesialundervisning. Dette kan tyde på at økt bruk av spesialundervisning er sterkt medvirkende til at flere elever ikke får det antallet karakterer de normalt skulle ha.

Grunnene til økningen i bruken av spesialundervisning er ikke systematisk klarlagt,⁷ men Utdanningsdirektoratet (2011) peker på større lokal handlefrihet og på mer kartlegging av elevene: «Økt kartlegging av resultater kan bidra til større synliggjøring av elever med behov for tilrettelegging» (2011:50). Bonesrønning mfl. (2011) mener at «spesialundervisning i økende grad benyttes (...) for å kunne tilby elever (...) bedre læringsmiljø». Andre vektlegger manglende spesialpedagogisk kompetanse og en tendens til at elevenes problemer tolkes med individorienterte og psykologiske forklaringer som nedtoner elevenes omgivelser (Aasen mfl. 2010).

Uansett årsak er det påfallende at økningen i bruken av spesialundervisning har inntruffet samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet, og bruken forsterkes i reformens første år. En kan ikke se bort fra at Kunnskapsløftets nye læreplaner, som stiller økende krav til hva elevene skal lære, har hatt betydning. Det kan tenkes at noen skoleledere og lærere mener læreplanen er for ambisiøs for en del av elevene, som ville utsettes for læringskrav de knapt ville være i stand til å imøtekomme. I en slik situasjon vil iverksettingen av tiltak som spesialundervisning – et «spesialtilpasset» undervisningsopplegg basert på den enkelte elevs forutsetninger – kunne representere en løsning på dilemmaet skolene står overfor.

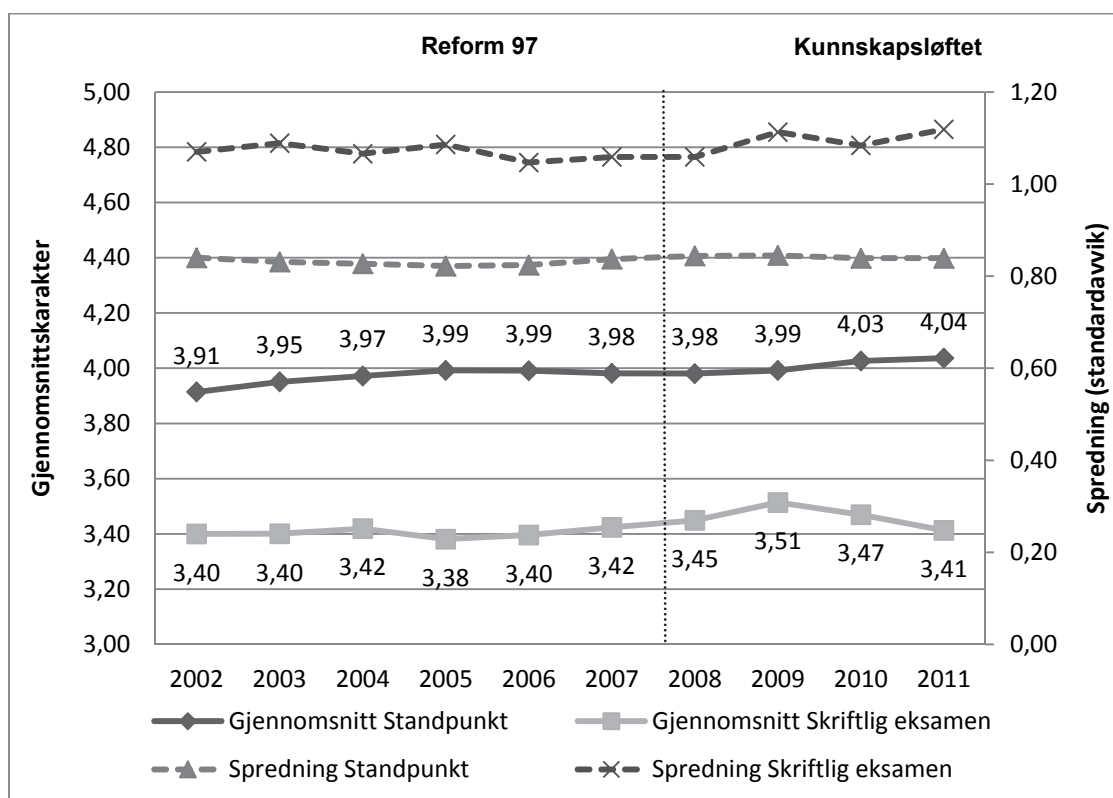
For bedømmelsen av Kunnskapsløftet har en reduksjon i antallet gyldige standpunkt karakter og økningen i andelen elever som ikke får grunnskolepoeng betydning. Reformens visjon har jo vært at andelen elever som ikke har resultater å vise til fra ungdomsskolens avsluttende trinn skulle *minske* – men utviklingen i Kunnskapsløftets første år har vært i motsatt retning.

⁷ KS har igangsatt et forskningsprosjekt der formålet er å belyse grunner til at omfanget av spesialundervisningen øker. Resultater foreligger ikke pr. mars 2012.

4.2 Flere elever får toppkarakterer

Figur 4-3 viser utviklingen fra 2002 til 2011 i *gjennomsnittlig karakternivå* og *spredningen* (variasjonen) i denne fordelingen – for de elevene som *har* karakterer. Gjennomsnittet er vist gjennom de to heltrukne linjene nederst i figuren og skalaen er vist på venstre akse. Spredningen er målt gjennom standardavvik og viser til skalaen langs den høyre aksene. Som nevnt før, er gjennomsnittet for standpunktkarakterene klart bedre enn for karakterene til skriftlig eksamen. Forskjellen er om lag 0,6, dvs. mer enn et halvt karakterpoeng. Derimot er spredningen høyere til eksamen enn til standpunkt.

Figur 4-3 Gjennomsnitt og spredning i karakterfordelingen – standpunkt og skriftlig – 2002–2011



Note: Standpunkt = gjennomsnitt, alle elever, for 13 standpunktkarakterer. Skriftlig = gjennomsnitt for elevene samlet for skriftlig eksamen i norsk, engelsk og matematikk.

Forandringene på 2000-tallet er ikke store, men tendensen er svakt økende gjennomsnittskarakterer: Standpunktkarakterene lå i gjennomsnitt for 2009–2011 0,04 poeng over gjennomsnittet i 2003–2006 (opp fra 3,98 til 4,02), mens tilsvarende økning for skriftlig var 0,07 (men gjennomsnittet for skriftlig eksamen i 2011 var ikke høyere enn for årene 2002–2004). Spredningen i karakterer (målt gjennom standardavvik) er også nokså stabil, men med svakt

høyere nivå etter Kunnskapsløftet i eksamensresultater (opp fra 1,07 i 2003–06 til 1,11 i 2009–11). Innføringen av Kunnskapsløftet faller tilsynelatende ikke sammen med synbare brudd i utviklingstendensene, men det er altså noe høyere gjennomsnitt og noe større spredning etter at reformen ble innført.

Hva er bakgrunnen for denne – riktignok svake – økningen i gjennomsnittlig karakternivå i disse årene? En likefram tolkning er at avgangselevne, alt i alt, har hevet sin kompetanse og sitt kunnskapsnivå, for eksempel fordi ungdomsskolens læringsfunksjoner alt i alt er blitt bedre løst, eller fordi familiene i større grad insisterer på at barna skal satse på skolearbeid, eller fordi elevene er blitt mer motivert for skolen (Øia 2011). Denne tolkningen *kan* være riktig, men også andre tolkninger er mulige, noe vi bør vurdere ettersom det samsvarer dårlig med funnene i OECDs PISA-undersøkelser, som omfatter omtrent samme aldersgruppe. Ifølge disse *sank* norske elevers faktiske gjennomsnittlige kompetanse i lesing, matematikk og naturfag fra 2000 til 2006, men har deretter økt noe igjen, slik at 2009-nivået var omtrent det samme som i 2000–2003 (Kjærnsli & Roe 2010:19).

Å sammenligne kunnskapsnivå og kompetanse over tid, er imidlertid problematisk på mange vis, blant annet fordi nye elevkull ikke uten videre forventes å lære akkurat det samme som tidligere kull. I flere fag vil det ikke gi mening å beholde gårsdagens kunnskapsmålsettinger uforandret, for skolen må jo lære elevene kunnskaper som tilsvarer «dagens krav». Dette gjør alltid spørsmålet om elevene er blitt «bedre» eller «dårligere» vanskelig å besvare, ikke minst når vi skal sammenligne på tvers av gjeldende læreplaner.

En alternativ fortolkning av den svake hevingen av karakternivået er en forsiktig og kanskje forholdsvis ubevisst forandring i hvordan lærere og sensorer benytter karakterskalaen. Oppfatninger om at de skoleflinke har blitt oversett i norsk grunnskole og at de bør bli tydeligere belønnet for sine faglige kvaliteter, kan ha blitt mer utbredt – dette er jo synspunkter som ofte dukker opp i debatter om skolen.⁸ Om så er tilfelle, kunne resultatet være en økning i forekomsten av gode karakterer som mer reflekterer endret vurderingspraksis enn faktiske endringer i ferdigheter og kunnskaper.

⁸Som skoleforskeren Tove Bull skrev i 2004: Det er «ikkje elevar med spesielle lære- vanskar som har fått mest offentleg merksemd i seinare tid, men dei skoleflinke og intelligente elevane, som mange hevdar ikkje møter utfordringar i den norske skolen. Dei får ingenting å strekkje seg mot, blir det sagt» (Bull 2004).

Tabell 4-1 gir et innspill for å drøfte dette spørsmålet. Tabellen viser hvordan fordelingen av standpunktkarakterer i 13 fag har forandret seg på 2000-tallet. Tabellen – alt i alt basert på over 7 millioner enkeltkarakterer (!) – forteller hvor stor prosentandel av samtlige fagkarakterer avgitt i hvert av årene 2002–2011 som var enere, toere, treere, osv. For å få fram helheten i lærervurderingene, har vi også tatt med forekomsten av manglende fagkarakterer i prosentberegningene.

Som diskutert over (avsnitt 4.1) ser vi at prosentandelen manglende karakterer har økt. Dessuten har frekvensen av *beste karakter* – seks – steget ganske markert. I 2002 var under fire prosent av karakterene seksere, mot nærmere sju prosent i 2010–2011. I de første årene vist i tabellen var omtrent én av 25 karakterer beste karakter, mens i de siste årene har én av 14 karakterer vært sekser – i sammenlignbare fag. Økningen i utdelte seksere er særlig tydelig etter innføringen av Kunnskapsløftet.

I den «dårlige» enden av karakterskalaen ser vi også visse endringer. Andelen av det totale antallet standpunktkarakterer som fikk enere eller toere sank fra 10,1 prosent i 2002 til 7,9 prosent i 2011. Men om vi innlemmer andelene ugyldige standpunktkarakterer blant de dårlige karakterene, er den samlede andel lite endret: Fra 12,8 prosent i 2002 til 12,4 prosent i 2011.

Tabell 4-1 Prosentvis fordeling av standpunktkarakterer i tretten fag, 2002–2011

	Ikke fått karakter	Karakterene fra 1 (dårligst) til 6 (best)						Totalt
		En	To	Tre	Fire	Fem	Seks	
2002	2,7	1,0	9,1	22,0	32,4	29,0	3,7	100,0
2003	2,2	0,9	8,5	21,7	32,6	30,1	4,0	100,0
2004	2,9	0,8	8,1	21,1	32,5	30,2	4,3	100,0
2005	2,9	0,7	7,7	21,0	32,6	30,5	4,6	100,0
2006	2,5	0,7	7,9	21,0	32,7	30,5	4,7	100,0
2007	3,4	0,8	8,1	21,0	32,2	29,5	5,1	100,0
2008	3,8	0,8	8,2	20,9	31,7	29,1	5,4	100,0
2009	3,6	0,8	8,1	21,0	31,5	29,1	5,8	100,0
2010	4,3	0,6	7,4	20,4	31,6	29,3	6,5	100,0
2011	4,5	0,6	7,3	20,2	31,4	29,2	6,8	100,0

Note: Karakterene i fremmedspråk og norsk/engelsk fordypning er holdt utenom, slik at tallene er godt sammenlignbare over tid.

Tabell 4-2 viser fordelingen av karakterer til skriftlig eksamen, der også de som ikke har karakter er med i prosentueringsgrunnlaget. Merk at enkelte elever kan ha flere karakterer og at elever som kommer opp i norsk vanligvis får én delkarakter i hovedmål og én i sidemål. For elever som har flere karakterer har vi beregnet et gjennomsnitt og deretter rundet av til nærmeste heltall. Fordelingen til skriftlig viser også noe endring. Det er en tendens til at noen flere av elevene får karakteren en og at svakt færre får to. Det er også noen flere som får seks til skriftlig, men her er økningen mindre enn økningen for toppkarakterer til standpunkt. Dette kan jo tyde på at lærernes praksis når de setter *standpunktkarakterer* har endret seg i retning av at seksere ikke lenger like høyt som tidligere.

Tabell 4-2 Prosentvis fordeling av skriftlige eksamenskarakterer, 2002–2011

	Ikke fått karakter	Karakterene fra 1 (dårligst) til 6 (best)						Totalt
		En	To	Tre	Fire	Fem	Seks	
2002	4,5	2,3	17,1	30,2	29,4	14,5	2,0	100,0
2003	4,3	2,4	17,2	30,7	28,1	14,9	2,4	100,0
2004	5,8	2,1	16,9	28,9	30,0	14,4	2,0	100,0
2005	4,9	2,8	17,4	29,3	29,8	13,5	2,2	100,0
2006	5,6	1,9	16,6	30,7	29,6	13,6	2,0	100,0
2007	5,0	1,7	16,6	30,1	29,4	14,7	2,4	100,0
2008	6,3	1,5	16,3	32,4	28,3	12,7	2,5	100,0
2009	5,4	2,1	14,5	28,2	29,9	16,3	3,6	100,0
2010	5,5	2,4	14,1	29,9	30,0	15,1	2,9	100,0
2011	5,4	3,3	14,8	30,4	28,6	14,1	3,3	100,0

Note: For elever som har to eller flere skriftlig karakterer, har vi laget et gjennomsnitt og rundet av til nærmeste heltall.

Det er vanskelig – kanskje *ugjørilig* – å avgjøre med våre data om endringene vist i tabell 4-1 og tabell 4-2 skyldes et høyere ferdighets- og kunnskapsnivå blant de skoleflinke elevene, eller en glidende forandring i bruken av karakterskalaen der gode prestasjoner som før ble gitt en femmer, nå i større grad belønnes med en sekser. PISA-undersøkelsene tyder altså på at grunnskoleelevenes faglige nivå *sank* fra 2000 til 2006 (Kjærnsli & Roe 2010), noe som virker å være i motstrid til karakterutviklingen blant avgangselevne fra ungdomsskolen – men PISA-undersøkelsene er jo ikke en «gullstandard» som uten videre kan anvendes som målestokk for hvor godt norske elever oppnår målene i norske læreplaner.

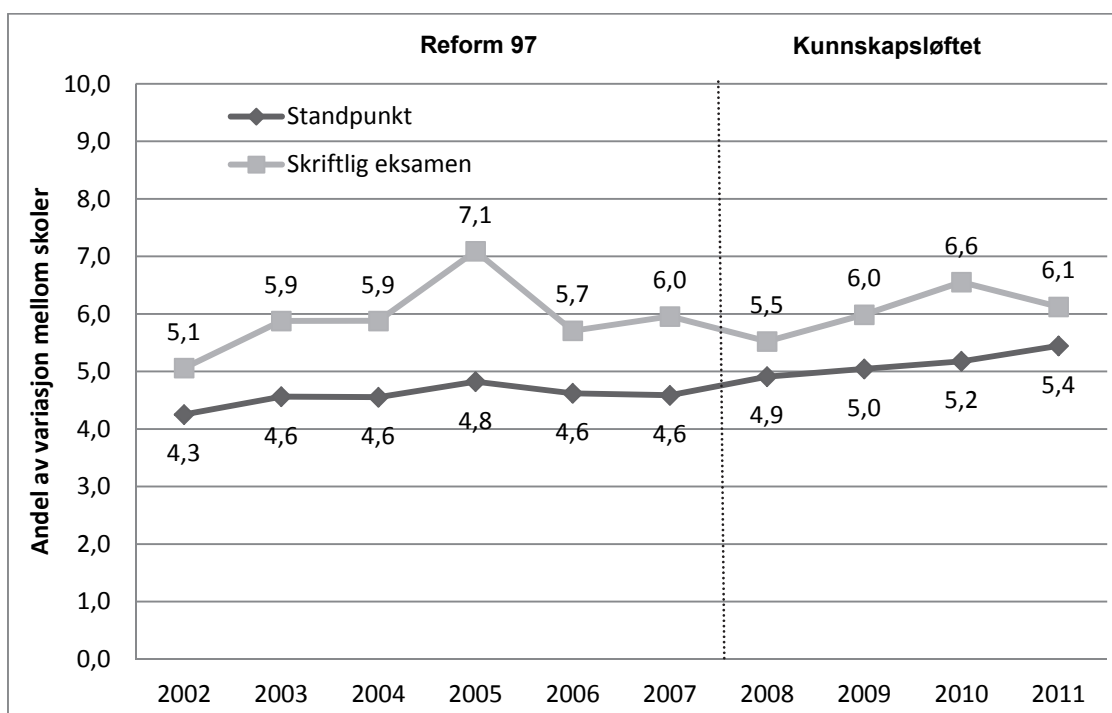
4.3 Større variasjon mellom skoler

Sammenlignet med de fleste OECD-land er variasjoner i resultater mellom skoler nokså liten i Norge og i de nordiske landene for øvrig (OECD 2011b). Dette har først og fremst sammenheng med nærskoleprinsippets sterke stilling. At valg av skole for de fleste først er aktuelt i overgangen til videregående opplæring, bidrar til at sammensetningen av elever ut fra sosioøkonomiske og etniske kriterier primært følger geografiske skillelinjer, og i mindre grad barnas evner og interesser og/eller foreldrenes ambisjoner.

At innslaget av privatskoler er nokså lavt i Norge bidrar også til å begrense variasjonen i resultater mellom skoler. Figur 4-3 bekrefter at det bare er en mindre del av karaktervariasjonen som kan tilskrives skolenivået. Tallene anslår år for år hvor stor andel av den totale variasjonen i elevenes karakterer som kan «forklares» av at elevene går på ulike skoler. Denne «mellomskolevariasjonen» utgjør rundt fem prosent av standpunktkarakterene og seks prosent av karakterene til skriftlig eksamen. Som vi skal komme tilbake til, kan omtrent halvparten av denne variasjonen forklares med sosioøkonomiske forhold ved elevene.

For skriftlig eksamen er variasjonen mellom skoler noe ulik fra år til. Den var for eksempel spesielt høy i 2005, noe vi ikke har noen forklaring på. Men ser vi hele perioden 2002– 2011 under ett, er det stabilitet, og ikke endring, som preger utviklingen når det gjelder «mellomskolevariasjonen» for skriftlige karakterer.

Figur 4-4 Mellomskolevariasjon (som andel av total varians) for skriftlig og standpunkt, avgangskullene 2002–2011



Note: Figuren viser hvor stor andel av variansen i karakterer mellom elevene som kan knyttes til at de går på ulike skoler. Denne mellomskolevariasjonen («intraklassekorrelasjonen») er beregnet for hvert årskull med flernivå-analysens nullmodell der skole er nivå 2 og individ er nivå 1. Ettersom andelen av elevene som har skriftlig eksamen i henholdsvis matematikk, norsk og engelsk kan variere fra år til år, og gjennomsnittskarakterene varierer mellom disse tre fagene, er beregningene for skriftlig eksamen justert for sammensetning av eksamensfagene.

For standpunkt karakterene øker derimot variasjonen mellom skoler. Økningen starter med innføringen av Kunnskapsløftet og forsterker seg gjennom de første årene etter reformen. Gjennomsnittet for 2003–06 var 4,6 prosent, mot 5,2 prosent i perioden 2009–11. Dette gir en økning på 13 prosent, med andre ord ingen dramatisk økning. I Sverige har man kunnet følge utviklingen siden slutten av 1980-tallet (Böhlmark & Holmlund 2011). Etter en periode med stabilt lavt nivå på mellomskolevariasjonen på fram til midten av 1990-tallet, har variasjonen mellom skoler økt betydelig. Skolverket (2012) rapporterer om en fordobling av mellomskolevariasjonen i løpet av 2000-tallet og finner at rundt 18 prosent av variasjonen i elevers gjennomsnittskarakterer kan tilskrives skolenivået i 2011. Økningen må sees i sammenheng med at det i Sverige over tid har blitt betydelig større muligheter til å velge skoler for barna sine.

4.4 Oppsummering

I utviklingen av den samlede karakterfordelingen på 2000-tallet (inkludert manglende karakterer), er det to iøynefallende trekk – økt gjennomsnitt og økt spredning. Dette gjelder først og fremst for standpunktkarakterene. Den økte spredningen er dels resultat av at stadig færre elever får de fagkarakterene de normalt skulle hatt, og dels resultatet av en økning i andelen toppkarakterer. Det siste har også ført til at gjennomsnittsnivået på standpunktkarakterene har økt. Fordelingen er blitt «strukket» litt ut både i den «svært gode» og i den mer «vanskeligstilte» enden. Denne tendensen kunne vi observere allerede *før* Kunnskapsløftet, og den har i noen grad skutt fart *under* Kunnskapsløftet.⁹

I dette kapitlet har vi også påvist en tendens til økt «betydning» av skolenivået etter at Kunnskapsløftet ble innført. Nivået for standpunktkarakterene har steget på de fleste skolene, men på noen skoler har økningen vært større enn på andre skoler. Dette har ført til større spredning mellom skolene. Selv om det er vanskelig å si med sikkerhet at dette har noe med Kunnskapsløftet å gjøre, er det påfallende at økningen skjer det året reformen inntreffer og at karakterforskjellene mellom skolene har blitt større for hvert av årene under Kunnskapsløftet. Økningen er ikke dramatisk, men har en trend – en tendens – som man også har kunnet observere i Sverige siden midten av 1990-tallet og fram til det siste året opplysninger foreligger (2007).

To alternative tolkninger kan gis på denne utviklingen. Den ene er at karakterfordelingen (og andelen uten karakterer) reflekterer ganske *presist* forskjellene i elevenes og skolenes faktiske kunnskaps- og ferdighetsnivå. Denne tolkningen innebærer derfor at under Kunnskapsløftet har en viss tendens til *polarisering* funnet sted – noen flere elever er blitt ekstra flinke, samtidig som andelen som strever tungt er blitt større.

Den andre tolkningen går ut på at disse endringene i «ytterkantene» av karakterfordelingene først og fremst reflekterer subtile endringer i lærernes

⁹ Endringer i spredningen illustreres for eksempel ved at gini-koeffisienten for grunnskolepoengene var 0,132 i gjennomsnitt for årene 2002–2006, men 0,143 i gjennomsnitt for årene 2009–2011. Også standardavviket for fordelingen av grunnskolepoeng har økt litt. (Disse estimatene er bare basert på de som hadde nok karakterer til å få tilskrevet grunnskolepoeng.)

vurderingspraksiser: De er blitt mer innstilte på å «belønne» de flinke og samtidig mer villige til å innvilge karakterfritak eller henviser til spesialundervisning for elevene som har vansker med å greie de faglige kravene.

Med vårt datamateriale kan vi ikke skille disse to tolkningene fra hverandre. Vi kan ikke avvise at begge har en viss gyldighet, samtidig. Uansett tolkning vil utviklingen mot høyere gjennomsnitt og større spredning i den generelle karakterfordelingen, være et bakteppe for de tolkningene vi etter hvert skal gjøre av utviklingen av de sosiale ulikhetene i grunnskolekarakterer.

DEL III Utviklingen av ulikhetene før og under Kunnskapsløftet

I denne delen undersøker vi utviklingen over tid i ulikhetene i karakterer blant de om lag 16-årige avgangselevne fra grunnskolen – først forskjellene mellom jenter og gutter (kapittel 5), deretter forskjeller etter elevenes sosio-økonomiske bakgrunn (kapittel 6) og etter elevenes innvandringsbakgrunn (kapittel 7). Først og fremst studerer vi standpunktkarakterene og karakterene til skriftlig eksamen, men også særskilte fag blir behandlet (se avsnitt 3.2 for nærmere beskrivelse av utfallsmålene). Også resultater fra de nasjonale prøvene på 8. trinn, da elevene var ca. 13 år, blir analysert, men for vårt formål er data fra de nasjonale prøvene mindre vesentlige ettersom de ikke kan sammenlignes med situasjonen før Kunnskapsløftet ble innført.

Vi kartlegger de allmenne trendene for denne perioden, og dessuten analyserer vi særskilt om innføringen av Kunnskapsløftet faller sammen med forandringer i utviklingstendensene. Dette gjør vi som regel ved å sammenligne de siste årene av Reform 97 (2003–2006), før Kunnskapsløftet, med situasjonen da Kunnskapsløftet har «virket» noen år (2009–2011). For de siste avgangskullene, 2009–2011, kan vi anta at Kunnskapsløftet har «satt seg» ordentlig, ettersom avgangselevne på 10. trinn i 2009 var det første årskullet som hadde gjennomført hele ungdomsskolen under Kunnskapsløftet.

5 Kjønn

I gjennomsnitt har jentene bedre skoleresultater enn guttene (Bakken 2008; Steffensen & Ziade 2009; Bakken 2010; Wiborg mfl. 2011). Dette mønsteret har vært kjent i mange tiår, og vi kjenner ikke til unntak i noen vestlige land.

Mange hypoteser er reist om årsakene (DiPrete & Jennings 2012). Tidligere i dette prosjektet har vi diskutert om skolen spiller en aktiv rolle i å frambringe kjønnsforskjellene eller om de skyldes forhold som skolen ikke rår over (Bakken & Danielsen 2011). Denne diskusjonen skal ikke forfølges videre i dette kapitlet, der formålet er å vise hvordan kjønnsforskjellene i skoleresultater har utviklet seg på 2000-tallet generelt, og før og under Kunnskapsløftet spesielt. Vi kartlegger forskjellene mellom gutter og jenter for gjennomsnittskarakterene til standpunkt og skriftlig eksamen, men dessuten for enkeltfag og for nasjonale prøver gjennomført på 8. trinn.

Det vi kaller kjønnsgapet er differansen mellom jenters og gutters resultater, enkelt utregnet ved å trekke (subtrahere) gjennomsnittet for guttene fra gjennomsnittet til jentene. En del steder er kjønnsgapet beregnet ved hjelp av regresjonsanalyser. Om kjønnsgapet er «positivt» (over null) betyr det at jentene jevnt over har bedre resultater enn guttene.

5.1 Standpunkt og skriftlig eksamen

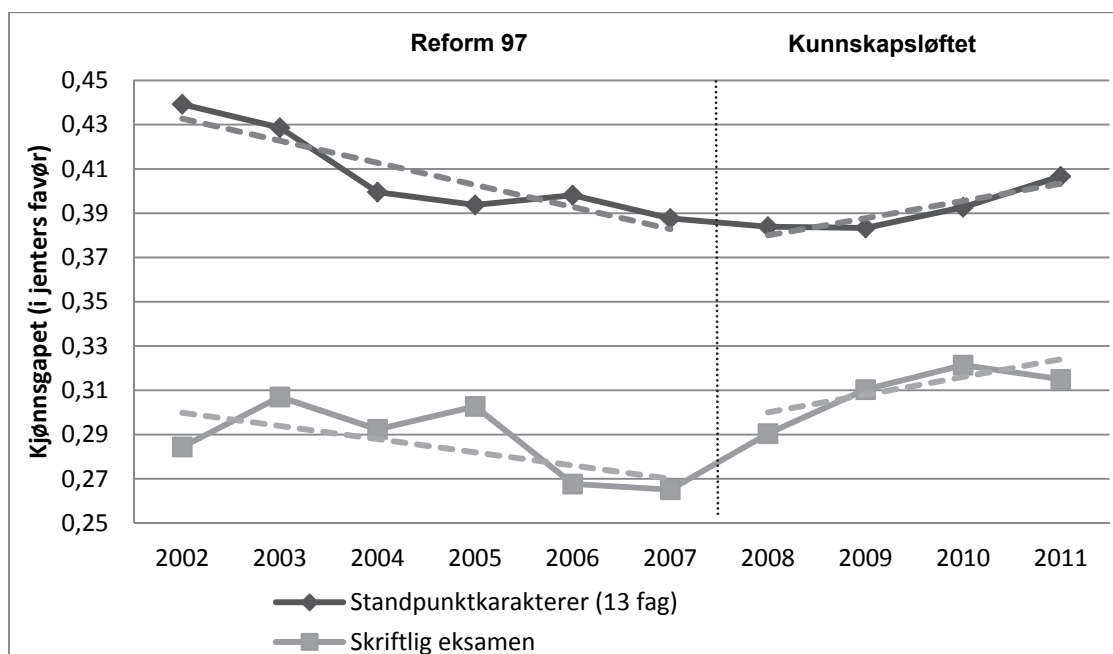
Figur 5-1 viser kjønnsgapet for standpunkt og for skriftlig for hvert av årene 2002 til 2011. Vi ser at jentenes gjennomsnittlige standpunktkarakterer var om lag 0,44 poeng bedre enn guttenes i 2002. Guttenes gjennomsnitt var 3,70 dette året, mot 4,14 blant jentene. Dette kjønnsgapet kan blant annet anskueliggjøres slik: I gjennomsnitt fikk 44 prosent av jentene i 2002 én karakter bedre enn guttene i alle fag.

Kjønnsgapet minsket med om lag 10 prosent i de neste årene, til ca. 0,39 i 2005. Deretter var forskjellen i gjennomsnittlige standpunktkarakterer stabil i noen år, etterfulgt av litt økning fra 2009 til 2011.

For skriftlig eksamen var kjønnsgapet stort sett mindre, rundt 0,30. Også her ser vi litt reduksjon fram til 2006/2007 og deretter noe økende under Kunnskapsløftet. Utviklingen på 2000-tallet har altså hatt en svakt

U-formet tendens. Kjønnsforskjellene for standpunkt er ikke blitt mindre etter at Kunnskapsløftet ble innført, og for skriftlig har det vært en tendens til større forskjeller når vi sammenligner med årene rett før 2007.

Figur 5-1 Kjønnsgapet for standpunkt og skriftlig, avgangskullene 2002–2011



Note: Kjønnsgapet = differansen mellom jenters og gutters gjennomsnittlige karakterer. Når differansen er positiv (over 0), som her, betyr det at jenter i gjennomsnitt får bedre karakterer enn guttene. De stiplede linjene er «slope» fra regresjonsanalyser for *interaksjonen* mellom kjønn og avgangskull, separat for 2002–2007 og for 2008–2011. T-verdi for *forskjellen* mellom interaksjonskoeffisienten 2002–2007 og 2008–2011 er 5,29 for standpunkt ($p < 0,001$) og 3,10 for skriftlig ($p < 0,001$).

I Figur 5-1 har vi dessuten tegnet inn trendlinjer (stiplede linjer) for å illustrere hovedtendensene. Disse er basert på regresjonsanalyser av interaksjonen mellom kjønn og år, først for perioden 2002 til 2007 (før Kunnskapsløftet) og deretter for perioden 2008 til 2011 (etter Kunnskapsløftet). Estimaten viser minskning i kjønnsforskjellene fram til 2007, og økende kjønnsforskjeller for 2008–2011. Forskjellene i hvordan kjønnsgapet utvikler seg mellom perioden før og etter at Kunnskapsløftet, er statistisk signifikant (se noten til figur 5-1). Regresjonsestimatene understreker altså tendensene til reduserte kjønnsforskjeller i Reform 97's siste år, avløst av en omvendt tendens i Kunnskapsløftets første år.

Hvorfor er kjønnsgapet mindre for skriftlig enn for standpunkt? Fagsammensetningen har betydning. Skriftlig eksamen er bare i engelsk, matematikk og norsk, og små kjønnsforskjeller i matematikk bidrar til å

«trekke» ned kjønnsforskjellene for skriftlig. Men forskjellen i kjønnsgapet mellom standpunkt og skriftlig kan også ha sammenheng med vurderingsmåten der jentene, relativt sett, kan ha et fortrinn når karaktergiveren (læreren) har observert elevens arbeid over lang tid, mens eksamen som baserer seg på én dags prestasjon, utløser kanskje i større grad et «skippertak» blant guttene (Opheim mfl. 2010:134).

Et mer detaljert bilde av kjønnsforskjellene presenteres i tabell 5-1, som viser endringen av standpunkt- og eksamenskarakterene fra de siste årene under Reform 97 (2003–2006) til de årene der Kunnskapsløftet var godt etablert (2009-2011).

Tabell 5-1 Standpunkt- og eksamenskarakterer blant gutter og jenter i perioden før og under Kunnskapsløftet. Fordeling, gjennomsnitt og standardavvik

Karaktersnitt 13 fag	Gutter			Jenter		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
1,0 – 1,5	0,2	0,1	-0,1	0,0	0,0	0,0
1,5 – 2,0	1,0	0,7	-0,3	0,3	0,3	0,0
2,0 – 2,5	5,1	4,6	-0,5	2,0	2,0	0,0
2,5 – 3,0	10,9	10,5	-0,4	5,4	5,3	-0,1
3,0 – 3,5	19,4	19,2	-0,2	12,3	11,8	-0,5
3,5 – 4,0	19,7	19,7	0,0	15,8	15,6	-0,2
4,0 – 4,5	22,0	22,0	0,0	24,1	23,3	-0,8
4,5 – 5,0	14,8	14,5	-0,3	24,0	22,4	-1,4
5,0 – 5,5	6,2	7,5	+1,3	14,4	16,0	+1,6
5,5 – 6,0	0,6	1,2	+0,6	1,7	3,2	+1,5
Totalt	100,0	100,0		100,0	100,0	
Gjennomsnitt	3,78	3,83	+0,05	4,18	4,22	+0,04
Standardavvik	0,821	0,827		0,779	0,808	
N=	119.463	94.698		113.778	89.992	
Eksamens- karakter	Gutter			Jenter		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
1	3,1	3,4	+0,2	1,7	2,1	+0,4
2	21,3	18,6	-2,7	14,5	11,9	-2,6
3	33,7	34,1	+0,3	29,2	28,3	-0,9
4	27,9	28,2	+0,3	34,2	34,3	+0,1
5	12,1	13,0	+0,9	17,7	19,2	+1,5
6	1,8	2,7	+0,9	2,7	4,2	+1,5
Totalt	100,0	100,0		100,0	100,0	
Gjennomsnitt	3,26	3,31	+0,05	3,55	3,63	+0,08
Standardavvik	1,07	1,10		1,05	1,09	
N=	113.116	89.855		108.786	86.362	

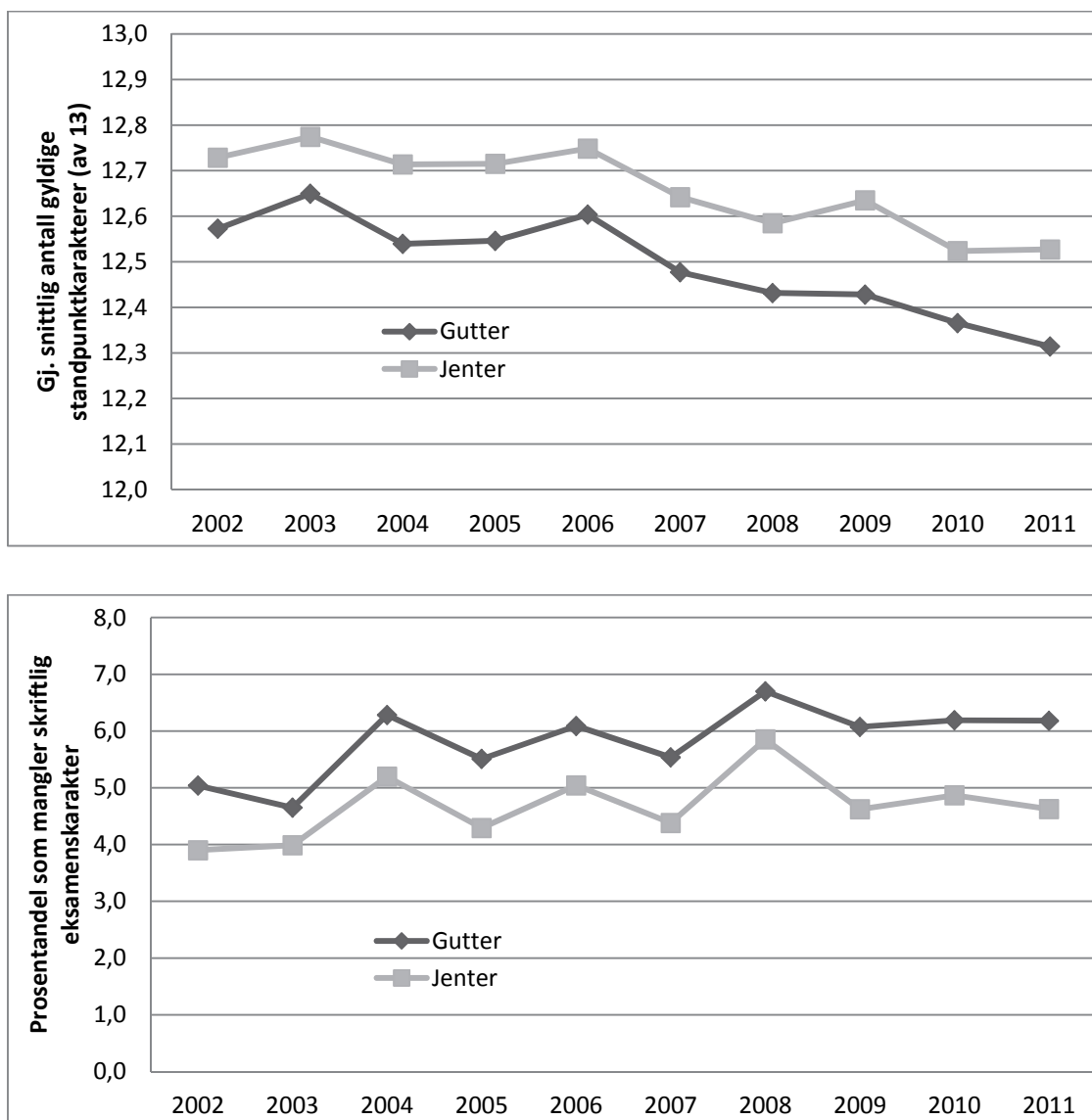
I gjennomsnitt har både gutter og jenter oppnådd litt bedre standpunkt karakterer i den siste perioden enn før Kunnskapsløftet. Gjennomsnittet økte med 0,04 for jenter (fra 4,18 til 4,22) og 0,05 for gutter (fra 3,78 til 3,83). Hovedgrunnen til at karaktergjennomsnittet øker for både gutter og jenter er at flere har fått toppkarakterer: Andelen elever med minimum 5 i gjennomsnitt for standpunkt økte fra 6,8 til 8,7 prosent blant guttene og fra 16,1 til 19,2 prosent blant jentene. I motsatt ende av skalaen er det blitt færre gutter – men ikke færre jenter – som får lavere karakter enn 3,0. Gjennomsnittet til skriftlig eksamen har økt noe mer for jentene (+0,08) enn for guttene (+0,05). Ulikhetene her skyldes at det over tid er blitt færre jenter enn gutter som får karakteren 3, mens jenter i større grad har fått de beste karakterene.

5.1.1 Manglende karakterer blant jenter og gutter

I kapittel 4 viste vi at elevene i økende grad ikke får alle karakterene de «normalt» skulle hatt. Denne utviklingen har vært særlig tydelig etter at Kunnskapsløftet ble innført og gjelder først og fremst standpunkt karakterene.

Figur 5-2 viser at et økende «karakterfravær» gjelder både for gutter og jenter, på ganske lik måte. I hele perioden har jentene flere gyldige standpunkt karakterer på vitnemålet enn guttene og det er flere gutter enn jenter som mangler skriftlig eksamens karakter. Ettersom det trolig er særlig faglig svake elever som mangler karakterer, kan kjønnsgapet ha blitt noe underestimert når andelen uten karakterer ikke tas med i beregningene. Men siden det har vært en nokså parallell utvikling for begge kjønn når det gjelder manglende karakterer, er utviklingstrekkene i kjønnsgapet, slik vi har beskrevet det i figur 5-1, ganske upåvirket av nedgangen i tildelingen av karakterer.

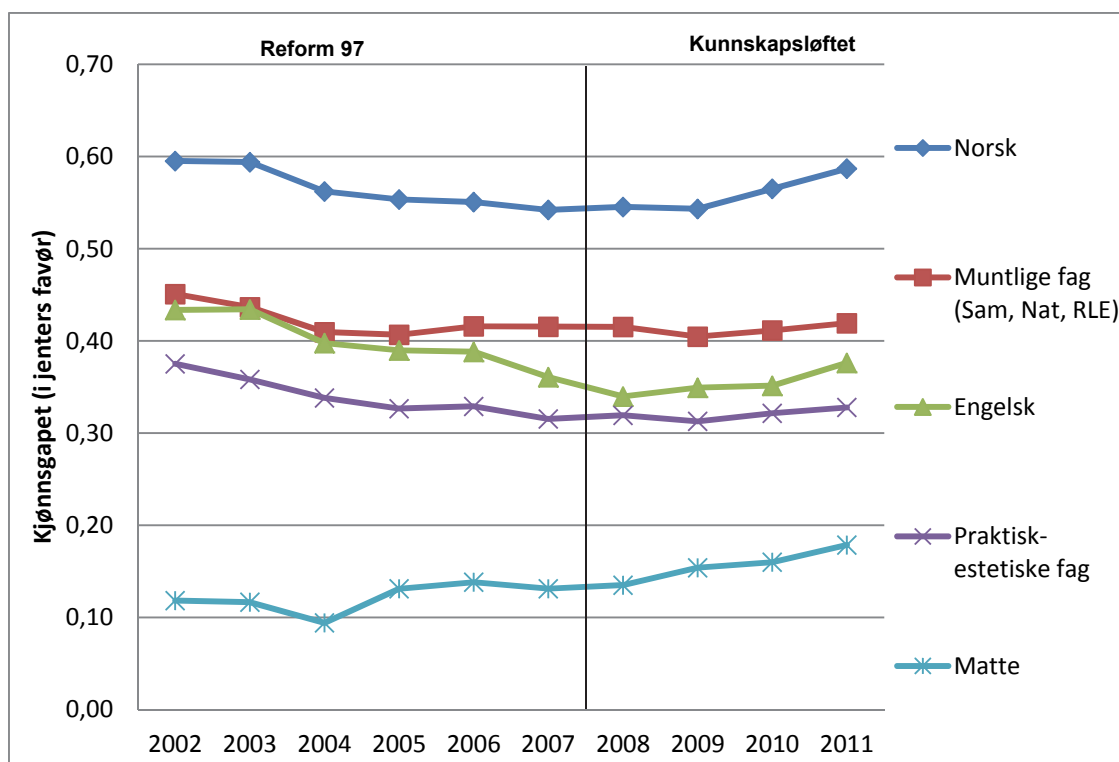
Figur 5-2 Gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer i 13 fag (øverst) og andel som mangler skriftlig eksamenskarakterer (nederst), gutter og jente, avgangskullene 2002–2011



5.2 Utviklingen i de enkelte fag

Figur 5-3 viser kjønnsgapet over tid i gjennomsnittlige standpunktkarakterer for fem fag/faggrupper. Jentene er, som gjennomsnitt, bedre i alle fag (unntaket er kroppøving, ikke vist i figuren), men det er slående variasjoner: Gapet mellom jentenes og guttenes karakterer er minst i matematikk (ca. 0,18 poeng i jentenes favør i 2011) og størst i norsk der det var nesten 0,60 i 2011, altså tre ganger større forskjell enn i matematikk.

Figur 5-3 Kjønnsgapet i enkelte fag/faggrupper, avgangskullene 2002–2011



Note: Praktisk-estetiske fag = musikk, kunst & håndverk, mat & helse, kroppsøving. Muntlige fag = samfunnsfag, RLE og natur og miljø.

I perioden 2002–2011 utvikler kjønnsgapet seg litt ulikt for de forskjellige fagene. For norsk og engelsk var det en tendens til reduserte forskjeller fram til om lag 2008–2009 og deretter en økning. For disse to fagene ser vi altså den samme tilnærmete U-kurven som vi så for alle fagene samlet. I matematikk har det svake jentefortrinnet økt tydeligst etter innføringen av Kunnskapsløftet. Forskjellen i jentenes favør var 0,12 som gjennomsnitt 2003–2006 og 0,17 som gjennomsnitt for 2009–2011. I de praktisk-estetiske fagene ser vi en svak nedgang i kjønnsforskjeller fram til rundt 2007 og deretter en utflating, mens kjønnsgapet har vært nokså stabilt, rundt 0,40, for de muntlige fagene etter 2004.

5.3 Nasjonale prøver for 8. trinn

Ettersom poengskalaen for de nasjonale prøvene er annerledes enn for karakterene, kan de to ikke uten videre sammenlignes. Her analyserer vi kjønnsforskjellene i resultatene på de nasjonale prøvene foretatt på høsten i 8. trinn – altså tidlig på ungdomstrinnet, nesten tre skoleår før avslutningen av ungdomsskolen – med såkalte *standardskårer*. Resultatene på nasjonale

prøver er omregnet slik at gjennomsnittet for alle elevene er 0 (null). Resultatfordelingens standardavvik er omregnet («standardisert») til 1, noe som vanligvis betyr at anslagsvis to tredeler av elevene, de som er «midt på treet», har skårer mellom -1 og +1 standardavvik.¹⁰ Forskjeller mellom grupper kan dermed måles som andeler (proporsjoner) av standardavviket.

På grunn av likheter i fagprofil er det mer nærliggende å sammenligne kjønnsforskjellene på nasjonale prøver med kjønnsgapet på skriftlig enn med kjønnsgapet for standpunkt. Siden kjønnsgapet på skriftlig eksamen er om lag 0,30 karakterpoeng og standardavviket ca. 1,1, kan vi beregne at kjønnsforskjellene i skriftlige eksamens karakterer er på om lag 0,27 standardavvik.

Målt på denne måten er kjønnsforskjellene på nasjonale prøver på 8. trinn *betydelig mindre* enn kjønnsgapet for karakterene til skriftlig eksamen på 10. trinn. I samleskåren for de nasjonale prøvene i engelsk, lesning og regning, skiller det under 0,10 standardavvik i årene 2007–2011 (0,9 i 2007, 0,4 i 2009) – altså klart mindre enn kjønnsgapet for skriftlig karakterene på 10. trinn.

De relativt små kjønnsforskjellene ved nasjonale prøver, sammenlignet med skriftlig eksamen og enda mer sammenlignet med standpunkt-karakterene, kan ha flere grunner. Ulike ferdigheter testes og prøvene foregår på ulike måter. Deler av de nasjonale prøvene blir gjort elektronisk og dette kan være en relativ fordel for guttene. Kjønnsforskjellene i jenters favør er større desto mer tekst elevene må forhold seg til, særlig om tekstene er av skjønnlitterær type (Solheim & Tønnessen 2003; Kjærnsli 2004). Gutter gjør det relativt bedre enn jenter på flervalgsoppgaver i matematikk (Kjærnsli 2004; Kjærnsli mfl. 2007; Kjærnsli & Turmo 2010). Nasjonale prøver er altså på ett vis mer gunstig for gutter enn for jenter, både sammenlignet med skriftlig eksamen og særlig sammenlignet med standpunktkarakterer.

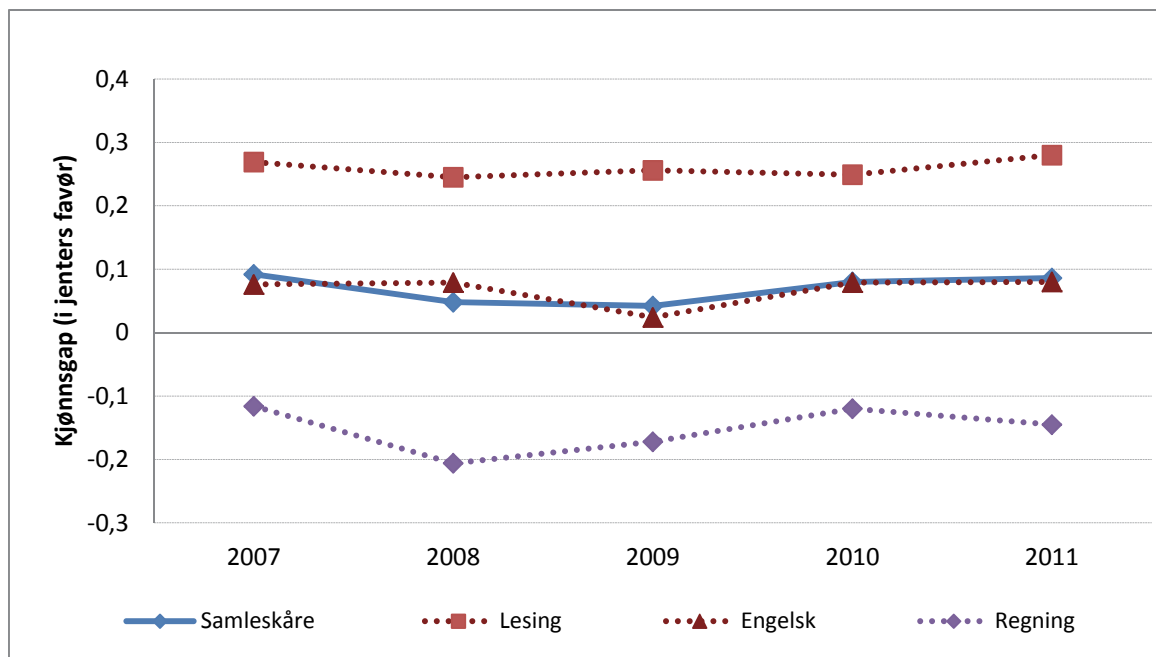
Likevel er avviket mellom kjønnsgapet på nasjonale prøver og kjønns-gapet på skriftlig eksamen såpass stort at de ulike prøveoppleggene neppe kan forklare hele avviket. De nasjonale prøvene er foretatt på 8. trinn, på et tidspunkt i skoleåret da elevene ofte ikke er mer enn 13 år gamle. Det er

¹⁰ Som tommelfingerregel: Om en elev har fått skåren -1,0 standardavvik på en prøve, betyr det vanligvis at omkring 15 prosent av elevene har gjort det dårligere og om lag 85 prosent av elevene har fått et bedre prøveresultat.

tenkbart at kjønnsforskjellene i elevprestasjoner endres med alderen. I løpet av ungdomsskolen kan jentene *øke* forspranget i skoleferdigheter. Flere tidligere analyser tyder på at gapet i prøveresultater mellom gutter og jenter utvides gjennom ungdomstrinnet (Bakken 2010:87; Wiborg mfl. 2011:125-127). Dette er sannsynligvis en viktig grunn til at kjønnsforskjellene i karakterer ved avslutningen av ungdomsskolens 10. trinn er større enn forskjellen i nasjonale prøveresultater to–tre år tidligere.

For å bedømme Kunnskapsløftets rolle for kjønnsforskjellene, bør vi også granske utviklingen av kjønnsgapet på nasjonale prøver i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført (figur 5-4). Ikke mye av elevenes skolegang hadde foregått under Kunnskapsløftets «regime» da 8. trinns-elevene tok nasjonale prøver i 2007. I 2011 var situasjonen annerledes: Elevene på 8. trinn som da tok de nasjonale prøvene, hadde fem år i grunnskolen under Kunnskapsløftet, helt siden 3. trinn. Om Kunnskapsløftets innvirkning tydelig trekker i retning av reduserte kjønnsforskjeller, burde dette resultere i et mer begrenset kjønnsgap i resultatene på nasjonale prøver blant 8. trinns-elevene i 2011, sammenlignet med kjønnsgapet blant 8. trinns-elevene fire år tidligere.

Figur 5-4 Kjønnsforskjeller på nasjonale prøver, 8.klassetrinn, under Kunnskapsløftet i årene 2007 – 2011, målt i standardavvik



Figur 5-4 gir lite støtte til en slik antakelse, ettersom kjønnsgapet, både for samleskåren og for de enkelte delene av nasjonale prøver, forandret seg svært lite i årene 2007–2011. I alle årene har gutter greid regnetesten litt bedre enn jenter i gjennomsnitt, mens jenter skårer en god del bedre enn gutter på alle lesetestene gjennom hele perioden. Endringene over tid er såpass små at det er mest rimelig å konkludere med at det ikke har skjedd noen utjevning mellom gutter og jenter i nasjonale prøveresultater på 8. trinn i løpet av årene med Kunnskapsløftet.

5.4 Oppsummering

Karakterforskjellene mellom jenter og gutter (i jentenes favør) ble litt redusert i årene før Kunnskapsløftet. Under Kunnskapsløftets første fire år har de økt litt igjen, om enn bare svakt. Forskjellen mellom jenter og gutter er større for standpunktkarakterer enn for karakterene til skriftlig eksamen, og de er størst for norskfaget, men ganske små (om enn litt økende) i matematikk.

I resultatene på nasjonale prøver, 8. trinn, er det vanskelig å spore noen tydelige utviklingstendenser for årene 2007–2011. Et påtakelig resultat synes imidlertid å være at kjønnsforskjellene *øker* fra 8. trinn til 10. trinn på ungdomsskolen. Kunnskapsløftet har tilsynelatende ikke bidratt til å dempe disse tendensene til voksende kjønnsforskjeller i løpet av ungdomstrinnet.

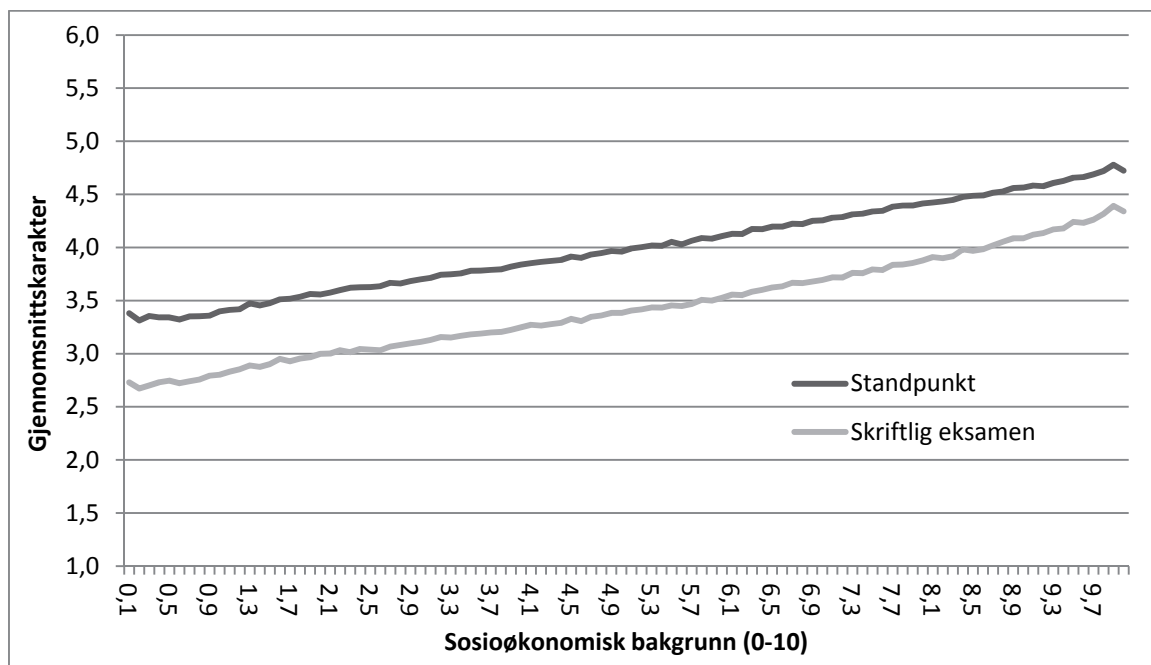
Konklusjonen blir dermed at på 2000-tallet har det skjedd forholdsvis små endringer i forskjellene mellom gutters og jenters skoleresultater. I den grad tendenser kan observeres, peker de i retning av litt mindre kjønnsforskjeller i Reform 97's siste år, men en svak økning i karakterforskjellene i jenters favør i Kunnskapsløftets første år. Det er særlig resultatene for basisfagene matematikk, norsk og engelsk som bidrar til økte kjønnsforskjeller. Kunnskapsløftet har forespeilet en særlig satsing på grunnleggende ferdigheter. Likevel er det spesielt utviklingen for karakterene i de fagene som er nærmest forbundet med de grunnleggende ferdighetene, som trekker mest i retning av større kjønnsforskjeller i de siste årene.

6 Sosioøkonomisk familiebakgrunn

Ressurser i familien – foreldrenes utdanningsnivå, familienes inntekter og formuer, foreldrenes yrke og yrkesaktivitet – henger sterkt sammen med barns skoleresultater. Som beskrevet i avsnitt 3.3 har vi brukt opplysninger om begge foreldrenes utdanning og inntekt for å konstruere en skala for foreldrenes samlede sosioøkonomiske posisjon – det vi kaller SØS-skalaen. Skalaen varierer fra null til ti (0-10). Den er utregnet med én desimal (egentlig varierer den derfor fra 0,1 til 10,0), slik at i de fleste analysene er elevene plassert på en fingradert skala som alt i alt har 100 små trinn.

Null (0) betyr at foreldrene både har lav inntekt og utdanning, mens 10 innebærer at foreldrene har både særskilt høy inntekt og særskilt høy utdanning. En stor andel av foreldrene er plassert rundt midten av skalaen: I 2009–2011 hadde om lag 60 prosent av dem SØS-verdier fra 2,6 til 7,4.

Figur 6-1 Gjennomsnittskarakterer, samlet for hele perioden 2002–2011, for elevene plassert detaljert på den sosioøkonomiske skalaen fra 0,1 til 10,0.



Figur 6-1 viser gjennomsnittlig karakternivå for standpunkt og skriftlig eksamen, utregnet separat for hver av SØS-skalaens 100 nivåer for sosioøkonomisk status, for hele perioden 2002–2011 under ett. Figuren illustrerer

hvor sterkt elevenes karakterer varierer med foreldrenes posisjon i det sosioøkonomiske hierarkiet. I ytterkantene av fordelingene ser vi at elevene nederst på SØS-skalaen hadde rundt 2,6–2,7 i gjennomsnitt til skriftlig eksamen og rundt 3,3–3,4 i gjennomsnittlige standpunkt-karakterer. Elevene øverst på SØS-skalaen, med nær 10 i sosioøkonomisk status, fikk i gjennomsnitt omkring 4,4 i skriftlig og omkring 4,7 i standpunkt-karakterer.

Forskjellen mellom «topp» og «bånn» på den sosioøkonomiske skalaen er altså i størrelsesorden rundt 1,4 karakterpoeng for standpunkt-karakterer og rundt 1,6 karakterpoeng for skriftlig eksamen, når vi ser hele perioden under ett. Men få av foreldrene er «nederst» eller «øverst» på SØS-skalaen: Om SØS-verdier under 0,5 kalles «nederst» og over 9,5 kalles «øverst», var 2,6 prosent av foreldrene i hver av disse ytterkategoriene i 2009–2011.

Et viktig poeng med figur 6-1 er at den viser *hvor rettlinjet* (rak) forbindelsen er mellom foreldrenes plassering på SØS-skalaen og gjennomsnittskarakterene. Går vi ett trinn opp på SØS-skalaen, for eksempel fra 3,0 til 4,0 – eller fra 7,5 til 8,5 – vil den typiske økningen i karakternivået være praktisk talt den samme. Forutsetningen om linearitet stemmer ikke alltid eksakt – vi ser for eksempel at kurven for standpunkt er litt flatere nederst i fordelingen enn ellers – men avvikene er svært små og derfor er det en presis nok tilnærming å betrakte sammenhengen som lineær.¹¹

Vi bruker den gjennomsnittlige økningen i karakterer for hvert nivå – *hvert trinn* – på den sosioøkonomiske skalaen som et uttrykk for styrken på sammenhengen mellom elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn og skolerresultater. Denne gjennomsnittlige økningen kalles *SØS-gradienten* og beregnes med regresjonsanalyse. Jo større SØS-gradienten er, jo større betydning har de sosioøkonomiske forskjellene mellom familiene for elevenes karakterer. For hele perioden 2002–2011 var SØS-gradienten for standpunkt 0,143. En SØS-gradient på 0,143 innebærer altså at hvert trinn oppover på SØS-skalaen tilsvarer en gjennomsnittlig (estimert) økning i karakternivået på 0,143 karakterpoeng, og at avstanden i karakterer mellom ytterpunktene på SØS-skalaen er ca. ti ganger SØS-gradienten, dvs. 1,43 karakterpoeng.

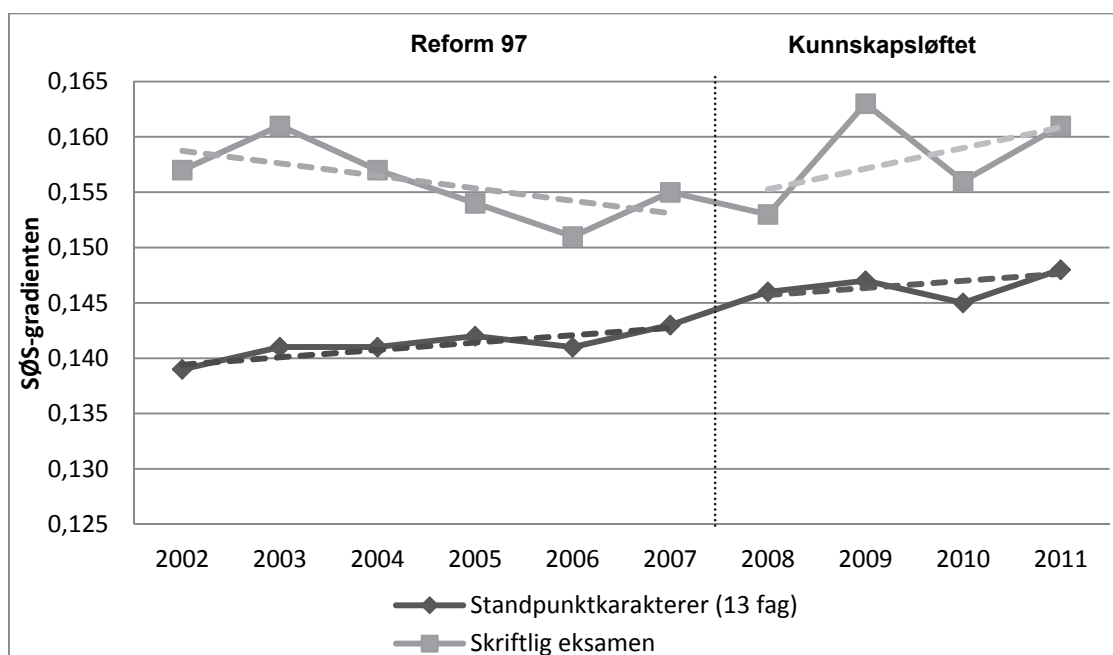
¹¹ Avvik fra linearitet kan for eksempel testes gjennom å studere endringer i forklart varians (R^2) når vi kontrollerer for kurvelinearitet. Verken innføring av annengrads- eller tredjegradsledd fører imidlertid til nevneverdige endringer i R^2 .

For skriftlig eksamen, perioden sett under ett, var SØS-gradienten noe høyere – 0,157. Familiens sosioøkonomiske ressurser har følgelig større «effekt» på de skriftlige eksamenskarakterene enn på standpunktkarakterene.

6.1 Ulikhetene i karakterer 2002–2011

Figur 6-2 viser SØS-gradientene gjennom 2000-tallet for standpunktkarakterer og de skriftlige eksamenskarakterene. For standpunktkarakterene tyder figuren på en svak økning av forskjellene mellom elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn, særlig etter innføringen av Kunnskapsløftet. SØS-gradienten endret seg bare litt fra 2002–2006, etterfulgt av en viss – men ikke stor – økning i tidsrommet 2006–2008 (da Kunnskapsløftet ble innført), og deretter en viss variasjon 2008–2011 på et nivå litt høyere enn før Kunnskapsløftet.

Figur 6-2 Sammenhengen (SØS-gradienten) mellom elevenes sosioøkonomisk bakgrunn og karakterene til standpunkt og til skriftlig eksamen, avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011



Note: De stiplede linjene er «slope» fra regresjonsanalyser for *interaksjonen* mellom SØS-skalaen og avgangskull (dvs. år), separat for 2002-2007 og for 2008–2011. T-verdi for *forskjellen* mellom interaksjonskoeffisienten 2002–2007 og 2008–2011 for skriftlige eksamenskarakterer er 3,57 ($p < 0,001$). Tilsvarende t-verdi for standpunkt er -0,04 (ikke statistisk signifikant).

SØS-gradienten for skriftlige karakterer varierer mer fra år til år, trolig fordi målet er basert på færre karakteropplysninger og dessuten på grunn av

særegenheter ved prøvene i enkelte år.¹² Vi kan likevel spore en trend i form av en viss reduksjon fra 2003 til 2006 og deretter økning. Interaksjonseffekten mellom SØS-skalaen og årskull, beregnet med separate regresjonsanalyser for 2002–2007 (Reform 97) og for 2008–2011 (Kunnskapsløftet), gir støtte til en slik tolkning. Dette er illustrert med de stiplede linjene inntegnet i figuren, som viser tendensen til innsnevring av de sosioøkonomiske forskjellene for skriftlig før Kunnskapsløftet og tendensen til utvidete sosioøkonomiske forskjeller under Kunnskapsløftet.

Hvor stor betydning skal vi tillegge disse endringene? Økningen i forskjellene er «statistisk signifikant», men statistisk signifikans i såpass store utvalg kan ha liten interesse. I neste avsnitt utdyper vi bildet for å styrke grunnlaget for tolkningene av disse endringene.

6.2 Mest karakterforbedring øverst på SØS-skalaen

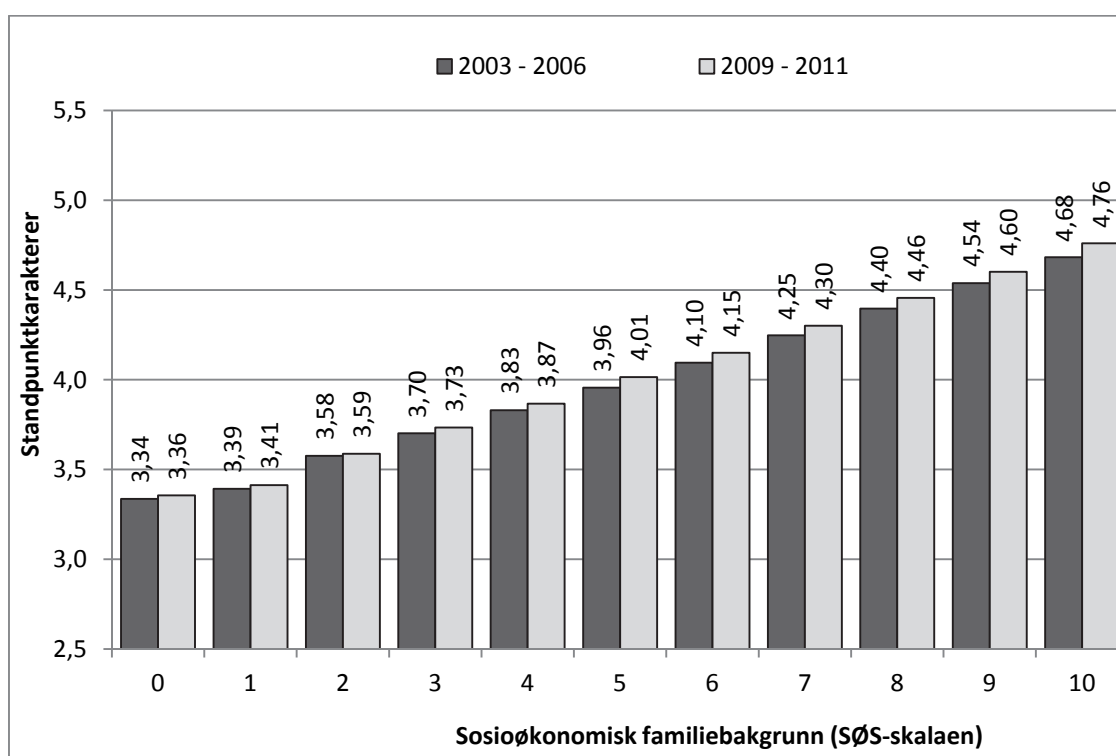
I figur 6-3, som viser gjennomsnittene for 2003–2006 og 2009–2011, ser vi at elever på alle nivåer på SØS-skalaen har fått et høyere gjennomsnitt i standpunkt i perioden under Kunnskapsløftet. Den økende sosioøkonomiske ulikheten i karakterer har altså ikke skjedd på en dramatisk måte ved at elevene lavt i det sosioøkonomiske hierarkiet har fått lavere karakterer, mens bare de med mest fordelaktig sosial bakgrunn har bedret karakterene.¹³

Men figur 6-3 viser også at *karaktergjennomsnittet har økt mer desto høyere sosioøkonomisk posisjon foreldrene har*. Elever fra de «nederste» SØS-kategoriene har bare marginalt endret karaktergjennomsnittet, mens elever med foreldre i den øverste sosioøkonomiske kategorien (kategori 10) har forbedret gjennomsnittet med 0,08 karakterpoeng. Veksten i det generelle karakternivået er med andre ord skjevt fordelt, og en vesentlig bedring av karakterene har bare skjedd i øvre deler av det sosioøkonomiske hierarkiet.

