

Social ulighed og uddannelse

Munk, Martin D.

Published in:
Pædagogisk sociologi

Publication date:
2014

Document Version
Accepteret manuscript, peer-review version

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Munk, M. D. (2014). Social ulighed og uddannelse. I *Pædagogisk sociologi* (s. 187-219). Hans Reitzels Forlag. <http://hansreitzel.dk/Samfundsvidenskab/P%C3%A6dagogisk-sociologi/9788741256009>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

KAPITEL 9

Social ulighed og uddannelse

Martin D. Munk

Dette kapitel giver et overblik over sammenhængen mellem socialt og kulturelt betinget ulighed og uddannelse. Med ulighed menes der *chanceulighed*, dvs. spørgsmålet om, hvorvidt børn og unge med forskellig familiebaggrund har ulige chancer for at opnå en længerevarende uddannelse. Det belyses særligt, om chanceuligheden i uddannelse er blevet mindre over de sidste 100 år, og der svares på, om uddannelsesmobiliteten steg i Danmark for efterfølgende at flade ud. Et andet væsentligt fokus omhandler chancen for gennemførelse af ungdomsuddannelse og videreuddannelse. Kapitlet tager udgangspunkt i udviklingen i Danmark, og temaet behandles gennem analyser af de lærendes sociale og kulturelle baggrund samt uddannelsesinstitutionernes betydning. I kapitlet påvises ikke alene sammenhængen mellem sociale grupper og uddannelses typer, men også hvilke faktorer der udgør “mekanikken” i, at social ulighed reproduceres eller mindskes.

I faglitteraturen betegnes chanceuligheden i uddannelse som *kulturel reproduktion* (i folkemunde bruges det lidt misvisende “social arv”). Et samfund med kulturel reproduktion er karakteriseret ved, at kapitaler (ressourcer), netværk, alliancer, færdigheder og adgang til uddannelsessystemet er ulige fordelt hen over sociale grupper, og ved at uligheden gentages over generationer. Kulturel reproduktion forklares således i høj grad ud fra familiære og strukturelle forskelle. Det kan derfor tage generationer at løsrive sig mere grundlæggende fra den sociale baggrund.¹ Jo *mindre* unges uddannelsesvalg og gennemførelse af uddannelse er afhængig af social oprindelse, desto *mindre* er den kulturelle reproduktion, og desto *større* er den

1 Over generationer fastholdes og vedligeholdes jord, uddannelse og netværk for at bevare det, som antropologer i mange sammenhænge har kaldt ære (Bourdieu 1977: 178) eller status.

sociale uddannelsesmobilitet. En større uddannelsesmobilitet indebærer, at børn og unge er mindre afhængige af familiebaggrund.

I dette kapitel skal vi se på såvel spørgsmålet om chanceuligheden over generationer som på, hvilke mekanismer der betyder mest. Men før vi når så langt, belyses en af de mest anvendte teorier i uddannelsessociologien. Redegørelsen herfor opsummeres med en skitsering af myter og fakta om chanceulighed.

9.1 Teoretisk uddannelsessociologi med baggrund i empiriske data

Sociologien om uddannelse er forankret i en grundlæggende teori om social og kulturel reproduktion, der dels drejer sig om, hvorvidt og hvordan samfundsstrukturen, dvs. styrken i relationerne mellem de sociale positioner i samfundet, reproduceres over generationer (social reproduktion), dels om, i hvilken grad sammenhængen mellem familie og uddannelsessystem reproduceres og foregår ved favorisering af ressourcestærke familiers kulturelle baggrund i uddannelsessystemet (kulturel reproduktion). Generelt er reproduktion udtryk for en *inerti* i den sociale dynamik, dvs. i udvekslingen og erobringen af de forskellige former for kapital.

Det primære mål i studierne af uddannelseschancer er at analysere sammenhængen mellem familiebaggrund, uddannelsessystem og opnåede uddannelses titler, uddannelsernes betydning for den sociale reproduktion af de samfundsmæssige strukturer samt de mekanismer, der gennem individernes færdigheder, forventninger og praktikker (sociale handlinger og adfærd) bidrager til at opretholde og cementere ulige uddannelseschancer. Derfor rettes fokus oftest mod den umiddelbare kobling mellem nedarvede dispositioner erhvervet i familierne og muligheder i uddannelsessystemet. Nogle studier påviser, at en af grundene til, at arbejderklassebørn mere sandsynligt undgår at søge højere i uddannelsessystemet, er frygten for ikke at gennemføre en uddannelse og risikoen for nedadgående social mobilitet (Benjaminsen 2006; Mattsson & Munk 2008; Holm & Jæger 2013).

Mange uddannelsessociologer har som en følge heraf peget på, at social oprindelse – familiebaggrund – er den enkeltfaktor, der betyder mest for livsbetingelserne og chancerne i uddannelsessystemet og for at gennemføre en uddannelse (Bourdieu & Passeron 1979; Coleman m.fl. 1966; Munk 2013). Dette gælder såvel i førskolealderen (Chamboredon & Prévot 1975; Heckman 2006; Svinth & Ringsmose 2012; Holmlund m.fl. 2011) som

i ungdomsuddannelserne samt senere hen i det videregående uddannelsessystem. Gennem tiden har forskere f.eks. dokumenteret en betydelig overrepræsentation af middel- og overklassestudenter i det almene gymnasium og ved højere læreanstalter, trods år med uddannelsesmæssig ekspansion (se Munk 2010, 2011; Haim & Shavit 2013).

Forklaringsmodeller og pædagogisk vilkårlighed

En forklaring på individets uddannelseschancer handler om familiebaggrunden, og i den forbindelse lanceres hovedtesen om, at familier anvender forskellige overlevelsestrategier – reproduktionsstrategier² – der afhænger af, hvor mange ressourcer og hvilke kapitaler, skikke/traditioner familierne råder over (Bourdieu & Passeron 2006; Bourdieu 1996). En del undersøgelser viser, at særligt overklassen, den øvre middelklasse og velstillede grupper formår at gennemføre reproduktionsstrategierne på en optimal måde. Meget tyder på, at det især er udtalt, hvis familier har tilhørt en bestemt velstillet gruppe i mange generationer. Den multigenerationelle effekt, dvs. påvirkningen fra bedsteforældrene, antages at kunne gå indirekte igennem forældrene i en kernefamilie eller direkte igennem dem. I et dansk studie finder Pedersen og Jæger (2013), at børnene uddannelsesmæssigt påvirkes af bedsteforældrenes kulturelle kapital, når der er taget højde for forældrenes kapital. Baseret på amerikanske data finder Jæger (2012), at faktorer, som børn deler med deres kusiner og fætre, faktisk forklarer en del af uddannelsessuccesen. Dette kan forklares ved, at bedsteforældres, onklers og tanter socioøkonomiske karakteristika indirekte spiller ind på, hvor godt børn klarer sig. Den direkte effekt fra den udvidede familie – med en hård antagelse om ens virkninger på tværs af familiemiljøer – er således ret svag. Påvirkningen kommer via interaktions-effekter mellem forældrenes og den udvidede families socioøkonomiske ressourcer. Måske er det ikke så overraskende, men resultatet gælder familier (forældre) med lavere socioøkonomisk status. Således gør bedstefarens uddannelse sig især gældende for dem i den nederste del af indkomstfordelingen. Den udvidede familie kan således kompensere for begrænsninger i den nære familie.

2 Disse omfatter fertilitetsstrategier, arvestrategier (hvordan forvaltes den fædrene arv), uddannelses- og skolestiske strategier, profylaktiske strategier (sundhed og biologi), økonomiske strategier (kort- og langsigtede), sociale investeringsstrategier (sociale relationer), ægteskabsstrategier, legitimeringsstrategier (Bourdieu 1996), organisationsstrategier, arbejdsstrategier, tros- og religionsstrategier, udvandrings- og transnationale strategier samt velfærdsstrategier og fattigdomsstrategier.

En anden forklaring handler om mødet mellem familie og uddannelsessystem. I serier af studier fra midten af 1960'erne fandt man ud af, at favoriseringen af den kulturelle arv for de højere sociale klasser sker gennem en pædagogisk vilkårlighed i skolen og i uddannelsessystemet (Bourdieu & Passeron 2006). Vilkaarligheden formidles ved, at lærere helt "naturligt" accepterer elever med en dominerende social herkomst, idet bestemte kulturelle forudsætninger, dvs. opfattelser, attituder, sprogkoder, naturlighed, elegance og personlighed, helt umærkeligt tillægges større vægt end domineredes tilsvarende koder (Bourdieu 1973: 82). Mere formelt forklares den pædagogiske vilkårlighed, og akademisk succes, med uddannelsessystemets tendens til at privilegere unge fra højere sociale lag gennem deres egenlogik, dvs. indforståede måde at fungere på (Bourdieu & Passeron 1979: 27). Denne form for vilkårlighed kan føre til symbolsk vold, ved at elever og studerende ikke erkender (miskender) de objektivt ulige levevilkår, der omsættes gennem den pædagogiske vilkårlighed (Bourdieu & Passeron 2006). En del forskningslitteratur har således gennem årene peget på, at skolen, lærerne eller uddannelsessystemet bidrager til opretholdelsen af den kulturelle reproduktion (se også kapitel 10).

En tredje forklaring, som hænger sammen med den anden, handler om sprogkapital. Sproget er afgørende for udførelsen af boglige aktiviteter, f.eks. har korrekt tale og skrivning stor betydning (jf. Bourdieu & Passeron 1979: 72f.). Basil Bernsteins teori om socialt betingede sprogkoder siger tilsvarende, at børn med en svagere social baggrund ikke i samme grad oplever faglig succes i skolen, da de ikke behersker det elaborerede sprog i skolen på samme niveau, som børn fra hjem med en stærkere social baggrund gør det (Bodovski & Farkas 2008; se også kapitel 2).

Disse sprogforskelle stammer fra, om der i hjemmet findes kulturelle besiddelser, de rette forudsætninger og uddannelsesressourcer samt sociale privileger i øvrigt. Ved kulturelle besiddelser forstås typisk klassisk litteratur og musik, digtsamlinger og kunstværker, mens uddannelsesressourcer defineres ud fra, i hvor høj grad forældrene læser højt for børnene, ud fra lektiehjælp, adgang til ordbøger, lærebøger og et skrivebord at læse ved (Jæger 2009; Munk 2013). De rette kulturelle forudsætninger oparbejdes i familierne ved den konkrete opdragelse og socialisering, via opmuntring til boglige studier og orientering samt via kropsliggjorte dispositioner, som indlejres gennem sociale strukturer (jf. Krarup & Munk 2013; se også Shilling 1991).

