

Skole i hjem – hjem i skole

En kvantitativ undersøgelse af sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer, når skoledagen gøres længere

Kandidatspeciale i Sociologi
Kaja Justesen

Aalborg Universitet
10. semester / oktober 2018
Vejleder: Hans-Peter Qvist
Antal anslag: 179.224

Skole i hjem – hjem i skole

En kvantitativ undersøgelse af sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer, når skoledagen gøres længere

Kandidatspeciale i Sociologi

Kaja Justesen

Aalborg Universitet

10. semester / oktober 2018

Vejleder: Hans-Peter Qvist

Antal anslag: 179.224

Forord

Jeg vil benytte dette forord til at takke VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd for adgang til survey- og registerdata relateret til den følgeforskning af folkeskolereformen, der pågår i VIVE's regi. En særlig tak i forbindelse hermed skal lyde til Bente Bjørnholt og Hans Hummelgaard. Jeg vil også takke min vejleder, Hans-Peter Qvist, for god og konstruktiv vejledning og stort engagement gennem hele min specialeperiode.

Summary

The aim of this master's thesis is quantitatively to examine the relationship between parents' educational level and their children's academic performances (measured as scores in reading in the compulsory national tests in Denmark). The effect of parents' educational level on their children's academic performance is assumed to be mediated by educational parenting practices. Educational parenting practices are defined as the behaviour parents have regarding their children's academic achievements. To investigate this, I have outlined two research questions: 1) To which extent is the effect of the parents' education on children's academic performances in primary school explained by an indirect effect of the differences in parenting practices related to their children's education? and 2) To which extent does the meaning of the indirect effect of parenting practices related to their children's education change if the school day is extended? I argue that previous studies have not focused greatly on whether the importance of educational parenting practices is weakened or reinforced by the education system which can be argued as a research gap in the literature on this field.

The thesis consists of a brief introduction of the thesis' problem field followed by a review of the existing research in this field and the thesis' scientific approach which is critical realism. In continuation of the above follows a theory section, an examination of the utilized data and the project's methodology, an empirical analysis followed by a methodological and a theoretical discussion. Finally, the conclusion is found and put into a brief perspective.

The theory paragraph concerns Gary Becker, James Heckman and Pierre Bourdieu's theoretical approaches to the intergenerational transmission of education. The two hypotheses outlined are deduced from Becker and Heckman's concepts of human capital and parental investments derived from economic theory and Bourdieu's concepts of cultural capital and habitus derived from sociological theory.

I use pupil survey data collected in 2014 to 2016 in connection with a follow-up study of the primary school reform of 2014 in Denmark conducted by VIVE – The Danish Center for Social Science Research. The primary school reform of 2014 implied an extension of the school day. The survey data coupled with national register data from Denmark containing information on the pupils in the survey constitutes the complete foundation of the data. To analyse the hypotheses, I conduct mediation, moderation and conditional process analyses.

The results of the empirical analysis show that there is a positive relationship between parents' education and their children's academic performance – and that this relationship is mediated by educational parenting practices. Hence, the conclusion is that hypothesis 1 can be confirmed.

However, the indirect effect of educational parenting practices is very small. Furthermore, the analysis shows a tendency towards that the indirect effect of educational parenting practices is increased when the length of the school day is extended. This result, however, is not statistically significant and the indirect effect of educational parenting practices is also very small. Hence, the conclusion is that hypothesis 2 cannot be confirmed. The small indirect effect of educational parenting practices is discussed in the methodological discussion among other empirical findings. I argue that this result can be due to small variance on the variable that measures educational parenting practices.

The results of the analysis also show that the level of educational parenting practices overall is increased when the school day is extended. This result corresponds with the tendency towards the fact that the indirect effect of educational parenting practices is increased when the school day is extended. However, at the same time, the results show that children's academic performance decreases when the school day is extended. I interpret this result as an indication that parents intensify the quality of their educational parenting practices when the school day is extended, although, this does not have a positive effect on children's academic performance. I argue that the intensification of the level of educational parenting practices can be explained by Becker and Heckman's deliberately investment approach to children's academic performances.

An interesting find is a difference between persons with a high and a low educational level in how the level of the educational parenting practices change when the school day is extended. Low-skilled parents tend to decrease and high-skilled increase their level of educational parenting practices when the school day is extended. I suggest that low-skilled parents could be more supported in creating a good learning environment when the school day is extended.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	11
1.1. Forskningsspørgsmål.....	12
1.2. Eksisterende litteratur.....	13
1.2.1. Forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer.....	13
1.2.2. En længere skoledag.....	17
1.2.3. Specialets placering i den eksisterende litteratur.....	18
1.3. Videnskabsteoretisk tilgang til forskningsspørgsmålene.....	19
1.4. Læsevejledning.....	20
2. Teori	21
2.1. Rationelle og instrumentelle forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.....	21
2.2. Kulturel reproduktion og habitus-indlejrede forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.....	23
2.3. Teoretiske antagelser om forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og empiriske implikationer af en længere skoledag.....	24
2.3.1. Hvor tilegner børn kompetencer, og hvilke kompetencer belønnes i skolen?.....	25
2.3.2. Empiriske implikationer hvis skoledagen gøres længere.....	25
2.3.3. Opsamling på teoretiske antagelser og empiriske implikationer.....	28
2.4. Hypoteser.....	29
2.4.1. Teoretiske modeller.....	29
3. Data og metode	31
3.1. Data.....	31
3.1.1. Undersøgelsens panel af elever.....	33
3.2. Variable.....	34
3.2.1. Afhængig variabel.....	34
3.2.2. Uafhængige variable.....	35
3.2.3. Kontrolvariable.....	38
3.3. Analytisk strategi.....	42
3.3.1. Mediationsanalyse.....	42
3.3.2. Moderationsanalyse.....	43
3.3.3. Modereret mediationsanalyse.....	44
3.3.4. Statistisk model for den simple mediationsmodel.....	45
3.3.5. Statistisk model for den fulde model med modereret mediation.....	46
3.3.6. Analysens trin.....	47
4. Empirisk analyse	48
4.1. Deskriptiv analyse.....	48
4.1.1. Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.....	48
4.1.2. Børns faglige præstationer.....	52
4.2. Mediationsanalyse.....	54
4.2.1. Model 1 og 2.....	55
4.2.2. Model 3.....	56
4.2.3. Model 4 og 5.....	57
4.2.4. Tabel med indirekte og totale effekter.....	58

4.3. Modereret mediationsanalyse	59
4.3.1. Model 4 og 5 med interaktionsled	61
4.3.2. Tabel med indirekte og totale effekter	62
5. Metodisk diskussion	64
5.1. Måleproblemer for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse	64
5.1.1. Selektionsproblem i datasættet	65
5.1.2. Begrænsninger i forbindelse med brugen af et sekundært datasæt	65
5.1.3. Underestimering og overkontrol	67
5.2. Måleproblemer for børns faglige præstationer	68
5.3. Data over få år gør analyseresultaterne mere usikre	69
6. Teoretisk diskussion	70
6.1. Effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer medieres af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse	70
6.1.1. Pige og ikke-vestlig	71
6.1.2. Antal børn	71
6.1.3. Trivsel	72
6.1.4. Kvalitet i undervisningen	73
6.2. Forældre intensiverer kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere	74
6.3. Børns faglige præstationer falder, når skoledagen gøres længere	76
7. Konklusion	78
8. Perspektivering	81
Litteraturliste	82
Bilag	87
Bilag 1	87
Bilag 2	88
Bilag 3	90
Bilag 4	92

Figur- og tabeloversigt

Figur 1. Teoretisk model med mediation.....	29
Figur 2. Teoretisk model med mediation og moderation.....	30
Figur 3. Illustration af dataindsamlingen til følgeforskningen af folkeskolereformen.....	32
Figur 4. Dannelse af undersøgelsespopulation	34
Tabel 1. Gennemsnit (og standardafvigelse) for variable.....	41
Tabel 2. Gennemsnit (og standardafvigelse) for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år	49
Tabel 3. Gennemsnit (og standardafvigelse) for børns faglige præstationer opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år	52
Tabel 4. Mediationsanalyse	54
Tabel 5. Indirekte og totale effekter for mediationsanalysen	55
Tabel 6. Modereret mediationsanalyse	60
Tabel 7. Indirekte og totale effekter for den modererede mediationsanalyse.....	60
Bilagstabel 1.1. Oversigt over items, der indgår i skala- og indeksskonstruktioner	87
Bilagstabel 2.1. Gennemsnit (og standardafvigelse) for trivsel opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år	88
Bilagstabel 2.2. Gennemsnit (og standardafvigelse) for kvalitet i undervisningen opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år	89
Bilagstabel 3.1. Mediationsanalyse med forældres uddannelse som dummykategorier	90
Bilagstabel 3.2. Indirekte og totale effekter for mediationsanalysen med forældres uddannelse som dummykategorier.....	91
Bilagstabel 4.1. Gennemsnit (og standardafvigelse) for variable for det endelige datasæt samt det ikke-selektede datasæt	92

1. Indledning

En central ambition bag udbygningen af velfærdsstaten i de vestlige lande er at frigøre individet fra betydningen af deres sociale baggrund ved for eksempel at tilbyde gratis og formel lige adgang til uddannelse for alle (Jæger et al. 2003:12f). Dette gælder ikke mindst i Danmark og resten af Skandinavien hvor fri og lige adgang til uddannelse ses som en central årsag til, at Danmark er et af verdens mest økonomisk lige samfund (Jæger et al. 2003:24). Alligevel viser forskning dels, at vi i Danmark bevæger os mod stigende økonomisk ulighed, og dels at social baggrund til stadighed systematisk har betydning for, hvordan individer klarer sig i uddannelsessystemet (Csonka 2017:16; Karlson & Jæger 2011). Social baggrund forstås her som forældres sociale position i form af uddannelse, økonomiske ressourcer og sociale status (Hjort-Trolle & Breinholt 2017:45). I dette speciale bruges forældres højeste gennemførte uddannelsesniveau som en indikator for social baggrund.