¹² I analysene av de skriftlige eksamenskarakterene, her og stort sett seinere, har vi tatt hensyn til hvilket fag – norsk, engelsk eller matematikk – som eleven har kommet opp i ved å bruke dummyvariabler. Grunnen er at det gjennomsnittlige karakternivået varierer mellom de skriftlige fagene (høyest i engelsk, lavest i matematikk).

¹³ Jf. diskusjonen om Pareto-logiske endringsmønstre (Wiborg mfl. 2011).

Figur 6-3 Gjennomsnittlige standpunktkarakterer, elever på ulike trinn på SØS-skalaen, i perioden før (2003–2006) og perioden under (2009–2011) Kunnskapsløftet



Note: $N_{2003-2006}=232.466$. $N_{2009-2011}=183.713$. SØS-skalaen bygger på begge foreldrenes utdannings- og inntektsnivå. De 11 gruppene er dannet ved avrunding av SØS-skalaen til nærmeste hele tall.

Tallene er små, men ikke uten betydning. Økningen på 0,08 i gjennomsnitt for elever øverst på SØS-skalaen kan for eksempel bety at 8 av 100 elever i denne kategorien har fått én karakter bedre i alle de 13 fagene som inngår i standpunktkarakterene. Den samme økningen på 0,08 ville inntreffe om alle elever i den øverste sosioøkonomiske kategorien hadde fått én karakter bedre i minst ett av fagene. Vi ser altså at den tilsynelatende marginale økningen i gjennomsnittlige standpunktkarakterer fra 4,68 til 4,76 blant elever øverst på SØS-skalaen, vil innebære at en rekke elever i dette sjiktet har fått en håndfast karakterforbedring på vitnemålet.

En videre utdypping av hvordan karakterene fordeler seg er gitt i tabell 6-1. Her er elevene rangert i *kvintiler* på SØS-skalaen, dvs. i fem like store grupper. Den laveste SØS-kvintilen består av femdelen av elevene der foreldrene har lavest sosioøkonomisk status, den høyeste av de 20 prosent «øverste familiene», og midtkategorien består av familier i 40–60 persentilene. (To kvintiler, 20–40 persentilene og 60–80-persentilene, er altså ikke vist i tabellen, for å gjøre den mer oversiktlig.)

Tabell 6-1 Standpunkt- og skriftlig eksamenskarakterer, elever på ulike nivåer av SØS-skalaen, før og under Kunnskapsløftet, fordeling, gjennomsnitt og standardavvik

Karaktersnitt 13 fag	Laveste SØS-kvintil			Midterste SØS-kvintil			Høyeste SØS-kvintil		
	2003– 2006	2009– 2011	endring	2003– 2006	2009– 2011	endring	2003– 2006	2009– 2011	endring
1,0 – 1,5	0,3	0,2	-0,1	0,1	0,0	-0,1	0,0	0,0	0,0
1,5 – 2,0	1,8	1,4	-0,4	0,5	0,4	-0,1	0,1	0,0	0,0
2,0 – 2,5	8,5	8,3	-0,2	2,9	2,4	-0,4	0,5	0,4	-0,1
2,5 – 3,0	16,0	16,8	+0,8	7,8	7,3	-0,5	1,8	1,4	-0,4
3,0 – 3,5	24,4	24,2	-0,2	17,1	16,2	-0,9	5,9	5,5	-0,4
3,5 – 4,0	19,5	19,6	+0,1	19,7	19,9	+0,2	11,6	11,3	-0,3
4,0 – 4,5	17,1	16,7	-0,4	24,9	24,7	-0,2	24,6	23,6	-1,1
4,5 – 5,0	9,1	8,8	-0,3	18,4	17,9	-0,6	30,5	28,4	-2,1
5,0 – 5,5	3,0	3,6	+0,6	7,9	9,7	+1,8	22,2	24,0	+1,8
5,5 – 6,0	0,2	0,4	+0,2	0,7	1,5	+0,8	2,9	5,5	+2,6
Totalt	100,0	100,0		100,0	100,0		100,0	100,0	
Gjennomsnitt	3,49	3,50	+0,01	3,95	4,01	+0,06	4,49	4,55	+0,06
Standardavvik	0,805	0,807		0,772	0,780		0,653	0,667	
N	44.797	36.943		45.951	35.858		47.064	37.092	

Eksamens- karakter	Laveste SØS-kvintil			Midterste SØS-kvintil			Høyeste SØS-kvintil		
	2003- 2006	2009- 2011	endring	2003- 2006	2009- 2011	endring	2003- 2006	2009- 2011	endring
1	6,2	6,8	+0,5	2,0	2,2	+0,3	0,3	0,4	+0,1
2	30,8	27,9	-2,9	18,0	15,2	-2,9	5,8	4,6	-1,2
3	34,5	36,0	+1,5	34,4	33,8	-0,7	22,0	21,0	-1,1
4	21,4	21,1	-0,3	31,2	32,1	+0,9	39,3	37,8	-1,5
5	6,3	7,0	+0,6	12,7	14,1	+1,3	27,4	28,7	+1,4
6	0,7	1,3	+0,6	1,7	2,7	+1,0	5,2	7,6	+2,4
Totalt	100,0	100,0		100,0	100,0		100,0	100,0	
Gjennomsnitt	2,89	2,92	+0,03	3,35	3,42	+0,07	3,98	4,06	+0,08
Standardavvik	1,02	1,01		1,02	1,05		0,97	1,00	
N	42.354	33.061		44.315	35.319		45.368	36.239	

Tabell 6-1 viser at den laveste kvintilen har praktisk talt uendret gjennomsnittlig standpunktkarakterer (+0,01) fra 2003–2006 til 2009–2011. Både den midterste og den øverste kvintilen har bedret snittkarakterene med 0,06 poeng. I særlig grad har bedringen i midterste og øverste kvintil skjedd ved at en større andel av elevene i disse sosioøkonomiske kategoriene har fått særs gode karakterer. I den øverste SØS-kvintilen, for eksempel, har andelen som har fått 5,0 eller bedre i gjennomsnittskarakter økt fra 25,1 prosent til 29,5

prosent. I den mer «privilegerte» delen av den sosioøkonomiske rangeringen ser vi altså en større tendens til femere og i særdeleshet seksere, og dette er sterkt medvirkende til økningen i sosioøkonomisk ulikhet i standpunkt-karakterer i perioden etter at Kunnskapsløftet ble innført. Med andre ord er det den generelle tendensen til at lærerne deler ut flere seksere som langt på vei er drivkraften bak økte sosioøkonomiske forskjeller i standpunkt.

For de skriftlige eksamenskarakterene ser vi i all hovedsak et tilsvarende mønster. Prosentandelen som har fått seks i skriftlig har for eksempel økt med 0,6 prosentpoeng i den laveste kvintilen, med 1,0 prosentpoeng i den midterste, og med klart mer, nemlig 2,4 prosentpoeng, i den øverste SØS-kvintilen.

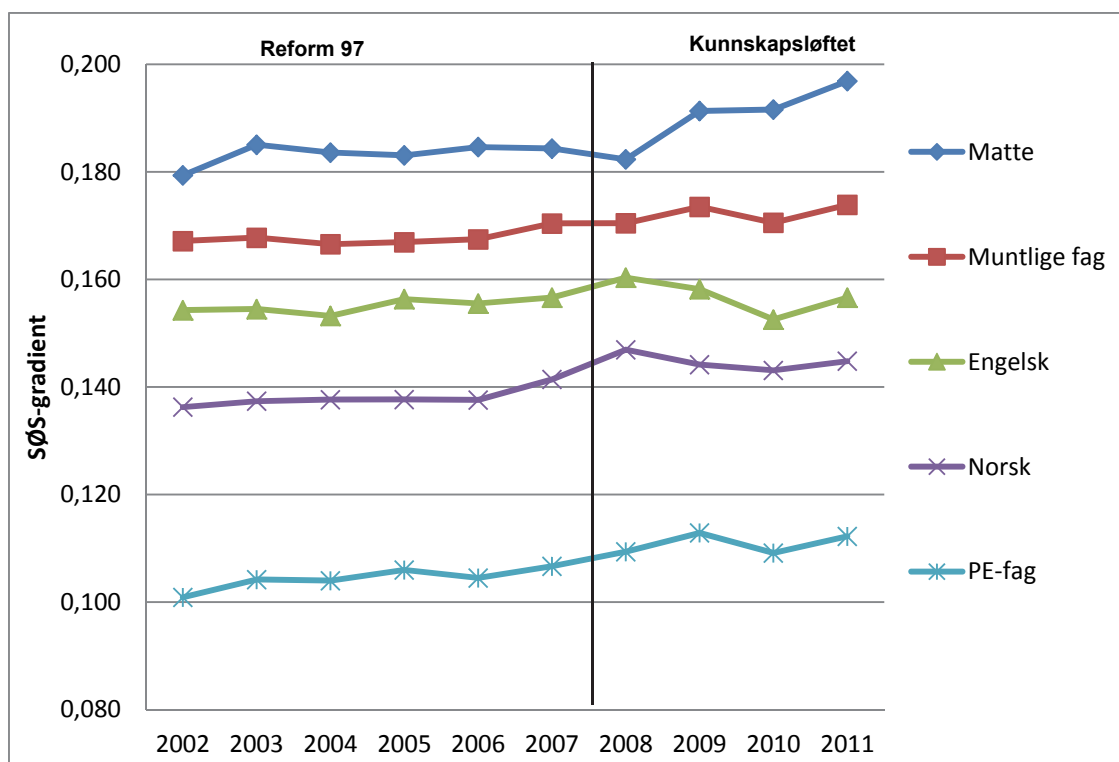
6.3 Utviklingen i de enkelte fag

Figur 6-4 viser utviklingen i SØS-gradienten for de enkelte fagene. Med få unntak er SØS-gradientene for alle fag høyere i perioden etter Kunnskapsløftet enn før.

Den sosioøkonomiske ulikheten var sterkest i matematikk før Kunnskapsløftet (SØS-gradient over 0,180), og forskjellene har blitt større under Kunnskapsløftet. Mellom elever ytterst på SØS-skalaen var den gjennomsnittlige karakterforskjellen i matematikk nesten to karakterpoeng i 2011.

For muntlige fag (dvs. RLE, samfunns- og naturfag) og engelsk er også SØS-gradienten ganske sterk (mellom 0,150 og 0,170), men økningen har ikke vært så påtakelig etter Kunnskapsløftet. SØS-gradienten i de praktisk-estetiske fagene (kroppsøving, mat og helse, musikk og kunst og håndverk) er klart svakere, men også her har de sosioøkonomiske ulikhetene økt fra før til under Kunnskapsløftet, og i 2009–2011 skiller det mer enn én hel karakter i gjennomsnitt for denne faggruppen mellom elever med høyest og lavest sosioøkonomisk status.

Figur 6-4 SØS-gradienten i enkelte fag/faggrupper, avgangskullene 2002–2011



Note: SØS-gradienten er beregnet med regresjonsanalyse og viser hvor mye karakterene i fagene øker per trinn på den sosioøkonomiske skalaen som varierer fra 0 - 10.

Praktisk-estetiske fag = musikk, kunst & håndverk, mat & helse, kroppsøving.

Muntlige fag = samfunnsfag, RLE og naturfag.

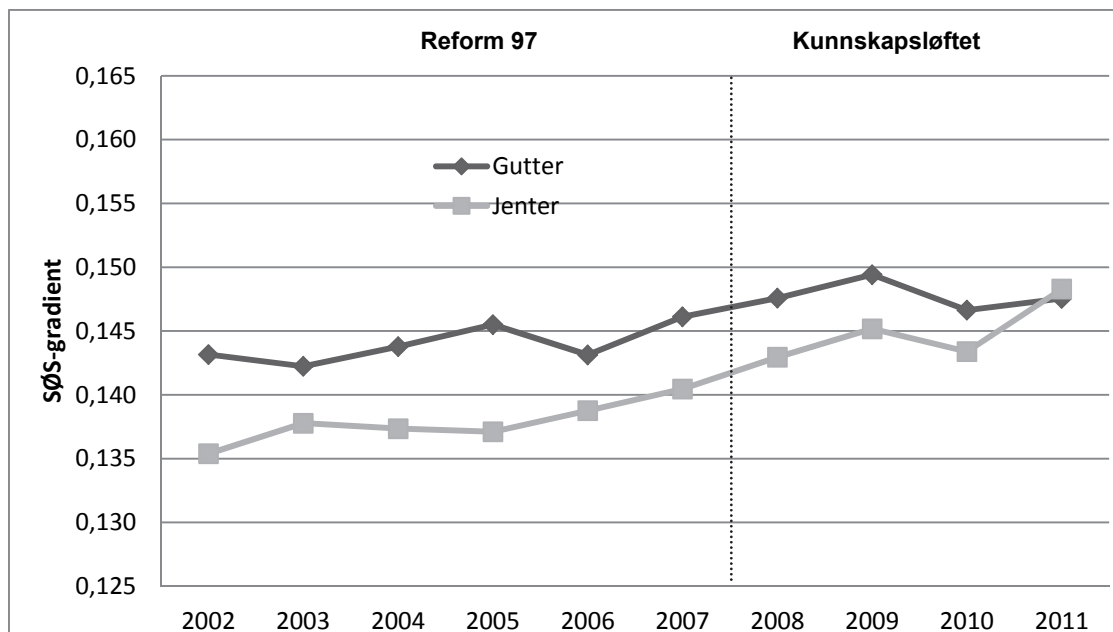
6.4 Lik utvikling for gutter og jenter?

Er tendensen til økende sosioøkonomiske ulikheter i skolekarakterer under Kunnskapsløftet den samme for gutter og jenter? Analysene kan tyde på at utviklingen blant jentene har gitt et sterkere bidrag til den generelle økningen enn utviklingen blant guttene. Figur 6-5 viser at økningen i SØS-gradienten, spesielt i perioden etter innføringen av Kunnskapsløftet, har vært «brattere» blant jentene enn blant guttene.¹⁴ En spesiell type utjevning mellom kjønnene ser altså ut til å oppstå: Først i perioden var SØS-gradienten

¹⁴ Separate analyser for hvert kjønn av forskjeller i sammenhengen mellom SØS-skalaen og standpunkt-karakterene for 2003-2006 og 2009-2011 viser imidlertid en statistisk signifikant økning i SØS-gradienten *både* for gutter (+0,004, t-verdi = 3,23, p=0,001) og for jenter (+ 0,008, t-verdi = 6,25, p<0,001).

mindre blant jentene, men i 2011 var det ikke lenger noen kjønnsforskjell i hvor mye karakterene varierer med foreldrenes sosioøkonomiske status.¹⁵

Figur 6-5 SØS-gradienter for standpunkt-karakterer blant gutter og jenter, avgangskullene 2002–2011

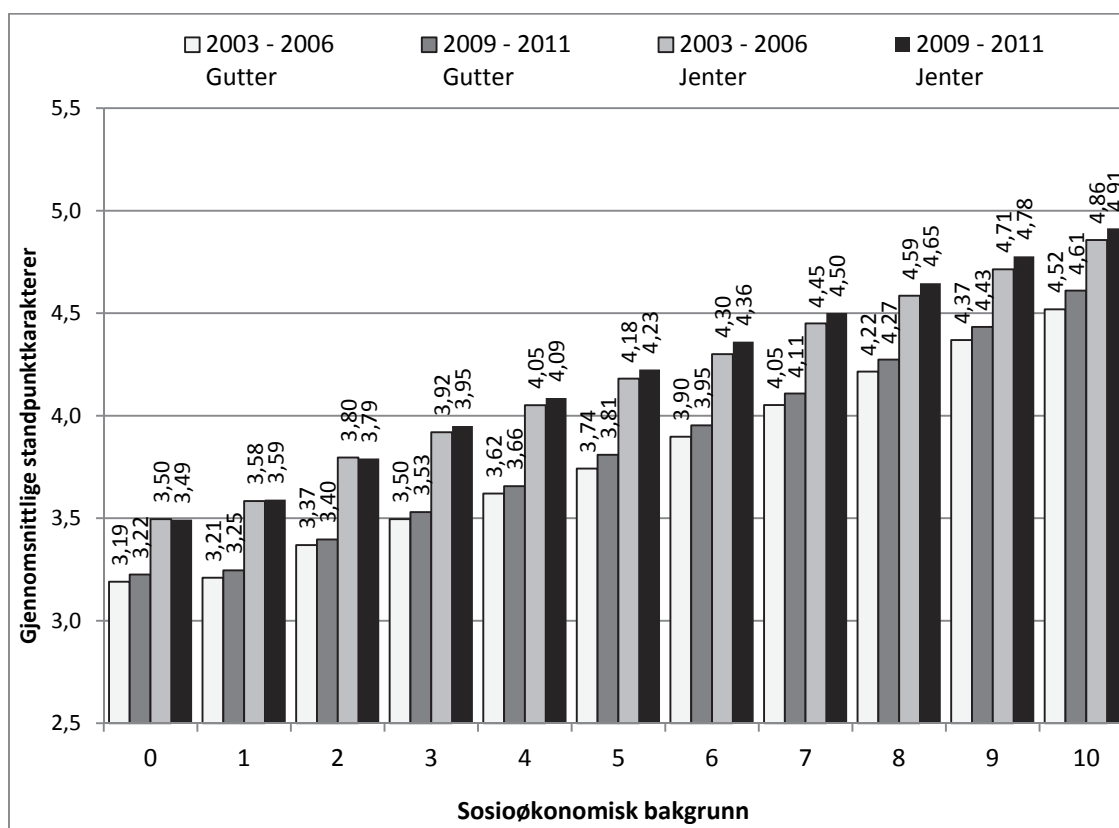


Note: SØS-gradienten beregner hvor mye karakterene øker i gjennomsnitt for hvert trinn oppover på skalaen for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (SØS). Skalaen for SØS varierer fra 0 – 10.

Figur 6-6 utdyper hvordan ulikhetene etter kjønn og sosioøkonomisk status har utviklet seg. Om vi ser bort fra den helt marginale reduksjonen blant jenter i de sosioøkonomiske kategoriene 0 og 2, har *ingen* sosioøkonomiske kategorier, verken blant jenter eller gutter, hatt en absolutt nedgang i gjennomsnittlige standpunkt-karakterer. Men bedringen i standpunkt-karakterer er skjevt fordelt i favør av de øvre sosioøkonomiske kategoriene, så vel blant jentene som blant guttene. Tidligere viste vi hvordan økningen i standpunkt-karakterer først og fremst «tilfalt» de sosioøkonomiske sjiktene høyt plassert på SØS-skalaen. Figur 6-6 demonstrerer at dette mønsteret kan gjenfinnes hos elever av begge kjønn.

¹⁵ Den *kjønns-spesifikke* utviklingen av SØS-gradienten, der de sosioøkonomiske forskjellene blant jentene har økt sterkere enn blant guttene, er et påfallende funn. I denne rapporten kan vi dessverre ikke forfølge dette nærmere.

Figur 6-6 Gjennomsnittlige standpunktkarakterer (13 fag) for gutter og jenter gruppert etter foreldrenes sosioøkonomiske status, før og under Kunnskapsløftet



Note: $N_{2003-2006}=232.466$. $N_{2009-2011}=183.713$. SØS bygger på begge foreldrenes utdannings- og inntektsnivå. De 11 SØS-kategoriene er dannet ved å avrunde SØS-skalaverdien til nærmeste hele tall.

6.5 Inntektsforskjellene og SØS-gradientens stigning

SØS-skalaen, som måler størrelsen på de sosioøkonomiske forskjellene i skolekarakterer, er konstruert ved å kombinere opplysningene om foreldrenes inntekt og utdanning (avsnitt 3.3). I dette kapitlet har vi påvist en tendens til økende sosioøkonomiske forskjeller i karakterer under Kunnskapsløftet. Men er det utdanningsforskjellene eller inntektsforskjellene blant foreldrene som først og fremst «ligger bak» stigningen i den sosiale ulikheten?

De fleste tidlige analyser av sosial ulikhet i skolerestater, for eksempel (Bakken 2009a, 2010a; Opheim mfl. 2010), baserer seg hovedsakelig på å klassifisere elevenes sosiale bakgrunn med opplysningene om foreldrenes utdanning. Dette er rimelig, ettersom utdanningsforskjellene blant foreldrene jevnt over er *sterkere* relatert til elevenes skolerestater enn inntektsforskjellene mellom familiene (Steffensen & Ziade 2009:21; Bonesrønning & Iversen 2010:68; Wiborg mfl. 2011:143). Men selv om foreldrenes utdanning predikerer elevenes restater i større grad enn

foreldrenes inntekt, er det ikke dermed gitt at det først og fremst er utdanningsforskjellene som kan gjøre rede for *økningen* i den sosiale ulikheten. Dette spørsmålet drøfter vi i dette avsnittet.

En metodisk utfordring er at foreldrenes utdanning og inntekt henger ganske tett sammen. I vårt materiale er foreldrenes utdanningsnivå målt med en ni-delt skala (0-8), mens foreldrenes inntektsnivå er målt med en elleve-delt skala (0-10, dvs. persentil-inntekten dividert med 10). Korrelasjonen (Pearsons r) mellom de to er i underkant av 0,50, noe som innebærer en betydelig felles variasjon mellom inntekts- og utdanningsforskjellene blant foreldrene. «Overlappet» er likevel ikke større enn at regresjonsanalyser kan brukes for å prøve å skille effekten av utdanningsforskjellene fra effekten av inntektsforskjellene på økningen i de sosioøkonomiske ulikhetene.

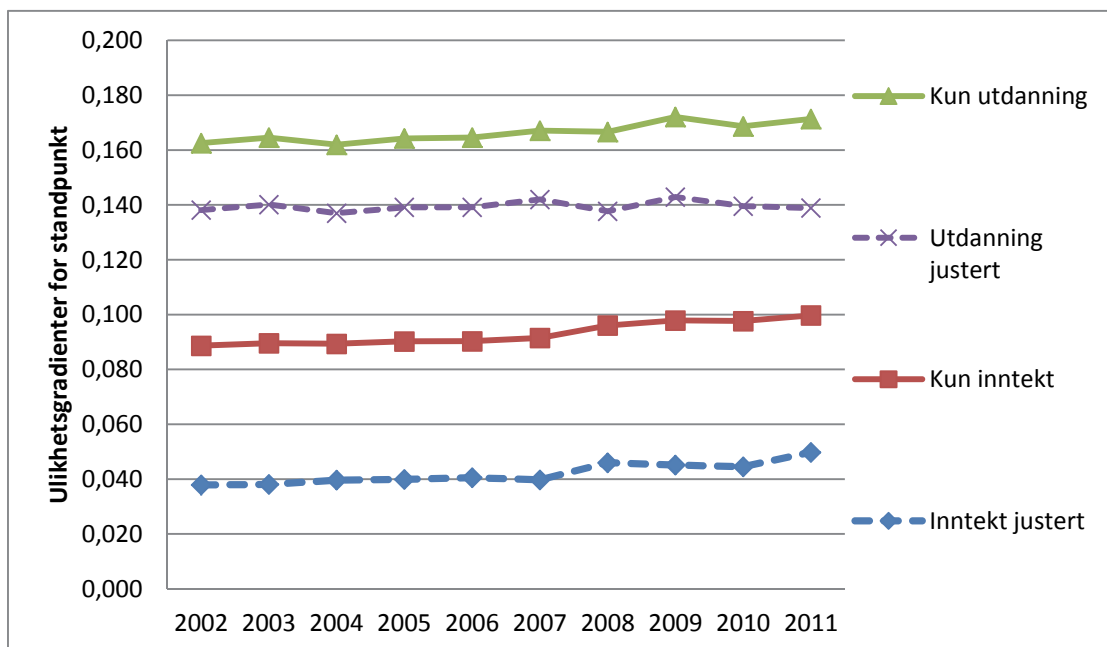
Figur 6-7 viser resultatene fra slike regresjonsanalyser, for hvert av årene 2002–2011. Del A viser resultatene for standpunktkarakterer og Del B for eksamenskarakterer. De to *heltrukne* kurvene viser henholdsvis utdanningsgradienten og inntektsgradienten fra bivariate analyser, mens de *stiplede* linjene viser henholdsvis utdanningsgradienten justert for foreldrenes inntekt, og inntektsgradienten justert for foreldrenes utdanning.

Vi ser at utdanningsgradienten alltid er markert høyere enn inntektsgradienten, noe som reflekterer at elevenes skolerestater generelt varierer sterkere med forskjellene i foreldrenes utdanning enn med forskjellene i foreldreinntektene.¹⁶ Både utdannings- og inntektsgradienten (ujustert) øker noe over tid for standpunktkarakterene, mens for de skriftlige eksamenskarakterene er det vanskelig å se tydeligere trender i figuren.

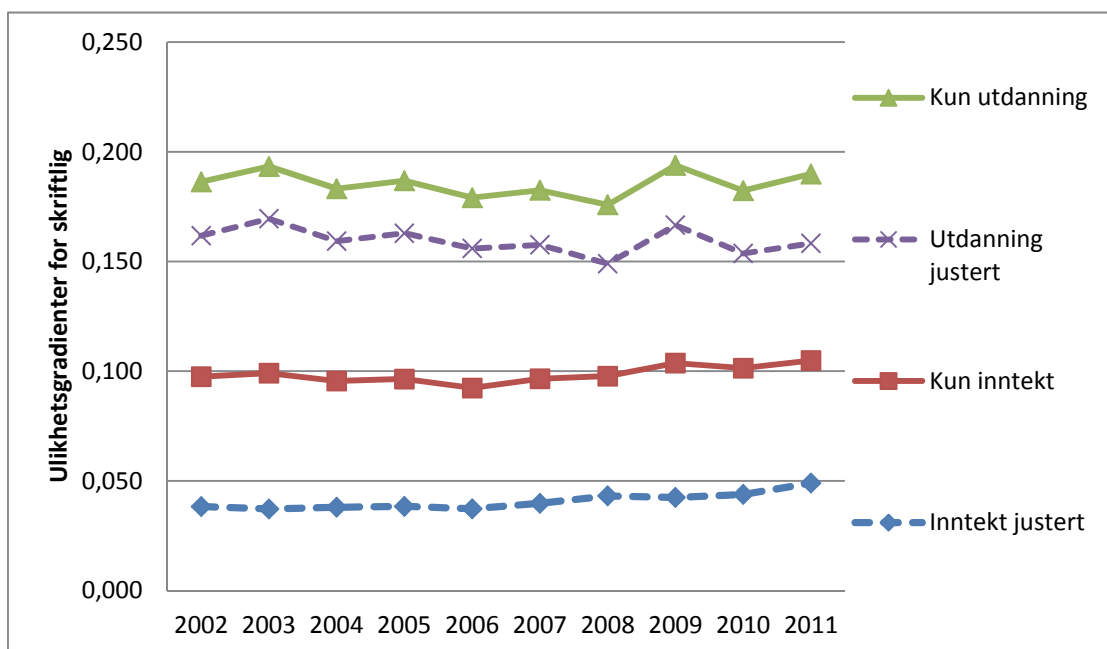
¹⁶ Siden utdanningsskalaen varierer fra 0 til 8, mens inntektsskalaen varierer fra 0 til 10, er ikke de ustandardiserte regresjonskoeffisientene (gradientene) direkte sammenlignbare. De standardiserte regresjonskoeffisientene (beta) gir et bedre inntrykk av effektforskjellene. For standpunktkarakterene, bivariate analyser, er beta 0,42 for foreldrenes utdanning og 0,29 for foreldrenes inntekt.

Figur 6-7 Sammenheng mellom karakterer og foreldrenes utdanning (*utdanningsgradienten*) og foreldrenes inntekt (*inntektsgradienten*) - bivarierte og multivariate (gjensidig justerte) OLS regresjonsanalyser, avgangskullene 2002–2011

(DEL A). Standpunkt-karakterer



(DEL B). Skriftlige eksamens-karakterer



Note: Utdanningsgradienten viser hvor mye karakterene øker i gjennomsnitt når foreldrenes utdanningsnivå øker med én enhet på skalaen 0-8. Inntektsgradienten viser hvor mye karakterene øker i gjennomsnitt når foreldrenes inntektsnivå øker med én enhet på en skala fra 0-10.

Det sentrale poenget i dette avsnittet er imidlertid om utdanningsgradienten, *justert for inntekt*, endrer seg gjennom 2000-tallet, og vice versa for inntektsgradienten. Dette kan vi få et visuelt inntrykk av ved å inspisere de *stiplede* kurvene. Utdanningsgradienten, justert for inntekt, er praktisk talt den samme før og under Kunnskapsløftet, både for standpunkt og skriftlig. Inntektsgradienten justert for utdanning, derimot, har derimot en viss økning under Kunnskapsløftet for begge karaktertypene.

I tabell 6-2 er disse visuelle inntrykkene underlagt mer rigorøs statistisk testing. Utdannings- og inntektsgradientene for 2003–2006 og for 2009–2011 er beregnet både bivariat og justert for foreldrenes inntekt/utdanning. Tabell 6-2 viser at den *prosentvise* økningen i inntektsgradienten (opp 7 til 9 prosent) fra før til under Kunnskapsløftet er høyere enn den prosentvise økningen i utdanningsgradienten (opp 2 til 4 prosent). Den mest nærliggende tolkningen av dette er at inntektsulikhetene blant foreldrene har bidratt *mer* til økningen av SØS-gradientene under Kunnskapsløftet, enn utdanningsulikhetene blant foreldrene.

Tabell 6-2 Sammenhengen elevenes karakterer og foreldrenes utdanning, ujustert og justert for foreldrenes inntekt, og vice versa, før og under Kunnskapsløftet.

	Standpunkt				Skriftlig eksamen			
	2003–2006	2009–2011	%-vis endring	t-test av endring	2003–2006	2009–2011	%-vis endring	t-test av endring
Utdanningsnivå (skala 0-8)	0,164	0,171	4,2	6,17	0,185	0,188	1,8	2,16
Utdanningsnivå (skala 0-8) (kontrollert for inntekt)	0,138	0,144	4,4	5,48	0,160	0,163	1,6	1,71
Inntektsnivå (skala 0-10)	0,088	0,096	8,5	8,48	0,094	0,100	7,0	5,51
Inntektsnivå (skala 0-10) (kontrollert for utdanning)	0,039	0,045	16,8	7,79	0,037	0,043	15,2	4,99

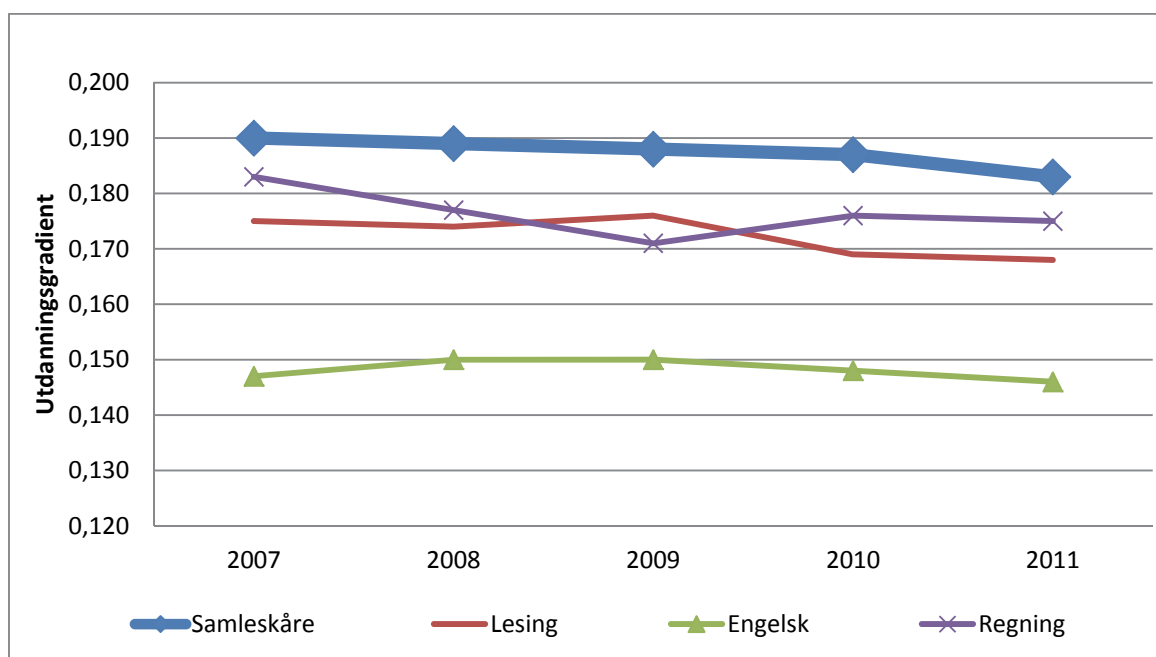
Note: (t) = t-verdi: Om denne er større enn 2 vil vi regne koeffisienten som statistisk signifikant (men ikke nødvendigvis av skolepolitisk betydning).

Altså: Ressursforskjellene mellom familiene er sterkt relatert til forskjellene i skolekarakterer, men over tid kan viktigheten – den relative betydningen – av de forskjellige typene familieressurser endre seg. Analysene her tyder på en økende betydning av familieforskjellene i inntekt for barnas skoleresultater i forhold til betydningen av foreldreforskjellene i utdanning. Også andre studier med norske data tyder på at utdanningsresultater er blitt mer knyttet til forskjellene i familienes økonomiske ressurser enn tidligere (Hansen 2008), og våre funn synes å understøtte denne tolkningen.

6.6 Nasjonale prøver for 8. trinn

Analysene av karakterforskjellene ved avslutningen av ungdomsskolen tyder på at de sosioøkonomiske ulikhetene i skolerestater har økt gjennom 2000-tallet – ikke spesielt sterkt, riktignok, men tydelig nok – og at ulikhetene derfor er blitt større under Kunnskapsløftet enn i årene før.

Figur 6-8 Utdanningsgradienten for 8. trinns-elevenes skårer på nasjonale prøver 2007–2011: Sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og elevenes standardiserte resultater.



Note: Utdanningsgradienten indikerer den gjennomsnittlige bedringen i 8. trinns-elevenes resultater på nasjonale prøver for hvert trinn på skalaen for foreldrenes utdanning (som varierer fra 0 til 8). Resultatene på nasjonale prøver er omregnet til standardiserte skårer. Om utdanningsgradienten = 0,18, betyr dette at for hvert trinn «oppover» på skalaen for foreldrenes utdanningsnivå er det en tendens til at eleven skårer 0,18 standardavvik bedre på nasjonale prøver. I disse analysene er utdanningsgradienten justert for elevens kjønn og innvandrersstatus.

Denne tolkningen blir imidlertid problematisert av funn fra de nasjonale prøvene som er gjennomført *under* Kunnskapsløftet blant elevene tidlig på ungdomsskolens 8. trinn, da elevene altså var om lag 12–13 år gamle (figur 6-8). Vi har data fra nasjonale prøver for årene 2007–2011. Her har vi imidlertid bare tilgang til opplysninger om foreldrenes utdanningsnivå, slik at vi ikke kan anvende SØS-skalaen vi ellers bruker. De sosioøkonomiske forskjellene i prøveresultatene er derfor beregnet med regresjonsanalyser der forklaringsvariabelen er foreldrenes utdanningsnivå (skala 0-8, jf. avsnitt 3.3). Elevenes prøveresultater er omregnet til standardiserte skårer (jf. avsnitt 5.3).

Figur 6-8 viser at de nasjonale prøveresultatene på 8. trinn tyder på noe *synkende* sosial ulikhet i løpet av årene 2007–2011. For samleskåren på nasjonale prøver, for eksempel, var utdanningsgradienten 0,190 i 2007, men «bare» 0,183 i 2011.¹⁷ Også for lesing og regning separat ser vi en nedgående tendens i løpet av Kunnskapsløftets fem første år.

Tilsynelatende er derfor trendene for nasjonale prøver, som indikerer en viss synkende sosial ulikhet på ungdomstrinnet 2007–2011, i motstrid til våre tidligere funn om en *økende* sosioøkonomisk ulikhet i skolekarakterer under Kunnskapsløftet. Vi antar at tre forhold kan bidra til å forklare denne diskrepansen.

For det første kan spesielle forhold ved gjennomføringen av de nasjonale prøvene spille inn. Andelen elever som ikke deltar på de nasjonale prøvene har økt de seinere årene (Utdanningsdirektoratet 2011), og om økningen i frafallet ikke er jevnt fordelt over den sosioøkonomiske skalaen, kan dette bidra til å begrense de sosiale ulikhetene i prøveresultatene. En tenkbar mulighet er jo også at skolene etter hvert forbereder elevene bedre på de nasjonale prøvene, og at dette bidrar til relativt bedre resultater blant elever med færre ressurser i familiebakgrunnen.

For det andre kan det tenkes at tendensen til synkende ulikheter på de nasjonale prøvene 2007–2011 reflekterer at barneskolen (dvs. klassetrinnene 4–7) under Kunnskapsløftet faktisk har fungert bedre enn før med hensyn på å begrense de sosioøkonomiske forskjellene i læringsutbytte. De nasjonale prøvene gjennomført på 8. trinn (på høsten, tidlig i skoleåret) vil jo i stor grad reflektere elevenes utbytte av skolegangen *før* ungdomstrinnet. Når den sosiale ulikheten i resultater på 8. trinn er noe mindre i 2011 enn i 2007, kunne dette ha sammenheng med at 8. trinnselevne i 2011 gikk fem fulle skoleår (3.–7. trinn) under Kunnskapsløftet, mens 8. trinnselevne i 2007 bare hadde ett skoleår under Kunnskapsløftet (7. trinn).

En tredje mulighet er at diskrepansen kan forstås ut fra det som skjer *gjennom* ungdomsskolen. De nasjonale prøvene blir gjennomført ved oppstarten av ungdomstrinnet, men den sosiale ulikheten ved *avslutningen* av ungdomstrinnet kan jo ha fått et annet mønster enn den hadde ved

¹⁷ Nedgangen er på ca. 4 prosent og statistisk signifikant, $t=2,7$, $p<0,01$. Merk at disse analysene justerer utdanningsgradienten for elevens kjønn og innvandringsbakgrunn.

innledningen til ungdomstrinnet.¹⁸ En test av denne tredje tolkningen kan utføres ettersom vi kan koble, på individuell basis, resultatene fra 8. trinn nasjonale prøver høsten 2007 og høsten 2008 med karakterene ved avslutningen av 10. trinn henholdsvis på våren 2010 og våren 2011. Slik kan ulikhetene i karakterer ved avslutningen av ungdomsskolen analyseres etter justering for ferdighetsnivået (målt med nasjonale prøver) ved oppstarten av ungdomsskolen.¹⁹ Resultatene, gjengitt i vedleggstabell 1, viser dels at SØS-gradienten øker gjennom ungdomstrinnet, noe som er i samsvar med tidligere funn blant ungdomsskolens avgangselever i 2008 (Bakken 2010:kap 4) og ungdomsskolens avgangselever i 2010 (Wiborg mfl. 2011:kap 5). Dessuten var funnet at «tilskuddet» til den sosioøkonomiske ulikheten i løpet av ungdomstrinnet var *sterkere* for 2011-kullet enn for 2010-kullet.²⁰ Dette tyder derfor ikke på at økningen i de sosioøkonomiske ulikhetene i løpet av ungdomstrinnet dempes under Kunnskapsløftet, ettersom denne økningen trolig ble *forsterket* fra 2010-kullet til 2011-kullet.

Funnene fra 8. trinnets nasjonale prøver som tydet på at foreldrenes utdanningsnivå hadde mindre betydning for resultatene i 2011 enn i 2007 (figur 6-8), innebærer derfor neppe at de sosioøkonomiske ulikhetene i skolekarakterer er i ferd med å begrenses etter at Kunnskapsløftet ble innført. Riktignok er tendensen vist i figuren verdt å legge merke til, siden den *kunne* reflektere at barnetrinnet under Kunnskapsløftet har «fått til noe» når det gjelder de sosiale ulikhetene. Men ettersom alle analyser peker på at de sosioøkonomiske ulikhetene blir større i løpet av ungdomstrinnet, og våre analyser (vedleggstabell 1) dessuten tyder på at denne forsterkingen var enda klarere for 2011-kullet enn for 2010-kullet, blir den mest rimelige slutningen at funnene fra de nasjonale prøvene på 8. trinn ikke motsier tendensen til en

¹⁸ Jf. hvordan vi drøftet kjønnsforskjellene på de nasjonale prøvene i avsnitt 5.3.

¹⁹ Denne analyseformen tilsvarer altså såkalte «value added»-analyser der en prøver å forklare *endring* i resultatene i et skoleforløp med forklaringsvariabler på individ- og skolenivå (Bakken 2010, Hægeland mfl. 2011, Wiborg mfl. 2011).

²⁰ Forsterkingen gjelder for gjennomsnittskarakteren til skriftlig eksamen og for karakteren i matematikk, men var ikke statistisk signifikant for norsk- og engelsk-karakteren, se Vedleggstabell 1.

viss økning i de sosioøkonomiske forskjellene i skoleresultater fra før til under Kunnskapsløftet.

6.7 Flere «lavstatus elever» mangler karakterer

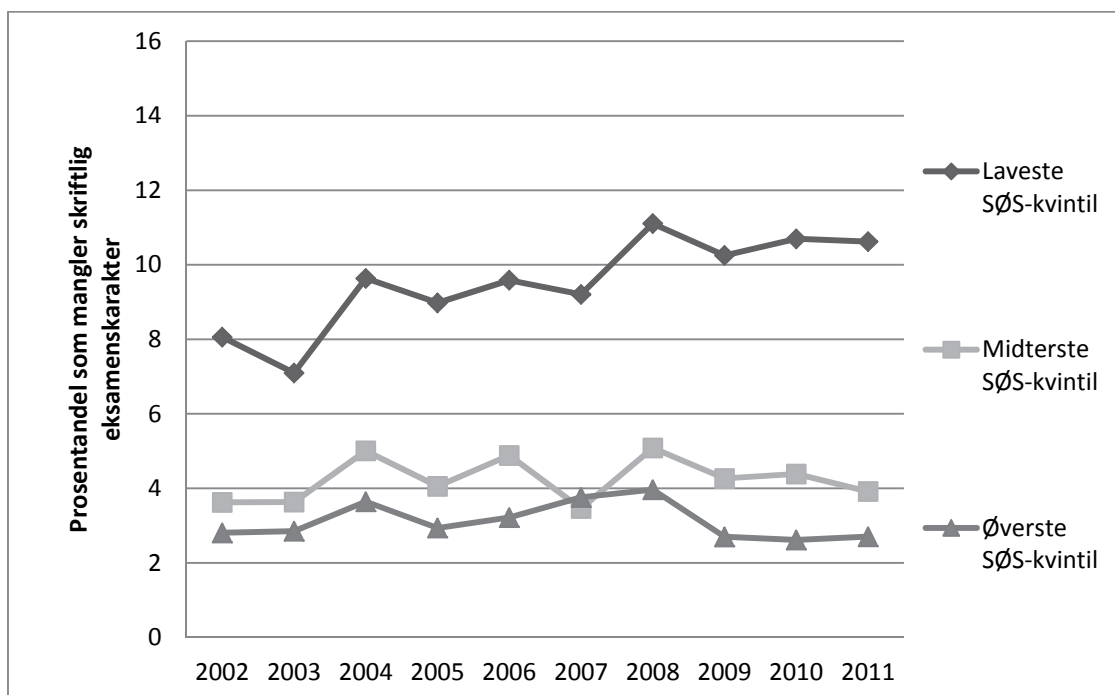
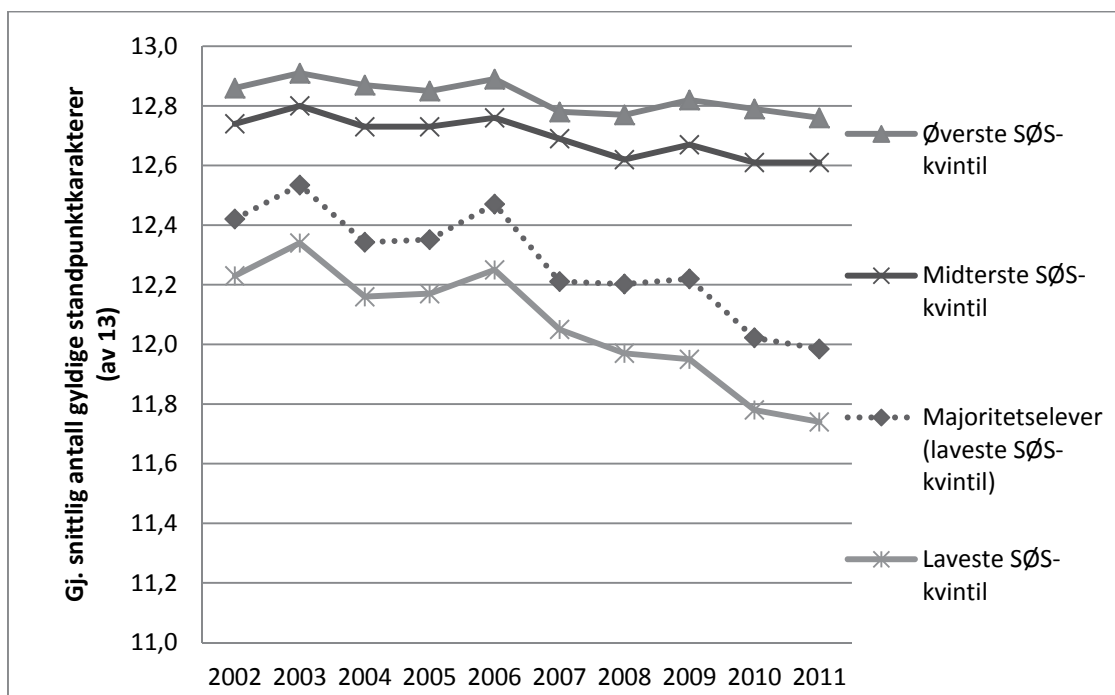
Som vist tidligere (avsnitt 4.1), mangler en økende andel av elevene karakterer i enkeltfag og fra skriftlig eksamen. For å få en fullstendig beskrivelse av utviklingen av de sosioøkonomiske ulikhetene i skoleresultater bør vi også ta *mangelen* på karakterer i betraktning.

Figur 6-9 viser de sosioøkonomiske forskjellene i gjennomsnittlig antall tildelte standpunktkarakterer (øverste del) og andelen uten karakterer til skriftlig (nederste del) for hele perioden 2002–2011. Figuren viser generelt at karakttermangelen «rammer» sosialt skjevt. Desto lavere elevens foreldre er plassert i det sosioøkonomiske hierarkiet (målt med SØS-skalaen), desto høyere er sannsynligheten for at eleven ikke får med seg et fullstendig sett av karakterer fra ungdomsskolen.

Men for det andre har denne sosioøkonomiske forskjellen i å få eller ikke få fullstendige karaktersetts *økt* gjennom 2000-tallet, i særdeleshet etter at Kunnskapsløftet ble innført. For eksempel: I 2002 var det ca. 3 prosent av elevene fra den øverste SØS-kvintilen og ca. 8 prosent av elevene fra den laveste SØS-kvintilen som ikke fikk skriftlig eksamenskarakter. I 2011 var det fortsatt omtrent 3 prosent av elevene fra den øverste SØS-kvintilen som manglet skriftlig karakter, mens andelen fra den laveste SØS-kvintilen hadde økt til ca. 10,5 prosent.

Som vi skal vise i kapittel 7, er veksten i andelen elever med innvandringsbakgrunn betydelig etter at Kunnskapsløftet ble innført. En mulig fortolkning av at færre elever får det antallet karakterer de «egentlig» skulle hatt, kunne være at innvilgningen av fritak blant elevene med innvandringsbakgrunn, for eksempel fritak fra sidemål, bidrar vesentlig til dette. Den øverste delen av Figur 6-9 motsier imidlertid en slik forklaring. Reduksjonen i gjennomsnittlig antall standpunktkarakterer har vært *særlig markant* for «majoritetselevne» (elever uten innvandringsbakgrunn) fra laveste SØS-kvintil. Den økende «karakttermangelen» er altså ikke et «innvandreifenomen», men noe som i høy grad har inntruffet for elever med norskfødte foreldre med relativt lav sosioøkonomisk status.

Figur 6-9 Gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer i 13 fag og andel som mangler skriftlig eksamenskarakterer, elever i laveste, midterste og øverste SØS-kvintil, avgangskullene 2002 – 2011



Note: For definisjon av laveste, midterste og øverste SØS-kvintil, se avsnitt 4.2.

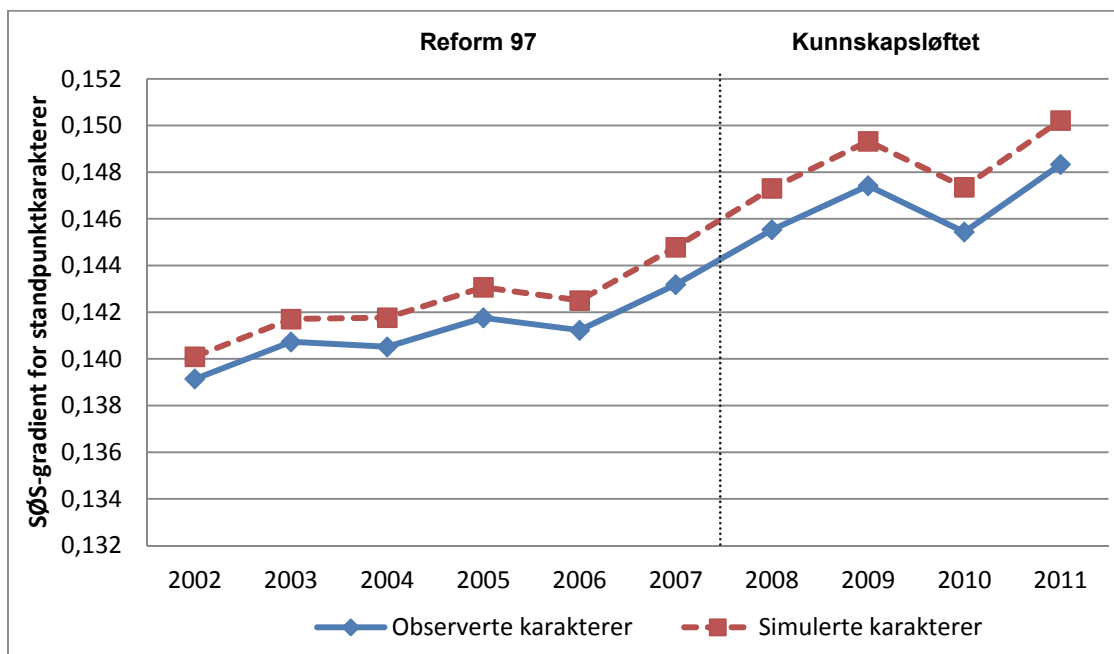
6.8 Simulering: Hva betyr karaktermangelen?

Nedgangen i andelen som får komplette karaktersett har altså i særlig grad «rammet» elevene i nedre deler av det sosioøkonomiske hierarkiet. Dette innebærer at analyser av de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer basert på de elevene som har gyldige karakterer, kan gi misvisende resultat. Elever med mindre gunstig sosioøkonomisk familiebakgrunn har jo generelt en større sannsynlighet for å få relativt dårligere resultater. Om slike elever i økende grad utelates fra karakterstatistikken, kan analysene av de sosioøkonomiske forskjellene i resultater i grunnskolen vise mindre ulikheter enn hva som reelt er tilfellet. Dette har åpenbart relevans for bedømmelsen av Kunnskapsløftet, ettersom «karaktermangelen» i særlig grad har fått økende forekomst etter at denne reformen ble iverksatt.

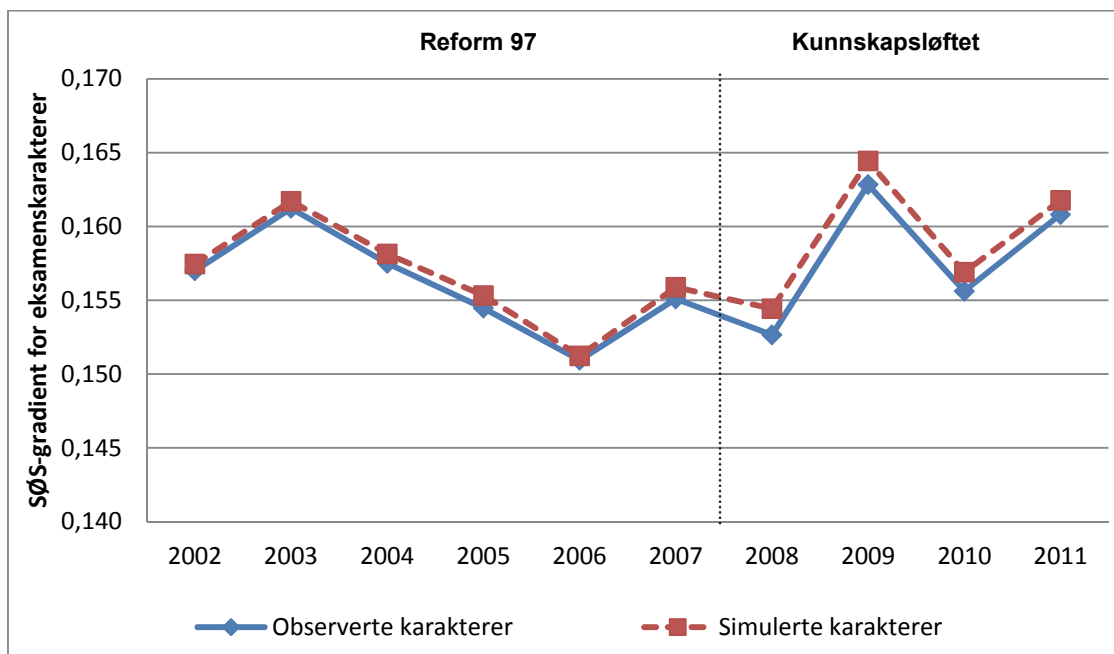
I dette avsnittet viser vi resultatene fra en *statistisk simulering* som kan kaste lys over betydningen av at en økende andel elever med lav sosioøkonomisk familiebakgrunn ikke inngår i karakterstatistikkene. For de elevene som mangler karakterer, i enkeltfag og til skriftlig eksamen, har vi anvendt regresjonsanalyseteknikken for å *predikere* hvilken karakter de ville hatt, ut fra de andre opplysningene vi har om eleven. For prediksjonen har vi brukt opplysningene om elevens kjønn, foreldrenes sosioøkonomiske status (SØS-skalaen), om foreldrene bor sammen eller ikke, innvandringsbakgrunn, botid i Norge og foreldrenes sysselsetting. For å predikere fagkarakterer har vi dessuten brukt karakternivået på de fagene der eleven faktisk har fått registrert en karakter. I denne prediksjonen har vi også tatt hensyn til den generelle tendensen til at karakterene gitt til skriftlig eksamen som regel avviker noe i negativ retning fra karakterene gitt i standpunkt for samme fag.

Resultatene fra denne simuleringen er vist i figur 6-10, for standpunkt-karakterenes gjennomsnitt (øverste del) og for skriftlige eksamenskarakterer (nederste del). Figuren viser den *observerte SØS-gradienten* med heltrukket linje (identisk med SØS-gradientene vist tidligere i figur 6-2) og den *simulerte SØS-gradienten* der manglende karakterer blant elevene er erstattet med den *sannsynlige* karakteren, gitt at eleven hadde blitt tildelt en gyldig karakter.

Figur 6-10 Sammenhengen mellom elevenes sosioøkonomisk bakgrunn og karakterer (faktiske og simulerte karakterer). Avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011



Note: Simulerte *standpunkt karakterer* er basert på missing-substitusjon for elever som mangler standpunkt karakterer i enkeltfag. Manglende karakterer er erstattet med en antatt karakter, gitt elevenes karakterer i andre fag. For elever som mangler karakterer i alle fag, er antatt karakter basert på elevens sosioøkonomiske bakgrunn, kjønn, minoritetsstatus og botid, familiesammensetning og foreldrenes sysselsettingsforhold.



Note: Simulerte *skriftlige eksamens karakterer* er basert på missing-substitusjon for elever som mangler skriftlig eksamens karakterer. Manglende karakterer er erstattet med gjennomsnittlig standpunkt karakter i fagene engelsk skriftlig, matematikk og gjennomsnittet av norsk hovedmål og sidemål, justert med avviket på landsbasis mellom eksamen og standpunkt.

SØS-gradienten blir alltid høyere når vi inkluderer elevene som mangler karakterer og «tildeler» («imputerer») et sannsynlig karakternivå ut fra hva vi ellers vet om eleven. Analyser som bare baserer seg på de faktisk tildelte gyldige karakterene, tenderer altså i retning av å *undervurdere* omfanget av de sosioøkonomiske ulikhetene i skolerresultater – men forskjellen mellom observert og simulert SØS-gradient er ikke svært stor og nesten ubetydelig for karakterene til skriftlig.

Figur 6-10 viser at utviklingen i de sosioøkonomiske ulikhetene på 2000-tallet, og utviklingen fra før til under Kunnskapsløftet, blir beskrevet på noenlunde samme måte når vi inkluderer simulerte karakterer for elevene som mangler karakterer. En liten forskjell trer fram: Økningen i SØS-gradienten fra 2003–06 til 2009–11 for standpunkt, er på +0,007 når vi bruker de simulerte karakterene, mot +0,006 for de observerte karakterene. Alt i alt får vi likevel et godt dekkende bilde av *utviklingen* av de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer også når analysene kun tar i betraktning de gyldige karakterene og utelater «ikke-karakterene» fra analysene, selv om vi altså undervurderer omfanget av de sosioøkonomiske forskjellene i noen grad.

6.9 Oppsummering

Nøkternt sett er det *overordnede* bildet når det gjelder forskjeller i karakterer etter sosioøkonomisk familiebakgrunn, at endringene i løpet av årene 2002–2011 ikke har vært store. På bakgrunn av de implisitte politiske målsettingene om redusert sosial ulikhet i karakterforskjeller, er det likevel en uvelkommen utvikling at de endringene vi kan observere, går i retning av *større sosioøkonomiske ulikheter* i perioden under Kunnskapsløftet, sammenlignet med de siste årene før Kunnskapsløftet ble innført. Det er også påfallende at tendensen til at flere elever ikke får det antallet karakterer som de normalt skulle ha hatt, først og fremst har «rammet» elever med lav sosioøkonomisk familiebakgrunn: Under Kunnskapsløftet har flere med lav sosioøkonomisk bakgrunn forlatt grunnskolen med «hull» i vitnemålet.

Tendensene til økende ulikhet gjelder både for standpunktkarakterer og skriftlig eksamen. For skriftlig eksamen varierer tendensen noe mer over tid. Vi ser en slags U-kurve der ulikhetene i de siste Reform 97-årene hadde en nedadgående tendens, fulgt av en økning i ulikhet gjennom de første årene

med Kunnskapsløftet, for deretter muligens å stabilisere seg på et nivå noe høyere enn før Kunnskapsløftet. For standpunktkarakterene kom de økte forskjellene under Kunnskapsløftet etter en periode (de siste årene av Reform 97) der de sosioøkonomiske karakterforskjellene var nokså stabile. Blant enkeltfagene har det særlig vært en økning i ulikheten i matematikk og i de praktisk-estetiske fagene. Tendensen til økende sosioøkonomiske ulikheter i skolekarakterer har vært sterkere blant jenter enn blant gutter.

Veksten i karakterforskjellene har ikke blitt frambrakt ved at karakternivået i de «laveste» sosioøkonomiske sjiktene har blitt lavere. I nedre del av det sosioøkonomiske hierarkiet har karakternivået vært stabilt eller økt marginalt. Først og fremst er ulikhetene frambrakt ved en særskilt bedring av karakternivået blant elever med mest fordelaktig sosioøkonomisk bakgrunn, ofte i form av at de skoleflinke elevene får enda flere 6-ere enn før.

Økningen i den sosioøkonomiske ulikheten synes å være knyttet til at forskjellene i familiens inntekter har fått økt betydning for ulikhetene, mens «effektene» av foreldrenes utdanningsnivå har vært nokså stabile over tid.

De nasjonale prøvene, gjennomført på 8. trinn, gir ikke inntrykk av at de sosioøkonomiske forskjellene i ferdigheter på *dette* klassetrinnet har økt under Kunnskapsløftet. Heller er tendensen i de nasjonale prøveresultatene at de sosioøkonomiske forskjellene ble noe redusert fra 2007 til 2011. Grunnen kan kanskje være utviklingstrekk under Kunnskapsløftet på grunnskolens barnetrinn. Men analysene viser at de sosioøkonomiske forskjellene i skolerresultater øker i løpet av ungdomstrinnet fra 8. til 10. trinn, og at nivået på ulikhetene alt i alt er litt større under Kunnskapsløftet enn i årene før Kunnskapsløftet ble innført.

7 Innvandringsbakgrunn

Hvordan greier elevene med innvandringsbakgrunn seg på skolen, og hvordan har utviklingen vært etter at Kunnskapsløftet ble innført? Denne elevgruppen er svært sammensatt. De varierer med hensyn til hvor de er født (i Norge eller utenlands), hva slags landbakgrunn de har (Norden, Vest-Europa, Pakistan, Vietnam, osv.), hva som ligger bak flyttingen til Norge (flukt, arbeidsmuligheter, familiegjenforening, osv.), hva slags leveforhold og skikker det var i opprinnelseslandet, og hvor lenge de har bodd i Norge. Alt dette kan påvirke deres skolehverdag. Tidligere studier har vist at botid i Norge er relevant (Bakken 2009a, 2010b), at landbakgrunn er relatert til skolekarakterene (Dryler 2001; Heath mfl. 2008; Jonsson & Rudolphi 2011), og at innvandrerfamilienes sosioøkonomiske situasjon, ofte mindre gunstig enn for andre elever, har betydning. Av slike grunner er det mange variasjoner – elever fra enkelte innvandrergrupper får jevnt over vel så gode karakterer som elevene uten innvandringsbakgrunn, men de fleste med innvandringsbakgrunn har et karakternivå under gjennomsnittet.

Her definerer vi elever med innvandringsbakgrunn som *elever der begge foreldrene er født i utlandet*. Som alle definisjoner kan også denne av og til virke urimelig. Den tar ikke hensyn til at elever som klassifiseres som uten innvandringsbakgrunn kan ha nær tilknytning til fjerntliggende land, om for eksempel mor er fra Thailand. På den annen side kan elever gis innvandringsbakgrunn der det virker lite treffende, om for eksempel begge foreldrene er født i Sverige, men har bodd i Norge i mange tiår.²¹

For korthets skyld vil vi ofte omtale elever med innvandringsbakgrunn som «minoritetselever» og elever uten slik bakgrunn som «majoritetselever», selv om disse betegnelse kan forvirre. Vi har jo også en samisk «minoritet»,

²¹ Analyser av elever med innvandringsbakgrunn skiller også ofte mellom de som er født i Norge og de som er født utenlands (OECD 2010). Wiborg mfl (2011) kaller de førstnevnte «etterkommere» (av innvandrere) og de sistnevnte «innvandrere» (s.30). Vi skiller i større grad etter botid, og de som er født i Norge tilskrives 16 års botid.

som regnes som et urfolk, og dessuten er grupper som jøder og roma gitt status som «nasjonale minoriteter» i Norge uten å være innvandrere.

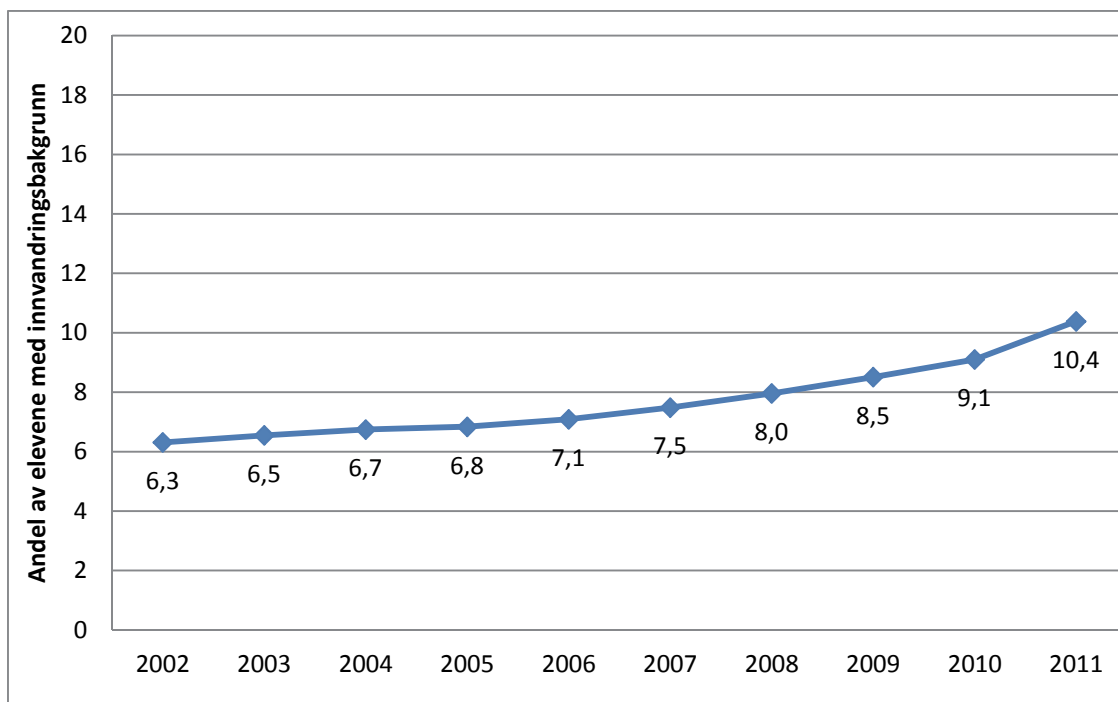
Å beregne endringer *over tid* i forskjeller i skolekarakterer mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn (det vi kaller minoritetsgapet), kompliseres av at sammensetningen av elevene med innvandringsbakgrunn kan forandre seg. Omfanget av innvandringen varierer fra år til år, og alderssammensetningen er ikke konstant slik at «tilsaget» av elever med kort botid kan variere over tid. Forskjellige grupper av innvandrere har kommet til Norge i ulike perioder av forskjellige årsaker: På grunn av arbeidsmarkedet (den nylige innvandringen fra EU-land øst i Europa, for eksempel), på grunn av okkupasjon, krig og konflikt (Balkan på 1990-tallet, Irak etter 2003), og på grunn av endringer i regelverket for familiegjenforening.

Først i kapitlet gjør vi rede for sammensetningen av elevene med innvandringsbakgrunn i perioden 2002–2011, siden dette har betydning for mulighetene for å utjevne karakterforskjellene mellom minoritets- og majoritetslevne. Deretter undersøker vi den samlede karakterutviklingen (avsnitt 7.2), før vi ser nærmere på betydningen av landbakgrunn og botid.

7.1 Minoritetselevne før og under Kunnskapsløftet

Etter årtusenskiftet har andelen avgangselever i grunnskolen med utenlandsfødte foreldre økt for hvert år (figur 7-1). Økningen er mest markant i siste del av perioden – andelen var 6,3 prosent i 2002 og 7,5 prosent i 2007, men steg så raskt til 10,4 prosent i 2011. I de siste avgangskullene under Reform 97 var det omkring 4.300 minoritetselever, mot om lag 6.500 i avgangskullet i 2011.

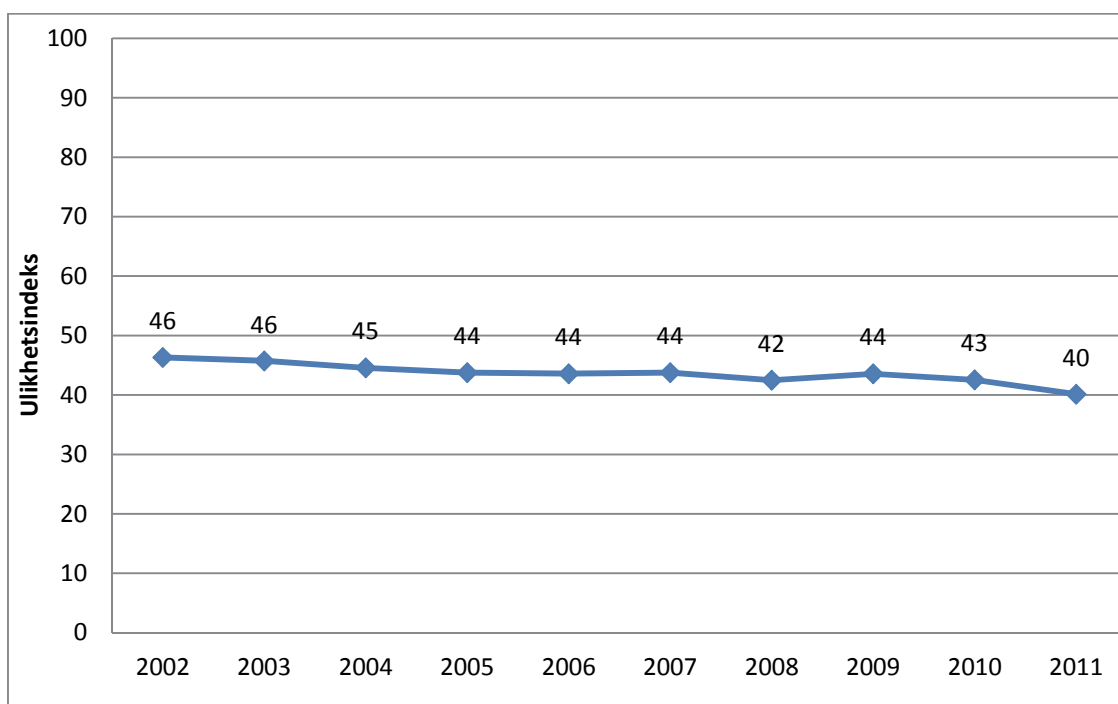
Figur 7-1 Andel avgangselever med innvandringsbakgrunn, 2002–2011. Prosent



Note: Figuren viser prosentandelen av elevene i avgangskullene med to utenlandsfødte foreldre.