En fjerde sammensat forklaring handler om, at sprogforskelle og den pædagogiske vilkårlighed sætter igennem ved den konkrete organisering af hverdagen i skolen, som vægter boglige aktiviteter, akademiske færdig-

heder og formelle læringsrum, som alt andet lige bedre klares af privilegerede børn og unge med de rette kulturelle forudsætninger (Bourdieu & Passeron 1979: 23ff.; se også Callewaert & Nilsson 1979; Callewaert 1992; Munk 2005). Forklaringer som disse har givet anledning til et brud med antagelsen om, at akademisk uddannelsessucces alene er et resultat af naturlige evner, og til et brud med teorier om *human capital*, hvor uddannelse hovedsageligt betragtes som ressource og parameter for økonomisk vækst – en slags investeringsobjekt – og et potentielt middel til at fordele samfundsmæssige goder bedre og øge velfærden (Becker 1993). I stedet søges forklaringen i sociale sorteringsmekanismer og organisationsformer.

Logikken bag social sortering og retfærdiggørelse af privilegier

Hvilken logik ligger der bag, at sociale skel til en vis grad opretholdes gennem uddannelse og uddannelsessystem? Bestemte personer og grupper forfordes både gennem den formelle tildeling af skolepræstationer, eksamener og uddannelsesgrader og ved en uformel (symbolsk) indprentning af troen på, at det skal være sådan. Dette indebærer, at den allerede etablerede afstand mellem elever udstyret med meget kulturel kapital og elever med meget lidt kulturel kapital fastholdes, hvilket f.eks. illustreres ved en markant sporopdeling af unge, som efter grundskolen påbegynder en erhvervsuddannelse (et praktisk spor), hovedsageligt med en arbejderklassebaggrund, og af unge, som påbegynder en gymnasial uddannelse (bredspektret bogligt spor), hovedsageligt med en middelklassebaggrund. Det vil sige, at der sker en form for social sortering.³

De nævnte omstændigheder gør det dermed vanskeligt at opretholde ideen om at sondre klart mellem indlæringsmæssige og sociale forskelle: "Eftersom forskellene i indlæringsmæssige evner ikke kan adskilles fra sociale forskelle baseret på den nedarvede kapital, har uddannelsessystemet en tendens til at opretholde de allerede eksisterende sociale forskelle" (jf. Bourdieu 1997: 38f.). Alligevel forklares boglig og social succes ofte ud fra naturlige evner, men hvordan kan denne opfattelse fortsætte med at præge visse debatter? Max Weber forklarer det ud fra, at dominerende klasser har brug for en "theodicy" for at retfærdiggøre deres egne privilegier, eller mere præcist en "sociodicy", en teoretisk retfærdiggørelse af, at de er privilegerede (jf. Bourdieu & Passeron 2006), f.eks. gennem uddannelse, som er et centralt element for aristokratiet og det nye borgerskab (Bourdieu 1996).

³ Den sociale sammensætning af elever på erhvervsskolerne er blevet mere broget, da flere elever med en svagere social og faglig baggrund forsøger at gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse. Mange af disse falder dog fra igen på grundforløbet (Munk & Park 2013).

Denne mekanisme forklarer en væsentlig del af det sociale nederlag, som primært mindre privilegerede unge erfarer i uddannelsessystemet, fordi det – oftest – belønner de privilegerede unges tilgang til uddannelse (Bourdieu m.fl. 1999).⁴

En anden litteratur peger imidlertid på forekomsten af kulturel mobilitet og dermed på en vis opblødning af kulturel reproduktion (jf. Paul DiMaggio m.fl.; se Krarup & Munk 2013 for en diskussion). Andre påpeger, at institutioner opbygget i en universel velfærdsstatstype yderligere kan bidrage til en reduceret ulighed i uddannelse, i hvert fald på visse uddannelsesniveauer. Herunder at skolen – f.eks. gennem lærerne – bidrager til at mindske den kulturelle reproduktion, og at betydningen af social oprindelse faktisk er mindsket over tid, om end ikke elimineret. Det kan tænkes, at lærerne i den sammenhæng kan profitere af en generel kulturel frisættelse (Ziehe & Stubenrauch 1983), således at bl.a. lærer-elev-relationen i højere grad præges af en antiautoritær tone og en friere pædagogik. Denne overbevisning modsiges dog af, at den mere bløde projektorienterede pædagogik formentlig har svækket børns og unges formelle læring, og det derfor primært er børn og unge fra hjem med meget uddannelse og dannelse, som klarer sig godt, båret igennem af deres sociale baggrund (Bourdieu 1996; Holm & Munk 2005). Dette bekræftes også i et tidligere studie af Djurhuus (1984), som viste en tendens til udbytttemæssig social polarisering i det problemorienterede grundskolefag samtidsorientering. Har skolen så i realiteten under nye pædagogiske strømninger stadig medvirket til at fastholde den kulturelle eller uddannelsesmæssige ulighed?

Samlet set kan vi sammenfatte følgende myter og fakta, som videre belyses:

4 Findes der ikke andre forhold, som kan formilde denne mekanisme? Jo, anerkendelse kan måske lindre eller reducere de negative følelser (Bourdieu 1997: 187, 2000), men her er problemet, at al adfærd netop ikke anerkendes. Det kan dog tænkes, at individer gennem praksis kan øves i konkrete situationer for at kunne begå sig godt.

- **Myte 1:** Chanceuligheden er ikke ændret i forhold til uddannelse, fakta 1: Jo, det viser vi, men den betyder stadig meget og viser sig senere.
- **Myte 2:** Chanceuligheden viser sig senere og senere, fakta 2: Ja, mest af alt på de mest eksklusive uddannelser/institutioner (KU, DTU, AU).
- **Myte 3:** Chanceuligheden er individspecifik, fakta 4: Ja, men den er også strukturel og familiær og gentages oftest over generationer, og derfor bruger vi hellere begreberne *social reproduktion* og *chanceulighed* frem for *social arv*.
- **Myte 4:** Akademisk kapital slår altid positivt igennem, fakta 5: Nej, adgang til praktikpladser på erhvervsskoler er socialt skævt fordelt, men præget af en omvendt social arv.
- **Myte 5:** Der er en lille social og økonomisk ulighed i Danmark (amerikansk drøm), fakta 6: Ja, men i toppen er den massiv.

9.2 Historisk udvikling i uddannelsesmobiliteten

Med udbygningen af velfærdsstaten og uddannelsessystemet forventede politikere og forskere, f.eks. Erik Jørgen Hansen (1977), at den sociale mobilitet ville øges over tid, og at livschancerne i stigende grad ville blive mere ligeligt fordelt over tid (udjævnet), således at flere unge fra ikke-akademisk baggrunde ville få en rimelig chance for at opnå en studentereksamen, for at gennemføre en videregående uddannelse, herunder især en akademisk uddannelse, og for at indtage en højere social position i samfundet.

Historisk set har den sociale mobilitet været ret stor på grund af strukturel mobilitet, da erhvervssammensætningen er ændret radikalt. Danmark er i de sidste 50-70 år i høj grad gået fra at være et landbrugs- og industrisamfund til at blive et service- og produktionssamfund. Mange mennesker fra forskellige sociale lag eller klasser har siden efterkrigstiden oplevet bevægelser ind i andre sociale lag, ofte tæt på deres eget oprindelseslag. Færre blev selvstændige, landmænd og arbejdere uden uddannelse, flere fik uddannelse, og flere blev ansat enten i den offentlige eller den private sektor med job og pensionsforhold, mulighed for velstandsstigning og øget købekraft. Personer født efter 2. Verdenskrig fik mulighed for – meget ofte som de første i familierne – at opnå en studentereksamen og senere måske en uddannelse som lærer/sygeplejerske eller en universitetsuddannelse.

Samtidig var det ikke usædvanligt, at en del børn af ufaglærte oplevede fremgang, ved at de tilkæmpede sig et svendebrev, og en del unge faglærte fik mulighed for at blive efteruddannet som autoriserede installatører, konstruktører eller teknikumingeniører (især blandt mænd). Det var bevægelser i retning af et mere retfærdigt samfund med øgede lige muligheder. Denne proces førte dog samtidig til marginalisering og svækkelse af især mange mindre selvstændige, ufaglærte og medhjælpere i landbrug og byhusholdninger, og gruppen af personer på overførselsindkomster er blevet historisk høj (tidligere var der færre kvinder på arbejdsmarkedet).

Inden for de seneste 10-15 år er mulighederne for social mobilitet blevet reduceret, f.eks. i England. I stedet opleves arbejdsmarkedet som mættet og ophobet med færre jobmuligheder i dag. Dette fænomen varierer dog i forhold til type af uddannelse.

Dog peger en række ældre studier på betydelige chanceuligheder i forhold til uddannelse. Eksempelvis peger et tidligere studie på afgørende sociale forskelle i en undersøgelse af en årgang født omkring 1954: Over 90 % af sønnerne fra akademikerhjem var under uddannelse som 22-årige modsat 80 % af de faglærtes sønner og 65 % af de ufaglærtes sønner (Hansen 1995). Denne sociale skævhed slog endnu tydeligere igennem i forhold til videregående uddannelse, både for sønner og døtre. Henholdsvis 64 % af sønnerne og 60 % af døtrene fra akademikerhjem var i gang med eller havde afsluttet en videregående uddannelse modsat 26 % af sønnerne og 16 % af døtrene fra faglærte hjem samt 12 % af sønnerne og 8 % af døtrene fra ufaglærte familier (27 % var i gang med at følge i "fædrenes spor" (Hansen 1982: 68)).

Disse procentforskelle peger i retning af sociale forskelle mellem forskellige sociale klasser, men hvis vi undersøger de relative forskelle over tid, hvordan ser billedet så ud? Vi kan gøre brug af en række studier, som på baggrund af forskellige data og tilgange har beregnet, hvor stor afstanden over tid er mellem børn af ufaglærte (henholdsvis faglærte) og børn af forældre med (en videregående eller) en lang videregående uddannelse. Dels anvendes tabeller fra Hansen (1983, 1997) til at beregne resultater, der givetvis på grund af databaseskaffenhed adskiller sig fra andre undersøgelser, dels udnyttes tal fra Benjaminsen (2006) til beregning af forskellige typer af sandsynligheder (chanceforhold). Endelig anvendes resultater fra egne studier af uddannelsesmobilitet for to fødselsårgange, nemlig 1962 og 1982. Jeg har forsøgt at bruge og sammenligne beregninger fra grundtabeller, som ligner hinanden med hensyn til klassificering af forældrenes uddannelse og den unges uddannelse.