I forskningen er der identificeret en række forskellige forklaringer på, at social baggrund, herunder forældres uddannelse, til stadighed har betydning for, hvordan individer klarer sig i uddannelsessystemet. I dette speciale måles succes i uddannelsessystemet som faglige præstationer. Én af forklaringer på, at forældres uddannelse har betydning for børns faglige præstationer, er forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, forstået som den adfærd forældre har angående deres børns faglige præstationer (Hjort-Trolle & Breinholt 2017:45f). Denne adfærd kan begrebsliggøres som en slags praksisser, som forældrene foretager med deres børn for at øge deres livschancer, fx sproglig stimulering, lektiehjælp eller planlægning af fritidsaktiviteter, og som alle har en positiv effekt på barnets skolepræstationer (Hjort-Trolle & Breinholt 2017:45f). Begrebet om forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er her brugt efter inspiration fra Breinholt (2018:13), der introducerer begrebet ”*educational parenting practices*”. Breinholt (2018:13) argumenterer for, at begrebet ikke indebærer eller kræver, at forældre har en bevidst intention i forbindelse med deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, sådan som fx investeringsbegreber hentet fra økonomiske teorier har. Nyere forskning har tilmed vist store socioøkonomiske forskelle på, hvor mange ressourcer og hvor meget tid danske forældre bruger på og med deres børn (Bonke & Esping-Andersen 2009; Thomsen 2015; Hjort-Trolle 2016; Breinholt 2018). Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er altså én mulig forklaring på, hvad der ligger til grund for den sociale arv, hvor social arv her forstås som, at individets livschancer i høj grad hænger sammen med dets sociale baggrund, herunder forældres uddannelse (Hjort-Trolle & Breinholt 2017:45).

En række aktiviteter, som tidligere har været forbeholdt hjemmet, er dog med folkesko-

lereformen¹ fra 2014 flyttet ind i skoletiden for at styrke elevernes læring og trivsel og mindske betydningen af social baggrund (Bjørnholt et al. 2017:31). Således er skoledagen tidsmæssigt forlænget samtidig med, at aktiviteter, der tidligere i højere grad foregik i hjemmet som en del af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, med folkeskolereformen fra 2014 er flyttet ind i skolen. Dermed kan man forestille sig, at forældres betydning for deres børns faglige præstationer er blevet mindre, fordi forældrenes tid sammen med børnene til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse alt andet lige er forkortet, fordi børnene tilbringer længere tid i skolen.

Et centralt hul i vores viden på området er, at vi ikke ved tilstrækkeligt om, hvordan betydningen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse svækkes eller forstærkes af uddannelsessystemet. Vi ved fx ikke om længere skoledage kan svække betydningen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Dette speciales væsentligste bidrag til forskningen er derfor viden om, hvorvidt skolekonteksten, forstået som uddannelsessystemet, har en betydning for sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer. Skolekonteksten undersøges i dette speciale i form af længden på skoledagen. Specialet søger således at bidrage med at belyse samspillet mellem familiens domæne og uddannelsessystemets domæne.

1.1. Forskningsspørgsmål

Formålet med dette speciale er at undersøge sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer i en skolekontekst. Jeg tager derfor udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

¹ Folkeskolereformen fra 2014 har som et erklæret mål for folkeskolens udvikling at ”*folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater*” (Undervisningsministeriet 2018d). Med folkeskolereformen er skoledagen blevet længere, hvilket er tiltænkt at give øget undervisningstid til mere varierede og differentierede undervisningsformer. Initiativer i reformen som motion og bevægelse, lektiehjælp og faglig fordybelse, åben skole og understøttende undervisning skal blandt andet sikre, at udsatte elever får tilsvarende muligheder og samme støtte som øvrige børn (Undervisningsministeriet 2018d).

- 1) I hvilket omfang er effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer i folkeskolen forklaret af en indirekte effekt af forskelle i forældrepraksisser relateret til deres børns uddannelse?
- 2) I hvilket omfang ændres betydningen af den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til deres børns uddannelse, hvis skoledagene gøres længere?

Særligt andet forskningsspørgsmål har hidtil været svært at undersøge med eksisterende data. Da længden på skoledagen med folkeskolereformen i 2014 blev forlænget (Undervisningsministeriet 2018d), kan data indsamlet i forbindelse med folkeskolereformen fra 2014 nu anvendes til at estimere, om den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse mindskes efter indførelsen af en længere skoledag. En mindsket indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse vil indikere, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse betyder mindre for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Således bruges folkeskolereformen med den længere skoledag metodisk til at undersøge andet forskningsspørgsmål.

1.2. Eksisterende litteratur

Den systematiske litteratursøgning foretaget i forbindelse med dette speciale er koncentreret om såvel dansk som international litteratur, der har undersøgt de sammenhænge, der indgår i specialets forskningsspørgsmål. Afsnit 1.2.1 beskæftiger sig med eksisterende litteratur om sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer. Afsnit 1.2.2 beskæftiger sig med eksisterende litteratur om en længere skoledags betydning for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Afsluttende argumenteres for specialets placering i og bidrag til den eksisterende litteratur i afsnit 1.2.3.

1.2.1. Forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer

Såvel amerikansk, europæisk samt dansk forskning viser, at uddannelsesniveau går i arv mellem generationer – selv i en udbygget velfærdsstat som den danske (Black & Devereux 2011; Bradley & Corwyn 2002; Karlson & Jæger 2011). I nyere forskning er der dog uenighed om betydningen af social baggrund i Danmark sammenlignet med andre lande. Fx finder Landersø & Heckman (2016), at uddannelsesmobiliteten i Danmark og USA er bemærkelsesværdigt ens, mens Andrade & Thomsen (2018) finder, at forældrenes uddannelsesniveau i Danmark har mindre betydning for, om unge får

en uddannelse, end det er tilfældet i USA. Andrade & Thomsen (2016) argumenterer for, at Landersø & Heckmans (2016) fund skyldes selektive kilde- og datavalg.

Litteraturen præsenteret i dette afsnit beskæftiger sig betydningen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Afsnittet koncentrerer sig både om international og dansk forskning.

International forskning

Breen & Johnsson (2005) sammenligner i et studie forskning, der siden 1990 er lavet om uddannelsesstratifikation og social mobilitet i en europæisk og amerikansk kontekst. På grund af problemer med sammenlignelighed i målingerne viser der sig dog ikke entydige konklusioner om tendenser og rangordninger af ulighed i muligheder i forhold til social baggrund mellem lande og over tid. Xu (2006) har i tråd med Breen & Johnssons studie (2005) lavet en tværnational undersøgelse af blandt andet sammenhængen mellem social baggrund, forældreinvesteringer og uddannelsesmæssige præstationer ved at sammenligne PISA 2000-resultater for i alt 43 antal lande inddelt i fem forskellige velfærdsmodeller. Xu (2006:271) undersøger herunder også betydningen af forældres kulturelle kapital relateret til børns uddannelse på børnenes faglige præstationer som en mulig forklaring på at forstå uddannelsesmæssig stratifikation. Som indikatorer for kulturel kapital relateret til børns uddannelse bruger Xu (2006:214) "*home educational resources, cultural communication, cultural activity, cultural possession, and number of books*". I tråd med Breen & Johnsson (2005) finder Xu (2006), at forældres uddannelse samt kulturelle kapital relateret til børns uddannelse har positiv effekt på deres børns faglige præstationer, og overraskende også, at effekten er ensartet stærk på tværs af velfærdsmodeller.

Den udvalgte litteratur i dette afsnit er overvejende kvantitative forskningsmæssige bidrag på området, fordi det også er inden for den kvantitative forskningstradition, at dette speciale søger at bidrage. Den amerikanske sociolog Annette Lareaus forskning kan dog fremhæves som et centralt kvalitativt bidrag til litteraturen på området. Lareau (2011:1ff) skelner analytisk mellem to forskellige (ideal)typer af forældre: 1) forældre, der i høj grad indgår i en til en-relationer med deres børn, hvor de stimulerer dem kognitivt fx gennem samtale, diskussion og lektielæsning – det Lareau kalder "*concerted cultivation*" og 2) forældre, der sørger for barnets basale og fysiske behov og i højere grad overlader barnet til dets egne børnefællesskaber, som Lareau kalder for "*the accomplishment of natural growth*". Således skelnes der mellem aktivt og passivt forældreskab (Lareau 2011:1ff; Dahl 2015:130). Lareaus (2011:345) forskning baserer sig på et kvalitativt feltstudie af amerikanske

familier fra arbejder- og middelklassen, hvor hun observerede, hvordan middelklassefamilier var kendetegnet ved et aktivt forældreskab, mens arbejderklassefamilier var kendetegnet ved et mere passivt forældreskab. Derfor klarede middelklassebørnene sig bedre end arbejderklassebørnene og middelklassebørnene kunne derved bevare deres middelklassestatus. Den konkrete udøvelse af forældreskab kan således både være et udtryk for kulturelle værdier og for de sociale, økonomiske, helbreds- og tidsmæssige ressourcer, forældrene har adgang til. (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:53f). Øvrig international forskning, som er inspireret af Lareaus forskning, finder også, at børns deltagelse i strukturerende aktiviteter, som at læse højt, spille spil, der styrker numeriske og analytiske evner samt deltagelse i diverse fritidsaktiviteter er associeret med bedre faglige præstationer hos barnet (Layte 2017; McCoy, Byrne & Banks 2012).

Dansk forskning

Hjort-Trolle & Breinholt (2017:46) har empirisk vist, at forældrepraksisser relateret til deres børns uddannelse har betydning for børns succes i uddannelsessystemet i en dansk kontekst. Hjort-Trolle & Breinholt peger tilmed på, at det afgørende bindeled mellem forældres uddannelse og deres børns faglige præstationer i uddannelsessystemet kan være de systematiske forskelle på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse mellem sociale grupper – og dermed en mulig forklaring på, hvad der ligger til grund for den sociale arv (Hjort-Trolle & Breinholt 2017:45f).

Anders Hjort-Trolle beskæftiger sig i sin ph.d.-afhandling "*Parental Investments and the Reproduction of Socioeconomic Status*" (2016) med forældrepraksisser relateret til børns uddannelse som en forklaring på intergenerationel overførsel af ressourcer. Hjort-Trolle (2016) forstår forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, som hvor mange (økonomiske) ressourcer og hvor meget tid, forældre bruger på og med deres børn. Hjort-Trolle (2016) konkluderer, at forældre ændrer deres investeringsniveau afhængigt af deres barns faglige præstationer, hvis deres tidlige investeringsniveau var et middelniveau. Forældre med henholdsvis høje eller lave investeringsniveauer ændrer ikke deres niveau afhængigt af deres barns faglige præstationer.