Blant avgangskullene i perioden 2002–2011 sett under ett var det minoritets elever i 424 av landets vel 430 kommuner. Høyest er minoritetsandelen i Oslo, der 32 prosent av avgangselevne hadde innvandringsbakgrunn i 2009–11. Men figur 7-2 viser at den generelle økningen i minoritetsandelen neppe har ført til en økende konsentrasjon av minoritets elever på enkelt skoler. Den vanlige *ulikhetsindeksen*, som viser hvor stor andel av minoritets elevene som måtte bytte skole for at andelen minoritets elever skulle være den samme på hver skole, har hatt en nedadgående tendens. Men ulikhetsindeksen viser også at segregasjonen fortsatt er høy. I 2011 måtte fire av ti elever bytte skole for at minoritetsandelen skulle være 10,4 prosent, på alle skolene i landet.

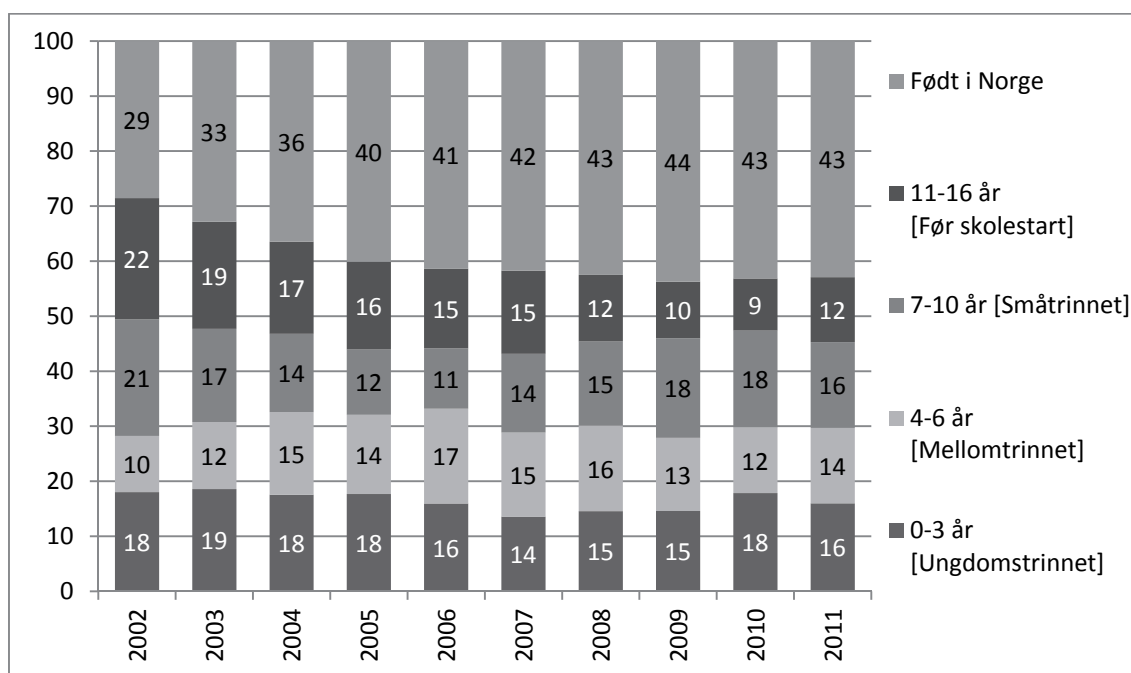
Figur 7-2 Ulikhetsindeks som viser hvor stor andel av minoritetselevne som måtte bytte skole for at andelen minoritetselever skulle bli lik på alle skoler. 2002 – 2011



7.1.1 Endringer i botid og landbakgrunn

Figur 7-3 viser hvordan elevene med innvandringsbakgrunn fordeler seg med hensyn på hvor lenge de har bodd i Norge. Vi skiller mellom de som er født i Norge, de som kom før skolestart, de som kom i løpet av småskoletrinnet (1.–4. trinn), de som kom på mellomtrinnet (5.–7. trinn) og de som kom på ungdomstrinnet (8.–10. trinn). Andelen født i Norge har økt, særlig fra 2002 til 2005, men samlet sett har elevene med relativt lang botid (7 år og mer) vært noenlunde konstant, mellom 50 og 55 prosent, i hele perioden 2002–2011. Andelen med særlig kort botid (0–3 år) har variert noe – den var høy (18 prosent) i 2010, men også like høy i 2002–2005.

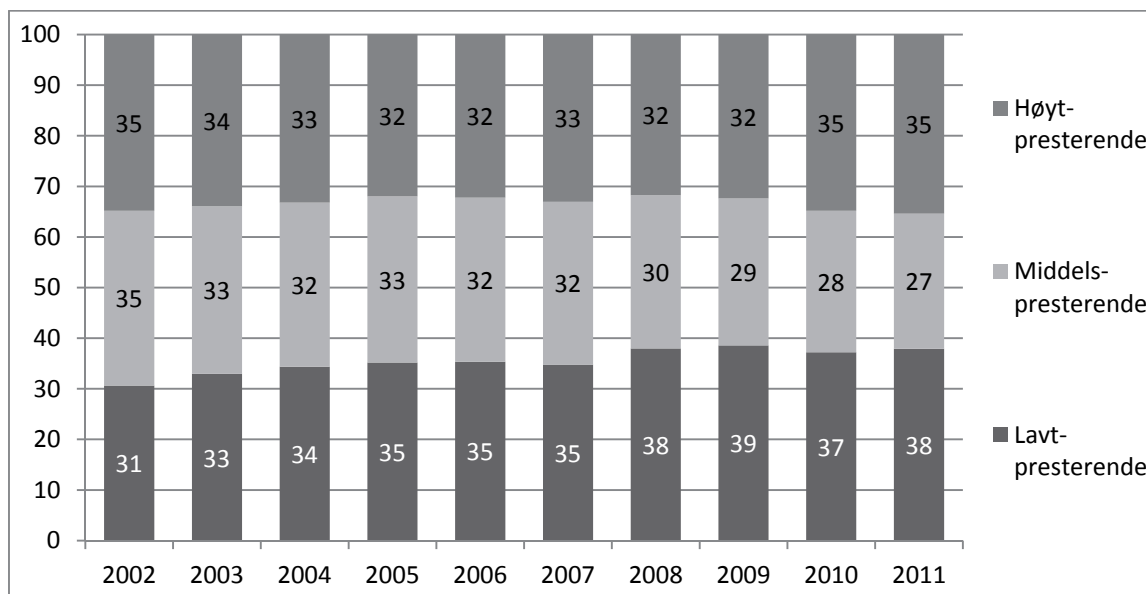
Figur 7-3 Botid i Norge for elever med innvandringsbakgrunn, avgangskullene 2002–2011



I gjennomsnitt varierer skoleresultatene etter landbakgrunn (Bakken 2010:64ff), noe vi skal gå mer inn på i avsnitt 7.3. Tidligere analyser kan tyde på at elever med bakgrunn fra Vietnam, Bosnia-Herzegovina, Norden, Sri Lanka, Polen og India har pleid å være relativt «høyt-presterende». Elever med bakgrunn fra Pakistan, Iran, Russland, Marokko og Filippinene har typisk vært «middels-presterende», mens elever fra blant annet Irak, Jugoslavia (Balkan), Somalia og Tyrkia har vært «relativt lavt-presterende».

Denne klassifiseringen kan være relevant for å forstå endringer over tid i forskjellene i skoleresultater mellom majoritet og minoritet. Om, for eksempel, elevene med innvandrerforeldre i større grad har «lavt-presterende landbakgrunn» etter at Kunnskapsløftet er innført, vil dette kanskje kunne svekke mulighetene for å redusere minoritetsgapet i skolekarakterer.

Figur 7-4 Fordeling av landbakgrunn blant elevene med innvandringsbakgrunn, inndelt etter gjennomsnittlige grunnskolepoeng. Avgangskull 2002–2011



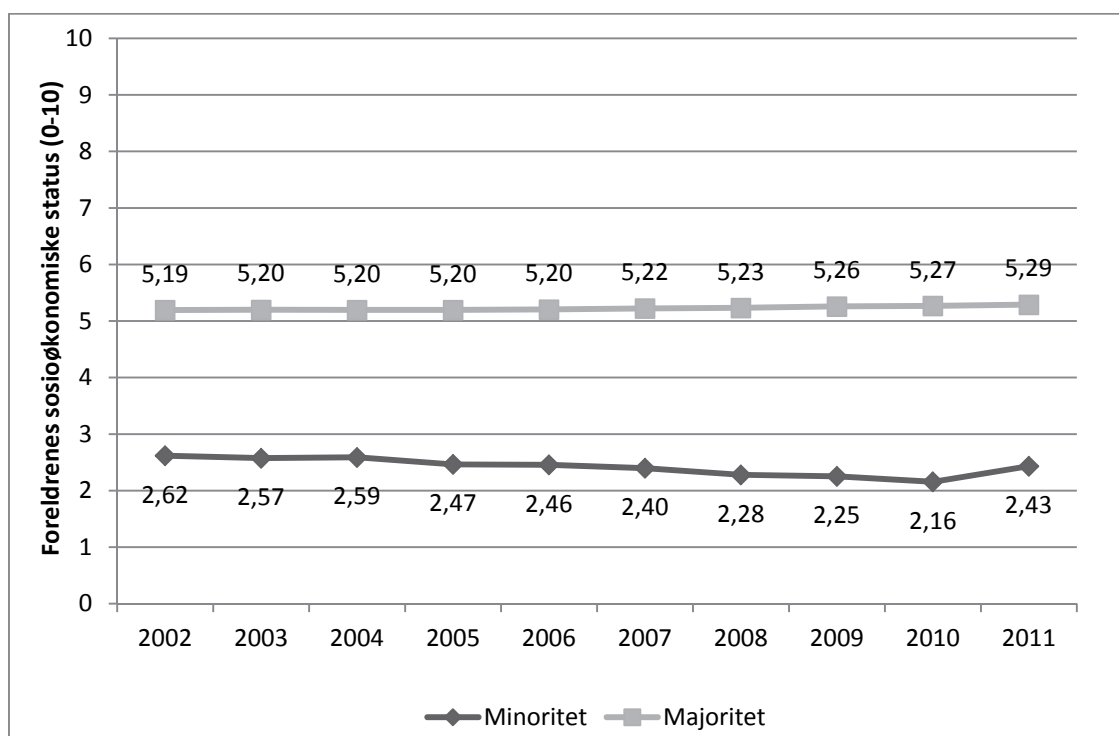
Note: Nasjonalitetsgruppene er klassifisert ut fra oppnådde grunnskolepoeng i perioden før Kunnskapsløftet (2003 – 2006). $\chi^2=178,6$, $p<0,0001$

Sammensetningen av minoritetselvene med henholdsvis «høyt-», «middels-» og «lavt-presterende» landbakgrunn har imidlertid ikke endret seg stort på 2000-tallet (figur 7-4). «Høyt-presterende» landbakgrunn innbefattet omlag 35 prosent av minoritetselvene i 2010–2011, omtrent som i de første årene på 2000-tallet, mens andelen var litt lavere i årene 2004–2009. Andelen minoritetselver fra relativt «lavt-presterende landbakgrunn» var imidlertid litt større under Kunnskapsløftet enn tidligere: 38 prosent i gjennomsnitt for 2009–2011, mot 34 prosent i gjennomsnitt for årene 2003–2006.

7.1.2 Minoritetsforeldrenes sosioøkonomiske status

Figur 7-5 viser gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant foreldrene til elevene med og uten innvandringsbakgrunn («minoritet» og «majoritet») for hvert av årskullene. Skalaen for sosioøkonomisk status – SØS-skalaen – kombinerer opplysninger om foreldrenes inntekt og utdanning og varierer fra 0 (lavest) til 10 (høyest) (se avsnitt 3.3). I 2002–2010 økte forskjellene i gjennomsnittlig sosioøkonomisk status mellom majoritet og minoritet, men i 2011 ble «kløften» litt mindre igjen, noe som har sammenheng med hvordan utdanningen blant innvandrere er registrert (se nedenfor).

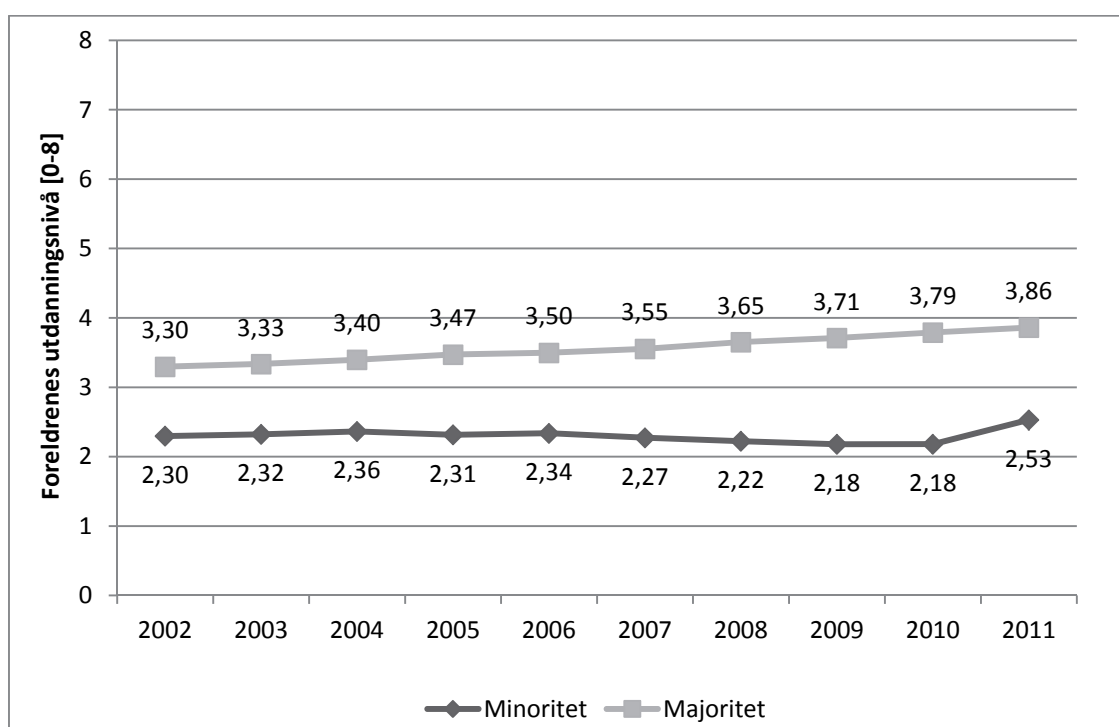
Figur 7-5 Gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant foreldrene til majoritets- og minoritetselevne, avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011



Note: SØS-skalaen kombinerer opplysninger om foreldrenes inntekt og utdanning.

Siden utdanningsnivået blant foreldrene kan ha særlig betydning for elevenes skolekarakterer, viser vi også majoritets/minoritets-forskjellene for foreldrenes utdanning (figur 7-6). Utdanningsnivået er målt som gjennomsnitt på en skala fra 0 (ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskolen) til 8 (begge har masterutdanning eller tilsvarende). Det gjennomsnittlige utdanningsnivået blant majoritetsforeldrene har økt fra 3,3 i 2002 til 3,9 i 2011, mens nivået blant minoritetselevnes foreldre gikk noe ned etter 2006, men med et «hopp» oppover igjen i 2011. Oppgangen i 2011 skyldes forbedrete registreringer av utdanning blant flyktninger, og «hoppet» tyder nok på at innvandrerforeldrenes utdanningsnivå har vært noe undervurdert i tidligere års statistikker. Men også om 2011-noteringen for foreldrene med innvandringsbakgrunn gjøres gjeldende for 2008–2010, ser vi at forskjellen i gjennomsnittlig utdanningsnivå mellom majoritets- og innvandrerforeldre er noe større i årene under Kunnskapsløftet enn tidligere.

Figur 7-6 Gjennomsnittlig utdanningsnivå blant foreldrene til majoritets- og minoritetselever. Avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011

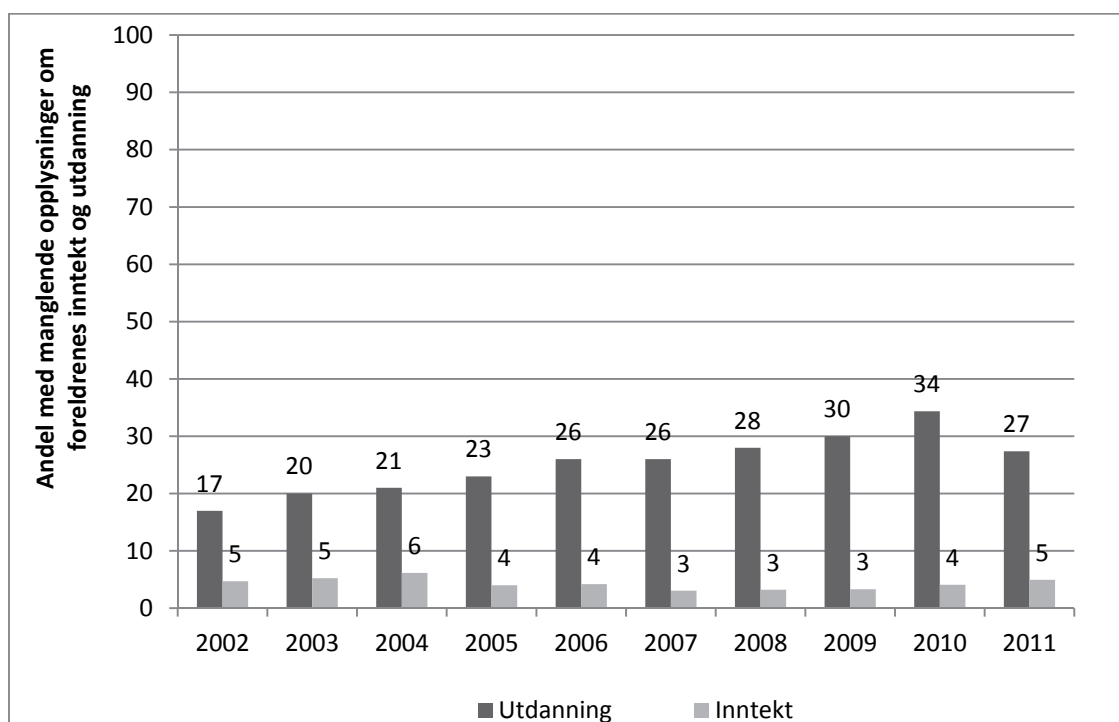


Note: Utdanningsnivå er beregnet fra en skala som varierer fra 0 til 8, der elever med manglende utdanningsopplysninger om foreldrene er utelatt.

Andelen innvandrerforeldre som mangler opplysninger om utdanning er imidlertid forholdsvis høy. Figur 7-7 viser at denne andelen økte betydelig fra 2002 (17 prosent) til 2010 (34 prosent) – i klar kontrast til majoritetsforeldrene der nær sagt alle har utdanningsopplysninger. Opplysningene om innvandrerforeldrenes inntekt er derimot mer fullstendige, det mangler kun for mellom 3 og 6 prosent, og det er ingen endringer å spore gjennom denne perioden. Nærmere analyser (ikke vist) av de som mangler inntekts- og utdanningsopplysninger, viser at mange har kort botid i Norge. Mange kommer fra land der utdanningssystemet er lite utbygd, som Irak, Somalia og Afghanistan.²² Analyser av karakterene viser at elevene der foreldrene mangler utdanningsopplysninger skårer omtrent som minoritetselever der foreldrene har lav registrert utdanning, også etter justering for botid. Det er derfor grunn til å anta at mange av de som ikke er registrert med utdanning i registrene har forholdsvis lav utdanning og inntekt, i alle fall etter norsk målestokk.

²² En del elever med kort botid der foreldrene ikke har utdanningsopplysninger er fra Polen og Russland, der utdanningsnivået generelt er høyere (Henriksen 2007).

Figur 7-7 Andel av elevene med innvandringsbakgrunn der det mangler opplysninger om foreldrenes utdanning og inntekt. Avgangskull 2002–2011



7.2 Karakterutviklingen for minoritets elevene samlet

7.2.1 Minoritetsgapet for standpunkt og skriftlig 2002–2011

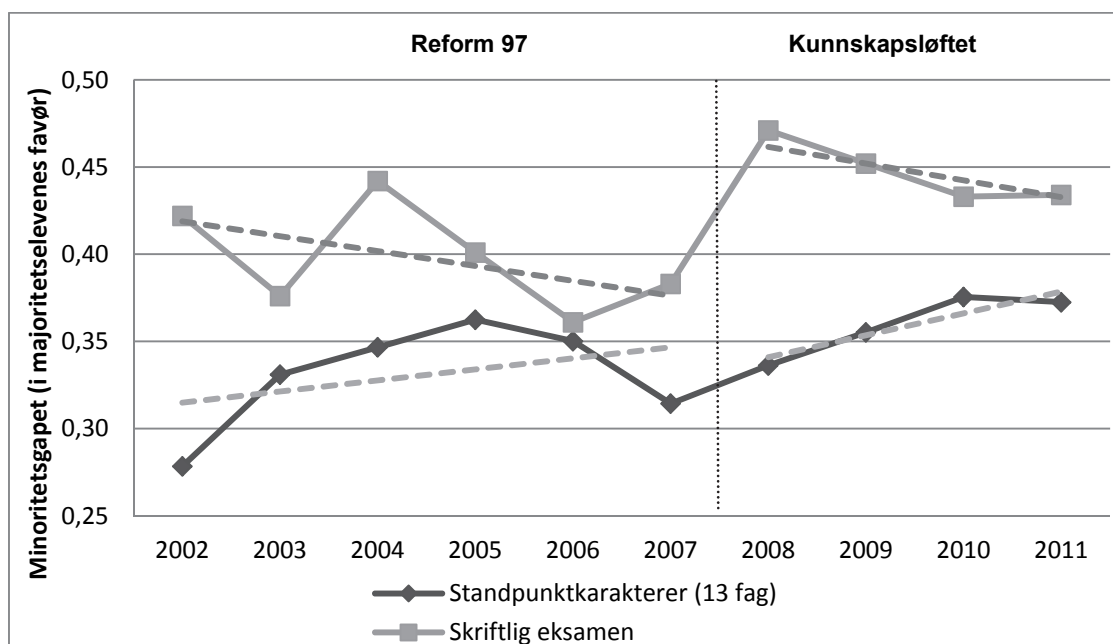
Som sagt over kaller vi, for enkelhets skyld, den gjennomsnittlige karakterforskjellen mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn for minoritetsgapet. Et positivt minoritetsgap, en differanse mer enn 0, betyr at forskjellen er i majoritets elevenes favør. Om minoritetsgapet er negativt, har minoritets elevene i gjennomsnitt bedre karakterer enn majoritets elevene.

Figur 7-8 viser at minoritetsgapet både for standpunktkarakterer (13 fag) og for skriftlige eksamensresultater var positivt hvert år i perioden 2002–2011. Majoritets elevenes standpunktkarakterer har i gjennomsnitt vært omlag 0,35 karakterpoeng over minoritets elevenes, og på skriftlig eksamen var forskjellene enda litt større, stort sett over 0,40. For standpunkt var det en tendens til økte forskjeller fram til 2006, deretter ble gapet noe mindre, for igjen å øke nokså jevnt fram til 2010–11. Men 2007-kullet ser ut til å utgjøre et avvik fra en mer langsiktig utvikling i retning av økte forskjeller i standpunktkarakterer. For skriftlig eksamen varierer minoritetsgapet betydelig fra år til år, og det var en tendens til reduserte forskjeller fram til 2006–2007. Etter Kunnskapsløftet ble gapet en god del større og har i perioden

2008–2011 ligget på om lag 0,45 karakterpoeng. De stiplede linjene i figuren gir inntrykk av hovedtrendene i perioden før Kunnskapsløftet (2002–2007) og i perioden etter (2008–2011).

Minoritetsgapet har altså variert noe i perioden vi studerer her, men alt i alt er det rimelig å betrakte gapet som vesentlig – minoritetsgapet, grovt sett, er av samme størrelsesorden som kjønnsgapet.

Figur 7-8 Forskjell mellom majoritets- og minoritetslevers skolekarakterer (minoritetsgapet). Avgangskullene 2002–2011.



Note: Minoritetsgapet er differansen mellom majoritets- og minoritetslevenes gjennomsnittlige karakternivå. En positiv differanse (større enn 0) innebærer at majoritetslevene oppnår bedre gjennomsnittresultater enn minoritetslevene. De stiplede linjene er «slope» fra regresjonsanalyser for interaksjonen mellom innvandringsbakgrunn og avgangskull, separat for 2002–2007 og for 2008–2011. T-verdi for forskjellen mellom interaksjonskoeffisienten 2002–2007 og 2008–2011 er 1,01 for standpunkt ($p=0,32$) og $-0,13$ for skriftlig ($p=0,90$).

Tabell 7-1 viser nærmere detaljer om utviklingen fra 2003–2006 til 2009–2011. Både blant minoritets- og majoritetslever har det vært en økning i andelen som har fått svært gode gjennomsnittskarakterer til standpunkt (dvs. et gjennomsnitt på minst 5,0) mens færre har fått de aller dårligste karakterene. Spredningen (variasjonen rundt gjennomsnittet, målt med standardavviket) øker noe over tid, men er i begge perioder noe høyere blant minoritetslevene. I begge grupper har gjennomsnittlig standpunktkarakter økt etter at Kunnskapsløftet ble innført – for majoritetslevene fra 4,00 til 4,05 og for minoritetslevene fra 3,65 til 3,69, noe som derfor betyr en ytterst liten økning i forskjellen i gjennomsnittskarakterer.

Tabell 7-1 Standpunkt- og eksamenskarakterer blant majoritets- og minoritetselever i perioden før og under Kunnskapsløftet. Fordeling, gjennomsnitt og standardavvik

Karaktersnitt 13 fag	Minoritetselever			Majoritetselever		
	2003–06	2009–11	endring	2003–06	2009–11	endring
1,0 – 1,5	0,3	0,2	-0,2	0,1	0,1	0,0
1,5 – 2,0	1,4	1,1	-0,3	0,6	0,5	-0,1
2,0 – 2,5	6,5	6,1	-0,4	3,4	3,1	-0,3
2,5 – 3,0	13,7	13,9	+0,1	7,8	7,4	-0,5
3,0 – 3,5	21,0	20,7	-0,3	15,6	15,1	-0,5
3,5 – 4,0	19,6	19,9	+0,3	17,7	17,5	-0,2
4,0 – 4,5	18,7	18,3	-0,4	23,3	23,1	-0,2
4,5 – 5,0	12,4	12,3	-0,1	19,8	19,0	-0,8
5,0 – 5,5	5,7	6,3	+0,6	10,6	12,2	+1,6
5,5 – 6,0	0,7	1,3	+0,6	1,1	2,2	+1,1
Totalt	100,0	100,0		100,0	100,0	
Gjennomsnitt	3,65	3,69	+0,04	4,00	4,05	+0,05
Standardavvik	0,845	0,856		0,819	0,832	
N	15.838	17.027		217.344	167.152	

Eksamens- karakter	Minoritetselever			Majoritetselever		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
1	6,9	6,3	-0,6	2,1	2,4	+0,3
2	27,8	26,0	-1,9	17,2	14,2	-3,0
3	31,3	33,8	+2,6	31,5	31,0	-0,5
4	23,0	22,1	-0,9	31,6	32,1	+0,6
5	9,4	9,5	0,0	15,2	16,7	+1,4
6	1,5	2,3	+0,8	2,3	3,6	+1,3
Totalt	100,0	100,0		100,0	100,0	
Gjennomsnitt	3,03	3,07	+0,04	4,42	3,50	+0,08
Standardavvik	1,13	1,14		1,06	1,10	
N	14.511	15.476		207.339	160.401	

Karakterforskjellene mellom majoritets- og minoritetselever er følgelig ikke blitt mindre etter at Kunnskapsløftet ble gjennomført. Tvert imot er det en viss, men svak, tendens til noe større karakterforskjeller.

7.2.2 Minoritetsgapet justert for sosioøkonomisk familiebakgrunn

Men kan (den svake) økningen i minoritetsgapet skyldes at det er blitt større forskjeller mellom elever med innvandringsbakgrunn og majoritetselevne når det gjelder foreldrenes inntekter og utdanning?

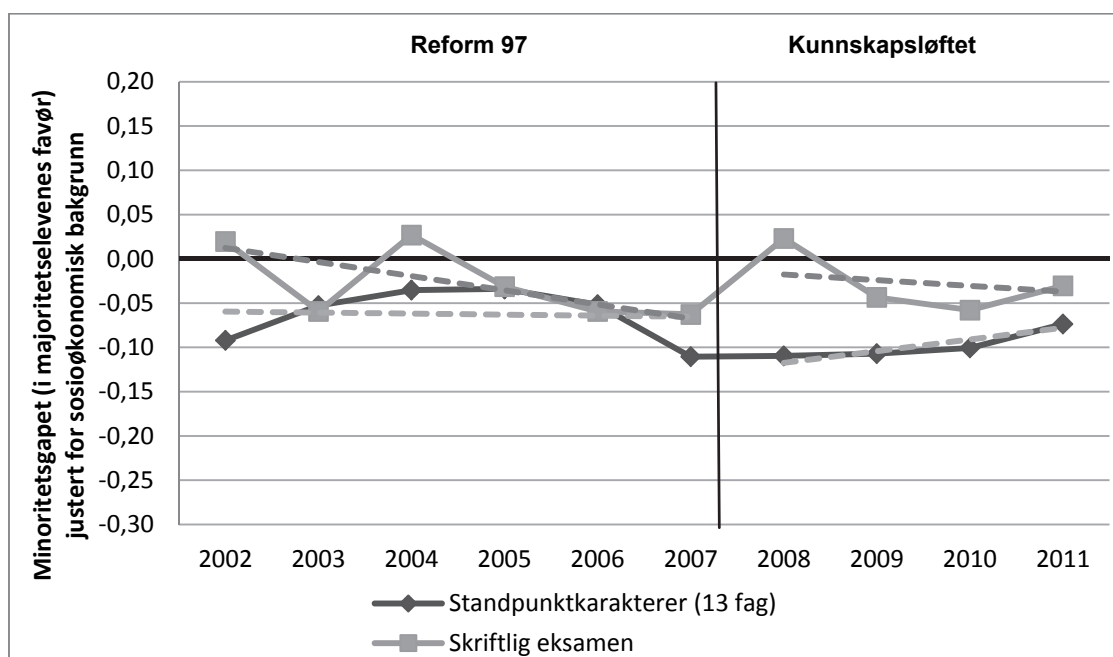
Analysene gjengitt i figur 7-9 tyder på det. Her er elevenes sosioøkonomiske bakgrunn «holdt konstant» ved hjelp av regresjonsanalyser.

Denne statistiske teknikken er altså brukt for å «justere» for sosioøkonomisk bakgrunn, dvs. for familienes plassering på SØS-skalaen.

I slike analyser får vi et *annet* inntrykk både av minoritetsgapet og av utviklingen over tid. Mens de faktiske («observerte») forskjellene mellom majoritet og minoritet var klart over 0 (mellom 0,30 og 0,45), var minoritetsgapet stort sett negativt (oftest mellom 0,00 og -0,10) om vi tar hensyn til forskjellene i majoritets- og minoritetslevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn.

Med andre ord: For familier på *samme* sosioøkonomiske nivå er det en tendens til at minoritetslevene får bedre gjennomsnittskarakterer enn majoritetslevene, og særlig gjelder dette for standpunktkarakterene.

Figur 7-9 Minoritetsgapet i skolekarakterer, justert for sosioøkonomiske forskjeller mellom elevenes familier, 2002–2011.



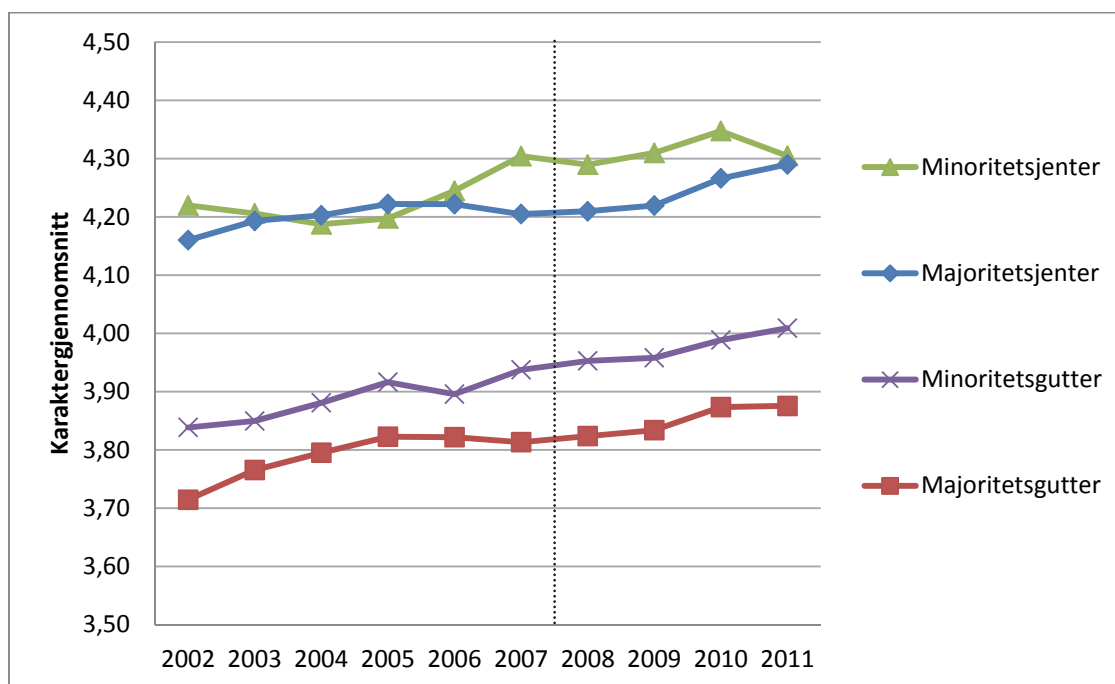
Note: Minoritetsgapet justert for sosioøkonomisk bakgrunn er beregnet gjennom regresjonsanalyse. En negativ differanse (mindre enn 0) innebærer at minoritetslevene oppnår bedre gjennomsnittresultater enn majoritetslevene. De stiplede linjene er «slope» fra regresjonsanalyser for *interaksjonen* mellom innvandringsbakgrunn og avgangskull justert for sosioøkonomisk bakgrunn, separat for 2002–2007 og for 2008–2011. T-verdi for *forskjellen* mellom interaksjonskoeffisienten 2002–2007 og 2008–2011 er 2,51 for standpunkt ($p < 0,05$) og 1,22 for skriftlig ($p = 0,22$).

Etter justeringen for foreldrenes sosioøkonomisk status ser vi også en tendens til at karakterforskjellen i minoritetslevenes favør er blitt noe større i tiden etter Kunnskapsløftet. Riktignok gjelder dette først og fremst for standpunktkarakterene, der det *justerte* minoritetsgapet var på om lag -0,05 i

2004–2005, men på om lag -0,10 i 2009–11. Den relative framgangen for minoritetselvene stammer først og fremst fra kullet som gikk ut av grunnskolen i 2006, dvs. i forkant av Kunnskapsløftet. Vi har tidligere foreslått at denne nedgangen er et resultat av seksårs-reformen som ble innført i 1997 (Bakken 2009b). I årene 2008–2011 var det kun marginale endringer i det *justerte* minoritetsgapet, både for standpunkt og eksamen.

En utdypende framstilling er gitt i figur 7-10. Figuren viser beregninger av det gjennomsnittlige nivået for standpunktkarakterer for majoritet og minoritet av begge kjønn, *gitt den hypotetiske situasjonen at gruppene hadde samme sosioøkonomiske sammensetning (se tabellnote).*

Figur 7-10 Beregnede gjennomsnittlige standpunktkarakterer (13 fag) for gutter og jenter med majoritets- og minoritetsbakgrunn, justert for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (SØS-skalaen). Avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011



Note: Beregnet gjennom separate regresjonsanalyser for hvert år, med modeller som inneholder SØS-skalaen og dummyvariabler for majoritetsgutter, minoritetsjenter og minoritetsgutter. Majoritetsjentenes observerte standpunktkarakterer er brukt som «standard» og vi har tegnet inn de tre andre elevgruppens karakterer som avvik fra denne «standard», der avvikene tilsvarer koeffisientene for de tre dummyvariablene.

Figuren viser at i så fall ville minoritets- og majoritetsjenter hatt omtrent det samme karakternivået fram til 2006. Så ville karakterene vært litt bedre blant minoritetsjentene i 2007–2010, for deretter å bli praktisk talt like igjen i 2011. Generelt får guttene klart dårligere karakterer (de to nederste linjene).

Dette gjelder enda mer for majoritetsgutter enn for minoritetsgutter. Justert for den sosioøkonomiske familiebakgrunnen, er karakternivået blant majoritetsguttene tydelig dårligere enn blant minoritetsguttene. Men merk at slike beregninger er hypotetiske. I realiteten har jo minoritet og majoritet forskjellig gjennomsnittlig sosioøkonomiske status, og annet kan også påvirke ulikheten mellom minoritet og majoritet.

7.2.3 Minoritetsgapet i de enkelte fag og faggrupper

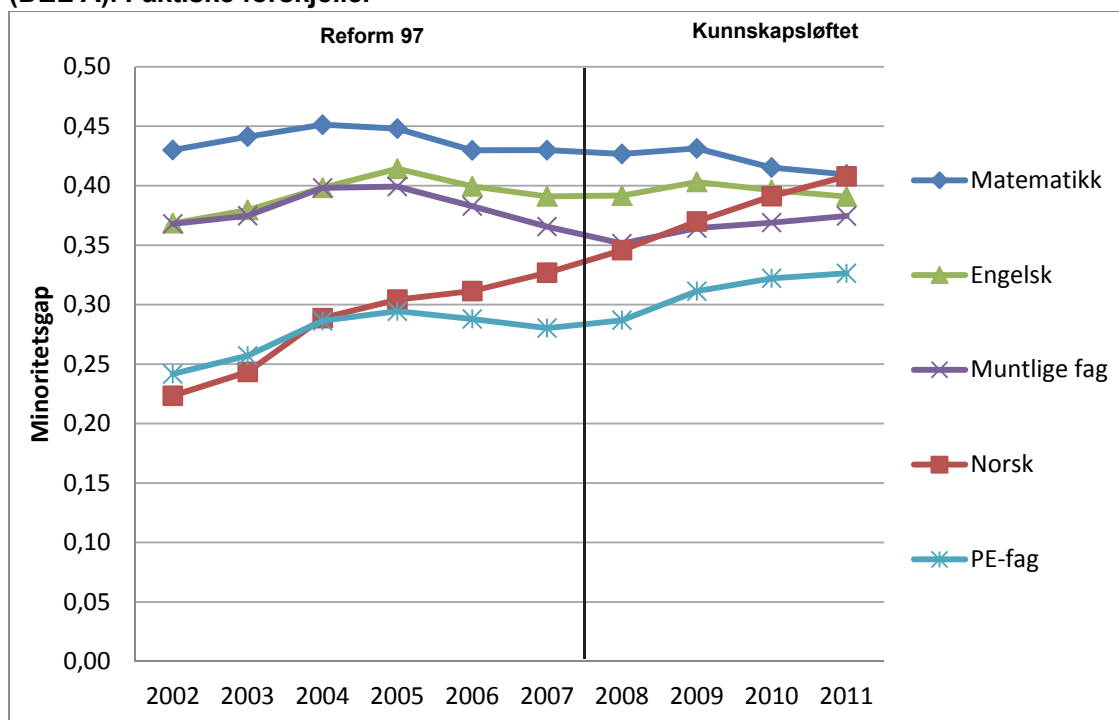
Figur 7-11 viser utviklingen i minoritetsgapet for enkeltfag, både de faktiske gjennomsnittsforskjellene (Del A) og justert for sosioøkonomisk bakgrunn (Del B). For lettere å oppdage tidstrender er kurvene «glattet» ut ved å lage treårige gjennomsnitt.

I alle fag har majoritets elever fått bedre karakterer i gjennomsnitt gjennom hele perioden (Del A). Forskjellene mellom fagene er imidlertid blitt mindre. Mens minoritetsgapet på begynnelsen av 2000-tallet var relativt beskjedent i norsk (i underkant av 0,25), men stort i matematikk (0,45), var minoritetsgapet i 2011 like stort i matematikk og norsk. Minoritetsgapet i praktisk-estetiske fag er blitt betydelig større, mens det er små endringer i engelsk og en svak reduksjon i gapet for de muntlige fagene sett under ett.

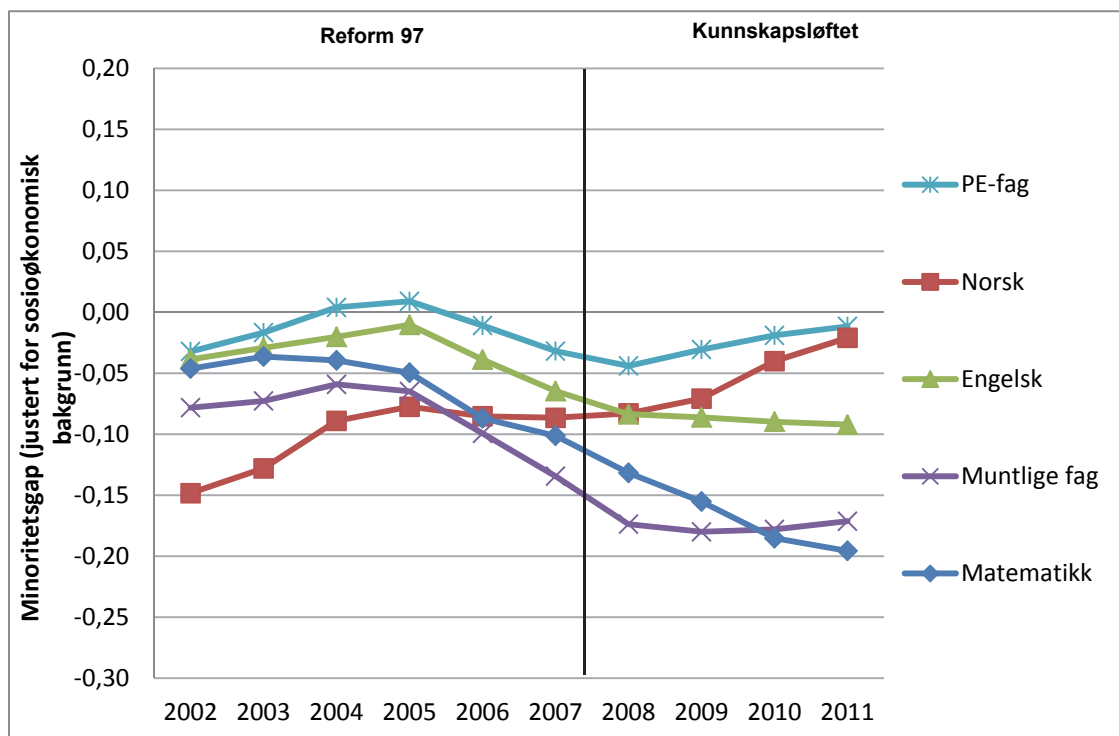
Når vi justerer for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (Del B i figuren), er minoritetsgapet bestandig *negativt* i alle fag, med unntak for praktisk-estetiske fag i 2004 og 2005. For elever der familiene er på samme nivå i det sosioøkonomiske hierarkiet (SØS-skalaen), gjør minoritets elever det altså generelt bedre enn majoritets elever i alle fag – og særlig bedre i matematikk og muntlige fag i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført.

Figur 7-11 Forskjeller mellom majoritets- og minoritetslevers karakterer i enkelte fag/faggrupper, avgangskullene 2002–2011 (treårig glidende gjennomsnitt)

(DEL A). Faktiske forskjeller



(DEL B). Minoritetsgapet justert for sosioøkonomisk bakgrunn



Note: Minoritetsgapet er differansen mellom majoritets- og minoritetspråklige elever gjennomsnittlige karakterer, justert for foreldrenes utdanningsnivå. *PE-fag= Praktisk-estetiske fag. Muntlige fag=Samfunnsfag, naturfag og RLE

7.2.4 Andelen som ikke får karakterer – minoritet og majoritet

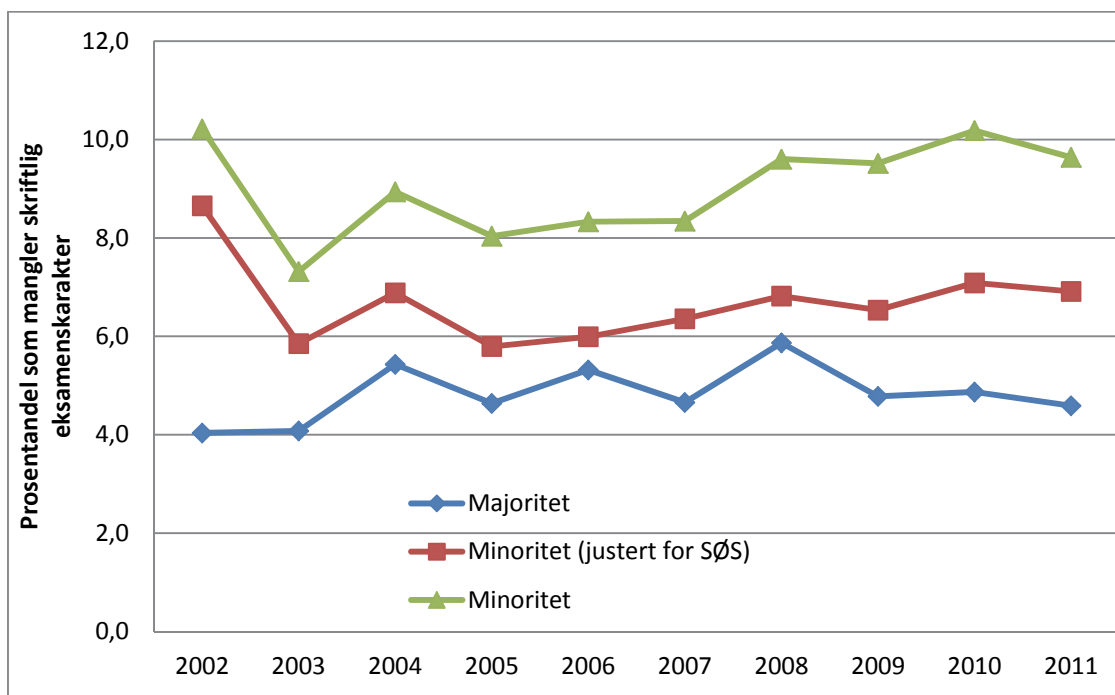
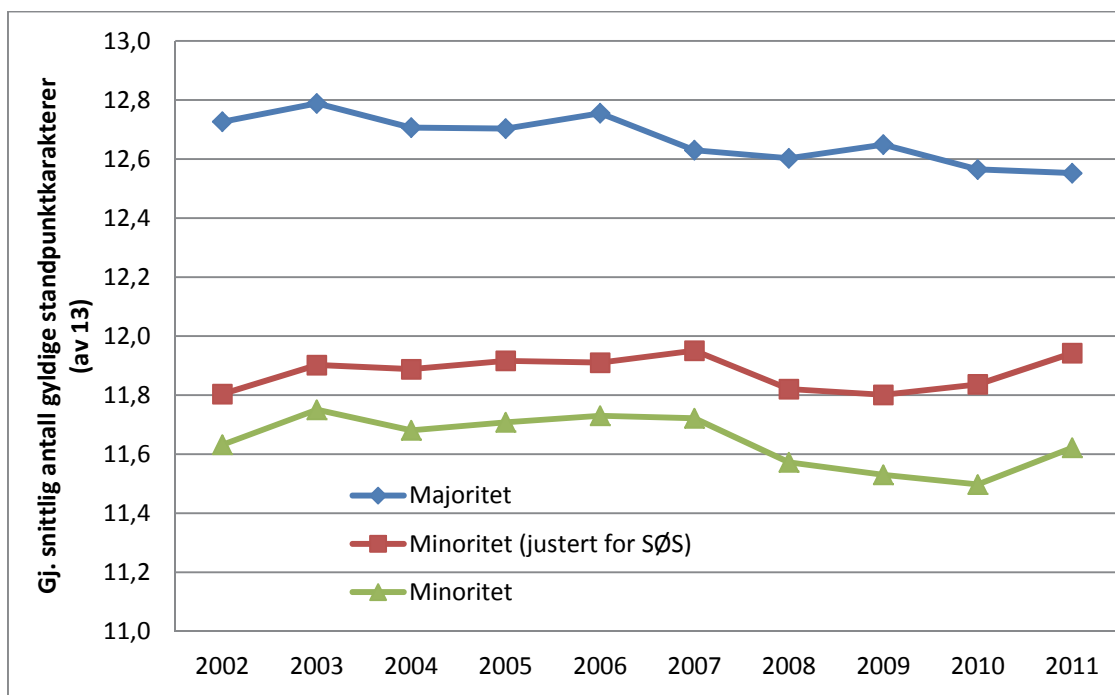
Som drøftet tidligere, får stadig flere elever ikke det antall karakterer de normalt skulle hatt (avsnitt 4.1). Denne økende «karaktermangelen» kan imidlertid i liten grad forklares med økningen i andelen elever med innvandringsbakgrunn i ungdomsskolen.

Den øverste delen av figur 7-12 viser riktignok at elevene med innvandringsbakgrunn i gjennomsnitt har omtrent *én karakter mindre på vitnemålet* sitt enn majoritets elever. Dette skyldes først og fremst at ca. tre av fire ikke får karakter i norsk sidemål.²³ Justert for forskjellene mellom minoritets- og majoritetsfamilier i sosioøkonomisk status, finner vi at elevene med innvandringsbakgrunn har rundt 0,8 færre karakterer på vitnemålet enn majoritets elevene. Dette må innebære at praktisk talt all forskjell mellom minoritets- og majoritets elever i typisk antall standpunktkarakterer kan forklares med sidemålsdeltakelsen samt forskjellig sosioøkonomisk status.

Under Kunnskapsløftet har nedgangen i antallet standpunktkarakterer fulgt om lag samme tendens blant majoritets- og minoritets elevene, slik at det ikke er minoritets elevenes manglende karakterer som i seg selv har høynet «karaktermangelen» for standpunkt. Men andelen som mangler skriftlig eksamenskarakter (nederste del av figuren) er klart høyere blant elever med innvandringsbakgrunn enn blant majoritets elevene. Noe av dette kan også forklares med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Imidlertid ser vi at økningen i andelen uten skriftlig eksamenskarakter har vært mer markert blant minoritets elevene i perioden under Kunnskapsløftet enn blant majoritets elevene, som i praksis ikke har hatt noen økning etter 2008.

²³ Denne andelen er svært stabil i 2003–2010, men i 2011 ble andelen minoritets elever som ikke fikk karakter i norsk sidemål redusert til 55 prosent.

Figur 7-12 Gjennomsnittlig antall gyldige standpunktkarakterer i 13 fag og andel som mangler skriftlig eksamenskarakterer for majoritets- og minoritets elever, avgangskullene 2002–2011



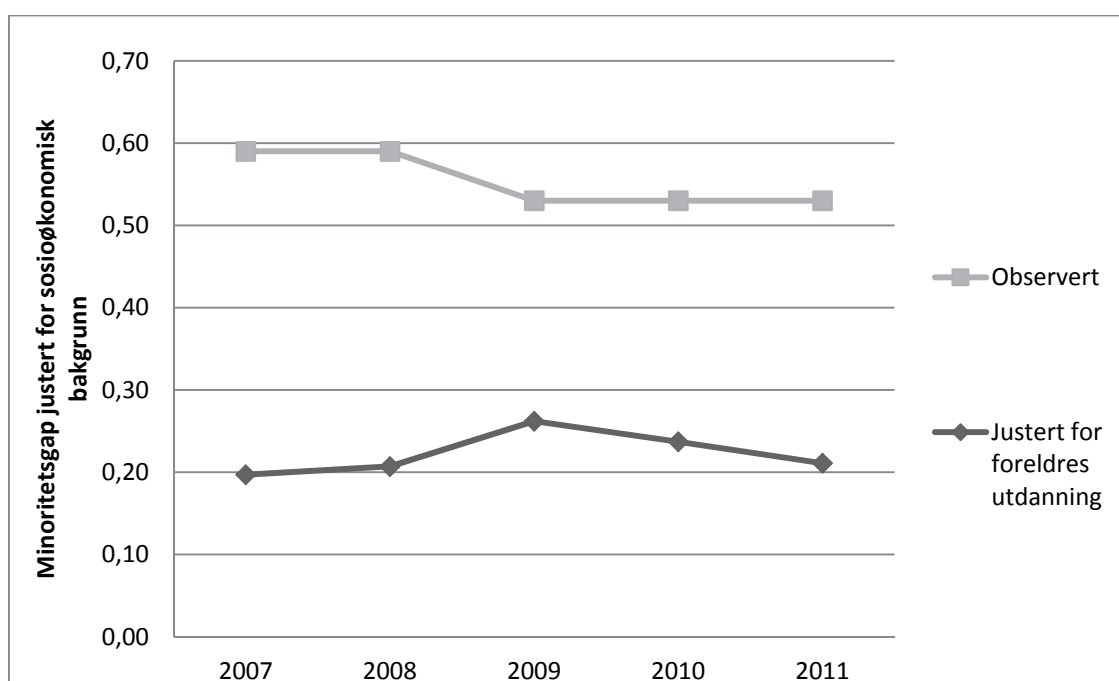
7.2.5 Nasjonale prøver for 8. trinn

Også de nasjonale prøvene 2007–2011, gjennomført på 8. trinn (12–13 år gamle elever) tidlig i skoleåret, kan kaste lys over utviklingen av forskjellene i

skoleresultater mellom majoritet og minoritet. Figur 7-13 viser differansen mellom majoritets- og minoritetslevers resultater på *samlemålet* for de nasjonale prøvene, dvs. et gjennomsnitt av prøveresultatene i lesing, regning og engelsk, omregnet til *standardskårer*.²⁴

Den øverste kurven viser at det observerte (faktiske) minoritetsgapet er betydelig på nasjonale prøver – nesten 0,6 standardavvik i 2007. På nasjonale prøver synes derfor minoritetsgapet å være større enn minoritetsgapet i standpunktkarakterer, som er i størrelsesorden omkring 0,40 standardavvik når standpunktkarakterene er omregnet til standardskårer.

Figur 7-13 Forskjeller mellom majoritets- og minoritetslevers samleskåre, nasjonale prøver, 8. trinn 2007–2011, observerte og justerte forskjeller.



Note: Prestasjonsgapet er beregnet som differansen i gjennomsnittlige skåre på samlemålet for nasjonale prøver 8. trinn mellom majoritetslever og minoritetslever, før og etter at det er justert for foreldrenes utdanningsnivå. Positive tall innebærer at majoritet oppnår bedre gjennomsnittresultater

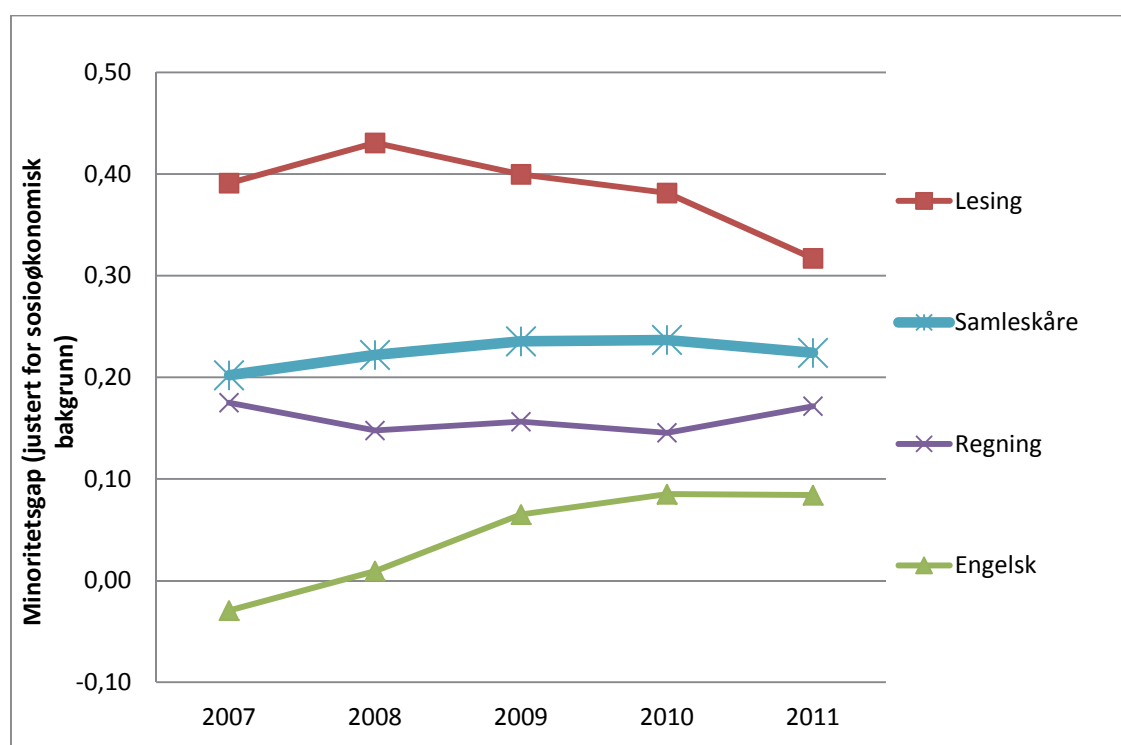
På de nasjonale prøvene har minoritetsgapet imidlertid blitt noe *mindre* siden Kunnskapsløftet ble innført, fra nærmere 0,60 standardavvik i 2007 til i overkant av 0,50 i 2009–2011. Som for avgangskarakterene blir minoritetsgapet på 8. trinns nasjonale prøver en god del lavere når man justerer for

²⁴ Resultatene gis altså ikke med karakterpoeng, men i *standardavvik* i resultatene på nasjonale prøver, jf. avsnitt 5.3. En gjennomsnittselev vil ha skåren 0, mens i underkant av en tredel av elevene vil ha skåre lik +0,60 standardavvik eller bedre.

sosioøkonomiske forhold i familiebakgrunnen. Men motsatt karakterforskjellene, da minoritetsgapet ble *negativt* etter denne justeringen (avsnitt 7.2.2), er minoritetsgapet fortsatt over 0 – omkring 0,20-0,25 – på nasjonale prøver når vi justerer for foreldrenes utdanning (her har vi ikke tilgang til andre foreldreopplysninger enn utdanningsnivået).

Siden det justerte minoritetsgapet er omtrent det samme i 2011 som i 2007/2008, har forskjellene i nasjonale prøveresultater mellom majoritets- og minoritets elever, justert for foreldrenes utdanning, trolig vært nokså uendret i perioden siden Kunnskapsløftet ble innført.

Figur 7-14 Forskjell mellom majoritets- og minoritets elever, justert for foreldres utdanning, nasjonale prøver 2007 – 2011, glidende treårig gjennomsnitt



Har utviklingen i minoritetsgapet vært den samme for delprøvene om inngår i de nasjonale prøvene? I figur 7-14 viser vi de treårige gjennomsnitt for minoritetsgapet, *justert* for foreldreutdanning, for hver av prøvene (se vedleggstabell 2). Bildet er divergerende og utviklingstrekkene varierer med hvilke skoleferdigheter som måles. På regneprøven har forskjellene mellom majoritets- og minoritets elever vært nokså stabile, mens det er tendenser til økte forskjeller i engelsk og mindre forskjeller i lesing.

Utviklingen for minoritetsgapet på nasjonale prøver avviker følgelig fra utviklingen av minoritetsgapet for avgangselevenenes karakterer på 10. trinn (jf. figur 7-11). For eksempel økte de justerte forskjellene for standpunkt-karakterer i norsk fra 2007–2011, mens de justerte forskjellene i lesing på nasjonale prøver ble redusert i samme tidsrom. Forskjeller i prøveform spiller kanskje inn, men mer viktig er nok *når* prøvene er utført: De nasjonale prøvene er gitt ved oppstarten av ungdomstrinnet, mens karakterene blir gitt ved ungdomstrinnets avslutning, og utviklingen i løpet av ungdomsskolens tre år kan forskyve mønsteret av ulikheter (Bakken 2010).

7.3 Landbakgrunn og botid

Elever med innvandringsbakgrunn utgjør en svært sammensatt elevgruppe. Sjansen for å gjøre det bra på ungdomsskolen varierer, som vi har sett tidligere i dette kapitlet, med foreldrenes *sosioøkonomiske status*, men også med *botid* i Norge og dessuten med *landbakgrunn* som i seg selv henger sammen med karakternivået, uavhengig av ulikhetene i familienes sosioøkonomiske forhold (Lauglo 1996; Fekjær 2007; Heath mfl. 2008; Bakken 2010).

For å utdype bildet av minoritetslevenenes karakterutvikling under Kunnskapsløftet, vil vi nå undersøke utviklingen for elevene med forskjellig landbakgrunn og deretter analysere utviklingen for elever med ulik botid.

7.3.1 Landbakgrunn – tre eksempler på store minoritetsgrupper

Betydningen av Kunnskapsløftet for minoritetslevers muligheter i grunnskolen kan belyses enda mer konkret ved å analysere de største nasjonalitetsgruppene. Om Kunnskapsløftet har virket *positivt* inn på læringssituasjonen til minoritetspråklige elever i skolen, burde vi kunne observere en «knekk i karakterkurven» rundt 2006–2008, altså en særlig positiv utvikling, etter at Kunnskapsløftet ble innført. Ved å analysere minoritetslever fra spesielle land «kontrollerer» vi for en del av heterogeniteten blant minoritetslevnene slik at tendensene over tid kan komme klarere til syne.

Dette forutsetter at vi tar for oss elevgrupper som er forholdsvis tallrike, slik at observasjonene av trender blir relativt stabile. For hele perioden 2002–2011 er de tre største innvandrergruppene blant elevene i ungdomsskolen fra Pakistan, Vietnam og Irak.

Avgangselevene med pakistansk bakgrunn – om lag 5.000 elever i 2002–2011 – er den desidert største enkelt-gruppen i materialet (11 prosent av samtlige minoritetsungdommer). I hvert avgangskull har rundt 500 elever pakistansk bakgrunn. Det store flertallet blant dem (8 av 10) er født i Norge. Ytterligere 10 prosent kom til Norge før skolestart. Elevene med pakistanske aner er hovedsakelig bosatt i Oslo (71 prosent).

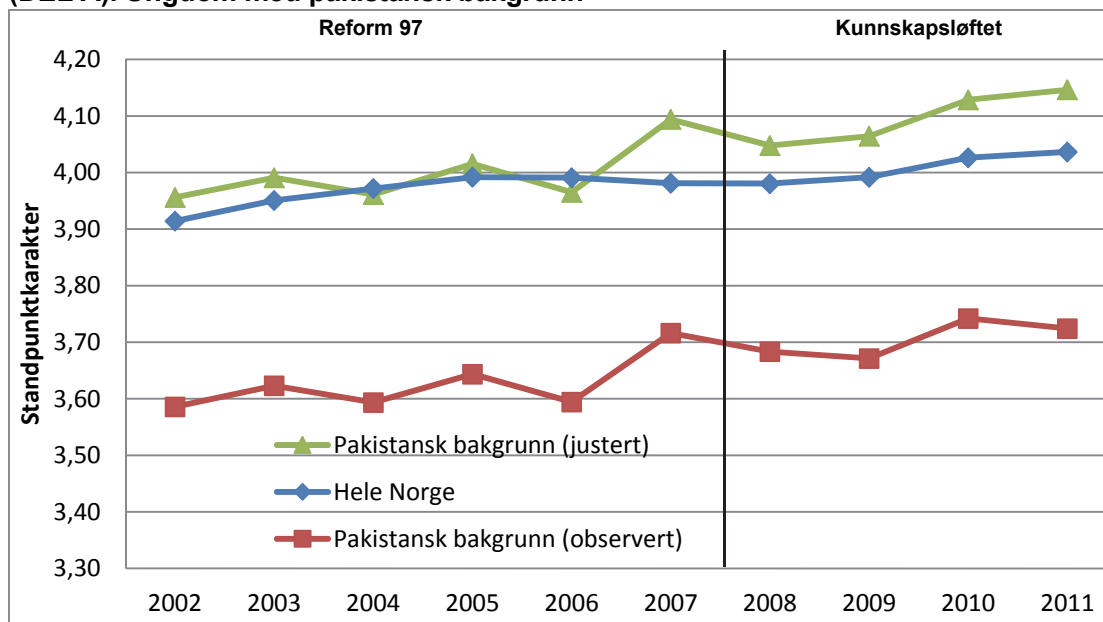
Elevene med vietnamesisk bakgrunn er om lag 3.300 (sju prosent av samtlige minoritetsungdommer), og i hvert avgangskull har det vært mellom 250 og 350 elever med denne bakgrunnen. De har omtrent samme botidsfordeling som de med pakistansk bakgrunn, men de vietnamesiske familiene er geografisk mer spredt, selv om de typisk er bosatt i urbane strøk.

Elever med irakisk bakgrunn utgjør også omkring sju prosent av alle minoritetselevene (totalt 3.000 ungdommer). De har oftest betydelig kortere botid i Norge enn de to andre gruppene. Bare 7 prosent er født i Norge og 23 prosent kom før skolealder. Ytterligere 33 prosent kom til Norge i løpet av de fire første skoleårene. At gruppene har kortere botid, viser seg også i størrelsen på avgangskullene. På begynnelsen av 2000-tallet var det ikke mer enn om lag 200 avgangselever i året som hadde irakisk bakgrunn, mot over 400 i årene under Kunnskapsløftet.

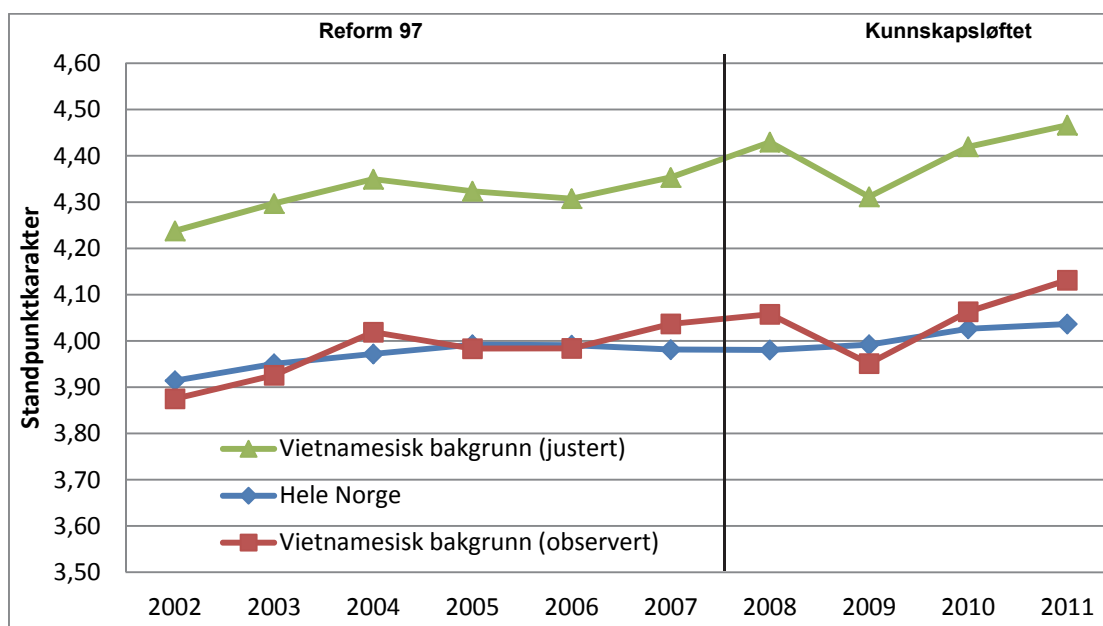
Karakterutviklingen til disse gruppene er vist i figur 7-4, som har tre deler. Del A viser resultater for elever med pakistansk bakgrunn, del B for elever med vietnamesisk bakgrunn, og del C for elever med irakisk bakgrunn.

Figur 7-15 Standpunktkarakterer (13 fag) blant elever med foreldre født i Pakistan, i Vietnam og i Irak. Observert gjennomsnitt og justert for sosioøkonomisk bakgrunn, familiestruktur, foreldres sysselsetting og kjønn. 2002–2009.

