

Sosial ulikhet i skolen



Thomas Nordahl
Professor, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePu), Høgskolen i Innlandet



Sigrid Øyen Nordahl
Høgskolelektor, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet

Lik rett til utdanning har vært, og er en viktig målsetting for skolepolitikk i Skandinavia. Hensikten er at skolen skal gi alle barn og unge like muligheter og de samme rettighetene. Gjennom dette skal skolen bidra til sjanselikheter for alle, og utdanningssystemet skal dermed kunne redusere sosial ulikhet i samfunnet. I tillegg finnes det i lovverket også et forskjells-prinsipp i skolen, ved at de elevene som har de dårligste forutsetningene skal få noe ekstra gjennom individuelle rettigheter tilknyttet for eksempel spesialundervisning. Lik rett til utdanning, knyttet til sjanselikheter og et forskjells-prinsipp, er viktig fordi utdanning er et ubetinget gode (Føllesdal, 1999).

For å realisere likeverd og bidra til sjanselikheter er det gjennomført en rekke reformer og tiltak i utdanningssystemet. I Norge har lik rett til utdanning og sosial utjevning vært argumentasjonen og grunnlaget for en felles folkeskole i 1957, en felles niårig grunnskole i 1969, avvikling av spesialskolesystemet fra 1976, rett til videregående opplæring for alle i 1994, utbygging av skolefritidsordning i skolen, en tiårig grunnskole fra 2003 og gradvis realisering av full barnehagedekning. Dette er omfattende velferdsgoder i samfunnet som er realisert gjennom betydelige økonomiske

kostnader. Spørsmålet er da om utdanningssystemet fungerer på en likeverdig og rettferdig måte.

Til tross for realiseringen av disse reformene er det mange elever som går ut av skolen med manglende kunnskaper og ferdigheter. Dette kommer til uttrykk ved at 6 % av elevene ikke består grunnskolen fordi de mangler karakterer, nesten 20 % av elevene er ikke-funksjonelle lesere etter ti år i grunnskolen, og 20-25 % av elevene vil ikke fullføre og bestå videregående opplæring. Som en konsekvens av dette får mange ungdommer store problemer med videre utdanningsløp og senere tilgang til arbeidsmarkedet. Forskjellene i elevenes erfaringer og læringsutbytte i skolen følger i stor grad sosiale skillelinjer i befolkningen, der særlig foreldrenes utdanningsnivå har en sterk sammenheng med elevenes prestasjoner (Bakken, 2009; Lamb et al., 2015). Dette kan sees som et uttrykk for at det i skolen foregår en sosial reproduksjon av ulikhet, der skolen gir bedre muligheter for læring til barn av foreldre med høyt utdanningsnivå enn til barn av foreldre med lavt utdanningsnivå (Bourdieu & Passeron, 1990). Mål, innhold og verdier i skolen ser ut til å være bedre tilpasset noen elevgruppers forutsetninger, og da særlig de barn og unge som har foreldre som har lyktes i skolen. Det kan derfor se ut til at lik tilgang til utdanning gjennom rettigheter i lovverket med tilhørende reformer ikke er tilstrekkelig for å realisere likeverd og sjanselikheter (Pinar et al., 1995).

For å kunne forstå hvorfor reformene i utdanningssystemet ikke realiserer ambisjonene om likeverd og sjanselikheter, er det viktig å analysere om skolen i seg selv har et selvstendig bidrag eller om forklaringen ligger utenfor skolen, knyttet til bosettingsmønstre,

elevenes forutsetninger for læring, foreldres inntekt og utdanningsnivå o.l. Det kan gjøres ved å se på ulike elevgruppers progresjon i læring over tid i skolen. Det vil si at elevenes skolefaglige prestasjoner kan måles ved skolestart og med ulike tidsintervaller fram til utgangen av grunnskolen. Her kan det da analyseres om forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever med ulike foreldrebakgrunn blir større eller mindre. Hvis forskjellene mellom barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå blir mindre kan det bety at elevenes forutsetninger og bakgrunn ikke betyr alt, og at det slik er en viss sosial utjevning gjennom skolegangen. Hvis forskjellene øker over tid kan det tolkes som at skolen har et selvstendig bidrag til sosial reproduksjon. Ut fra dette er følgende problemstilling formulert for denne artikkelen:

- Øker eller reduseres forskjellene i skolefaglige prestasjoner til elever med foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå over tid i grunnskolen?

Denne problemstillingen vil best kunne belyses gjennom et forskningsdesign der elevene på individnivå ble fulgt fra 1. til 10. trinn i grunnskolen og regelmessig blir målt på skolefaglige prestasjoner. Et slikt design har vi ikke muligheten til å utvikle, men vi har muligheten til å analysere relativt store kohorter av elever på ulike trinn i hele grunnskoleløpet. Det vil si at denne artikkelen bygger på hvilke forskjeller vi finner mellom ulike elevgruppers skolefaglige prestasjoner på ulike trinn i grunnskolen. Artikkelen bygger på data fra tre store kartleggingsundersøkelser i henholdsvis 2016, 2018 og 2020.

Kulturelle reproduksjonsteorier som forklaringsmodell

For å kunne gi forståelse til hvorfor forskjeller i skolefaglige prestasjoner til elever med foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå enten reduseres eller økes gjennom grunnskolen, vil det bli anvendt kulturell reproduksjonsteori som forklaringsmodell. Repro-

duksjonsteori i pedagogisk forskning er en fellesbetegnelse på teorier, knyttet til analyser der det søkes å avdekke eksplisitte og implisitte forhold som viser hvordan skolen kan opprettholde og forsterke sosial og kulturell ulikhet i samfunnet. Det vektlegges at skolen ikke er nøytral, men tvert imot har stor betydning gjennom den makt og innflytelse som skolen implisitt har i sin kunnskapsformidling og i sine sosialiseringer (Bowles & Gintis, 1976). Dermed blir reproduksjonsteoriene sterkt kritiske, og forkaster i noen grad oppfatningen av skolen som en demokratisk institusjon som nøytralt formidler verdifri kunnskap og gir alle elever like muligheter (Gundem, 1990).