Ved at anvende Hansens tabeller i beregningen fremgår det, at et barn af

ufaglærte forældre i 1947 havde 30 gange vanskeligere ved at opnå en mellemlang eller lang videregående uddannelse end et barn af forældre med videregående uddannelser. Hansen (1997) sammenfattede, at flertallet af nulevende akademikere er børn af ikke-akademikere, bl.a. fordi antallet af akademikere er steget voldsomt. Så selvrekruiteringsandelen til akademikergruppen er faktisk faldet over tid (men chancen for, at akademikerbørn bliver akademikere, er stadigvæk relativt høj). En femtedel af de faglærte og de ufglærtes børn arbejder i professionerne. Det viser, at ressourcer fra familien delvist er udslagsgivende for, hvordan man klarer uddannelsessystemet, men en vis andel er faktisk uddannelsesmæssigt set mobile.

I hvilken grad gælder den ulige adgang til gymnasieskolen og en studentereksamen, som er adgangsbilletten til en videregående uddannelse, herunder en universitetsuddannelse, når vi undersøger yngre årgange? For at få en fornemmelse af størrelsesforholdene beregnes chanceforholdet på baggrund af tabel 7.2a fremstillet i Benjaminsen (2006), her vist i tabel 9.1. Et barn af ufglærte forældre havde således omkring 1900 (1906-1921) 18,6 (19) gange sværere ved at opnå en mellemlang eller lang videregående uddannelse sammenlignet med et barn af forældre med en lang/mellemlang videregående uddannelse.

Tabel 9.1 Chanceulighed		
	Chanceforholdet mellem børn af forældre med videregående uddannelse og børn af ufglærte i forhold til at opnå en videregående uddannelse	Chanceforholdet mellem børn af forældre med videregående uddannelse og børn af ufglærte i forhold til at opnå en videregående uddannelse mod ingen uddannelse
Alderskohorter	Disparitets-ratios	Odds-ratios
1906-1921	18,60	25,01
1922-1936	14,00	36,09
1937-1946	21,65	51,05
1947-1956	13,97	22,36
1957-1961	9,51	9,20
1962-1966	5,01	8,81
1967-1971	6,05	6,28

Note: De ældre årgange er baseret på leveårsdata, mens de yngre årgange er baseret på registerdata.

Denne faktor faldt til 14 for årgangen 1922-1936, og steg siden til 21,7 for årgangen 1937-1946. Derefter faldt den igen for årgangen 1947-1956 til knap 14, og i tiden herefter faldt chanceforholdet støt til næsten 10 for årgangen 1957-1961 for siden at nå ned på 5-6 stykker for 1962-1966- og

1967-1971-årgangene. En anden måde at betragte disse forhold på er at udregne den relative chance for to forskellige positioner, dvs. konkurrencen mellem ingen uddannelse og mellemlang/lang videregående uddannelse for børn af ufaglærte forældre og børn af forældre med videregående uddannelse, og man finder således for de samme årgange noget højere værdier indtil omkring 1957-1961.

Øget uddannelsesmobilitet?

I dag gennemfører en langt større andel af en ungdomsårgang én adgangsgivende ungdomsuddannelse, og de unge kommer i højere grad fra forskellige sociale lag. Fra 1982 til 2002 (1985-2005) er andelen af 20-23-årige piger, som har gennemført en gymnasial hf-, hhx-, htx- eller studentereksamen, steget fra knap 34 til 55 %. For drengene er andelen steget fra 23 til 39 %. I samme periode faldt andelen af piger med erhvervsfaglig uddannelse fra 29 til 19 %, mens faldet for drenge gik fra 44 til 29 %. Førte disse ændringer til, at den sociale baggrund blev mindre vigtig?

Den ulige adgang til gymnasieskolen og til universiteterne gælder fortsat i dag, men betydningen af familiebaggrund er reduceret i forhold til årgange født i og omkring 1960, således at en relativt større andel af unge fra ufaglærte og faglærte familier opnår en gymnasieuddannelse, selv om det dog stadig er unge fra akademikerfamilier, der oftest opnår en gymnasial uddannelse, navnlig på grund af et skift i unges uddannelsespræferencer i retning af gymnasieskolen. Dette nye mønster indebærer, at flere af de unge, som før gik på en erhvervsuddannelse, nu foretrækker gymnasiet. Det er en voldsom ændring på kort tid.

Spørgsmålet er, om denne udvikling blot udtrykker, at den sociale sammensætning af gymnasieelever og universitetsstuderende er ændret over tid, og i virkeligheden ikke viser en mindskning af den relative sociale afstand mellem forskellige familiebaggrunde. En undersøgelse (McIntosh & Munk 2013) viser, at den relative afstand (chanceulighed) mellem forskellige familiebaggrunde er ændret over tid, således at social baggrund er blevet mindre vigtig. Lad os se på den relative chance for at have gennemført en gymnasieuddannelse, når man er fyldt 20/23 år. Det viser sig, at flere med ikke-akademisk baggrund i højere grad er indtrådt i gymnasieskolerne og på en videregående uddannelse, mens stigningen i perioden fra 1982-1985 til 2002-2005 kun marginalt er sket for unge med en akademisk baggrund.

Chancen for at gennemføre gymnasiet er ulige for piger og drenge, men hvor meget har denne ændret sig over tid? Tabel 9.2 viser, at chanceforholdet mellem døtre, hvis mor havde en universitetsuddannelse, sammenlig-

net med døtre, hvis mor ikke havde nogen uddannelse, er gået fra knap 23 til 8, hvilket er et dramatisk fald. De tilsvarende tal for døtre med en faglært mor i forhold til døtre med en akademiker-mor er faldet fra 10 til 4.

Tabel 9.2 Chanceulighed i forhold til at gennemføre en gymnasial uddannelse				
	Døtre (disparitets-ratios)		Sønner (disparitets-ratios)	
	Chanceforholdet gymnasium	Chanceforholdet universitet	Chanceforholdet gymnasium	Chanceforholdet universitet
1962-kohorte	22,5	24,0	19,0	20,1
1982-kohorte	7,8	15,7	14,9	16,0
Fald i procent	65,3	34,8	21,6	20,4

Tilsvarende resultater opnås ved brug af andre sammenligninger af uddannelseskategorier, således at vi over en 20-årig periode (1982-2002) finder, at piger fra yngre årgange er blevet mindre afhængige af deres sociale baggrund. Dette gælder også for sønnerne, dog i mindre grad, idet chanceforholdet er gået fra 19 til 14,9.⁵ For sønner med en erhvervsfagligt uddannet mor sammenholdt med sønner med en akademiker-mor er chanceforholdet steget fra 6,7 til 8,2.

Det skal bemærkes, at da alle typer af gymnasieuddannelser er inkluderet i denne analyse, indgår der unge, som vælger mere erhvervsrettede gymnasieuddannelser. Det kunne være et argument imod en øget social lighed mellem forskellige grupper, da de anvendelsesorienterede linjer mere sandsynligt leder til uddannelse på kort- og mellemlangt niveau snarere end på langt videregående uddannelsesniveau (se Holm, Jæger, Karlson & Reimer 2013), men det er relevant at notere, at disse gymnasiale uddannelser giver fuld adgang til de videregående uddannelser.

Når vi ser på sønnerne med mødre, som ikke har nogen uddannelse, opnås nogenlunde samme resultat, dog ikke for sønner med erhvervsfagligt uddannede mødre. De sønner, som går videre i ungdomsuddannelsessystemet, foretrækker i højere grad gymnasiet end en erhvervsuddannelse, mens tendensen til, at en større andel drenge samlet set får en ungdomsuddannelse, er vigende. Især døtre fra hjem med forældre uden uddannelse og forældre med en erhvervsfaglig uddannelse har oplevet en øget adgang til de gymnasiale uddannelser og til de videregående uddannelser.

5 Ved at anvende tabel 8.17 i Benjaminsen (2006) findes for døtre med gennemført gymnasium født i 1957-1961 og 1972-1976 et chanceforhold ved hhv. konkurrence mellem to positioner og en position på 16,8/14,9 og 18,2/12,2. Beregninger for sønner født i 1957-1961 og 1972-1976 giver tilsvarende chanceforhold på 26,5/21,5 og 32,1/18,7.

Desuden er *restgruppen*, dvs. unge uden uddannelse, relativt set faldet over tid. Piger uden uddannelse gik fra omkring en andel på knap 37 % for 20-årige i 1962 til 26 % for 20-årige i 1982. Drenge uden uddannelse forblev på et konstant niveau på ca. 32 % mellem 1962 og 1982. Drenge er således kommet til at udgøre en stigende andel af den gruppe af unge, der ikke får nogen uddannelse ud over folkeskolen. Andelen af døtre uden uddannelse, hvis far ingen uddannelse havde, gik fra 20 til 10 %, mens andelen af sønner uden uddannelse, hvis far ingen uddannelse havde, gik fra 18 til 11 %, idet det bemærkes, at andelen af sønner uden uddannelse, hvis far havde en erhvervsfaglig uddannelse, eller hvis far som minimum havde en gymnasieuddannelse, faktisk steg lidt (fra 9,1 til 12,6 % og fra 2,2 til 4,9 %).

Det konstateres således, at uddannelsesmobiliteten i forhold til at påbegynde en gymnasieuddannelse både absolut og relativt observeret er øget over de seneste 20 år, især for piger (se også Munk 2008), men observeret over en 100-årig periode ser uddannelsesmobiliteten ud til at flade ud for årgange født ca. efter 1970, idet senere årgange født i begyndelsen af 1980'erne ser ud til ligge på nogenlunde samme niveau eller lidt lavere (McIntosh & Munk 2007b).