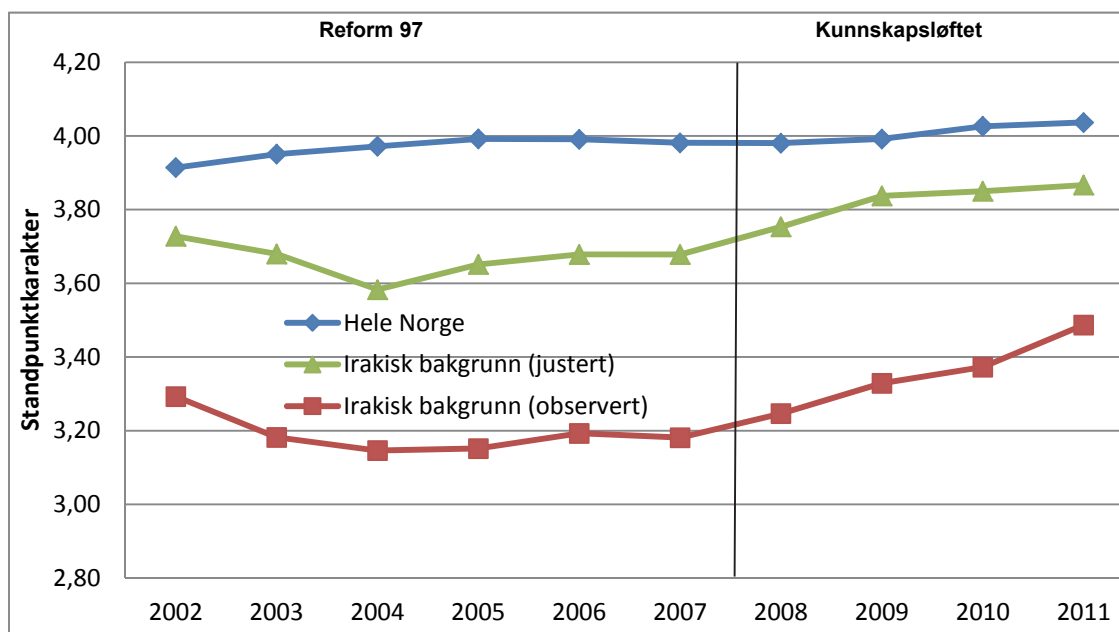
(DEL A). Ungdom med pakistansk bakgrunn



(DEL B). Ungdom med vietnamesisk bakgrunn



(DEL C). Ungdom med irakisk bakgrunn



Note: Resultatene er basert på årlige regresjonsanalyser der det er kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler og for en dummyvariabel som indikerer om eleven har foreldre født i Irak/Vietnam/Pakistan. Tallene i den justerte kurven er estimert ved å legge koeffisienten for dummyvariabelen til observert karaktergjennomsnitt for det enkelte år.

I alle figurene viser én linje de gjennomsnittlige standpunkt karakterene *for alle elever* (majoritets- og minoritetselever samlet). De andre linjene viser for det første den valgte innvandringsgruppens *faktiske* («observerte») karaktergjennomsnitt, og for det andre det beregnede karaktergjennomsnittet, *justert* for en rekke bakgrunnsfaktorer (familiens sosioøkonomiske status, foreldrenes arbeidsmarkedsstatus og om foreldrene bor sammen eller ikke). De justerte tallene er basert på separate regresjonsanalyser for hvert år med landbakgrunn som dummyvariabel. De justerte tallene gir altså et anslag for hva slags gjennomsnittskarakterer de aktuelle nasjonalitetsgruppene «ville ha fått» dersom de, hypotetisk sett, hadde tilnærmet like bakgrunnsforhold som resten av elevmassen det aktuelle året.

Del A i figur 7-15 viser at elever med *pakistansk* bakgrunn har en karakterprofil som faller sammen med det typiske for elevene med innvandringsbakgrunn alt i alt. I gjennomsnitt har de «pakistansk-ættede» elevene klart dårligere standpunkt karakterer enn gjennomsnittet for alle elever, men når vi tar hensyn til at familieressursene ofte er mindre gunstige (lavere gjennomsnittlig foreldreutdanning, inntekt, osv.), ligger disse elevene omtrent på samme karakternivå som gjennomsnittet for alle elevene i norsk

grunnskole – ja faktisk noe bedre i årene etter at Kunnskapsløftet kom. Utviklingen er forholdsvis lineær, samtidig som det er en «knekk i kurven» i året før Kunnskapsløftet startet. Dette kan kanskje tyde på at de pakistanske ungdommene har hatt en viss fordel av å starte på skolen som seksåringer – avgangskullet 2007 var det første barnekullet som startet skolen som seksåringer (Bakken 2009b). Samtidig viser resultatene at de høyeste karaktergjennomsnittene var i 2010 og 2011 – altså blant de elevene som har hatt lengst erfaring med Kunnskapsløftet. Men om det er Kunnskapsløftet, skolestarten som seksåringer eller utviklingen mot lengre botid som ligger bak denne utviklingen, kan vanskelig avgjøres med våre data.

Del B, for elever med *vietnamesisk* bakgrunn, viser en annen profil, men med ett unntak har også denne gruppen hatt en jevn utvikling i retning av bedre karakterer for hvert år. I utgangspunktet gjør disse elevene det stort sett bra: Uten noen justering for bakgrunnsforhold har de omtrent det samme karakternivå som gjennomsnittet for avgangselevne totalt sett. Om vi dessuten tar hensyn til at de ofte har foreldre med lavere inntekter og lavere utdanning, rykker disse elevene «oppover»: Det *justerte*, beregnede, karakternivået blir i så fall klart bedre enn gjennomsnittet blant avgangselevne totalt sett. Det er vanskelig å se noen «knekk» i forbindelse med Kunnskapsløftet, men de tre høyeste (justerte) karaktergjennomsnittene er fra årene under Kunnskapsløftet. Dette kunne tyde på at reformen har vært positiv for den vietnamesiske gruppens skolekarakterer, men igjen kan det også tenkes at andre faktorer har vært mer utslagsgivende.

Del C, elever med *irakisk* bakgrunn, viser et mer ugunstig mønster. I utgangspunktet er disse elevenes faktiske karakternivå klart under gjennomsnittet. Noe av dette kan statistisk gjøres rede for ved å ta hensyn til det relativt lave utdannings- og inntektsnivået i disse familiene, men – til forskjell fra situasjonen blant elever med pakistansk bakgrunn – forblir også det justerte karakternivået klart under gjennomsnittet blant avgangselevne totalt sett. Samtidig er det her mulig å observere en «knekk i kurven» i forbindelse med overgangen til perioden under Kunnskapsløftet. Den observerte gjennomsnittskarakteren, rundt 3,20, endrer seg lite fra 2003 til 2007. I 2011 har dette gjennomsnittet imidlertid økt til nærmere 3,50. Noe av denne økningen kan gjøres rede for med sosioøkonomiske forhold (kurven

for justerte gjennomsnitt stiger litt mindre enn kurven for de observerte). Likevel er det tydelig at avstanden til karaktergjennomsnittet på nasjonalt nivå er klart mindre i perioden under Kunnskapsløftet enn i perioden forut for denne reformen.

Oppsummert har vi altså vist at det er påtakelige forskjeller i skolekarakterer etter landbakgrunn som *ikke* kan forstås som direkte utslag av familienes sosioøkonomiske situasjon. Elevenes landbakgrunn spiller altså en rolle, men det er ikke lett å avklare hva den består i – om det er språkkunnskapene, utdanningstradisjoner, etnisk basert nettverk eller hva? Landbakgrunn-effekten trenger heller ikke å være konstant over tid. Analysene indikerer at både elever med pakistansk, vietnamesisk og irakisk landbakgrunn har *bedret* sin relative plassering i forhold til gjennomsnittet blant avgangselevne i de siste årene, dvs. under Kunnskapsløftet – i hvert fall når vi ser på karakternivået justert for sosioøkonomisk status.

7.3.2 Karakterutviklingen for 20 opphavsland

Tabell 7-2 viser minoritetselvenes standpunktkarakterutvikling for flere grupper. Vi skiller mellom perioden forut for Kunnskapsløftet (2003–06) og perioden under Kunnskapsløftet (2009–11). Opplysninger om ikke mindre enn 20 forskjellige opphavsland/regioner er gitt i tabellen, alle med såpass mange elever at de rimeligvis kan analyseres. Elevenes landbakgrunn er sortert etter hvordan endringer i karakterer har vært i denne perioden.

Et påtakelig trekk, som nevnt over, er hvordan gjennomsnittlige standpunktkarakterer (de *faktiske* karakterene) varierer med landbakgrunn (de to kolonnene til venstre i tabellen). Sammenliknet med for eksempel gjennomsnittet for majoritetselvene, som var 4,05 i 2009–2011, var det tre grupper minoritets elever som hadde klart *bedre* gjennomsnitt: elever med bakgrunn fra Kina (4,29), Sri Lanka (4,22) og India (4,22). Elever med bakgrunn fra Vietnam, Norden og Tyskland hadde gjennomsnittskarakterer omtrent identisk med majoritetselvene. Lavest var gjennomsnittsnivået blant elever med landbakgrunn fra Somalia (3,27), Thailand (3,33) og Tyrkia (3,39). Generelt ser vi at «rangeringen» etter landbakgrunn stort sett er den samme i 2009–2011 som i 2003–2006, med visse iøynefallende unntak. For eksempel

fikk elever med landbakgrunn Polen langt dårligere gjennomsnittskarakterer i 2009–2011 enn i årene før (-0,54 karakterpoeng).

Tabell 7-2 Standpunktkarakterer (13 fag) i perioden før og under Kunnskapsløftet blant minoritetselever med ulik landbakgrunn. Endring i karakterer – ujustert og justert for endringer i elevsammensetning

Landbakgrunn	Faktisk karaktergjennomsnitt		Endring	Endring over tid justert (*)	t-test av endring	N
	2003-06	2009-11				
Irak	3,17	3,40	+0,23	+0,03	-0,29	2423
Afghanistan	3,41	3,63	+0,22	+0,05	0,27	1047
Iran	3,58	3,80	+0,21	+0,04	-0,03	1433
Jugoslavia	3,38	3,58	+0,20	+0,04	-0,08	1753
Sri Lanka	4,06	4,22	+0,17	+0,05	0,04	1133
Marokko	3,53	3,67	+0,14	+0,06	0,40	650
Kina	4,15	4,29	+0,14	+0,07	0,39	408
Pakistan	3,61	3,71	+0,10	+0,03	-0,36	3520
Vietnam	3,98	4,05	+0,07	+0,03	-0,20	2090
Tyrkia	3,32	3,39	+0,06	+0,04	-0,13	1454
Somalia	3,22	3,27	+0,05	+0,03	-0,19	1884
Chile	3,46	3,51	+0,05	+0,05	0,23	754
Norden	3,99	4,02	+0,03	+0,04	-0,07	1431
India	4,19	4,20	+0,01	+0,05	0,17	697
Bosnia-Herzegovina	3,93	3,93	+0,00	+0,05	0,20	1574
Filippinene	3,90	3,86	-0,04	+0,06	0,45	565
Thailand	3,46	3,33	-0,13	+0,05	0,13	760
Tyskland	4,20	4,04	-0,16	+0,07	1,08	546
Russland	3,84	3,65	-0,19	+0,06	0,23	1046
Polen	4,06	3,52	-0,54	+0,06	0,52	1110
Alle minoritetselever	3,65	3,69	+0,04	+0,04		
Alle majoritetselever	4,00	4,05	+0,05	+0,04		

Note: (*) Endringer over tid justert for kjønn, botid, sosioøkonomisk bakgrunn, om foreldrene bor sammen eller ikke og foreldrenes sysselsetting (gjennom multivariate regresjonsanalyser). T-testen baserer seg på en test av om de justerte endringene over tid for det enkelte landbakgrunn avviker fra endringene totalt for minoritetselevne (+0,04).

Et viktig spørsmål er om disse minoritetselevne – som altså ofte har endel sider i livssituasjonen som vanskeliggjør gode skolerresultater – har fått *bedret* karakternivået i årene med Kunnskapsløftet, sammenlignet med perioden før. Den tredje kolonnen viser hvor stor den *faktiske* endringen i karaktergjennomsnitt har vært mellom 2003–2006 og 2009–2011. Vi ser at for-

bedringen i karakternivå i denne perioden var størst blant elever med tilknytning til Irak, Afghanistan, Iran og «Jugoslavia». Elevene med tilknytning til Polen, Russland og Tyskland fikk *dårligere* gjennomsnittskarakterer i 2009–2011 enn i 2003–2006.

Endringene vi ser i tabell 7-2 kan ha sammenheng med endringer i typen innvandring, for eksempel om innvandrere fra Polen i den tidligere perioden i større grad var høyt utdannede, mens den «typiske» innvandrer fra Polen i den seinere perioden var håndverker eller bygningsarbeider. Når vi justerer for slike forhold, forsvinner det aller meste av forskjellene mellom 2003–2006 og 2009–2011 for alle kategoriene av landbakgrunn (jf. kolonne fire). Etter slik omfattende kontroll for botid, sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, familiestruktur og foreldrenes sysselsetting, viser det seg at de *justerte endringene* i karaktergjennomsnittet fra 2003–2006 til 2009–2011 ikke varierer dramatisk, men er fra +0,03 til +0,07, uansett landbakgrunn.

Et spørsmål kunne være om skolen under Kunnskapsløftet på en eller annen måte «virket forskjellig» på minoritets elever med ulik landbakgrunn. Analysene i tabell 7-2 tyder altså på at dette *ikke* stemmer: Utviklingen i karakternivå er forholdsvis lik, uansett elevenes landbakgrunn, når vi tar hensyn til andre bakenforliggende omstendigheter i elevenes livssituasjon.

7.3.3 Betydningen av botid – endret under Kunnskapsløftet?

Endelig vil vi undersøke noen sider ved botidens betydning. For elever med innvandringsbakgrunn varierer skolekarakterene med hvor lenge de har bodd i Norge, men er denne botid-effekten *endret* etter at Kunnskapsløftet ble gjennomført? Tabell 7-3 er konstruert på tilsvarende måte som den forrige tabellen, men her skiller vi mellom elever som er født i Norge, elever som kom til Norge før skolestart, elever som kom på småtrinnet (botid 7–10 år), på mellomtrinnet (4–6 års botid) og på ungdomstrinnet (0–3 år). Merk at mange av elevene med aller kortest botid mangler karakterer og vil derfor ikke være representative for denne gruppen (Bakken 2010).

De to kolonnene til venstre viser gjennomsnittlige standpunktkarakterer for de to periodene som vi sammenlikner. I 2009–2011 var gjennomsnittet 3,90 for minoritets elever født i Norge, mot 3,74 for de som kom til Norge før skolestart. Blant elevene som kom på småtrinnet og mellomtrinnet var

karaktergjennomsnittet henholdsvis 3,54 og 3,40. Også før Kunnskapsløftet var det karakterforskjeller etter elevenes botid i Norge, men elever som er født i Norge har hatt størst framgang (+0,08). Etter justering for bakgrunns-kjennetegn blant minoritetselevne i 2003–2006 og 2009–2011 (som land-bakgrunn, foreldrenes inntekt og utdanning) tyder resultatene i tabell 7-3 (se de midterste kolonnene) på at forskjellene etter botid blant minoritetselevne *har økt*. De med lengst botid har kommet «nærmere» gjennomsnittet blant alle elevene, mens de som har bodd i Norge kortere enn seks år har fått en større «karakteravstand» til gjennomsnittet enn før. Om disse endringene kan knyttes til Kunnskapsløftet, kan vi ikke avgjøre her. En tilsvarende utvikling har skjedd i Sverige (Skolverket 2012).

Tabell 7-3 Standpunktkarakterer (13 fag) i perioden før og under Kunnskapsløftet blant minoritetselever med ulik botid. Endring i karakterer – ujustert og justert for endringer i elevsammensetning

Botid	2003–06	2009–11	Endring	Endring over tid justert (*)	t-test av endring	N
0 – 3 år	3,35	3,26	-0,10	-0,16	-5,72	2580
4 – 6 år	3,33	3,40	+0,07	-0,03	-3,36	3688
7 – 10 år	3,60	3,54	-0,06	+0,06	-0,05	4123
11+ år	3,73	3,74	+0,01	+0,05	-0,77	4850
Født i Norge	3,82	3,90	+0,08	+0,09	1,88	11445
Alle minoritetselever	3,65	3,69	+0,04	+0,04		
Alle majoritetselever	4,00	4,05	+0,05			

Note: (*) Endringer over tid justert for kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, om foreldrene bor sammen eller ikke, foreldrenes sysselsetting og for de 20 største nasjonalitetsgruppene gjennom dummyvariabler (gjennom multivariate regresjonsanalyser). T-testen baserer seg på en test av om de justerte endringene over tid for det enkelte landbakgrunn avviker fra endringene totalt for minoritetselevne (+0,04).

7.4 Oppsummering

Elever med innvandringsbakgrunn er en raskt voksende elevgruppe i norsk grunnskole. Under Kunnskapsløftet har andelen blant avgangselevne med innvandringsbakgrunn økt mye, fra 7,5 prosent i 2007 til 10,4 prosent i 2011. Økningen har imidlertid neppe bidratt til ytterligere etnisk segregering mellom skolene. Tvert imot viser ulikhetsindeksen en nedadgående trend, selv om minoritetselevne, også i 2011, er svært ujevnt fordelt mellom skolene.

Fordelingen blant elevene med innvandringsbakgrunn når det gjelder botid, er ikke mye endret på 2000-tallet. Vel fire av ti minoritetselever er født i Norge. Men forskjellene mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn

når det gjelder familienes sosioøkonomiske status og foreldrenes utdanningsnivå, er blitt noe større under Kunnskapsløftet enn tidligere.

Forskjellene i karakternivå mellom majoritets- og minoritets elever kaller vi for enkelhets skyld minoritetsgapet. For standpunktkarakterer er minoritetsgapet omlag 0,35 karakterpoeng i majoritets elevenes favør. Minoritetsgapet er noe større for de skriftlige eksamens karakterene. Minoritetsgapet er altså, sånn noenlunde, på samme nivå som forskjellen i gjennomsnittskarakterer mellom jenter og gutter. Det er også kjønnsforskjeller i karakterer blant minoritets elevene, men mindre enn blant majoritets elevene.

Enkelte grupper minoritets elever, for eksempel de med bakgrunn fra Kina, India og Sri Lanka, har i gjennomsnitt et bedre karakternivå enn majoritets elevene. Gjennomsnittet blant elever som har tilknytning til Somalia, Thailand og Tyrkia, er påtakelig lavere. I tillegg til landbakgrunn spiller botid en viss, men økende rolle, og det er særlig de med kort botid som har lave karakterer. Gjennomsnittskarakterene blant elever med innvandringsbakgrunn som er født i Norge, er bare litt under gjennomsnittet for majoritets elevene. Avgangselevene med bare opp til tre års botid i Norge har et gjennomsnittlig karakternivå omlag 0,7 karakterpoeng under gjennomsnittet for alle, i tillegg til at mange ikke får karakterer i en del fag.

Det lavere gjennomsnittlige karakternivået blant elevene med innvandringsbakgrunn er, statistisk sett, sterkt forbundet med at foreldrene oftere har lavere utdanning og lavere inntekter enn majoritetsgjennomsnittet. Når vi justerer for slike sosioøkonomiske familieforhold, forsvinner det generelle minoritetsgapet. For standpunktkarakterene, karakterene til skriftlig eksamen, og for de aller fleste enkeltfagene, gjør minoritets elevene som helhet det like bra eller noe bedre (for eksempel i matematikk) enn majoritets elever med tilsvarende sosioøkonomiske bakgrunn.

Under Kunnskapsløftet har det vært små endringer i minoritets elevenes karakterer i forhold til majoritets elevene. I gjennomsnitt er standpunktkarakterforskjellen praktisk talt de samme for perioden 2009–2011 som den var i 2003–2006. For de skriftlige karakterene til eksamen ser det ut til at den faktiske forskjellen er blitt litt større, men for de nasjonale prøvene tidligere i ungdomsskoleløpet, på 8. trinn, er det en tendens til mindre forskjeller. Disse

endringene henger til dels sammen med tendensen til økende sosio-økonomiske forskjeller mellom familiene til majoritets- og minoritetslever.

For de tre største minoritetsgruppene – elever med pakistansk, vietnamesisk og irakisk bakgrunn – har karakternivået til en viss grad blitt *bedret* under Kunnskapsløftet, i forhold til majoritetslevenes karakterer. Variasjonene mellom elevene med ulik landbakgrunn i hvordan karakternivået har endret seg fra tiden før til tiden under Kunnskapsløftet, kan i stor grad bli forklart med forskjellene i elevenes bakgrunnskjennetegn.

For enkelte fag har forskjellene økt i majoritetslevenes favør (for eksempel karakterene i norsk og nasjonal prøve i engelsk), mens utviklingen går i minoritetslevenes favør på andre områder (for eksempel matematikk-karakterene og den nasjonale prøven i lesing). Slike divergerende utviklingstendenser er vanskelig å tolke. Om Kunnskapsløftet bidrar til å gjøre lærings-situasjonen til minoritetslevene bedre, ville vi forvente at utviklingen gikk i noenlunde samme retning for ulike måter å måle elevenes ferdigheter på.

Så langt er hovedkonklusjonen at vi ikke ser noen entydige tendenser til et redusert minoritetsgap etter at Kunnskapsløftet kom i gang, men på enkelte områder har utviklingen gått i retning av relative forbedringer for minoritetslevene, særlig etter at vi tar hensyn til elevenes sosioøkonomiske familiesituasjon. For de største minoritetsgruppene har det vært en forbedring over tid, i forhold til utviklingen blant majoritetslevene. Hvorvidt dette skyldes Kunnskapsløftet, skolestart for seksåringer, eller effekter av integrering etter hvert som ulike innvandrergupper opparbeider seg erfaring med det norske samfunn, er vanskelig å avgjøre.

DEL IV Hypoteser og forklaringer

Så langt har vi i all hovedsak *beskrevet* utviklingen av karaktergivningen og de sosiale ulikhetene i karakterer blant grunnskolens avgangselever, uten å prøve å finne grunner og årsaker. Et skolepolitisk interessant spørsmål er hvordan vi skal forstå Kunnskapsløftets rolle i utviklingen av utviklingen. I de følgende tre kapitlene forsøker vi å få fram mer kunnskap om mulige drivkrefter bak endringene – og stabiliteten – i mønsteret av ulikheter mellom jenter og gutter, mellom elever fra ulike familieforhold, og mellom elevene med og uten innvandringsbakgrunn. Skjematisk kan vi si at kapittel 8 prøver å finne ut hvordan Kunnskapsløftets *virkemidler* er relatert til ulikhetene i karakterer, mens kapittel 9 tar for seg forholdet mellom reformens ambisiøse målsetting om et kunnskapsløft og omfanget av ulikhetene. Kapittel 10 drøfter betydningen av forhold som i det store og hele ligger *utenfor* Kunnskapsløftets rekkevidde, som inntekts- og utdanningsulikheter i foreldregenerasjonen og en eventuell omfordeling av elevene mellom ulike skoleslag. Kapittel 11 drøfter om betydningen av å gå på skoler med ulik sosioøkonomisk sammensetning har endret seg over tid.

8 Implementeringshypotesen

Kapitlene 5–7 viser at ulikhetene i skoleresultater ikke har blitt mindre under Kunnskapsløftet enn i siste periode av Reform 97. Likevel bør en være tilbakeholden med å avvise at Kunnskapsløftets reformer *kunne* bidra til mindre sosial ulikhet. Hovedbildet – litt økende kjønnsulikhet, litt større sosioøkonomiske forskjeller, marginale endringer i forskjellene mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn – kunne for eksempel være frambrakt av motstridende tendenser. Kanskje Kunnskapsløftet *i seg selv* har et ulikhetsreducerende potensial? Men om andre drivkrefter bidrar til økende ulikhet, kan vi få et samlet utfall preget av stabilitet og noe økende ulikhet der Kunnskapsløftets rolle faktisk har vært å gi et utjevnende bidrag.

I dette kapitlet skal vi forsøke å granske om Kunnskapsløftets *virkemidler* kan bidra til en mer jevn karakterfordeling. Kunnskapsløftet foreskriver en «medisin» for grunnskolen med stikkord som tydelige læringsmål, mer vekt på grunnleggende ferdigheter, en bedre «kultur for læring», en sterkere lærerrolle, mer tilpasset undervisning, mv. Er dette virkemidler som – om de blir konsistent og konsekvent tatt i bruk – vil kunne skyve karakterfordelingen i utjevnende retning?

Selv om Kunnskapsløftet formelt sett ble innført fra 2006, har implementeringen av reformens virkemidler neppe funnet sted parallelt og synkront på alle grunnskoler. Tidligere i prosjektet har vi vist at enkelte rektorer og skoler har foregrepet reformens ønsker om klare læringsmål, stram organisering av undervisningsopplegget, hyppige tester mv. og iverksatt slike tiltak allerede før 2006 (Bakken & Danielsen 2011). I andre deler av grunnskolen har det antakeligvis gått tregere, blant annet siden Kunnskapsløftet – i det minste deler av den – ikke ble entusiastisk mottatt av alle lærere og rektorer. I noen skoler og noen kommuner kan implementeringen ha trukket i langdrag, «gamle» praksiser kan ha overlevd og det har tatt tid før reformen ble iverksatt.

Det vi kaller *implementeringshypotesen* er følgelig basert på forventningen om at Kunnskapsløftets virkemidler faktisk kan bidra til å redusere den sosiale ulikheten i skoleresultater. Om så er tilfelle, vil vi anta at de delene av grunnskolen som i størst grad har greid å få til det reformen

foreskriver, vil framvise reduserte sosiale ulikheter i skoleresultater. I det minste vil vi se en mer utjevne utviklingstendens enn i de delene av grunnskolen der Kunnskapsløftets virkemidler i mindre grad er tatt i bruk.

Å undersøke implementeringshypotesen byr imidlertid på flere utfordringer. Kunnskapsløftet er en sammensatt reform med mange aspekter. Noen deler synes greie å beskrive (kompetansemål, større bruk av tester, mv.), mens andre er mer åpne for fortolkninger. En spesifikk opplisting av alle reformens virkemidler er vanskelig å lage. At reformen gir skolene større frirom for lokale tilpasninger, betyr også at Kunnskapsløftets «eksakte» innhold blir mer uklart. Og selv om vi kan spesifisere tilfredsstillende hva reformens virkemidler er, gjenstår vansken med at flere av virkemidlene ikke er lette å måle presist. Og på hvilket nivå skal vi måle – blant elevene, i klasserommene, på skolene eller hos skoleeierne?

Mulighetene for å undersøke implementeringshypotesen er i praksis begrenset av hva slags data som er tilgjengelig. Vi har informasjon som, i noen grad, kan kaste lys over situasjonen når det gjelder enkelte av Kunnskapsløftets eksplisitt angitte virkemidler, som trekk ved læringsmiljøet, jf. parolen «Kultur for læring». Mest bruker vi Utdanningsdirektoratets spørreskjemaundersøkelser blant et stort utvalg elever på 10. trinn («Elevundersøkelsene») og blant et mer begrenset utvalg av rektorer og skoleeiere («Skoleleder- og kommuneundersøkelsene») (Vibe 2011). Elevundersøkelsene gir blant annet elevenes egne vurderinger av læringsmiljøet. Skoleleder- og kommuneundersøkelsene gir informasjon om vurderingene hos sentrale aktører i gjennomføringen av reformen. I tillegg til disse spørreundersøkelsene vil vi også i noen grad anvende data fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) når de har relevans for å kartlegge situasjonen angående enkelte av Kunnskapsløftets virkemidler.

Implementeringshypotesen krever at vi undersøker *endring* i de sosiale forskjellene i karakterer, ikke bare at vi beskriver samvariasjonen mellom Kunnskapsløftets virkemidler og graden av ulikhet. Spørsmålet vi stiller er om de delene av grunnskolen som har realisert Kunnskapsløftets virkemidler i størst grad, også kan framvise en (absolutt eller relativ) *minskning* i ulikhetene, sammenlignet med ulikhetene i perioden før Kunnskapsløftet.

8.1 Læringsmiljøet

Kunnskapsløftet betoner viktigheten av *læringsmiljøet*, men dette begrepet er ikke entydig (Skaalvik & Skaalvik 2005). I prinsippet kan alle typer omgivelser som influerer elevenes læring bli sett som en del av læringsmiljøet, som da blir definert som *totaliteten* av de forhold som læringen foregår innenfor. En mer begrenset forståelse er å knytte læringsmiljøet til hvordan elevene opplever og erfarer læringssituasjonen: «(...) elevenes *opplevelse* av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd» (Skaalvik & Skaalvik 2005:176). I vår sammenheng er det mest hensiktsmessig å definere læringsmiljøet ut fra et slikt mer avgrenset elevperspektiv, ettersom de data vi har først og fremst sier noe om elevenes egne opplevelser av og erfaringer med miljøet på skolen og i klasserommene.

Men læringsmiljøet – også fra dette spesifikke elevperspektivet – består av mange elementer som ikke er lett å skille fra hverandre (Imsen 2003). Indekser som er ment å måle ulike sider ved læringsmiljøet overlapper ofte i betydelig grad (Oxford Research 2009; Wendelborg mfl. 2011). Elever som opplever lærerne sine som støttende og motiverende vil også ha en tendens til å rapportere at de er motiverte for skolen og at de trives i større grad enn andre, osv. Her vil vi vektlegge både enkeltaspekter av læringsmiljøet og dessuten et samlemål som innbefatter læringsmiljøet i bredere forstand. Særlig vil vi rette søkelyset mot det ved læringsmiljøet som Kunnskapsløftet spesielt etterstreber, og vi har derfor valgt ut data fra elevundersøkelsen materiale spesielt for dette formålet. Siden Kunnskapsløftet gir skolene betydelig metodefrihet, har vi utelatt variabler som måler hvordan undervisningen er lagt opp (om undervisningen preges av tavleundervisning, gruppearbeid, prosjektarbeid, mv.) og om skolene bruker arbeidsplaner eller ikke. Likeså har vi utelatt spørsmålene om trivsel og elevmedvirkning og konsentrert oss om elevenes svar angående følgende *fem dimensjoner*:

- Om elevene vet hva de skal lære
- Elevenes relasjoner til lærerne
- Nivåtilpasset undervisning
- Orden og struktur i klasserommet
- Elevens egen innsats og motivasjon

Disse dimensjonene står sentralt i Kunnskapsløftets ideer om hva som gir en god kultur for læring, og de er også velkjente fra forskningen om «gode» og «effektive» skoler (Reynolds & Teddlie 2000; Scheerens 2000). I det følgende viser vi hvordan disse sidene ved læringsmiljøet er målt og hva elevene svarer, og vi beskriver variasjonen mellom skolene og endringene i læringsmiljøet på 10. trinn siden Kunnskapsløftet ble innført. Dette blir etterfulgt av en «test» av implementeringshypotesen, der vi undersøker om skolene med det beste læringsmiljøet (slik vi har målt det) også er skoler der den sosiale ulikheten i karakterer har blitt mindre under Kunnskapsløftet.

8.1.1 Læringsmiljøet under Kunnskapsløftet ifølge elevene

Elevenes kjennskap til målene for opplæringen

Kunnskapsløftet står for en *målstyrt* læreplan, og vi kunne anta at skoler der elevene har stor kjennskap til målene for opplæringen, vil være skoler som har implementert godt denne delen av reformen. I elevundersøkelsene er elevene spurt om de vet hva de skal lære i de ulike fagene og hva som kreves for å oppnå kompetansemålene (tabell 8-1).

Tabell 8-1 Elevenes kjennskap til mål for opplæringen. 10. trinn 2009–2011. Prosent

Elevsvarene	I alle fag eller de fleste fag (4)	I mange fag (3)	I noen fag (2)	I svært få fag (1)	I ingen fag (0)	Vet ikke hva kompetansemål betyr (0)	Totalt
Vet du hva skal lære i de ulike fagene?	32	39	21	6	3	-	100
Vet du hva som kreves for å oppnå kompetansemålene?	18	31	29	12	3	6	100
Skolefordeling	Gjennomsnitt 2,6	Standardavvik 0,20	2,5 persentil 2,3	25 persentil 2,5	75 persentil 2,8	97,5 persentil 3,1	

Note: $N_{\text{elever}}=155.189$. $N_{\text{skoler}}=1.189$. Fordelingen på skolenivå er utregnet ved å aggregere elevenes gjennomsnittsskåre på de to spørsmålene (parentesen bak svaralternativene i øverste rad viser til poengene som er lagt til grunn). Intraklassekorrelasjon = 0,05.

Tabellen viser at én av tre 10. trinns-elever mener de vet hva de skal lære i «alle eller de fleste fagene» og litt over en tredel vet hva de skal lære i «mange av fagene». Én av tre elever gir altså inntrykk av at de *ikke* vet hva de skal lære i de fleste fagene, etter å ha gått på ungdomsskolen i minst to og et halvt år.

Kunnskapen om hva som kreves for å oppnå kompetansemålene er gjennomgående enda lavere. Sju prosent av 10. trinnselevne i 2009–11 – tre–fem år etter at Kunnskapsløftet trådte i kraft – gir uttrykk for at de «ikke vet hva kompetansemål betyr».

Elevsvarene er omkodet til en femdelt skala, der 0 betyr at elevene ikke vet hva de skal lære eller hva som kreves for å oppnå kompetansemålene, mens 4 innebærer at elevene vet dette «i alle eller nesten alle fag». Svarene er aggregert til et mål på skolenivå som indikerer den gjennomsnittlige kunnskapen om opplæringsmålene blant elevene ved skolen.

Med dette målet på skolenivå får vi et inntrykk av den typiske skolesituasjonen og hvor stor variasjonen er mellom skolene. Nederst i tabell 8-1 framgår det at skolenes gjennomsnitt er 2,6, noe som betyr at tyngdepunktet av skolene har elever som har plassert seg i skjæringspunktet mellom å vite målene for «mange» og «noen» fag. Standardavviket på 0,2 viser at spredningen mellom skolene er begrenset. Den fjerdeparten av skolene der elevene skårer høyest (dvs. den øverste kvartilen) har en gjennomsnittsskåre på 2,8 eller høyere, mens den nederste kvartilen har maksimalt en skåre på 2,3. Med flernivåanalyse har vi beregnet hvor stor andel av variasjonen i svarene som kan knyttes til at elevene går på ulike skoler (dvs. andelen av totalvariasjonen som er «mellom skolene»). Denne intraklassekorrelasjonen er på fem prosent, noe som betyr at forskjellene mellom skolene er nokså begrenset.

Elevenes relasjoner til lærerne

Kunnskapsløftet legger stor vekt på å styrke lærerrollen, i samsvar med forskning som framhever lærernes relasjoner til den enkelte elev som en av de viktigste komponentene for å utvikle gode læreprosesser (Nordenbo mfl. 2008; Hattie 2009). Fra elevundersøkelsene kan vi identifisere skoler der elevene i stor grad gir uttrykk for at de har lærere som motiverer, som gir dem hjelp og støtte når de trenger det og som elevene føler de har gode relasjoner til. Dette kan følgelig være skoler som kan ha kommet langt med Kunnskapsløftets ønske om en bedre «kultur for læring» med tydelige lærere.

Flere spørsmål i elevundersøkelsene kan fange opp skolekulturer med positive og støttende relasjoner mellom lærere og elever. Vi har valgt å la positive svar på følgende tre spørsmål representere slike læringsmiljøer: «Trives du sammen med lærerne dine?», «Har du lærere som gir deg lyst til å

jobbe med fagene?», og «Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det ... fra læreren din?» Elevenes svar (tabell 8-2) tyder på at det store flertallet trives godt med de fleste lærerne de har, og at mange opplever å få faglig støtte fra læreren. Når det gjelder hvor motiverende lærerne kan være, er det større variasjoner i svarene. Forholdsvis mange mener at det kun er i noen få av fagene de møter lærere som gir dem lyst til å lære. Det er for øvrig en nokså sterk korrelasjon mellom disse tre variablene ($r = 0,47 - 0,64$).

Tabell 8-2 Elevenes oppfatning om relasjoner til lærerne. 10. trinn 2009–2011. Prosent

Elevsvarene	I alle fag eller de fleste fag (4)	I mange fag (3)	I noen fag (2)	I svært få fag (1)	I ingen fag (0)	Totalt
Trives du sammen med lærerne dine?	26	41	26	6	3	100
Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	10	31	39	15	4	100
Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det ... fra læreren din?	30	37	24	7	3	100
Skolefordeling	Gjennomsnitt	Standardavvik	2,5 persentil	25 persentil	75 persentil	97,5 persentil
	2,6	0,18	2,3	2,5	2,7	3,0

Note: $N_{elever}=155.645$. $N_{skoler}=1.189$. Fordelingen på skolenivå er basert på å aggregere elevenes gjennomsnittsskåre på de tre spørsmålene (parentesen bak svaralternativene i øverste rad viser til poengene som er lagt til grunn). Ved hjelp av flernivåanalyse er deskriptiv statistikk på skolenivå vektet etter antallet elever på den enkelte skole som har deltatt i elevundersøkelsen i perioden 2009–2011. Intraklassekorrelasjonen = 0,05, Cronbach's alpha av samlemålet = 0,78 (3 items).

Heller ikke for denne læringsmiljøfaktoren er det spesielt stor variasjon mellom skolene. Skolegjennomsnittet er 2,6, og halvparten av skolene har fra 2,5 til 2,7 i gjennomsnitt. Også her er intraklassekorrelasjonen fem prosent.

Tilpasset opplæring

Kunnskapsløftet legger sterk vekt på tilpasset opplæring. Vi kan derfor anta at om mange elever på en skole opplever at de ikke får nok utfordringer eller at de får for vanskelige utfordringer, vil dette være en skole som ikke har kommet langt i å implementere denne delen av Kunnskapsløftet. I elevundersøkelsene ble elevene bedt om å oppgi «i hvor mange fag synes du at undervisningen/opplæringen er tilpasset ditt nivå?» og «får du nok utford-

ringer på skolen?». Svarene på disse spørsmålene bruker vi som indikator på om elevene får en nivåtilpasset opplæring. Tabell 8-3 viser at det store flertallet av elevene opplever at de får nok utfordringer i skolen, mens langt færre synes at undervisningen er tilpasset eget nivå.

Tabell 8-3 Elevundersøkelsene om tilpasset opplæring, 10. trinn 2009-2011. Prosent.

Elevsvarene	I alle fag eller de fleste fag (4)	I mange fag (3)	I noen fag (2)	I svært få fag (1)	I ingen fag (0)	Totalt
I hvor mange fag synes du at undervisningen/opplæringen er tilpasset ditt nivå?	17	40	30	9	4	100
Får du nok utfordringer på skolen?	38	38	18	4	2	100
Skolefordeling	Gjennomsnitt 2,8	Standardavvik 0,12	2,5 persentil 2,6	25 persentil 2,7	75 persentil 2,9	97,5 persentil 3,1

Note: $N_{\text{elever}}=155.645$. $N_{\text{skoler}}=1.189$. Fordelingen på skolenivå er basert på å aggregere elevenes svar, på samme vis som beskrevet tidligere. Intraklassekorrelasjonen = 0,02.

Svarene for tilpasset opplæring viser lite variasjon mellom skolene (intra-klassekorrelasjonen = 0,02). Muligens kan det være større variasjon mellom klassene innen den enkelte skole, men nærmere analyser av skolene der det neppe er mer enn én klasse eller gruppe på 10. trinn (dvs. skoler med maksimum 25 avgangselever per år), viser også en lav intraklassekorrelasjon (0,03). Dette tyder på at elevenes opplevelse av å få tilpasset opplæring mest handler om ulike *individuelle* opplevelser, med lite forskjell mellom skolene.

Ro og orden i klasserommet

Studier av såkalt skoleeffektivitet har siden 1970-tallet understreket betydningen av «ro og orden» og nødvendigheten av å unngå at elevene bråker og beveger seg rundt i og mellom klasserommene (Brookover mfl. 1979; Edmonds 1979; Rutter mfl. 1979). Studiene framhever imidlertid at ro og orden i seg selv ikke nødvendigvis fremmer læring, men at en velordnet og rolig atmosfære i klasserommet er en forutsetning for at elevene skal kunne konsentrere seg om læringsarbeidet. Norsk forskning har funnet store variasjoner mellom klassene i hvor rolig undervisningssituasjonen fortøner

seg, men mindre variasjon mellom skolene (Haug 2008). Våre egne observasjoner tidligere i dette prosjektet tyder imidlertid på at skolene kan være ganske ulike (Bakken & Danielsen 2011), og vi fant spor av en felles skolekultur som ga nokså like klasseromskulturer på enkelte skoler. På andre skoler var det imidlertid større variasjoner, og lærerens evne til å lede klassen spiller nok en stor rolle for omfanget av bråk og uro.

I forkant av reformen ble det blant annet fra OECD rettet kritikk mot norsk skole på grunn av manglende struktur på undervisningen og for mye bråk og uro i klasserommene (Mortimore mfl. 2004). Å skape «ro og orden» i undervisningssituasjonen, har derfor vært ett av innsatsområdene når Kunnskapsløftet skal implementeres på den enkelte skole. I elevundersøkelsene indikerer fire spørsmål hvor mye uro og uorden den enkelte elev oppfatter at det er i klasserommet. Elevenes svar varierer noe (tabell 8-4), men tyngdepunktet er at elevene «av og til» eller «ofte» opplever at lærerne må bruke mye tid til å få ro i klassen. Elevene opplever også ikke sjelden at andre elever kommer for sent til timene eller at de blir forstyrret av at andre lager bråk og uro. Et mindretall av elevene mener de selv bidrar til å forstyrrer andre elever når de arbeider.

Tabell 8-4 Elevenes svar om ro og orden i klassen. 10. trinn 2009–2011. Prosent

Elevsvarene	Svært ofte eller alltid (0)	Ofte (1)	Av og til (2)	Sjelden (3)	Aldri (4)	Totalt
Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?	12	19	37	23	9	100
Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?	15	25	40	17	4	100
Forstyrrer du andre elever når de arbeider?	5	6	23	48	19	100
Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?	12	26	47	13	3	100
Skolefordeling	Gjennomsnitt	Standard-avvik	2,5 persentil	25 persentil	75 persentil	97,5 persentil
	2,0	0,16	1,8	1,9	2,1	2,4

Note: $N_{\text{elever}}=155.645$. $N_{\text{skoler}}=1.189$. Fordelingen på skolenivå er basert på en aggregering av elevenes gjennomsnittsskåre på de fire spørsmålene (parentesen bak svaralternativene i øverste rad viser til poengene som er lagt til grunn). Deskriptiv statistikk på skolenivå er framkommet ved flernivåanalyser og derfor vektet etter antallet elever på den enkelte skole som har deltatt i elevundersøkelsen i perioden 2009–2011. Intraklassekorrelasjonen = 0,06; Cronbach's alpha = 0,68.

Et gjennomsnittsmål av disse fire spørsmålene, der svarene «aldri» teller fire poeng og «svært ofte eller alltid» teller 0 poeng, gir en skala der høy skåre innebærer lite bråk og uro. Gjennomsnittet i fordelingen er 2,0. På skolenivå er det en viss spredning (intraklassekorrelasjonen er 0,06 for alle skoler og 0,10 på skoler med mindre enn 20 elever på avgangstrinnet), noe som tyder på at skolene er forskjellige til en viss grad.

Egen innsats og motivasjon

At elevene er interessert i å lære og at de selv bidrar til egen læring gjennom egen innsats, er en av forutsetningene for et godt læringsmiljø. Vi har tidligere vist at slike faktorer er viktige for å forstå hvorfor noen ungdomsskoler utmerker seg ved å ha elever med relativt stor faglig framgang gjennom ungdomsskolen (Bakken 2010). Skolene der elevene i størst grad ga uttrykk for at de var interessert i å lære, var også skoler der de sosiale ulikhetene i faglige prestasjoner i minst grad forsterket seg gjennom ungdomstrinnet.

Også denne faktoren i læringsmiljøet er en underliggende målsetting i Kunnskapsløftet. Her bruker vi fire spørsmål fra elevundersøkelsene for å måle elevenes egen innsats og motivasjon. Spørsmålene har litt forskjellige svaralternativer (se tabell 8-5), men svarene korrelerer ganske sterkt ($r = 0,39-0,54$). Dette tyder på at de fanger opp en underliggende dimensjon ved elevenes innstilling til skolearbeidet. I følge elevene har mange forholdsvis høy skolemotivasjon, men det er også en god del som ikke liker skolearbeidet spesielt godt. De fleste elevene gjør leksene sine i de fleste fagene. Samtidig svarer én av tre at de kun gjør lekser i noen få eller ingen av fagene.

Den aggregerte skalaen, konstruert på samme vis som tidligere, varierer fra 0 til 4 (høy skåre betyr høy motivasjon og egeninnsats). Gjennomsnittet for skolene på denne skalaen er 2,7 og viser at tyngdepunktet ligger et godt stykke over midtpunktet. Intraklassekorrelasjonen på 0,03 viser at det er betydelig større variasjon mellom elevene enn mellom skolene.

Tabell 8-5 Elevenes innsats og motivasjon for skolearbeid. 10. trinn 2009–2011. Prosent

Elevsvarene	I alle fag eller de fleste fag (4)	I mange fag (3)	I noen fag (2)	I svært få fag (1)	I ingen fag (0)	Totalt
Er du interessert i å lære på skolen?	35	39	20	4	2	100
Gjør du leksene dine?	42	26	18	10	5	100
	Svært godt (4)	Godt (3)	Nokså godt (2)	Ikke særlig godt (1)	Ikke i det hele tatt (0)	Totalt
Hvor godt liker du skolearbeidet?	6	31	35	19	10	100
	Svært ofte eller alltid (4)	Ofte (3)	Av og til (2)	Sjelden (1)	Aldri (0)	Totalt
Følger du med og hører etter når læreren snakker?	33	47	14	3	2	100
Skolefordeling	Gjennomsnitt 2,7	Standardavvik 0,14	2,5 persentil 2,5	25 persentil 2,7	75 persentil 2,8	97,5 persentil 3,0

Note: $N_{\text{elever}}=155.584$. $N_{\text{skoler}}=1.189$. Fordelingen på skolenivå er basert på en aggregering av elevenes gjennomsnittsskåre på de fire spørsmålene (parentesen bak svaralternativene i øverste rad viser til poengene som er lagt til grunn). Deskriptiv statistikk på skolenivå er vektet etter antallet elever på den enkelte skole som har deltatt i elevundersøkelsen i perioden 2009–2011. Intraklassekorrelasjonen = 0,03; Cronbach's alpha av samlemålet = 0,77 (4 items).

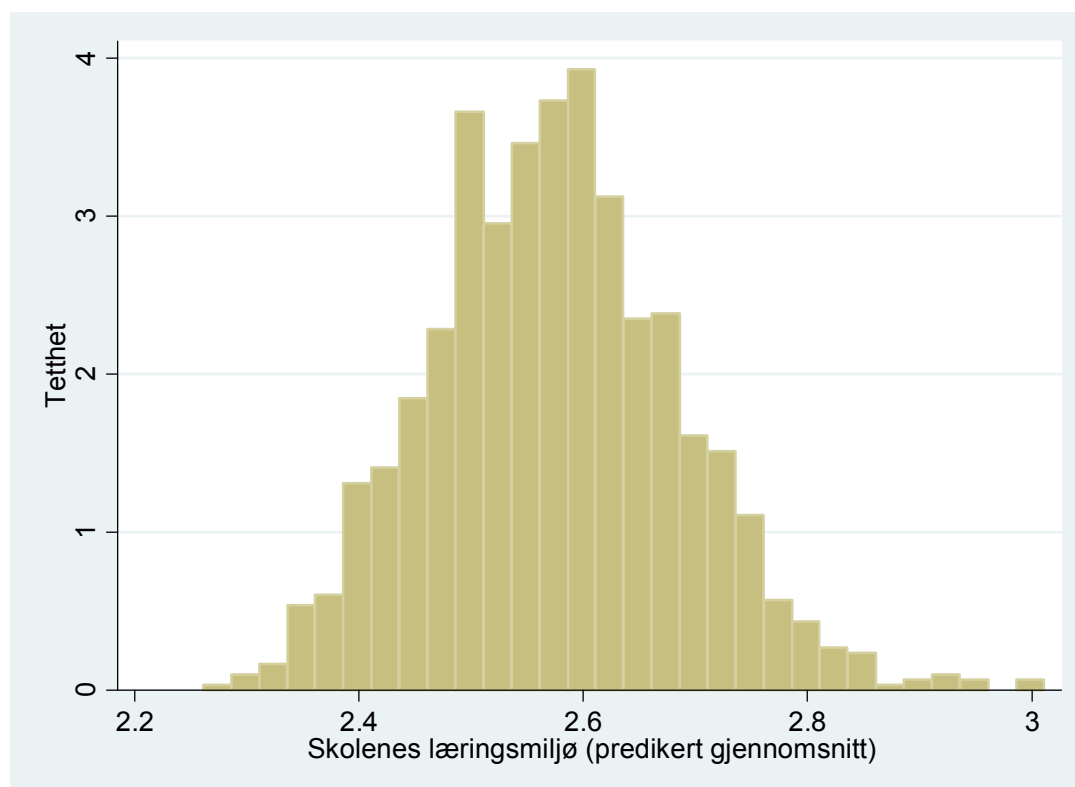
Et samlemål på elevenes læringsmiljø

De fem dimensjonene ved læringsmiljøet analysert over (tabell 8-1 til tabell 8-5) er sammenfattet i et *samlemål for læringsmiljø*, utregnet som gjennomsnittet av elevenes svar på de fem dimensjonene. Skalaen for samlemålet varierer fra 0 til 4. Elever som svarer mest negativt på samtlige spørsmål får 0 poeng, mens 4 poeng gis til de som gjennomgående er mest positive på samtlige spørsmål. Den gjennomsnittlige poengsummen for elevene i alt er 2,57. Dette viser at elevene, i det store og hele, vurderer disse sidene ved læringsmiljøet forholdsvis positivt.

Hvordan varierer samlemålet mellom skolene? Vi bruker flernivåanalyse til å beregne dette. I flernivåanalysens 0-modell (som ikke har noen forklaringsvariabler) er intraklassekorrelasjonen 0,05. Dette viser at elevenes oppfatninger om læringsmiljøet varierer først og fremst individuelt (eventuelt

mellom grupper eller skoleklasser), og oppfatningene er bare i noen grad strukturert av hvilken skole elevene går på, ettersom bare fem prosent av variansen i oppfatningene om læringsmiljøet er varians mellom skolene. Fordelingen av skolenes gjennomsnittsverdier, predikert med flernivåanalyse, er vist i figur 8-1.²⁵

Figur 8-1 Fordeling blant skolene (N=1.190) av gjennomsnittsskåre på samlet læringsmiljø, beregnet med flernivåanalyse.



Kilde: Elevundersøkelsene 2009–11. 10. trinn. N skoler =1.190.

Figur 8-1 viser at skolegjennomsnittene er bortimot normalfordelt, med en svak høyreskjev tendens, noe som innebærer at det er litt flere skoler der elevene vurderer skolemiljøet over gjennomsnittet enn under gjennomsnittet.

²⁵ Når vi predikerer skolenes gjennomsnittsverdier med flernivåanalyse i stedet for å bruke direkte-beregnet gjennomsnitt for hver enkelt skole, får vi en skolefordeling som i en viss forstand er «konservativ». Spredningen blir mindre ettersom flernivåanalysen vekter hver skole etter antallet elever (Kreft & Leeuw 1998, Gelman & Hill 2009), slik at små, avvikende skoler får tilskrevet en gjennomsnittsverdi justert nærmere gjennomsnittet for alle skolene. Vi kan anta at denne beregnete fordelingen blir mer realistisk ettersom tilfeldige avvik «nøytraliseres».

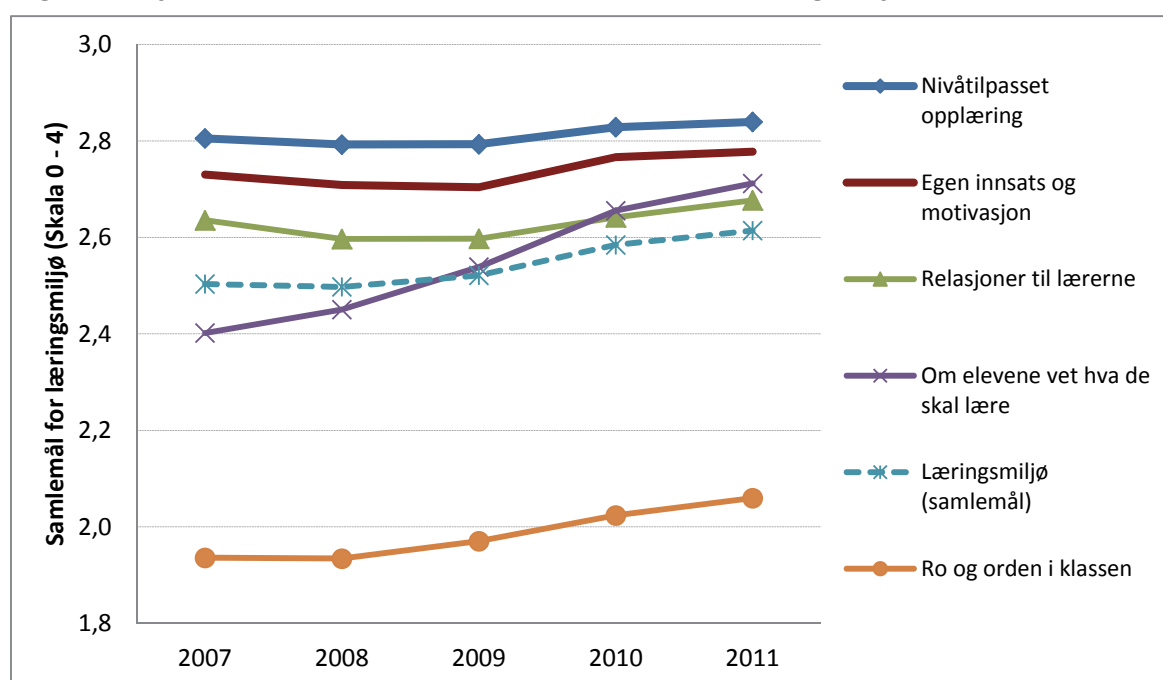
Skolegjennomsnittet er litt under 2,60, og flernivåanalysen viser at vi kan anslå at omlag 95 prosent av skolene befinner seg i intervallet mellom 2,33 og 2,85. Mellom disse ytterpunktene er det åpenbart en betydelig forskjell i hvordan elevene vurderer læringsmiljøet, men hovedtendensen er at de fleste skolene har et noenlunde gjennomsnittlig læringsmiljø som ikke avviker mye fra de fleste andre skoler. Men innad på hver skole er det ganske forskjellige oppfatninger fra elev til elev, og noen kan være godt fornøyd med deler av læringsmiljøet, men mer kritiske til andre.

8.1.2 Utviklingen av læringsmiljøet under Kunnskapsløftet

Vi har ikke tilgang på sammenlignbare elevundersøkelser fra tiden *før* Kunnskapsløftet, men elevundersøkelsene på 10. trinn for hvert av de fem årene 2007–2011 gjør det mulig å drøfte utviklingen av læringsmiljøet *under* Kunnskapsløftet.

Figur 8-2 viser hvordan elevenes skåre på samlemålet og de fem dimensjonene ved læringsmiljøet har utviklet seg siden Kunnskapsløftet ble innført. Kurvene tyder på en svak forbedring av elevens opplevelse av læringsmiljøet på 10. trinn i denne perioden. Selv om skåren er høyest på alle områder i 2011, fremtrer endringene på tre av fem områder nokså marginale.

Figur 8-2 Gjennomsnittsskåre på ulike mål på elevenes læringsmiljø. 2007– 2011



Kilde: Elevundersøkelsene (10. trinn)

Svarene indikerer en utvikling i retning av større ro og orden i klasserommet, noe som også blir understreket i andre studier (Øia 2011). Den største økningen gjelder svarene på spørsmålene om elevene vet hva de skal lære. Her er endringen først og fremst frambrakt av at relativt mange elever ikke visste hva «kompetansemål» var i 2007 (19 prosent), men i 2011 var det bare fem prosent som ikke visste dette. Dette tyder på at elevene i økende grad er blitt drillet mot kompetansemålene og at selve begrepet kompetansemål er noe elevene i større grad er blitt fortrolige med.

8.1.3 Sammenheng mellom læringsmiljø og ulikhet i karakterer?

Det sentrale temaet i dette kapitlet dreier seg imidlertid om sammenhengen mellom læringsmiljøet på skolene og *utviklingen* av den sosiale ulikheten i karakterer. Denne utviklingen måler vi ved å sammenligne størrelsen på ulikhetene i perioden før Kunnskapsløftet (dvs. 2003–06) med perioden etter at Kunnskapsløftet har «virket» i noen år (dvs. 2009–11).

Det interessante spørsmålet her er om skoler som har opparbeidet et godt læringsmiljø i tråd med Kunnskapsløftets visjoner, faktisk også har oppnådd reduserte sosiale ulikheter i skolekarakterer. Om så er tilfelle, gir det troverdighet til en hypotese om at Kunnskapsløftets virkemidler, med hensyn på læringsmiljøet, kan bidra til redusert sosial ulikhet i grunnskolen.

Framgangsmåten er som følger: Vi *grupperer* de mer enn 1000 skolene etter kvaliteten på læringsmiljøet slik det er målt i elevundersøkelsene. For samlemålet på læringsmiljø er skolene klassifisert i fem noenlunde like store grupper, fra «dårlig» læringsmiljø (skoler som skårer «svært lavt» på samle-målet) til den «beste» femdelen av skoler som skårer «svært høyt» på samle-målet. For de fem enkeltdimensjonene for læringsmiljøet er skolene gruppert i tre kategorier – «lavt» (dvs. relativt dårlig), «middels» og «høyt».

Dernest undersøker vi størrelsen på den sosiale ulikheten i skolekarakterer for elevene som har gått på hver av disse gruppene med skoler, både for perioden før Kunnskapsløftet (2003–2006) og for perioden under Kunnskapsløftet (2009–2011). Vi viser både ulikhetene mellom jenter og gutter («kjønns-gapet»), de sosioøkonomiske forskjellene («SØS-gradienten») og forskjellene etter innvandrerstatus (minoritetsgapet). Dermed kan vi undersøke *endringen* av ulikheten fra perioden før til perioden under

Kunnskapsløftet og på denne måten kaste lys over implementeringshypotesen: Har skolene som i større grad har greid å realisere Kunnskapsløftets visjoner om hvordan læringsmiljøet bør være, i større grad fått til minskende sosial ulikhet?

Resultatene er vist i tabell 8-6 og tabell 8-7. Vi ser flere tendenser til mindre sosial ulikhet i 2009–2011 blant elever på skolene der læringsmiljøet ble rapportert å være godt, noe som er i tråd med tidligere funn (Bakken 2010:Kap 6.3). Hovedbildet er likevel at vi *ikke* finner noen tydelig støtte til implementeringshypotesen, ettersom denne hypotesen fokuserer på *endring*. Alt i alt får vi inntrykk av at de sosiale forskjellene har endret seg i nokså lik takt *uavhengig* av hvor godt eller dårlig læringsmiljø elevene synes de har.

Riktignok finner vi at ulikhetene i noen tilfelle øker mindre der læringsmiljøet alt i alt vurderes som godt. For eksempel økte SØS-gradienten for standpunktkarakterer (tabell 8-6) fra 2003–2006 til 2009–2011 med +0,002 blant elevene på skoler klassifisert «svært høyt» på samlemålet for læringsmiljø, men med +0,006 blant elevene på skoler med det dårligste læringsmiljøet. Kjønnsforskjellene minsket med -0,01 standpunktkarakterer på skoler med best læringsmiljø, men økte med +0,01 på skoler med dårligst læringsmiljø. Majoritetselevenenes karakterforsprang ble redusert med -0,04 standpunktkarakterpoeng på skoler med best læringsmiljø, mens majoritetens karakterforsprang økte med +0,01 poeng på skoler med dårligst læringsmiljø.

Tabell 8-6 Skolenes læringsmiljø og endringer i sosial ulikhet i standpunktkarakterer under Kunnskapsløftet.

	SØS-gradient			Kjønnsgap			Minoritetsgap		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
<u>Samlemål på læringsmiljø</u>									
Svært lavt (22 %)	0,134	0,140	+0,006	0,40	0,41	+0,01	-0,10	-0,09	+0,01
Lavt (18 %)	0,133	0,137	+0,004	0,43	0,39	-0,04	-0,05	-0,06	-0,02
Middels (22 %)	0,131	0,136	+0,005	0,39	0,39	0,00	-0,05	-0,09	-0,04
Høyt (21 %)	0,132	0,137	+0,006	0,39	0,39	0,00	-0,04	-0,05	-0,02
Svært høyt (18 %)	0,122	0,124	+0,002	0,41	0,39	-0,01	0,00	-0,03	-0,04
<u>Om elevene vet hva de skal lære</u>									
Lavt (25 %)	0,129	0,136	+0,007	0,40	0,40	0,00	-0,07	-0,08	-0,01
Middels (51 %)	0,132	0,136	+0,004	0,40	0,40	-0,01	-0,04	-0,06	-0,02
Høyt (25 %)	0,129	0,133	+0,004	0,40	0,38	-0,02	-0,04	-0,07	-0,03
<u>Relasjoner til lærerne</u>									
Lavt (27 %)	0,133	0,137	+0,005	0,42	0,40	-0,01	-0,07	-0,06	+0,01
Middels (49 %)	0,132	0,137	+0,005	0,39	0,39	0,00	-0,05	-0,08	-0,03
Høyt (23 %)	0,126	0,131	+0,005	0,40	0,39	-0,01	-0,02	-0,04	-0,03
<u>Tilpasset opplæring</u>									
Lavt (26 %)	0,131	0,138	+0,007	0,41	0,40	-0,01	-0,08	-0,08	0,00
Middels (68 %)	0,132	0,136	+0,004	0,40	0,39	-0,01	-0,05	-0,07	-0,02
Høyt (6 %)	0,115	0,118	+0,003	0,39	0,42	+0,03	0,08	-0,04	-0,12
<u>Ro og orden i klasserommet</u>									
Lavt (25 %)	0,132	0,138	+0,006	0,39	0,38	-0,01	-0,06	-0,07	-0,01
Middels (51 %)	0,134	0,138	+0,004	0,40	0,40	0,00	-0,07	-0,11	-0,04
Høyt (24 %)	0,123	0,129	+0,005	0,42	0,40	-0,02	0,01	-0,02	-0,03
<u>Egen innsats og motivasjon</u>									
Lavt (27 %)	0,133	0,138	+0,005	0,42	0,40	-0,02	-0,08	-0,08	0,00
Middels (48 %)	0,132	0,138	+0,005	0,40	0,39	-0,01	-0,06	-0,08	-0,02
Høyt (25 %)	0,124	0,127	+0,003	0,38	0,38	-0,01	0,01	-0,01	-0,02

Note: Minoritetsgapet – forskjellen mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn – er justert for foreldrenes sosioøkonomiske status. Derfor er minoritetsgapet ofte negativt, dvs. at minoritets elevenes karakterer er litt bedre enn majoritets elevenes når en tar hensyn til familiens sosioøkonomiske ressurser. – Her og i resten av kapitlet er SØS-gradienter og de andre ulikhetmålene estimert med OLS regresjonsanalyser, dvs. at vi beregner ulikhetene generelt for elevene som går på en viss type skoler, uten å ta hensyn til at ulikhetene kan variere mellom skolene.

Tabell 8-7 Skolenes læringsmiljø og endringer i sosial ulikhet i skriftlige eksamenskarakterer under Kunnskapsløftet.

	SØS-gradient			Kjønns-gap			Minoritets-gap		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
<u>Samlemål på læringsmiljø</u>									
Svært lavt (22 %)	0,149	0,156	+0,007	0,29	0,33	+0,04	-0,04	-0,01	+0,03
Lavt (18 %)	0,149	0,152	+0,003	0,32	0,31	0,00	-0,03	0,00	+0,03
Middels (22 %)	0,147	0,149	+0,003	0,29	0,31	+0,02	-0,05	-0,04	+0,01
Høyt (21 %)	0,155	0,155	0,000	0,28	0,32	+0,04	-0,01	-0,03	-0,02
Svært høyt (18 %)	0,142	0,143	+0,001	0,28	0,30	+0,02	0,01	0,00	-0,02
<u>Om elevene vet hva de skal lære</u>									
Lavt (25 %)	0,149	0,154	+0,005	0,29	0,33	+0,04	-0,06	-0,06	0,00
Middels (51 %)	0,151	0,153	+0,001	0,29	0,32	+0,03	-0,02	0,00	+0,02
Høyt (25 %)	0,144	0,148	+0,004	0,29	0,29	0,00	-0,02	-0,02	0,00
<u>Relasjoner til lærerne</u>									
Lavt (27 %)	0,149	0,155	+0,006	0,30	0,32	+0,01	-0,05	0,00	+0,05
Middels (49 %)	0,151	0,154	+0,003	0,28	0,32	+0,03	-0,02	-0,02	0,00
Høyt (23 %)	0,145	0,145	+0,000	0,29	0,31	+0,02	0,00	-0,02	-0,02
<u>Tilpasset opplæring</u>									
Lavt (26 %)	0,146	0,152	+0,006	0,30	0,32	+0,02	-0,03	-0,01	+0,02
Middels (68 %)	0,151	0,152	+0,001	0,29	0,31	+0,02	-0,03	-0,03	0,00
Høyt (6 %)	0,136	0,143	+0,007	0,27	0,34	+0,07	0,01	-0,03	-0,04
<u>Ro og orden i klasserommet</u>									
Lavt (25 %)	0,150	0,154	+0,004	0,29	0,31	+0,02	-0,01	0,00	+0,01
Middels (51 %)	0,151	0,153	+0,003	0,29	0,32	+0,03	-0,06	-0,06	0,00
Høyt (24 %)	0,146	0,151	+0,005	0,30	0,31	+0,01	-0,04	-0,05	-0,01
<u>Egen innsats og motivasjon</u>									
Lavt (27 %)	0,149	0,149	+0,001	0,31	0,33	+0,02	-0,05	-0,03	0,02
Middels (48 %)	0,148	0,154	+0,006	0,29	0,32	+0,02	-0,03	-0,02	+0,01
Høyt (25 %)	0,147	0,145	-0,002	0,27	0,29	+0,02	0,02	0,00	+0,02

Note: Minoritetsgapet – forskjellen mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn – er justert for foreldrenes sosioøkonomiske status.

I tabellene 8-6 og 8-7 kan vi således finne enkelte mønstre som kan tyde på at et godt læringsmiljø, «i Kunnskapsløftets ånd», kan henge sammen med reduserte karakterforskjeller mellom elevkategoriene vi undersøker her. Men utslagene er små og ofte ikke-lineære. For eksempel er økningen i SØS-gradienten like stor blant elevene på de «nest beste» skolene i samlet læringsmiljø som på de «dårligste skolene» (tabell 8-6). Mest konsistente er mønstrene for forskjellen mellom majoritet og minoritet, som synes å endre seg litt i minoritetselvenes favør jo bedre elevene opplever læringsmiljøet.

Utslagene er rett og slett for små og med for mange unntak til at vi kan konkludere med at et godt læringsmiljø, slik det er målt her, bidrar til *utjevning* i de sosiale ulikhetene. Denne nøkterne konklusjonen understøttes av analysene i tabell 8-8, der resultatene fra de foregående tabellene blir underlagt en mer rigorøs statistisk testing. Her undersøker vi om *interaksjonen* mellom målene for læringsmiljø og endringen i ulikhetene er statistisk signifikant (med kriteriet $p < 0,05$). Om dette ofte var tilfelle (og interaksjonen var i forventet retning), ville det være en indikasjon på at et godt læringsmiljø, slik Kunnskapsløftet etterstreber, trekker i retning av å begrense de sosiale ulikhetene i skolerresultater.

Tabell 8-8 gir imidlertid lite støtte til en slik konklusjon. Bare i ett tilfelle gir samlemålet for læringsmiljø en statistisk signifikant interaksjonseffekt, nemlig for forskjellene i standpunktkarakterer mellom majoritet og elever med innvandringsbakgrunn. Blant de 36 interaksjonseffektene som tabellen viser, er bare fem statistisk signifikante, slik at vi vanskelig kan konkludere med at et positivt læringsmiljø (målt ved elevsvar i 2009–2011) henger sammen med *reduserte* sosiale ulikheter i løpet av de første årene med Kunnskapsløftet.

I sum tyder derfor de empiriske analysene på at elevene ved skoler som i større grad har fått til et læringsmiljø i pakt med Kunnskapsløftets intensjoner, *ikke* har noe særlig annet mønster i utviklingen av de sosiale ulikhetene i grunnskolerresultatene, enn elevene ved skolene som ikke på samme måte har fått realisert disse delene av Kunnskapsløftet.

Men mange usikkerhetsmomenter gjenstår, for eksempel om elevsvarene er egnet til å gi gode målinger av læringsmiljøet. Vi må også påpeke at spørsmålet vi har stilt her er krevende: Vi har undersøkt *endring* i

ulikhetene og ikke bare nøyd oss med en tverrsnittsanalyse av sammenhengene mellom læringsmiljøet og omfanget av ulikhetene på et bestemt tidspunkt. I tidligere rapporter er det påvist et visst samsvar mellom godt læringsmiljø og mindre omfang av de sosiale ulikhetene (Bakken 2010: Kap 6.3), men i analysene her finner vi altså ikke støtte for antakelsen om at godt læringsmiljø faktisk vil føre til *reduerte* sosiale ulikheter.