Asta Breinholt beskæftiger sig i sin ph.d.-afhandling "*The Role of Parenting in the Intergenerational Transmission of Education*" (2018) ligeledes med betydningen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for børns faglige præstationer samt den intergenerationelle overførsel af uddannelse i barndommen. Breinholt (2018) forstår forældrepraksisser som aktiviteter, der udvikler børns kognition, sproglige færdigheder og kulturelle kapital. Breinsholts (2018) empiriske fund støtter hypotesen om, at forældres uddannelse øger deres engagement i forældrepraksisser. Breinholt

(2018) konkluderer, at lavtuddannede mødre udøver deres forældreskab på langt flere forskellige måder end højtuddannede mødre, og at disse forskelle i forældrepraksisser stammer fra mødrenes oprindelsesfamilier og altså ikke sker via en homogenisering i uddannelsessystemet. Endvidere konkluderer Breinholt (2018), at der er teoretiske grund for at antage, at det følelsesmæssige klima i hjemmet påvirker effekten af forældrepraksisser i hjemmet og dermed den intergenerationelle overførelse af uddannelse.

Empirisk viser danske undersøgelser inspireret af Lareus forskning også, at forældre med mange uddannelsesressourcer og gode samfundspositioner har en tilbøjelighed til et mere aktivt forældreskab end familier med færre uddannelsesmæssige ressourcer, og at unge, hvis forældre stimulerer deres børn intellektuelt og sætter rammerne for deres adfærd, klarer sig bedre i skolen (Dahl 2015:131f). Den aktive tilgang er både en fordel på kort og lang sigt, og børn, der er vant til at tale med voksne, får hjælp til at forstå deres egne behov, og forstår forventninger og omgangsformer i fx institution og skole, er derfor bedre til at afkode, hvad der skal til for at opnå succes (Dahl & Ottosen 2018:19). I forhold til de parametre, succes typisk måles efter, viser det sig altså at være en fordel for børn, at deres forældre har påtaget sig rollen som bevidste kultivatorer (Dahl & Ottosen 2018:18).

Forældres tidsforbrug med deres børn

Kvantitativt beskæftiger flere studier sig også med forældres tidsforbrug på deres børn, og hvilken betydningen dette har for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Bonke & Esping-Andersen (2009:27) har i et studie af den tid, danske forældre bruger sammen med deres børn, fundet, at mængden af tid, som forældre bruger sammen med deres børn er relateret til forældrenes uddannelsesniveau. Bonke & Esping-Andersen (2009:8) finder dog, at denne variation i investeringen af tid ikke kun er en funktion af uddannelsesniveau, men også afspejler interaktions-effekter. Således finder Bonke & Esping-Andersen (2009:8), at tidsforbruget er polariseret således, at ægteskaber, hvor forældre har det samme uddannelsesniveau, har en stærk positiv effekt på de højtuddannede forældres tidsforbrug med deres børn, men ingen positiv effekt for de lavtuddannede forældres tidsforbrug med deres børn. Bonke & Esping-Andersen (2009:8) finder også, at den såkaldte ”dreng-effekt”, hvor fædre bruger mere tid sammen deres sønner, gør sig gældende blandt de lavtuddannede forældre men ikke for de højtuddannede. Tidsforbruget er mindre og forældreskabet mere kønsmæssigt traditionelt blandt to lavtuddannede forældre, således at lavtuddannede mødre bruger mere tid med deres børn end lavtuddannede fædre, mens tidsforbruget er højere og mere ligeligt fordelt blandt to højtuddannede forældre (Bonke & Esping-Andersen 2009:27).

Thomsen (2015) undersøger i artiklen ”*Parental time investments in children: Evidence from Denmark*” hvordan disse uligheder i forældres tidsforbrug hænger sammen med deres børns faglige præstationer i Danmark. Undersøgelsen viser en signifikant overordnet sammenhæng mellem forældres tid brugt på udviklende aktiviteter og deres børns uddannelsespræstationer ved afgangsprøven i niende klasse. Udviklende aktiviteter er målt som tid brugt på at læse, lege, tale med og undervise børnene (Thomsen 2015:254). Generelt bruger de højtuddannede mest tid på udviklende aktiviteter. Betydning af tidsforbrug på udviklende aktiviteter er særligt signifikant forskellig blandt forældre med få socioøkonomiske ressourcer, der bruger henholdsvis mere eller mindre end 20 minutter på at stimulere deres børn dagligt (Thomsen 2015).

1.2.2. En længere skoledag

Litteraturen præsenteret i dette afsnit beskæftiger sig med betydningen af skolekonteksten for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Afsnittet koncentrerer sig både om international og dansk forskning.

International forskning

Raudenbush & Eschmann (2015) sammenligner i artiklen ”*Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality?*” forskellige amerikanske studier, der alle har undersøgt betydningen af både et længere skoleår samt en længere skoledag for den sociale ulighed. Raudenbush & Eschmann (2015:460-663) konkluderer på baggrund af studierne, at der ikke er entydige resultater for betydningen af en udvidet skoledag på den sociale ulighed. Studierne viser, at der er blandede resultater i forhold til, om en længere skoledag har betydning for, om elever med en socioøkonomisk svag baggrund klarer sig bedre efter en udvidet skoledag i forhold til, hvordan de klarede sig før. Raudenbush og Eschmann (2015:463) fremhæver at det mest interessante studie er Gibbs’ ”*Measuring the impact of full-day kindergarten: experimental and quasi-experimental evidence*” (2010), hvor amerikanske børnehavebørn i et randomiseret eksperiment blev tilfældigt fordelt i enten heldags- eller halvdagsbørnehave. Senere viste forsøget, at elever med en socioøkonomisk svag baggrund opnåede væsentligt og signifikant højere læsefærdigheder af at have gået i heldagsbørnehaven sammenlignet med deres kammerater fra stærkere socioøkonomiske baggrunde.

Dansk forskning

I en dansk kontekst er der i dette litteraturstudie kun fundet undersøgelsen ”*Evaluering af heldags-skoler*” (Rambøll 2012), der undersøger betydningen af skolekonteksten for eleveres faglige præstationer. I undersøgelsen konkluderes, at elever i 12 undersøgte danske heldagskoler ikke klarer sig mærkbart bedre end elever i almindelige skoler. Rapporten peger dog også på, at forhold som et godt samarbejde med lærere og pædagoger kan have en positiv effekt på eleveres faglige udvikling (Rambøll 2012).

1.2.3. Specialets placering i den eksisterende litteratur

Af gennemgangen af den eksisterende litteratur relateret til specialets forskningsspørgsmål ses altså, at betydningen af en længere skoledag for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer primært er undersøgt i en amerikansk kontekst. Gennemgangen af den eksisterende litteratur viser også, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i nyere forskning er undersøgt i en dansk kontekst, men Bonke & Esping-Andersen (2009:27) peger på, at sammenhængen mellem forældres ressource- og uddannelsesniveau og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse primært har været begrænset til amerikanske data. Samtidig peger Breinholt (2018:40) på, at en række tværfaglige videnskabelige undersøgelser viser, at forældreskabet er vigtigt, men at disse fund kun er i begyndelsen af at være kausale analyser, der kan repliceres. Forskningen peger således på, at der er brug for mere viden om betydning af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i en dansk kontekst. Samtidig er betydningen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke undersøgt i en skolekontekst.

Et centralt hul i vores viden på området er, altså, at vi ikke ved tilstrækkeligt om, hvordan betydningen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse svækkes eller forstærkes af uddannelsessystemet. Vi ved fx ikke, om længere skoledage kan svække betydningen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Dette speciales væsentligste bidrag til forskningen er derfor viden om, hvorvidt skolekonteksten har en betydning for sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer. Specialet søger således at bidrage med at belyse samspillet mellem familiens domæne og uddannelsessystemets domæne.

1.3. Videnskabsteoretisk tilgang til forskningsspørgsmålene

Ambitionen i dette speciale er at identificere sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og deres børns faglige præstationer. Den videnskabsteoretiske tilgang, som danner udgangspunkt for dette speciale er den kritiske realisme.

Kritisk realisme bygger på ontologisk realisme og epidemiologisk relativisme (Wad 2015:369f). Den ontologiske realisme betyder for den kritiske realisme, at virkeligheden eksisterer uafhængigt af erkendelsen af den, således at der er en objektiv virkelighed. Epistemologisk relativisme betyder for den kritiske realisme, at vores viden om verden er usikker og fejlbarlig (Wad 2015:370). Virkeligheden indeholder ifølge den kritiske realisme et ikke-direkte observerbart domæne bestående af dybereliggende strukturer (Wad 2015:372). Disse strukturer er underliggende, generative mekanismer, og de fremkalder de faktisk eksisterende forhold i den objektive virkelighed (Wad 2000:56f). De generative mekanismer kan dog kun ”*under givne forhold producere den erfarede virkelighed*” (Wad 2000:56f). Hvorvidt de underliggende mekanismer bliver udløst, afhænger således af konteksten. Det kan også udtrykkes som om, der er potentiale for en kausal sammenhæng, men at det langt fra er sikkert, at en sådan bliver udløst. I relation til dette speciale betyder det, at sammenhængene mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer anses som værende faktisk eksisterende forhold og en del af den objektive virkelighed. Derfor er det også muligt at opnå viden herom. I dette speciale benyttes kvantitative og statistiske metoder til at afdække, hvilken effekt forældres uddannelse har på børns faglige præstationer, hvilket altså er et direkte observerbart forhold.