Begrepet den skjulte læreplanen er innenfor reproduksjonsteoriene sterkt knyttet til hvordan reproduksjonen foregår utenfor det formelle lærestoffet eller den åpne læreplanen i skolen. Gjennom rammene, strukturene, kravene og autoritetene i skolen blir elevene påvirket til å tilpasse seg den verdsatte sosiale praksisen (McClaren, 1994). Slik favoriseres elever med en økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn som er i samsvar med det dominerende samfunns verdier og sosiale praksis. Ut fra disse tilnærmingene bidrar ikke skolen nødvendigvis til likeverd og sjanselighet, men tvert imot gir skolen elever med de beste forutsetningene bedre tilgang til utdanning.

Kulturell reproduksjonsteori er opptatt av hvordan ulike forhold i samfunnet reproduseres gjennom kulturelle betingelser i skolen. Kulturen framstår innen denne delen av reproduksjonsteorien som et sentralt begrep som gir innhold til den påvirkningen samfunnet øver gjennom skolen. Pierre Bourdieu og Claude Passeron (1990) presenterer i boka «*Reproduction in education, society and culture*» sentrale perspektiver i kulturell reproduksjonsteori. Ved at skolen framstår som en tilsynelatende upartisk og nøytral formidler av den dominerende klasses verdsatte kultur, kan skolen fremme ulikhet i kraft av dens rettferdighet og tilsynelatende objektivitet. De påpeker at denne dominansen

i skolen må forstås og analyseres med begreper som er i stand til å fange det dialektiske samspillet mellom individuelle aktører og dominerende strukturer i samfunnet. Her har skolen en selvstendig rolle eller en relativ autonomi tilknyttet reproduksjon og ulikhet, og det vektlegges at skolen i seg selv bidrar til ulikhet (Bourdieu, 1997). Dette kan gi forståelse til hvorfor en rekke reformer i skolen i liten grad har realisert målet om sosial utjevning.

Det sentrale her er at skolen representerer både eksplisitte og implisitte verdier, oppfatninger og innhold som gir noen elevgrupper tydelige fordeler sett i forhold til andre elevgrupper (Arnowitz & Giroux, 1993). På denne måten vil skolen og utdanningssystemet i seg selv bidra til at noen elevgrupper lykkes godt i skolen og at andre elevgrupper ikke gjør det eller ikke får de samme mulighetene til å lykkes. Skolen er i en dominerende posisjon som innebærer at noen elever løftes fram mens andre elever undertrykkes på en implisitt og indirekte måte gjennom det Bourdieu og Passeron (1990) beskriver som symbolsk vold. Med det menes at barn og unge med den rette sosiale og kulturelle bakgrunnen viser det skolen og lærerne betrakter som en hensiktsmessig atferd, har det rette språket og tilpasser seg skolen på en hensiktsmessig måte. Dette premieres i skolen med positive tilbakemeldinger fra læreren, støtte og hjelp og gode karakterer. De gode karakterene gir muligheter til videre utdanning og adgang til attraktive yrker. Denne forståelsen kan sies å ligge til grunn for det karakterbaserte inntakssystemet vi har både i videregående opplæring og i høyere utdanning. Her belønnes ungdom som har tilegnet seg gode karakterer i skolens fag ved å komme inn på de beste studietilbudene under en form for rettferdighetsforståelse.

Motsatt vil elever som ikke tilpasser seg skolen, som viser en atferd som ikke passer eller ikke har ønsket progresjon i læring, bli korrigert og devaluert. De vil

bli møtt med lavere forventninger og som en konsekvens av det få mindre gode karakterer, og slik en større sannsynlighet til å falle ut av utdanningssystemet eller å velge bort utdanning. Denne utviklingen understøttes også ved at barn fra lavere sosiale klasser har foreldre som ut fra egne erfaringer ikke nødvendigvis har store forventninger til suksess i utdanningssystemet. Skolens relative autonomi innenfor kulturell reproduksjonsteori vil innebære en hypotese om at klasseforskjeller ikke bare opprettholdes i skolen, men at forskjellene øker gjennom skolegangen gjennom en skjult maktbruk som er tilsynelatende objektivt legitimert gjennom blant annet karaktersystemet og forskjells-prinsipper som spesialundervisning og tilbud om assistenter, i tillegg til de mer skjulte pedagogiske handlingene i hverdagen i skolen.

I boken «*Hjem til Reims*» viser professor i sosiologi Didier Eribon (2018) tydelig hvordan kulturelle verdier og disposisjoner gjør det ikke bare vanskelig, men nesten umulig å realisere sosial mobilitet i utdanningssystemet. Han uttrykker at disposisjoner eller den kulturelle kapital elevene har med seg inn i skolen er helt avgjørende for hvordan det går med dem. Elever fra lavere sosiale klasser har væremåter og uttrykksformer som ikke anerkjennes eller verdsettes, og som på sikt innebærer at den enkelte skammer seg over sin egen bakgrunn. Muligheten for suksess i utdanningssystemet er i følge Eribon å ta avstand fra egen sosiale bakgrunn, språket, menneskene og de verdiene. Det er en omkostning som få vil ta, og som det vil være vanskelig å leve med. Disse påstandene er sterke, men kan likevel gi en forståelse til hvorfor rettigheter i seg selv ikke er tilstrekkelig for å bidra til sjanselikheter.

Empirisk kunnskap om sosial ulikhet i skolen

Det er over lang tid godt dokumentert at det er betydelige forskjeller i skolen mellom elever med ulik sosioøkonomisk status. I Norge dokumenterte Hernes og

Knudsen (1976) dette gjennom den offentlige utredningen «*Utdanning og ulikhet*». Senere ble dette grundigere analysert i Knudsen (1980) sin doktorgradsavhandling om ulikhet i grunnskolen. Her vektlegges det at ulikheten i skolefaglige prestasjoner i hovedsak forklares av individuelle forklaringsvariabler, der foreldres yrkesstatus, utdanningsnivå og leseressurser i familien som har de sterkeste forklaringsbidragene. Disse ressursene i familien har klare konsekvenser for elevenes sjanser i utdanningssystemet, ved at skolen ikke ser ut til å kunne kompensere for ulikhetene i ressursene elevene har med seg.