Tabell 8-8 Interaksjonseffekter mellom læringsmiljø og endring i ulikhet for standpunkt- og skriftlige eksamenskarakterer (skala 1-6) fra avgangskullene 2003–2006 til avgangskullene 2009–2011. N skoler = 1.003

	Standpunkt-karakterer (13 fag)		Skriftlig eksamens- karakterer	
	B	se b	B	se b
Endring i SS-gradienten X ...				
... om elevene vet hva de skal lære	-0,003	0,005	-0,005	0,007
... relasjoner til læreren	0,002	0,005	-0,008	0,008
... tilpasset opplæring	-0,006	0,008	-0,007	0,011
... ro og orden i klasserommet	0,001	0,006	-0,001	0,008
... egen innsats og motivasjon	0,000	0,006	0,000	0,009
... samlemål læringsmiljø	-0,002	0,008	-0,009	0,011
Endring i kjønnsgapet X ...				
... om elevene vet hva de skal lære	-0,038	0,023	-0,046	0,032
... relasjoner til læreren	-0,002	0,027	0,019	0,0138
... tilpasset opplæring	0,054	0,037	0,074	0,052
... ro og orden i klasserommet	-0,073	0,029	-0,073	0,040
... egen innsats og motivasjon	0,017	0,031	-0,028	0,044
... samlemål læringsmiljø	-0,032	0,038	-0,037	0,053
Endring i minoritetsgapet X ...				
... om elevene vet hva de skal lære	-0,086	0,047	-0,061	0,067
... relasjoner til læreren	-0,096	0,053	-0,214	0,077
... tilpasset opplæring	-0,180	0,075	-0,111	0,107
... ro og orden i klasserommet	-0,050	0,059	-0,070	0,085
... egen innsats og motivasjon	-0,124	0,057	-0,032	0,081
... samlemål læringsmiljø	-0,191	0,076	-0,187	0,109

Note: Statistisk signifikante interaksjonseffekter ($p < 0,05$) angitt med uthevet skrift.

8.2 Bruk og tilgang til digitale verktøy

Kunnskapsløftet fastslo at det å mestre digitale verktøy skulle være en av de *fem grunnleggende ferdighetene* som grunnskolen skulle oppøve. Læreplanene gir nokså detaljerte beskrivelser av hva slike ferdigheter innebærer i de ulike fagene. De kan leses som tekster der samfunnet markerer høye forventninger til hva elevene skal kunne. For eksempel skal elevene i naturfag kunne benytte digitale verktøy «til utforskning, måling, visualisering, simulering, registrering, dokumentasjon og publisering ved forsøk og i feltarbeid». I norskfaget heter det at digitale ferdigheter er «nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster.» I samfunnsfag skal elevene «gjere berekninger, søkje etter informasjon, utforske nettstader, utøve kildekritikk og nettvett og velje ut relevant informasjon om faglege tema. Digitale ferdigheter vil òg seie å vere orientert om personvern og opphavsrett, og kunne bruke og følgje reglar og normer som gjeld for internettbasert kommunikasjon.»

Om elevene skal utvikle slike ferdigheter, må de ha tilgang til PCer eller datamaskiner på og utenfor skolen. Tidligere rapporter har vist at bruk av data på skolen hang sammen med redusert sosioøkonomisk ulikhet: Karakterforskjellene etter foreldrenes utdanningsnivå var mindre på skoler som hadde forholdsvis mange PCer per elev (Bakken 2009c). Vi viste også at elever med lavt utdannede foreldre hadde større faglig framgang gjennom ungdomstrinnet på skoler der tettheten av datamaskiner var høy og der elevene i stor grad brukte datamaskiner i undervisningen (Bakken 2010). PC-tetthet og bruk av datamaskiner hadde derimot liten betydning for kjønnsforskjellene, og vi fant også tendenser til at majoritets elever hadde noe større fordel av digital tilgjengelighet enn elever med innvandringsbakgrunn.

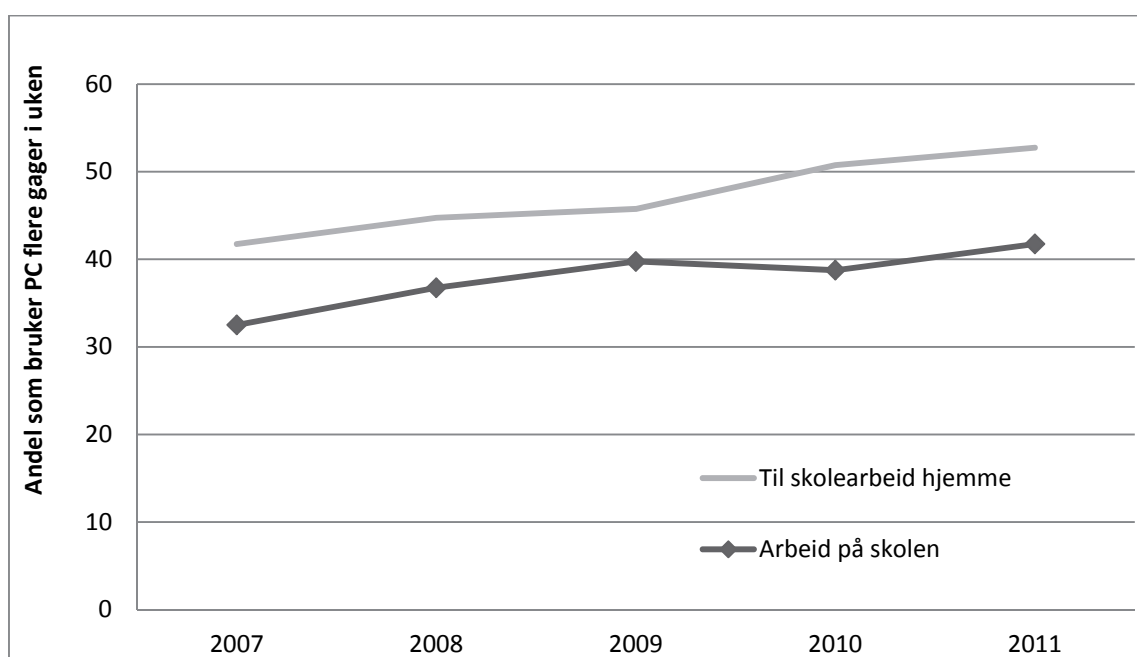
Tidligere resultater gir derfor grunn til å forvente at skoler der tilgjengeligheten og bruken av PC er høy, kan ha mindre sosioøkonomiske forskjeller i karakterer. Men har stor tilgang til digitale verktøy hatt effekter i form av *minskende* sosial ulikhet i skolekarakterer i løpet av de årene som Kunnskapsløftet har vært retningsgivende for grunnskolen?

Elevundersøkelsene kan gi et bilde av hvor ofte elevene på 10. trinn bruker datamaskiner til skolearbeid, både på skolen og hjemme. Identiske spørsmål har vært stilt siden 2007 med følgende svaralternativer: «Flere

ganger i uken», «1 gang i uken», «1–3 ganger i måneden», «2–4 ganger i halvåret», «Sjeldnere» og «Har ikke PC/data på skolen/hjemme».

Figur 8-3 viser at prosentandelen av elevene på 10. trinn som «flere ganger i uka» bruker datamaskin til arbeid på skolen og skolearbeid hjemme har økt siden 2007. Andelen som bruker datamaskin i skolearbeidet har for eksempel økt fra vel 30 prosent i 2007 til i overkant av 40 prosent i 2011. I hele perioden er tendensen at bruken av data hjemme til skolearbeid er noe mer vanlig enn bruken av data på skolen.

Figur 8-3 Andel som bruker PC/data til skolearbeid flere ganger i uken. Prosent



Kilde: Elevundersøkelsene (10. trinn)

Bruken av datamaskiner og Pcer varierer imidlertid mellom skolene, slik tabell 8-9 gir en oversikt over. Tallene i øverste del av tabellen er basert på elevundersøkelsene, der svaralternativene er omkodet slik at de elevene som bruker Pcer minst får verdien 0 og de som bruker data i skolen flere ganger i uka får verdien 4. Gjennomsnittet er 3,0 (både for elever og for skolene), noe som viser at det mest typiske er at elevene bruker datamaskiner på skolen om lag én gang i uka.

Tabell 8-9 viser også tilgjengeligheten av datamaskiner for elevene. Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) gir opplysninger om hvor mange datamaskiner som er tilrettelagt for elever på den enkelte skole. Ved å dele

dette på antallet elever på skolen, får vi et mål for «PC-tettheten». I 2009–11 var gjennomsnittet for PC-tettheten 0,38, dvs. at som gjennomsnitt i grunnskolen kan vi si at fem elever må dele på to datamaskiner.

Tabell 8-9 Hvor ofte elevene bruker PC til arbeid på skolen (elevundersøkelsene) og antall PCer på skolen per elev (GSI)

	<i>Elevnivå</i>			<i>Skolenivå</i>					
	Gj.-snitt	Std. avvik	ICC *	<i>Percentiler</i>					
	Gj.-snitt	Std. avvik	ICC *	Gj.-snitt	Std. avv.	2,5	25	75	97,5
Hvor ofte bruker du PC/data til arbeid på skolen (Elevundersøkelsen)	3,0	1,11	0,26	3,0	0,54	1,9	2,6	3,4	3,9
Antall PCer per elev på skolen (GSI)				0,38	0,19	0,15	0,26	0,44	1,00
N _{elever} = 103.315 N _{skoler} = 1.226									

Note: Skalaen bygd på elevundersøkelsene varierer fra 0-4, med følgende svaralternativer (poengskårer i parentes): «Flere ganger i uken» (4), «1 gang i uken» (3), «1–3 ganger i måneden» (2), «2–4 ganger i halvåret» (1), «Sjeldnere» (0) og «Har ikke PC/data på skolen» (0)

* ICC = intraklassekorrelasjon

Tabell 8-9 viser også at det er store variasjoner mellom skolene, både i bruk og i tilgjengelighet. De to–tre prosentene av skoler med høyest PC-tetthet har én datamaskin per elev, men på de to–tre prosentene med lavest PC-tetthet (2,5-persentilen) er det minst seks elever for hver PC. Det er også påtakelig variasjon mellom skolene i bruken av datamaskiner. På noen av skolene svarer omtrent samtlige elever at de bruker datamaskin på skolen flere ganger i uka, mens på andre skoler svarer flertallet av elever «2–4 ganger i halvåret».²⁶ Om denne betydelige variasjonen skyldes pedagogiske eller økonomiske forhold, vet vi ikke. Men tallene tyder på at skolene har nokså ulike forutsetninger for å oppfylle Kunnskapsløftets ambisiøse målsettinger om å gjøre norske skoleelever digitalt kompetente.

Implementeringshypotesen som vi gransker i dette kapitlet, innebærer at skolene som ligger langt framme i bruken av digitale verktøy, vil ha en

²⁶ Korrelasjonen på skolenivå mellom svarene til elevene om bruk og skolenes rapportering om tilgjengelighet er høy ($r=0,40$, $p<0,001$), men ikke høyere enn at den tyder på at det finnes en del skoler der elevene i relativt liten grad bruker PCer til tross for at skolene har høy tilgjengelighet på datamaskiner.

forholdsvis positiv utvikling når det gjelder den sosiale ulikheten i grunnskolekarakterer. I tabell 8-10 er skolene klassifisert i tre grupper, for det første i henhold til elevsvarene om *hyppigheten* av PC/databruk og for det andre i henhold til GSI-informasjonen om skolenes PC-tetthet. Analogt med analysene i avsnitt 8.1.3 over, viser tabellen de sosioøkonomiske forskjellene (SØS-gradienten), ulikheten mellom gutter og jenter (kjønnsgapet) og forskjellene mellom majoritetselever og elever med innvandringsbakgrunn (minoritetsgapet) for *to perioder* – før og under Kunnskapsløftet – for elever på skoler med forskjellig nivå i bruken av og tilgang til PCer og data.

Tabell 8-10 viser at de sosioøkonomiske forskjellene (SØS-gradienten) uten unntak – i begge perioder, både for standpunkt- og skriftlige eksamenskarakterer – var *minst* blant elevene på skolene som i størst grad har rapportert om hyppig databruk. Dette er i tråd med tidligere funn.

Men det er ikke entydig at denne «positive» innvirkningen av bruken av digitale verktøy har blitt *forsterket* under Kunnskapsløftet. Blant elever på skoler der databruken var mest utbredt, *økte* faktisk SØS-gradienten for standpunktkarakterer fra 2003–2006 til 2009–2011 (+0,008) – i motstrid til forventningen fra implementeringshypotesen. Bruker vi skriftlige eksamenskarakterer som mål, kan vi imidlertid observere en utvikling som er mer i tråd med implementeringshypotesen: Riktignok har SØS-gradienten økt noe (+0,002) der databruken er utbredt, men mindre enn på skolene der elevene i relativt liten grad bruker data i undervisningen (+0,005). De samme tendensene viser seg også når vi skiller mellom skolene etter hvor stor tilgjengelighet elevene har til datamaskiner. På skolene hvor tilgjengeligheten har vært størst, ble SØS-gradienten for skriftlig eksamen redusert (-0,003).

Oppsummert finner vi altså noen mønstre i tråd med hypotesen om at databruk og PC-tilgjengelighet kan «dempe» de sosioøkonomiske forskjellene i karakterer. Men tabell 8-10 viser også at interaksjonseffektene ikke er statistisk signifikante for tre av de fire indikatorer for de sosioøkonomiske forskjellene, og den ene statistisk signifikante effekten er *omvendt* av hva implementeringshypotesen skulle tilsi. Dette gjør at vi samlet må konkludere med at vi ikke finner noen solid støtte for hypotesen om at Kunnskapsløftets virkemidler i form av styrket bruk av digitale verktøy har minsket de sosioøkonomiske ulikhetene i skolekarakterer.

Tabell 8-10 Endring 2003-2006 til 2009-2011 i sosial ulikhet i karakterer blant elever på skoler gruppert etter tilgang/bruk av PCer/datamaskiner.

STANDPUNKT-KARAKTERER	SØS-gradient			Kjønns-gap			Minoritets-gap		
	2003-2006	2009-2011	end-ring	2003-2006	2009-2011	end-ring	2003-2006	2009-2011	end-ring
<u>Bruk av PC til arbeid på skolen</u>									
Lite bruk (24 %)	0,134	0,136	+0,001	0,39	0,39	-0,00	-0,08	-0,11	-0,04
Middels bruk (54 %)	0,133	0,138	+0,005	0,40	0,38	-0,02	-0,06	-0,07	-0,01
Høy bruk (22 %)	0,124	0,132	+0,008	0,41	0,42	+0,02	0,01	-0,03	-0,04
Alle skoler	0,130	0,135	+0,005	0,40	0,39	-0,01	-0,05	-0,07	-0,02
	b	se b	Sig	b	se b	Sig	b	se b	Sig
Interaksjonseffekt	0,005	0,002	p<0,01	0,014	0,009	p=0,09	0,018	0,017	p=0,30
<u>Antall PCer per elev på skolen</u>									
<0,26 (23 %)	0,133	0,141	+0,007	0,42	0,39	-0,03	-0,08	-0,09	-0,00
0,26 – 0,44 (52 %)	0,131	0,136	+0,005	0,40	0,39	-0,00	-0,05	-0,08	-0,03
>0,44 (24 %)	0,128	0,128	+0,001	0,40	0,39	-0,01	-0,01	-0,04	-0,02
Alle skoler	0,130	0,135	+0,005	0,40	0,39	-0,01	-0,05	-0,07	-0,02
	b	se b	Sig	b	se b	Sig	b	se b	Sig
Interaksjonseffekt	-0,001	0,005	p=0,76	0,034	0,024	p=0,16	-0,009	0,042	p=0,83
SKRIFTLIG EKSAMEN	SØS-gradient			Kjønns-gap			Minoritets-gap		
	2003-2006	2009-2011	end-ring	2003-2006	2009-2011	end-ring	2003-2006	2009-2011	end-ring
<u>Bruk av PC til arbeid på skolen</u>									
Lite bruk (24 %)	0,148	0,153	+0,005	0,28	0,30	+0,02	-0,06	0,01	+0,07
Middels bruk (54 %)	0,153	0,155	+0,002	0,29	0,31	+0,02	-0,04	-0,05	-0,01
Høy bruk (22 %)	0,143	0,145	+0,002	0,39	0,34	+0,05	0,02	-0,01	-0,02
Alle skoler	0,149	0,152	+0,003	0,29	0,32	+0,02	-0,03	-0,03	0,00
	b	se b	Sig	b	se b	Sig	b	se b	Sig
Interaksjonseffekt	0,000	0,002	p=0,98	0,027	0,012	p<0,05	-0,046	0,025	p=0,06
<u>Antall PCer per elev på skolen</u>									
<0,25 (23 %)	0,149	0,154	+0,005	0,32	0,31	-0,01	-0,08	-0,08	-0,00
0,25 – 0,50 (52 %)	0,150	0,154	+0,004	0,28	0,31	+0,03	-0,02	-0,04	-0,03
>0,50 (24 %)	0,147	0,144	-0,003	0,30	0,34	+0,04	0,00	0,04	+0,04
Alle skoler	0,149	0,152	+0,003	0,29	0,32	+0,02	-0,03	-0,03	0,00
	b	se b	Sig	b	se b	Sig	b	se b	Sig
Interaksjonseffekt	-0,011	0,007	p=0,11	0,086	0,034	p<0,05	0,127	0,060	p<0,05

Note: Minoritetsgapet – forskjellen mellom majoritetselever og elever med innvandringsbakgrunn – er justert for foreldrenes sosioøkonomiske status.

Tabell 8-10 viser også hvordan kjønnsforskjellene varierer over tid mellom skolene med ulik bruk og tilgjengelighet av PCer og datamaskiner. For perioden før Kunnskapsløftet er det vanskelig å spore noen systematiske

sammenhenger. Kjønnsgapet var omtrent 0,40 for standpunkt karakterer og omtrent 0,30 for karakterene til skriftlig, mer eller mindre uavhengig av det digitale nivået. I perioden etter Kunnskapsløftet er dette mønsteret bare svakt endret. I motstrid til implementeringshypotesen *økte* kjønnsforskjellene noe mer på de skolene der tilgjengeligheten av datamaskiner var størst og der elevene i større grad brukte datamaskiner, enn på andre skoler. Dette mønsteret er tydeligst for de skriftlige eksamensresultatene, hvor også interaksjonseffekten er statistisk signifikant ($p < 0,05$).

Når det gjelder forskjellene mellom majoritets- og innvandrerelever, viser tabell 8-10 at i perioden før Kunnskapsløftet gjorde minoritetslevne det relativt bedre i forhold til majoritetslevne (etter justering for foreldrenes sosioøkonomiske status) på de skolene der bruken av data og tilgjengeligheten på datamaskiner var *lavest*. Langt på vei er dette bildet uforandret under Kunnskapsløftet. Utviklingen har vært sprikende, og alt i alt gir ikke resultatene noen klar støtte til implementeringshypotesen, ettersom forskjellene mellom majoritetslever og elever med innvandringsbakgrunn ikke har utviklet seg generelt i gunstig retning for innvandrerelevne på skolene der databruk og -tilgjengelighet har vært høy.

8.3 Rektorer og skoleeieres vurderinger av Kunnskapsløftet

Spørreskjemaundersøkelser til rektorer (skoleledere) og skoleeiere (dvs. i praksis utdanningsetaten i de enkelte kommunene) ble gjennomført i forbindelse med at Kunnskapsløftet skulle evalueres (Vibe 2011). Også disse kan kaste et indirekte lys over implementeringen av Kunnskapsløftet.

Nytten av dem er imidlertid begrenset av at svarene bare dekker et mindre utvalg av skolelederne og kommunene: Avgangskullene fra 10. trinn har gått på over 1000 skoler fordelt på mer enn 400 kommuner, men bare vel 200 rektorer og bare noe over 100 kommuner (skoleeiere) har deltatt i disse spørreskjemaundersøkelsene.

Dette begrenser hva materialet kan fortelle. I dette avsnittet vil vi likevel anvende svarene fra rektorer og skoleeiere i et forsøk på å undersøke om *positive holdninger og erfaringer* med Kunnskapsløftet har vært ledsaget av en mer gunstig utvikling når det gjelder den sosiale ulikheten i skolekarakterer. Vi kan koble svarene fra rektorene til elevene på de skolene de leder, og vi

kan knytte svarene fra skoleeierne til kommunens grunnskoler. På denne måten kan vi undersøke om det er en sammenheng mellom svarene fra disse aktørene, som må ha vært sentrale når det gjelder implementeringen av Kunnskapsløftet, til utviklingen av de sosiale ulikhetene i karakterer blant elevene på de «delene» av grunnskolen de har hatt befatning med.

8.3.1 Oppslutning om reformens virkemidler

Skolelederne og kommunene (dvs. skoleetatene) ble stilt tre spørsmål som avdekker den generelle oppslutningen om Kunnskapsløftet – om «læreplanverket er et godt styringsverktøy», om «tilslutning til reformens virkemidler» og om «tillit til reformens målsettinger» (tabell 8-11). Svarene skulle avgis på en skala fra 1 til 5, der 1 er det mest negative alternativet, mens 5 markerer den mest positive svarmuligheten. Midtpunktet, det relativt nøytrale svaralternativet «mellom» stor tvil og motstand på den ene siden og stor tillit og oppslutning på den andre (ofte angitt som «verken enig eller uenig»), har verdien 3.

Tabell 8-11 Skoleledernes og skoleeiernes oppslutning om reformens virkemidler og målsettinger (skala 1-5)

	Skoleledere			Skoleeiere		
	N	Gjennom-snitt	Standard-avvik	N	Gjennom-snitt	Standard-avvik
Grad av enighet						
Det nye læreplanverket er et godt styringsverktøy	229	3,71	0,89	122	3,80	0,79
Slutter meg til reformens virkemidler	228	3,89	0,67	121	3,57	0,64
Har tillit til reformens målsettinger	228	3,52	0,79	122	3,91	0,69
Samlemål (gjennomsnitt)	232	3,70	0,66	122	3,76	0,54

Tabell 8-11 viser at både skolelederne og skoleeierne i det store og hele stiller seg ganske positive til reformen (gjennomsnittene er mellom 3,5 og 3,9), men en viss tilbakeholdenhet er åpenbart til stede: Om disse aktørene stort sett hadde vært sterkt positive, ville nok gjennomsnittet vært høyere.

Har tilslutningen til Kunnskapsløftet noen sammenheng med utviklingen av de sosiale ulikhetene i karakterer i de delene av grunnskolene som disse aktørene har hatt direkte kontakt med? Vi deler rektorene og skole-

eierne i tre grupper basert på deres gjennomsnittssvar på disse tre spørsmålene om Kunnskapsløftets målsettinger og virkemidler: Lav oppslutning (tilsvarer gjennomsnitt under 3), middels oppslutning (3-4) og høy oppslutning (gjennomsnitt 4 og mer). Dette gir 50 skoler (dvs. rektorer) med lav oppslutning, 139 skoler med middels og 43 skoler med høy oppslutning, og på tilsvarende vis 15 kommuner med lav, 86 kommuner med middels og 21 med høy oppslutning.

Tabell 8-12 SØS-gradienter, kjønns- og minoritetsgap for standpunktkarakterer, og graden av generell tilslutning til Kunnskapsløftet blant skoleledere og skoleeiere.

	SØS-gradient			Kjønns- og minoritetsgap			Minoritetsgap		
	2003–2006	2009–2011	endring	2003–2006	2009–2011	endring	2003–2006	2009–2011	endring
Skolelederes oppslutning om KL mål og virkemidler									
Lav oppslutning	0,132	0,133	+0,001	0,480	0,447	-0,033	0,001	-0,097	-0,097
Middels oppslutning	0,136	0,139	+0,003	0,397	0,421	+0,024	-0,103	-0,116	-0,013
Høy oppslutning	0,129	0,133	+0,004	0,383	0,381	-0,002	-0,003	-0,028	-0,025
Skoleeieres oppslutning om KL mål og virkemidler									
Lav oppslutning	0,134	0,139	+0,006	0,381	0,364	-0,017	-0,055	-0,044	+0,010
Middels oppslutning	0,130	0,132	+0,003	0,379	0,376	-0,002	-0,047	-0,077	-0,031
Høy oppslutning	0,133	0,138	+0,005	0,404	0,392	-0,012	-0,075	-0,043	+0,032

Tabell 8-12 viser hvordan de sosiale ulikhetene i elevenes karakterer var på disse skolene og kommunene i perioden før og i perioden under Kunnskapsløftet. Mønsteret er sammensatt, og i fortolkningen må vi dessuten ta høyde for at antallet svar som analyser er begrenset.

Hovedkonklusjonen synes nok å være at det lar seg ikke gjøre å spore noen generell sammenheng mellom skolelederes og skoleeieres allmenne oppfatninger om Kunnskapsløftet og endringene i de sosiale ulikhetene i karakterer i tidsrommet som undersøkes her. Eller med andre ord: Utviklingen av de sosiale forskjellene i grunnskolerresultater har ikke vært mer positiv i de delene av grunnskolen der sentrale aktører synes å ha hatt en særlig positiv innstilling til Kunnskapsløftets mål og virkemidler.

8.3.2 Om Kunnskapsløftet har bidratt til en bedre skole

I spørreskjemaundersøkelsene ble de sentrale aktørene også spurt om graden av enighet (på en skala fra 1 til 5) i at Kunnskapsløftet har ført til *forbedringer* i grunnskolen, spesifisert til sju delaspekter, deriblant undervisningsmetoder, tilpasset undervisning, samarbeid mellom lærerne, mv. – se tabell 8-13. Det overveiende svarmønsteret kan kanskje karakteriseres som «litt positivt», siden gjennomsnittet ofte er rundt 3,50 (3 betyr «verken enig eller uenig» og 4 betyr «nokså enig»). At Kunnskapsløftet har forbedret «ivaretagelsen av elever som trenger spesialundervisning» er det relativt lite enighet i²⁷, mens forholdsvis mange mener at Kunnskapsløftet har ført til «bedre vurderingspraksis» – på dette spørsmålet er gjennomsnittet over 4,2, dvs. at svært mange har enten svart «nokså enig» eller «helt enig».

Tabell 8-13 Skolelederens og skoleeierens oppfatninger om Kunnskapsløftet har ført til forbedringer, sju spesifikke deler av skolevirksomheten.

	Skoleledere			Skoleeiere		
	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
I hvilken grad Kunnskapsløftet har bidratt til						
Bedre undervisningsmetoder	228	3,54	0,95	121	3,50	0,77
Bedre tilpasset opplæring	227	3,45	0,94	122	3,40	0,89
Bedre samarbeid mellom lærerne	228	3,48	0,87	119	3,54	0,80
Bedre arbeid med læreplaner lokalt	228	3,52	1,02	119	3,71	0,99
Bedre samarbeid mellom skole og hjem	229	3,26	0,84	117	3,38	0,76
Bedre vurderingspraksis	230	4,23	0,79	122	4,26	0,71
Bedre ivaretagelse av behovene til elever som trenger spesialundervisning	228	3,11	0,93	122	3,00	0,84
Samlemål (gjennomsnitt)	230	3,51	0,64	122	3,54	0,57

På samme vis som over (avsnitt 8.3.1) har vi beregnet gjennomsnittsskårene på spørsmålene om eventuelle forbedringer under Kunnskapsløftet og gruppert skolelederne og skoleeierne i tre: De som mener at det har vært relativt mye negative effekter (<3), stort sett små endringer (3-4) eller

²⁷ Et interessant funn sett i lys av den økte bruken av spesialundervisning etter Kunnskapsløftet (jf. avsnitt 3.3.1).

overveiende positive effekter av Kunnskapsløftet (4+). Men heller ikke her kan vi finne noen tydelige sammenhenger mellom hva disse aktørene mener om Kunnskapsløftets positive eller negative konsekvenser for slike sider ved skolevirksomheten, og utviklingen av den sosiale ulikheten i skolekarakterer i «deres» deler av grunnskolen (tabell 8-14).

Tabell 8-14 Sammenheng mellom SØS-gradienter, kjønns- og minoritetsgap for standpunkt-karakterer, og skolelederes og skoleeieres svar om Kunnskapsløftet har forbedret grunnskolen.

	SØS-gradient			Kjønns- og minoritetsgap			Minoritetsgap		
	2003–2006	2009–2011	endring	2003–2006	2009–2011	endring	2003–2006	2009–2011	endring
Skolelederes oppfatninger om effekt av Kunnskapsløftet									
Liten effekt	0,138	0,139	+0,001	0,46	0,45	-0,01	-0,04	-0,11	-0,07
Noe effekt	0,132	0,139	+0,006	0,40	0,42	+0,02	-0,06	-0,08	-0,02
Stor effekt	0,134	0,130	-0,004	0,42	0,37	-0,05	-0,01	-0,08	-0,07
Skoleeieres (kommunens) oppfatninger om effekt av Kunnskapsløftet									
Liten effekt	0,135	0,138	+0,003	0,40	0,37	-0,03	-0,06	-0,04	+0,02
Noe effekt	0,128	0,130	+0,002	0,38	0,38	0,00	-0,04	-0,07	-0,03
Stor effekt	0,137	0,145	+0,008	0,40	0,37	-0,03	-0,09	-0,05	+0,04

8.3.3 Kompetanse til å gjennomføre reformen

Trolig er en av forutsetningene for en vellykket implementering av Kunnskapsløftet at aktørene som har ansvaret for iverksettingen lokalt har adekvat og egnet kompetanse. I spørreskjemaundersøkelsene ble både skolelederne og skoleeierne bedt om å vurdere om henholdsvis kommunen og skolelederne har «tilstrekkelig kompetanse» til å gjennomføre reformen slik den var tenkt og planlagt.

Også disse spørsmålene har blitt besvart på en mildt positivt, men relativt uforpliktende måte: Åtte av ti, så vel blant skolelederne som blant skoleeierne, har enten valgt svaralternativene «nokså enig» eller «verken enig eller uenig». Bare én av ti markerte at han/hun var «helt enig», mens én av ti markerte et klart negativt synspunkt ved å velge alternativene «nokså uenig» eller «helt uenig».

Men igjen er det neppe mulig å hevde at det har vært noen systematisk sammenheng mellom synet på «tilstrekkelig kompetanse» blant disse lokale

aktørene og utviklingen av de sosiale ulikhetene i standpunkt karakterer i de delene av grunnskolen som de har beskjeftiget seg med (tabell 8-15).

Generelt er derfor konklusjonen fra dette avsnittet der vi har analysert svarene fra skoleledere (rektorer) og skoleeiere (dvs. den kommunale utdanningsetaten) som følger: Graden av positive eller negative meninger om, og graden av positive eller negative erfaringer med Kunnskapsløftet, synes generelt uten sammenheng med utviklingen (og nivået) av de sosiale ulikhetene i grunnskolekarakterer i deres «lokale» del av grunnskolen.

En mulig antakelse kunne jo være at nettopp de aktører som i størst grad har hatt et positivt bilde av Kunnskapsløftet, også i størst grad har implementert reformen på en måte som ville ha en gunstig (dvs. dempende) effekt på omfanget av den sosiale ulikheten. Noe slikt mønster har vi ikke kunnet påvise. Men igjen må vi understreke usikkerheten i analysene, som her i særlig grad har sammenheng med at antallet skoleledere og skoleeiere som kunne analyseres er forholdsvis fåtallig.

Tabell 8-15 Sammenhengen mellom endring i sosial ulikhet i standpunkt karakterer og skolelederes og skoleeierens syn på implementeringskompetanse.

	SØS-gradient			Kjønns-gap			Minoritets-gap		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
Som skoleleder har jeg tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre reformen etter hensikten									
Uenig (8 %)	0,120	0,162	+0,042	0,50	0,40	-0,10	-0,23	-0,05	+0,18
Verken eller (16 %)	0,131	0,131	+0,000	0,46	0,51	0,05	0,01	-0,19	-0,20
Nokså enig (63 %)	0,134	0,137	+0,003	0,40	0,41	0,01	-0,04	-0,07	-0,02
Helt enig (13 %)	0,142	0,138	-0,004	0,41	0,42	0,01	-0,05	-0,10	-0,05
Kommunen som skoleeier har hatt tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre reformen etter hensikten									
Uenig (11 %)	0,124	0,125	+0,001	0,47	0,44	-0,03	-0,17	-0,14	+0,03
Verken eller (26 %)	0,129	0,135	+0,005	0,44	0,44	0,00	-0,11	-0,10	+0,01
Nokså enig (53 %)	0,129	0,133	+0,004	0,40	0,39	-0,01	-0,06	-0,05	+0,01
Helt enig (10 %)	0,133	0,136	+0,002	0,35	0,34	-0,01	-0,04	-0,06	-0,02

8.4 Muligheten for å ta fag på videregående

Til sist i dette kapitlet skal vi undersøke et av Kunnskapsløftets virkemidler som muligens kunne ha en *negativ* innvirkning på omfanget av sosiale ulikheter i karakterer: En spesialordning for de skoleskoleflinke elevene. Under Kunnskapsløftet kan elever på ungdomstrinnet få fri for å følge mer avansert undervisning på videregående. Tilbudet er rettet mot elever som skolen vurderer som så flinke at de har utbytte av å følge undervisningsopplegget på et høyere nivå. Dette skulle gi de flinke flere utfordringer og dessuten gi dem en mulighet til å «forsere» utdanningsløpet. Ordningen har sammenheng med Kunnskapsløftets ambisjon om å være en reform som ser skolesystemet samlet. Interessant nok er dette det eneste tiltaket i reformen som kan sies å være eksplisitt rettet mot en bestemt målgruppe av elever.

Vi avgrenser analysene av denne ordningen til de elevene som gikk ut av grunnskolen i perioden 2009–2011. I følge GSI var det 1861 elever på 10. trinn som tok fag på videregående i denne perioden. Dette innebærer at om lag én prosent av elevene har deltatt i ordningen. Den er altså nokså marginal, men deltakelsen er samtidig svært skjevt fordelt og har kun vært praktisert ved 14 prosent av skolene som hadde elever på 10. trinn. På de 173 skolene som har praktisert ordningen, har fire prosent av elevene deltatt. På hver tredje av disse skolene har ordningen omfattet kun én eller to elever. Fra tre til ti elever har deltatt på ytterligere en tredel av skolene. På enkelte skoler har ordningen forholdsvis stor utbredelse. På skolen med flest deltakere har så mange som 50 elever tatt fag på videregående.

Hva slags konsekvenser denne ordningen kunne ha for den sosiale ulikheten i karakterer, vil blant annet være avhengig av hvilke elever som benytter seg av den. Vi har ikke individuell informasjon om elevene som har vært med, men siden ordningen først og fremst er rettet mot de som befinner seg i det øvre karaktersjiktet, er det grunn til å anta at det er en betydelig sosial skjevhet i rekrutteringen. Siden vi vet hvilke skoler som har tatt i bruk ordningen, kan vi beskrive den sosiale sammensetningen av elevene ved disse skolene. Tabell 8-16 viser at på skolene som har hatt minst tre elever som har deltatt i ordningen i 2009–2011, er foreldrenes gjennomsnittlige sosio-økonomiske status klart høyere (SØS-skalaverdi = 5,2) enn på skolene der

ingen elever har deltatt i ordningen (4,5). Men også prosentandelen elever med innvandringsbakgrunn er større der elever deltar i ordningen.

Mer detaljerte analyser viser at bakgrunnen er rett og slett at Oslo-elevene er markant overrepresentert i ordningen. Mer enn halvparten av elevene som tok fag på videregående, gikk på en av Oslos ungdomsskoler. I Oslo har ordningen omfattet mer enn seks prosent av elevene. 48 av Oslos 62 ungdomsskoler har deltatt i ordningen, mot for eksempel 4 av 34 skoler i Bergen og 8 av 26 i Trondheim. Men også blant skolene utenfor Oslo er det særlig på skoler der foreldrenes gjennomsnittlige sosioøkonomiske status er høy og dessuten der innvandrersandelen er forholdsvis betydelig, at ordningen har blitt tatt i bruk.

Tabell 8-16 Skolene der elever har tatt fag på videregående: Sosioøkonomisk nivå (SØS) blant foreldrene og andelen minoritets elever. 2009–2011

Antall elever på skolen som har vært med i ordningen med å ta fag på videregående skole	Skolens gjennomsnittlige SØS	Minoritetsandel på skolen	Antall skoler	Antall elever på skolen (10. trinn)
0	4,5	6,0	1008	135
1-2	4,8	6,2	57	185
3-9	5,2	15,4	50	262
10-50	5,2	22,6	62	326
Totalt	4,6	7,3	1177	153

Kan vi spore noen sammenheng mellom utbredelsen av dette tiltaket og utviklingen av de sosioøkonomiske ulikhetene i skolekarakterer? Tabell 8-17 viser hvordan de sosiale forskjellene i elevenes karakterer har utviklet seg fra 2003–06 til 2009–11 blant elevene på skolene gruppert etter deltakelse i ordningen.

SØS-gradienten for standpunktkarakterer viser en usystematisk sammenheng. SØS-gradienten økte fra 2003–2006 til 2009–2011 på de skolene som ikke deltok (+0,005) og på de skolene som hadde 3–9 elever med i ordningen (+0,006). På den annen side ble SØS-gradienten faktisk redusert på skolene med 1–2 deltakere eller med 10+ deltakere. Samlet viser interaksjonskoeffisienten en statistisk tendens til redusert SØS-gradient jo mer ordningen er tatt i bruk! Men soliditeten i dette resultatet er usikker, ettersom SØS-gradienten for de skriftlige eksamenskarakterene ikke viser samme tendens.

Kjønnsgapet i standpunkt karakterer viser på den annen side en ytterst svak tendens til økning jo større deltakelse i ordningen, men også dette mønsteret er annerledes for utviklingen for skriftlige eksamens karakterer. Også for forskjellene mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn er mønsteret utydelig, og ingen av interaksjonseffektene er statistisk signifikante. Samlet kan vi derfor ikke trekke noen klar konklusjon, men alt i alt ser denne ordningen ikke ut til å ha noen vesentlig innvirkning på omfanget av de sosiale ulikhetene i karakterer, verken i den ene eller andre retning – noe som selvsagt kan skyldes at den tross alt har hatt forholdsvis liten utbredelse.

Tabell 8-17 Endring i sosiale karakterforskjeller på skoler som i ulik grad har benyttet ordningen med at ungdomsskoleelever kan ta fag på videregående

	SØS-gradient			Kjønns-gap			Minoritets-gap		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
STANDPUNKTKARAKTERER									
Antall elever som har tatt fag på videregående									
0 elever (76 %)	0,130	0,135	+0,005	0,41	0,40	-0,01	-0,05	-0,06	-0,01
1-2 elever (6 %)	0,141	0,138	-0,003	0,41	0,40	-0,01	-0,12	-0,19	-0,07
3-9 elever (7 %)	0,129	0,135	+0,006	0,35	0,36	+0,01	-0,06	-0,05	+0,01
10 eller flere (11 %)	0,136	0,135	-0,001	0,37	0,38	+0,01	-0,04	-0,09	-0,04
Alle skoler	0,130	0,135	+0,005	0,40	0,39	-0,01	-0,05	-0,07	-0,02
	b	se b	Sig	b	se b	Sig	b	se b	Sig
Interaksjonseffekt	-0,002	0,001	p<0,05	0,010	0,05	p=0,05	-0,008	0,008	p=0,27
SKRIFTLIG EKSAMEN									
Antall elever som har tatt fag på videregående									
0 elever (76 %)	0,148	0,148	+0,000	0,30	0,32	+0,02	-0,02	-0,03	-0,01
1-2 elever (6 %)	0,155	0,150	-0,005	0,26	0,33	+0,06	-0,09	-0,13	-0,04
3-9 elever (7 %)	0,150	0,154	+0,005	0,25	0,32	+0,07	-0,05	0,06	+0,10
10 eller flere (11 %)	0,158	0,165	+0,007	0,29	0,32	+0,03	-0,05	-0,02	+0,03
Alle skoler	0,149	0,152	+0,003	0,29	0,32	+0,02	-0,03	-0,026	0,00
	b	se b	Sig	b	se b	Sig	b	se b	Sig
Interaksjonseffekt	0,001	0,001	p=0,26	0,004	0,007	p=0,56	0,016	0,011	p=0,14

Note: I analysen av interaksjonseffekter er variabelen som måler antallet elever som har deltatt i ordningen med å ta fag på videregående delt på 10 (for å få estimater uten for mange desimaler).

8.5 Oppsummering

Vi innledet dette kapitlet med å fastslå at Kunnskapsløftets potensial for å minske de sosiale ulikhetene i grunnskoleresultater ikke uten videre kan bestemmes ved å vise – slik vi har gjort i tidligere kapitler – at den faktiske utviklingen under Kunnskapsløftet ikke har vært reduserte forskjeller. Ettersom nivået av sosiale forskjeller i karakterer frambringes av et stort sett av drivkrefter som kanskje kan virke mot hverandre, kunne det tenkes at Kunnskapsløftet, *isolert sett*, med sine tiltak og virkemidler, faktisk har vært en kilde til å *demp*e omfanget av sosial ulikhet. Når totalresultatet likevel ikke har vært reduserte ulikheter, kunne det skyldes at de andre drivkreftene har opphevet de likhetsdrivende effektene av Kunnskapsløftet.

En måte å undersøke denne antakelsen på, er å definere konkret hva som er Kunnskapsløftets «arsenal» av delmål og virkemidler, for deretter å undersøke om de delene av grunnskolen som *i særlig grad* har realisert disse delmålene og virkemidlene, har hatt en forholdsvis gunstig utvikling av omfanget av sosiale ulikheter i skolekarakterer. Det er dette vi har omtalt som *implementeringshypotesen* – hypotesen om at jo mer konsistent og «vellykket» iverksettingen av Kunnskapsløftets tiltak har vært, jo mer vil tendenser til reduserte sosiale ulikheter i karakterer vise seg. Og omvendt: Der implementeringen av Kunnskapsløftet synes å være kommet kort, tilsier hypotesen at der vil drivkreftene som trekker i retning av større ulikheter ha hatt større spillerom, og der vil vi følgelig oppdage mer ugunstig utvikling av ulikhetene.

Men i det store og hele finner vi få *empiriske* holdepunkter for implementeringshypotesen. Vi har spesifisert *fire* aspekter av reformen og hvordan den har blitt iverksatt, knyttet til (1) elevenes læringsmiljø, (2) de digitale ferdighetene, (3) sentrale aktørers oppslutning om og erfaringer med reformen, og (4) den spesifikke ordningen for å styrke utfordringene til spesielt skoleflinke elever.

Når det gjelder elevenes *læringsmiljø*, tyder elevundersøkelsene alt i alt på en viss bedring siden innføringen av Kunnskapsløftet for de fleste indikatorene for læringsmiljøet som reformen – eksplisitt eller implisitt – legger vekt på. I 2009–2011 rapporterte noe flere blant avgangselevne om «ro og orden» i klasserommet, om greie relasjoner til lærerne, og om relativt høy læringsmotivasjon, enn ved Kunnskapsløftets oppstart.

Men til tross for at vi kan finne enkeltresultater som velvillig kan fortolkes som at det gode læringsmiljøet også bidrar til redusert sosial ulikhet, finner vi ikke gjennomgående, signifikante utslag i denne retning. Generelt synes det som om *endringene* i de sosiale ulikhetene i grunnskolekarakterer – noen ganger litt økning, andre ganger litt minskning – har skjedd mer eller mindre uavhengig av hva slags læringsmiljø som elevene har rapportert om.

Når det gjelder det digitale nivået, er mønsteret tilsvarende. Under Kunnskapsløftet har bruken av PCer og datamaskiner i skolearbeidet, på skolen og utenfor, økt noe, men vi finner ingen konsistente mønstre som tyder på at høy databruk *fører til redusert sosial ulikhet*. En kunne videre anta at om Kunnskapsløftet pekte i retning av minskende ulikheter, ville de delene av grunnskolen der sentrale aktører (dvs. rektorer og kommunale utdanningsetater) i særskilt grad markerer oppslutning om og positive erfaringer med reformen, også framvise tendenser i retning av minskende sosial ulikhet i karakterer. Heller ikke et slikt bilde finner vi. Endelig viser det seg at den spesielle ordningen der skoleflinke elever gis anledning til å delta i undervisningen på videregående, ikke på noe konsistent vis kan knyttes til endringer i omfanget av sosial ulikhet i grunnskolekarakterer.

Samlet må vi derfor konkludere med at Kunnskapsløftets *konkrete* virkemidler, slik de her er definert, ikke synes å trekke fordelingen av skolekarakterer i sosialt utjevne retning. Eller sagt annerledes: Vi har ikke greid å finne støtte for en antakelse om at en konsekvent og konsistent implementering av de tiltakene som Kunnskapsløftet foreskriver for grunnskolen, vil bidra til mindre sosiale ulikheter i grunnskolekarakterer.

Merk at vi heller ikke har funnet tegn til det omvendte: I funnene finnes det heller ingen antydninger om at økningen i de sosiale ulikhetene i skolekarakterer har vært større på de skolene som mest iherdig har implementert Kunnskapsløftet enn på andre skoler.

Denne konklusjonen er imidlertid foreløpig og ikke endelig. I dette kapitlet har vi et *krevende* opplegg. Vi har brukt et *endringskriterium* for om Kunnskapsløftets virkemidler har dempende effekter på ulikhetene. For å konkludere med at en viss side av reformen er utjevne, har vi «krevd» at forskjellene faktisk er blitt *redusert* (i det minste relativt) i årene under Kunnskapsløftet. Hadde vi nøyd oss med det enklere kriteriet om at tiltaket

«henger sammen med» et lavere ulikhetsnivå, uten å kreve at tiltaket skulle *resultere* i minskning av ulikhetene i de påfølgende årene, ville vi kanskje kunnet rapportere mer optimistisk.

Dessuten knytter det seg usikkerheter til målingene, og til spesifiseringen av Kunnskapsløftets innhold.

Så langt våre data gir anledning, har vi prøvd å «oversette» Kunnskapsløftets retningsgivende dokumenter til empiriske indikatorer for læringsmiljø, digitalt nivå, mv. Men om Kunnskapsløftet skal, og bør, fortolkes slik vi har gjort det, er ikke selvsagt. Reformen kan ha hatt direkte innvirkning – tilsiktede og utilsiktede – på *andre* sider av skolehverdagen som vi ikke har fått fram her. Vi har for eksempel ikke kunnet undersøke i større bredde hvilken plass bruken av kartleggingsverktøy og tester har i implementeringen av Kunnskapsløftet, og hvordan dette eventuelt er relatert til utviklingen av de sosiale ulikhetene i karakterer. Selv om de sidene ved reformen som vi har studert, reflekterer viktige aspekter og virkemidler ved Kunnskapsløftet, er indikatorene vi har brukt ikke uttømmende.

Til slutt skal vi nevne at skolelederundersøkelsen inneholder flere spørsmål som vi ikke har analysert her, som i og for seg gir et mer omfattende bilde av hvordan rektorene besvarer spørsmål om Kunnskapsløftets implementering. Vi har ikke rapportert analyser av samtlige rektorsvar, dels av hensyn til denne rapportens omfang, men først og fremst fordi de testanalysene vi har foretatt ikke peker mot andre konklusjoner enn dem vi har presentert i dette kapittelet.

9 Kunnskapshypotesen

Angrepsvinkelen i forrige kapittel var å undersøke om Kunnskapsløftets *virkemidler* har bidratt til redusert sosial ulikhet i skolerresultater, eller i det minste til mindre økning i disse forskjellene. I dette kapitlet skal vi undersøke sambandet mellom de sosiale ulikhetene og Kunnskapsløftets sentrale *formål*, nemlig å *bedre kunnskapsnivået til elevene*. Med hensyn til intensjonene vil jo ikke Kunnskapsløftets «suksess» være om lærerne har fått en tydeligere lærerrolle eller enda bedre lokalt tilpasset undervisningsopplegg, men først og fremst om skolene i større grad har lyktes bedre i å gi elevene kunnskaper.

Hva er sambandet mellom denne generelle kunnskapsmålsettingen og utviklingen av de sosiale ulikhetene i grunnskolerresultater? Det vi kaller *kunnskapshypotesen* er en antakelse om at en generell forbedring av læringsutbyttet vil ha en *utjevnende* tendens. I følge kunnskapshypotesen vil skolene som i større grad greier å realisere målsettingen om å være gode «lærefabrikker», også i større grad bidra til reduserte ulikheter i karakterer mellom gutter og jenter og mellom elever med forskjellig familiebakgrunn.

At de to endringene – et økende gjennomsnittlig kunnskapsnivå og redusert sosial ulikhet i karakterer – faller sammen, er ingen selvfølge. Et høyere kunnskapsnivå på en skole kan skyldes at alle elevgrupper har omtrent lik framgang, og da vil ulikhetene bestå på omtrent samme nivå. Alternativt kan et høyere gjennomsnittlig kunnskapsnivå skje på «elitistisk» vis, ved at framgangen særlig inntreffer blant de elevgruppene som allerede har et høyt nivå, mens de andre stagnerer, og i så fall vil ulikhetene *øke*. Kunnskapshypotesen peker på et tredje, mer optimistisk alternativ. Hypotesen løfter fram muligheten for at en gjennomsnittlig bedring av nivået i grunnskolen i stor grad vil skje på *kompensatorisk* vis, dvs. ved at framgangen er særlig påtakelig blant de potensielt skolesvake elevgruppene. Kunnskapshypotesen innebærer derfor at målsettingen om et generelt høyere læringsutbytte realiseres parallelt med at grunnskolen får en gunstig utvikling når det gjelder de sosiale forskjellene i karakterer.

Er kunnskapshypotesen en realistisk antakelse? Bak hypotesen ligger oppfatninger om at ulikhetene i læringsutbytte i betydelig grad skyldes sosialiserings- og ressursforskjeller i omgangskretsen, familiene og nabolagene.

Elevenes nære omgivelser varierer sterkt i hvor mye støtte, oppmuntring og motivasjon de gir til skolearbeid. Disse miljøforskjellene har konsekvenser for hvor avhengige elevene er av skolen, dvs. av lærerne, undervisningsopplegget, mv., når det gjelder kunnskapsutbyttet. For elevene som vokser opp i prestasjonsfremmende familier og omgivelser, vil ikke skolens kvalitet på opplæringen være avgjørende, ettersom disse elevene har mange ressurser utenfor skolen, særlig hjemmefra, som de kan trekke på. Blant mindre heldigstilte elevkategorier, derimot, vil kombinasjonen av lite stimulerende og motiverende omgivelser og en dårlig skole lett lede til dårlige karakterer.

Idéen er altså at det først og fremst vil være de potensielt svake elevkategoriene som i særlig grad vil ha nytte av en god skole. Kunnskapshypotesen forutsier derfor at skoler som generelt er effektive i opplæringen av elevene, også vil ha en tendens til å snevre inn forskjellene i skoleresultater mellom de forskjellige elevkategoriene.

Studier av kunnskapshypotesen har imidlertid slett ikke gitt entydige resultater. Analyser av kjønnsforskjellene har riktignok noen ganger funnet at «effektive» skoler med velstrukturert undervisning, et tydelig læringstrykk, klare forventninger fra lærerne mv., både kan realisere en høy generell kunnskapstilegnelse og dessuten redusere gapet i skolekarakterer mellom jenter og gutter (Warrington & Younger 2006; Nordahl mfl. 2011). Tilsvarende optimistiske funn når det gjelder de sosioøkonomiske forskjellene finnes i internasjonal forskning, der enkelte studier konkluderer med at «effektive skoler» er mer effektive for «the underdogs» (Nuttall 1989; Thomas mfl. 1997). Alt i alt spriker likevel forskningsresultatene. Fra våre egne studier tidligere i dette prosjektet har vi konkludert med at «gode skoler er gode for alle, og dårlige skoler er dårlige for alle» – altså at skolens evne til å lære bort ikke hadde noen tydelig sammenheng med skolens evne til sosial utjevning (Bakken 2010; Bakken & Danielsen 2011).

Men Kunnskapsløftet kan ha utløst nye typer prosesser og nye utviklingstrekk, og i dette kapitlet skal kunnskapshypotesen forfølges på nytt.

9.1 Hvordan måle skolenes kunnskapsframgang?

Hvordan kan vi måle om den enkelte skole, etter innføringen av Kunnskapsløftet, har oppnådd målet om større læringsutbytte for elevene? Strengt tatt burde vi hatt informasjon om elevene *faktisk* har lært mer. Tilgjengelige data gir ikke muligheter for å måle absolutte endringer i elevenes læringsutbytte. Dessuten endres jo læreplanene over tid, slik at en konstant målestokk, uforanderlig over tid, egentlig ikke finnes.

Vår løsning er å bruke informasjonen om elevenes *skriftlige eksamensresultater*. Selv om den skriftlige avgangsprøven kun gjennomføres i noen fag, vil avsluttende eksamen reflektere sentrale forventninger til hva den enkelte elev skal ha av grunnleggende ferdigheter og faglig kunnskap etter fullført grunnskole. Vi kan således kartlegge i hvor stor grad skolene har greid å oppfylle Kunnskapsløftets målsetting om økt læringsutbytte ved å måle *endringen* i elevenes generelle, gjennomsnittlige, karakternivå fra årene før Kunnskapsløftet til den perioden da Kunnskapsløftet trolig har blitt gjennomført fullt ut. For å unngå at vi måler forandringer i skolens nivå på de skriftlige eksamenskarakterene som skyldes endret sammensetning av elevene på skolen, for eksempel pga. flere høystatus-elever eller flere nyankomne elever med innvandringsbakgrunn, kontrollerer vi for endringer i elevsammensetning når vi beregner skolens karaktergjennomsnitt.

Skoler som har hatt en *økning* i karaktergjennomsnittet fra 2003–2006 til 2009–2011 (kontrollert for endringer i elevsammensetningen) kan vi si har vært «vellykket» i Kunnskapsløftets forstand, ettersom de har greid å realisere reformens sentrale formål: Å heve læringsutbyttet blant elevene.

Hvorfor bruke skriftlige eksamensresultater og ikke standpunktkarakterer for å måle skoleelevenes kunnskapsnivå? Tidligere studier viser at skolens vurderingspraksis varierer (Gravaas mfl. 2008; Hægeland mfl. 2011). Noen skoler har et forholdsvis stort sprik mellom standpunktkarakterene gitt ved skolen og karakterene elevene oppnår til skriftlig eksamen. På andre skoler er samsvaret mellom standpunktkarakterene og skriftlige eksamensresultater bedre. Om vi anvender standpunktkarakterene står vi i fare for å tallfeste skolens vurderingspraksis i stedet for å måle hva elevenes faktiske læringsutbytte har vært. Generelt vil karakternivået til skriftlig eksamen være bedre egnet for sammenligninger av skolenes karakternivå og nivåendringer over tid

enn standpunktkarakterene, siden de siste kan være influert av særegne og lokale vurderingspraksiser på de enkelte skolene.

9.2 Endringene i skolenes karakternivå

Fra tidligere vet vi at variasjonen i det generelle karakternivået mellom grunnskolene i Norge er forholdsvis liten (se avsnitt 3.3 og Opheim mfl. 2010; Wiborg mfl. 2011:77–78). Forskjellene i karakternivå mellom skolene, spesielt etter at sammensetningen av elevene er tatt hensyn til, er begrenset i Norge, særlig sammenlignet med land som Tyskland og USA (OECD 2011b). Hvor mye variasjon det er mellom norske skoler i hvordan *karakternivået utvikler seg over tid*, har imidlertid knapt vært undersøkt.

For å anslå forskjellene mellom skolene i endring i karakternivå fra perioden før Kunnskapsløftet (2003–2006) til perioden under Kunnskapsløftet (2009–2011), har vi anvendt flernivåanalyseteknikken. Vi måler variasjonen mellom skolene i utviklingen av karakternivået til skriftlig eksamen ved å inkludere en dummyvariabel som indikerer hvilken tidsperiode (før eller under Kunnskapsløftet) som den enkelte elev tilhørte. En positiv koeffisient for dummyvariabelen (dvs. periodeeffekten) indikerer at skolens gjennomsnittlige karakternivå har økt, mens en negativ koeffisient reflekterer nedgang.²⁸ Analysene er begrenset til skoler som hadde minst 10 avgangselever med vitnemål i 2003–2006 og minst 10 avgangselever i perioden etter at Kunnskapsløftet ble innført (2009–2011). Denne avgrensningen resulterer i et utvalg med 1003 skoler. I analysene er det justert for hvilket fag eleven hadde sin skriftlige eksamen i, ettersom gjennomsnittskarakterene varierer noe mellom fagene og er høyere i norsk hovedmål og engelsk enn i matematikk og norsk sidemål. Dessuten har fordelingen på fag endret seg under Kunnskapsløftet – færre har eksamen i matematikk og engelsk, mens flere har i norsk.

²⁸ Koeffisientene er justert for elevenes individuelle kjennetegn: Kjønn, foreldres sosioøkonomiske status, innvandringsbakgrunn, botid i Norge, om foreldrene bor sammen, mv. Ved å beregne endringene i skolens karakternivå ved hjelp av flernivåanalyse i stedet for å bruke endringsanslag fra OLS regresjonsanalyser på hver enkelt skole, justerer vi for «forstyrrelser» på grunn av tilfeldigheter og lavt elevtall på enkelt-skoler, se fotnote 25 i avsnitt 8.1.1.

Tabell 9-1 viser resultatene fra flernivåanalysen. Vi ser, blant annet, at som gjennomsnitt, etter kontroll for andre forhold, fikk jentene 0,30 bedre karakterpoeng til skriftlig eksamen enn guttene, og elevene med samboende foreldre fikk 0,18 karakterpoeng bedre enn elevene som ikke hadde samboende foreldre.

Tabell 9-1 Endring i skriftlige eksamenskarakterer 2003–2006 til 2009–2011 (karakter-skala 1-6). Flernivåanalyser, elevene gruppert på 1003 skoler.

	Endringer i skolens karakterer over tid (2003/06 vs 2009/11)	
Individnivå-parametre	b	se b
Konstant	2,410	0,011
Periode (2003-06=0, 2009-11=1)	0,074	0,006
Sosioøkonomisk bakgrunn (0-10)	0,144	<0,001
Kjønn (jente=1, gutt=0)	0,304	0,003
Minoritetsstatus (ref.=minoritets elever med botid >8 år)		
Majoritets elever	-0,065	0,008
Minoritet - kort botid (<8 år)	-0,130	0,012
Foreldrene bor sammen	0,182	0,003
Foreldre i arbeid (0-2)	0,020	0,003
Eksamensfag engelsk	0,277	0,004
Eksamensfag matematikk	-0,175	0,004
Antall elever	N = 383.075	
Skolenivå-parametre	standard-avvik	standard-feil
Periode	0,134	0,005
Konstant	0,163	0,005
Residual	0,964	0,001
Antall skoler	N=1.003	

Note: Alle koeffisienter er statistisk signifikante ($p < 0,01$).

Her er imidlertid den primære interessen hva funnene sier om endringen i karakternivået og framfor alt *variasjonen* mellom skolene i hvordan karakternivået har endret seg. Koeffisienten for «Periode» under individ-parametrene viser at i gjennomsnitt økte karakternivået til skriftlig eksamen, justert for andre forhold, med 0,07 karakterpoeng fra 2003–2006 til 2009–2011. Hvor mye dette varierer mellom skolene er anslått av koeffisienten under skoleparametrene for «Periode», der det framgår at standardavviket i endringen i karakternivå for skolene er 0,134. Etersom vi kan anta at endringen i skolenes

karakternivå er noenlunde normalfordelt, kan vi regne med at om lag to tredeler av de vel 1000 skolene har hatt en endring i karakternivået mellom minus 0,06 og pluss 0,20, mens de aller fleste – om lag 950 skoler (dvs. 95 prosent) – har hatt en endring i karakternivået i intervallet minus 0,20 til pluss 0,34.²⁹

Sagt annerledes: På de ca. 25 skolene (dvs. 2,5 prosent av skolene) som har økt aller mest, har om lag 34 av 100 elever fått én karakter bedre til skriftlig eksamen under Kunnskapsløftet enn elevene på disse skolene fikk før Kunnskapsløftet. Motsatt, for de ca. 25 skolene med mest nedgang i karakterene til skriftlig, har om lag 20 av 100 elever gått ned én karakter.

Dette viser at forskjellene mellom skolene i hvor mye de gjennomsnittlige eksamensresultatene har endret seg siden innføringen av Kunnskapsløftet, slett ikke har vært ubetydelig. Alt i alt har likevel flertallet av skolene hatt en utvikling som avviker lite fra det samlede gjennomsnittet på pluss 0,07 karakterpoeng. Dette er illustrert i figur 9-1, som viser beregnet fordeling av de 1.003 skolene når det gjelder endring i gjennomsnittskarakterer til skriftlig eksamen. Vi ser at de aller fleste skolene er plassert i området rundt den gjennomsnittlige økningen på 0,07. Antallet skoler med svært kraftig endring, la oss si mer enn pluss 0,30 eller mer reduksjon enn minus 0,20, er ganske lite.

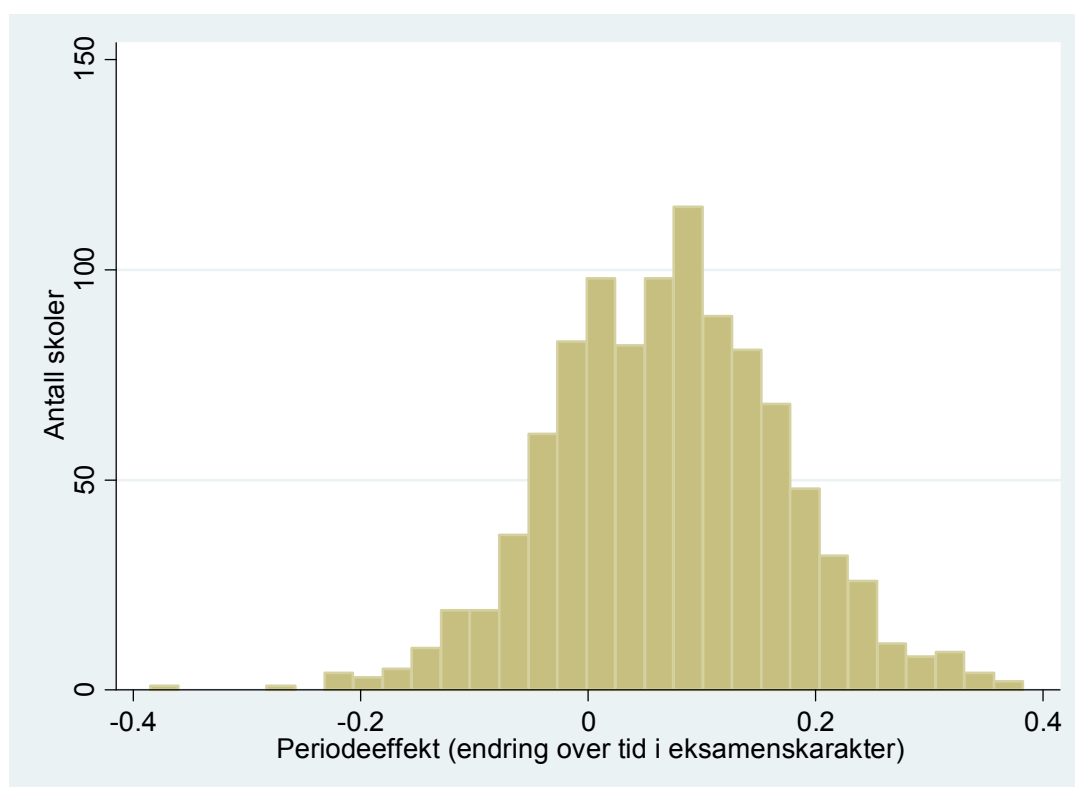
At noen skoler går fram og andre tilbake kunne skyldes endringer i hvor mange av elevene som gjennomfører eksamen. Hvis de svakere elevene ved skolene i økende grad, fra før til under Kunnskapsløftet, ikke har skriftlig eksamen på grunn av fravær eller fritak, vil karaktergjennomsnittet kunne gå opp. Som tidligere vist (avsnitt 4.1) har andelen av avgangselevne som mangler eksamenskarakter steget litt, fra 5,0 prosent i 2003–2006 til 5,3 prosent i 2009–2011.

Vi har derfor også undersøkt om skolene med framgang i karakternivået har hatt større økning i andelen elever som mangler eksamenskarakter enn andre skoler, men vi finner ingen tendenser i den retning. På skolene der elevenes karaktergjennomsnitt har gått mest tilbake, har det imidlertid vært en økning i andelen elever med karakter til skriftlig eksamen etter at Kunnskapsløftet ble innført. Dette kan bidra til å forklare noe av karakter-

²⁹ Om lag to tredeler av en normalfordeling, der gjennomsnittet er omregnet til 0, vil ha verdier (skårer) mellom -1 og +1 standardavvik, mens 95 prosent av enhetene vil være å finne mellom ca. -2 og + 2 standardavvik.

nedgangen på disse skolene, men neppe alt – og det er skolene i midten av fordelingen (i figur 9-1) som har stått for den største økningen i andelen som ikke har eksamenskarakter.

Figur 9-1 Endring i skolenes gjennomsnittskarakter til skriftlig eksamen, fra før Kunnskapsløftet (2003 – 2007) til under Kunnskapsløftet (2009–2011): Fordelingen av 1003 skoler, justert for endringer i elevsammensetning og i fagfordeling.



Note: Tallene er basert på flernivåanalysen vist i tabell 8-1. Vi har benyttet framgangsmåter beskrevet av Rabe-Hesketh & Skrondal (2008: 162), der programmet Stata predikerer hver enkelt skoles gjennomsnittlige karakterutvikling (justert for andre faktorer). N skoler =1.003.

9.3..Mindre karakterforskjellene på skoler med bedre eksamensresultatr?

Etter å ha klassifisert skolene etter endringen i karakternivå til skriftlig eksamen – dvs. i tråd med hvor vellykket skolen har vært med hensyn på Kunnskapsløftets hovedmålsetting – kan vi nå gå kunnskapshypotesen nærmere i sømmene. Vi starter med en forholdsvis enkel test og deretter undersøker vi hvor robuste funnene er ved hjelp av mer kompliserte analyser.

Skolene er først klassifisert i tre grupper. 220 skoler har hatt en *nedgang* (tilbakegang) i gjennomsnittlig karakternivå til skriftlig eksamen fra 2003–2006 til 2009–2011. 221 skoler har hatt *klar framgang*, det vil si en

økning i karakternivået på minst +0,15 karakterpoeng. «Midtgruppa», som er størst (N=520), har hatt litt framgang, men bare marginalt forskjellig fra gjennomsnittet for alle. Skolene er klassifisert i tråd med estimerte karakterendringer, beregnet fra flernivåanalysens resultater.

Om kunnskapshypotesen er riktig, vil vi forvente at blant elevene alt i alt som har vært ved skoler med framgang, har det vært en mer gunstig utvikling når det gjelder de sosiale ulikhetene i karakterer, enn blant elevene på de andre skolene – og i særdeleshet enn blant elevene på skolene der det gjennomsnittlige karakternivået har gått ned. En enkel måte å undersøke dette på, er å beregne gjennomsnittskarakterer, før og under Kunnskapsløftet, på disse tre skolegruppene, for de ulike elevkategoriene. Om økt generelt læringsutbytte på skolene er forbundet med redusert ulikhet, vil gutter, elever med innvandringsbakgrunn, og elever med lav sosioøkonomisk familiebakgrunn, ha hatt større framgang på de skolene der den generelle karakterhevingen har vært betydelig enn de «motsatte» elevkategoriene (jenter, elever uten innvandringsbakgrunn, elever høyt på SØS-skalaen). I så fall vil dette føre til at de sosiale forskjellene i karakterer vil minske på disse skolene som har vært «vellykket» med hensyn til Kunnskapsløftets hovedformål om et høyere kunnskapsnivå.

Resultater fra disse beregningene er vist i tabell 9-2. Øverste del av tabellen viser elevenes resultater for skriftlige eksamenskarakterer, mens nedre del viser mønsteret for standpunktkarakterer. Tabellen viser at fra før Kunnskapsløftet (2003–2006) til under Kunnskapsløftet (2009–2011) sank det gjennomsnittlige eksamenskaracternivået på skolene med tilbakegang fra 3,45 til 3,31, mens det økte på skolene med klar framgang fra 3,38 til 3,66. Tilsvarende endringer for standpunktkarakterene var stabilitet – 3,96 i begge perioder – for skolene med tilbakegang i skriftlige eksamenskarakterer, men noe økning fra 4,00 til 4,11 på skolene med klar framgang.

Det sentrale spørsmålet vedrørende kunnskapshypotesen er imidlertid om karakterendringene på *skolene med klar framgang* i karakternivået har vært «kompensatorisk», dvs. størst framgang for de potensielt svake elevene. For skriftlig ser vi til dels et slikt mønster for elevene klassifisert etter foreldrenes sosioøkonomiske status: For elevene med lavest sosioøkonomisk status (dvs. 0-20-kvintilen på SØS-skalaen) økte karakternivået med +0,30, mens for elevene med «høyest» SØS (80-100-kvintilen) økte karakternivået «bare»

med +0,24. For kjønn og innvandringsbakgrunn ser vi imidlertid ikke et slikt kompensatorisk mønster. For standpunktkarakterene er det heller ikke en kompensatorisk tendens på skolene som har hatt klar oppgang i karakternivå.