Samlet kan det konkluderes, at danske unges valg af ungdomsuddannelse i begyndelsen af det nye årtusinde ikke længere er så stærkt afhængig af familiebaggrund. Billedet er således, at en mindre andel af unge afslutter en erhvervsfaglig uddannelse. Trods skiftet i valg af ungdomsuddannelse i retning af gymnasieskolerne betyder det ikke, at erhvervsskolerne ikke fortsat modtager en del elever. Den sociale sammensætning af elever på erhvervsskolerne er imidlertid i årenes løb blevet mere broget, da andelen af elever med en svagere social og faglig baggrund i stigende grad forsøger at gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse, og da andelen af elever med stærkere baggrund er faldet i kraft af valg af gymnasiet. Mange af disse falder dog fra igen på grundforløbet. Så trods flere indsatser i de senere år, f.eks. udtrykt gennem 2007-reformen, er der stadig en stor gruppe af unge fra især mindre ressourcestærke familier, som ikke fuldfører en ungdomsuddannelse eller en erhvervskompetencegivende uddannelse (Munk, Bohn & Baklanov 2013). Ydermere viser vi, at unge, som påbegynder en erhvervsuddannelse, og hvis far og/eller mor er faglært og/eller selvstændig/medhjælpende ægtefælle, i højere grad har en praktikplads ved uddannelsesstart, så en fuld erhvervsuddannelse kan gennemføres. Det peger i retning af en "omvendt" social arv, i og med at forskellige områder af samfundet kræver forskellige ressourcer, normer og færdigheder. Dette hænger givet-

vis sammen med, at disse grupper har en større social kapital i forhold til mesterfeltet.

Adgangen til universitetet

Et barn af ufaglærte forældre havde for omkring 100 år siden 19 gange vanskeligere ved at opnå en mellemlang eller lang videregående uddannelse end et barn af forældre med videregående uddannelse. Dette forhold var 60-70 år senere faldet til, at det nu var 5-8 gange vanskeligere. Faldet er ikke helt så kraftigt, hvis man udelukkende ser på chancen for at opnå en universitetsuddannelse, hvor chanceuligheden stadig er temmelig stor – en faktor 9-14 for kvinder og en faktor 12-16 for mænd for årgange født fra omkring begyndelsen af 1960'erne til 1971 (Odds-ratios er noget højere end disse disparitets-ratios og ligger mellem 12-29 for døtre og 13-19 for sønner). Andelen af piger, som påbegyndte en universitetsuddannelse, steg fra 6,3 % i 1985 til 19,1 % i 2005. Andelen af drenge, som påbegyndte en universitetsuddannelse, steg fra 8,5 % i 1985 til 16,7 % i 2005. Det vil sige, at stigningen har været størst for pigerne. Tilsvarende er andelen af døtre, hvis mødre ikke har nogen uddannelse, og som går på universitetet, næsten tredoblet fra 3,2 % i 1985 til 8,6 % i 2005. Døtre, hvis mødre havde en erhvervsfaglig uddannelse, havde dobbelt så stor chance for at få en lang videregående uddannelse i 2005 i forhold til 20 år tidligere, idet andelen steg fra 7,7 % til 15,5 % (de tilsvarende andele for drenge er mindre).

Undersøgelsen viser en betydelig ændring for piger, som kommer fra hjem uden meget uddannelseskapital. Analysen fortæller, at det i hvert fald på den korte bane er blevet lettere at løsrive sig fra sin sociale oprindelse ved valg af en gymnasie- og universitetsuddannelse, men om det fører til sociale positioner, som er placeret over forældrenes sociale status og dermed giver social mobilitet, kan kun tiden vise. Tallene viser dog, at det stadig forholder sig sådan, at døtre og sønner med en akademisk baggrund har langt større chance for at komme ind på en universitetsuddannelse end alle andre (hhv. 59,7 % og 55 % i 2005). Det endelige resultat afhænger herudover i høj grad af, hvor gode universiteterne er til at holde fast på de studerende.

For lidt yngre årgange og med andre definitioner viser anden søjle i tabel 9.2, at chanceforholdet mellem døtre med en akademiker-mor og døtre med en mor uden uddannelse er gået fra 24,0 til 15,7, således at ufaglærtes døtre faktisk øgede den relative chance for at påbegynde en universitetsuddannelse. Tilsvarende viser tabel 9.2, at chanceforholdet mellem sønner med en akademiker-mor og sønner med en ufaglært mor faldt moderat fra

godt 20 til 16, således at sønner fra en yngre årgang med mødre uden uddannelse har en relativt større chance for at påbegynde en universitetsuddannelse.

Adgangen til universitetsuddannelse er således blevet bredere socialt set, men uligheden i uddannelse foregår på et mere differentieret niveau, særligt på selektive universiteter, hvilket indebærer ulighed såvel vertikalt, f.eks. mellem gymnasie- og universitetsniveau, som horisontalt, f.eks. mellem humaniora og naturvidenskab (Munk, Baklanov & Thomsen 2014; Espenhade & Radford 2009). I Munk, Baklanov og Thomsen (2014) viser vi, at familieindkomst er vigtigst, at ikke-vestlige immigranter (med god baggrund) har en større chance for at vælge universitetet, og at den geografiske placering i sig selv er vigtig. Gennemsnitskarakterer betyder noget for, om man påbegynder en universitetsuddannelse og hvilken, men mindre end etnicitet, social baggrund og position.

Studerende med en mindre privilegeret baggrund og højt gennemsnit vælger mere anvendelsesorienterede studier. Dette peger i retning af, at de studerende er rationelle i deres valg af uddannelse (jf. Thomsen m.fl. 2013).

For familier med højt rangerende sociale positioner i samfundet og med megen uddannelse gør det sig gældende, at de har børn, som investerer i uddannelse på udenlandske universiteter. Dette kan bruges som en ekstra social markør i forhold til job både i udlandet og i Danmark (Munk, Foged & Mulvad 2011). I et nyt studie viser vi, at eliten med en grad hjemmefra og en grad udefra ikke i væsentlig grad adskiller sig fra hinanden socialt set, når der ses bort fra kvinder på eliteuddannelser i udlandet. Imidlertid finder vi et mønster, som indikerer, at personer med såvel eliteuddannelse såvel hjemmefra som udefra er langt mere socialt selekteret end grupper med kun en grad udefra eller hjemmefra (Munk, Poutvaara & Foged 2014).

Kønsaspektet og social baggrund

Samlet set har den øgede tilstrømning resulteret i, at flere døtre end sønner vælger en gymnasieuddannelse og et universitetsstudie (hvor især piger med indvandrerbaggrund klarer sig godt). Nogle forskere vil umiddelbart pege på, at disse ændringer skyldes en ændret politik med øget fokus på ligestilling og ændrede kønsroller.

Et andet bud er, at pigerne gennem socialisering er blevet mere parate til at tage udfordringen op i en akademisk orienteret uddannelseskultur, og muligvis har piger en fordel i forhold til drenge, da de oftest er tidligere modne. Endvidere har pigerne igennem hele deres skoletid mest været omgivet af kvindelige rollemodeller, da der er flest kvindelige lærere. Endelig

er pigernes mødre blevet mere uddannet, og nogle af de mødre, som ikke selv fik så meget uddannelse, har givetvis opmuntret og støttet deres døtre (og sønner) til at uddanne sig noget mere. Bemærk, at Munk, Baklanov og Thomsen (2014) viser, at drenge har større chance for at påbegynde en universitetsuddannelse, hvilket hænger sammen med, at de drenge, som gennemfører gymnasiet, er mere selekteret, samtidig med at en større andel af piger med en gymnasieuddannelse efterfølgende vælger MVU.

9.3 Internationale studier af uddannelsesvalg og intergenerational mobilitet

Det er fortsat en betydelig global og samfundsmæssig udfordring at gøre børn og unge mere uafhængige af deres sociale baggrund, når det gælder chancen for at opnå en kompetencegivende uddannelse. Som vist er det i perioder lykkedes i Danmark at mindske betydningen af social baggrund, så sent som fra 1982 til 2002, og i de senere år er det også sket i en række andre lande.

Nye undersøgelser af chanceuligheden i adgangen til uddannelse viser, at ulige chancer i uddannelsesvalg og -niveau fortsat er et aktuelt problem, men også at det ser ud til at være blødt op, særligt for piger. Vi har længe vidst, at Danmark har større social uddannelsesmobilitet end f.eks. USA, da man mht. opnået uddannelsesniveau er mindre afhængig af familiebaggrund (McIntosh & Munk 2007a). I USA er afhængigheden omkring 67 %, mens den i Danmark er omkring 50 % (baseret på årgange født i 1950'erne). Tilmed er den intergenerationalle indkomstmobilitet (indkomstspringet) langt større i de nordiske lande sammenlignet med stort set alle andre lande (Hussain, Munk & Bonke 2009), selv om der er en meget stærk transmission af ressourcer i de rigeste indkomstfamilier, hvor vi finder en statistisk sammenhæng mellem de rigeste fædre og rige gifte sønner på 0,88 (Hussain, Bonke & Munk 2013).

En række studier viser, at der fortsat er en stærk sammenhæng mellem social oprindelse og valg af uddannelse, men den sociale uddannelsesmobilitet er steget, især i lande som Sverige, Holland og Danmark, således at forældrebaggrund er blevet mindre vigtig end tidligere (Esping-Andersen 2004; Breen m.fl. 2009; Breen & Jonsson 2007; Shavit m.fl. 2007; McIntosh & Munk 2007b, 2013; Munk 2008, 2011; Breen m.fl. 2009, 2010; Breen, Holm & Karlson 2013). Den centrale forskning på området har ellers i lang tid peget på, at der ikke er sket nogen udvikling med hensyn til social arv

og uddannelsesvalg, bortset fra i Holland og Sverige (Shavit & Blossfeld 1993). Denne nyere forskning fra Breen og Shavit m.fl. viser imidlertid en betydelig social uddannelsesmobilitet, også i lande som England, Frankrig og Tyskland. Hertz m.fl. (2007) har beregnet intergenerationelle uddannelseskorrelationer og finder 0,30 for Danmark, hvilket er lidt lavere end for England (0,31), Finland (0,33), Norge (0,35) og Holland (0,36). Den er noget højere i Sverige (0,40) og USA (0,46) (se også Björklund & Salvanes 2011).