Den internasjonale PISA-undersøkelsen viser tydelige at foreldrebakgrunn er avgjørende for elevenes prestasjoner i alle land, og også etter år 2000 (Jensen et al., 2019). I PISA er det i gjennomsnitt 73 poeng (0,73 standardavvik) som skiller elever med lavt utdannede foreldre fra elever med de høyest utdannede foreldrene i leseprestasjoner. Statistisk sentralbyrå (SSB) sin statistikk fra 2021 om norske skoleresultater viser at mellom elever som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå og de som har foreldre med mer enn fire års høyere utdanning, utgjør forskjellene 10,7 grunnskolepoeng (Ekren & Arnesen, 2022). Dette tilsvarer omkring et standardavvik og er noe større enn forskjellene i PISA, men inndelingen i foreldres utdanningsnivå er noe forskjellig fra PISA og kan forklare denne differansen i funn. Disse forskjellene i skoleprestasjoner mellom barn av foreldre med forskjellig utdanningsnivå er stabile over tid og relativt store.

Selv om de fleste studiene av sosial ulikhet er knyttet til skolefaglige prestasjoner, er det også forskjeller på andre indikatorer i skolen. Barn av foreldre med lavt utdanningsnivå får i større grad spesialundervisning enn barn av foreldre med høyt utdanningsnivå (Nordahl et al., 2018). Disse elevene viser også noe mer problematisk atferd og har i større grad symptomer på ADHD og psykiske problemer i skolen (Torvik et

al., 2020). Spesialundervisningen og andre utfordringer i skolen fører også til at elever av foreldre med lavt utdanningsnivå har en langt større sannsynlighet til å ha en assistent i skolen. Samtidig er det dokumentert at spesialundervisning og assistent ikke nødvendigvis bidrar til et bedre læringsutbytte og at det har mulige negative konsekvenser for elevene (Nordahl et al., 2018).

Det er relativt få longitudinelle studier som har fulgt elevene gjennom for eksempel hele skolegangen for å studere om forskjeller mellom elever med foreldre med ulikt utdanningsnivå blir større eller mindre over tid. Sirin (2005) finner i en metaanalyse av 58 studier at det er en gjennomsnittlig økning av forskjellene gjennom skolegangen. Denne økningen utgjør i disse studiene 0,60 standardavvik (Cohens d) fra starten av skolegangen til ut videregående opplæring. Utviklingen er lik i lesing, regning og naturfag, og den er den samme om forskjellen knyttes til foreldrenes utdanningsnivå eller inntekt.

Innenfor utdanningsøkonomisk forskning dokumenterer Heckmann og Landersø (2022) at den sosiale ulikheten øker noe gjennom utdanningssystemet, og at dette får betydelige konsekvenser for senere arbeid, inntekt og høyere utdanning. De sammenligner USA og Danmark, og finner at den sosiale mobiliteten er relativt liten og nesten helt lik i begge landene. Dette til tross for at Danmark bruker langt flere økonomiske ressurser på barnehage- og skoletilbud, som nettopp har til hensikt å redusere sosial ulikhet. Dette skjer ikke, og forskernes forklaring er at familier med et høyt utdanningsnivå er langt bedre enn andre til å få tilgang til og til å utnytte universelle tiltak som for eksempel skoletilbud. Dette innebærer at lik mulighet til skolegang ikke nødvendigvis minsker ulikhet, men også kan bidra til at forskjellene øker.

Denne korte gjennomgangen av forskning omkring ulikhet i skolen viser at det er både nasjonalt og inter-

nasjonalt relativt store forskjeller i elevenes skolefaglige prestasjoner ut fra foreldrenes utdanningsnivå. Videre er det også i internasjonale studier dokumentert at forskjellene øker gjennom skolegangen, til tross for at det brukes store økonomiske ressurser på å redusere ulikhet.

Design og metode

Datagrunnlaget for denne artikkelen er innhentet gjennom forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring», der de samme måleinstrumentene anvendt i tre kartleggingsundersøkelser med to år mellom hver gjennomføring (Nordahl et al., 2021).

Prosjektet omfattet alle elever og lærere i 110 grunnskoler, i til sammen 22 kommuner i en region i Norge. De tre kartleggingsundersøkelsene ble gjennomført i oktober og november i 2016 (T1), 2018 (T2) og 2020 (T3). Her har kontaktlærerne blant annet vurdert alle elevers skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk, samt elevenes sosiale ferdigheter og motivasjon på alle klassetrinn i grunnskolen. Videre har vi informasjon fra foreldrene i skolen, der de blant annet har krysset av for eget utdanningsnivå.

Nedenfor presenteres antall informanter og den samlede svarprosenten for de 22 kommunene samlet for alle tre måletidspunkt for hver informantgruppe.

Utvalg	Totalt antall	Invitert m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Kontaktlærer - elevvurdering	61 610	55 173	52 952	96,0 %	85,9 %
Foreldre	61 610	55 173	34 006	61,6 %	55,2 %

Tabell 1: Utvalg og svarprosent

For kontaktlærernes vurderinger av elevene betraktes denne svarprosenten som god. Den første svarprosenten på 96,0 % er beregnet ut fra de elevene som fikk samtykke fra foreldrene om at de kunne delta i undersøkelsen, mens den andre er svarprosenten på 85,9 % er ut fra de som ble invitert, det vil si det totale antallet elever i skolene. For foreldrene er svarprosentene henholdsvis 61,6 % og 55,2 %, som er noe lavt. For å vurdere representativiteten i det utvalget som

analysene i artikkelen bygger på, har vi gjennomført en sammenligning av hva som kjennetegner elevene der vi har foreldredata og hva som kjennetegner hele utvalget, det vil si alle elevene. De resultatene som fremstilles her er kun på data fra 2016 (T1), men vi har analysert alle tre datasettene, og resultatene er omtrent identiske med T1. I tabellene nedenfor vises resultatene på noen bakgrunnsvariabler.