Tabell 9-2 Elevenes gjennomsnittskarakterer, etter SØS, kjønn og innvandring, på skoler klassifisert etter framgang/tilbakegang i karakternivå til skriftlig eksamen

	Skoler med tilbakegang			Skoler med ingen eller begrenset framgang			Skoler med klar framgang		
	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring	2003-2006	2009-2011	endring
PANEL A EKSAMENSKARAKTERER									
Elevenes SØS (kvintiler)									
0 – 20	2,97	2,78	-0,19	2,88	2,92	+0,04	2,81	3,11	+0,30
20 – 40	3,20	3,09	-0,12	3,14	3,21	+0,07	3,09	3,36	+0,27
40 – 60	3,43	3,29	-0,14	3,34	3,41	+0,08	3,27	3,57	+0,30
60 – 80	3,68	3,56	-0,12	3,59	3,67	+0,07	3,54	3,80	+0,26
80 – 100	4,05	3,94	-0,11	3,98	4,04	+0,06	3,94	4,18	+0,24
Kjønn									
Gutter	3,30	3,15	-0,15	3,24	3,29	+0,05	3,24	3,51	+0,27
Jenter	3,60	3,48	-0,13	3,54	3,62	+0,08	3,53	3,81	+0,28
Minoritetsstatus									
Minoritet	3,10	2,91	-0,19	3,03	3,07	+0,04	2,98	3,25	+0,27
Majoritet	3,47	3,35	-0,12	3,41	3,49	+0,08	3,41	3,70	+0,29
Gjennomsnittlig eksamenskarakter	3,45	3,31	-0,14	3,39	3,45	+0,07	3,38	3,66	+0,28
N elever (skoler)	51.213	41.072	(220)	111.114	86.420	(520)	51.231	40.810	(221)
PANEL B STANDPUNKTKARAKTERER (13 FAG)									
SØS (kvintiler)									
0 – 20	3,51	3,45	-0,06	3,49	3,49	0,00	3,47	3,57	+0,10
20 – 40	3,75	3,76	0,00	3,76	3,79	+0,03	3,76	3,85	+0,09
40 – 60	3,96	3,97	+0,01	3,95	4,00	+0,05	3,93	4,06	+0,13
60 – 80	4,20	4,21	+0,01	4,19	4,23	+0,05	4,17	4,27	+0,10
80 – 100	4,50	4,53	+0,03	4,49	4,54	+0,05	4,49	4,57	+0,09
Kjønn									
Gutter	3,77	3,75	-0,01	3,77	3,81	+0,04	3,80	3,92	+0,12
Jenter	4,17	4,17	0,00	4,18	4,21	+0,03	4,21	4,30	+0,09
Minoritetsstatus									
Minoritet	3,66	3,64	-0,03	3,66	3,69	+0,03	3,65	3,77	+0,12
Majoritet	3,98	3,99	+0,01	3,99	4,04	+0,05	4,03	4,14	+0,11
Gjennomsnittlig standpunktkarakter	3,96	3,96	-0,01	3,97	4,00	+0,04	4,00	4,11	+0,11
N elever (skoler)	54.010	43.011	(220)	116.341	90.390	(520)	53.593	42.561	(221)

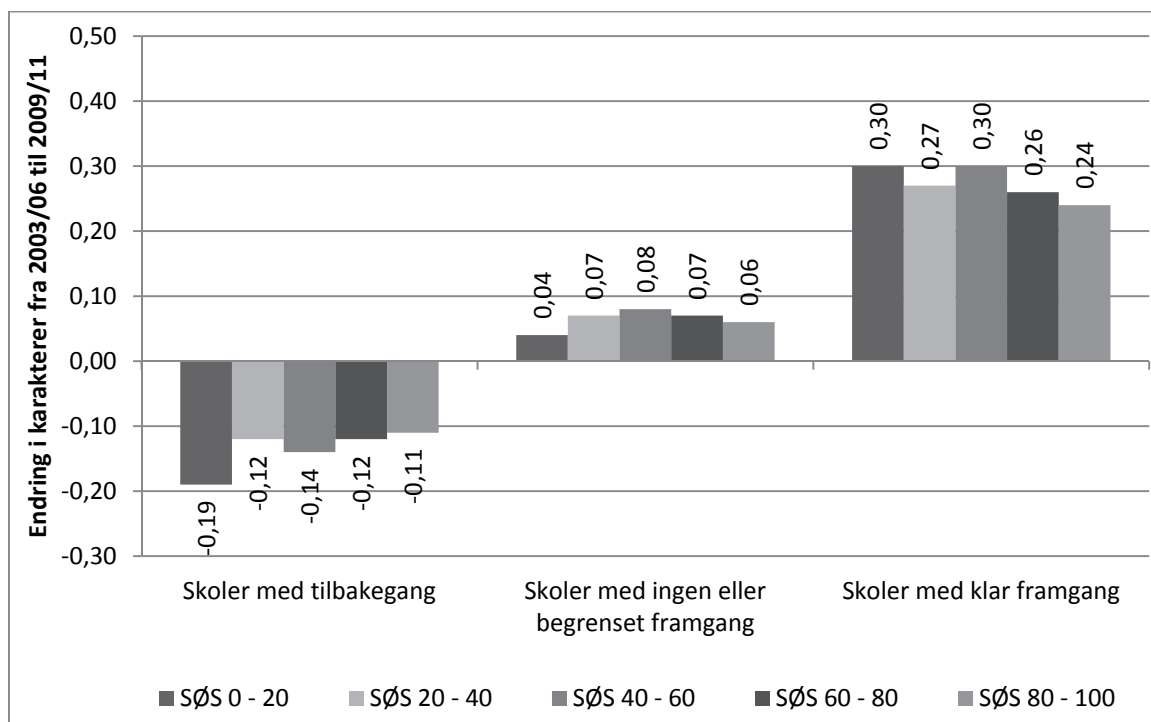
Note: SØS-kvintiler: Elevene er delt inn i fem like store grupper (kvintiler) basert på foreldrenes sosioøkonomiske status (SØS)

Samtidig ser det ut til at kunnskapshypotesen får en «omvendt» bekreftelse av utviklingen på de 220 skolene med nedgang i karakternivået til skriftlig eksamen. Her, på skolene som ikke ser ut til å ha lykket med å forbedre det generelle læringsutbyttet, ser vi en ganske konsistent tendens til at «risikoelever» (gutter, innvandringsbakgrunn, lav sosioøkonomisk status) har hatt en relativt negativ gjennomsnittlig karakterutvikling. Dette gjelder både for eksamenskarakterer og standpunktkarakterer. Elevene i den laveste SØS-kvintilen, for eksempel, gikk ned minus 0,19 i gjennomsnittlig eksamenskarakter fra 2003–2006 til 2009–2011, mot en nedgang på «bare» minus 0,11 blant elevene på disse skolene i den «høyeste» SØS-kvintilen.

Tabell 9-2 viser følgende utviklingstrekk som er i samsvar med kunnskapshypotesen, selv om ikke alle mønstrene er konsistente med hypotesen. Et ganske klart mønster ser ut til å dukke opp blant elevene på skoler som har mislyktes i å gi elevene et høyere læringsutbytte. Blant elevene på slike skoler ser ut til å ha blitt noe økte forskjeller, såvel mellom jenter og gutter og mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn, som mellom elever lavt og høyt i det sosioøkonomiske hierarkiet.

Blant elevene på skolene som har hatt framgang i karakternivået, finner vi utviklingstrekk i samsvar med kunnskapshypotesen først og fremst når det gjelder de sosioøkonomiske forskjellene for skriftlige karakterer. Figur 9-2 gir et grafisk inntrykk av dette, ved å bruke tallene fra øverste del av tabell 9-2. I figur 9-2 ser vi en tydelig tendens. Både elever med høy og lav sosioøkonomisk status har bedret karakternivået sitt om de har vært ved skoler som har lyktes med Kunnskapsløftets generelle intensjon om et økt læringsutbytte (skoler med «klar framgang»). Men karakterøkningen har vært best blant elevkategorien med lav sosioøkonomisk status, og denne kompensatoriske utviklingen trekker i retning av reduserte sosioøkonomiske karakterforskjeller, i tråd med kunnskapshypotesen. For skolene med tilbakegang ser vi det motsatte mønsteret. Her har alle sosioøkonomiske kategorier fått notert dårligere eksamenskarakterer i gjennomsnitt enn tidligere, og utviklingen har vært «anti-kompensatorisk»: Elevene med lav sosioøkonomisk status som har gått på slike skoler, har i særlig grad hatt en negativ karakterutvikling. Blant elevene på slike skoler som ikke har greidd å realisere Kunnskapsløftets intensjon om høyere læringsutbytte, har følgende de sosioøkonomiske ulikhetene vokst.

Figur 9-2 Endringer i eksamenskarakterer 2003–2006 til 2009–2011 blant elever gruppert etter sosioøkonomisk status (kvintiler), som har vært ved skoler med tilbakegang, lite endring, eller framgang i gjennomsnittlige eksamensresultater.



Så langt finner vi altså en god del støtte for kunnskapshypotesen når det gjelder de sosioøkonomiske ulikhetene for skriftlige eksamenskarakterer. Men som det framgår av tabell 9-2, er resultatene for kjønnsforskjellene og for ulikhetene mellom majoritetselever og elever med innvandringsbakgrunn, ikke uten videre i samsvar med kunnskapshypotesen. I neste avsnitt skal vi foreta en utvidet test av kunnskapshypotesen.

9.4 Utdypende analyser av kunnskapshypotesen

Så langt har vi analysert kunnskapshypotesen ved å foreta en nokså grov klassifisering av skolene etter utviklingen av karakternivået under Kunnskapsløftet: Klar framgang, «middels», eller tilbakegang. For å undersøke kunnskapshypotesen mer grundig, vil vi behandle endringene i skolenes nivå for skriftlige eksamenskarakterer mer finmasket. Vi vil utnytte hele spekteret av informasjon om hver enkelt skoles framgang eller tilbakegang i eksamensresultater, og vi vil ta i bruk en «strengere» og mer robust statistisk test enn det vi har gjort så langt: Vi vil bruke metoder som gjør det mulig å ta hensyn til om elevgruppene som vi studerer endrer sammensetning over tid, og dessuten vil metodene gi indikasjoner på om resultatene er statistisk generaliserbare.

I disse analysene vil vi fokusere på karakterforskjellene mellom elever fra familier med ulik plassering på den sosioøkonomiske skalaen, mellom gutter og jenter, og mellom elever med majoritetsbakgrunn og elever med innvandringsbakgrunn. Vi vil altså analysere SØS-gradienten, kjønnsgapet og minoritetsgapet, jf. hvordan disse begrepene er anvendt tidligere (kapitlene 5, 6 og 7). Det sentrale spørsmålet for kunnskapshypotesen er hvordan disse sosiale ulikhetene i karakterer forandrer seg fra før til under Kunnskapsløftet, og om endringene er *betinget* av de generelle endringene i karakternivået ved de skolene som elevene har gått på.

Teknisk sett vil vi undersøke dette gjennom flernivå-regresjons-analyser der vi inkluderer en *treveis interaksjonseffekt* mellom (a) endring i skolens karakternivå for skriftlig eksamen, (b) periode (2003–2006 eller 2009–2011) og (c) ulikhetsdimensjonen vi analyserer, dvs. elevenes sosioøkonomiske status, kjønn og innvandringsstatus. Analysene er gjort i tre omganger, med én modell for hver ulikhetsdimensjon. Separate analyser er gjort med elevenes skriftlige eksamenskarakterer og med elevenes standpunktkarakterer som utfallsmål («avhengige» variable). Alle analysene er justert for bakgrunnsvariablene brukt i tidligere modeller, dvs. for de «andre» ulikhetsdimensjonene, for foreldrenes samboerskap og arbeidsmarkedsstatus. I modellene som undersøker kunnskapshypotesen relatert til elevenes kjønn og sosioøkonomiske familiebakgrunn, kontrollerer vi i tillegg for elevens botid i Norge (under åtte år eller åtte år+).

Fullstendige resultater er gjengitt i tre vedleggstabeller (vedleggstabell 3–5). Tabell 9-3 viser de delene av resultatene som er av særlig relevans for kunnskapshypotesen, dvs. koeffisientene for tre-veis interaksjonseffektene. Vi ser at *alle* interaksjonseffektene er negative. Dette betyr generelt at karakterforskjellene – både relatert til elevenes sosioøkonomiske status, kjønn og innvandringsbakgrunn – over tid er blitt mindre desto mer framgang skolen har hatt i nivået på de skriftlige eksamenskarakterene. *Hovedtendensen i resultatene er således i tråd med kunnskapshypotesen.*

Tabell 9-3 Interaksjonseffekter mellom endringer i skolens karakternivå for skriftlig eksamen og endringene i forskjellene mellom elevkategorier, for standpunkt- og skriftlige eksamenskarakterer (skala 1-6). Avgangskullene 2003–2006 og 2009–2011.

Endring i eksamensresultat X ...	Standpunkt-karakterer (13 fag)		Skriftlig eksamens-karakterer	
	b	se b	b	se b
... endring i SØS-gradient	-0,036	0,009	-0,045	0,012
... endring i kjønnsgapet	-0,144	0,043	-0,062	0,061
... endring i Minoritetsgapet	-0,071	0,092	-0,122	0,131

Note: $N_{\text{skoler}} = 1003$. Fullstendige resultatene er i Vedleggstabellene 3–5. Statistisk signifikante koeffisienter er markert med uthevet skrift ($p < 0,05$).

Men utslagene er nokså beskjedne, og for forskjellene mellom majoritets-elever og elever med innvandringsbakgrunn er effekten så vidt liten og usikkerheten rundt estimatene såpass stor, at resultatene ikke kan skilles fra det som lett kan skyldes statistiske tilfeldigheter. Heller ikke interaksjonseffekten for de skriftlige eksamenskarakterene når det gjelder kjønnsgapet, er statistisk signifikant (om vi velger $p < 0,05$ som kriterium). Det mest konsistente funnet refererer derfor til SØS-gradienten. Resultatene viser at denne interaksjonseffekten er noe sterkere når vi bruker skriftlig eksamen som avhengig variabel enn når vi bruker standpunktkarakterene.

For å teste resultatene grundigere, har vi også gjennomført en robusthetsanalyse der vi har ekskludert skoler som i perioden før Kunnskapsløftet ble innført enten hadde spesielt gode resultater til skriftlig eksamen (og dermed antatt lavere sannsynlighet for å øke karakternivået ettersom det allerede nesten «stanget» i taket) eller spesielt dårlige gjennomsnittsnivå for skriftlig.³⁰ Denne analysen gir omtrent likt resultat som hovedanalysen, noe som ytterligere understøtter funnene.

Hva betyr disse resultatene? Betydningen av dem må relateres til variasjonen mellom skolene i endringene i nivået for skriftlige eksamenskarakterer fra før til under Kunnskapsløftet. Som vist over hadde skolene med mest framgang økt karakternivået med omtrent $\frac{1}{4}$ karakterpoeng. Gjennom å multiplisere interaksjonseffekten med en firedel, kan vi få et inntrykk av hvor mye SØS-gradienten i gjennomsnitt har blitt redusert på

³⁰ Vi har blant annet foretatt analyser der vi har utelatt skoler med gjennomsnittskarakterer over 3,8 eller under 3,2.

skolene som hadde hatt *aller størst* framgang. Siden interaksjonseffekten er om lag minus 0,04, innebærer dette at SØS-gradienten er blitt ca. 0,01 lavere blant elevene på de skolene der eksamenskarakter-nivået har hatt størst oppgang, sammenlignet med gjennomsnittet blant skolene. Motsatt har SØS-gradienten økt i gjennomsnitt med 0,01 blant elevene på skoler som har gått mest tilbake i karakternivå.

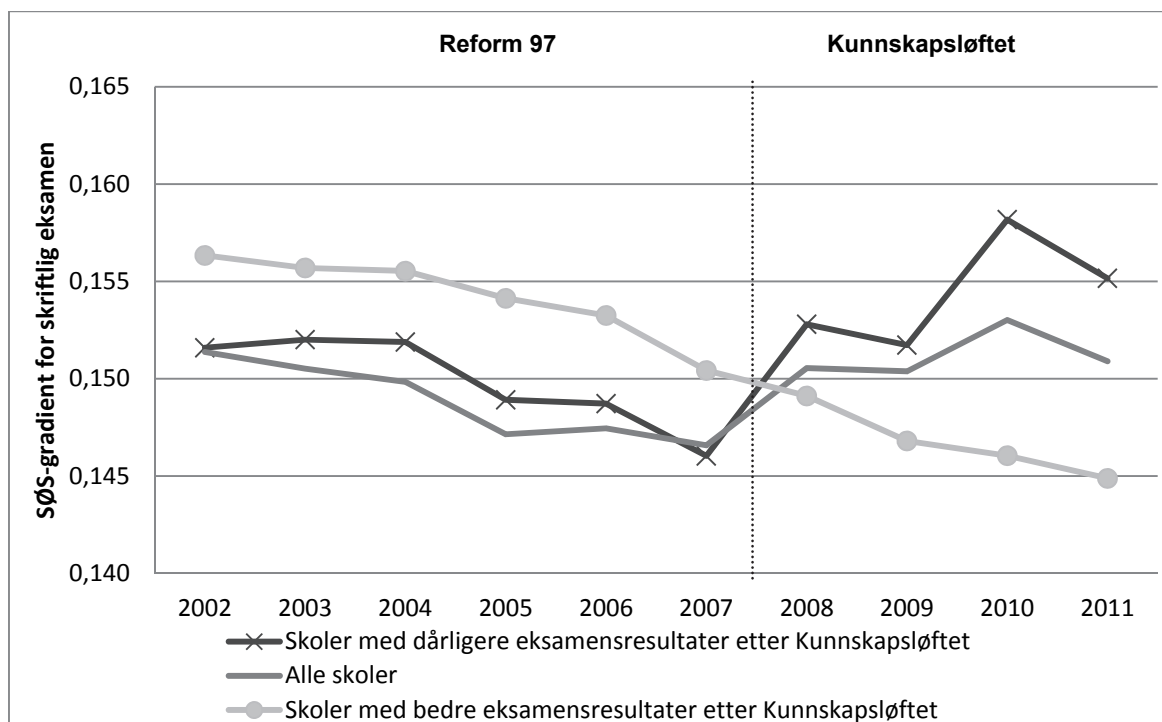
Alt i alt er dette nokså beskjedne endringer, selv om de – for SØS-gradientens vedkommende – er klart statistisk signifikante. Men en bør heller ikke undervurdere betydningen av dem, ettersom «mulighetsrommet» for å redusere betydningen av foreldrenes sosioøkonomiske status i det store og hele kan være nokså begrenset. Ut fra et slikt perspektiv er en reduksjon i SØS-gradienten med 0,01 ikke en uvesentlig endring.

9.4.1 Tre oppsummerende figurer

Analysene i avsnitt 9.4 er sammenfattet i tre figurer som viser trendene for hele perioden 2002–2011. Figurene illustrerer utviklingen for elevene ved *alle* skoler samt for elevene ved to spesielle skolekategorier: De vel 200 skolene som har hatt *klar framgang* når det gjelder karakternivået til skriftlig eksamen under Kunnskapsløftet, og de rundt 200 skolene med *nedgang* i karakternivå (definert på samme måte som i tabell 9-2).³¹ For å lette tolkningen viser figurene treårige glidende gjennomsnitt.

³¹ Endringene i skolenes karakternivå til skriftlig er, som tidligere, justert for eventuelle endringer i skolenes elevsammensetning (sosioøkonomisk status, innvandringsbakgrunn, mv.).

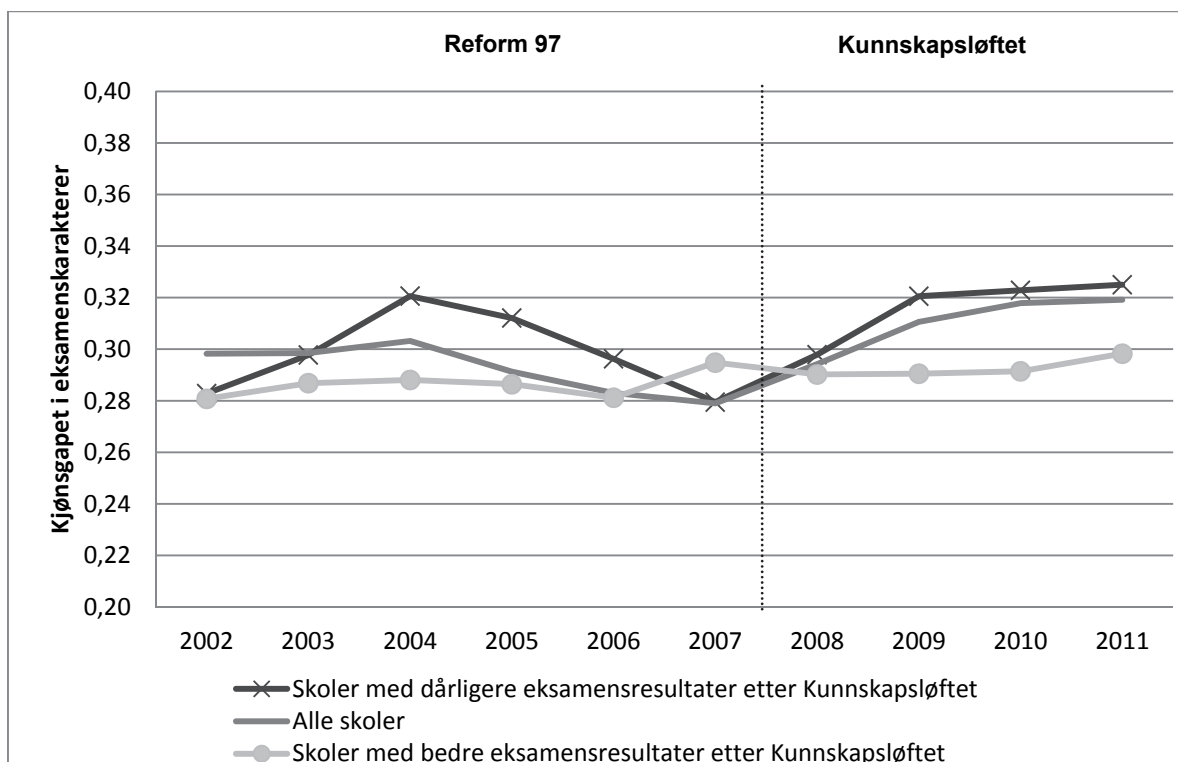
Figur 9-3 SØS-gradienter avgangskullene 2002–2011, for karakterene til skriftlig eksamen, på alle skoler og på skoler med klar framgang respektive tilbakegang i karakternivå (kontrollert for innvandringsbakgrunn, kjønn, familiestruktur og foreldrenes sysselsetting).



Note: Kurvene er glattete (treårige gjennomsnitt) og beregnet med OLS regresjonsanalyser, separat for hvert år og for elevene samlet ved hver skoletype.

Figur 9-3 viser utviklingen av de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer, dvs. SØS-gradienten til skriftlig eksamen. Kurvene viser tendensen i retning av mindre sosioøkonomiske ulikheter blant elever på skolene der karakternivået til skriftlig eksamen har blitt klart bedre. Omtrent fram til da Kunnskapsløftet ble innført, var SØS-gradienten på disse skolene over landsgjennomsnittet. Deretter gikk SØS-gradienten ytterligere ned (dvs. mindre sosioøkonomisk ulikhet i karakterer). I de siste årene var SØS-gradienten, alt i alt, blant elevene på disse skolene klart lavere enn i landet som helhet. Som vist i forrige avsnitt, har SØS-gradienten på disse skolene hatt en estimert reduksjon på om lag 0,01, i klar kontrast til elevene på skolene der det gjennomsnittlige karakternivået til skriftlig eksamen har vært i tilbakegang: Blant dem har SØS-gradienten – dvs. omfanget av de sosioøkonomiske ulikhetene – *økt* tydelig og mer enn blant elevene på andre typer skoler.

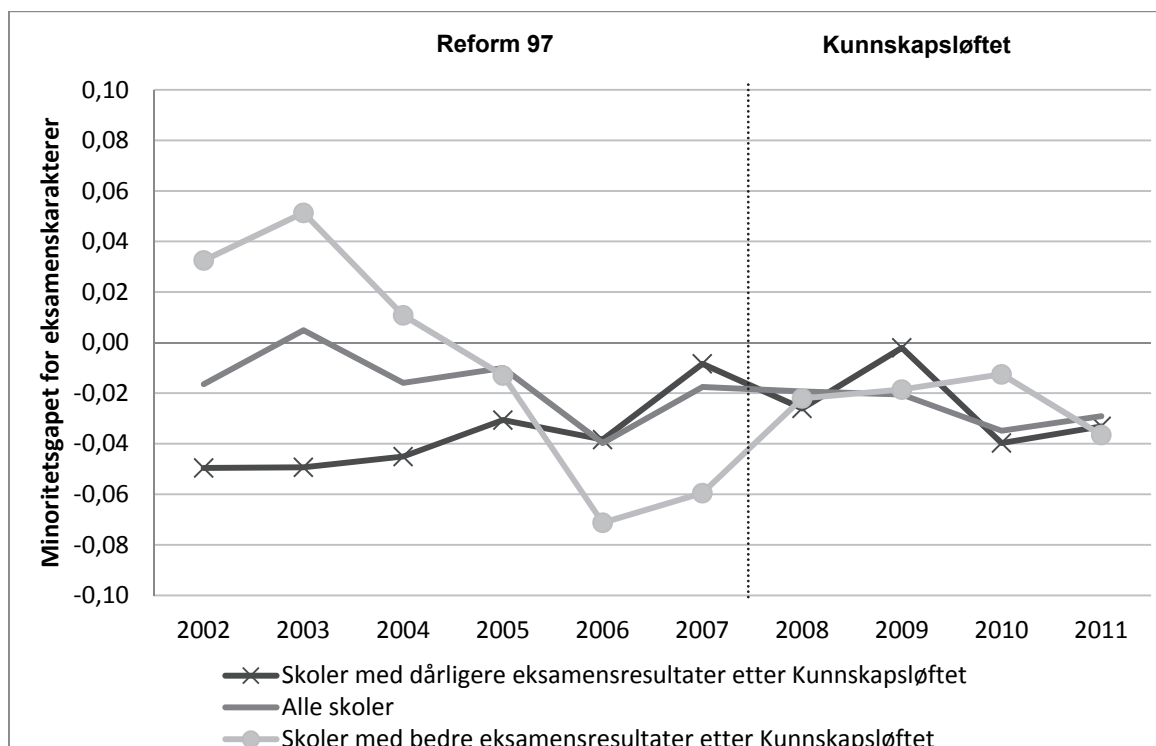
Figur 9-4 Forskjellen i gjennomsnittskaraktar skriftlig eksamen, avgangskullene 2002–2011, mellom jenter og gutter, på alle skoler og på skoler med klar framgang respektive tilbakegang i karakternivå (kontrollert for sosioøkonomisk status, innvandringsbakgrunn, foreldrenes samboerskap, foreldrenes sysselsetting).



Note: Kurvene er glattet (treårige gjennomsnitt).

Figur 9-4 viser den tilsvarende utviklingen for kjønnsgapet 2002–2011 for skolene inndelt på samme måte. Blant elevene på skolene som bedret karakternivået etter innføringen av Kunnskapsløftet, har det vært ganske stor stabilitet i nivået på kjønnsforskjellene (kjønnsgapet). Kontrasten er ikke stor til elevene på skolene som har hatt nedgang i karakternivået, men vi ser likevel at blant elevene på disse skolene – som i liten grad har greidd å realisere Kunnskapsløftets generelle intensjon om bedre læringsutbytte – har det vært en svak tendens til *større* kjønnsgap etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Figur 9-5 Trender i karakterforskjeller mellom majoritets- og minoritets elever på skoler med framgang og tilbakegang i eksamensresultater (kontrollert for innvandringsbakgrunn, kjønn, familiestruktur og foreldrenes sysselsetting). Avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011



Note: Kurvene er glattet (treårige gjennomsnitt).

Endelig viser figur 9-5 utviklingen for minoritetsgapet, dvs. den gjennomsnittlige forskjellen i karakterer til skriftlig eksamen mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn. Kurven for «alle skoler» illustrerer at etter justering for sosioøkonomisk familiebakgrunn, samt de andre bakgrunnsvariablene, har det gjennom hele 2000-tallet vært en svak tendens til at elever med innvandringsbakgrunn får litt bedre karakterer i gjennomsnitt enn majoritets elevene (minoritetsgapet er litt under 0). Blant elevene på skolene der de skriftlige eksamensresultatene har blitt jevnt over bedre etter Kunnskapsløftet, har minoritetsgapet endret seg i favør av elevene med innvandringsbakgrunn, men dette skjedde særlig i perioden *før* Kunnskapsløftet ble innført. På skolene der karaktergjennomsnittet har gått ned etter Kunnskapsløftet, har det derimot knapt vært noen endring i forskjellene mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn. Dette illustrerer altså, som også vist i forrige avsnitt, at kunnskapshypotesen, anvendt på minoritetsgapet, *ikke* får særlig støtte i dette materialet.

9.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt *kunnskapshypotesen*, dvs. antakelsen om at en generell forbedring av læringsutbyttet vil ha en *utjevnen*de tendens. Uttrykt annerledes sier hypotesen at en kan nærme seg målsettingen om reduserte sosiale ulikheter i grunnskolerresultater ved å få til en allmenn oppgradering av skolenes læringseffektivitet. Om opplæringsoppgavene blir godt løst med et bedret kunnskapsnivå som resultat, vil en sammentrekning av ulikhetene i karakterer også gjerne finne sted, i følge denne hypotesen.

Konkret har vi undersøkt hypotesen ved å klassifisere skolene i tråd med endringene i det skriftlige eksamenskarakternivået fra perioden før Kunnskapsløftet (2003–2006) til perioden under Kunnskapsløftet (2009–2011). Med dette utgangspunktet kunne vi analysere om utviklingen av ulikhetene blant elevene fra før til under Kunnskapsløftet har vært betinget av hvor godt – eller dårlig – skolene de har gått på, har greid å oppnå reformens generelle målsettinger om et bedret læringsutbytte i grunnskolen.

Verken for karakterforskjellene mellom gutter og jenter eller for ulikhetene mellom elever med innvandringsbakgrunn og majoritetselevne fant vi mønstre som klart og tydelig understøttet kunnskapshypotesen. For de sosioøkonomiske forskjellene i grunnskolekarakterer, derimot, finner vi utviklingstrekk noenlunde i samsvar med denne hypotesen. Det er en statistisk sikker tendens, som «overlever» ulike spesifikasjoner av modellene, i retning av reduserte sosioøkonomiske forskjeller i karakterer i årene etter at kunnskapsløftet ble innført, blant elevene på skolene der det generelle karakternivået har vært oppadgående. Omvendt finner vi tendenser til økende sosioøkonomiske forskjeller i grunnskolerresultater blant elever på skoler der karakternivået har gått ned.

Analysene som har vist dette mønster gir imidlertid ingen direkte svar på *hvordan* resultatet er frambrakt. Siden kunnskapshypotesen har fått blandet støtte i tidligere forskning, er det liten grunn til å tro at det er en generell «lov» at høyere kunnskapsnivå frambringes av (eller er en konsekvens av?) større utjevning. Men kan det være den spesifikke skolekonteksten som har oppstått i og med Kunnskapsløftet som har frambrakt dette mønsteret?

Det er ikke umulig. At vi i forrige kapittel (kapittel 8) ikke greide å påvise at sterkere implementering av Kunnskapsløftets virkemidler har hatt

utjevne resultater, kan kanskje tale imot at det vi finner i dette kapitlet kan knyttes til Kunnskapsløftets spesifikke tiltak. Imidlertid kan databegrensningene gjort at analysene i kapittel 8 blir mangelfulle. Kanskje særskilt gode allmennpedagogiske metoder – som i og for seg ikke trenger å være et direkte resultat av Kunnskapsløftet – har ført til at elevene ved skoler både som har oppnådd bedre kunnskapsnivå, også har framvist reduserte sosioøkonomiske forskjeller i karakterene. Og omvendt: Der det allmennpedagogiske nivået ikke har vært bra, kan konsekvensene bli at elevene «rammes» av et generelt redusert læringsutbytte som særlig svekker nivået blant elevene med færre sosioøkonomiske ressurser i sine familier.

Uansett hva forklaringen er, viser resultatene i dette kapitlet et statistisk samband, i perioden under Kunnskapsløftet, som innebærer en tendens til at elever ved gode skoler ikke bare «belønnes» med et høyere faglig nivå, men også at det blir mer sosial utjevning i sosioøkonomiske forskjeller blant disse elevene – og vice versa for elevene ved «dårlige» skoler som både gjør det generelt dårligere, faglig sett, og dessuten er det en tendens til større sosioøkonomiske ulikheter blant dem.

Dette viser at det overordnede målet med Kunnskapsløftet – å løfte kunnskapen til norske skoleelever – i alle fall ikke står i motstrid til den mer implisitte målsettingen om å oppnå mindre sosiale forskjeller i skolerestater. Når det gjelder ulikhetene etter elevenes sosioøkonomisk familiebakgrunn, har utviklingen under Kunnskapsløftet til en viss grad vært i tråd med kunnskapshypotesen. Dette er et optimistisk resultat, som kan tyde på at både kunnskapsforbedring og sosial utjevning kan realiseres samtidig, ja kanskje de to faktisk understøtter hverandre?

10 Strukturelle forklaringer

Som nevnt tidligere: At økt ulikhet i karakterer faller sammen med Kunnskapsløftets innføring, innebærer selvsagt ikke at det er sikkert at reformen har *forårsaket* veksten i forskjellene. I dette kapittelet skal vi undersøke relevansen av forskjellige *strukturelle forklaringer* på hvorfor elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn gjør større utslag på elevenes skolekarakterer nå enn i årene rett før Kunnskapsløftet. Diskusjonen avgrenses til veksten i de *sosioøkonomiske forskjellene i karakterer*, siden det er disse som er blitt tydeligst forandret etter at Kunnskapsløftet ble innført.

Vi vil først diskutere muligheten for at økte forskjeller i skolekarakterer har blitt frambragt av en generell utvikling i det norske samfunnet i retning av økte ulikheter og større heterogenitet mellom familiene som barna vokser opp i. En annen mulighet er at det har skjedd endringer i hvordan elever er fordelt mellom skoletyper og skoleslag med konsekvenser for det samlede ulikhetsmønsteret. Som vi skal se, varierer for eksempel betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn for elevenes karakterer med hvor i landet elevene bor. Om bosettingsmønsteret har endret seg utover 2000-tallet slik at flere elever er bosatt i områder som typisk er forbundet med en høy SØS-gradient, kan konsekvensene bli at landsgjennomsnittet for SØS-gradienten øker.

Et annet spørsmål er betydningen av at elevkullene under Kunnskapsløftet har blitt større. Har dette ført til at avgangsklassene på de enkelte skolene har økt, og fører dette til knappere skoleressurser for den enkelte elev med innvirkning på de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer?

10.1 Større ulikheter i elevenes familiebakgrunn?

Ikke bare har det vært en solid økning i foreldrenes typiske inntekter gjennom 2000-tallet, men også *inntektsulikhetene* har steget tydelig, slik det framgår av figur 10-1. Medianinntekten (inntektsnivået som deler befolkningen i to like store inntektsgrupper) for foreldrenes samlede inntekter da

elevene var 6–13 år, har steget med 26 prosent fra 2002 til 2011.³² Samtidig – med referanse til den høyre akse i figuren – ser vi at inntektsulikhetene blant foreldrene har økt, i tråd med den generelle veksten i inntektsforskjellene i Norge og andre OECD-land (OECD 2011a). Forskjellene i foreldrenes inntekter er målt med gini-koeffisienten, som var i underkant av 0,23 blant foreldrene til avgangskullene 2002–2003, men over 0,25 for avgangskullene 2008–2011.³³ Økt ulikhet i disse årene blant barnefamilienes inntekter er også tidligere påvist av Fordelingsutvalget (NOU 2009:41).

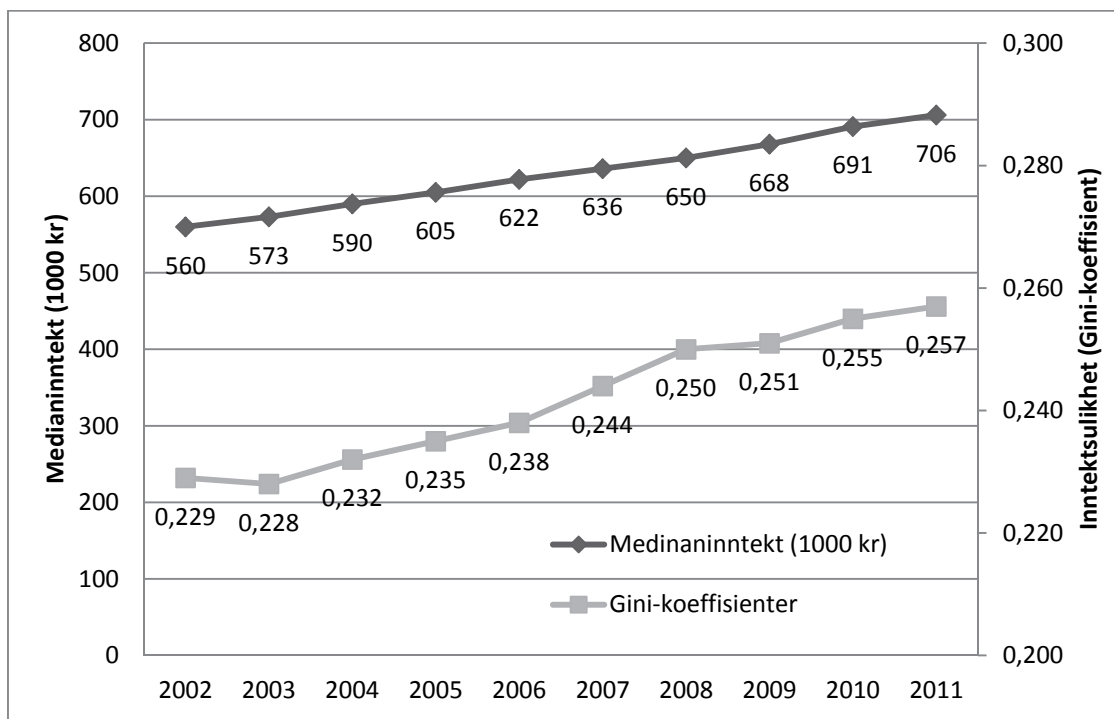
Økningen er *ikke* bare et resultat av et større innslag av innvandrere blant foreldrene. Også blant majoritetslevenes foreldre økte gini-koeffisientene på noenlunde samme vis, fra 0,219 i gjennomsnitt for 2003–2006 til 0,233 i gjennomsnitt for 2008–2011.

Også andre måter å beregne inntektsulikhetene på, tyder på større forskjeller i foreldrenes inntekter. For avgangskullene 2002–2011 har for eksempel både andelen «fattige» (foreldre med samlet bruttoinntekt *under* 50 prosent av avgangskullets medianinntekt) og andelen svært rike foreldre (mer enn det dobbelte av medianinntekten), økt noe – de første fra 4,9 prosent for 2002-kullet til 6,3 prosent for 2011-kullet, og de andre fra 4,1 prosent for 2002-kullet til 5,3 prosent for 2011-kullet.

³² Inntekter for 2011-kullet refererer derfor til foreldrenes gjennomsnitt i 2001–2008, 2010-kullet refererer til foreldreinntekter i perioden 2000–2007, osv. Merk også at inntektene er brutto, før skatt, men deflatert med konsumprisindeksen 2009, slik at økningen refererer til en fast kroneverdi.

³³ Gini-koeffisienten, et vanlig mål for omfanget av inntektsulikhetene i en befolkning, varierer fra 0 (alle har akkurat det samme) til 1 (en person har alt). I de nordiske land, med relativt små inntektsforskjeller, er gini-koeffisienten for inntektsfordelingen ofte rundt 0,22 – 0,26. I land med større inntektsulikhet kan gini-koeffisienten være godt over 0,40.

Figur 10-1 Medianinntekten og inntektsulikhet (målt med gini-koeffisienter) blant foreldrene for avgangskullene 2002–2011



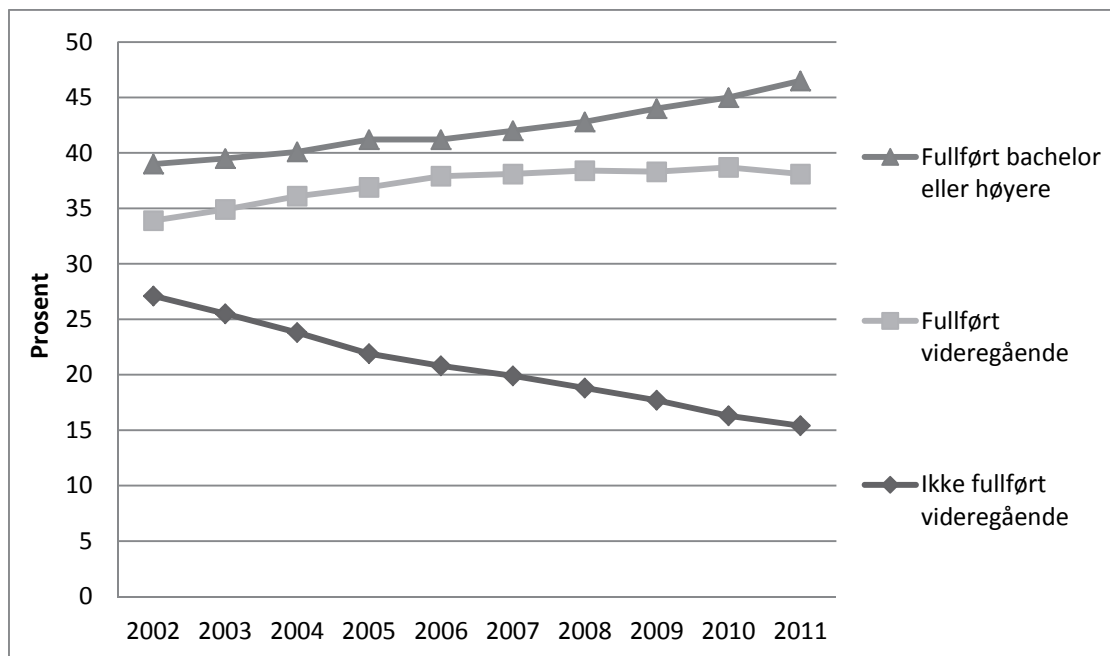
Note: Inntektene er målt som summen av de to (juridiske) foreldrenes brutto inntekt i gjennomsnitt for årene da eleven var 6–13 år. Merk at gini-koeffisientene er beregnet på basis av toppkodete inntekter: Om foreldreparet til sammen har hatt mer enn 10 ganger medianinntekten for vedkommende avgangskull er inntektene satt lik 10 ganger medianinntekten.

På den annen side har *utdanningsforskjellene* blant foreldrene blitt noe redusert. Riktignok kan beregningene påvirkes av at utdanningsnivået blant en del av foreldrene til elever med innvandrerbakgrunn er ukjent (jf. avsnitt 7.1.2). Uansett viser ulike beregningsmåter en viss minskning i forskjellene i foreldrenes utdanningsressurser, når disse måles på konvensjonell måte med utdanningsår eller utdanningsnivå.

Dette illustreres i figur 10-2, som viser at andelen av foreldrepar der ingen har fullført videregående sank fra over 25 prosent for 2002-kullet til 15 prosent for 2011-kullet. Andelen av foreldreparene der minst den ene har bachelornivå eller mer har økt tilsvarende: Blant avgangselevne 2011 hadde nesten halvparten (46,5 prosent) foreldre der minst en av dem hadde utdanning på nivå med bachelor eller mer. Tolv prosent av elevene hadde minst en forelder med masternivå i 2011. Dette reflekterer økningen i utdanningsfrekvens på slutten av 1900-tallet. Mens foreldrene til 2002-avgangskullet ofte var født på 1950-tallet, og en del avsluttet skolegangen før

den ni-årige skolen ble innført, vokste foreldrene til 2011-kullet oftere opp i en tid med klart høyere utdanningsdeltakelse.

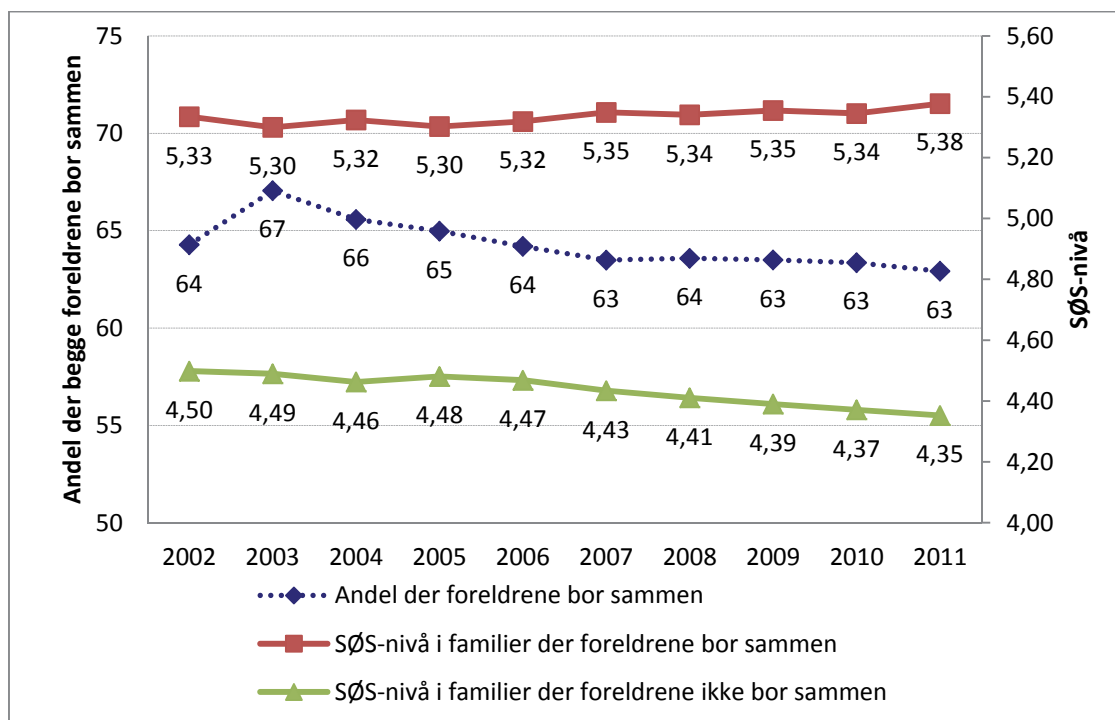
Figur 10-2 Foreldrenes høyeste utdanningsnivå for avgangskullene 2002 – 2011, andeler av foreldrene i prosent.



Det er kjent at barn av foreldre som er gift eller bor sammen statistisk sett har bedre skolerestater enn andre (Amato 2005; Lauglo 2008), og derfor viser vi også utviklingen blant elevene for slike forhold. Andelen av avgangskullene som bor sammen med begge foreldrene har blitt noe redusert over tid, men endringene har ikke vært spesielt store (figur 10-3). For eksempel bodde 65 prosent av elevenes foreldre sammen i perioden 2003–06, mot 63 prosent i perioden 2009–11.

Av betydning for ulikhetene i familieressurser er også at forskjellige bakgrunnskjennetegn kan være relatert til hverandre. Figur 10-3 viser at i alle avgangskullene er sosioøkonomisk status høyere i familiene der begge foreldrene bor sammen. Dessuten øker denne forskjellen over tid pga. synkende sosioøkonomisk status blant foreldrene som ikke bor sammen. Dette er i seg selv en utvikling som kunne påvirke de sosioøkonomiske forskjellene i karakterer, noe vi vil undersøke nedenfor.

Figur 10-3 Prosentandel der begge foreldrene bor sammen (venstre akse) og sosioøkonomisk status hos foreldrene etter familiesammensetning (høyre akse). Avgangskullene 2002–2011



Vi har også undersøkt foreldrenes sysselsettingsforhold, som har endret seg lite. I perioden under Kunnskapsløftet hadde 72 prosent av ungdommene to foreldre der begge var i arbeid, mens bare 6 prosent av ungdommene hadde ingen sysselsatte foreldre. I perioden før Kunnskapsløftet var andelen med to sysselsatte 70 prosent, mens andelen uten sysselsatte foreldre var uforandret.

Samlet kan vi neppe konkludere at den sosiale ulikheten i familieressursene er blitt vesentlig større blant avgangskullene utover 2000-tallet. Som vi har sett tidligere, har andelen elever med innvandrerbakgrunn økt, og dermed har det selvsagt skjedd endringer i sammensetningen av elevpopulasjonen både med hensyn på språkbakgrunn og med hensyn på tilknytninger til andre kulturer og tradisjoner. Om dette i seg selv styrker tendensene til sosioøkonomiske ulikheter i skolerresultater, er imidlertid ikke gitt – dette skal vi se nærmere på i neste avsnitt (10.2). Inntektsulikhetene blant foreldrene har økt noe, men inntektsnivået for de fleste er ganske godt og økende over tid, og andelen relativt fattige foreldre (her definert som inntekter under 50 prosent av foreldrenes medianinntekt) er liten og bare svakt økende. På den annen side er utdanningsressursene blant foreldrene trolig blitt litt *mindre* skjevfordelt.

Det er altså motstridende tendenser, men mye stabilitet og ingen dramatisk tendens til økende sosiale forskjeller i familiebakgrunnen til elevene.

10.2 Endringer i elevsammensetningen?

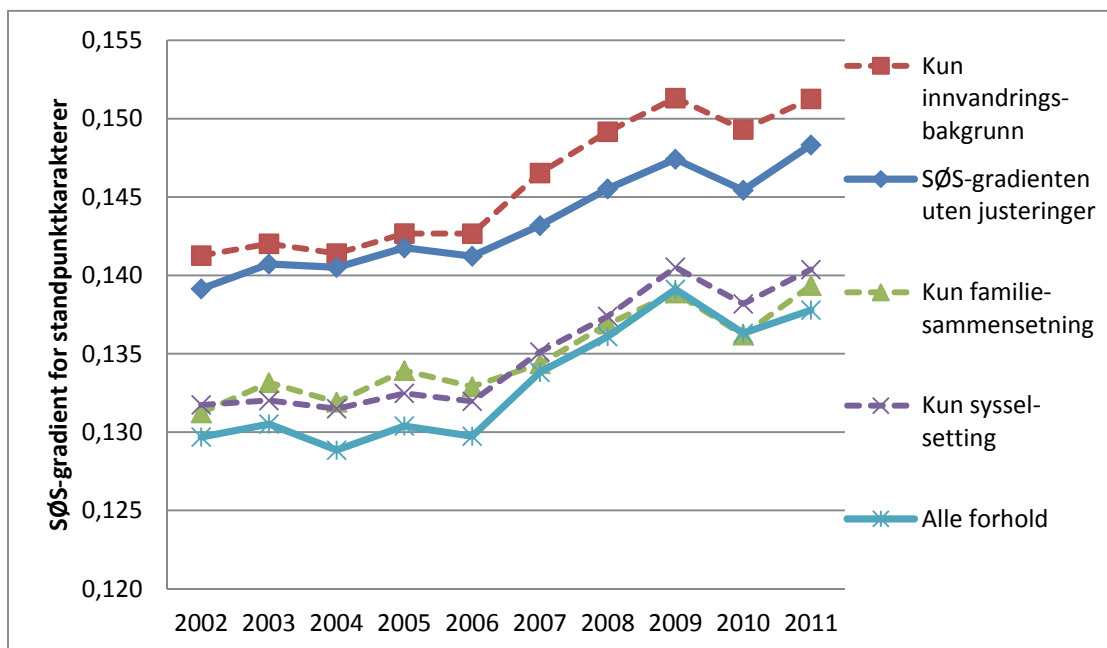
Når foreldrenes sosioøkonomiske status er relatert til foreldrenes innvandringsstatus, sysselsetting og om foreldrene bor sammen eller ikke, kunne det tenkes at den økende SØS-gradienten skyldes endringer i slike bakenforliggende kjennetegn ved foreldrene. For å undersøke dette har vi brukt multivariate regresjonsanalyser for å vise hvordan SØS-gradienten endres over tid etter *justering for* foreldrenes innvandringsbakgrunn, deres sysselsetting, og om de bor sammen eller ikke (figur 10-4).

Del A i figuren viser analysene av standpunkt karakterer og del B av skriftlig eksamen. Den heltrukne tykke linjen nesten øverst i diagrammene viser SØS-gradienten *uten* justering for andre variabler. Den heltrukne linjen nederst i figurene viser SØS-gradienten kontrollert for både innvandring, familiesammensetning og foreldrenes sysselsetting. De stiplede linjene representerer modeller som kontrollerer for ett av disse forholdene.

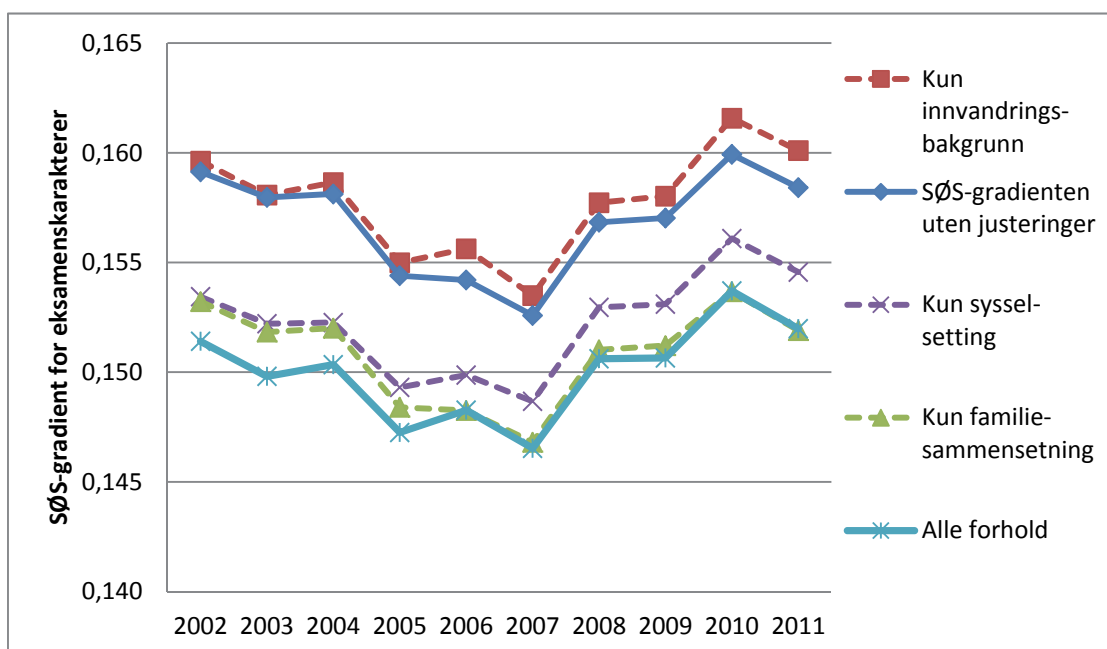
Den statistiske justeringen for innvandringsstatus, foreldrenes sysselsetting og om foreldrene bor sammen eller ikke gir alltid en *lavere* SØS-gradient i alle årene 2002–2011. Dette viser at de supplerende foreldrekjennetegnene til en viss grad kan forklare hvorfor elevenes karakterer varierer med foreldrenes sosioøkonomiske status. Først og fremst bidrar familiesammensetningen og sysselsettingsforholdene, for når vi bare kontrollerer for elevenes innvandringsbakgrunn, er SØS-gradienten høyere enn når vi ikke gjør det. Avstanden mellom den ujusterte SØS-gradienten og SØS-gradienten justert for innvandringsbakgrunn blir større over tid, i takt med at elevene med innvandringsbakgrunn utgjør en større og større del av elevmassen. Bakgrunnen for dette er at sammenhengen mellom foreldrenes sosioøkonomiske status og karakterene er *svakere* blant minoritetslevne, og SØS-gradienten blir noe redusert når vi ikke justerer for innvandrerandelen og økningen i den (Sirin 2005).

Figur 10-4 Sammenhengen (SØS-gradienten) mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og skolekarakterer, kontrollert for innvandringsbakgrunn, foreldrenes samboerskap og foreldres sysselsetting. Avgangskull grunnskolen 2002–2011

(DEL A). Standpunkt-karakterer



(DEL B). Skriftlige eksamens-karakterer



Note: SØS-gradienten viser hvor mye karakterene øker i gjennomsnitt når skalaen for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn øker med en enhet. Skalaen for SØS varierer fra 0 – 10.

Hovedbildet er likevel at bakgrunnsforhold som foreldrenes innvandringsstatus, sysselsetting og samboerskap, bare forklarer en liten del av SØS-gradienten (SØS-gradienten reduseres med rundt 6–8 prosent), og over tid er endringene i den justerte SØS-gradienten praktisk talt akkurat de samme som endringene i den ujusterte SØS-gradienten. Figuren understreker derfor våre tidligere funn om at SØS-gradienten alltid er noe høyere under Kunnskapsløftet enn i årene før.

Med andre ord: En økende andel elever med innvandringsbakgrunn og den (svake) økningen i andelen foreldre som ikke bor sammen, forklarer ikke økningen i de sosioøkonomiske forskjellene i karakterer fra perioden før til perioden under Kunnskapsløftet.

10.3 Endringer i bosettingsmønster?

Tidligere analyser har vist påtakelige geografiske forskjeller i grunnskole-resultater mellom fylker (Steffensen & Ziade 2009:20; Opheim mfl. 2010:143–144) og mellom de større byene (Bonesrønning & Iversen 2010). De geografiske variasjonene dreier seg imidlertid ikke bare om det gjennomsnittlige karakternivået, men dessuten om størrelsen på de sosioøkonomiske ulikhetene i skolekarakterer.

Et inntrykk av disse variasjonene får en ved å studere nærmere vedleggstabell 6, der landet er delt i 34 regioner, alle sammenhengende områder som omfatter mange elever (den minste, Notodden-regionen, hadde omlag 2000 avgangselever i 2009–2011). Det er markante forskjeller i SØS-gradientene for standpunktkarakterer mellom det mest «egalitære» området (Ulsteinvik-Surnadal) og det mest «inegalitære» (Ullensaker-Eidsvoll-Kongsvinger). I det første var SØS-gradienten 2009–2011 ikke høyere enn 0,120, men i Ullensaker-Eidsvoll-Kongsvinger var den så høy som 0,175. Disse område-forskjellene har tilsynelatende stor bestandighet: Korrelasjonen i vedleggstabell 6 mellom SØS-gradientene for de to periodene er såpass høy som 0,82.

Vedleggstabell 7 viser tilsvarende de fylkesvise forskjellene i SØS-gradienten for skriftlige karakterer i 2003–2006 og 2009–2011. I den siste perioden var «ekstrem»-fylkene Finnmark (0,131) og Sør-Trøndelag (0,171).

Visse regioner og geografiske områder framviser følgelig systematisk lavere SØS-gradienter enn landsgjennomsnittet, mens andre regioner synes å

ha et vedvarende mønster med større sosial ulikhet i skolekarakterer. Dette bildet har såpass stor stabilitet at det ikke kan avfeies som tilfeldig. Samtidig er det ikke lett å forklare, blant annet ettersom det ikke blir fanget inn særlig presist av de typiske inndelingene en pleier å bruke når geografiske forskjeller studeres, som landsdel, urbanisering, kommunestørrelse eller kommunetype.

I dette avsnittet bruker vi en forkortet geografisk inndeling med 10 kategorier (tabell 10-1) som gjenspeiler visse hovedtrekk i det geografiske mønsteret. En oppsummering kan gjøres i fire punkter (basert på SØS-gradientene for skriftlige eksamenskarakterer i 2009–2011):

- Storbyene har jevnt over *høyere* SØS-gradienter enn rurale strøk og områder med mindre byer
- Blant storbyene har *Oslo* lavest SØS-gradienter
- Vestlandet (unntatt Bergen og Stavanger/Sandnes) har relativt lave SØS-gradienter, og det samme gjelder Nord-Norge som helhet (særlig Finnmark) og Bærum/Asker/Follo i Akershus
- Østlandet, Sørlandet og Trøndelag, utenom de områdene som er nevnt over, har generelt relativt høye SØS-gradienter, men som regel lavere enn storbyenes SØS-gradienter.

Denne oppsummeringen er imidlertid grovkornet og tar ikke hensyn til mange lokale variasjoner. En kan lett finne mønstre som ikke fanges inn av disse punktene. En særegenhet ved Oslo, for eksempel, er at SØS-gradienten for skriftlige eksamenskarakterer (spesielt i 2009–2011) var relativt høy, mens SØS-gradienten for standpunktkarakterer var ganske lav. Det ser altså ut som om Oslo har oppnådd et relativt gunstig nivå når det gjelder sosial likhet i standpunktkarakterer, men for de skriftlige eksamenskarakterene var den sosiale ulikheten i Oslo betydelig.

De relativt stabile geografiske forskjellene gjør at en kunne spekulere om den generelle økningen i SØS-gradienten skyldes at en større andel av elevene, i perioden under Kunnskapsløftet, er bosatt i distrikter og geografiske områder som er preget av særlig høy SØS-gradient.

De to kolonnene til høyre i tabell 10-1 tyder imidlertid på at dette neppe kan være tilfelle. Den prosentvise fordelingen av elever på de 10 områdene vist i tabellen er praktisk talt uendret fra 2003–2006 til 2009–

2011. Vi vil derfor konkludere med at endringer i elevenes fordeling mellom regioner og områder ikke forklarer noe av økningen i SØS-gradientene.

Tabell 10-1 SØS-gradienten i storbyer og regioner, før og under Kunnskapsløftet. (Områdene er rangert etter SØS-gradienten for skriftlig eksamen i 2009–2011.)

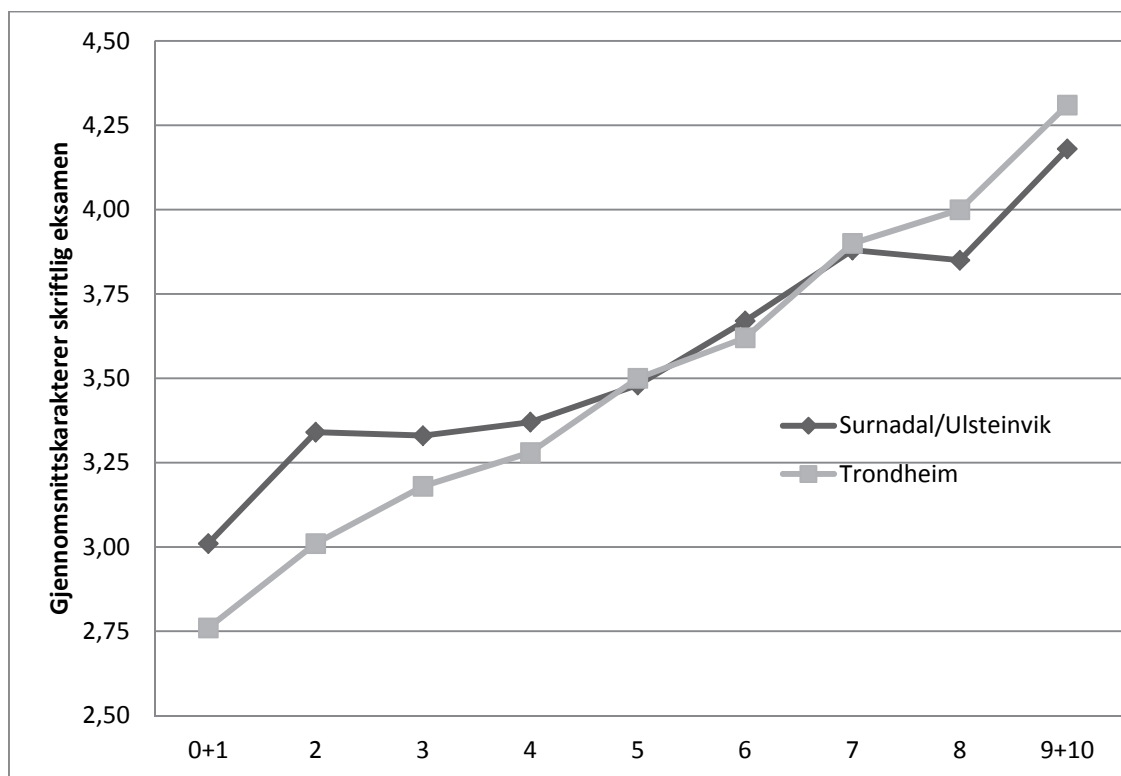
Storbyer og regioner	Standpunkt			Skriftlig eksamen			Andel av elevene	
	2003–2006	2009–2011	endring	2003–2006	2009–2011	endring	2003–2006	2009–2011
Vestlandet ellers	0,130	0,139	+0,009	0,145	0,144	-0,001	17,5 %	17,0 %
Nord-Norge	0,130	0,137	+0,007	0,146	0,151	+0,005	10,5 %	10,5 %
Bærum/Asker/Follo	0,132	0,135	+0,003	0,153	0,152	-0,001	6,0 %	6,1 %
Østlandet ellers	0,150	0,155	+0,005	0,157	0,156	-0,001	32,6 %	33,0 %
Telemark/Agder	0,145	0,149	+0,004	0,150	0,158	+0,008	7,6 %	7,7 %
Trøndelag ellers	0,150	0,152	+0,002	0,159	0,158	-0,001	5,9 %	5,8 %
Oslo	0,135	0,137	+0,002	0,156	0,167	+0,011	8,1 %	8,1 %
Bergen	0,142	0,155	+0,013	0,162	0,167	+0,005	4,9 %	4,7 %
Stavanger/Sandnes	0,157	0,158	+0,001	0,169	0,171	+0,002	3,7 %	3,8 %
Trondheim	0,159	0,164	+0,005	0,184	0,179	-0,005	3,2 %	3,1 %
Hele landet	0,141	0,147	+0,006	0,156	0,160	+0,004	100 %	100 %

Et interessant aspekt ved de geografiske forskjellene i SØS-gradientene er for øvrig at de antyder noe om *mulighetsrommet for å redusere de sosioøkonomiske forskjellene i skolekarakterer*.

Figur 10-5 viser to områder som var plassert i «hver sin ende» av den sosioøkonomiske ulikheten for skriftlige eksamenskarakterer i 2009–2011: Surnadal/Ulsteinvik (2880 avgangselever, SØS-gradient = 0,122) og Trondheim (5531 avgangselever, SØS-gradient = 0,179).

Den *faktiske* (observerte) gjennomsnittlige karakterforskjellen (skriftlig) mellom SØS-skalaens «bånn» (skalaverdi 0-1) og «topp» (9-10) var vel 1,1 karakterpoeng i Surnadal/Ulsteinvik, men nær 1,6 karakterpoeng i Trondheim, altså over 50 prosent større ulikhet. Det er vanskelig å tenke seg at det er noe som avgjørende skulle forhindre Trondheim fra å nå samme sosiale utjevning som er oppnådd i nabofylket. For å avklare hva som frambringer slike geografiske forskjeller i sosial ulikhet trengs mer inngående analyser, men i seg selv peker slike geografiske mønstre på *et betydelig potensial for mer sosial likhet i skolekarakterene*.

Figur 10-5 Gjennomsnittskarakterer til skriftlig eksamen, 2009–2011, for elever med forskjellig sosioøkonomisk familiebakgrunn (SØS-skalaen 0-10), i Surnadal-Ulsteinvik og i Trondheim kommune.



Figur 10-5 gir dessuten et visuelt inntrykk av et annet tema som reiser seg når en drøfter forholdet mellom karakternivå og karakterulikheter.

Reduksjon i de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer innebærer at kurvene vist i figuren blir slakere. Jo brattere kurven er, jo større er de sosioøkonomiske ulikhetene. Surnadal-Ulsteinvik har en relativt slak kurve (dvs. små sosioøkonomiske forskjeller), mye slakere enn Trondheims. Dette er oppnådd først og fremst ved at elevene med lav sosioøkonomisk status har fått klart bedre karakterer i gjennomsnitt i Surnadal-Ulsteinvik enn i Trondheim. Det gjennomsnittlige karakternivået i Surnadal-Ulsteinvik blir derfor ganske høyt, særlig relativt til elevenes sosioøkonomiske sammensetning. Vi kan si at Surnadal-Ulsteinvik har fått til en «nivellering oppad», dvs. at mindre sosioøkonomisk ulikhet er oppnådd ved at nivået blant elevene med lav sosioøkonomisk status er hevet.

Men i prinsippet kan reduksjon av sosioøkonomisk ulikhet i skolekarakterer også oppnås ved en «nivellering nedad», dvs. karakternivået blant høystatus elever senkes. En slik type sosioøkonomisk utjevning, frambrakt av

dårligere resultater blant de som har størst sannsynlighet for gode karakterer, vil selvsagt de fleste anse som uheldig.

10.4 Endringer i elevenes fordeling på skoletyper?

Hvor store sosioøkonomiske karakterforskjeller det er blant elevene kan også henge sammen med egenskaper ved skolene. I dette avsnittet skal vi undersøke om endringer i skolestrukturen og fordelingen av elever mellom skoleslag kan forklare hvorfor SØS-gradienten har økt etter at Kunnskapsløftet ble innført. Om, for eksempel, visse typer skoler eller visse skolekarakteristika *systematisk* henger sammen med en høyere (eller lavere) SØS-gradient, vil en betydelig vekst i andelen av elevene som går på slike skoler kunne influere den samlede SØS-gradienten for landets elever.

Tabell 10-2 viser hvordan elevene har vært fordelt mellom skoleslag i 2003–2006 og i 2009–2011. I perioden med Kunnskapsløftet er det blitt flere elever som går på skoler med mange medelever i avgangskullet. Dette skyldes at årskullene er blitt større, mens tallet på skoler varierer lite (se tabell 2-1). Gjennomsnittlig antall elever på elevens avgangskull har økt fra omtrent 82 i 2002 til 95 i 2011. Men fortsatt i 2011 var over halvparten av avgangselevne ved skoler med under 100 elever i avgangskullet.