Med til historien hører, at når Danmark, Sverige og Norge over en årrække ikke yderligere har kunnet mindske betydningen af social baggrund, hænger det sammen med, at andelen af ufaglærte familier over tid ikke reduceredes lige så meget som i andre lande. Det gør det socialt svært at få børn og unge i disse familier til at lykkes i uddannelsessystemet, da de oftest har en tungere bagage og/eller har større udfordringer i form af begrænsede ressourcer og færdigheder sammenlignet med familier og børn, som allerede har flyttet sig socialt. Kan de skandinaviske lande lære af andre lande? Ja, det er faktisk lykkedes i Canada, Finland og andre lande i betydelig grad at mindske størrelsen af den underprivilegerede gruppe af familier og børn fra 2006 til 2009 (OECD 2010), bl.a. ved at en betydelig andel af børn blev løftet socialt – et løft fra en lavere til en højere socioøkonomisk status.

9.4 Uddannelsessystemets betydning for uddannelsesmobilitet

Det skal nu besvares, hvorfor uddannelsesmobiliteten i Danmark steg frem til begyndelsen af 2000 for dernæst at flade ud. En række udførte statistiske analyser har anskueliggjort, at traditionelle baggrundsvariable som familieindkomst og forældreuddannelse er blevet vigtigere for uddannelsesvalg over tid, samtidig med at mange andre *uobserverede* forhold er blevet endnu vigtigere (McIntosh & Munk 2013). Hvad kan disse forhold dække over? Der er flere mulige forklaringer:

- 1a. Der var mange muligheder for at lykkes. Langt de fleste familier havde omkring 1995-2002 en relativt høj levestandard og gode muligheder for efteruddannelse. McIntosh og Munk (2013) viser direkte, at uddannelsesvalg i 2002 ikke i så høj grad er afhængig af, om man vokser op med en arbejdsløs far eller med mange søskende. Dette skyldes formentlig, at Danmark gennem lang tid har opereret med

politiske tiltag som dagpenge og børnebidrag (Sørensen 2006). En medvirkende grund til det nye mønster kan være, at langt flere forældre til nutidens unge selv har fået en studentereksamen og måske tilmed har en videregående uddannelse. Gruppen af familier uden uddannelse er samtidig væsentligt reduceret over tid.

- 1b. Komparative studier viser, at den sociale uddannelsesulighed er mindre i lande, hvor elever i grundskolen ikke opdeles i en boglig og en ikke-boglig linje (Hanushek & Woessmann 2006; Gamoran 2010), hvorved børn med forskellig social baggrund kan påvirke hinanden positivt. Opdeling af elever efter, hvor godt de klarer sig før 14-15-årsalderen, øger uligheden i præstationer mellem eleverne, mens elevernes gennemsnitspræstation ikke ser ud til at blive påvirket på en systematisk måde. Munk og Foged (2010) peger på, at årsagen til en eventuel øget ulighed kan ligge i, at effekten af familiebaggrund forstærkes, da opdelingen efter præstationer også adskiller elever efter social baggrund. Lærereffekten er i kombination med dette ikke-opdelte system formentlig også blevet styrket gennem indførelse af centralskoler og partiel professionalisering af lærerjobbet.
2. At flere forældre i stigende grad selv har været elever på gymnasiet skaber formentlig øgede præferencer for at vælge en gymnasial uddannelse. Endvidere peger erfaringer i retning af, at børn af ufaglærte i højere grad gennemfører en uddannelse, hvis deres familier understøtter dem, selv om de selv ikke har nogen eller kun har meget lidt uddannelse. Stærke forældreholdninger med et øget fokus på at gennemføre en uddannelse spiller således en rolle og omfatter ligeledes opbakning fra hjemmet til at interessere sig for tilegnelse af viden og kundskab samt kulturel og social indstilling. I en række undersøgelser bekræftes betydningen af forældreinvolvering i deres børn som en afgørende faktor for senere succes i livet (Borghans m.fl. 2008). Sådanne handlinger er som regel lettere at udføre i familier med de største indkomster og ressourcer, idet en vis indkomst oftest er en forudsætning for at kunne udøve rollen som forældre. Derved udtrykker indkomst en form for forældrekapacitet.
3. Uobserverede forhold omfatter givetvis sociale normer og præferencer for øget uddannelse, idet uddannelse har fået stadig større signalværdi og betydning på arbejdsmarkedet. Gennemførelse af uddannelse signalerer styrke, herunder evnen til at tilegne sig et bestemt indhold. Den større signalværdi m.m. fører det med sig, at mange unge opfatter det som "sejere" at gå på et gymnasium end

på en erhvervsskole. Med andre ord har en erhvervsuddannelse måske ikke samme status som tidligere, og desuden er der prestige i at følge vejen gennem gymnasium og universitet: Det er gået op for de fleste, at uddannelse er en vigtig markør for succes senere i livet (jf. Danskernes Nye Rangorden, Madsen 2006). Denne tendens er blevet mulig i takt med indførelsen af forskellige typer af adgangsgivende eksamener.

4. Eksistensen af ungdomsuddannelser med forskellig profil som htx og hf (dette bekræftes af Holm, Jæger, Karlson & Reimer 2013), der kan rumme unge med meget forskellig social baggrund har også en betydning, således at stærke elever, der ellers ville have valgt erhvervsfaglig uddannelse, nu vælger htx eller hhx. Derudover har gratis uddannelse, en høj SU og et øget antal pladser på universiteterne sikkert også spillet ind. Tilmed blev politikken i 1990'erne ændret i retning af at lade tildeling af overførelsesindkomster være betinget af en øget deltagelse i uddannelsessystemet (se f.eks. Munk 2001: 94). Så både efterspørgselssiden og udbudssiden ændres over tid. En mulig bagside af medaljen er, at flere dygtige unge fravælger erhvervsuddannelserne til fordel for en gymnasieuddannelse.
5. Det mulige lavere økonomiske afkast af en erhvervsuddannelse sammenlignet med andre uddannelser kan måske også forklare noget af ændringen i uddannelsesvalg, da unge også i dag vælger efter fremtidig jobsikkerhed og økonomisk gevinst.
6. Foreløbige opgørelser kunne tyde på, at uddannelsesmobiliteten særligt er foregået i bestemte områder af Danmark, især i Nordsjælland og Vestjylland. Samlet set er præferencerne dog gået i retning af, at en større andel af en ungdomsårgang søger ind på et gymnasium, men denne tendens slår stærkere igennem i netop de to områder.

Samlet set kan vi spørge, om tesen om kulturel reproduktion stadig holder (Bourdieu-tesen), når vi sammenholder med de empiriske data, som viser, at familiebaggrunden er blevet mindre vigtig for uddannelsessucces over tid. Strukturelt set tog Bourdieu ikke fejl, men opblødningen peger på, at det, Bourdieu og Passeron var inde på i deres bog *Les Héritiers* (arvetagerne) fra 1964, sammen med en række andre forhold faktisk har muliggjort en mindre chanceulighed over tid (i nogle lande), selv om den ingenlunde er forsvundet. Disse systemmæssige muligheder er formentlig med til at begrænse effekten af kulturel reproduktion.

9.5 Mekanismer i uddannelsesselektion

Studier viser, at sammenhængen mellem familiebaggrund og uddannelse formidles gennem skolesystemet. Samlet set peger forskningen dog på, at familiebaggrunden i sig selv er vigtigere (op til omkring 40-50 %) end skoleeffekten, så en del forskning har interesseret sig for at undersøge, hvilke mekanismer der udgør de egentlige grunde til, at familiebaggrunden spiller en så stor rolle for, hvordan børn og unge klarer sig i uddannelsessystemet, f.eks. i ungdomsuddannelserne.

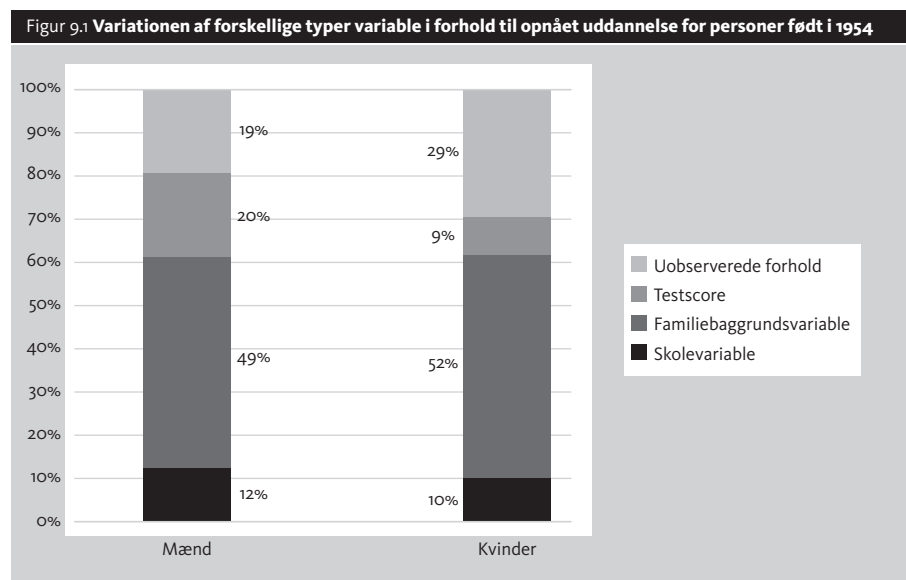
I det følgende indkredses nogle af de øvrige familierelaterede mekanismer, som er med til at bestemme succes i skolen og valg af uddannelse. Oftest stilles spørgsmålet: Er det intelligens eller social oprindelse, der afgør succes i livet? Andre har spurgt, om forklaringen ikke mere skal søges i ambitioner, duelighed, ukuelighed eller ligefrem "tro", hvilket samlet set kan kaldes for ikke-kognitive færdigheder.

Vi anvender data fra ungdomsforløbsundersøgelsen (1954-årgangen i 1968, da personerne gik i 7. klasse), som bestod af tre test: En verbalprøve omhandlende sproglig forståelse og abstraktionsevne, en rumprøve omhandlende forståelsen af geometriske figurer og en induktiv-logisk prøve omhandlende forståelse af matematiske problemstillinger.