Området	T1 alle elever (N=18 898)	T1 elever med foreldredata (N=13 003)
Kjønn	Jenter 49,6 % Gutter 50,4 %	Jenter 49,2 % Gutter 50,8 %
Andel spesialundervisning	6,5 %	5,5 %
Andel minoritetsspråklige	8,0 %	6,6 %

Tabell 2: Bakgrunnsvariabler

Tabellen viser at det er små forskjeller på de to utvalgene. Andelen elever med spesialundervisning og elever med en minoritetsspråklig bakgrunn er imidlertid svakt lavere i utvalget med foreldredata. I analysene har vi sett på forskjeller mellom de to utvalgene i kompetansevariabler som skolefaglige prestasjoner, i ulike dimensjoner i sosial kompetanse samt motivasjon og

arbeidsinnsats (Crowe et al., 2011). Alle disse områdene er vurdert av elevenes kontaktlærere. I tabellene nedenfor vises gjennomsnitt-resultatene og standardavviket innenfor disse områdene i undersøkelsen. Måleinstrumentene som er anvendt, er validerte og brukt i en rekke forskningsprosjekter (Nordahl et al., 2021).

Område	T1 alle gjennomsnitt	T1 m/foreldre gjennomsnitt	T1 alle standardavvik	T1 m/foreldre standardavvik
Tilpasning til skolens normer	3,14	3,19	0,63	0,62
Selvkontroll	3,12	3,15	0,63	0,63
Positiv selvhevdelse	2,94	2,97	0,62	0,69
Empati og rettferdighet	2,78	2,80	0,69	0,70
Skolefaglige prestasjoner	4,00	4,11	1,09	1,06

Tabell 3: Lærervurderte kompetanseområder

Det er små forskjeller i gjennomsnittresultater og standardavvik mellom de to utvalgene innenfor de fire sosial kompetanseområdene. Uttrykt i standardavvik er forskjellene mellom 0,03 og 0,08 (Cohens d), og det er utvalget der vi har foreldredata som skårer svakt høyere. Innenfor skolefaglige prestasjoner skårer utvalget med foreldredata svakt høyere,

med en forskjell på 0,10 standardavvik (Cohens d). Utvalget der vi har foreldredata skårer svakt bedre på skolefaglige prestasjoner, noe som ut fra analysene viser at det er noe færre elever som blir vurdert til å være lavt presterende. Det vil mest sannsynlig bidra til at forskjellene i skolefaglige prestasjoner mellom elever av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå

er svakt mindre i utvalget med foreldredata enn den vil være om vi hadde foreldredata på hele utvalget. Samlet viser disse analysene at utvalget med 55 % av elevene der det er data på foreldrene, er å betrakte som representativt for hele utvalget.

Foreldrene er bedt om å krysse av for sitt høyeste utdanningsnivå ut fra følgende kategorier, grunnskole, videregående opplæring yrkesfag, videregående opplæring allmennfag, fra ett til og med tre års høyere utdanning og mer enn tre års høyere utdanning. Siden foreldre ikke nødvendigvis har det samme utdanningsnivået, har vi kombinert ulike utdanningsnivå hos mødre og fedre til en ni-delt skala (Bakken, 2008). I denne inndelingen er det laveste utdannings-

nivået (1) at begge foreldrene har grunnskole som høyeste utdanningsnivå, og det høyeste utdanningsnivået (9) at begge foreldrene har mer enn tre års høyere utdanning.

Kontaktlærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk er samlet til en felles skåre ut fra en faktoranalyse. Kontaktlærerne har også vurdert elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, og deres sosiale ferdigheter innenfor områdene; tilpasning til skolen, selvhverdelse, selvkontroll og empati som er hentet fra Gresham og Elliot (1990) «*Social skills rating system*». Nedenfor er det vist antall item og reliabilitetskoeffisient for de ulike skalaene:

Tema	Faktor	Antall item	Alpha-verdier		
			T1	T2	T3
Sosiale ferdigheter	Tilpasning til skolens nomer	10	,94	,95	,94
	Selvkontroll	9	,94	,94	,94
	Positiv selvhverdelse	7	,89	,90	,89
	Empati og rettferdighet	4	,83	,83	,83
Motivasjon og arbeidsinnsats	Motivasjon og arbeidsinnsats	5	,95	,96	,96
Skolefaglige prestasjoner	Norsk, matematikk, engelsk	3	,90	,90	,90

Tabell 4: Reliabilitetsskårer

Dette er statistisk sett, gode og stabile løsninger bygd på faktoranalyser og reliabilitetsanalyser som innebærer både høy validitet og reliabilitet innen alle de målte områdene (Gliem & Gliem, 2003).

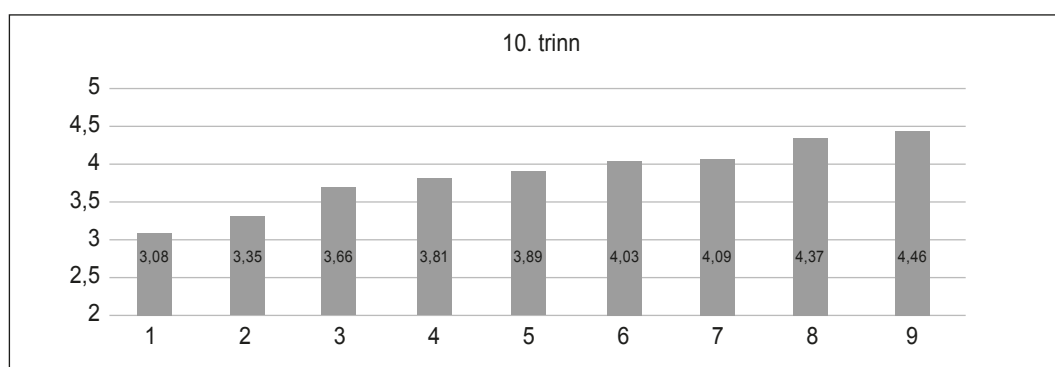
For å kunne vurdere utviklingen av forskjeller og likheter skolefaglige prestasjoner over tid er det her valgt ut

resultater på 1. trinn, 5. trinn, 8. trinn og 10. trinn. Slik blir resultatene vurdert ved oppstart i skolen, ved overgang til mellomtrinnet, overgang til ungdomstrinnet og ved avslutningen av 10-års grunnskole. I disse analysene har vi sett på de samlede resultatene på de tre målingstidspunktene. På hvert av disse trinnene er det omtrent 5 500 elever. Forskjellene mellom elever

fra de ulike utdanningsgruppene av foreldre er uttrykt både i gjennomsnittsskårer og i forskjeller uttrykt i standardavvik (Cohens d), ut fra formelen $d=(x - y)/st.a$. Her vil x være gjennomsnittet for alle elever på ett trinn og på ett tidspunkt, mens y er skåren for den aktuelle elevgruppen ut fra foreldrenes utdanningsnivå. For standardavviket (st.a.) er det brukt gjennomsnittlig standardavvik for alle elever på bestemte trinn og tidspunkt.