Det væsentligste fokus for den kritiske realisme er dog ikke de direkte observerbare forhold, men snarere, hvilke dybereliggende strukturer, der fremkalder de observerbare forhold. Derfor bliver der ifølge den kritiske realisme nødt til at være teoretiske forståelser bag forståelsen af generative mekanismer – på den måde bliver forskning at opfatte som en ” *kreativ teoretisk proces*” (Wad 2000:56f). Det er således ved hjælp af teorien, at etableringen af et forhold mellem de faktisk eksisterende forhold og de dybereliggende årsager muliggøres. For specialet betyder det, at de observerede, empiriske sammenhænge søges forklaret analytisk ved inddragelse af økonomisk og sociologisk teori. Dermed danner teorien en forståelsesramme for de empiriske analyseresultater, og de valgte teorier anvendes således til at foretage en slutning mellem de observerede fænomener og den bedst mulige forklaring. De valgte teorier er således bud på de generative mekanismer bag de observerede sammenhænge mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og

børns faglige præstationer. Sociale fænomener forstås og fortolkes således i en vekselvirkning mellem empirisk observation og teoretisk slutning i specialet. Den viden, som gennem det kvantitative datamateriale og de udvalgte teorier måtte opnås om de generative mekanismer i forbindelse med undersøgelsen af specialets forskningsspørgsmål og hypoteser er dog usikker og fejlbarlig jævnfør den epistemologiske relativisme.

1.4. Læsevejledning

Dette *kapitel 1* udgør specialets indledning, som introducerer problemfeltet, forklarer de væsentligste begreber, præsenterer forskningsspørgsmålene, placerer specialet i den eksisterende litteratur samt beskriver den videnskabsteoretiske tilgang til forskningsspørgsmålene. I *kapitel 2* præsenteres de for specialet udvalgte teorier, og præsentationen følges af en teoretisering over de antagelser om forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samt de empiriske implikationer af en længere skoledag, som kan udledes fra teorierne. På baggrund af teoretiseringen opstilles to hypoteser for undersøgelsen. *Kapitel 3* beskriver undersøgelsens data og metodiske tilgang. Først beskrives datagrundlaget og dernæst de til undersøgelsen udvalgte variable. *Kapitel 3* afsluttes med en beskrivelse af de analysemetoder og statistiske modeller, der bruges til at undersøge forskningsspørgsmålene og de opstillede hypoteser i den senere analyse. Dernæst følger *kapitel 4*, som er selve den empiriske analyse, hvor hypoteserne undersøges. Analysen følges af *kapitel 5*, hvor metodiske begrænsninger vedrørende resultaterne af den empiriske analyse diskuteres og *kapitel 6*, hvor teoretiske forklaringer på og implikationer af resultaterne af den empiriske analyse diskuteres. I *kapitel 7* konkluderes der på analysens resultater, og forskningsspørgsmålene besvares derved, og i *kapitel 8* perspektiveres et interessant analytisk fund.

2. Teori

I dette kapitel præsenteres de for specialet udvalgte teorier i afsnit 2.1 og 2.2. Teorierne udspringer af henholdsvis økonomisk og sociologisk teori og beskæftiger sig basalt set med, hvordan ressourcer, uanset definitionen herpå, bliver overført fra én generation til den næste. Teorierne har forskellige antagelser om den måde, som forældre udøver deres forældreskab på, og begrebet om forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er derfor fundet dækkende som overordnet begreb. Teorierne bidrager således med både en økonomisk og sociologisk tænkemåde for de aktiviteter, der foregår i hjemmet, og kapitlet efterstræber således at bygge bro mellem disse forskningsmæssige traditioner. Efter præsentationen af de valgte teorier teoretiseres over de antagelser om forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samt de empiriske implikationer af en længere skoledag, som kan udledes fra teorierne (afsnit 2.3). Slutteligt præsenteres de ud fra teorierne opstillede hypoteser for specialet (afsnit 2.4).

2.1. Rationelle og instrumentelle forældrepraksisser relateret til børns uddannelse

De amerikanske økonomer Gary Becker og James Heckmans teorier om intergenerational overførsel af ressourcer forstår forældrepraksisser relateret til børns uddannelse som bevidst og rationel adfærd. Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse betragtes i dette teoretiske perspektiv som en slags investeringer, forældre foretager i deres børns uddannelse. Investeringsbegrebet indikerer også en forbindelse til rational-choice teori og den økonomiske tænkning på feltet, som disse økonomer også repræsenterer.

Ifølge Becker (1993:179f) videregiver forældre ressourcer til deres børn via instrumentelle investeringer for at søge at give dem de bedste levevilkår. Forældrene er rationelle aktører, der afvejer investeringer i deres børn mod deres eget forbrug. I Beckers teori er det implicit, at ressourcestærke forældre vil investere mere i deres børn, fordi de har mere at give af, og dermed nemmere kan dække deres eget forbrug samtidig med, at de kan have et højt niveau af investeringer i deres børn (Becker 1993). Børn af ressourcestærke forældre, fx forældre med et højt uddannelsesniveau, vil derfor få et højere niveau af human kapital (menneskelig viden) og vil derfor klare sig bedre i uddannelsessystemet (Becker 1993). I Beckers perspektiv handler individer nyttemaksimerende, og forældre afvejer derfor blandt andet deres eget ressourceniveau og forbrug samt afkastet af deres investeringer i deres barn, når de investerer i deres barns uddannelse. Becker begrebsliggør forældres

investeringer som “*expenditures on (...) skills, health, learning, motivation, 'credentials', and many other characteristics*” (Becker & Tomes 1986:5). Forældreinvesteringer er således defineret som udgifter forældre afholder til at fremme af sine egne børns human kapital eller evner. Økonomiske ressourcer kan således bruges til fx lektiehjælp, hvilket giver disse børn en fordel i forhold til børn af forældre, der ikke har de tilstrækkelige økonomiske ressourcer til at foretage sådanne investeringer (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:49ff). Forældre vil stræbe rationelt efter mere uddannelse, og således også at søge at opnå, at deres børn får en høj uddannelse (Pallas 2000:507). Således investerer forældre instrumentelt, overlagt og bevidst i deres børn for at øge børnenes evner eller humankapital.

Heckman har videreudviklet Gary Beckers begreber og teorier. Heckman antager også, at ressourcestærke forældre, fx højtuddannede forældre, på rationel og instrumentel vis investerer mere i deres børn end ressource svage forældre, fx lavtuddannede forældre, hvilket forårsager systematiske forskelle i børns evner og livschancer (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:50f). Heckman opfatter barndommen som en serie af perioder, og der er derfor ikke nødvendigvis et konstant niveau af investeringer i løbet af barndommen. Heckman påpeger, at tidlige investeringer i børns evner er afgørende, fordi de danner grobund for senere tilegnelse af flere evner (Cunha & Heckman 2008). Ifølge Heckman giver investeringer i de tidlige leveår størst økonomisk afkast, fordi der i de tidlige leveår er et mulighedsvindue for udvikling af særligt ikke-kognitive evner, som der ikke er mulighed for at udvikle senere hen (Heckman 2008). Centralt i Heckmans teori er, at ”*evner skaber evner*” (Heckman 2008:309). Heckman peger ikke kun som Becker på ’udgifter’, der kan fremme børns humankapital, men også på vigtigheden af et velfungerede og såvel et intellektuelt som emotionelt stimulerede miljø i hjemmet, som fx mængden af bøger, avisabonnementer, mængden af højtlesning, forbrug for kulturelle tilbud samt fravær af kriminalitet og misbrug kan være indikatorer på (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:49f). Endvidere skelner Heckman mellem kognitive og ikke-kognitive færdigheder. Kognitive færdigheder forstås som intelligens, evne til problemløsning og logisk tænkning, mens ikke-kognitive færdigheder omhandler evner som selvdisciplin, tålmodighed og vedholdenhed (Cunha & Heckman 2008). Begge dele formes på baggrund af forældreinvesteringer, men Heckman påpeger, at de ikke-kognitive færdigheder ofte overses i analyser af forældreinvesteringer, samt at tidlige investeringer i de ikke-kognitive færdigheder kan skabe grobund for senere tilegnelse af kognitive færdigheder (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:49ff).

2.2. Kulturel reproduktion og habitus-indlejrede forældrepraksisser relateret til børns uddannelse

Den franske sociolog Pierre Bourdieus begreber om økonomisk, kulturel og social kapital samt habitus benyttes her til at forstå, hvordan forældrepraksisser relateret til børns uddannelse går i arv fra forældre til deres børn. Kapitalrelationer har ifølge Bourdieus teori en tendens til at blive reproduceret, således at magtstrukturen i samfundet fastholdes og reproduceres (Bourdieu 1989:21). I modsætning til Becker og Heckman, så er videregivelsen eller reproduktionen af kulturel kapital til børn i Bourdieus optik ikke nødvendigvis et aktivt valg fra forældrenes side, men kan snarere betragtes et slags biprodukt af hverdagslivet i familien og den socialisering, der finder sted heri (Hjort-Trolle 2016:8ff).

Habitus og kulturel kapital er to centrale begreber i relation til den teori, Bourdieu fremsetter som en forklaring på social arv. For Bourdieu er det, der differentierer i den sociale verden, kapitalformerne – og sammensætningen eller kompositionen af disse. Der er fire forskellige former for kapital: økonomisk, kulturel, social og symbolsk (Bourdieu 1987:3f). Kulturel kapital er i Pierre Bourdieus teori defineret som uddannelse, finkulturelle færdigheder og beherskelse af den legitime kulturs koder (Bourdieu 1987:4; Järvinen 2007:352). Kulturel kapital kan blandt andet komme til udtryk i form af kompetencer, informationsniveau, måde at tale på, måde at føres sig frem på, i almindeligheden, i fortroligheden med kulturens tilbud, i en lethed i at kunne bevæge sig i en bestemt ”verdens” temaer, spørgsmål og referencer (Kettel 2003:263). Habitus er forbindelsesleddet mellem agenter positioner i det sociale rum og deres positioneringer og omhandler, hvordan en bestemt social position bliver omsat til bestemte valg i form af en bestemt livsstil – og forbinder således mikro- med makro-niveau (Järvinen 2007:353). Habitus er det generative og samlende princip, der omsætter indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, i form af et samlet sæt af personlige valg af goder, praktikker og egenskaber. Habitus handler om de forskellige klassifikationsprincipper; principper for hvordan man skal anskue og opdele verden, og forskellige former for smagspræferencer, som agenter kan have (Bourdieu 1997:24). Et barns habitus og derved også kulturelle kapital, da denne er en del af habitussen, stammer primært fra barnets forældre, da disse er den primære kilde til socialisering. Transmissionen af kulturel kapital er imidlertid ikke et eksplicit mål for forældrene. Forældrene opdrager deres barn i overensstemmelse med deres habitus, som medfører, at de har en bestemt livsførelse, som ikke nødvendigvis er dem fuldt ud bevidst eller erkendt. Forskelle i mængden af kulturel kapital, der reproduceres skyldes forskelle i forældrenes egen habi-

tus, herunder praksis og livsførelse. Forældre, der tilhører de dominerende kulturer i samfundet videregiver typisk mere kulturel kapital til deres børn. (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:52).