For det andre er det en tendens, riktignok ikke særlig sterk, til at flere av elevene går på skoler med både barne- og ungdomstrinn. En større andel av elevene har derfor hatt et skoleløp fra 1. til 10. trinn uten å måtte bytte skole – men også i 2009–2011 gikk de fleste avgangselevne, om lag tre fjerdedeler, på skoler som bare hadde ungdomstrinn. Under Kunnskapsløftet går dessuten flere elever på privateide skoler. I 2009–2011 gjelder dette to prosent av elevene på 10. trinn, en dobling av nivået fra 2003–2006. Men selv om *antallet* private skoler har økt betydelig, er det i Europa få, om noen, land som har færre privatskoler enn Norge. I gjennomsnitt for EU-27 i 2006 var 14 prosent av grunnskoleelevne ved private skoler, og i Sverige i 2009 gikk 11 prosent av grunnskoleelevne på såkalte «friskolor» (Vlachos 2011).

Tabell 10-2 Fordeling av elever på ulike skoletyper i to perioder. 2003–06 og 2009–11

Kjennetegn ved skolene	Prosentandeler av elevene som går på skoler med bestemte kjennetegn		
	2003–2006	2009–2011	endring
Antall medelever på trinnet			
Opp til 20	5,9	5,5	-0,4
21 – 50 elever	15,5	14,0	-1,5
51 – 100 elever	38,1	35,2	-2,9
100 – 150 elever	30,2	32,9	+2,7
150 – 200 elever	10,3	12,4	+2,1
Totalt	100,0	100,0	
Trinn			
Barne- og ungdomstrinn	24,9	26,0	+1,1
Kun ungdomstrinn	75,1	74,0	-1,1
Totalt	100,0	100,0	
Skoleeier			
Kommunen	99,1	98,0	-1,1
Privat	0,9	2,0	+1,1
Totalt	100,0	100,0	
Andel minoritetselever			
0 – 5 prosent	56,7	41,5	-15,2
5 – 12 prosent	30,5	37,2	+6,7
12 – 25 prosent	8,1	15,0	+6,9
25 prosent eller mer	4,7	6,4	+1,7
Totalt	100,0	100,0	
Andel med høyt utdannede foreldre			
0 – 10 prosent	25,5	20,0	-5,5
10 – 20 prosent	41,9	40,9	-1,0
20 – 30 prosent	17,9	20,7	+2,8
30 prosent eller mer	14,6	18,4	+3,8
Totalt	100,0	100,0	
Sosioøkonomisk sammensetning			
Homogen elevmasse	24,6	23,3	-1,3
Middels	53,2	51,6	-1,6
Heterogen elevmasse	22,2	25,1	2,9
Totalt	100,0	100,0	

Note: Sosioøkonomisk variasjon på skolene er målt ved standardavviket for foreldrenes sosioøkonomiske status. Homogen elevmasse er definer som standardavvik mindre enn 2,15, heterogen elevmasse der standardavviket er 2,50 eller mer.

Tabell 10-2 viser også nedgangen i andelen elever som går på skoler praktisk talt uten minoritetselever, og veksten i andelen elever som går på skoler der forholdsvis mange av foreldrene har høy utdanning. Endelig ser vi at flere

elever går på skoler som er *sosioøkonomisk heterogene* (målt gjennom størrelsen på standardavviket for foreldrenes sosioøkonomiske status). Denne økningen har skjedd for praktisk talt alle skoletyper – både de med relativt lav og de med relativt høy gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant foreldrene, og både for små og store skoler. De mest homogene skolene, sosialt sett, er småskoler og skoler der foreldrenes inntekt og utdanning er lavere enn gjennomsnittlig.

Kan utviklingstrekkene vi ser i tabell 10-2 forklare økningen i SØS-gradienten? Dette spørsmålet kan belyses ved å undersøke SØS-gradientene blant elevene som har gått på de forskjellige skoleslagene og skoletypene (tabell 10-3).

Tabell 10-3 viser at SØS-gradientene varierer mellom skoletyper og skoleslag. Siden mange av hovedtrekkene i 2003–2006 gjentas i 2009–2011, er det neppe tilfeldige og ubestandige forskjeller vi oppdager. Det er en gjennomgående tendens til at SØS-gradienten blant elevene ved de minste skolene (opp til 20 elever på avgangstrinnet) er ganske lav. Blant elevene ved kombinerte skoler er SØS-gradienten mindre enn blant elevene ved «rene» ungdomsskoler. Blant elevene ved de mer sosialt homogene skolene (mindre variasjon i foreldrenes sosioøkonomiske status) er også SØS-gradienten relativt lav. Av og til varierer SØS-gradienten *kurvelineært* med skolekjenne-tegnene: Den er lavere både blant elevene ved skoler med særlig liten andel minoritets elever *og* blant elevene ved skoler med høy andel minoritets elever. Blant elevene på skoler der gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant foreldrene er relativt lav, er SØS-gradienten lavere enn blant elevene på skoler med mer middels sosioøkonomisk nivå blant foreldrene.

Blant de relativt få elevene på private skoler er SØS-gradienten lav, kanskje fordi disse skolene har en særskilt pedagogisk praksis eller fordi rekrutteringen er spesiell og at foreldre med særlig høye ambisjoner for barna sine er tiltrukket av slike skoler. Men blant elevene ved private skoler har SØS-gradienten økt spesielt sterkt fra før til under Kunnskapsløftet.

Tabell 10-3 er *ingen årsaksanalyse*. Når for eksempel SØS-gradienten er lav på små skoler, kan det være noe helt annet enn skolestørrelsen som «egentlig» ligger bak, slik som elevsammensetningen, eller hvor i landet slike elever stort sett bor. I tabellen er elevene gruppert etter egenskaper ved

skolene de har gått på, og elevene på et større antall skoler er slått sammen til *ett* utvalg som er behandlet samlet, uten å ta hensyn til at de har gått på ulike enkeltskoler. Dette betyr at tabell 10-3 strengt tatt ikke forteller noe om de enkelte skolenes SØS-gradienter, men bare om SØS-gradientene for alle elevene samlet som har vært elever ved akkurat denne typen skoler.

Tabell 10-3 SØS-gradienter på ulike skoletyper i to perioder. 2003–06 og 2009–11

	Standpunkt			Skriftlig eksamen		
	2003–2006	2009–2011	endring	2003–2006	2009–2011	endring
<u>Antall elever på trinnet</u>						
Opp til 20	0,119	0,132	+0,013	0,136	0,134	-0,002
21 – 50 elever	0,141	0,146	+0,005	0,151	0,147	-0,004
51 – 100 elever	0,145	0,153	+0,008	0,156	0,156	+0,000
100 – 150 elever	0,147	0,150	+0,003	0,164	0,168	+0,004
150 – 200 elever	0,144	0,152	+0,008	0,156	0,166	+0,010
<u>Trinn</u>						
Barne- og ungdomstrinn	0,132	0,144	+0,012	0,146	0,151	+0,005
Kun ungdomstrinn	0,146	0,149	+0,003	0,160	0,162	+0,002
<u>Skoleeier</u>						
Kommunen	0,142	0,147	+0,005	0,156	0,159	+0,003
Privat	0,084	0,117	+0,031	0,093	0,127	+0,034
<u>Andel minoritets elever</u>						
0 – 5 prosent	0,139	0,145	+0,006	0,153	0,157	+0,004
5 – 12 prosent	0,144	0,149	+0,005	0,160	0,162	+0,002
12 – 25 prosent	0,146	0,151	+0,005	0,160	0,163	+0,003
25 prosent eller mer	0,138	0,146	+0,008	0,150	0,159	+0,009
<u>Andel med høyt utdannede foreldre</u>						
0 – 10 prosent	0,136	0,142	+0,006	0,143	0,141	-0,002
10 – 20 prosent	0,146	0,151	+0,005	0,152	0,154	+0,002
20 – 30 prosent	0,144	0,151	+0,007	0,155	0,157	+0,002
30 prosent eller mer	0,136	0,141	+0,005	0,154	0,155	+0,001
<u>Sosioøkonomisk variasjon på skolen</u>						
Homogen elevmasse	0,133	0,139	+0,006	0,151	0,152	+0,001
Middels	0,143	0,150	+0,007	0,157	0,161	+0,004
Heterogen elevmasse	0,147	0,150	+0,003	0,158	0,162	+0,004

Note: Andel høytutdannede foreldre = andel med verdi 6+ på samlet foreldreutdanning (jf. kapittel 2). Sosioøkonomisk variasjon på skolene er målt ved standardavviket for foreldrenes sosioøkonomiske status (SØS-skalaen). Homogen elevmasse er definert som standardavvik mindre enn 2,15, heterogen elevmasse der standardavviket er 2,50 eller mer.

Opplysningene om skoletyper og skoleslag kan imidlertid brukes i multivariate flernivåanalyser for å undersøke om slike skoleegenskaper *ligger bak økningen i SØS-gradienten*. Siden SØS-gradienten er systematisk høyere blant elevene på bestemte typer skoler (skoler med mange avgangselever, sosioøkonomisk heterogene skoler, skoler med middels andeler med innvandringsbakgrunn og høyt utdannede foreldre), kunne vi tenke oss at den økte SØS-gradienten under Kunnskapsløftet skyldes at en stadig større andel av avgangskullene har vært elever ved slike skoler. Men at privatskolene og de kombinerte barne- og ungdomsskolene, der SØS-gradienten ofte er lavere, har økt sin andel av elevene, peker i motsatt retning.

Resultatene fra slike flernivåanalyser, der elevene er gruppert innen skolene og skolenes karakteristika inngår i analysene som forklaringsfaktorer (som såkalte «nivå-2-variable»), er vist i tabell 10-4 (standpunktkarakterer) og tabell 10-5 (eksamenskarakterer). Modell 0 viser hvor mye SØS-gradienten endrer seg fra 2003–06 til 2009–11 (interaksjonskoeffisienten for SØS x periode), uten at det er tatt hensyn til egenskapene ved skolene. I modell 1 kontrollerer vi for om elevene har gått på privat eller kommunal skole, og på kombinert barne- og ungdomsskole eller «ren» ungdomsskole. I modell 2 kontrollerer vi videre for størrelsen på avgangskullet på skolen, for andelen minoritets elever på skolen, for andelen blant elevene på skolen med høyt utdannede foreldre, og for den sosioøkonomiske variasjonen på skolen.

Tabell 10-4 (standpunkt) og tabell 10-5 (skriftlig eksamen) viser at elevenes karakternivå har sammenheng med de aller fleste av de kjennetegnene ved skolene som vi har beskrevet i dette avsnittet. Utslagene er som regel sterkest for karakterene ved skriftlig eksamen. Kontrollert for alle de andre forklaringsvariablene, er det for eksempel en tendens til høyere karakterer på små skoler – særlig på de minste. I gjennomsnitt får 9 av 100 elever en eksamenskarakter høyere på skoler med 20 eller færre elever i avgangstrinnet, sammenliknet med skoler med over 50 elever på trinnet (tabell 10-5). Tilsvarende får elevene ved de kombinerte skolene bedre karakterer enn på de rene ungdomsskolene, alt annet likt.

Elevene på private skoler får noe bedre standpunktkarakterer, mens de skriftlige eksamenskarakterene er omtrent på samme nivå som blant elever ved kommunale grunnskoler. Også sammensetningen av elevene spiller inn.

For eksempel får elever på skoler der mange foreldre har høyere utdanning, bedre karakterer – her er utslagene små for standpunktkarakterene (tabell 10-4), men ganske tydelige for karakterene til skriftlig eksamen (tabell 10-5).

Tabell 10-4 Flernivåanalyse av endring i SØS-gradient 2003–06 og 2009–11, kontrollert for ulike skolekjennetegn. Avhengig variabel: Standpunktkarakterer

	Modell 0		Modell 1		Modell 2	
	b	se b	b	se b	b	se b
Individnivå-parametre						
Konstant	3,319	0,006	3,223	0,008	3,212	0,008
Sosioøkonomisk bakgrunn (0-10)	0,144	0,001	0,144	0,001	0,144	0,001
Periode (2003-06=0, 2009-11=1)	0,019	0,005	0,019	0,005	0,017	0,005
Endring i SØS-gradient (SØS x periode)	0,005	0,001	0,005	0,001	0,005	0,001
Skolenivåvariabler						
Skoleeier (0=kommune, 1=privat)			0,136	0,021	0,090	0,020
Skoleslag (0=kun ungdomstrinn, 1=kombinert)			0,162	0,009	0,095	0,011
Andel medelever på trinnet (ref.: >50 elever)						
< 21 elever					0,142	0,013
21 – 50 elever					0,017	0,009
Andel høyt utdannede foreldre (ref. 10 - 30 %)						
< 10 prosent					-	
> 30 prosent					0,012	0,006
Andel minoritets elever (ref. 5 - 20 %)						
< 5 prosent					0,017	0,009
> 25 prosent					-	
Sosioøkonomisk variasjon (ref. middels)						
Homogen elevmasse på skolen					0,002	0,003
Heterogen elevmasse på skolen					0,034	0,011
Antall elever	413.286		413.286		413.286	
Skolenivå-parametre						
	sd	se	sd	se	sd	se
Konstant	0,176	0,005	0,150	0,004	0,135	0,004
Residual	0,740	0,001	0,740	0,001	0,740	0,001
Antall skoler	1.282		1.282		1.282	

Tabell 10-5 Flernivåanalyse av endring i SØS-gradient 2003–06 og 2009–11, kontrollert for ulike skolekjennetegn. Avhengig variabel: Eksamenskarakterer

	Modell 0		Modell 1		Modell 2	
Individnivå-parametre	b	se b	b	se b	b	se b
Konstant	2,625	0,008	2,573	0,009	2,554	0,010
Sosioøkonomisk bakgrunn (0-10)	0,150	0,001	0,150	0,001	0,150	0,001
Periode (2003-06=0, 2009-11=1)	0,053	0,007	0,053	0,007	0,049	0,007
Endring i SØS-gradient (SØS x periode)	0,004	0,001	0,004	0,001	0,004	0,001
Skolenivåvariabler						
Skoleeier (0=kommune, 1=privat)			0,084	0,026	0,019	0,026
Skoleslag (0=kun ungdomstrinn, 1=kombinert)			0,094	0,011	0,066	0,013
Andel medelever på trinnet (ref.: >50 elever)						
< 21 elever					0,090	0,016
21 – 50 elever					0,019	0,012
Andel høyt utdannede foreldre (ref. 10 - 30 %)						
< 10 prosent					-	
> 30 prosent					0,044	0,008
Andel minoritets elever (ref. 5 - 20 %)						
< 5 prosent					0,013	0,004
> 25 prosent					0,019	0,014
Sosioøkonomisk variasjon (ref. middels)						
Homogen elevmasse på skolen					0,028	0,007
Heterogen elevmasse på skolen					-	
					0,002	0,008
Antall elever	394.241		394.241		394.241	
Skolenivå-parametre						
	sd	se	sd	se	sd	se
Konstant	0,175	0,004	0,168	0,005	0,157	0,005
Residual	0,984	0,001	0,984	0,001	0,984	0,001
Antall skoler	1.271		1.271		1.271	

Det sentrale spørsmålet for *dette* kapitlets problemstilling er imidlertid om modellene som inkluderer skolekarakteristika (og derfor *endringene* i elevenes fordeling mellom ulike skoleslag fra 2003–2006 til 2009–2011), kan kaste lys over *økningen* i SØS-gradienten. «Testen» på dette er om *interaksjonsleddet* mellom sosioøkonomisk bakgrunn og periode (som indikerer endringen i SØS-gradienten) endrer seg, og reduseres, når analysemodellene inkluderer skolenivå-variablene.

Både i tabell 10-4 og tabell 10-5 ser vi imidlertid at *interaksjonsleddet er helt upåvirket av at skolenivåvariablene tas med i Modell 1 og Modell 2. I*

Modell 0, som bare inkluderer forklaringsvariabler på individnivå, er interaksjonskoeffisienten 0,005 for standpunktkarakterer og 0,004 for de skriftlige eksamenskarakterene. Etter at skolenivåvariablene er tatt med i analysene (Modell1, Modell 2), forblir interaksjonsleddet helt uforandret.

Den rimelige fortolkningen av resultatene er at elevenes fordeling på de forskjellige skoleslagene (slik de er klassifisert i tabell 10-2) – og *endringen* i denne fordelingen fra før til under Kunnskapsløftet – er *uten betydning* for økningen i SØS-gradienten mellom de to tidsperiodene. De økende sosioøkonomiske forskjellene i skolekarakterer lar seg følgelig ikke forklare av en endret fordeling av elevene mellom ulike typer skoler – mellom små og store skoler, mellom skoler med få eller mange elever med innvandringsbakgrunn, sosialt homogene eller sosialt heterogene skoler, mv.

Sagt annerledes: Blant avgangselevne fra 10.trinn på praktisk talt *alle typer skoler* har SØS-gradienten hatt en økende tendens fra tiden før til tiden under Kunnskapsløftet. I så måte har økningen i de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer vært «robust» og praktisk talt «allestedsnærværende».

10.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi forsøkt å forklare økningen i SØS-gradientene fra perioden før Kunnskapsløftet til perioden under Kunnskapsløftet med strukturelle forhold, endringer i elevmassen og endringer i hvordan elevene er fordelt på ulike typer skoler og geografiske områder. Dette er faktorer som på mange måter kan betraktes som *eksterne* til selve reformen.

En økning i ulikhetene blant foreldrene, for eksempel i inntekter og andre ressurser, kunne ligge bak større resultatspredning blant avgangselevne i grunnskolen. Selv om vi finner at det på enkelte områder har blitt større ulikheter blant foreldrene, er ikke endringene store nok til at dette synes å være en relevant forklaring. Når vi kontrollerer for innslaget av foreldre med innvandringsbakgrunn og foreldre som ikke bor sammen, bidrar også dette lite til å forklare at de sosioøkonomiske karakterforskjellene er større under Kunnskapsløftet enn i perioden i forkant av reformen.

Betydningen av sosioøkonomisk familiebakgrunn for elevenes karakterer varierer en god del mellom ulike geografiske områder og mellom ulike skoletyper og skoleslag. Men heller ikke her har det skjedd noen omfordeling

av elevene etter at Kunnskapsløftet ble innført, som kunne forklare økningen i SØS-gradienter. Prosentandelen av avgangselevne som har vært ved skoletyper og skoleslag som typisk har relativt lave, respektive relativt høye, SØS-gradienter, har endret seg ganske lite i løpet av 2000-tallet. De sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer varierer mellom geografiske områder og etter strukturelle kjennetegn ved skolene, men veksten i de sosioøkonomiske forskjellene har skjedd mer eller mindre overalt. Konklusjonen er derfor: endringer i elevmassen og endringer i hvordan elevene fordeler seg geografisk og på ulike skoletyper, forklarer ikke hvorfor SØS-gradientene er større i perioden etter at Kunnskapsløftet ble innført.

11 Effekter av skolenivå

I dette kapitlet skal vi undersøke om skolenivået har endret betydning for karakterene under Kunnskapsløftet. Vi vet riktignok at elevenes resultater varierer forholdsvis lite mellom skoler i Norge (Olsen & Turmo 2010:220ff; OECD 2011b; Wiborg mfl. 2011), men resultatene i kapittel tre antyder at dette kan ha endret seg under Kunnskapsløftet. Om forbindelsen mellom foreldrenes gjennomsnittlige sosioøkonomiske status ved skolene og karakternivået ved skolen er blitt tettere, kan også dette ha gitt et bidrag til økningen i SØS-gradienten.

Utdanningsforskningen har ofte vist at karakterer i grunnskolen henger sammen med sosioøkonomisk status *på to måter*. For det første stiger karakternivået med elevenes individuelle sosioøkonomiske bakgrunn. For det andre bedres skolens karakternivå jo høyere generelt sosioøkonomisk nivå blant elevene på skolen. Med andre ord: Elever med en gitt sosioøkonomisk familiebakgrunn har en tendens til å gjøre det bedre *jo høyere sosioøkonomisk status de andre elevene på skolen har* (Sirin 2005).

Generelt er slike effekter av *skolens* sosioøkonomiske status forholdsvis små i Norge og Norden, sammenlignet med mange andre land (OECD 2010). De er likevel ikke fraværende i den nordiske konteksten. Svenske analyser, justert for elevenes familiebakgrunn, tyder for eksempel på at elevenes gjennomsnittresultater («meritvärde») omkring 2005 var over 30 poeng lavere på skolen med svært få høytutdannede foreldre, sammenlignet med skoler der omtrent alle foreldrene hadde høy utdanning (Skolverket 2006:35).³⁴ Denne trenden har blitt ytterligere forsterket fram til 2011 (Skolverket 2012).

I vårt materiale ser vi at for en typisk elev «midt på SØS-skalaen» (dvs. foreldrenes SØS-verdi=5) vil gjennomsnittlig karakter til skriftlig eksamen i 2009–2011 være 3,58 om han/hun er elev ved en skole der foreldrenes gjennomsnittlige SØS-nivå er over 6,0. Om foreldrenes gjennomsnitts-SØS

³⁴ Gjennomsnittet for alle elever i «meritvärde» er om lag 200 poeng, med et standardavvik på vel 60 poeng.

er under 4,5, derimot, vil hans/hennes beregnede skriftlige gjennomsnittskarakter være 3,42, dvs. 0,16 karakterpoeng lavere.

Det kan altså være en positiv *tilleggseffekt* av å gå på skoler med større innslag av høystatusforeldre, av flere grunner (Skolverket 2006:kap 5). Skoler med flere høystatusforeldre kan ha bedre lærerkrefter og ressurser. I et miljø av skoleflinke elever på høystatusskoler kan elevene anspore hverandre mer, eller konkurrere mer intensivt med hverandre – såkalte «peer effects» (Thrupp 1999; Hattie 2009). Dessuten kan konsentrasjonen av høystatusforeldre på skolen føre til at foreldrene har høyere forventninger og utøver større press på egne barn, skolen og lærerne, om å «gjøre det bra».³⁵

Denne skolenivå-effekten, der det vi kan kalle høystatus-skoler bringer med seg en ekstra karakter-påplussing for elevene, kunne være en forklaring på de økte SØS-gradientene, via to ulike mekanismer. For det første kan det ha skjedd en *økende sosioøkonomisk segregering* i den forstand at høystatus-elever i større grad går på høystatusskoler, og vice versa. Dermed kan en større andel av elever med familiebakgrunn relativt høyt i det sosioøkonomiske hierarkiet, nyte godt av den positive tilleggseffekten på karakterene som medfølger det å være elev ved høystatusskoler.

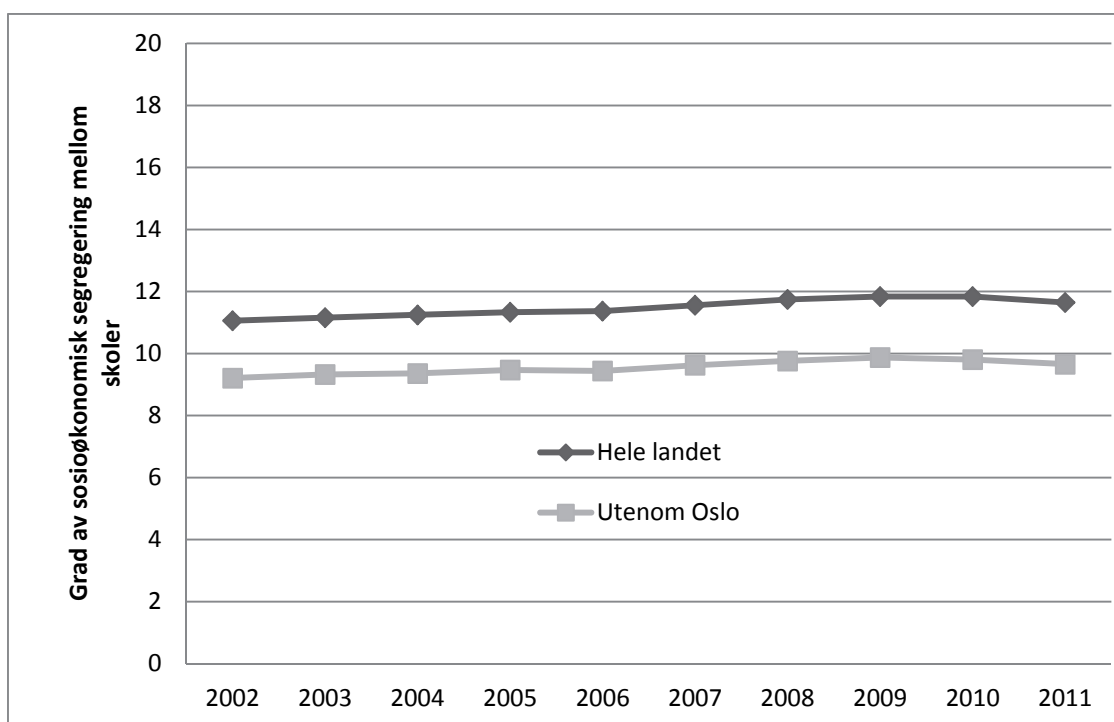
For det andre kan den positive tilleggseffekten som elever ved høystatusskoler oppnår på karakternivået sitt, *ha økt i løpet av 2000-tallet*. Over illustrerte vi denne effekten med en beregning basert på de skriftlige eksamenskarakterene under Kunnskapsløftet (2009–2011). Om tilleggseffekten av høystatusskoler har økt fra perioden før Kunnskapsløftet, kan dette ha bidratt til en høyere SØS-gradient blant landets elever som helhet. Dette kan skje ettersom den økende tilleggseffekten i særlig grad ville være noe høystatus-elever nyter godt av, siden de selvsagt er «overrepresentert» ved høystatuskolene.

³⁵ I Sverige kan valgfriheten i grunnskolen dessuten ha ført til at skoleflinke elever (eller ambisiøse foreldre) tiltrekkes av skoler som har et godt rykte, og dette kan forsterke disse skolenes karakterfordel (Skolverket 2012, Vlachos 2011). En slik rekrutterings- eller «seleksjons-effekt er trolig mindre utbredt i Norge, der foreldre i mindre grad velger hvilken grunnskole barnet skal gå på. Men også i Norge kan dette forekomme, særlig i storbyer og kanskje spesielt i Oslo.

11.1 Større sosioøkonomisk segregering mellom skolene?

Den første mekanismen er altså en økende grad av *sosioøkonomisk segregering* mellom skolene. En måte å undersøke dette på, er ved flernivåanalysenes varians-dekomponering – en metode som antyder svar på spørsmålet: Hvor mye av den samlede variasjonen (dvs. variansen) mellom avgangselevne i sosioøkonomisk status tilhører skolenivået?

Figur 11-1 Prosentandel av totalvariansen i elevenes sosioøkonomiske status (målt med SØS-skalaen) som kan tillegges skolenivået. Avgangselevne 2002–2011. Kurvene er glattet (treårige gjennomsnitt)



Note: Figuren viser intraklassekorrelasjonen, målt i prosent, fra «tomme» flernivåmodeller med elevenes verdier på SØS-skalaen som utfallsvariabel. Elevene er gruppert etter skoletilhørigheten.

Figur 11-1 tyder på at den sosioøkonomiske segregeringen mellom skolene har hatt en viss økning, både i landet som helhet (øverste linje) og i landet utenom Oslo.³⁶ Økningen er likevel ikke stor. For landet utenom Oslo, for eksempel, var stigningen bare fra 9,5 prosent av SØS-variasjonen på skolenivå i 2003–2006 til 9,8 prosent i 2009–2011.

³⁶ Oslos grunnskoler er eksepsjonelt sosioøkonomisk segregert, sammenlignet med resten av landet. Om lag 30 prosent av totalvariansen i elevenes sosioøkonomiske status i Oslo kan tillegges skolenivået.

En mer direkte måte å undersøke dette på, er å ta for oss fordelingen mellom skolene av høystatuselevne, som vi her definerer som elever hvis foreldres verdi på SØS-skalaen er minst 8,0. Disse utgjorde en femdel av elevne i hele perioden vi studerer her (20,2 prosent i 2003–2006, 20,1 prosent i 2009–2011). Hvordan fordeler høystatus-elevne seg på skolene, om vi definerer skoler med gjennomsnittlig SØS-verdi opp til 4,5 som lavstatus-skoler og skoler med gjennomsnittlig SØS-verdi over 6,0 som høystatus-skoler?

Tabell 11-1 Prosentfordelingen av «høystatus-elever» (verdi 8,0+ på SØS-skalaen) mellom lav-, middels- og høystatusskoler, før og under Kunnskapsløftet.

Skolens gjennomsnittlige sosioøkonomiske status	2003–2006	2009–2011
Lavstatusskoler (SØS<4,5)	12,9	13,0
Middels status (SØS 4,5 – 6,0)	54,7	52,5
Høystatusskoler (SØS>6,0)	32,3	34,5
Totalt	100,0	100,0

Tabell 11-1 viser bare marginale endringer i fordelingen. Så vel før Kunnskapsløftet som under Kunnskapsløftet gikk 13 prosent av høystatus-elevne på lavstatusskoler, mens andelen av høystatus-elever som gikk på høystatusskoler økte fra 32,3 prosent til 34,5 prosent. På høystatus-skolene alt i alt gikk bare en sjuendedel av elevne (13,4 prosent i 2003–2006, 14,1 prosent i 2009–2011).³⁷ Høystatus-elevne, slik vi har definert dem her, utgjorde likevel ikke mer enn om lag en tredel av elevne på disse skolene.

Ut fra dette kan vi si at det er en svak tendens til større sosioøkonomisk segregering mellom skolene, men den er såpass marginal at den neppe kan gi noen forklaring på den økte SØS-gradienten.

11.2 Er effekten av skolens gjennomsnittlige SØS økende?

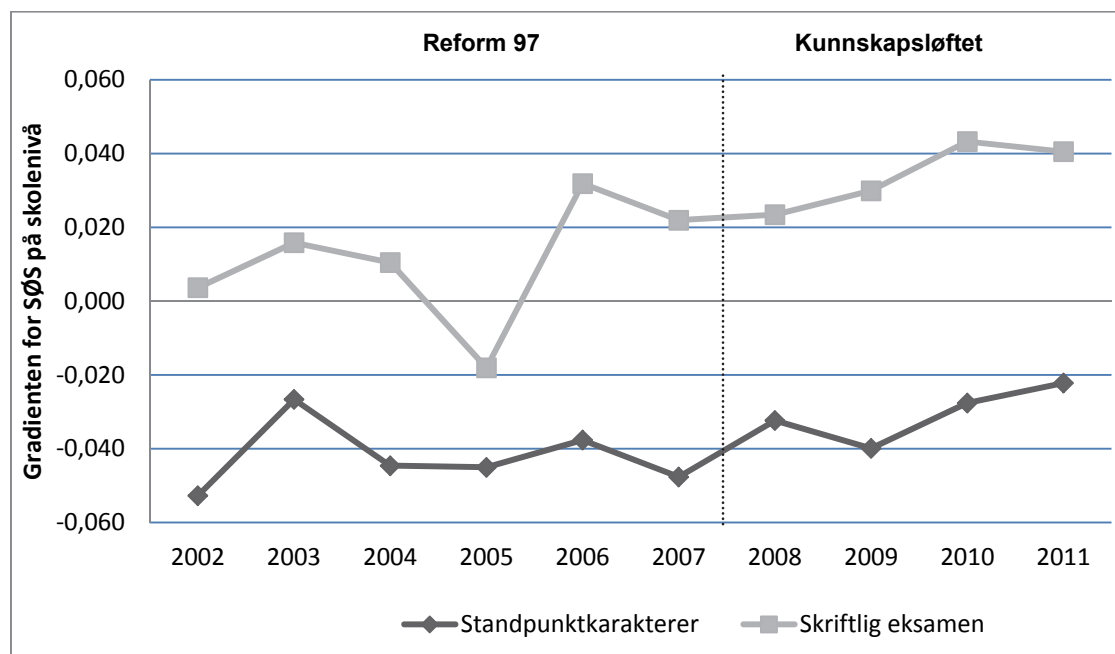
Har den antatt positive tilleggseffekten av å gå på en høystatus-skole *økt* i løpet av 2000-tallet? Skolens SØS-nivå er beregnet som gjennomsnittet av foreldrenes verdier på SØS-skalaen.

³⁷ I begge periodene gikk 31 prosent av avgangselevne på lavstatusskoler.

Selvsagt øker karakternivået med høyere gjennomsnittlig skole-SØS, ettersom skolene med høy gjennomsnitt-SØS har større andeler elever med romslige og gunstige familieressurser. Men spørsmålet her er hva slags *tilleggseffekt* skolens gjennomsnittlige SØS har på karakternivået, *etter at vi har justert for elevenes individuelle sosioøkonomiske status*. Dette beregner vi ved å bruke flernivåanalyser for å anslå *effekten* av hvert trinn oppover i skolens gjennomsnittlige sosioøkonomiske status (målt med SØS-skalaen som varierer fra 0 til 10).³⁸ Dette er altså en skolenivå-variabel (nivå 2-variabel), som brukes i modeller som dessuten inkluderer elevens egen sosioøkonomiske status som nivå 1-forklaringsvariabel.

Figur 11-2 viser et overraskende mønster for *standpunktkarakterene* – men først kommenterer vi linjen for de *skriftlige eksamens karakterene*. I 2002 var effekten av skolens gjennomsnitt-SØS bare så vidt positiv, i 2005 var den faktisk negativ. Så stiger den, til omtrent 0,02 i 2007–2008 og omtrent 0,04 i 2010–2011.

Figur 11-2 Flernivåanalyser: Effekt på karakternivået av gjennomsnitt-SØS for skolens foreldre (skala 0-10), kontrollert for elevenes SØS, avgangskullene 2002–2011



³⁸ Om lag 1000 skoler i materialet har hatt omkring 10 avgangselever hvert år. Blant disse vel 1000 skolene var gjennomsnitt-SØS 4,8, med 0,9 i standardavvik, dvs. at om lag 950 av disse skolene varierte fra ca. 3,0 til ca. 6,6 i gjennomsnittlig SØS-verdi.

På begynnelsen av 2000-tallet var det altså knapt noen *positiv tilleggs effekt* på de skriftlige eksamenskarakterene av å gå på skoler der det gjennomsnittlige SØS-nivået var høyt. På slutten av perioden, derimot, ser vi en tydelig effekt. I 2011, for eksempel, økte karakternivået for skolenes elever generelt med 0,04 for hvert SØS-enhets stigning i skolens gjennomsnitt-SØS. Sagt annerledes: Sett at vi har to skoler, en lavstatus-skole med 3,5 i gjennomsnittlig SØS-nivå blant foreldrene, og en høystatus-skole med 6,5 i gjennomsnittlig SØS-nivå. Gitt alt annet likt, ville vi predikere at en elevgruppe som i gjennomsnitt fikk 3,50 i skriftlig eksamenskarakter på lavstatus-skolen, ville fått 3,62 i gjennomsnittlig skriftlig eksamenskarakter om de hadde gått på høystatus-skolen. Framfor alt viser figuren en endring over tid: Den positive *tilleggs effekten* på karakternivået, som var praktisk talt fraværende før Kunnskapsløftet, viser seg i økende grad under Kunnskapsløftet og har fått en ikke uvesentlig betydning i 2010–2011.

Men når det gjelder effekten av skolenes gjennomsnittlige SØS-nivå på *standpunktkarakterene*, er denne effekten *alltid negativ* gjennom hele perioden. Den blir riktignok litt mindre negativ etter hvert (om lag -0,04 i 2004, om lag -0,02 i 2011), men den er alltid under null. *Dette innebærer at for gjennomsnittlige standpunktkarakterer for avgangselevne fra ungdomsskolen, har det vært en «omvendt» effekt av skolens gjennomsnittlige sosioøkonomiske status: Jo høyere skole-SØS, jo lavere nivå for standpunktkarakterer.*

En slik *negativ* effekt – jo høyere sosioøkonomisk status skolens elever har i gjennomsnitt, jo *lavere* er karakternivået – er stikk i strid med hyppige funn i utdanningsforskningen. Grunnen er nok at standpunktkarakterene, i større grad enn karakterene til skriftlig eksamen, representerer en form for relativ karaktersetning (Hægeland mfl. 2004; Hægeland mfl. 2011). Skolene har et «frirom» når standpunktkarakterene settes. Lærere som setter standpunktkarakterer, kan knapt la være å foreta karaktergivningen med et sideblikk til det gjennomsnittlige nivået på skolen. Hensynet til at karakterfordelingen virker rimelig vil sikkert også spille inn. Dette fører til at skoler med lav gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant foreldrene – altså en elevsammensetning som «normalt» trekker i retning av lavere skoleferdigheter – vil ha en tendens til mildere karakterkrav. På skoler der det faglige nivået er høyt, vil det i praksis være vanskeligere å få femere og seksere, ettersom

konkurransen om toppkarakterene er sterkere. Slike mekanismer bidrar altså til å skyve standpunktkarakter-nivået litt oppover på skoler med lav gjennomsnittlig SØS. Dette reflekteres i figur 11-2: Justert for elevens familieressurser er det større sjanse for gode standpunktkarakterer om han/hun går på en lavstatus-skole enn om han/hun går på en høystatus-skole.

Men for skriftlige eksamenskarakterer, der karaktergivningen ikke er såpass lokalt bestemt, ser vi den «normale» tilleggseffekten, vel kjent fra utdanningsforskningen. For skriftlige eksamenskarakterer har elevene på skoler med høyere status en karaktermessig fordel. Noe ved disse skolene skyver elevene, uavhengig av sosioøkonomiske status, mot bedre karakterer til skriftlig enn de ville fått om de hadde vært elever ved en lavstatus-skole.

Men dette mønsteret forandres på 2000-tallet. Som vi ser av figur 11-2, viste den positive tilleggseffekten for skriftlige eksamenskarakterer seg først under Kunnskapsløftet, mens den negative effekten for standpunktkarakterene er blitt kraftig redusert under Kunnskapsløftet.

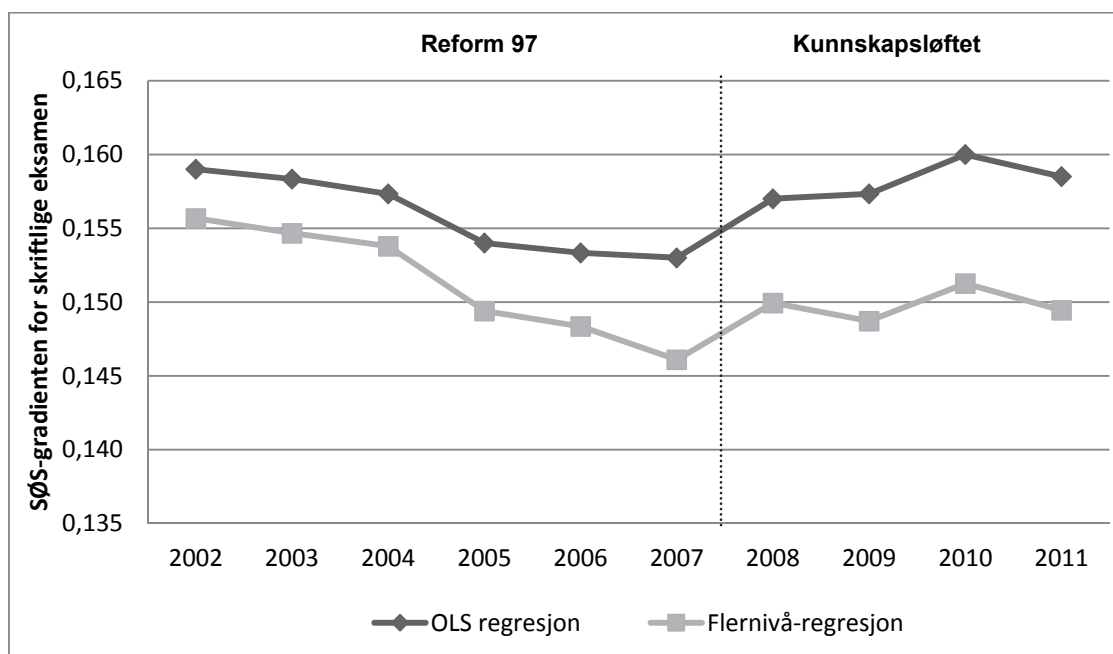
11.3 Hva har endringene av skole-SØS-effekten betydd for endringene i (den individuelle) SØS-gradienten over tid?

Mens endringene i elevenes sosioøkonomiske fordeling mellom lav- og høystatus-skoler synes å være av liten betydning (avsnitt 11.1), er endringene i effektene av skolenes gjennomsnitts-SØS såpass vesentlige at de kan bety noe for den generelle endringen i SØS-gradientene.

En måte å undersøke dette på, er å beregne om SØS-gradientene endrer seg over tid *etter at vi har tatt hensyn til effektene av det gjennomsnittlige SØS-nivået på skolene.* Vi vet fra våre tidligere regresjonsanalyser som ikke tar hensyn til skoletilhørigheten (dvs. OLS «single-level» regresjon), at det er en tendens til økende SØS-gradienter, særlig for standpunktkarakterene, men også noe (men med et mer uryddig mønster) for de skriftlige eksamenskarakterene. Om denne tendensen til økende SØS-gradienter *ikke* viser seg når vi tar hensyn til effektene av skolenes gjennomsnitts-SØS, kan det tyde på at de økende SØS-gradientene skyldes *endringene i effektene av skolenes gjennomsnittlige SØS.*

For skriftlige eksamenskarakterer viser figur 11-3 at kurven for OLS regresjon (tilsvarende med den som er vist i kapittel 6, figur 6-2, bortsett fra at her er kurvene glattet tre-årig for å tydeliggjøre tendensene) har et visst U-formet preg. I gjennomsnitt for 2009–2011 er SØS-gradienten høyere (0,160) enn gjennomsnittet for 2003–2006 (0,156).

Figur 11-3 SØS-gradienten, skriftlige eksamenskarakterer, beregnet individuelt (OLS regresjon) og i flernivåanalyse, etter kontroll for effektene av gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant foreldrene på skolen, avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011. Treårige glattede kurver.

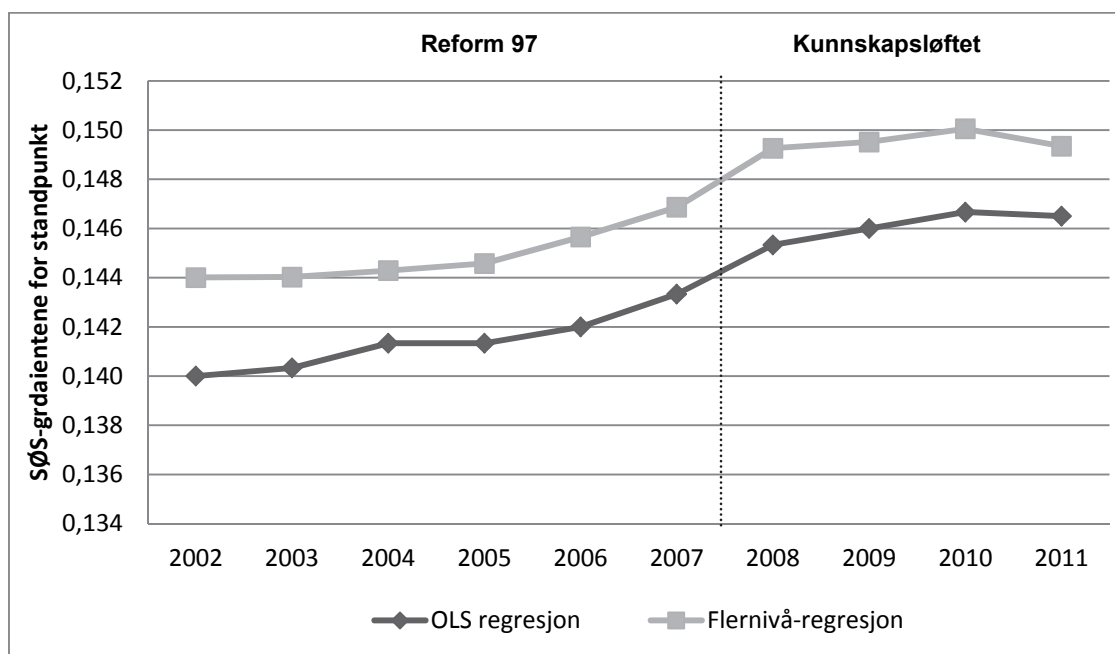


Kurven for flernivåanalysen, derimot, som riktignok til dels gjenspeiler kurven fra OLS-regresjonen, gir *ikke* inntrykk av særlig økning i SØS-gradienten fra perioden før til perioden under Kunnskapsløftet. Beregnet med flernivåanalyse, justert for effekten av skolens sosioøkonomiske gjennomsnittsnivå, var gjennomsnittlig SØS-gradient lik 0,151 både i 2003–2006 og i 2009–2011.

En nærliggende tolkning av dette er at den økende SØS-gradienten for skriftlige eksamenskarakterer under Kunnskapsløftet, siden 2005–2007, er forbundet, i hvert fall til dels, med den økende skolenivå-SØS-effekten. Den økende påplussingen over tid i karakternivået til skriftlig eksamen for elever ved høystatusskoler, slik vi så i figur 11-2, er trolig en viktig grunn til økningen i SØS-gradienten i årene etter at Kunnskapsløftet ble gjennomført.

Men når vi gjør den samme typen sammenligning mellom OLS-regresjon og flernivå-regresjon for *standpunktkarakterene*, ser vi ikke denne forskjellen (figur 11-4). Mønsteret over tid er helt likt for de to kurvene. SØS-gradientene, både beregnet med OLS regresjon og med flernivå-regresjon justert for effektene av skolenes gjennomsnittlige SØS-nivå, viser tydelig økning fra 2003–2006 til 2009–2011: Fra 0,141 til 0,147 for OLS-analysene og fra 0,144 til 0,150 for flernivå-analysene.³⁹

Figur 11-4 SØS-gradienten, *standpunktkarakterer*, beregnet individuelt (OLS regresjon) og i flernivåanalyser etter kontroll for effektene av gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant foreldrene på skolen, avgangskullene fra grunnskolen 2002–2011. Treårige glattede kurver.



Endringene i effektene av skolenes sosioøkonomiske status for standpunktkarakterene (se figur 11-2) gir altså ikke noen forklaring på økningen i SØS-gradientene for standpunktkarakterene.

³⁹ Av figurene framgår det at for skriftlige eksamenskarakterer er SØS-gradientene fra OLS regresjon alltid høyere enn SØS-gradientene fra flernivåanalysen. Dette skyldes at en del av den individuelt baserte SØS-gradienten (beregnet med OLS) er generert av skole-SØS-effekten. Siden skole-SØS-effekten er negativ for standpunktkarakterene, er mønsteret her omvendt: I Figur 11-4 er SØS-gradienten alltid *lavere* målt gjennom OLS enn gjennom flernivå.

Generelt har vi vist i dette avsnittet at foreldrenes gjennomsnittlige sosioøkonomiske nivå ved skolene er av betydning for, ikke bare karakternivået til elever med forskjellig sosioøkonomisk familiebakgrunn, men også for *endringene* i de sosioøkonomiske ulikhetene i *skriftlige karakterer* under Kunnskapsløftet. Dette er et viktig poeng, som vi skal utdype med tabellanalyser. Tabell 11-2 viser den gjensidige sammenhengen mellom elevenes *individuelle* sosioøkonomiske familiebakgrunn og *skolenes* (dvs. foreldrenes gjennomsnittlige) sosioøkonomiske nivå, for karakterene til skriftlig eksamen. Elevenes individuelle sosioøkonomiske status er gruppert i lav (0-3 på SØS-skalaen) og høy (8-10 på SØS-skalaen) – elevene med «middels» status er utelatt for at poenget skal komme tydelig fram.

Tabell 11-2 Gjennomsnittskarakterer ved skriftlig eksamen før og under Kunnskapsløftet, lav- og høystatus-elever, gruppert etter skolens sosioøkonomiske status

Skolens gjennomsnittlige sosioøkonomiske status	Elever med lav sosioøkonomisk status (0-3)			Elever med høy sosioøkonomisk status (8-10)		
	2003–06	2009–11	Endring	2003–06	2009–11	Endring
Lavstatusskoler (SØS<4,5)	2,94	2,97	+0,03	3,93	3,96	+0,03
Middels status (SØS 4,5 – 6,0)	2,97	3,02	+0,05	3,94	4,01	+0,07
Høystatusskoler (SØS>6,0)	3,07	3,19	+0,12	4,06	4,17	+0,11

Både før og under Kunnskapsløftet økte karakternivået med økende sosioøkonomisk status på skolenivå, for elever med en gitt individuell sosioøkonomisk status. Men *forskjellen* mellom å være elev på en lavstatus- og en høystatusskole er blitt tydelig større under Kunnskapsløftet. I 2003–2006, for eksempel, fikk høystatus elever ved høystatusskoler 0,13 karakterpoeng høyere i gjennomsnitt enn høystatus elever ved lavstatusskoler. I 2009–2011 var denne forskjellen økt til +0,21. Samme tendens ser vi også blant lavstatus-elever, men siden lavstatus elevene er «overrepresentert» på lavstatusskoler, mens høystatus elevene er «overrepresentert» på høystatusskoler, bidrar denne økende forskjellen i karakternivå mellom lav- og høystatusskoler til en underliggende økning i den individuelle SØS-gradienten.

I tabell 11-3 vises samme analyse for *standpunktkarakterene*. Den mest markante forskjellen fra mønsteret for skriftlig eksamenskarakterer, er den langt mer beskjedne økningen i karakternivå med økende gjennomsnittlig sosioøkonomisk status blant skolens foreldre. Både på lav-, middels- og

høystatusskoler har høystatus-elevene økt sitt forsprang til lavstatus-elevene fra 2003–2006 til 2009–2011. Dette er selvsagt bakgrunnen for *økningen* i SØS-gradienten for standpunktkarakterene, noe vi har vist også tidligere (kapittel 4). Men generelt gir det praktisk talt ingen karakter-påplussing for standpunkt å gå på en høystatus-skole i stedet for på en lavstatus-skole (med ett unntak: lavstatus-elever på høystatus-skoler i 2009–2011). I motsetning til hva som gjelder for SØS-gradientene for skriftlige karakterer, skyldes altså økningen i SØS-gradienten for standpunktkarakterene *ikke* en økende effekt av skolenes gjennomsnittlige sosioøkonomiske status.

Tabell 11-3 Gjennomsnittlig nivå standpunktkarakterer før og under Kunnskapsløftet, lav- og høystatus-elever, gruppert etter skolens sosioøkonomiske status

Skolens gjennomsnittlige sosioøkonomiske status	Elever med lav sosioøkonomisk status (0-3)			Elever med høy sosioøkonomisk status (8-10)		
	2003-06	2009-11	Endring	2003-06	2009-11	Endring
Lavstatusskoler (SØS<4,5)	3,58	3,59	+0,01	4,50	4,57	+0,07
Middels status (SØS 4,5 – 6,0)	3,56	3,57	+0,01	4,48	4,53	+0,05
Høystatusskoler (SØS>6,0)	3,58	3,65	+0,07	4,50	4,57	+0,11

11.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi vist at endringer i effekter på skolenivå kan bidra til å forklare noen av de endringene som gjelder på individnivå, men kun for skriftlig eksamen. På standpunkt er det marginale negative effekter av den sosioøkonomiske sammensetningen, noe som trolig først og fremst skyldes variasjoner mellom skoler i lærernes tendenser til henholdsvis å være «snille» eller «strenge» når de setter standpunktkarakterer.

For økningen i de sosioøkonomiske forskjellene for *skriftlige eksamenskarakterer* under Kunnskapsløftet, finner vi en ganske klar forbindelse til en *økende effekt av skolens gjennomsnittlige sosioøkonomiske nivå*. Høystatus-skoler har en tendens til å frambringe et høyere karakternivå til skriftlig, så vel for høystatus-elever som for elever fra andre sosioøkonomiske sjikt. Før, på begynnelsen av 2000-tallet, var denne effekten svært svak, men den er blitt sterkere i årene under Kunnskapsløftet. Ettersom denne effekten i særlig grad vil «tilfalle» høystatus-elevene som er overrepresentert ved høystatus-skoler, er dette i det minste ett bidrag til at SØS-gradientene for skriftlig eksamen har økt i de siste årene.

DEL V Avslutning

12 Sammenfatning og diskusjon

Etterkrigstidens skolereformer har utvidet skoletilbudet for alle, og sosial utjevning har alltid vært et underliggende motiv. Reformene har bidratt til en økende utdanningsrekruttering fra alle sosiale sjikt, men ikke til å redusere betydningen av kjønn, sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn for elevenes skolerresultater – i hvert fall ikke i vesentlig grad.

Det overordnede målet med Kunnskapsløftet er å heve kunnskapsnivået til alle elever. Samtidig har også *denne* reformen hatt som implisitt siktemål å lage en skole der kjønn og familiebakgrunn har mindre konsekvenser for skolerresultatene. Men heller ikke Kunnskapsløftet har greid dette. Fem år med reformen har ikke ført til at de sosiale ulikhetene i skolekarakterer er blitt mindre, i alle fall ikke ved avslutningen av grunnskolen. I hovedsak vedvarer ulikhetsmønstrene fra siste del av Reform 97-perioden inn i Kunnskapsløftets første fem år. På enkelte områder er det endringer og selv om de ikke er dramatiske, går de i retning av *økende* karakterforskjeller mellom elevgrupper. Forskjellene øker på de aller fleste skoletyper og i de fleste geografiske områder. Eksempler på reduserte forskjeller finnes riktignok også, men de er få.

I denne rapporten har vi undersøkt alle avgangselever fra ungdomsskolen i en seksårsperiode før Kunnskapsløftet ble innført (2002–2007) og fram til 2011. Kullene før Kunnskapsløftet hadde i all hovedsak fulgt læreplanene fra Reform 97, og det siste av disse kullene (avgangselevne 2007) var det første kullet som fikk sin skolestart allerede som seksåringer i 1997. Avgangskullene under Kunnskapsløftet har alle begynt sin ti-årige grunnskole som seksåringer. De hadde sine første skoleår under Reform 97, og det siste kullet vi har fulgt har hatt fem år under Kunnskapsløftet. Selv om dette er en begrenset tidsperiode, er det likevel nok til å kunne si noe om hvilken retning utviklingen har tatt.

I korthet, når det gjelder sosial ulikhet i karakterer, kan tendensene fra de siste årene av Reform 97 til noen år inn i Kunnskapsløftet beskrives slik:

- Litt økende forskjeller i skolekarakterer mellom jenter og gutter
- Sosioøkonomisk familiebakgrunn har litt økende betydning
- Marginale endringer i forskjellene mellom majoritetselever og elever med innvandringsbakgrunn, etter justering for sosioøkonomisk familiebakgrunn
- Økt avstand mellom elever som får toppkarakterer og elever som får ufullstendige vitnemål der karakterer mangler

I dette avslutningskapitlet skal vi først oppsummere disse trendene mer utførlig. Deretter skal vi drøfte det vanskelige spørsmålet om Kunnskapsløftets rolle – er det reformen selv som har frambrakt tendensene til økt ulikhet, eller er drivkreftene uavhengige av Kunnskapsløftet? Vi avrunder med noen sluttbemerkninger og en konklusjon.

12.1 Ulikhet mellom elevene etter Kunnskapsløftet

12.1.1 Kjønn

Etter en periode med noe minkende karakterforskjeller mellom gutter og jenter i første halvdel av 2000-tallet, har kjønnsforskjellene økt i jenters favør. Utviklingsretningen endret seg på noenlunde samme tid som Kunnskapsløftet ble innført, og kjønnsulikhetene var større for det siste kullet av avgangselever vi har observert (2011) enn for det første avgangskullet under Kunnskapsløftet (2008). Endringene er imidlertid ikke store, og i gjennomsnitt øker både gutter og jenter karakternivået sitt under Kunnskapsløftet – men jentenes økning er altså større enn guttenes.

Utviklingen er særlig drevet fram av økende kjønnsforskjeller i matematikk, en trend som startet noen år før Kunnskapsløftet ble innført, men som har blitt forsterket i de første årene under reformen. I de muntlige og praktisk-estetiske fagene har kjønnsforskjellene vært svært stabile, mens det er blitt noe større forskjeller mellom gutter og jenter i engelsk og norsk.

Konklusjonen blir dermed at det alt i alt har skjedd forholdsvis små forandringer i forskjellene mellom gutters og jenters skolerestater på 2000-tallet, men i den grad endringer kan observeres, tyder de på litt mindre kjønnsforskjeller i Reform 97's siste år, men en svak økning i forskjellene i

jenters favør i Kunnskapsløftets fem første år. Kunnskapsløftet foreskriver en større satsing på grunnleggende ferdigheter, men det er spesielt i fagene nært forbundet med grunnleggende ferdigheter – matematikk, norsk og engelsk – at vi tydeligst ser større kjønnsforskjeller i de siste årene.

12.1.2 Sosioøkonomisk familiebakgrunn

Også når det gjelder forskjeller i karakterer etter sosioøkonomisk familiebakgrunn, er det overordnede bildet at endringene i løpet av årene 2000-tallet ikke har vært store. På bakgrunn av de implisitte målsettingene om redusert sosial ulikhet i grunnskolerresultater, er det imidlertid en uvelkommen utvikling at de endringene vi kan observere, går i retning av større sosioøkonomiske ulikheter i perioden under Kunnskapsløftet, sammenlignet med de siste årene før Kunnskapsløftet ble innført.

Økningen i sosioøkonomisk ulikhet synes å være knyttet til at forskjellene i familiens inntekter betyr mer for ulikhetene i ungdomsskoleelevens karakterer enn tidlig på 2000-tallet. Foreldrenes utdanningsnivå har alltid vært sterkt relatert til elevenes skolerresultater, men det *nye* i tiden under Kunnskapsløftet er at variasjonene i *foreldrenes inntekt* er blitt noe sterkere relatert til forskjellene i skolekarakterer.

Tendensene til økende ulikhet gjelder både for standpunktkarakterer og for karakterer til skriftlig eksamen. For skriftlig eksamen er utviklingen over tid riktignok noe mer varierende: Litt nedadgående tendens i de siste Reform 97-årene, litt økende i de første årene med Kunnskapsløftet, for deretter en mulig stabilisering på et litt høyere nivå enn før Kunnskapsløftet. For standpunktkarakterene kom de økte forskjellene under Kunnskapsløftet etter en periode (de siste årene av Reform 97) der de sosioøkonomiske karakterforskjellene var nokså stabile. Blant enkeltfagene har det særlig vært en økning i den sosioøkonomiske ulikheten i karakterene i matematikk og i de praktisk-estetiske fagene. Tendensen til økende sosioøkonomiske ulikheter i skolekarakterer har vært sterkere blant jenter enn blant gutter.

12.1.3 Elevene med innvandringsbakgrunn

Under Kunnskapsløftet har andelen avgangselever med innvandringsbakgrunn økt fra 7,5 til 10,4 prosent i 2011. Den etniske segregeringen mellom skolene er stor, men segregeringen for landet som helhet har snarere

sunket enn økt under Kunnskapsløftet. I gjennomsnitt får elevene med innvandringsbakgrunn dårligere karakterer enn majoritets elevene, og under Kunnskapsløftet har det vært små endringer i forholdet mellom majoritets- og minoritets elevenes karakterer. I gjennomsnitt er forskjellene i standpunkt karakterer praktisk talt de samme i 2009–2011 som de var i 2003–2006, men for de skriftlige karakterene til eksamen er den faktiske forskjellen blitt litt større. Disse endringene henger trolig sammen med litt økende sosioøkonomiske forskjeller mellom majoritets- og minoritets elever i årene under Kunnskapsløftet. Om vi tar familienes sosioøkonomiske ressurser i betraktning, ved å justere for foreldrenes utdanning og inntekt, var karakternivået til elevene med innvandringsbakgrunn i gjennomsnitt litt *bedre* enn majoritets elevene, og dette har blitt lite endret siden innføringen av reformen.

Sett i forhold til botid og sosioøkonomisk familiebakgrunn for elevene med innvandringsbakgrunn, har utviklingen i karakternivå under Kunnskapsløftet vært langt på vei den samme, uansett elevenes landbakgrunn. For de tre største gruppene – avgangselever med pakistansk, vietnamesisk og irakisk opphav – har karakternivået til en viss grad blitt *bedret* under Kunnskapsløftet, i forhold til majoriteten.

For enkelte fag har karakterforskjellene økt i majoritets elevenes favør (for eksempel i norsk), mens utviklingen har gått i minoritets elevenes favør i andre fag (for eksempel i matematikk). Slike divergerende utviklingstendenser er vanskelige å tolke. Om Kunnskapsløftet generelt skulle bidra til en bedret lærings situasjon for minoritets elevene, vil vi nok forventet at utviklingstendensene gikk i noenlunde samme retning for alle fagene, men dette er ofte ikke tilfelle.

Som konklusjon: Ingen entydige tendenser til redusert forskjell mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn etter at Kunnskapsløftet kom i gang, men på enkelte områder ser vi relative forbedringer for minoritets elevene, særlig etter å ha tatt hensyn til elevenes sosioøkonomiske familiesituasjon. For de største minoritets gruppene (etter landbakgrunn), har det vært en tendens til forbedret karakternivå over tid, men hvorfor er uklart: En effekt av Kunnskapsløftet, eller av skolestart for seksåringer, eller en

integreringseffekt etter hvert som store innvandrergupper får økt erfaring med det norske samfunnet?

12.1.4 Økende ulikhet på grunn av hyppigere toppkarakterer

Elevene har gjennom 2000-tallet i gjennomsnitt fått litt bedre karakterer, og karakternivået er noe høyere under Kunnskapsløftet enn før, både for standpunkt-karakterene og til skriftlig eksamen. Økningen i det generelle karakternivået er forbundet med at lærerne gir flere seksere i praktisk talt alle fag, og særlig gjelder dette for standpunkt-karakterene. Med våre data kan vi ikke avgjøre om dette skyldes flere spesielt skoleflinke elever, eller om det skyldes en endret vurderingspraksis som har gjort lærerne mer tilbøyelige til å gi skoleflinke elever den aller beste karakteren.

Uansett hva som ligger bak, er utviklingen i karakterfordeling, med større innslag av seksere, en viktig bidragsyter til tendensene til økende ulikheter i resultatene fra grunnskolen. Verken blant gutter, blant elever fra lav sosioøkonomisk bakgrunn eller blant elever med innvandringsbakgrunn, har det gjennomsnittlige karakternivået gått ned. Den økende forekomsten av toppkarakterer har på den annen side særlig «tilfalt» elevkategorier som allerede fra før av hadde et høyt karakternivå, og dette har vært en viktig bidragsyter til økningen i de sosiale ulikhetene i karakterer.

Blant de 20 prosent av elevene med høyest sosioøkonomisk familiebakgrunn, for eksempel, har prosentandelen med toppkarakterer (minst 5,5 i gjennomsnitt i standpunkt-karakterer) økt markant fra årene før Kunnskapsløftet (da var andelen 2,9 prosent) til årene under Kunnskapsløftet (5,5 prosent). Blant de 20 prosent av elevene med lavest sosioøkonomisk bakgrunn, økte andelen med tilsvarende toppkarakterer bare fra 0,2 til 0,4 prosent. Det er altså elevene med den mest privilegerte sosioøkonomiske bakgrunnen som særlig har fått flere toppkarakterer etter at Kunnskapsløftet ble innført. På samme vis kan tendensene til økende forskjeller mellom jenter og gutter i stor grad tilskrives en mye større økning i antallet tildelte seksere blant jentene enn blant guttene.

12.1.5 Flere elever uten fullstendige vitnemål

Ikke bare er det flere avgangselever som får toppkarakterer. Under Kunnskapsløftet har det også vært en markant økning i andelen som *mangler* karakterer. Den generelle karakterfordelingen har dermed hatt en polarisert utvikling. Andelen blant avgangselevene som mangler minst halvparten av karakterene de normalt ville ha hatt, har økt fra rundt én prosent før Kunnskapsløftet til tre prosent i 2011. Antallet standpunktkarakterer i gjennomsnitt per elev har sunket litt. Dette bryter med reformens ambisjoner, der målet har vært at flest mulig elever skal kunne vise til et fullstendig sett av karakterer når de forlater grunnskolen. Under Kunnskapsløftet har utviklingen gått i motsatt retning.

Årsakene kan være vanskelig å fastslå, men vi vet at utviklingen i tid faller sammen med at stadig flere elever på ungdomstrinnet har fått vedtak om spesialundervisning. De skolene som har hatt størst økning i spesialundervisningsvedtak, har spesielt hyppig forekomst av manglende karakterer. At spesialundervisningen øker i omfang, er neppe i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner. Det kan tenkes at skoleledere og lærere har ment at Kunnskapsløftets nye læreplaner er for ambisiøse for en del elever, og iverksetting av spesialundervisning som ofte følges av fritak fra karakterer kan ha vært en reaksjon på det dilemmaet skolene har stått overfor.

«Hullene» i vitnemålet er ikke tilfeldig fordelt. Noe flere gutter enn jenter, klart flere elever fra de lavere enn de øvre sjiktene i det sosioøkonomiske hierarkiet, og flere elever med innvandringsbakgrunn enn majoritetselever (spesielt på grunn av fritak fra sidemål) har mangelfulle karaktersett. Samtidig har *økningen* i manglende karakterer under Kunnskapsløftet hatt en klar sosioøkonomisk profil. Først og fremst er det gutter og jenter som *ikke* har innvandringsbakgrunn, men der foreldrene har relativt lav utdanning og/eller inntekt, som i økende grad er blitt «rammet» av å mangle karakterer når de forlater ungdomsskolen. Endringen i manglende karakterer har rammet gutter og jenter i samme grad og blant elever med innvandringsbakgrunn har den vært på samme nivå som for elever flest.

12.1.6 Hva viser de nasjonale prøvene på 8. trinn?

Også de nasjonale prøvene foretatt ved *starten* av ungdomstrinnet, tidlig i skoleåret på 8. trinn, kan kaste lys over utviklingen av ulikhetene i skoleresu-

tater. De nasjonale prøvene denne rapporten har kunnet analysere, har alle funnet sted under Kunnskapsløftet, fra 2007 til 2011. I disse årene er det ingen tegn til økende ulikheter i skårene på nasjonale prøver, verken når det gjelder kjønn, sosioøkonomisk status eller innvandringsbakgrunn – heller tendenser til *minskende* sosioøkonomisk ulikhet fra 2007 til 2011.

Om dette indikerer at Kunnskapsløftet har hatt en utjevning innvirkning blant grunnskoleelevene *før* de kommer på ungdomstrinnet, er for tidlig å fastslå. Imidlertid viser flere studier at ulikhetene i karakterer, både mellom gutter og jenter og mellom elever fra ulik sosioøkonomisk bakgrunn, *øker* gjennom ungdomstrinnet. Utviklingstrekk observert på 8. trinn, da elevene er ca. 13. år gamle, blir ikke nødvendigvis gjenspeilet blant avgangselevene fra ungdomstrinnet nesten tre skoleår seinere. Tendensene til økte karakterforskjeller under perioden med Kunnskapsløftet kan derfor trolig plasseres til årene på ungdomstrinnet.

12.2 Kunnskapsløftets rolle

Dersom de spesifikke virkemidlene og ambisiøse målsettingene som følger med Kunnskapsløftet skulle redusere de sosiale ulikhetene i skolerestater burde i utgangspunktet utviklingen gå i retning av *mindre* forskjeller. Når det motsatte har skjedd, er en nødt til å stille spørsmålet om reformens virkemidler og målsettinger heller bidrar til å *øke* ulikhetene blant grunnskoleelevene.

Men en bør ikke dra overilte konklusjoner, for å avgjøre Kunnskapsløftets «egentlige» rolle er ikke enkelt. Et bredt sett av omstendigheter, i og utenfor skolen, kan påvirke hvordan ulikhetene utvikler seg. Flere av dem er vanskelige å måle. Noen av dem kan motvirke hverandre, noen kan skjule hverandre. Det er derfor vanskelig – kanskje urealistisk – å finne et endelig svar på hva Kunnskapsløftet har bidratt med i denne utviklingen.

Enkelte empiriske funn i denne rapportens analyser trekker imidlertid i retning av å «frikjenne» reformen som bidragsyter til økte forskjeller, andre trekker i motsatt retning.

12.2.1 Frikjenner implementeringshypotesen Kunnskapsløftet?

Analysene av *implementeringshypotesen* (kapittel 8) viser ingen tegn til at de skolene som har utvist størst oppslutning om reformen, og som tilsyne-

latende har kommet lengst i å realisere reformens virkemidler, har frambrakt større sosial ulikhet i resultatene enn andre skoler.

Men analysene er ikke uten mulige feilkilder. En vanskelighet er å spesifisere hva reformens virkemidler er. Konklusjonen over er bare basert på de sider av reformen vi har hatt mulighet til å utforme indikatorer for. Et vel så stort problem er hvordan implementeringen av disse virkemidlene kan måles på en valid måte. Vi har stort sett vært henvist til spørreskjemasvar fra elevundersøkelser og fra skoleledere og skoleeiere, supplert med registerdata om grunnskolene. Med disse opplysningene har vi prøvd å beskrive variasjonene mellom skolene i hvor mye og hvor konsistent Kunnskapsløftets anbefalte «verktøy» har vært tatt i bruk, når det gjelder for eksempel miljøet i klasserommet, elevenes kjennskap til læringsmålene, forvaltningen av lærerrollen, fokuset på digitale ferdigheter, rektorenes og skoleeierens tiltro til reformen og ordninger for å bedre tilbudet for særlig skoleflinke elever.