Resultater

Nedenfor vises gjennomsnittresultatene i skolefaglige prestasjoner for de ni elevgruppene basert på foreldres utdanningsnivå på 10. trinn i grunnskolen. Vi har her slått sammen resultatene på 10. trinn for alle tre undersøkelsen



Figur 1: Skolefaglige prestasjoner 10. trinn og foreldres utdanningsnivå (N=5 805)

Figuren viser tydelig at elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk øker systematisk og nesten lineært med foreldres utdanningsnivå. Lavest skårer elever som har begge foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå, og høyest de som har begge foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Forskjellen mellom disse to elevgruppene er 1,38 på skala fra 1 til 6. Det gjennomsnittlige standardavviket for de tre målingene på 10. trinn er 1,02, noe som innebærer at forskjellen uttrykt i standardavvik (Cohens d) mellom de to elevgruppene er på 1,35. Dette er en signifikant og markant forskjell mellom elevgruppene, og det innebærer noe mer enn tre års normalprogresjon i læring (Hattie, 2023). Det vil si at ved utgangen av grunnskolen ligger elever med foreldre med det laveste utdanningsnivået tre år

etter elever med foreldre med mer enn tre års høyere utdanning.

Det er også analysert om det er forskjeller mellom elever med foreldre med høyt og lavt utdanningsnivå innenfor kontaktlærernes vurdering av deres sosiale ferdigheter og av deres motivasjon og arbeidsinnsats. Tabellen nedenfor viser disse forskjellene uttrykt i standardavvik (Cohens d) på alle tre måletidspunkt og gjennomsnittet av disse tre målingene.

Område	T1	T2	T3	Gjennomsnitt
Tilpasning til skolens normer	0,57**	0,51**	0,50**	0,53**
Selvkontroll	0,36**	0,29**	0,35**	0,33**
Positiv selvhevdelse	0,69**	0,71**	0,85**	0,75**
Empati og rettferdighet	0,25**	0,40**	0,77**	0,47**
Motivasjon og arbeidsinnsats	0,60**	0,80**	0,76**	0,72**

** = $p < ,001$

Tabell 5: Forskjeller (Cohens d) i sosiale ferdigheter og motivasjon mellom elever med foreldre med høyt og lavt utdanningsnivå på de ulike undersøkelsene

Tabellen viser at det er relativt store og signifikante forskjeller mellom barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå, når vi ser på de fire dimensjonene i lærervurderte sosiale ferdigheter og i lærervurderte motivasjon og arbeidsinnsats. Lærerne vurderer elever med foreldre med lavt utdanningsnivå til både å tilpasse seg skolen dårligere, vise mindre selvkontroll, vise mindre positiv selvhevdelse og ha mindre empati enn elever med foreldre med et høyt utdanningsnivå. Videre blir de også vurdert til å vise lavere motivasjon og arbeidsinnsats. Det er innenfor områdene positiv selvhevdelse og motivasjon og arbeidsinnsats at forskjellene er størst.

De fire dimensjonene i sosiale ferdigheter og motivasjon og arbeidsinnsats er i stor grad uttrykk for den atferden som kontaktlærerne vurderer at elevene viser. Spørsmålene er knyttet til om elevene er utholdende, følger beskjeder, tar hensyn til andre, kontrollerer sinnet sitt, arbeider godt i timene, hjelper medelever o.l. Disse sosiale ferdighetene og elevenes arbeidsinnsats har en relativt sterk sammenheng med skolefaglige prestasjoner, med korrelasjoner

fra ,38 til ,62. Det vil si at tilpasningsdyktige elever som viser selvkontroll, positiv selvhevdelse og god arbeidsinnsats blir også vurdert av lærerne til gjennomgående å prestere godt faglig.

For å undersøke denne utviklingen i skolefaglige prestasjoner i de ni gruppene av elever har vi foretatt en analyse av forskjellene mellom elevgruppene på de ulike klassesetrinnene. Dette vises i tabellen under der gjennomsnittet for elever fra utdanningsgruppe 1 og 9 på de ulike klassesetrinnene og på de tre målingene er utgangspunktet for beregningen av Cohens d. Skårer elevgruppen lavere enn gjennomsnittet er Cohens d negativ og om de skårer høyere er Cohens d positiv i tabellen.

Udt.gr.	1.trinn			5.trinn			8.trinn			10.trinn		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
1 (N = 360)	-0,57	-0,72	-0,84	-0,79	-0,92	-0,75	-0,96	-0,87	-1,09	-0,67	-1,05	-1,01
9 (N = 2 520)	0,29	0,40	0,32	0,39	0,36	0,39	0,31	0,47	0,44	0,56	0,44	0,45
Forskjell	0,86	1,12	1,16	1,18	1,28	1,14	1,27	1,34	1,53	1,23	1,49	1,46

Tabell 6: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner uttrykt i standardavvik (Cohens d)

Resultatene viser her at det uttrykt i standardavvik (Cohens d) er markante forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever med foreldre med det høyeste og det laveste utdanningsnivået. Forskjellene varierer fra 0,86 standardavvik på 1. trinn på T1 til 1,53 standardavvik på 8. trinn på T3. Tendensen er også at elevene med foreldre med det laveste utdanningsnivået blir vurdert til å ha dårligere utvikling i skolefaglige prestasjoner enn gjennomsnittet desto eldre de blir. For elever med foreldre med det høyeste utdanningsnivået er tendensen motsatt, de skårer svakt høyere enn snittet av de øvrige elevene desto eldre de blir. Det vil si at progresjonen i læring er best hos de elever som hadde det beste utgangspunktet ved skolestart

og dårligst hos de som starter med de laveste skolefaglige prestasjonene. Tabellen viser videre at det er særlig på 8. og 10. trinn at forskjellene mellom de to utdanningsgruppene øker. Det kan derfor se ut til at forskjellene i skolefaglige prestasjoner mellom elever av foreldre med høyt og lavt utdanningsnivå økes mer på ungdomstrinnet enn på småskoletrinnet og mellomtrinnet.