I en uddannelsessammenhæng kan kulturel kapital have betydning for elevers besiddelse af de rette dispositioner til at begå og klare sig godt i skolen. Lærere opfatter børn med høj kulturel kapital som fagligt bedre og giver derfor børnene positiv respons og opmærksomhed, hvilket giver et bedre indlæringsmiljø, som resulterer i, at børn med høj kulturel kapital klarer sig bedre i skolen (Jæger & Breen 2016). I Bourdieus optik er den kultur, som børn må besidde for at klare sig godt i skolen arbitrær, og de dyder, der belønnes i skolen og uddannelsessystemet i øvrigt er ikke nødvendigvis rodfastet i reelle kundskaber eller viden – men handler i stedet om beherskelsen af bestemte dispositioner, smag og holdninger (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:52f). Bourdieus begreber om habitus og kulturel kapital bidrager således med en teoretisk forståelse af betydningen af forældres uddannelse, da de overordnet søger at indfange, at ikke alle har lige forudsætninger, fordi kapitalformernes tilgængelighed hænger sammen med sociale og familiemæssige forudsætninger (Esmark 2006:89). Bourdieu har således en strukturalistisk tilgang til uddannelsesulighed. Agenter kan godt påvirke verden og træffe deres egne valg, og Bourdieu (1989:16ff; 1987:16) er på den måde ikke deterministisk – men råderummet findes kun under strukturens begrænsninger. Børn med højtuddannede forældre vil besidde mere kulturel kapital end børn med lavtuddannede forældre, hvilket giver dem en fordel i skolen og forbedrer deres livschancer (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:52).

2.3. Teoretiske antagelser om forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og empiriske implikationer af en længere skoledag

Fælles for de valgte teoretiske tilgange er, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse forstås som et bindeled for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. I dette afsnit sammenfattes og sammenlignes de valgte teoretiske tilgange til sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer. Der fokuseres i særlig grad på de forskellige teoretiske forståelser af, hvor kompetencer tilegnes og hvilke kompetencer, der belønnes i skolen, samt hvilke empiriske implikationer, en længere skoledag kan have.

2.3.1. Hvor tilegner børn kompetencer, og hvilke kompetencer belønnes i skolen?

De for dette speciale valgte teoretiske tilgange kan overordnet inddeles i to forståelser af, hvor børn tilegner sig kompetencer. For Becker og Heckman rummer såvel skole som forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet muligheder for at fremme børns evner. I skolen er fremme af børns evner selvfølgelig under forudsætning af, at kvaliteten i skolen er god. I hjemmet er der i modsætning til skolen forskel på niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse afhængigt af ressourcekapaciteten og forældreskabet i forskellige hjem, hvilket har en betydning for børns evner. I Bourdieus optik er skolen et reproduktionssystem. Forældre videregiver deres egne forskellige kapitalsammensætninger til deres børn, og skolen favoriserer børn med den rette sammensætning af kapitalformer frem for andre, således at forskelle i kapitalsammensætningen fastholdes og reproduceres.

En forskel mellem Becker/Heckman og Bourdieu er også, hvilke kompetencer hos børn, der bliver belønnet i skolen, og som derfor medfører gode faglige præstationer. I Becker og Heckmans teoretiske optik belønner skolen elevernes evner, hvilket medfører gode faglige præstationer, mens det i Bourdieus optik er beherskelsen af bestemte dispositioner som medfører gode faglige præstationer. Bourdieus kulturelle kapital har en positiv indflydelse på børns faglige præstationer, fordi skolen favoriserer beherskelsen af bestemte dispositioner, smag og holdninger, som knytter sig til den dominerende kultur i samfundet (Järvinen 2007:356). Dermed opfatter lærere børn med høj kulturel kapital som fagligt bedre, hvilket giver et bedre indlæringsmiljø, som resulterer i, at børn med høj kulturel kapital reelt klarer sig bedre i skolen (Jæger & Breen 2016). I Becker og Heckmans forståelse er det børnenes kognitive og ikke-kognitive evner, der belønnes i skolen, desuagtet om disse evner er tilegnet i skolen eller hjemmet (Hjorth-Trolle & Breinholt 2017:52f). Således er det altså i Becker og Heckmans teoretiske perspektiv relativt objektive evner, der i sig selv belønnes i skolen, men det i Bourdieus teoretiske perspektiv er skolens præference for bestemte værdier hos eleverne, der belønnes.

2.3.2. Empiriske implikationer hvis skoledagen gøres længere

Der kan argumenteres for, at en længere skoledag, som mindsker forældres tid til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, vil medføre, at forældres betydning for deres børns faglige præstationer bliver mindre, fordi forældrenes tid sammen med børnene til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse alt andet lige er blevet mindre, fordi børnene tilbringer længere tid i skolen.

Den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse vil mindskes

I Becker og Heckmans teoretiske perspektiv kan der argumenteres for, at forældrene bevidst vil vælge at investere mindre i deres børn, når børnenes skoledag gøres længere, og forældre derved har mindre tid til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Forældre antages i Becker og Heckmans perspektiv at handle nyttemaksimerende og afveje deres eget ressourceniveau og forbrug, når de investerer i deres barns uddannelse. Derfor kan der argumenteres for, at en empirisk implikation af en længere skoledag vil være, at *forældre kvantitativt vil mindske deres tid* brugt på – og dermed niveauet af – forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet, da udviklingen af børns evner i højere grad flyttes til skolens domæne. Derved kan forældrene ud fra en nyttemaksimerende tankegang kvantitativt mindske tiden til og niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet og bruge deres ressourceniveau og forbrug et andet sted. Dermed vil den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse *mindskes*, fordi forskellen mellem børn af ressourcestærke, højtuddannede og ressource svage, lavtuddannede forældre vil udjævnes, når skoledagen forlænges, og ansvaret for at investere i børns uddannelse i højere grad flyttes over i skolen.

Den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse vil øges

Der kan modsat også argumenteres for, at en empirisk implikation af en længere skoledag, som mindsker forældres tid til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, i Becker og Heckmans teoretiske perspektiv vil være, at *forældre vil intensivere kvaliteten* af deres investeringer i deres børns uddannelse. Kerneantagelsen i Becker og Heckmans teorier er, at forældre bevidst investerer i deres børn med det eksplicite formål af overføre human kapital, eller ressourcer, til børnene. Forældrene er altså bevidste om de investeringer, de gør i forhold til børnenes uddannelse. Fordi forældrene investerer instrumentelt med en bevidsthed om deres investeringer og ”afkastet” af dem, så vil de søge at maksimere deres forældrepraksisser for at kompensere for den kortere tid, de har sammen med deres børn, når børnene er i skole i længere tid hver dag. Dermed vil den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse øges, fordi forældre vil kompensere for den kortere tid, de har sammen med deres børn, når skoledagen forlænges, ved at intensivere kvaliteten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Der kan i forlængelse af argumentationen om, at forældre vil intensivere kvaliteten af deres investeringer i deres børns uddannelse, også argumenteres for, at især højtuddannede forældre vil intensivere kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse relativt mere end lavtuddannede forældre, da højtuddannede er mere ressourcestærke og derfor har flere ressourcer at investere i deres børns uddannelse.

Den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse vil hverken øges eller mindskes

I Bourdieus teoretiske perspektiv kan der argumenteres for, at en længere skoledag, som mindsker forældres tid til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, i Bourdieus optik ikke vil medføre, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i skolen hverken øges eller mindskes.

Bourdieu betoner, at forældre kun er i stand til at videregive deres egen sammensætning af kapitaler til deres børn, der foregår i familien, hvorefter skolen reproducerer denne sammensætning af kapitalformer, idet der her er bestemte, dominerende værdier fastsat af lærere med en forholdsvis stor mængde kulturel kapital (Bourdieu 1997:39). Bourdieus kulturelle reproduktionsteori antager, i modsætning til Becker og Heckmans teoretiske tilgange, ikke, at forældres videregivelse af kapitalformer er så tilsigtet, fordi videregivelsen er habitus-indlejret. En central forskel, mellem på den ene side Becker og Heckman og på den anden side Bourdieu, er altså habitusbegrebet. I stedet antages det, at forældres forskellige niveauer af kulturel kapital bliver overført ikke-intenderet til deres børn som en slags biprodukt af hverdagslivet i familien og den socialisering, der finder sted heri. Derfor antages det også, at forældre og børn i denne teori besidder en mindre grad af information om ”afkastet” af den kulturelle kapital, selvom det er implicit i teorien, at familier med meget kulturel kapital forstår, at denne kapitalbesiddelse skaber nogle fordele for dem (Hjort-Trolle 2016:8ff).

I Bourdieus teori kan tidsforbruget brugt på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse desuden argumenteres for at være mere uafhængigt af skoledagens længde, da det ikke nødvendigvis er tiden brugt på forældrepraksisser relateret til uddannelse, der er afgørende for, om den indirekte effekt af forældres uddannelse på børns faglige præstationer øges eller mindskes. Når den kulturelle kapital videregives fra forældre til børn gennem socialiseringen i hverdagslivet som en helt naturlig del af det liv, der leves i familien, sker videregivelsen af kulturel kapital uundgåeligt – og skolen fastholder så mængden af den kulturelle kapital. Således kan der argumenteres for, at Bourdieus teori er mere uafhængigt af tidsforbruget brugt på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, og dermed vil en længere skoledag ikke have betydning for den indirekte effekt af forældres uddannelse gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. I dette perspektiv er det nemlig ikke overlagte forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet, der forbedrer børns faglige resultater. Derimod er det den socialisering, der foregår i kraft af, at et barn vokser op i et hjem med en bestemt mængde kulturel kapital, der forbedrer børns faglige præstationer. Der kan yderligere også argumenteres for, at det vil være tvivlsomt, at en længere skoledag kan mindske den direkte effekt af

forældres uddannelse på børns faglige præstationer, da bedømmelsen af disse præstationer ikke hviler på relativt objektive evner, men derimod på skolens præference for bestemte værdier hos eleverne.