Fordelingen af resultaterne fra verbalprøven viser en sammenhæng med social oprindelse. Således tilhørte 23 % af børnene af ufaglærte arbejdere den bedste tredjedel på verbalprøven, mens dette gjaldt for 59 % af akademikerbørnene. Denne forskel slog igennem senere, således at blot under 1 % af dem fra den dårligste femtedel i verbaltesten opnåede en lang videregående uddannelse, kun lidt over 10 % af dem opnåede en videregående uddannelse, mens resten fik en erhvervsfaglig uddannelse eller ingen uddannelse. En anden måde at undersøge testens betydning på er at undersøge de unge, som klarede sig bedst i verbaltesten. Det viste sig, at af dem fik knap 50 % af sønnerne fra den øverste oprindelsesklasse en lang videregående uddannelse mod 10 % af sønnerne fra en ufaglært baggrund (Hansen 1995: 235). Sønner fra den øverste sociale klasse har således sammenholdt med drenge fra ufaglærtes hjem fem gange så stor sandsynlighed for en lang videregående uddannelse, selv når der er taget højde for resultater i verbaltesten.

Denne konklusion er imidlertid upræcis, da der i denne analyse kun inddrages én variabel for kognitive evner til at afdække, om man er disponeret til at gennemføre en lang videregående uddannelse. Ud over denne oplysning er det for at kunne afgøre de præcise størrelsesforhold også nød-

vendigt at tage højde for baggrundsforhold, som ikke måles i forbindelse med opgørelsen af opnået uddannelsesniveau (uobserverede forhold). Disse forhold betyder noget for resultaterne i enten negativ eller positiv retning, hvorved observerede baggrundsforhold enten over- eller undervurderes. Dette problem kan løses statistisk. Det kan således præciseres, at socialt betinget kognitiv kapital er med til at afgøre uddannelsesniveauet (McIntosh & Munk 2007a).



Note: Den anvendte model kan forklare ca. 14 % af variationen i opnået uddannelse for mændenes vedkommende og ca. 13 % for kvindernes vedkommende. Figuren bygger på data fra 1968-2001 fra Socialforskningsinstituttets ungdomsforløbsundersøgelse. Fødselsårgang 1954 gik i 7. klasse i 1968. Kilde: Munk 2005; McIntosh & Munk 2007a.

Figur 9.1 viser, i hvor høj grad forskellige forhold kan forklare variationen i uddannelsesniveauet. Som det ses, har familiebaggrund, som her består af forældrenes uddannelsesniveau og stilling, samt familieforhold (skilsmisse, opvækstforhold, antal søskende osv.) den markant største selvstændige betydning, idet denne variabel for begge køn forklarer cirka 50 % af variationen.

Testscorerne forklarer 20 % af den forklarede variation blandt mænd, blot 9 % blandt kvinderne. Analysen viser, at uobserverede forhold spiller en forholdsvis stor rolle (19-29 %). Der er åbenbart, ud over familieeffekter og akademisk intelligens, andre faktorer på spil, som f.eks. ambiti-

oner, ukuelighed, pålidelighed samt psykiske, organisatoriske og sociale færdigheder (Bowles, Gintis & Osborne 2001; Munk 2013). Skolevariable såsom glæde ved at gå i skole og lærervurdering spiller en rolle (10 %), hvilket formentlig understøtter tesen om, at forholdet mellem skole/lærer og elev gør en forskel. Læg dog mærke til, at vi blot er i stand til at forklare omkring 13-14 % af den samlede variation – et problem ved mange studier.

Lærer- og skoleeffekter

For så vidt angår skoleeffekt, er det givetvis den enkelte skoleklasse/lærer, som har en positiv betydning for, om en elev klarer sig godt eller ej, når der er taget højde for sociale baggrundsforhold og elevsammensætning, og det kan pege på læreren og undervisningens specifikke organisering som de helt afgørende parametre for elevers faglige succes i skolen.⁶

Samlet set peger de fleste studier således på, at skoleeffekter som regel er ret små, og at det i høj grad er sociale forhold, der betinger, om en elev klarer sig godt i skolen og kommer videre i uddannelsessystemet. *Dette siger dog ikke noget sikkert om, hvilken effekt skolen kunne have, hvis dens praksis var en anden end den aktuelle.* Med andre ord har forskningen ikke helt afklaret, hvad der virker opløftende på det faglige niveau eller det modsatte. Imidlertid er der nogle studier, som inden for de senere år har opnået en række interessante resultater (se også kapitel 1).

Hvad gør en god skole? Det interessante svar er, at højtpræsterende skoler med høj social rekruttering har et specifikt fagligt fokus med høje faglige ambitioner, mens højtpræsterende skoler med lav social rekruttering mere har fokus på sociale og opdragelsesmæssige mål. Dette resultat understreger betydningen af den sociale kontekst for undervisningen, som undersøgelsen af de gode skoler viste (Munk, Rangvid & Storm 2004; Mehlbye & Ringsmose 2004; Munk & Sloth 2005).

Den gode skole bygger antagelig på dygtige lærere, men det er vanskeligt at vise, da der oftest vil være selektionsbias, når effekten af den gode lærer/skole undersøges, dvs. det at den gode lærer og de gode elever ikke har valgt hinanden tilfældigt. De dygtige elever og de dygtige lærere har (i et vist omfang) selv valgt de skoler, de går/arbejder på. Læreren har vist sig at være den vigtigste komponent i børns (faglige) udvikling. En standardafvigelses forbedring af lærer kvaliteten indebærer en øget elevforbedring på mellem 0,15 til 0,24 standardafvigelse i matematik og 0,15 til 0,20 stan-

⁶ Nordenbo (2008) peger f.eks. på, at både lærerens faglig-didaktiske kompetence, relationskompetence og ledelseskompetence spiller en rolle for elevernes udbytte af undervisningen.

dardafvigelse i læsning, men vi ved ikke helt, hvad det er hos læreren, der “virker” (se Fryer m.fl. 2012).

Et af de områder, som er blevet undersøgt over årene, er, om økonomiske incitamenter virker. Kan de bidrage til at optimere undervisning og uddannelse, så elever fra forskellig social baggrund får det maksimale ud af undervisningen? Standard økonomisk teori siger, at effekten findes og virker, men f.eks. i forbindelse med aflønning af lærere ser mønstret ud til at være mere mudret. Økonomiske incitamenter taler til de “indre” kræfter hos læreren, uden at man behøver at vide, hvad de er. Der kan være forskellige grunde til, at det sker, f.eks. ved at grupper af lærere arbejder sammen om forskellige opgaver (Imberman & Lovenheim 2012). Noget tyder på, at troen på præstationsløn som funktion af egen indsats ikke er stærk. I stedet er *loss aversion*, dvs. undgåelse af tab, et afgørende moment. Faktisk viser laboratorieforsøg konsistent, at personer reagerer mere på mulige tab end på mulige fremtidige gevinster (Fryer m.fl. 2012).

Et studie viser, at lærernes erfaring (uformel træning og øvelse på jobbet) snarere end formel efteruddannelse giver en positiv effekt (Harris & Sass 2011). Det sidste gælder dog ikke nødvendigvis for specifikke fagområder som f.eks. i matematik. Så erfaring og tid kan gøre en forskel. Det viser sig, at jo mere lærere arbejder, desto bedre karakterer får eleverne. Denne effekt gælder alle elever, uafhængigt af om de har en svagere, stærkere eller middel socioøkonomisk baggrund (Winther & Nielsen 2013: 36).

Endelig viser et studie af Lavy (2011), at pædagogiske metoder faktisk betyder en del, således at traditionelle læringsformer løfter elever med lav til middel socioøkonomisk baggrund op på et højere niveau i diverse akademiske og faglige test. Mere kritisk og analytisk orienteret undervisning er til fordel for elever fra en højere socioøkonomisk baggrund. Af de to former har den første den største effekt. Desuden viser studiet, at transparens, fairness og ordentlig feedback fra lærerne øger elevernes akademiske præstationer, især drenges. Dette tyder danske resultater også på, idet de samme undervisningsformer virker forskelligt for elever med forskellig baggrund. Jo mere tid læreren anvender på fælles opgaveløsning i klassen, desto bedre klarer elever med svagere socioøkonomisk baggrund sig, og omvendt med elever med stærkere socioøkonomisk baggrund, som opviser bedre faglige præstationer, jo mere tid læreren afsætter til individuel opgaveløsning (Winther & Nielsen 2013).

Endelig kan en mere praktisk orienteret skole give elever mod på at lære. Her har navnlig en gruppe af drenge brug for et løft for at kunne klare sig godt i uddannelsessystemet (Lindsay & Muijs 2006; Munk 2009).

En skole i Støvring, Bavnebakkeskolen, har eksempelvis iværksat tiltag, der indebærer, at unge gennem praktisk undervisning og virksomheds-tilknytning samtidig bliver bedre til boglige fag (Laursen 2010). For at reducere andelen af børn og unge, som ikke kan læse og regne, har problemer i skolen og ikke kommer videre i uddannelsessystemet, er det oplagt at undersøge nogle af de metoder, inspireret af neurovidenskab og heartmath, som kan få børn til at få et mere roligt åndedræt og en større bevidsthed omkring egen person. Pædagogisk forskning peger på, at der er ganske meget uro blandt danske elever, hvad enten det er i 1. klasse eller i 7. klasse, og nogle forskere tilskriver dette problem en manglende disciplin. Man kunne også opfatte problemet som et udtryk for, at en gruppe af elever ikke er i balance med sig selv og deres omgivelser. Problemet handler måske snarere om at finde balance mellem hjerne og hjerte, hvorved et roligt åndedræt kan opnås (Servain-Schreiber 2004).

Hvad driver unges valg af ungdomsuddannelse?

Hvad driver unges valg og adfærd? Meget tyder på, at forældrenes sociale position og uddannelse stadig er vigtigst. Er der andre forhold, som spiller ind? Den internationale forskning viser, at kognitive og ikke-kognitive dispositioner har afgørende betydning for succes i skolen, uddannelsessystemet og senere hen på arbejdsmarkedet. Flere studier peger på, at den kultiverende opdragelse/socialisering betyder noget, om end en afgørende faktor i læringsudfald drejer sig om elevernes måde at forholde sig til læring på. Dette slår også igennem i lærerevalueringer, i øvrigt sammen med læsekundskab (Bodovski & Farkas 2008; se også Lavy 2011). Det er plausibelt, at tilgangen til læring virker sammen med og gennem den kultiverende opdragelse/socialisering, som afhænger af de ikke-kognitive dispositioner. De ikke-kognitive dispositioner spiller typisk en selvstændig rolle og dækker f.eks. over ukuelighed, selvværd, tro på egen formåen og evner, selvtillid, målrationalitet, sensitivitet og empati i sociale sammenhænge, sociale kompetencer, praktisk sans, samarbejdsevner, imødekommenhed og punktlighed (Munk 2013).