I tabellen nedenfor vises økningen i forskjeller i skolefaglige prestasjoner fra 1. til 10. trinn mellom elever med foreldre med det laveste og høyeste utdanningsnivået på de tre kartleggingsundersøkelsene samlet og som gjennomsnitt av alle tre undersøkelsene.

Økning fra 1. til 10. trinn	T1	T2	T3	Snitt
		0,37	0,37	0,30

Tabell 7: Økning i forskjeller i skolefaglige prestasjoner fra 1. til 10 trinn

Det er relativt liten variasjon i økningen i forskjeller i skolefaglige prestasjoner gjennom grunnskolen for de tre kartleggingsundersøkelsene. Gjennomsnittet er 0,35 standardavvik, som tilsvarer nesten et års normalprogresjon i læring i skolefag (Hattie, 2023). Dette må betraktes som en markant økning og innebærer at barn av foreldre med høyt utdanningsnivå har en langt bedre progresjon i læring gjennom grunnskolen enn barn av foreldre med lavt utdanningsnivå.

Svakheten i analysene som er gjennomført ovenfor er at det ikke er de samme elevene (kohorter) som vurderes i skolefaglige prestasjoner på de ulike trinnene og tidspunktene for undersøkelsene. For å undersøke utviklingen for ulike kohorter på de tre måletidspunktene har vi analysert de seks kohortene det er mulig å skille ut. I tabellen nedenfor er det satt opp utviklingen i skolefaglige prestasjoner over fire år (T1, T2 og T3) for de seks kohortene. Antallet (N) er her de elevene i de ulike kohortene som har vært med på alle tre undersøkelsene.

Kohorter	Endring (Cohens)
Kohort 1 (1., 3. & 5. trinn) N = 1 059	0,21
Kohort 2 (2., 4. & 6. trinn) N = 1 032	-0,16
Kohort 3 (3., 5. & 7. trinn) N = 964	0,01
Kohort 4 (4., 6. & 8. trinn) N = 911	0,20
Kohort 5 (5., 7. & 9. trinn) N = 802	0,34
Kohort 6 (6., 8. & 10. trinn) N = 742	0,25
Gjennomsnitt alle kohorter N = 5 010	0,14

Tabell 8: Endring i skolefaglige prestasjoner i seks kohorter over tre målinger (fire år)

Denne analysen viser at det i liten grad er økning i forskjeller mellom elevgruppene på småskole- og mellomtrinnet, det vil si kohort 1, 2 og 3. For kohort 2 reduseres forskjellene med 0,16 standardavvik fra 2. til 6. trinn. Men når kohortene også omfatter ungdomstrinnet (kohort 4, 5 og 6) så øker forskjellene mellom elevgruppene. Det kan derfor se ut til at forskjellene i skolefaglige prestasjoner øker mest på 8., 9. og 10. trinn. På disse trinnene er det mer bruk av faglærere enn i barneskolen, karakterer blir satt på elevene og det er noe mer teoretisk kunnskap i fagene.

Snittet for alle kohorter som omfatter alle klasse-trinn, er at forskjellene øker med 0,14 standardavvik på fire år. Det tilsvarer 0,35 standardavvik på ti år ($0,14 \cdot 2,5$), som er den samme gjennomsnittlige forskjellen i utvikling i skolefaglige prestasjoner fra 1. til 10. trinn uten bruk av kohorter. De sammenfallende resultatene styrker både den interne og statistiske validiteten i funnene. Det vil si at vi i dette datamaterialet som omfatter alle elever i en region i Norge, øker forskjellene i skolefaglige prestasjoner mellom de som har foreldre med det høyeste og det laveste utdanningsnivået med 0,35 standardavvik gjennom grunnskolen. Forskjellene mellom elevgruppene ut fra foreldres utdanningsnivå er markant når elevene starter, men øker gjennom hele grunnskolen i et omfang som tilsvarer nesten et skoleår. Dette innebærer at den sosiale ulikheten øker gjennom grunnskolen.

Drøfting og konklusjon

Den avgjørende variabelen i denne artikkelen er foreldrenes utdanningsnivå, som baserer seg på det utdanningsnivå som foreldrene selv har opp-gitt i undersøkelsen som dataene er hentet fra. Her er svarprosenten noe lav, men analysene viser at det ikke er vesentlige forskjeller på det utvalget der det er foreldredata og det totale utvalget på ca. 60 000 elever. Det er en viss underrepresentasjon av foreldre med lavt utdanningsnivå, og det fører også til at antall elever som har foreldre med lavt utdanningsnivå blir noe lavt i de ulike analysene. Dette gjør at særlig størrelsen på forskjeller mellom elevgrupper bør tolkes med noe forsiktighet. For å oppveie seleksjonsskjevheten ved at det ikke er de samme elevene som vi har informasjon fra på 1. og 10. trinn, har vi gjennomført analyser på seks kohorter over fire år (Olweus, 2005). Funnene her i kohortanalysene er de samme som funnene fra hele materialet, og det bidrar til å styrke gyldigheten på funnene.

Ut fra dette datamaterialet og problemstillingen for artikkelen er det grunn til å hevde at det skjer en økning i forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever med foresatte med høyt og lavt utdanningsnivå gjennom grunnskolen. Ved skolestart er det noe mer enn to år forskjell i de skolefaglige prestasjonene i norsk, matematikk og engelsk mellom elever med foreldre fra det laveste og høyeste utdanningsnivå.