2.3.3. Opsamling på teoretiske antagelser og empiriske implikationer

Af teoriafsnittet fremgår det, at forståelsen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er forskellig afhængigt af de valgte teoretiske tilgange i dette speciale. De teoretiske tilgange adskiller sig særligt ved de antagelser, teorierne gør sig om 1) bevidstheden om og motivationen bag forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, 2) forældres information om resultatet eller ”afkastet” af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samt 3) hvor kompetencer tilegnes, og hvordan skolen bedømmer og belønner børns faglige præstationer. De nævnte forskelle i teoretiske antagelser om rationaliteten eller bevidstheden bag forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, kan ikke skelnes empirisk i det data, der ligger til grund for dette speciale. Forskelle om rationalitetsantagelser er således ikke et empirisk fokus i dette speciale.

Forskellene i de teoretiske antagelser om forældrepraksisser relateret til børns uddannelse har alle en betydning for de empiriske implikationer, som en længere skoledag kan antages at have på den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ud fra de forskellige teoretiske forståelser. Ud fra Becker og Heckmans teoretiske perspektiv kan der både argumenteres for, at 1) forældre kvantitativt vil mindske deres tid brugt på forældrepraksisser, når skoledagen gøres længere, hvilket vil mindske den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og 2) at forældre vil intensivere kvaliteten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere, hvilket vil øge den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Ud fra Bourdieus teoretiske perspektiv kan der argumenteres for, at 3) den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i skolen hverken øges eller mindskes, når skoledagen gøres længere, da tiden brugt på forældrepraksisser relateret til uddannelse ikke er afgørende for videregivelsen af forældrenes kapitalsammensætning, som reproduceres i skolen.

2.4. Hypoteser

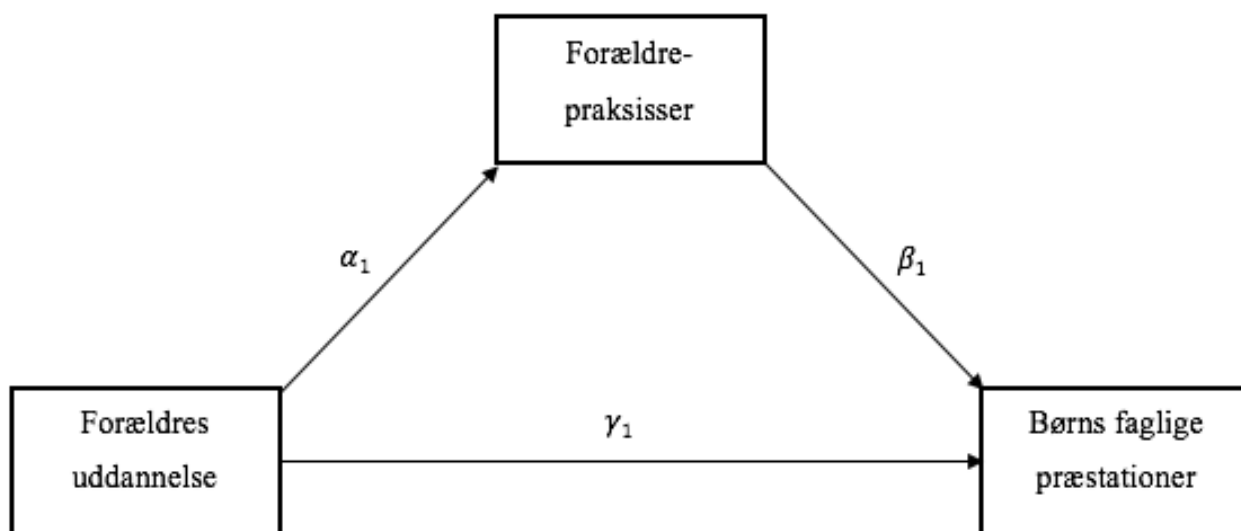
Ovenstående teori afsnit leder frem til følgende hypoteser, som ønskes testet i specialet:

- 1) Effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer er delvist forklaret af en indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.
- 2) Den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse mindskes, hvis man gør skoledagen længere.

Hypotese 1 er valgt, da de for specialet valgte teoretiske tilgange alle antager, at sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer går gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Hypotese 2 er valgt, da en længere skoledag alt andet lige vil medføre, at forældrenes tid sammen med børnene til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er blevet mindre, fordi børnene tilbringer længere tid i skolen. Af teoretiseringen over empiriske implikationer af en længere skoledag fremgår det dog, at der teoretisk kan argumenteres for at være forskellige implikationer af en længere skoledag, som implicit også testes med hypotese 2.

2.4.1. Teoretiske modeller

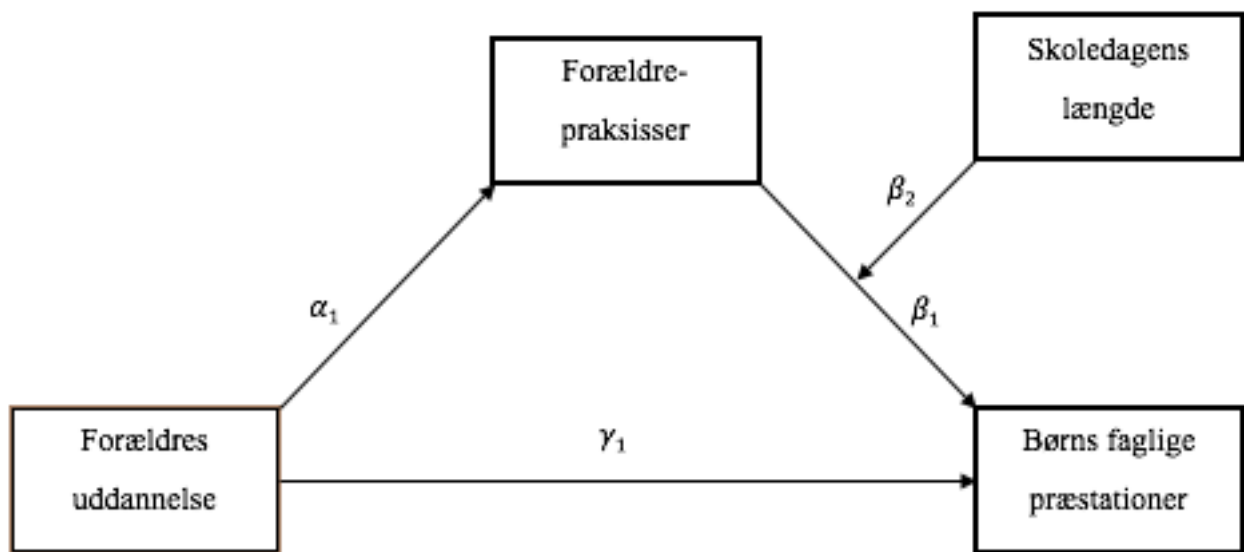
De udledte hypoteser kan illustreres med nedenstående figur 1 og figur 2, som er de teoretiske modeller for specialet. Figur 1 illustrerer hypotese 1 og figur 2 illustrerer hypotese 2.



Figur 1. Teoretisk model med mediation

Figur 1 er en teoretisk model med mediation². Den teoretiske model hypotiserer, at forældres uddannelses effekt på børns faglige præstationer er medieret af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Den uafhængige variabel er altså forældres uddannelse, den afhængige variabel børns faglige præstationer og mediatoren er forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.

Af Figur 1 fremgår det, at der er to forskellige veje fra forældres uddannelses effekt på børns faglige præstationer. Én effekt er direkte (effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer) og én effekt er indirekte (effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse)³.



Figur 2. Teoretisk model med mediation og moderation

Figur 2 er en teoretisk model med mediation og moderation⁴. Figur 2 er en udvidet model af figur 1. Modellen i figur 2 hypotiserer – ud over de viste sammenhænge i figur 1 – at sammenhængen mellem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer er modereret af længden på skoledagen. Længden på skoledagen er indikeret af skoleåret, da folkeskolereformen i 2014 betød en forlængelse af skoledagen (Undervisningsministeriet 2018d).

² Mediation forklares nærmere i afsnit 3.3.1.

³ Direkte og indirekte effekter forklares nærmere i afsnit 3.3.1.

⁴ Moderation forklares nærmere i afsnit 3.3.2.

3. Data og metode

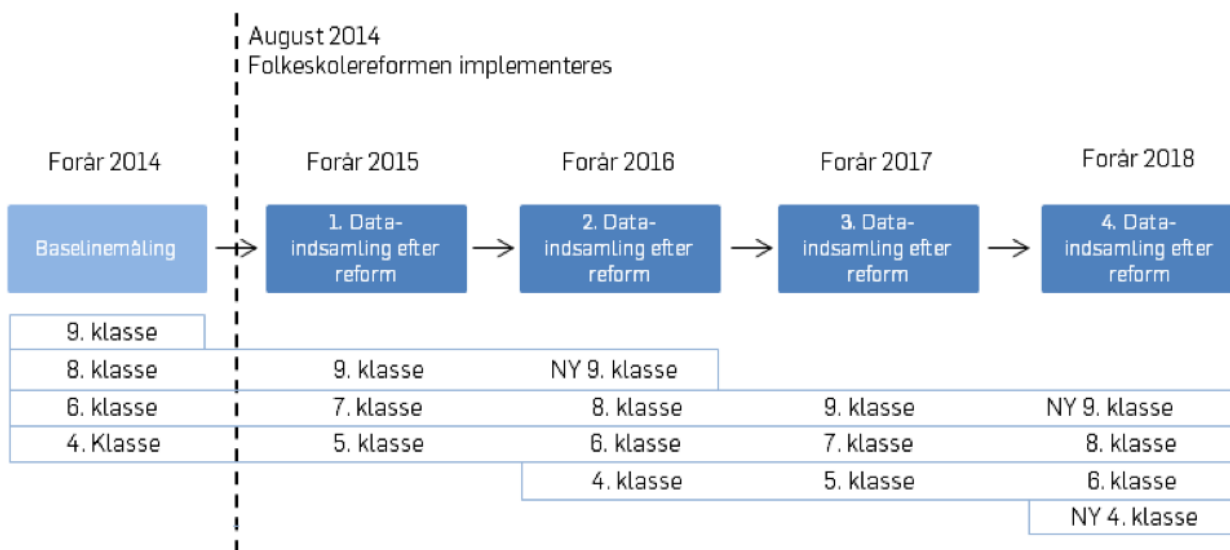
I dette kapital beskrives undersøgelsens data og metodiske tilgang. Først beskrives datagrundlaget i afsnit 3.1, dernæst følger en beskrivelse af de til undersøgelsen udvalgte variable i afsnit 3.2. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af de analysemetoder og statistiske modeller, der bruges til at undersøge forskningsspørgsmålene og de opstillede hypoteser (afsnit 3.3).