På den baggrund undersøges det, i hvilken grad kulturel kapital, systemet af kognitive og ikke-kognitive dispositioner og skolerelaterede variable betyder noget, samtidig med at vi kontrollerer for familiebaggrund. Her tænkes især på sprog, smag, attitude, kropsholdning/praksis, distinktive handlemåder og livsstil. Munk (2013) viser i et kombineret register- og survey-baseret studie, at kulturel kapital blandt forældrene og deres børn stadig spiller en rolle målt ved de tre sædvanlige dimensioner (uddannel-

sestitler, finkultur og kropsholdning),⁷ idet det imidlertid er familiebaggrunden, målt ved forældrenes position og uddannelse, som mest påvirker succesraten i forhold til gennemførelse af en akademisk ungdomsuddannelse. Måske virker kulturel kapital endda på en mere subtil måde, end hvad mainstream-studier viser, hvor fokus oftest er på finkultur og ikke så meget på den kropsliggjorte kapital (habitus). Læsekundskab slår som forventet ret hårdt igennem (positivt).

De afgørende specifikke kulturelle kapitaler viser sig at være, at forældre diskuterer politik eller sociale spørgsmål med barnet (politiske dispositioner), og at man flere gange har været på et museum eller galleri. Begge virker positivt ind på gennemførelse af gymnasieuddannelse vs. ingen uddannelse eller erhvervsuddannelse. Udsagnet: "Jeg kan ikke sidde stille og læse i mere end fem minutter" virker negativt ind på samme udfald, hvilket understreger, at den kropsliggjorte praksis tilmed er vigtig.

De ikke-kognitive dispositioner, f.eks. tro på egen formåen, spiller også ind, idet udsagnet: "Hvis jeg beslutter mig for ikke at få dårlige karakterer, så kan jeg virkelig opnå det", har ganske stor betydning for samme udfald. Tillige slår opfattelsen af, at "jeg altid har været god i matematik" positivt igennem. Modsat virker selvopfattelsen "jeg er håbløs i dansk" meget negativt ind på, hvilken ungdomsuddannelse man gennemfører eller ikke gennemfører (særlig betydning for alment, teknisk og handelsgymnasium i forhold til erhvervsuddannelse og ingen uddannelse). Erfaringer med skolen spiller også ind, idet oplevelsen af "at de fleste lærere lyttede til, hvad jeg siger" har en positiv betydning for, om man gennemfører en almen gymnasial uddannelse (Munk 2013).

Disse resultater peger samlet set i retning af, at ikke alene den faktiske formåen, men i høj grad også de unges *selvopfattelse* af egen formåen spiller ind på deres ageren og på, hvordan de mødes af lærere i skolen.

9.6 Afrunding

Hvad kan samfund, familie, skole og uddannelser bidrage med i forhold til at løse op for den kulturelle reproduktion – chanceuligheden? Der kan sættes ind ved at mindske gruppen af dårligt stillede, ved at reducere so-

⁷ Institutionaliseret kapital, dvs. formel uddannelseskapital, titler og andre former for anerkendte færdigheder (legitimeret viden), objektiveret i form af "kunstkapital" (kunstværker, bøger, materialer, æstetisk sans) og endelig legemliggjort kulturel kapital (kropsliggjort i form af dispositioner i krop og sind).

cialle kræfter, ved at satse på konkrete sociale indsatser og ved at inddrage og engagere familierne på en forpligtende måde i forhold til grundlæggende færdigheder og uddannelse, således at børn med vanskelige sociale kår reelt opnår lige muligheder for at opnå tilstrækkelige basale kompetencer ved at få mere ud af undervisningen i skolen og senere hen i uddannelsessystemet.

Dertil kommer vigtigheden af, at børn og unge i højere grad bliver i stand til at vurdere, hvilke kvalifikationer der reelt efterspørges på arbejdsmarkedet, da problemet for unge er at finde ud af, hvilke uddannelser der kan omsættes til jobs. En realisering af målsætningen kræver efter min opfattelse iværksættelse af et Family-Education-Job Program (FEJP), hvor flere områder sammentænkes på nyskabende måder, og ikke som nu hvor mange indsatser initieres isoleret og uden logisk sammenhæng med andre områder. Vi ved allerede fra eksisterende forskning, at det ofte er afgørende at sætte ind med flere indsatser på én gang – og gerne tidligt (Heckman 2006). Dette kan gøres bedre, hvis institutioner bliver i stand til at gennemføre sådanne indsatser i praksis ved at koble familie, velfærd, uddannelse, efteruddannelse og jobmuligheder sammen.

Der er behov for at identificere metoder og indsatser, som virkede i perioden 1995-2002, og afprøve nye metoder i familie- (og uddannelses-) forskningen og andre nyskabelser med fokus på at skabe større bevidsthed omkring betydningen af negative sociale, ressourcemæssige, kognitive, kropslige og emotionelle strukturer. Det er oplagt at anvende nye metoder, så flere børn og unge kommer til at opleve, at skolen ikke er et fremmed, smertefuldt og nederlagsgivende sted, men reelt bliver til et sted, hvor bl.a. boglige koder knækkes, og derfor bliver til et springbræt til at kunne erkende nytten af at erhverve sig dannelse og en uddannelse, herunder en bedre uddannelse end ens forældre. Det kan dog samtidig udgøre kimen til en social ambivalens, da uddannelsessystemet i høj grad (entydigt) definerer billeder på det gode liv og drømme herom. Unge med uddannelsesfremmed baggrund har oftest et begrænset kendskab til skolens forventninger og sprogbrug, hvilket gør det vanskeligere for dem at klare udfordringerne.

En grundlæggende forudsætning for at foretage disse indsatser er, at kausal viden samles og udbygges i centre, hvor de omsættes og fortolkes til konkrete forslag, der bygger på den fundamentale sammenhæng, der er afspejlet i FEJP. En af udfordringerne i en dansk kontekst er at anvende samfundsvidenskabelig viden, som systematisk bygger på årsagssammenhænge og stærke deskriptive traditioner. I forlængelse heraf er det afgøren-

de, at fremtidig politik og pædagogik baseres på paradigmer grundlagt på kausalforklaringer og på et systematisk samarbejde med offentlige og private institutioner, som arbejder med tilsvarende målsætninger, standarder og paradigmer. Løsningerne ligger i krydsfeltet mellem traditioner opbygget i skandinaviske velfærdsmodeller, flersporsuddannelser og andre typer af modeller, som gennem en mere opfølgende praksis formår at løfte familier og børn ud af deres relativt dårlige kår, samtidig med at de får mere ud af deres undervisning og uddannelse. I den sammenhæng er det centralt at etablere familie- og skoleforsøg/praksis, som potentielt kan hjælpe børn og unge med at udvikle deres sociale, mentale, kropslige, boglige og praktiske kompetencer, der baserer sig på en rationel pædagogik.

Det er i den sammenhæng interessant, at Bourdieu og Passeron (1979/1964) i konklusionen i værket *Les Héritiers* (arvetagerne) peger på, at en "demokratisering" af uddannelsessystemet og adgangen hertil kan ske, ved at elever, som ikke er privilegerede med "ressourcer" og kulturelle vaner fra hjemmet, kan få disse ressourcer og kompetencer gennem skolen, dvs. gennem en rationel metodisk læring blandt disse elever. De mener dog samtidig, at en sådan rationel pædagogik stadig skal opfindes, og det understreges, at en sådan pædagogik ikke alene kan bygge på et psykologisk grundlag, men især kræver et grundlag, der anerkender sociale forskelle og strukturer. Dette kan ifølge Bourdieu og Passeron formentlig kun gennemføres, ved at man virkelig går i dybden med de enkelte elever og ser nærmere på forskellige andre lærings- og undervisningsformer som seminarer og øvelser:

Målet er – hvis man kan blive enige om det – på den kortest mulige tid og så fuldstændigt og komplet som muligt at bibringe det størst mulige antal individer så mange som muligt af de evner, der konstituerer skolekulturen på et givet tidspunkt. En rationel pædagogik må bygge på en sociologi om kulturelle uligheder (Bourdieu & Passeron 1979: 75f.).

Dette skal formentlig gå hånd i hånd med en udligning af store indkomstforskelle, som givetvis knytter sig til bestemte geografiske områder eller nabolag (Wodtke, Harding & Elwert 2011).

Kulturel chanceulighed er foruden indkomst den afgørende faktor, når det drejer sig om social sortering i uddannelsessystemet. Den sociale sortering bidrager til to hovedtyper af problemer, hvoraf det ene i nogen grad er blevet mindsket.

For det første bidrager den sociale sortering til, at omkring en femte-

del af alle unge ikke får en ungdomsuddannelse, og det udgør i sig selv et problem, da flere fremskrivninger peger på, at der bliver færre og færre ufaglærte job i Danmark.

For det andet har der i generationer været ulige adgang til gymnasieskolen og en studentereksamen, som er adgangsbillet til en universitetsuddannelse. Denne tendens har imidlertid inden for de seneste årtier ændret sig i retning af en bredere social rekruttering til gymnasiet og et skift i unges uddannelsespræferencer i retning af gymnasieskolen. Dette nye mønster indebærer, at flere af de unge, som før gik på en erhvervsuddannelse, nu foretrækker gymnasiet. Især pigerne har i stigende grad fået en ungdomsuddannelse, men alle unge får brug for en eller anden form for uddannelse, som kan give adgang til arbejdsmarkedet, idet den internationale konkurrence samtidig skærpes med stigende uddannelsesniveau og innovation i andre lande. Unge har brug for anvendelige, relativt avancerede og helt nye uddannelser, som kan forene håndværk og ingeniørkundskab i bred forstand.