Denne forskjellen øker med 0,35 standardavvik gjennom grunnskolen slik at elever av foreldre med det laveste utdanningsnivået ligger omtrent tre år etter elever av foreldre med det høyeste utdanningsnivået i skolefaglige prestasjoner på 10. trinn. Denne økningen i forskjeller i skolefaglige prestasjoner finnes både i analyser av hele materialet og i analyser som baserer seg på alderskohorter. Slik kan det se ut til at den pedagogiske praksisen bidrar til at skolen forsterker sosial ulikhet, og at det gjennom grunnskolen dermed ikke skjer en sosial utjevning.

En mulig forklaring på økningen i sosial ulikhet gjennom grunnskolen kan være at elever av foreldre med et lavt utdanningsnivå har dårligere forutsetninger for progresjon i læring enn de elevene som har foreldre med det høyeste utdanningsnivå. Det vil si at det finnes genetiske forklaringer på denne utviklingen knyttet til at noen barn og unge har medfødte gode evner for læring og progresjon i læring. Dette er det vanskelig å finne støtte for i læringsteori (Stobart, 2016). Her vektlegges det at læring for alle elever primært handler om motivasjon og trening og et samspill mellom elevene og omgivelsene i skolen. Hattie (2023) viser også ut fra metaanalyser av pedagogiske intervensjoner at elever med læringsproblemer har en like god progresjon i læring som elever som mestrer på et høyt nivå. Det er derfor ikke slik at de som starter med manglende kunnskaper i skolen har dårligere forutsetninger for progresjon i læring enn andre elever.

En annen mulig forklaring på funnene i denne artikkelen kan være at velferdsgoder tilknyttet utdanningssystemet ikke fungerer etter hensikten. Det vil si at strategier som utvidet rett til skolegang, utvidelse av skoledagen, leksehjelp, skole- og fritidsordninger og rett til ekstra støtte som spesialundervisning eller assistent ikke gir sjanselikhhet og et likeverdig opplæringstilbud (Nordahl et al., 2018). Dette understøt-

tes av Heckman og Landersø (2022) som forklarer manglende sosial mobilitet i skolen ved at privilegerte familier er bedre til å få tilgang til, utnytte og ha innflytelse på universelle goder som ulike tiltak i skolen er.

Den sosiale ulikheten kan også motsatt sees som et uttrykk for at skolen er best tilpasset elever av foreldre med et høyt utdanningsnivå. Det vil si at det er ikke bare familier som utnytter godene, men at skolen også har en praksis som innebærer at noen barn og unge får fordeler som andre ikke får. Denne påstanden har god støtte innenfor kulturell reproduksjonsteori, og påstanden kan forstås ved at den pedagogiske praksisen i skolen verdsetter og premierer noen grupper av elever, hvilket gjør at de lykkes i skolen (Bourdieu & Passeron, 1990). Her vil det være en overvekt av elever med foreldre med et høyt utdanningsnivå. Motsatt hevder Bourdieu og Passeron at praksis i skolen devaluerer elever fra lavere sosiale klasser, som innebærer at de i mindre grad lykkes.

Denne pedagogiske praksisen som bidrar til økt ulikhet kan være knyttet til lærernes forventninger til og tilbakemeldinger på elevenes læring og sosiale ferdigheter. De empiriske resultatene som er presentert i denne artikkelen viser at elever av foreldre med et høyt utdanningsnivå blir vurdert til å vise bedre sosiale ferdigheter og en bedre arbeidsinnsats enn elever med foreldre med et lavt utdanningsnivå. Disse sosiale ferdighetene har videre en relativt sterk positiv sammenheng med skolefaglige prestasjoner (Nordahl, 2000). Ut fra de utsagnene elevene er vurdert på innebærer dette at elever som er utholdende, følger beskjeder, ignorerer forstyrrelser, er rolige, inngår kompromisser, tar sosiale initiativ, presenterer seg uoppfordret til andre, er høflige, kan gi komplimenter o.l. også presterer godt i skolefag. Disse funnene kan være et uttrykk for at skolen verdsetter og premierer en type sosiale ferdigheter som nettopp er knyttet til elevenes sosiale bakgrunn.

Elever som har med seg kunnskaper, ferdigheter og verdier fra hjemmet som skolen verdsetter, vil mestre skolen og få mer positiv oppmerksomhet og være dyktigere til å be om hjelp. Elever som ikke har med seg de rette erfaringene hjemmefra, vil erfare at de ikke lykkes og vil i mindre grad søke hjelp. Disse elevene vil ofte også vise en atferd som lærere opplever som problematisk, og der oppmerksomheten fra læreren ikke blir positiv og støttende men korrigerende (Nordahl et al., 2018). Denne praksisen og de ulike læringserfaringene hos elevene vil også bidra til at noen lærere får bekreftet sine lave forventinger og dermed lett forsterke skolens bidrag til sosial ulikhet (Donohoo, 2017).

Når elever ikke lykkes i skolen, blir løsningen ut fra individuelle rettigheter i lovverket forskjellsbehandling i form av spesialundervisning og/eller bruk av assistenter. Elever av foreldre med lavt utdanningsnivå har mer individuelle tiltak i skolen enn andre elever, men utfordringen er at disse tiltakene ofte kan virke mot sin hensikt (Nordahl et al., 2018). Elever som har utfordringer i skolen og lite støtte til skolegang hjemme, trenger å møte høye forventinger og dyktige lærere. Da er ikke spesialundervisning med lav kvalitet og assistenter uten pedagogisk utdanning, svaret. Men utad får elevene hjelp og støtte, og slik framstår skolen som rettferdig.

Innenfor den kulturelle reproduksjonsteorien er nettopp legitimeringen og rettferdiggjøringen av skolen viktig for å kunne forstå den sosiale reproduksjonen som foregår. I et slikt perspektiv framstår karakterer som en rettferdig belønning av noen elevers gode evner og arbeidsinnsats, og det løsrives helt fra de fordeler elever med foreldre med høyt utdanningsnivå har i skolen (Heckman & Landersø, 2022). Denne legitimeringen betrakter Bourdieu og Passeron (1990) som «symbolsk vold» fordi den ikke er kommunisert. Et annet eksempel på legitimering er at noen elever får mer positiv oppmerksomhet enn andre fordi de til-

passer seg og er engasjerte, mens andre elever får negative tilbakemeldinger og blir sett på som problematiske fordi de ikke tilpasser seg og er uengasjerte. Men det kan også være slik at undervisningens innhold og arbeidsmåter og lærernes forventinger og verdier gjør at noen elever blir engasjerte og positive.