Disse kildene gir i noen grad en tilnærming til hva Kunnskapsløftet har betydd for skolehverdagen, og vi finner ingen tegn til at de skolene som mest iherdig har implementert ulike sider ved Kunnskapsløftet, har hatt en særegen økning i de sosiale ulikhetene i skolekarakterer. Men det er heller ikke noe som tyder på at reformens virkemidler har bidratt til å dempe veksten i forskjellene. Så langt våre analyser kan kaste lys over dette spørsmålet, tyder de på at den sosiale ulikheten i karakterer har økt omtrent på samme vis på skoler som har kommet langt, og på skoler som har kommet kort, i å implementere Kunnskapsløftet.

12.2.2 Kunnskapshypotesen

Kunnskapsløftet kan imidlertid ikke reduseres til et sett av virkemidler, ettersom det sentrale formålet først og fremst er å heve elevenes kunnskaper. Våre analyser av *kunnskapshypotesen* (kapittel 8) viser at en slik generell kunnskapsmålsetting ikke står i motstrid til redusert sosial ulikhet i skole-resultater. Til en viss grad kan vi si *tvært om!* Vi har analysert endringene i karakternivået til skriftlig eksamen fra 2003–2006 til 2009–2011 (justert for elevsammensetningen) og påvist en tydelig variasjon mellom skolene i hvor godt de har oppnådd målet om å «løfte elevenes kunnskaper» fra nivået før Kunnskapsløftet. Noen skoler har hatt klar framgang, andre går tilbake. Det

viste seg at mens skolene som går tilbake i allment karakternivå ofte har hatt økende sosial ulikhet, har skolene med framgang ikke sjelden bidratt til å dempe framveksten av større forskjeller.

For de sosioøkonomiske forskjellene i grunnskolekarakterer, fant vi utviklingstrekk noenlunde i samsvar med denne hypotesen. Dette er et optimistisk resultat, som kan tyde på at både kunnskapsforbedring og sosioøkonomisk utjevning kan realiseres samtidig. De to endringsprosessene kan trolig, under gunstige betingelser, understøtte hverandre. Men effektene er nokså moderate – og verken for karakterforskjellene mellom gutter og jenter eller for ulikhetene mellom elever med innvandringsbakgrunn og majoritets-elevne fant vi mønstre som gir særlig tydelig støtte til hypotesen om at generelle forbedringer i skolens kvalitet – som jo er hovedmålet med Kunnskapsløftet – kommer de potensielt svakere elevkategoriene til gode i større grad.

Funnet er i samsvar med resultater fra den kvalitative delen av dette evalueringsprosjektet, der ungdomsskolene som ble studert først og fremst reproduserte ulikhet i skolerresultater mellom elevgrupper som allerede var tilstede da elevene begynte i 8. trinn (Bakken & Danielsen 2011). Vi påviste at en slik reproduksjon av ulikhet både fant sted på skoler som hadde utviklet en skolekultur og pedagogisk praksis helt i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om å skape bedre forutsetninger for læring, og på de skolene der ledelse, organisering og klasseromspraksisen framsto som mer variabelt. Vår tolkning er at det først og fremst var skoleeksterne forhold som bidro til at skolene som ble studert varierte så sterkt med tanke på størrelsen på de sosiale ulikhetene i karakterer når elevene gikk ut av grunnskolen.

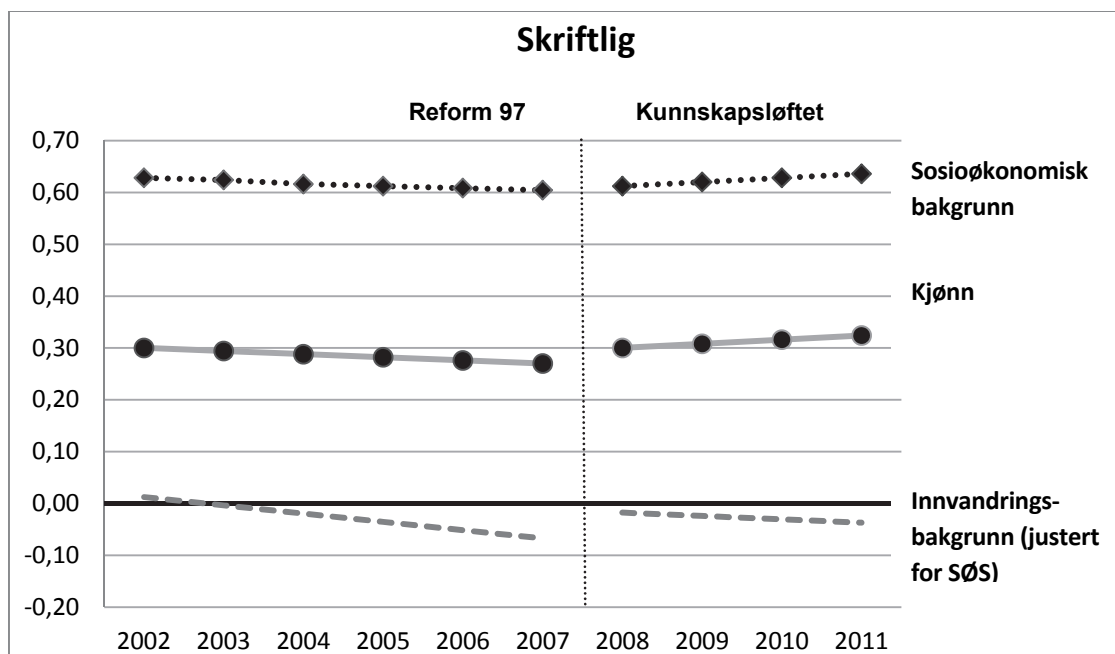
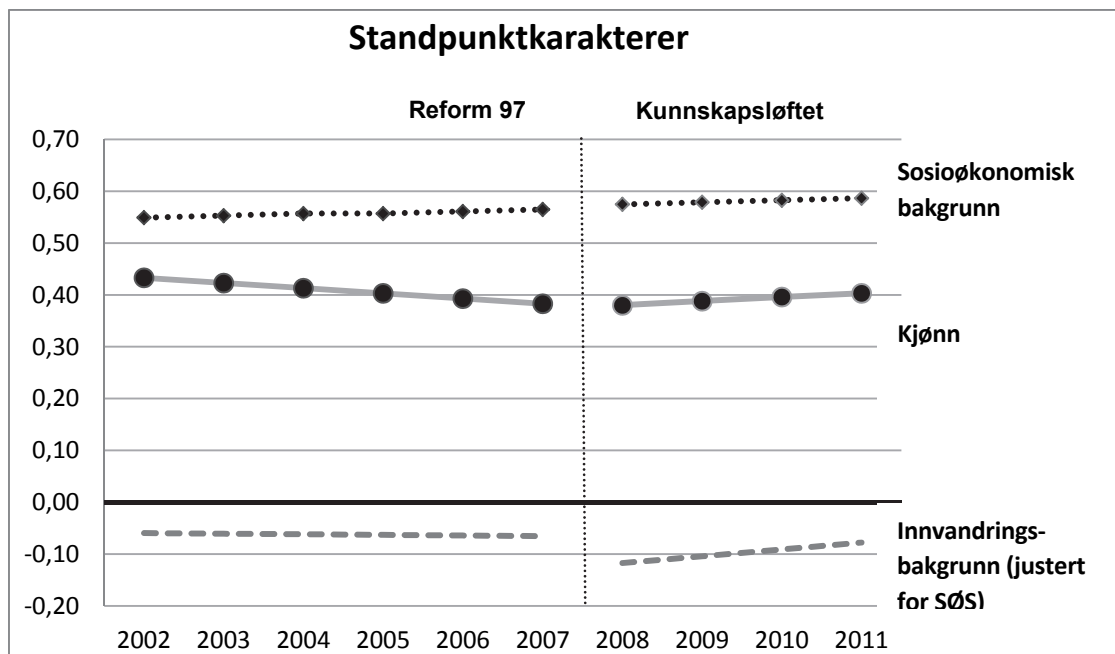
12.2.3 Motargumentet: Knekkpunkt i utviklingen

Essensen av de to foregående avsnittene er at Kunnskapsløftet neppe har «skylden» for tendensene til økende sosial ulikhet. Men en slik frikjennelse kan problematiseres ettersom analysene våre tyder på at utviklingen i ulikhet tok en *ny* retning omtrent samtidig med at Kunnskapsløftet ble gjennomført.

Figur 12-1 oppsummerer trendanalysene i kapitlene 5–7. Figuren viser på en stilisert måte hvordan ulikhetene i avgangselevnes standpunkt-karakterer og karakterer til skriftlig eksamen har utviklet seg i to perioder –

de siste årene under Reform 97 (2002–2007) og perioden under Kunnskapsløftet (2008–2011).

Figur 12-1 Trender og nivå i sosial ulikhet i to perioder – før Kunnskapsløftet (2002–2007) og under Kunnskapsløftet (2008–2011)



Note: Figurene er basert på de stiplede linjene i Figur 4-1, Figur 5-2 og Figur 6-9. De viser hvordan ulikheten endrer seg (basert på vanlige regresjonsanalyser), separat for perioden før Kunnskapsløftet (2002–2007) og etter (2008–2011). For å gjøre de tre typene ulikhet mer sammenlignbare, har vi her illustrert effekten av sosioøkonomisk bakgrunn ved å beregne forskjellen mellom elever som er plassert henholdsvis på 25. og 75. persentil på SØS-skalaen, eller 3,95 poeng på SØS-skalaen. Ulikhetene etter innvandringsbakgrunn er justert for sosioøkonomiske forskjeller mellom majoritets- og minoritetslever.

Ser vi først på den delen av figuren som representerer årene *før* Kunnskapsløftet, ser vi at blant de seks trendlinjene er det én som heller svakt oppover, fire som heller svakt nedover, mens én er ganske flat. På denne måten ser det altså ut til at ulikhetene i noen grad var i ferd med å *reduseres* – om enn svakt – i de siste årene før Kunnskapsløftet.

I linjene for perioden *under* Kunnskapsløftet ser vi stort sett det omvendte: Nå heller fem av seks linjer svakt oppover (unntaket er minoritetsgapet for skriftlig eksamen). Beregnet på denne måten er det altså stort sett en tendens til *økende* sosial ulikhet i karakterer i perioden etter 2007.

Generelt kan det derfor se ut som om Kunnskapsløftet faller sammen med et *knekkpunkt* – et brudd i utviklingsbanene. Selv om knekkpunktene framtrer så vidt tydelige i figuren ettersom vi har gjort separate analyser akkurat for årene 2002–07 og 2008–11, sammenfaller de med analysene i kapittel 5, 6 og 7: En underliggende tendens til *reduserte* forskjeller før Kunnskapsløftet avløses av en underliggende tendens til *økende* forskjeller under Kunnskapsløftet. Bare for de sosioøkonomiske forskjellene i standpunkt-karakterer ser det ut som om tendensen til gradvis økning har vært den samme både før og under Kunnskapsløftet. For de andre typene sosiale forskjeller tyder figuren på at en ny trend kom med – eller i tiden rundt – innføringen av Kunnskapsløftet.

Knekkpunktene i utviklingen kan derfor være et hint om at vi bør vurdere nøyere om det kan være noe ved Kunnskapsløftet – direkte, eller via ringvirkninger – som trekker i retning av større sosial ulikhet i skolekarakterer. Vi må spørre om det bare er *tilfeldig* at datamaterialet tyder på et brudd i utviklingstendensene omtrent da Kunnskapsløftet ble gjennomført. Eller indikerer bruddet at økende ulikheter er ganske nært relatert til reformen?

12.3 Hva kan forklare at ulikhetene øker?

I prinsippet kunne det tenkes at utviklingen skyldes underliggende endringer i skolestrukturen (flere privatskoler, flere kombinerte barne- og ungdomsskoler), geografiske forflytninger og demografiske endringer (større avgangskull), flere elever med innvandringsbakgrunn og endringer i inntekts- og utdanningsulikhet hos foreldrene. Analysene i kapittel 10 gir ikke holdepunkter for at slike strukturelle forhold har bidratt til økte forskjeller.

Det er heller ikke noe som tyder på at forverringene i elevenes læringsmiljø kan forklare at ulikhetene øker. Studier av norske ungdomsskoleelevers skolemotivasjon og holdninger til skolen viser at det gjennom 2000-tallet har vært en tendens til økt motivasjon og mindre konflikter mellom ungdom og skolens autoriteter (Øia 2011). Og resultatene i kapittel 8 tyder på læringsmiljøet blant elevene på 10. trinn på en del områder har blitt bedre siden Kunnskapsløftet ble innført.

Hvordan kan vi da forstå denne utviklingen? Funnene kan tolkes på forskjellig vis, og det er vanskelig å fastslå hvorfor forskjellene øker – og ikke reduseres – med Kunnskapsløftet. Noen muligheter kan det likevel være grunn til å spekulere rundt: 1) reformens kunnskapsorientering, 2) lærernes vurderingspraksis og 3) foreldrenes rolle og 4) nye ulikheter på grunn av økte skoleeffekter.

12.3.1 Reformens kunnskapsorientering og testregimet

Selv om Kunnskapsløftet er en omfattende og ambisiøs reform med mål om å nå alle, kan det tenkes at det ligger noen elementer i selve reformens hovedgrep – en målorientert læreplan med særskilt fokus på grunnleggende ferdigheter – som under visse betingelser kan ha bidratt til økte forskjeller.

Det mest sentrale tiltaket i reformen har vært å utvikle en læreplan med eksplisitte og krevende kompetansemål, som alle elever forventes å strekke seg mot. Reformen vektlegger også i større grad enn tidligere betydningen av at elevene får utviklet grunnleggende ferdigheter. Ambisjonen er at *alle* elever skal bli flinkere til å lese, skrive og regne. Ikke bare de 10–15 prosent av elevene som mestrer dette i minst grad, men også de skoleflinke skal bli enda bedre. Orienteringen mot eksplisitte kunnskaper og basisferdigheter har blitt innført i et utdanningspolitisk regime der trykket mot å vurdere elever gjennom hele opplæringsløpet har blitt sterkere. Dette har ført til en situasjon der elevene i betydelig større grad enn tidligere blir testet, kartlagt og målt i henhold til hvor godt de har tilegnet seg målene for opplæringen,

Dreiningen innebærer at skolen i enda større grad enn tidligere styrker og belønner den type ferdigheter og kunnskap som først og fremst fyller arbeidsdagen til den velutdannede middel- og overklassen, til de som hver dag jobber med å skrive, lese og regne, som driver med intellektuell og symbolsk

virksomhet. Reformens krav til elevene spiller så å si *på lag* med akkurat hva disse sosiale sjiktene kan.

Derfor er det kanskje ikke overraskende at barna fra disse sosiale sjiktene har en viss tendens til å øke sine skolemessige fortrinn under Kunnskapsløftet, sammenlignet med elevene fra andre samfunnsjikt. Vi kan jo spekulere, slik Evans (2007) gjør: En skolereform som la vekt på å styrke ferdighetene i manuelt og praktisk arbeid og brukte karakterskalaen aktivt for å belønne *slike* ferdigheter, ville kanskje lyktes bedre i å redusere de sosioøkonomiske forskjellene i skolerestultater?

Også den målstyrte læreplanen og vekten på bedre samarbeid mellom hjem og skole kan ha bidratt i samme retning. Mange skoler gir elevene og de foresatte tydelige kompetansemål for hvert fag, supplert med ukentlige beskrivelser av hva det er forventet at elevene skal lære og kunne. På ungdomstrinnet er mange av kompetansemålene ambisiøse. Alle foreldrene har ikke de samme forutsetninger for å forstå – eller i det hele tatt å sette seg inn i – hva skolen forventer at elevene skal lære. Vi reiser temaet, ikke for å drøfte om slike metoder er riktige eller gale, men for å påpeke at skolens administrasjon av foreldreinvolveringen, velment fra skolens side, kan gi et resultat som differensierer ytterligere etter hjemmets egne skoleressurser.

Den økende bruken av kartleggingsverktøy, i form av nasjonale prøver og andre typer tester, kan virke i tilsvarende retning. Testene er vel ment fra skolens og skolemyndighetenes side og begrunnet med nytten: De kan avdekke mangler hos den enkelte elev slik at læreren, eleven og foreldrene vet bedre «hvor skoen trykker» og dermed kan gjøre noe med problemene.

Men hyppige faglige tilbakemeldinger betyr også en strøm av signaler fra skolen til den enkelte elev om hvor «vellykket», i lys av læreplanene, han eller hun er. Tilbakemeldinger er ikke bare nøytrale signaler som lett omformes til økt motivasjon for å lære mer – de er også moralske bedømmelser av individet i tråd med skoleuniversets standarder. Gjentatte negative signaler kan lett tolkes som meldinger om at eleven savner de verdiene som skolen etterstreber. Når skolesystemet i enda større grad enn tidligere utsetter elevene for denne typen hyppige tilbakemeldinger, kan effekten bli et forsterket sprik mellom de skoleflinke og de mindre skoleflinke elevene, som i neste omgang kan føre til økende sosioøkonomiske forskjeller i karakterer eller økende forskjeller mellom gutter og jenter.

Et av skoleforskningens temaer har vært hvordan pedagogiske grep sjelden er strengt nøytrale (Bourdieu & Passeron 1977). De iverksettes blant elever med ulik bakgrunn og forskjellige ressurser. Samspillet mellom læreplaner, undervisningsopplegg og elevens egne forutsetninger, kan i større eller mindre grad være til gunst for den ene eller den andre elevgruppen. Her kan vi ikke undersøke nærmere slike temaer, men de peker på *tenkbare* koblinger mellom Kunnskapsløftets *vesen* og den observerte tendensen til økende sosioøkonomiske ulikheter.

12.3.2 Ringvirkninger – lærernes vurderingspraksis

En annen mulig tolkning av økte sosioøkonomiske forskjeller i karakterer kan være at Kunnskapsløftet har påvirket lærernes vurderingspraksis. Karakterene ved avslutningen av grunnskolen, som vi her har brukt for å vise utviklingen av den sosiale ulikheten i skolerestater, representerer lærernes verdsetting av elevenes ferdigheter i henhold til målene for opplæringen. Selv om den generelle læreplanen fra Reform 97 er beholdt, er Kunnskapsløftets sentrale formål å orientere skolen i sterkere grad mot det kunnskapsmessige. Kunnskapsoverføring har selvsagt alltid vært skolens oppgave. Men ferdigheter som faktakunnskap, velbegrunnede tolkninger av skriftlige tekster, tallforståelse og tallbehandling, er ikke direkte sammenfallende med de andre egenskapene skolen vil oppmuntre hos elevene, som å fostre et demokratisk sinnelag, utvikle sosiale evner, lære om empati og toleranse – i det hele tatt å bli «gagns menneske».

Hvordan lærerne alt i alt har reagert på denne, for så vidt ganske forsiktige, forandringen i hva skolen skal vektlegge, er vel ikke klarlagt. En ikke usannsynlig utvikling kan være at lærerne som kollektivt gradvis reviderer sine måter å klassifisere elevene på. Å skille mellom elevene etter deres rent kunnskapsmessige prestasjoner kan begynne å innta en større plass i vurderingsgrunnlaget. Dette kan skje bevisst, som en følge av åpne beslutninger og mer presise beskrivelser av hvilke kriterier lærerne skal legge til grunn for karaktersetningen.⁴⁰ Eller det kan skje mer umerkelig, som en subtil holdningsendring utløst av det skolepolitiske klimaet. Et slikt skifte i hvordan elevene *bør* vurderes kan vel også regnes som en eksplisitt målsetting med

⁴⁰ Jf. den nasjonale satsningen *Vurdering for læring*.

Kunnskapsløftet? Slik kan det bli en mer bevisst bruk av karakterskalaen for å differensiere tydelig mellom elevers kunnskapsnivå, der distinksjoner som tidligere ble oversett, nå fortøner seg som mer viktige å tydeliggjøre ved hjelp av karakterene.

Slike små, vanskelig registrerbare endringer i lærerkollektivets vurderingspraksis kan generere den type økende sosial ulikhet vi har påvist i denne rapporten. Om bare, la oss si en femdel eller en fjerdedel, av lærerne i større grad «belønner» gode prestasjoner med seksere (jf. kapittel 3), kan det samlede mønsteret av sosioøkonomisk ulikhet i karakterer ta en litt ny fasong. Den økende andelen av elever som *ikke* får karakterer i enkeltfag, kan også forstås på samme måte: Når det kunnskapsmessige kravet settes mer i sentrum, kan elever som læreren før ville la passere med laveste karakter, nå bedømmes som enda mer uegnet i forhold til læringsmålene og derfor innvilges fritak fra kravet om karaktersetting eller henvisning av elever til spesialundervisning.

12.3.3 Ringvirkninger – hva skjer i familiene?

En skolepolitisk reform som Kunnskapsløftet vil lett påvirke den offentlige opinion og ikke minst foreldrenes innstilling til skolens virksomhet. Også slike ringvirkninger kan tenkes å bidra til tendensene til økt sosial ulikhet.

Tabell 12-1 gir et inntrykk av hvordan voksne med hjemmeboende barn i de siste 20 år har reagert på spørsmålet om det er en særlig viktig politisk oppgave å bedre kunnskapsnivået i skolen. På begynnelsen av 1990-tallet var ikke dette så nærliggende (under 40 prosent svarte ja), men under Kunnskapsløftet er det nær 70 prosent som slutter seg til påstanden.

Tabell 12-1 Prosentandeler voksne med hjemmeboende barn, 1991–2009, som mener at «Heve kunnskapsnivået i skolen» er en spesielt viktig samfunnspolitisk sak, etter utdanningsnivå.

Svarerens høyeste utdanning	1991/ 1993	1995/ 1997	1999/ 2001	2003/ 2005	2007/ 2009	Gjennomsnitt
Ungdoms/realskole	33	38	53	52	57	44
Videregående	38	45	56	59	67	52
Universitet/høyskole	49	61	65	68	71	64
Alle	39	48	59	62	68	55

Data: MMIs spørreskjemaundersøkelser, gjennomført annet hvert år. Antall svar i alt: 17.957, fordelt på ungdoms/realskole 3702 svar, videregående 7367 svar og universitet/høyskole 6888 svar.

Opinionen har altså forvandlet seg: Flere betoner skolens kunnskapsfunksjon, og slik sett er Kunnskapsløftets hovedidé vel anerkjent – i økende grad – blant folk flest. Samtidig er de *sosiale forskjellene* illustrerende: Jo høyere egen utdanning, jo mer vil den voksne framheve skolens kunnskapsnivå som et viktig politisk spørsmål. I alle utdanningsgrupper er det en økende oppslutning om at skolens kunnskapsgivende virksomhet er viktig, men på ethvert tidspunkt er oppslutningen omkring 15 prosentpoeng høyere blant de med høyskole/universitet enn blant de som aldri fullførte videregående eller tilsvarende utdanning.

Hva slags *konkrete* endringsprosesser i familiene slike tall reflekterer, har vi lite kunnskap om. For å forstå tendensene til økende ulikhet til fulle, burde dette temaet studeres nærmere. At den økende opptattheten av skolens kunnskapsnivå dels er en refleks av skolepolitiske debatter, ikke minst alt det som gikk i forkant av Kunnskapsløftet (det såkalte «PISA-sjokket»), er det neppe tvil om. At de sosiale forskjellene i denne opptattheten også blir reflektert i tilsvarende sosial ulikhet i hvordan *foreldrene* prøver å påvirke sine barn til iherdig læring, er også sannsynlig. På denne måten kan Kunnskapsløftet ha ringvirkninger ut i familiene som kanskje genererer *økende* sosial ulikhet i hvordan foreldrene vektlegger barnas skoleinnsats, som i neste omgang reflekteres tilbake i en større sosial differensiering i elevenes karakterer.

12.3.4 Skoleeffekter større betydning

På enkelte områder har vi funnet tegn til at noen nye typer ulikhet gjør inntog i norsk skole. Vi har allerede nevnt at flere elever går ut av grunnskolen med «huller» på vitnemålet og at sosioøkonomiske forskjeller spiller en økende betydning. Vi har også vist at familiens inntekter har økende betydning for elevenes karakterer.

Et ytterligere interessant funn i denne rapporten er en økende tendens til en *skoleeffekt* på karakternivået. På skoler der mange av foreldrene har høy utdanning og/eller høy inntekt, er det en tilleggseffekt på karakternivået utover de ressursene foreldrene representerer hver for seg (kapittel 11). Dette gjelder uansett elevens egen sosioøkonomiske status. Den allmenne «påplussingen» av karakterene til skriftlig eksamen som inntreffer jo høyere

gjennomsnittlig sosioøkonomisk status det er blant skolens foreldre, var liten på begynnelsen av 2000-tallet, men den har vokst tydelig og er blitt betydningsfull i årene med Kunnskapsløftet.

Økende effekter av foreldrenes gjennomsnittlige utdanningsnivå på skolens karakternivå har også blitt observert i Sverige (Skolverket 2012). Dette har imidlertid skjedd i en helt annet utdanningspolitisk kontekst enn den norske, der økt valgfrihet for foreldrene til å velge skole for barna sine har medført større forskjeller i skoleresultater mellom skoler og økt sosioøkonomisk, etnisk og «motivasjonsbasert» segregering mellom skoler (Skolverket 2012). Slike forhold kan derimot ikke forklare økte skoleeffekter i Norge, ettersom segregeringen bare har økt marginalt, det er ikke blitt større variasjoner mellom skolenes skriftlige eksamenskarakterer og andelen elever på privateide skoler er fortsatt ikke på mer enn rundt to prosent. Det må derfor være andre forhold som bidrar.

Vi har vist at de økte skoleeffektene trolig er en av mekanismene bak økende sosioøkonomisk ulikhet i resultatene til skriftlig eksamen, ettersom denne effekten i særlig grad tilfaller elever fra de mer gunstige sosioøkonomiske sjiktene. Bak dette aner vi ringvirkninger av Kunnskapsløftet. Når skolen i økende grad og i en mer eksplisitt form retter fokuset på læring, akademiske kunnskaper og grunnleggende ferdigheter, kan foreldrene, og da særlig de som selv har høy sosioøkonomisk status, bli mer opptatt av hvor gode kunnskaper skolen klarer å utstyre barna deres med. På høystatusskoler kan disse foreldrene finne sammen med andre liknende foreldre. En slik kontekst kan påvirke både elever og lærere, og om disse skolene dessuten, i tråd med Kunnskapsløftet, inviterer til mer utstrakt skole-hjem-samarbeid, kan dette bli omstendigheter som forserer kunnskapsorienteringen blant elevene, både via påtrykk hjemmefra og påtrykk via skolen. Dette kan også være en kilde til økende sosioøkonomiske ulikheter i skolekarakterer, der skolens gjennomsnittlige sosioøkonomiske nivå blir viktig for utfallet.

Trolig ligger slike prosesser bak noe av økningen i sosioøkonomiske ulikheter i karakterene til skriftlig eksamen. Det særegne er imidlertid at denne effekten *bare* gjelder for karakterene til skriftlig eksamen. Det er ingen generell fordel for standpunkt-karakterene å være på en høystatusskole – her ser vi faktisk det omvendte (dvs. at uansett egen sosioøkonomisk status får

elevene på lavstatusskoler litt *bedre* standpunkt karakterer i gjennomsnitt). Tendensen til økende sosioøkonomiske ulikheter i standpunkt karakter, må derfor forklares på annet vis.

12.4 Konklusjon

Det er nok for tidlig å felle en endelig dom over Kunnskapsløftet etter at bare fire avgangskull (2008–2011) har avsluttet grunnskolen etter reformens oppstart. Disse fire kullene har dessuten hatt mye av sin skolegang *før* Kunnskapsløftet. Det siste analysekullet, avgangselevene i 2011, hadde ikke mer enn halvparten av de ti årene på grunnskolen etter at reformen ble innført. Vi må også ha i mente at Kunnskapsløftet har hatt et videre sett av målsettinger enn utjevning av forskjellene i skolerresultater, som tross alt ikke har vært mer enn en implisitt del av det reformen har prøvd å få til.

Likevel må vi påpeke at svært lite tyder på at Kunnskapsløftet, slik reformen så langt har vært utformet og blitt praktisert, vil ha en utjevne innvirkning på karakterulikhetene. Fra årene umiddelbart før Kunnskapsløftet og fram til et tidspunkt da vi kan anta at reformen har «gått seg til» og nærmet seg sitt potensial, er det ingen utjevning, men en svak vekst i forskjellene i gjennomsnittskarakterer mellom jenter og gutter. Noe liknende, dvs. en svak økning av ulikhetene, har også funnet sted mellom elever fra familier lavt og høyt i det sosioøkonomiske hierarkiet. For forskjellene mellom majoritets elever og elever med innvandringsbakgrunn finner vi noen positive trekk, som at elevene fra enkelte store innvandringsgrupper har nærmet seg majoritetsnivået etter at vi har justert for sosioøkonomiske familieforhold. I det store og hele har likevel karakteravstanden mellom majoritet og elever med innvandringsbakgrunn blitt opprettholdt.

Vi vil også framheve et betenkelig utviklingstrekk under Kunnskapsløftet: Flere slutter ungdomsskolen *uten* et fullstendig karaktersett på vitnemålet fra de ti årene i grunnskolen. Dette rammer særlig og i *økende* grad majoritets elever fra familier i nedre del av den sosioøkonomiske skalaen.

Reformen har jo ikke hatt dramatiske konsekvenser for den sosiale ulikheten i skolerresultater, men de – forholdsvis små – endringene vi kan observere, peker stort sett i retning av *økende* sosial ulikhet under Kunnskapsløftet.

Men er det Kunnskapsløftets «skyld»? Trolig har mange aspekter ved reformen vært nøytrale i den forstand at de verken har svekket eller styrket drivkreftene bak ulikhetene. I dette avslutningskapitlet peker diskusjonen likevel i retning av at selve reformen på forskjellig vis kan ha utløst prosesser som trekker i retning av større forskjeller. Vi kan ha fått et undervisningsregime i grunnskolen som i større grad er tilpasset forutsetningene blant elever fra hjem med større utdanningsressurser. Kunnskapsløftets anstreb for en forsterket kunnskapsorientering kan uvegerlig vri lærernes karaktersetting i retning av å differensiere mer på grunn av elevenes faglige prestasjoner. Skoledebattene rundt Kunnskapsløftet og norske elevers kunnskaper i internasjonal sammenheng kan gjøre foreldrene – og i særlig grad «middelklasse»-foreldre – mer iherdige i å anspore, eller kreve, forsterket skoleinnsats fra sine barn. Samspillet mellom skolene og foreldrene kan ha ført til en særlig økning i læringsutbyttet på skoler der mange av foreldrene selv har høy utdanning, og dette kan også ha bidratt til voksende sosioøkonomiske ulikheter i karakterer.

Vårt poeng er ikke at slike prosesser er «negative» – det er en annen diskusjon, men at slike prosesser kan ha bidratt til at Kunnskapsløftets implisitte målsetting om reduserte sosiale forskjeller i karakterene ikke er blitt innfridd i løpet av Kunnskapsløftets første femårsperiode.

Som en reform for å redusere systematiske forskjeller har Kunnskapsløftet hatt et vanskelig utgangspunkt. Å redusere sosiale forskjeller i skolerresultater har vært et bakteppe for reformen, men virkemidlene har ikke vært spesielt innrettet mot utjevning. Reformen har vært universelt innrettet, og det eneste virkemiddelet rettet mot særskilte elevgrupper er en ordning der skoleflinke elever på ungdomstrinnet kan ta fag på videregående.

At en målsetting om reduserte forskjeller i skolerresultater ikke ble eksplisitt formulert da reformen ble innført, kan nok i ettertid tolkes som en forventning om at mindre sosiale forskjeller i karakterene nærmest automatisk vil følge som et resultat av en kvalitetsheving i grunnskolen. Analysene fra dette prosjektet tyder på at denne strategien til en viss grad kan ha noe for seg, ettersom særlig de sosioøkonomiske ulikhetene i karakterer synes å være mer dempet blant elevene på skoler som har hatt en generell

karakteroppgang. Slike effekter er likevel begrenset og hovedbildet er at den generelt gode skolen er mer eller mindre like god for alle.

Fra et effektivitetssynspunkt kan dette vurderes som positivt, men det er mindre oppløftende fra et utjevningssynspunkt. Dette tyder på at forventningene har vært for store til hva som er mulig å få til av utjevning gjennom brede, universelle reformer rettet mot å løfte alle elever. Trolig er det andre og mer målrettede tiltak som må til, men heller ikke her finnes de enkle løsningene som raskt gir større endringer, ettersom drivkreftene utenfor skolen som påvirker ulikhetsmønstrene alltid veier tungt.

Summary

Kunnskapsløftet (“The Knowledge Promotion Reform”) was introduced in all Norwegian primary and secondary schools from 2006. The overall goal of the school reform was to increase the level of knowledge and the basic skills among all pupils. A major research program has evaluated and studied implementation processes and learning outcomes of the reform. This program was initiated by the Ministry of Education and Research and is organized and financed by The Norwegian Directorate for Education and Training.

Within this program, NOVA – Norwegian Social Research – has studied whether the reform contributes to a reduction of the social inequalities in learning outcomes between pupils of different socioeconomic backgrounds, gender and immigrant statuses. In this final report of the research project all students who graduated from lower secondary school (10th grade) during the period 2002–2011 are studied. The analyses are primarily based on pupils’ grades and exam results.

After four years with the new curriculum there is little to suggest that *Kunnskapsløftet* has contributed to less social inequalities at the end of the compulsory education. The pattern of social inequalities in grades continues to be at more or less the same level during the reform period as compared to the situation before the reform was introduced.

However, in some areas there are changes in the direction of increasing social inequalities. There is a slight increase in the differences in average grades between girls and boys, and an increase in inequality has also taken place between students from families “low” and “high” in the socioeconomic status hierarchy. Even though these changes are not dramatic, the differences among students increase in virtually all types of schools and in most geographic areas. Examples of reduced differences are few. In the case of students with immigrant background (“minority students”), there are some positive features. Students from some major immigrant groups have approached the level of students with non-immigrant background (“majority students”).

Although it is probably too early to cast a final judgment on *Kunnskapsløftet*, there is little to suggest that the reform, as it so far has been designed and practiced, has had any levelling effect on the social inequalities in grades. A particularly worrisome trend in the first period of *Kunnskapsløftet* is that more pupils leave school without a full diploma. This particularly affects pupils from families in the bottom of the socioeconomic status hierarchy.

Differences between girls and boys have increased

After a period of slightly decreasing differences in grades between boys and girls in the first half of the 2000s, the gender gap increased slightly in girls' favour. The trend was redirected around the time when *Kunnskapsløftet* was introduced. Though, the changes are not large. And on average, there has been a slight increase in both boys' and girls' grades under the reform, but the girls' increase is slightly larger than that of boys.

The trend is particularly driven by increasing gender differences in mathematics, a trend that started some years before *Kunnskapsløftet* was introduced and has been reinforced in the early years of the reform. In most subjects gender differences have been stable, while the differences between boys and girls have increased slightly in English and Norwegian.

Increased importance of socioeconomic background

Also when it comes to the impact of pupils' socioeconomic background, the overall picture is that the changes during the first decade of 2000 have not been great. Still, it is an unwelcome development, because the trends do go in the direction of greater socioeconomic disparities. This trend has particularly been driven by an increase in socioeconomic differences in the grades in mathematics and the practical and aesthetic subjects, and the trend is stronger among girls than among boys. Parents' educational level has always been closely related to students' school performance, but in recent years the variations in parents' income have been somewhat more strongly related to differences in school grades.

Marginal changes for students with immigrant background

The proportion of graduates with immigrant backgrounds raised from 7.5 per cent in 2007 to 10.4 per cent in 2011. The ethnic segregation between schools is great, but for the country as a whole, segregation rather decreased than increased during the first period of *Kunnskapsløftet*. On average, pupils having immigrant background do get poorer grades than majority students. Under *Kunnskapsløftet*, there has been little change in this gap. On average, the differences in grades are practically the same in 2009-2011 as they were in 2003-2006, but the difference was slightly larger for the grades given in the final written exam. These changes can be explained by increasing differences in socioeconomic resources among families of the majority and minority students.

Statistical techniques that adjust for students' family background show that the grades among students with immigrant background on average is a little better than majority students, given the same socioeconomic level. This has changed little since the introduction of the reform. For the three major immigrant groups - graduates of Pakistani, Vietnamese and Iraqi background – the mean grade level has to some extent been improved under *Kunnskapsløftet*.

Growing inequality due to the frequent use of top grades

On a scale from 1 (low) to 6 (high), all pupils are normally given grades in up to 16 subjects. Through the first decade of 2000, the mean grade level has increased, primarily due to a growing number of pupils receiving the highest grade (six). With the available data it is difficult to determine whether this is due to a growing number of particularly clever pupils, or whether it is due to changes in assessment practices, where teachers over time increasingly provide academically strong students top grades. Regardless of explanation, the trend towards an increase at the top level of the grade distribution has been an important contributor to the trend towards growing social inequality in grades. The increasing incidence of top grades has in particular “accrued” student categories that previously had a high level of grades (girls, students with higher socioeconomic background and/or majority background). The average grade level has not decreased either among boys, students from “low”

socioeconomic background or among students with immigrant background, but the proportion of top grades among these groups has increased only marginally.

More pupils without full certificates

At the same time as the number of graduates with top grades has increased, there has been an increase in the number of graduates who do not get grades in one or more subjects. The proportion of pupils who are missing at least half of the grades they normally would get, has increased from around one per cent before *Kunnskapsløftet* to three per cent in 2011. This development falls in time along with an increasing number of students in lower secondary schools that have been granted special education. One possible interpretation is that school administrators and teachers believe that the new curricula and demands introduced in *Kunnskapsløftet* are too ambitious for some of the students, and that special education and exemption from the grades may have been a reaction to this dilemma.

The increase in missing grades under *Kunnskapsløftet* has had a clear socioeconomic profile: it has to a large extent “hit” pupils whose parents are having the lowest socioeconomic status.

What role has the new reform played?

To determine the role of *Kunnskapsløftet* for these trends is difficult. Many forces, inside and outside school, can affect an increasing level of social inequalities in grades. Compared with what kind of data that often are the basis for analysis of school reforms, the available data for the report's analysis have been exceptionally good and representative. However, information about several possible causal factors is limited.

In this report it is studied whether some of the general trends in society that has occurred regardless of *Kunnskapsløftet* may lie behind the trend towards increased differences in grades. The higher socioeconomic differences in grades, for example, could be due to underlying changes in school structure (more private schools, more combined primary and secondary schools), geographic mobility patterns, demographic changes (larger cohorts) and/or changes in student population (more pupils with an

immigrant background and changes in income - and educational inequality among the parents). The findings provide no evidence that such structural factors have contributed to trends in higher socioeconomic differences in grades.

Implementation hypothesis

To investigate the role of *Kunnskapsløftet* more directly, the project has analysed possible consequences of the implementation of some reform measures. Lower secondary schools have been classified according to how much and how consistently the recommended "tools" have been adopted. This includes the learning environment in classrooms, students' knowledge of learning objectives, how the teacher manages his teaching role, the focus on digital skills, the principal and school owners' confidence in the reform and a program to improve education for particularly clever students.

The results do not give the impression that the introduction of these instruments, as far as this project has been able to measure them, has had consequences in the direction of increased social inequality in school performance. Inequalities have not been greater among students in schools that apparently have been in the forefront to take the tools of the reform in use. But there is nothing to suggest that the tools have helped to curb a trend toward greater differences. The development of increased social inequality in grades has, on the whole, been independent of how and how far the recommended action in *Kunnskapsløftet* has been completed.

However, there are certain challenges in measuring the effects of the reform measures. One problem is how to exactly specify the reform measures. Another challenge is how to measure the implementation of the instruments in a valid manner. Data that the project has had access to (questionnaire responses from student surveys and from school and school owners, supplemented with register data on lower secondary schools) might not provide an accurate impression of what *Kunnskapsløftet* has meant to the school day.

Knowledge hypothesis

On the other hand, the overall intention of the reform is not primarily to apply specific measures, but to promote a general improvement of knowledge and skills among students. Thus, in this report all lower secondary schools have been classified by the extent to which they seem to have achieved this objective after *Kunnskapsløftet* was introduced. By studying the development of exam results at every school in the country in the period 2003-2011, the analysis shows a significant variation between schools in how well they have achieved the goal of "promoting" the students' knowledge (adjusted for changes in student composition). Some schools have had a clear progress, others have gone back. The analysis has then been designed to determine whether the social differences in grades among students in schools with particular success, has had a downward tendency.

To some extent, the results support a "knowledge hypothesis" suggesting that a decrease in equality will be followed by a school's increase in the general level of skills and knowledge among its students. While schools that achieve poorer results over time often have increasing social inequality, schools with progress in results have helped to curb the growth of larger differences. But the effects are moderate and at most schools the socio-economic inequalities are greater after than before the reform. However, it is a fairly clear positive result: for the socioeconomic inequalities in grades, it appears that increasing mean level of examination grades over time to a certain degree has been associated with a diminishing degree of inequality. On the other hand, the analysis can not detect patterns that clearly supported the idea that general improvement in school quality - the main goal of the school reform – benefit boys more than girls or minority students more than majority students.

Turning point in the development coincides with the initiating of the reform

The analysis of the implementation hypothesis and the knowledge hypothesis could in practice not give any answer to why there is a trend towards increasing social inequality in school grades after the reform was introduced. The analyses of trends show a striking feature, with a turning

point that in time falls along with the introduction of *Kunnskapsløftet*. Even though the changes are not dramatic, this may be a hint that there is something in the reform - directly or through spin-offs - which pulls in the direction of greater social inequality in school grades. In the report some possible mechanisms of the reform are discussed, and due to lack of data we speculate on possible factors pulling in the direction of increased social differences in students' school performance.

One possible explanation may lie in the very nature of the reform. From all parties of the school system, *Kunnskapsløftet* requires a greater focus on promoting knowledge and academic and basic skills. The school is so to speak to a greater extent oriented on the type of knowledge and skills that in the working life (and elsewhere) are to a particular extent demanded (and mastered) by the well educated middle class. The new demands on students from the reform are almost playing in tune with the highly educated, and students from such layers will therefore perhaps be better equipped to adapt to the learning goals under *Kunnskapsløftet*. In addition, a goal-directed curriculum and emphasis on better cooperation between home and school may have contributed in the same direction. As parental resources vary in terms of opportunities and conditions to be partners with the school, it is conceivable that increased demands on parental involvement from the schools can differentiate further according to their own home school resources. The use of assessment tools and other types of tests can serve in the same direction. Frequent feedbacks to each student about how well academic knowledge and skills are mastered means a stream of signals to individual pupils about how "successful" - in light of the curriculum - he or she is, and the effect can be an enhanced gap between the academically talented and the less academically strong students.

Another possible explanation for the increased differences may be changes in how teachers assess their pupils. Teachers may have reacted to a shift towards the more professional and knowledge-related aspects of the school by revising the ways they classify their own students. If the grading scale is increasingly used to distinguish more clearly between the students' level of knowledge, changes in teacher collective assessment practices can generate a tendency towards increasing social inequality in grades.

A third possible explanation is the parents' role, which may have been changed because of the debate around the introduction of *Kunnskapsløftet*. Studies show that over time, more and more parents believe that it is important that the level of knowledge in schools is raised. These patterns show that there has been a change in the educational climate at the cultural level. But there are clear social patterns: The higher the parents' education, the greater the support for the importance of knowledge in school. Little is known about what kind of processes within the family such cultural changes have triggered. It is conceivable that social differences in the way academic knowledge and basic skills are valued might generate increasing social inequality in how the parents emphasize their children's education efforts, which in turn is reflected back into a greater social differentiation in students' grades.

New types of inequality?

In some areas there are signs of new types of inequalities in Norwegian lower secondary schools. As already mentioned, gender and family income have increased importance for students' grades and more pupils leave school without full diplomas. Another new inequality is an increasing tendency of school effects. Before *Kunnskapsløftet*, there were little or no effects on students' examination results of attending schools where the other parents' level of income and education was high. This general "adding" to the grades at the written examination has grown and has become stronger in the years of *Kunnskapsløftet*.

Increasing effects at the school level is probably one of the mechanisms behind increasing socioeconomic inequalities in the written examination grades, as these effects primarily accrue students from the more privileged socioeconomic layers. These school effects might be a spin-off effect of *Kunnskapsløftet*, and might be resulted from an interaction between the general socioeconomic level at each school, efforts from students and parents belonging to the school and the pressure on schools and teachers in the direction of a shift towards a greater focus on knowledge and skills. This can improve school performance in the schools where the parents have the highest amount of relevant resources, but also lead to greater social inequality

in grades nationwide. A remarkable discovery is that this effect only turns out for the grades of the written exam, while the grades directly given by the pupils' own teachers ("standpunkt") are not affected in the same way.

Conclusion

The consequences of *Kunnskapsløftet* for the social inequality in school achievement have not been dramatic, but the documented changes mostly point in the direction of increased social inequality. As a reform to reduce social inequalities in learning outcomes *Kunnskapsløftet* have had a difficult starting point. Reducing social disparities in learning outcomes has only been a backdrop for the reform, and the measures have not been specifically aimed at reducing such inequalities. The reform has been universally designed, and the only policy instrument aimed at specific groups of pupils is a program where academically strong students can take courses at higher levels in the school system.

The fact that a goal of reducing inequalities in school results were not explicitly formulated when the reform was introduced, though mentioned at the preparation phase of the reform, can be interpreted as an expectation that smaller social differences in grades almost automatically will follow from a better quality of education. The analyses from this project suggest to some extent that this strategy has some relevance, especially as the socioeconomic differences in grades seem to be less among students in schools that have had a general increase in examination results. Such effects are still limited and the main picture is that the generally good school is more or less equally good for all student categories.

From an efficiency point of view this can be considered positive, but it is less encouraging from a perspective of equality. It suggests that expectations have been too high for what is possible to achieve from broad, universal reforms aimed at lifting all students. There are probably other more targeted measures that need to be implemented, but there are no simple solutions that quickly provide major changes - as the driving forces outside the school that affect patterns of inequality always weighs heavily.

Vedleggstabeller

Vedleggstabell 1 Sammenhengen mellom SØS og elevenes karakterer, justert for nasjonale prøveresultater. Avgangskullene fra grunnskolen 2010 og 2011

	Modell 1			Modell 2		
	b	se b	z-test	b	se b	z-test
Skriftlig eksamen						
SØS-gradient	0,148	0,002	85,5	0,042	0,001	28,3
Avgangskull (2010=0, 2011=1)	-0,085	0,013	-6,4	-0,072	0,011	-6,5
SØS * avgangskull	0,005	0,002	2,3	0,004	0,002	2,3
Nasjonale prøveresultater 8. trinn (samlemål regning, lesing, engelsk)	-	-	-	0,694	0,003	257,1
Matematikk-karakter						
SØS-gradient	0,192	0,002	106,4	0,070	0,001	50,4
Avgangskull (2010=0, 2011=1)	-0,076	0,014	-5,4	-0,071	0,010	-6,8
SØS * avgangskull	0,005	0,002	2,0	0,005	0,002	3,0
Nasjonale prøveresultater i regning 8. trinn				0,838	0,003	333,8
Norsk-karakter						
SØS-gradient	0,145	0,001	103,6	0,063	0,001	52,0
Avgangskull (2010=0, 2011=1)	-0,014	0,011	-1,3	0,005	0,009	0,5
SØS * avgangskull	0,002	0,002	0,8	0,000	0,002	0,1
Nasjonale prøveresultater i lesing 8. trinn				0,548	0,002	251,5
Engelsk-karakter						
SØS-gradient	0,150	0,002	96,7	0,069	0,001	57,0
Avgangskull (2010=0, 2011=1)	0,009	0,012	0,8	0,037	0,009	3,9
SØS * avgangskull	0,004	0,002	1,9	0,001	0,002	0,5
Nasjonale prøveresultater i engelsk 8. trinn				0,665	0,002	307,4

Note: z-verdi: Om denne er større enn 2 vil vi regne koeffisienten som statistisk signifikant (men ikke nødvendigvis av skolepolitisk betydning).

Vedleggstabell 2 Lineær regresjonsanalyse av nasjonale prøver. Kjønn og foreldrenes utdanningsnivå

Samleskåre	2007		2008		2009		2010		2011	
	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b
For. utdnivå (0-8)	0,186	0,002	0,185	0,002	0,183	0,002	0,182	0,002	0,178	0,002
Manglende utdanningsnivå	0,175	0,030	0,277	0,027	0,448	0,031	0,494	0,028	0,438	0,028
Kjønn (jente=1)	0,092	0,007	0,048	0,007	0,042	0,007	0,080	0,007	0,086	0,008
Minoritetsstatus (jmajoritet=1)	0,197	0,016	0,207	0,016	0,262	0,014	0,237	0,014	0,211	0,015
Konstant	-0,900	0,016	-0,884	0,016	-0,954	0,015	-0,953	0,015	-0,931	0,015
N _{elever}	59.977		60.688		61.646		60.950		55.784	
r ²	0,175		0,171		0,165		0,164		0,157	
Leseprøven	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b
For. utdnivå (0-8)	0,167	0,002	0,166	0,002	0,167	0,002	0,162	0,002	0,161	0,002
Manglende utdanningsnivå	0,107	0,032	0,245	0,209	0,307	0,033	0,369	0,030	0,351	0,029
Kjønn (jente=1)	0,269	0,008	0,245	0,008	0,256	0,008	0,249	0,008	0,280	0,008
Minoritetsstatus (jmajoritet=1)	0,398	0,016	0,384	0,016	0,510	0,015	0,305	0,088	0,329	0,015
Konstant	-1,107	0,017	-1,080	0,016	-1,227	0,015	-1,024	0,016	-1,070	0,016
r ²	0,177		0,172		0,181		0,153		0,160	
Engelskprøven	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b
For. utdnivå (0-8)	0,147	0,002	0,151	0,002	0,148	0,002	0,146	0,002	0,145	0,002
Manglende utdanningsnivå	0,057	0,033	0,138	0,029	0,285	0,034	0,316	0,030	0,293	0,030
Kjønn (jente=1)	0,076	0,008	0,079	0,008	0,024	0,008	0,079	0,008	0,080	0,008
Minoritetsstatus (jmajoritet=1)	-0,030	0,017	-0,029	0,017	0,087	0,015	0,137	0,015	0,031	0,016
Konstant	-0,643	0,017	-0,561	0,017	-0,657	0,016	-0,722	0,016	-0,640	0,016
r ²	0,101		0,105		0,101		0,103		0,096	
Regneprøven	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b	B	se b
For. utdnivå (0-8)	0,180	0,002	0,173	0,002	0,169	0,002	0,172	0,002	0,170	0,002
Manglende utdanningsnivå	0,303	0,032	0,379	0,028	0,589	0,033	0,607	0,029	0,540	0,029
Kjønn (jente=1)	-0,116	0,008	-0,206	0,008	-0,172	0,008	-0,120	0,008	-0,145	0,008
Minoritetsstatus (jmajoritet=1)	0,146	0,017	0,204	0,016	0,093	0,015	0,172	0,015	0,171	0,015
Konstant	-0,734	0,017	-0,720	0,016	-0,652	0,016	-0,763	0,015	-0,757	0,016
r ²	0,157		0,156		0,134		0,140		0,141	

Note: Alle koeffisientene er statistisk signifikant forskjellig fra null ($p < 0,0001$)

Vedleggstabell 3 Resultater fra regresjonsanalyser av standpunkt- og skriftlige eksamenskarakterer (skala 1-6) som viser om endringene i SØS-gradient er betinget av endringer i eksamensresultat på skolenivå. Avgangskullene 2003-2006 og 2009-2011

Individnivå-parametre	Standpunktkarakterer (13 fag)		Skriftlig eksamenskarakterer	
	b	se b	b	se b
Konstant	3,021	0,008	2,405	0,011
Hovedeffekt				
Sosioøkonomisk bakgrunn (0-10)	0,134	0,001	0,145	0,001
Periode (2003-06=0, 2009-11=1)	0,028	0,005	0,079	0,007
Endring eksamensresultat	0,044	0,057	-0,336	0,069
Toveis interaksjon				
Periode * SØS	0,004	0,001	-0,001	0,001
Periode * endring eksamensresultat	0,538	0,049	1,780	0,070
SØS * endring eksamensresultat	-0,009	0,006	-0,005	0,009
Treveis interaksjon				
Periode * SØS * endring eksamensresultat	-0,036	0,009	-0,045	0,012
Kontrollvariabler				
Kjønn (jente=1, gutt=0)	0,400	0,002	0,304	0,003
Majoritets elever	-0,100	0,006	-0,063	0,008
Minoritet - kort botid (<8 år)	-0,088	0,009	-0,129	0,013
Foreldrene bor sammen	0,240	0,002	0,182	0,003
Foreldre i arbeid (0-2)	0,043	0,002	0,020	0,003
Eksamensfag engelsk			0,279	0,004
Eksamensfag matematikk			-0,173	0,004
Antall elever	399.653		381.679	
Skolenivå-parametre				
	standard- avvik	standard- feil	standard- avvik	standard- feil
Konstant	0,144	0,004	0,157	0,004
Residual	0,702	0,001	0,964	0,001
Antall skoler	1.003		1.003	

Note: Endring i gjennomsnittlige eksamensresultat i periodene 2003-06 – 2009-11. Signifikante koeffisienter ($p < 0,01$) er uthevet med fet skrift.

Vedleggstabell 4 Resultater fra regresjonsanalyser av standpunkt- og skriftlige eksamenskarakterer (skala 1-6) som viser om endringene i kjønnsgapet er betinget av endringer i eksamensresultat på skolenivå. Avgangskullene 2003-2006 og 2009-2011

Individnivå-parametre	Standpunktkarakterer (13 fag)		Skriftlig eksamenskarakterer	
	b	se b	b	se b
Konstant	3,012	0,008	2,413	0,011
Hovedeffekt				
Kjønn (jente=1, gutt=0)	0,404	0,003	0,294	0,004
Periode (2003-06=0, 2009-11=1)	0,050	0,003	0,063	0,004
Endring eksamensresultat	-0,013	0,050	-0,341	0,058
Toveis interaksjon				
Periode * kjønn	-0,008	0,004	0,023	0,006
Periode * endring eksamensresultat	0,434	0,030	1,583	0,043
Kjønn * endring eksamensresultat	0,034	0,029	-0,033	0,041
Treveis interaksjon				
Periode * kjønn * endring eksamensresultat	-0,144	0,043	-0,062	0,061
Kontrollvariabler				
Sosioøkonomisk bakgrunn (0-10)	0,136	0,001	0,144	0,001
Majoritetslever	-0,100	0,006	-0,065	0,008
Minoritet - kort botid (<8 år)	-0,089	0,009	-0,129	0,013
Foreldrene bor sammen	0,240	0,002	0,182	0,003
Foreldre i arbeid (0-2)	0,043	0,002	0,020	0,003
Eksamensfag engelsk			0,279	0,004
Eksamensfag matematikk			-0,173	0,004
Antall elever	399.653		381.679	
Skolenivå-parametre				
	standard- avvik	standard- feil	standard- avvik	standard- feil
Konstant	0,144	0,004	0,157	0,004
Residual	0,702	0,001	0,964	0,001
Antall skoler	1.003		1.003	

Note: Endring i gjennomsnittlige eksamensresultat i periodene 2003-06 – 2009-11. Signifikante koeffisienter ($p < 0,01$) er uthevet med fet skrift.

Vedleggstabell 5 Resultater fra regresjonsanalyser av standpunkt- og skriftlige eksamenskarakterer (skala 1-6) som viser om endringene i minoritetsgapet er betinget av endringer i eksamensresultat på skolenivå. Avgangskullene 2003-2006 og 2009-2011

Individnivå-parametre	Standpunktkarakterer (13 fag)		Skriftlig eksamenskarakterer	
	b	se b	b	se b
Konstant	2,901	0,009	2,315	0,012
Hovedeffekt				
Majoritets elever	-0,053	0,007	-0,025	0,010
Periode (2003-06=0, 2009-11=1)	0,069	0,009	0,059	0,012
Endring eksamensresultat	-0,024	0,079	-0,493	0,110
Toveis interaksjon				
Periode * majoritet	-0,021	0,009	0,023	0,013
Periode * endring eksamensresultat	0,376	0,087	1,492	0,125
Majoritet * endring eksamensresultat	-0,012	0,068	-0,054	0,097
Treveis interaksjon				
Periode * majoritet * endring eksamensresultat	-0,071	0,092	-0,122	0,131
Kontrollvariabler				
Sosioøkonomisk bakgrunn (0-10)	0,138	0,001	0,147	0,001
Kjønn (jente=1, gutt=0)	0,382	0,003	0,291	0,004
Foreldrene bor sammen	0,234	0,003	0,176	0,004
Foreldre i arbeid (0-2)	0,046	0,003	0,025	0,004
Eksamensfag engelsk			0,304	0,005
Eksamensfag matematikk			-0,157	0,005
Antall elever	260.909		249.561	
Skolenivå-parametre				
	standard- avvik	standard- feil	standard- avvik	standard- feil
Konstant	0,912	0,004	0,120	0,005
Residual	0,710	0,001	0,963	0,001
Antall skoler	384		384	

Note: Endring i gjennomsnittlige eksamensresultat i periodene 2003-06 – 2009-11. Signifikante koeffisienter ($p < 0,01$) er uthevet med fet skrift.

Vedleggstabell 6 SØS-gradienten for standpunkt karakterer, økonomiske regioner slått sammen

	34 regioner (tallene refererer til SSBs koder for økonomiske regioner)	2003-2006	2009-2011	Endring	% av elevene 2009-11
1	Halden-Sarpsborg-Fredrikstad 191 193	0,153	0,152	-0,001	3,5
2	Moss-Askim-Mysen 192 194	0,144	0,161	+0,017	2,2
3	Follo 291	0,135	0,144	+0,009	2,6
4	Bærum-Asker 292	0,132	0,132	+0,000	3,5
5	Lillestrøm 293	0,140	0,150	+0,010	4,1
6	Ullensaker-Eidsvoll-Kongsvinger 294 491	0,158	0,175	+0,017	2,3
7	Oslo 391	0,135	0,137	+0,002	8,1
8	Hamar-Elverum-Tynset 492-494	0,158	0,159	+0,001	2,9
9	Lillehammer-Gjøvik 591 592	0,169	0,165	-0,004	2,2
10	Gudbr.dal-Hadeland-Valdres 593-596	0,147	0,166	+0,019	1,7
11	Drammen 691	0,152	0,154	+0,002	3,5
12	Kongsberg-Hønefoss-Hallingdal 692-694	0,143	0,149	+0,006	1,8
13	Tønsb.Hort.Holmest.Sande 791 792 794	0,143	0,137	-0,006	3,6
14	Sandefjord-Larvik 793	0,157	0,158	+0,001	1,8
15	Skien-Porsgrunn-Kragerø 891 893	0,146	0,157	+0,011	2,6
16	Notodd.VTelem.Setesd. 892 894 895 994	0,157	0,150	-0,007	1,1
17	Risør-Arendal-Lillesand 991-993	0,154	0,152	-0,002	2,1
18	Kristiansand 1091	0,143	0,146	+0,003	2,4
19	V-Vestagder-mv. 1092-1094 1191 1194	0,141	0,151	+0,010	3,1
20	Stavanger-Sandnes 1192	0,151	0,155	+0,004	5,4
21	Hauges.Sunnh-OddaVoss1193,1292-1295	0,131	0,146	+0,015	4,3
22	Bergen og omegn 1291	0,134	0,153	+0,019	7,8
23	Sogn-og-Fjordane 1491-1495	0,128	0,128	+0,000	2,5
24	Molde-Kristiansund 1591-1592	0,135	0,134	-0,001	1,9
25	Ålesund 1593	0,136	0,128	-0,008	2,1
26	Ulsteinvik-Surnadal 1594-1597	0,121	0,120	-0,001	1,6
27	Trondheim og omegn 1691	0,156	0,160	+0,004	4,5
28	Sør-Trøndelag ellers 1692-1696	0,143	0,146	+0,003	1,4
29	Nord-Trøndelag 1791-1796	0,150	0,151	+0,001	3,1
30	Bodø-Narvik 1891-1892	0,135	0,136	+0,001	2,4
31	Sør-Nordland ellers 1893-1896	0,134	0,140	+0,006	1,8
32	Lofoten-Vesterål-Harstad 1897 1898 1991	0,135	0,143	+0,008	2,0
33	Tromsø-Andselv-Finnsnes 1992-1994	0,125	0,139	+0,014	2,5

Vedleggstabell 7 SØS-gradienten for skriftlige eksamenskarakterer, fylker

		2003- 2006	2009- 2011	Endring	% av elevene 2009-11
1	Østfold	0,155	0,158	+0,003	5,6
2	Akershus	0,163	0,166	+0,003	11,5
3	Oslo	0,156	0,167	+0,011	8,1
4	Hedmark	0,162	0,166	+0,004	3,9
5	Oppland	0,170	0,162	-0,008	3,9
6	Buskerud	0,160	0,156	-0,004	5,2
7	Vestfold	0,154	0,145	-0,009	5,4
8	Telemark	0,162	0,162	+0,000	3,5
9	Aust-Agder	0,164	0,155	-0,009	2,3
10	Vest-Agder	0,142	0,155	+0,013	3,8
11	Rogaland	0,161	0,164	+0,003	9,4
12	Hordaland	0,157	0,166	+0,009	9,8
14	Sogn og Fjordane	0,131	0,132	+0,001	2,5
15	Møre og Romsdal	0,143	0,135	-0,008	5,6
16	Sør-Trøndelag	0,173	0,171	-0,002	5,9
17	Nord-Trøndelag	0,161	0,162	+0,001	3,1
18	Nordland	0,148	0,146	-0,002	5,4
19	Troms	0,151	0,164	+0,013	3,4
20	Finmark	0,124	0,131	+0,007	1,6

Referanser

- Amato, P. R. (2005). "The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation." *Future of Children* 15(2): 75-96.
- Andersen, P. L. og M. N. Hansen (2011). "Class and cultural capital - the case of class inequality in educational performance". *European Sociological Review*.
- Baird, P. A. (1994). The role of genetics in population health. I R. G. Evans, M. L. Barer and T. R. Marmor: *Why are some people healthy and others not? The determinants of health in populations..* Berlin/New York, de Gruyter: 133-160.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.* NOVA Rapport 9/2008: Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009a). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevenes karakterer på alle skoler?* NOVA Rapport 8/2009. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009b). "Tidlig skolestart og skoleprestasjoner for språklige minoritets elever." *Tidsskrift for ungdomsforskning* 9(1): 79-89.
- Bakken, A. (2009c). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? I M. Raabe (red.): *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse..* Oslo, Statistisk sentralbyrå.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning.* NOVA Rapport 9/2010. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. og K. Danielsen (2011). *Gode skoler - gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler.* NOVA Rapport 10/11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage.* London & New York: RoutledgeFalmer.
- Bonesrønning, H. og J. M. V. Iversen (2010). *Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner : analyse av nasjonale prøver 2008. SØF-rapport 1/10.* Trondheim: Senter for økonomisk forskning.

- Bonesrønning, H., J. M. Vaag Iversen, mfl. (2011). Antall enkeltvedtak i grunnskolen øker – til fordel for elever som ikke mottar spesialundervisning? I Sandbu: *Utdanning 2011 - veien til arbeidslivet*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Bourdieu, P. og J.-C. Passeron (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage Publications.
- Brookover, W., C. Beady, mfl. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools can make a Difference*. New York: Praeger.
- Bull, T. (2004). Kunnskap skal styre rike og land. I T. Bull & H. Norvik: *Norge*. Oslo, Dinamo forlag.
- Böhlmark, A. og H. Holmlund (2011). *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?* Stockholm: SNS.
- Dale, E. L. og J. I. Wærness (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- DiPrete, T. A. og J. L. Jennings (2012). "Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement." *Social Science Research* 41: 1-15.
- Dryler, H. (2001). Etnisk segregation i skolan. *SOU 2001:57*. Stockholm: Fritzes.
- Edmonds, R. (1979). "Effective schools for the urban poor." *Educational Leadership* 37(1): 15–24.
- Evans, G. (2007). *Educational failure and working class white children in Britain*. Houndmills: palgrave macmillan.
- Fekjær, S. N. (2007). "New differences, old explanations - Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background?" *Ethnicities* 7(3): 367-389.
- Gelman, A. og J. Hill (2009). *Data analysis. Using regression and multilevel hierarchical models*. Cambridge, New York etc: Cambridge University Press.
- Gravaas, B. C. (2008). *Skoleresultater 2007 : en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Gravaas, B. C., T. Hægeland, mfl. (2008). *Skoleresultater 2007. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Grøgaard, J. B., J. Lauglo, mfl. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? : en analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. Oslo: NIFU STEP.
- Hansen, M. N. (2008). "Rational action theory and educational attainment. Changes in the impact of economic resources." *European Sociological Review* 24(1): 1-17.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2008). *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærerrolla og lærerutdanninga*. Volda: Høgskolen i Volda, Institutt for pedagogikk.
- Heath, A. F., C. Rethon, mfl. (2008). "The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment." *Annual Review of Sociology* 2008(34): 211-235.
- Hægeland, T., L. J. Kirkebøen, mfl. (2004). *Marks across lower secondary schools in Norway What can be explained by the composition of pupils and school resources?* Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., L. J. Kirkebøen, mfl. (2011). *Value added-indikatorer. Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler?* Rapport 42/2011. Oslo–Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., O. Raaum, mfl. (2006). *Skoleresultater 2005 : en kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Jonsson, J. O. og M. Gahler (1997). "Family dissolution, family reconstitution, and children's educational careers: Recent evidence for Sweden." *Demography* 34(2): 277-293.
- Jonsson, J. O. og F. Rudolphi (2011). "Weak Performance - Strong Determination: School achievement and educational choice among Children of Immigrants in Sweden." *European Sociological Review* 27(41): 487 - 508.
- Kjærnsli, M. (2004). *Retts spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., S. Lie, mfl. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. og A. Roe (2010). PISA 2009 - sentrale funn. I M. Kjærnsli & A. Roe: *På rett spor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. og A. Turmo (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Unipub AS.
- Kreft, I. og J. de Leeuw (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage : social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv?* Oslo: Ungforsk.
- Lauglo, J. (2008). "Familiestruktur og skoleprestasjoner." *Tidsskrift for ungdomsforskning* 8(1): 3-29.
- Lie, S., M. Kjærnsli, mfl. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mortimore, P., S. Field, mfl. (2004). *Equity in Education Thematic review Norway*. Paris: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Nordahl, T. og R. Hausstätter (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., G. Løken, mfl. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S. E., M. S. Larsen, mfl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NOU (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Norges Offentlige Utredninger 2002:10. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges Offentlige Utredninger, 2003:16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU (2009). *Fordelingsutvalget : utredning fra et utvalg oppnevnt av Finansdepartementet 25. april 2008 : avgitt 30. april 2009*. Norges offentlige utredninger 2009:10. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nuttall, D. mfl. (1989). "Differential school effectiveness." *International Journal of Educational Research* 13: 769-776.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background - Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (2011a). *An Overview of Growing Income Inequalities in OECD Countries: Main Findings*. <http://www.oecd.org/dataoecd/40/12/49499779.pdf>, avlest 15. februar 2012.

- OECD (2011b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV*. Paris: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Olsen, R. V. og A. Turmo (2010). Et likeverdig skoletilbud? I M. Kjærnsli & A. Roe: *På rett spor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opheim, V., T. Næss, mfl. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU STEP.
- Oxford Research (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research.
- Rabe-Hesketh, S. og A. Skrondal (2008). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata*. College Station, TX: Stata Press.
- Reynolds, D. og C. Teddlie (2000). The Processes of School Effectiveness. I C. Teddlie & D. Reynolds: *The international handbook of school effectiveness research*. London, Falmer Press.
- Rothstein, B. (1986). *Den socialdemokratiska staten: reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Avhandling. Lund: Universitetet i Lund.
- Rutter, M., B. Maughan, mfl. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Shepton Mallet: Open books.
- Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. *Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO.
- Sirin, S. R. (2005). "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research." *Review of Educational Research* 75(3): 417 - 453.
- Skog, O.-J. (1998). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation og likvärdighet över tid*. Rapport 275. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skrede, K. (1971). *Sosioøkonomisk klassifisering av yrker i Norge, 1960*. Oslo: INAS - Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solheim, R. G. og F. E. Tønnessen (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Steffensen, K. og S. E. Ziade (2009). *Skoleresultater 2008 : en kartlegging av karakterer fra grunnskolen og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole? : beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Thomas, S., S. Sammons, mfl. (1997). "Differential secondary school effectiveness: comparing the performance of different pupil groups." *British Educational Research Journal* 23: 451-470.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference! Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of school reform*. Buckingham, UK: Open University Press.
- UFD (2004). *St.melding 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av grunnskoleopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vibe, N. (2011). *Fellessurvey II. Kunnskapsløftet. Dokumentasjonsrapport*. Arbeidsnotat 8/2011. Oslo: NIFU STEP.
- Vlachos, J. (2011). Friskolor i förändring. I L. Hartman: *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?* Stockholm, SNS Förlag.
- Warrington, M. og M. Younger (2006). *Raising boys' achievement in primary schools. Towards a holistic approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Weitof, G. R., A. Hjern, mfl. (2004). "School's out! Why earlier among children of lone parents?" *International Journal of Social Welfare* 13(2): 134-144.
- Wendelborg, C., M. Røe, mfl. (2011). *Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wiborg, Ø., C. Å. Arnesen, mfl. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling - hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjekter "Ressurser og resultater"*. NIFU-Rapport 35/2011. Oslo: NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Øia, T. (2011). *Ungdomskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. NOVA Rapport 9/11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Aasen, A. M., A. Kostøl, mfl. (2010). «*Onger er rare*» *Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. Rapport nr. 4 – 2010. Elverum: Høgskolen i Hedmark.