3.1. Data

I dette afsnit beskrives datagrundlaget for specialet, som udgøres af survey- og registerdata.

Det empiriske grundlag for specialet er en elev-survey indsamlet i forbindelse med følgeforskningen af folkeskolereformen, som foregår i regi af VIVE⁵ (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd). Første survey-dataindsamling er foretaget umiddelbart før folkeskolereformens implementering i august 2014, og gentaget årligt fire gange efter folkeskolereformens implementering. Dataindsamlingen omfatter elever fra 213 deltagende skoler. Nedenstående figur 3 illustrerer designet af dataindsamlingsprocessen i forbindelse med elev-surveyen.

⁵ Det er gennem min ansættelse som studentermedhjælper hos VIVE, at jeg har fået adgang til elev-survey og registerdata.



Figur 3. Illustration af dataindsamlingen til følgeforskningen af folkeskolereformen

Note: Følgeforskningen af folkeskolereformen omfatter også surveys til forældre, skolelederne, lærere/pædagoger samt formænd for skolebestyrelsen, men disse er undladt i figuren, da kun elev-surveyen er datagrundlaget for dette speciale.

Som det fremgår af figur 3, så er survey-undersøgelsen en kombination af et trend- og et panelstudie (de Vaus 2001:113), da dataindsamlingen over tid både foregår blandt de samme elever men også enkelte år er suppleret med et nyt udtræk af elever. De nye udtræk af elever skyldes, at eleverne forlader folkeskolen undervejs. Det survey-data, som jeg i forbindelse med specialet har fået adgang til, er begrænset til undersøgelsens baselinemåling i 2014 og to år frem efter implementeringen. Udgangspunktet for specialets datagrundlag er altså elev-surveyen i 2014, 2015 og 2016, og survey-undersøgelserne i disse år koblet med registerdata danner det samlede datagrundlag. Registerdata omfatter information om elevernes forældres uddannelsesniveau, elevernes faglige præstationer i folkeskolen samt relevante kontrolvariable (nærmere beskrivelse ses i afsnit 3.2.3). Det er muligt at koble survey- med registerdata, fordi survey-besvarelsene er baseret på et anonymiseret cpr-nummer, som gør det muligt at koble sammen med Danmarks Statistiks registre. Koblingen af data samt behandlingen af data foregår på Danmarks Statistiks forsker-servere.

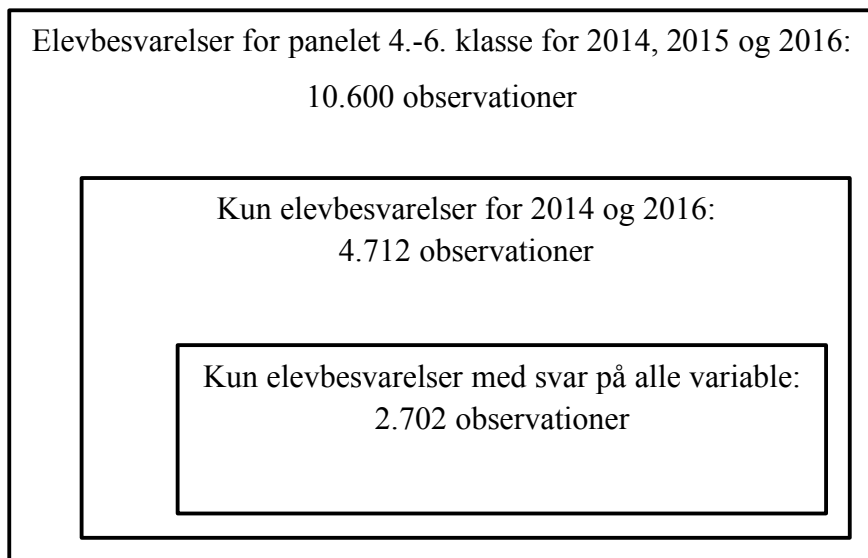
Forskningsdesignet for undersøgelsen er således et longitudinelt design, da der er indsamlet survey-data på mere en ét tidspunkt og formålet er at måle forandring over tid (de Vaus 2001:113). Tidsdimensionen, eller de flere måletidspunkter, i undersøgelsens data gør det muligt at undersøge forskellene over tid og efter hændelser. De flere måletidspunkter gør det muligt at undersøge sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse

og børns faglige præstationer både før og efter indførelsen af den længere skoledag. Dermed kan jeg undersøge, om den længere skoledag har haft en betydning for sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer.

3.1.1. Undersøgelsens panel af elever

Der er for undersøgelsen valgt at følge det samme panel af elever over tid. Hvis de samme elever skal følges over dataperioden fra 2014 til 2016, fremgår det af figur 3, at der mulighed for at undersøge to paneler af elever. Det ene panel er de elever i 4. klasse, der besvarede elev-surveyen i 2014 og som elever i 6. klasse besvarede i 2016. Det andet panel er de elever i 6. klasse, der besvarede elev-surveyen i 2014 og som elever i 8. klasse besvarede i 2016. De to paneler er cirka lige store. Denne undersøgelse er ud fra tids- og omfangshensyn afgrænset til at omfatte det første panel af elever (4.-6. klasse), da der ud fra den valgte teori kan argumenteres for, at forældrepraksisser i relation til deres børns uddannelse har størst betydning for yngre børn. Det kunne også have været interessant at se, om undersøgelsens resultater også gør sig gældende for det ældre panel (6.-8. klasse), hvilket kan øge undersøgelsens reliabilitet, men er altså her fravalgt.

Det panel af elever, som undersøgelsen således udføres på baggrund af, består af i alt 10.600 besvarelser af elev-surveyen fordelt over de tre år i undersøgelsen: 2014, 2015 og 2016. Besvarelser fra år 2015 er dog slettet fra datasættet, da der for dette år ikke findes et mål for børns faglige præstationer. Børns faglige præstationer måles nemlig som elevernes point i de nationale tests i dansk (nærmere beskrivelse af denne variabel findes i afsnit 3.2.1), og de nationale tests i dansk er kun gennemført på 4. og 6. klassetrin for det valgte panel af elever (Undervisningsministeriet 2018a), hvorfor besvarelser fra 2015 altså må droppes. Samtidig er der kun beholdt observationer, hvor samme elev har besvaret surveyen i både år 2014 og 2016. Med observationer fra 2015 samt respondenter med kun én besvarelse slettet fra datasættet, indeholder det i alt 4.712 besvarelser. Da alle elever heller ikke har besvaret alle spørgsmål i elev-surveyen, er de besvarelser droppet, hvor eleverne ikke har besvaret de spørgsmål, der indgår som udvalgte variable til denne undersøgelse (nærmere beskrive af de udvalgte variable findes i afsnit 3.2). Igen er der kun beholdt observationer, hvor samme elev har besvaret de spørgsmål, der indgår som udvalgte variable for både år 2014 og 2016. Det endelige datasæt har derfor 2.702 observationer, hvilket vil sige 1.351 observationer for hvert år i datasættet. Alle tabeller, der viser undersøgelsens resultater er lavet på baggrund af dette endelige datasæt med 2.702 observationer. Nedenstående figur 4 illustrerer dannelsen af den endelige undersøgelsespopulation.



Figur 4. Dannelse af undersøgelsespopulation

3.2. Variable

I dette afsnit vil de variable, der er udvalgt fra datagrundlaget og anvendt i specialet, blive præsenteret, og det vil blive beskrevet, hvordan de er kodet eller rekodet. Der vil derudover kort argumenteres for, hvorfor de valgte variable findes relevante for denne undersøgelse omhandlende sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til deres børns uddannelse og børns faglige præstationer.

Flere af variablene, der præsenteres i det følgende, er sammensatte mål – enten i form af en skala eller et indeks. Indeks- og skalakonstruktionerne er konstrueret ud fra items, der indgår i elev-surveyen (se afsnit 3.1), og derfor skal alle disse overordnede mål forstås som elevernes egen selvvaluerede oplevelse af fx kvaliteten i undervisningen. En samlet oversigt over de items, der indgår i indeks- og skalakonstruktionerne kan ses i bilagstabel 1.1.

3.2.1. Afhængig variabel

Variablen *Børns faglige præstationer* er specialets afhængige variabel (y). Børns faglige præstationer er en intervallskaleret variabel, der måler antal point ved den obligatoriske nationale test i dansk i folkeskolen. Variablen går fra 1-100 point, og er et samlet pointgennemsnit af de tre områder, der testes i den nationale test i dansk: sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse (Undervisningsministeriet 2018a). De nationale tests er målrettet klassetrin, således gør det sig gældende, at: for år 2014 er variabelen børns faglige præstationer det samlede pointgennemsnit i dansk i 4. klasse, og for år 2016

er variabelen børns faglige præstationer det samlede pointgennemsnit i dansk i 6. klasse.

De nationale tests i dansk er valgt ud fra et praktisk hensyn, da de nationale tests i dansk som de eneste gennemføres obligatorisk hvert andet år, og de nationale tests i dansk blev gennemført i netop 2014 og 2016, som er denne undersøgelses start- og slutår (Undervisningsministeriet 2018a). Det kunne være interessant at se, om de samme undersøgelsesresultater ville gøre sig gældende for de øvrige fagområder, men grundet dette praktiske hensyn er det ikke muligt for denne undersøgelse.

De nationale tests er blandt andet blevet kritiseret for at være et udtryk for en slags kontrolinstans for at sikre fagligheden hos eleven og læreren i en folkeskole med et forøget fokus på færdigheder (Drejer 2014:164f). Med folkeskolereformen er der da også kommet yderligere fokus på nationale tests og trivselsmålinger af eleverne i folkeskolen (Undervisningsministeriet 2018f). Denne kritik vurderes dog ikke at have indflydelse på variabelens egnethed til at besvare projektets forskningsspørgsmål omhandlende sammenhængen mellem forældres uddannelse og deres børns faglige præstationer. Elevernes pointscore i de nationale tests i dansk bruges som det kvantitativt bedste mål for børns faglig præstationer i folkeskolen. Kritikken er her blot nævnt, og vil ikke blive behandlet yderligere i specialet.