9.7 Litteratur

- Andersen, B.B. (1973). *En analyse af nogle aspekter af den kulturelle barriere mod uddannelsessøgning med baggrund i delingen efter 7. klasse*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Becker, G. (1993). *Human Capital and the Personal Distribution of Income*. New York: Columbia University Press.
- Benjaminsen, L. (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede: Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.d.-afhandling. København: Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Björklund, A. & K. Salvanes (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. I: Hanushek, E.A., S. Machin & L. Woessmann (red.) *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier.
- Black, S.E. & P.J. Devereux (2011). Recent Developments in Intergenerational Mobility. I: Card, D. & O. Ashenfelter (red.) *Handbook of Labor Economics*, s. 1487-1542. Amsterdam: North-Holland.
- Bodovski, K. & G. Farkas (2008). Concerted Cultivation and Unequal Achievement in Elementary School. *Social Science Research*, 37(3): 903-919.
- Borghans, L., A.L. Duckworth, J.J. Heckman & B. ter Weel (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, 43(4): 972-1059.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. I:

- Brown, R. (red.) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1979/1964). *The Inheritors: French Students and their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (2006/1970). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. m.fl. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bowles, S., H. Gintis & M. Osborne (2001). The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4): 1137-1176.
- Breen, R. & J.O. Jonsson (2007). Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth Century Sweden. *American Journal of Sociology*, 112(6): 1775-1810.
- Breen, R., A. Holm & K.B. Karlson (2013). Correlations and Non-Linear Probability Models. *Sociological Methods & Research*.
- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller & R. Pollak (2009). Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114(5): 1475-1521.
- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller & R. Pollak (2010). Long-Term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*, 26(1): 31-48.
- Callewaert, S. (1992). *Kultur, pædagogik og videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Callewaert, S. & B.A. Nilsson (1979). *Samhället, skolan och skolans inre arbete*. Lund: Lunds bok & tidskrifts AB.
- Callewaert, S. & B.A. Nilsson (1980). *Skolklassen som socialt system: Lektionsanalyser*. Lund: Lunds bok og tidskrifts AB.
- Chamboredon, J.C. & J. Prévot (1975). En ny samhällelig definition av den tidliga barndommen och nya former av symbolsk vold. I: Berner, B., S. Callewaert & H. Silberbrandt (red.) *Utbildning och arbetsdeling*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.
- Coleman, J.S. m.fl. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

- Djurhuus, S.K. (1984). *Den usynlige lærer, en undersøgelse af den problemorienterede arbejdsform i samtidsorientering*. København: Pædagogisk Landsforening for Orientering.
- Espenshade, T.J. & A.W. Radford (2009). *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*. Princeton: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (2004). Untying the Gordian Knot of Social Inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21: 115-138.
- Fryer Jr., R.G., S.D. Levitt, J. List & S. Sadoff (2012). *Enhancing the Efficacy of Teacher Incentives through Loss Aversion: A Field Experiment*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. I: Apple, M., S.J. Ball & L.A. Gandin (red.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge.
- Haim, E.B. & Y. Shavit (2013). Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(1): 21-33.
- Hansen, E.J. (1977). *Lighed gennem uddannelse*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E.J. (1982). *Hvem bryder den sociale arv?* København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E.J. (1983). *Arbejderklassen og de højere uddannelser*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E.J. (1995). *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hansen, E.J. (1997). *Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hanushek, E.A. & L. Woessmann (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Difference-in-Differences Evidence across Countries. *Economic Journal*, 116(510): C63-C76.
- Harris, D.N. & T.R. Sass (2011). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8): 798-812.
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782): 1900-1902.
- Hertz, T., T. Jayasundera, P. Piraino, S. Selcuk, N. Smith & A. Verashchagina (2007). The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty-Year Trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 7(2).
- Holm, A. & M.M. Jæger (2013). Conformists or Rebels? Relative Risk Aversi-

- on, Educational Decisions and Social Class Reproduction. *Rationality and Society*, 24(2): 221-253.
- Holm, A. & M.D. Munk (2005). Sorteper (social arv): Projektarbejde skader de svage børn – Eller hvad? *Politiken*, d. 3.11.2005.
- Holm, A., M.M. Jæger, K.B. Karlson & D. Reimer (2013). Incomplete Equalization: The Effect of Tracking in Secondary Education on Educational Inequality. *Social Science Research*, 42(6): 1431-1442.
- Holmlund, H., M. Lindahl & E. Plug (2011). The Causal Effect of Parents' Schooling on Children's Schooling: A Comparison of Estimation Methods. *Journal of Economic Literature*, 49(3): 615-651.
- Hussain, M.A., M.D. Munk & J. Bonke (2009). Intergenerational Earnings Mobilities: How Sensitive Are they to Income Measures? *Journal of Income Distribution*, 18(3-4): 79-92.
- Hussain, M.A., J. Bonke & M.D. Munk (2013). *Money Marries Money: Intergenerational Top Income Mobility and Assortative Mating in Denmark*. København: Department of Political Science, Aalborg Universitet.
- Imberman, S.A. & M.F. Lovenheim (2012). *Incentive Strength and Teacher Productivity: Evidence from a Group-Based Teacher Incentive Pay System*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Jæger, M.M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4): 1943-1971.
- Jæger, M.M. (2012). The Extended Family and Children's Educational Success. *American Sociological Review*, 77(6): 903-932.
- Jæger, M.M., M.D. Munk & N. Ploug (2003). *Ulighed og livsløb*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Krarp, T.M. & M.D. Munk (2013). *Field Theory in Cultural Capital Studies of Educational Attainment*. København: Aalborg Universitet.
- Laursen, P.F. (2010). *Hånd og hoved i skolen: Værkstedspædagogik for praktisk orienterede elever*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lavy, V. (2011). *What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Lindsay, G. & D. Muijs (2006). Challenging Underachievement in Boys. *Educational Research*, 48(3): 313-332.
- Madsen, T.N. (2006). Danskernes nye rangorden. *Ugebrevet A4*, 36.
- Mattsson, C. & M.D. Munk (2008). *Social uddannelsesmobilitet på kandidat- og forskeruddannelser*. København: Socialforskningsinstituttet.
- McIntosh, J. & M.D. Munk (2007a). Scholastic Ability vs. Family Background in Educational Success: Evidence from Danish Sample Survey Data. *Journal of Population Economics*, 20(1): 101-120.

- McIntosh, J. & M.D. Munk (2007b). *Family Background and Educational Choices: Changes over Five Danish Cohorts*, EEA. København: Socialforskningsinstituttet.
- McIntosh, J. & M.D. Munk (2013). *An Explanation of Intergenerational Educational Mobility Using the Correlated-Mare Model*. København: Aalborg Universitet.
- Mehlbye, J. & C. Ringsmose (2004). *Elementer i god skolepraksis: De gode eksempler*. København: AKF-forlaget.
- Munk, M.D. (2001). The Same Old Story? Reconversions of Educational Capital in the Welfare State. *Jahrbuch für Bildung und Arbeit*, 87-98.
- Munk, M.D. (2005). Studier af social mobilitet. I: Bryderup, I. (red.) *Social ulighed*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Munk, M.D. (2008). Køn, social mobilitet og social reproduktion, maskulin dominans og kvindernes indtog i uddannelsessystemet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 56(2): 26-35.
- Munk, M.D. (2009). Drengene er de nye tabere. *Kvinden og Samfundet*, 125(4): 10-13.
- Munk, M.D. (2010). Erkendelse, lidenskab og social mobilitet. I: Esmark, K., M. Høyen & K. Larsen (red.) *Hvorfor Bourdieu?* København: Hexis Forlag.
- Munk, M.D. (2011). Social sortering, frafald og manglende kvalifikationer blandt unge. I: Jørgensen, C.H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Munk, M.D. (2013). Completion of Upper Secondary Education: What Mechanisms Are at Stake? *Comparative Social Research*, 30: 255-291.
- Munk, M.D. & D.A. Sloth (2005). Hvad gør en god skole?: Elevernes sociale baggrund og resultater. *Samfundsøkonomen*, 5: 15-19.
- Munk, M.D. & M. Foged (2010). *Litteraturstudie af højt præsterende skoler og grundskolens betydning for videre uddannelse*. København: Aalborg Universitet.
- Munk, M.D. & D.Y. Park (2013). *Explaining the Rise in Danish Vocational Education System Dropouts: The Effect of the Gap Year*. København: Aalborg Universitet.
- Munk, M.D., B.S. Rangvid & J. Storm (2004). *Identifikation og udvælgelse af "de gode eksempler" blandt danske folkeskoler*. København: AKF-forlaget.
- Munk, M.D., M. Foged & A. Mulvad (2011). Familiens kosmopolitiske uddannelsesstrategier: Et spørgsmål om migration og investering i distinktiv kapital. *Dansk Sociologi*, 22(3): 31-58.
- Munk, M.D., L. Bohn & N. Baklanov (2013). *Grundforløbsmodeller og frafald på danske erhvervsskoler, del 1: Modeller for grundforløbspakker på de danske er-*

hvervsskoler, del 2: mulige effekter af reformen i 2007. København: Aalborg Universitet.

- Munk, M.D., N. Baklanov & J.P. Thomsen (2014). *Unequal Access to Universities in a Country with High Social Equality. A Latent Transition Analysis of Horizontal and Vertical Stratification*. Tidligere version præsenteret i 2013 ved The Annual Meeting of American Sociological Association, New York.
- Munk, M.D., P. Poutvaara & M. Foged (2014). *Social Selection and Occupational Outcomes of Transnational Graduates: UK and US as Magnets*. København: Aalborg Universitet.
- Nordenbo, S.E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*. Paris: OECD.
- Pedersen, S.M. & M.M. Jæger (2013). *The Effect of Grandparents' Economic, Cultural, and Social Capital on Grandchildren's Educational Success* (upubliceret manuskript).
- Servan-Schreiber, D. (2004). *Behandling af stress, angst og depression uden medicin eller terapi*. København: Gyldendal.
- Shavit, Y. & H.P. Blossfeld (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., R. Arum, A. Gamoran & G. Menahem (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Shilling, C. (1991). Educating the Body: Physical Capital and the Production of Social Inequalities. *Sociology*, 25(4): 653-672.
- Svinth, L. & C. Ringsmose (2012). *Læring og udvikling i daginstitutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sørensen, A. (2006). Welfare States, Family Inequality, and Equality of Opportunity. *Research in Social Stratification and Mobility*, 24(4): 367-375.
- Thomsen, J.P., M.D. Munk, M. Eiberg-Madsen & G.I. Hansen (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3): 457-480.
- Winther, S.C. & V.L. Nielsen (red.) (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Wodtke, G., D.J. Harding & F. Elwert (2011). Neighborhood Effects in Temporal Perspective: The Impact of Long-Term Exposure to Concentrated Disadvantage on High School Graduation. *American Sociological Review*, 76(5): 713-736.

- Ziehe, T. & H. Stubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*.
København: Politisk Revy.
- Ørum, B. (1971). *Social baggrund, intellektuelt niveau og placering i skolesystemet*.
København: Socialforskningsinstituttet.