Foreldre med høyt utdanningsnivå vil også lettere kunne være i dialog med skolen og stille krav fordi de selv har lykkes i skolen og forstår skolens språk (Hattie, 2023). Videre vil også lærere og skoleledere implisitt tillegge foreldre med høyt utdanningsnivå mer makt og innflytelse enn foreldre som ikke selv har lykkes i skolen og har en annen bakgrunn enn lærerne. Dette kommer til uttrykk i begreper som ressursvake og ressurssterke foreldre (Nordahl, 2015). Slik vil pedagogisk praksis lett ytterligere tilpasses elever som har foreldre med høyt utdanningsnivå. Eller ut fra Heckman og Landersø (2022) kan det hevdes at slik påvirker og utnytter foreldre med et høyt utdanningsnivå skolens praksis. Men dette kommuniseres ikke, og det oppfattes som legitimt.

I et lengre tidsperspektiv for elevene vil den sosiale ulikheten i grunnskolen bidra til at elever av foreldre med det laveste utdanningsnivået får store problemer med å fullføre og bestå videregående opplæring. Ut fra de skolefaglige prestasjonene til disse elevene på 10. trinn i dette materialet, vil sannsynligheten for å fullføre og bestå videregående opplæring være mellom 30 % og 40 % (SSB). Dette vil videre innebære at veien til høyere utdanning i praksis er stengt for mange, og at det blir store utfordringer med etablering på arbeidsmarkedet.

For de fleste elever som har både mor og far med høyt utdanningsnivå, vil imidlertid de gode skolefaglige prestasjonene i grunnskolen innebære både at de kommer inn på de studieprogrammene de ønsker i videregående, og at de har høy sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring med gode

karakterer. Dermed vil de kunne ta og få betydelig støtte til høyere utdanning og ofte de mest attraktive studiene med senere høy livsinntekt. Karlson og Lundersø (2021) viser at i utdanningssektoren vil de som kommer fra hjem med høyt utdanningsnivå og god økonomi, få betydelig mer økonomisk støtte til utdanning enn de som kommer fra hjem med lavt utdanningsnivå og dårlig økonomi. Utdanningssystemet kjennetegnes slik ved at de har mest skal få mest, og funnene her viser at grunnskolen bidrar til dette.

Den franske økonomen Thomas Piketty (2021) presenterer i boken «*En kort historie om likhet*» en analyse av ulikhetene i samfunnet og den historiske utviklingen mot mer likhet. Denne analysen omhandler også utdanningssektoren, og han uttrykker at utdanning er det viktigste redskapet for å oppnå reell likhet. Men samtidig påpeker han:

«Problemet er imidlertid at det stort sett overalt finnes en monumental avgrunn mellom offisielt

snakk om like muligheter, og realiteten i ulikhetene i utdanning som de underprivilegerte klassene står ovenfor» (s. 229).

Det er i denne artikkelen vist at forskjeller i elevenes skolefaglige prestasjoner mellom elever av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå øker gjennom grunnskolen og særlig på ungdomstrinnet. Denne utviklingen er det motsatte av skolens målsetting om å redusere sosiale forskjeller, og det er slik sett en betydelig forskjell mellom idealer og realiteter. Dette kan forklares ved at skolen har et unikt bidrag til økning i sosial ulikhet gjennom sin pedagogiske praksis, og at denne praksisen framstår som rettferdig og legitim ved at de faktiske realitetene ikke kommuniseres.

Referencer

- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevens sosiale bakgrunn? *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse*, Statistiske analyser 111, Statistisk sentralbyrå.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. I: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., & Stuart, A. (Red.), *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press. [Bourdieu's artikkel var først publisert på tysk i 1983.]
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. SAGE.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books, Inc.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy. How educators beliefs impact student learning*. Corwin.
- Ekren, R., & Arnesen, H. S. (2022). *Hvordan påvirker foreldres utdanning og inntekt barnas karakterer?* SSB. Lokalisert på: <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole/artikler/hvordan-pavirker-foreldres-utdanning-og-inntekt-barnas-karakterer>
- Eribon, D. (2018). *Hjem til Reims*. Aschehoug.
- Føllesdal, A. (1999). Makt i John Rawls' teori om rettferdighet som rimelighet. I: Engelstad, F. (Red.), *Om makt. Teori og kritikk*. Gyldendal Akademisk.

- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, 82-88.
 - Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990): *Social skills rating system, Manual*. American Guidance service.
 - Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget.
 - Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Taylor & Francis Ltd.
 - Heckman, J., & Landersø, R. (2022). Lessons for Americans from Denmark about inequality and social mobility. *Labour Economics* 77, 1-14.
 - Hernes, G., & Knudsen, K. (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU: 46.
 - Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
 - Knudsen, K. (1980). *Ulikhet i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
 - Lamb, S., Jackson, J., Walstab, A., & Huo, S. (2015). *Educational opportunity in Australia 2015: Who succeeds and who misses out*. Centre for International Research on Education Systems, Victoria University, for the Mitchell Institute.
 - McClaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Longman.
 - Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
 - Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole – hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
 - Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
 - Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020*. Høgskolen i Innlandet.
 - Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
 - Piketty, T. (2021). *En kort historie om likhet*. Cappelen Damm.
 - Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. Peter Lang Publishing.
 - Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
 - Stobart, G. (2016). *Ekspert i læring. Et oppgjør med myterne om medfødte evner*. Dafolo
 - Torvik, F. A., Eilertsen, E. M., McAdams, T. A., Gustavson, K., Zachrisson, H. D., Brandlistuen, R., ... & Ystrom, E. (2020). Mechanisms linking parental educational attainment with child ADHD, depression, and academic problems: A study of extended families in The Norwegian Mother, Father and Child Cohort Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(9), 1009-1018.
-