3.2.2. Uafhængige variable

Variabelen *Forældres uddannelse* er specialets uafhængige variabel (x). Forældres uddannelse er en ordinalskaleret variabel med syv kategorier. Forældres uddannelse angiver uddannelsesniveaut, for den af elevens forældre, der har det højeste gennemførte uddannelsesniveau, og er således et samlet mål for det samlede højeste uddannelsesniveau for elevens mor og far. Forældres uddannelse bruges jævnfør indledningen som en indikator for social baggrund. Variabelen er kodet 1) grundskole, 2) almengymnasiale uddannelser, 3) erhvervsfaglige praktik- og hovedforløb samt erhvervsgymnasiale uddannelser, 4) korte videregående uddannelser, 5) bacheloruddannelser samt mellemlange videregående uddannelser, 6) lange videregående uddannelser og 7) forskeruddannelser⁶. Variabelen forældres uddannelse angiver, grundet begrænsninger i forbindelse med adgang til og brug af registerdata, uddannelsesniveaut for forældre i året 2014, som er datasættets startår. Selvom det er muligt, at forældre fx uddanner sig til et højere uddannelsesniveau, argumenteres der her for, at forældre til

⁶ Forkortes til 1) grundskole, 2) gymnasial uddannelse, 3) erhvervsuddannelse, 4) KVVU, 5) MVU, 6) LVU og 7) forskeruddannelse i undersøgelsens tabeller.

børn, der går i 4. til 6. klasse typisk er i en stabil social position, hvor de er færdiguddannede. Forældres uddannelse forventes altså heller ikke at ændre sig meget fra 2014 til 2016, og at variabelen angiver uddannelsesniveaet for startåret 2014 vurderes derfor ikke som et problem for undersøgelsens senere analyseresultater.

De syv kategorier for forældres uddannelse bliver senere i analysen også brugt som syv dummyvariable. Ligeledes er dummyvariablen *lang uddannelse* dannet på baggrund af variabelen forældres uddannelse, og bliver brugt i den senere analyse. Lang uddannelse er kodet 0) grundskole til mellemlange videregående uddannelser og 1) lange videregående uddannelser og forskeruddannelser. De syv dummyvariable for hvert uddannelsesniveau samt dummyvariablen lang uddannelse er medtaget i den senere oversigt over undersøgelsens variable (tabel 1) for at give et overblik over, hvor mange respondenter, der befinder sig i hver kategori.

Da variabelen forældres uddannelse er dannet på baggrund af oplysninger om mors og fars uddannelsesniveau er det således også muligt, at undersøge betydningen af henholdsvis mors og fars uddannelsesniveau. Denne undersøgelse afgrænser sig fra denne opdeling, selvom fx (Bonke & Esping-Andersen 2009) og Breinholt (2018) beskæftiger sig med kønnede forskelle på forældres tidsforbrug med deres børn og udøvelse af forældreskab. Denne afgræsning er valgt, da det primære omdrejningspunkt for specialet er, hvilken effekt forældres uddannelse har på børns faglige præstationer gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Da de fleste desuden danner par med ligestillede, hvad angår uddannelse (Bonke 2016:36f), er forældres uddannelse derfor kodet som det uddannelsesniveau, som den forælder med det højeste uddannelsesniveau har. På baggrund af denne tendens til homogami argumenteres der her for, at opdelingen på henholdsvis mors og fars uddannelsesniveau ikke vil bidrage med væsentlige forskelle i effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer – om end forskel på køn også kan bidrage med centrale nuanceringer af problemstillingen.

Variablen *Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse* er også en uafhængig variabel og er specialets medierende variabel (m). Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er en intervalskaleret variabel, der er et indeks konstrueret af tre ordinalskalerede variable. De fire ordinalskalerede variable måler, hvor ofte forældrene er sammen med barnet på en måde, der kan sættes i relation til, hvordan barnet klarer sig i skolen fx målt som aktiviteter, forældre og barn laver sammen, samtaler om skole og samfund og hjælp til lektier. De fire variable er kodet i kategorierne: 1) aldrig, 2) næsten aldrig, 3) mindre end 1 gang om ugen, 4) 1 gang om ugen, 5) 2-4 gange om ugen og 6) hver dag.

Indekset er således et operationaliseret samlet mål for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, og har 16 unikke værdier, der rangerer fra 1 til 6. Operationaliseringen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samt begrænsninger i forbindelse hermed diskuteres indgående i den afsluttende metodiske diskussion.

Forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er valgt som specialets uafhængige variable, fordi forskningsspørgsmålene omhandler hvilken effekt forældres uddannelse har på deres børns faglige præstationer og om denne effekt er forklaret af en indirekte effekt af forskelle i forældrepraksisser relateret til deres børns uddannelse. De uafhængige variable er altså sammen med den afhængige variabel helt centrale for at kunne besvare specialets problemstilling.

Skaleringsproblem

Som det fremgår af afsnit 3.3, bruges forældrepraksisser relateret til børns uddannelse også som en afhængig variabel i de senere regressionsanalyser, selvom den for den teoretiske model i undersøgelsen er en uafhængig variabel. Da de to variable, der bliver brugt som afhængige variable i de senere regressionsanalyser, ikke er skaleret ens, udgør dette et skaleringsproblem. Der er for dette speciale derfor valgt at standardisere de to variable, der er uafhængige variable i de senere regressionsanalyser for at gøre det nemmere at fortolke resultaterne af regressionsanalyserne.

En standardiseret variabel er en variabel, der er blevet reskaleret til at have et gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1 (UCLA 2018). For en standardiseret variabel angiver hver eneste værdi på variabelen forskellen fra gennemsnittet af den oprindelige variabel i antal standardafvigelser (UCLA 2018). I regressionsmodeller, hvor den uafhængige variabel er standardiseret, angiver effekten af de øvrige variable på den standardiserede variabel altså forskellen fra gennemsnittet af den oprindelige uafhængige variabel i antal standardafvigelser. Fx angiver en effekt af en uafhængig variabel på en standardiseret afhængig variable på 0,5 således, at effekten af den uafhængige variable på den afhængige standardiserede variabel er en halv standardafvigelse over gennemsnittet.

I de senere deskriptive tabeller, der viser gennemsnit og standardafvigelser for børns faglige præstationer samt forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, er gennemsnit og standardafvigelse naturligvis angivet for de oprindelige variable og ikke for de standardiserede variable. De standardiserede variable for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer er således kun anvendt, når variablene optræder som uafhængige variable i de senere regressionsanalyser.

3.2.3. Kontrolvariable

For at være sikker på, at sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer ikke styres af andre relevante variable, kontrolleres for alle de relevante variable, der kunne forestilles at være korreleret med forældres uddannelse forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer.

Pige er en dikotom variabel, der er kodet i kategorierne: 0) dreng og 1) pige. Det er relevant at kontrollere for køn, fordi det kan tænkes, at der kan være forskel på, hvordan piger og drenge præsterer fagligt, og også, at der måske kan være forskel på niveauet af forældrepraksisser relateret til uddannelse afhængigt af børns køn.

Ikke-vestlig er en dikotom variabel, der angiver, om eleven er indvandrer eller efterkommer fra et ikke-vestligt land eller ej⁷. Ikke-vestlig er kodet i kategorierne: 0) vestlig og 1) ikke-vestlig. Ikke-vestlig er relevant at kontrollere for, fordi det kan tænkes, at en ikke-vestlig kulturel baggrund kan have en anden betydning for forældreskabet og dermed forældrepraksisser relateret til børns uddannelse end en vestlig baggrund. Endvidere kan variabelen være med til at indfange hvilket kendskab, der er til det danske sprog, hvilket er særligt relevant, fordi børns faglige præstationer kun er operationaliseret som pointscore i den nationale test i dansk.

Antal børn i familien er en intervallskaleret variabel, der måler antallet af børn i det hjem, hvor barnet har bopælsadresse. Variablen går fra 0-7 børn i hjemmet. Antal børn i hjemmet er relevant at kontrollere for, da antallet af søskende eller andre børn i husstanden kan have betydning for, hvor meget tid forældrene kan bruge sammen med det enkelte barn.

Variablene pige, ikke-vestlig samt antal børn i familien angiver, grundet begrænsninger

⁷ Variablen ikke-vestlig er dannet på baggrund af Danmarks Statistiks registre. Danmarks Statistik definerer en indvandrer, som en person, der er født i udlandet, og som ikke har forældre med dansk statsborgerskab eller forældre, der er født i Danmark. En efterkommer defineres som en person, der er født i Danmark, og som har forældre med dansk statsborgerskab eller forældre, der er født i Danmark. Vestlige lande defineres som alle 28 EU-lande samt Andorra, Island, Liechtenstein, Monaco, Norge, San Marino, Schweiz, Vatikanstaten, Canada, USA, Australien og New Zealand. Ikke-vestlige lande defineres som alle øvrige lande. (Danmarks Statistik 2017).

i forbindelse med adgang til og brug af registerdata, værdien for året 2014. De tre variable forventes dog ikke, ligesom forældres uddannelse, at ændre sig meget fra 2014 til 2016, og dette vurderes derfor ikke som et problem for undersøgelsens senere analyseresultater.

Trivsel er en ordinalskaleret variabel, der er en skala af tre ordinalskalerede variable, der måler elevens tilhørsforhold til skolen, klassen og klassekammeraterne. De tre variable er kodet i kategorierne: 1) Meget uenig/Nej, aldrig, 2) Lidt uenig/Nej, ikke så tit, 3) Hverken enig eller uenig/Nogle gange, 4) Lidt enig/Ja, for et meste og 5) Meget enig/Ja, altid. Skalaen er således et samlet mål for en elevs overordnede trivsel og sociale integration på sin skole. Trivsel har 13 unikke værdier, der rangerer fra 1 til 5. Cronbachs alpha-koefficienten er for variabelen 0,77 og er derfor brugbar som skala. Trivsel er relevant at kontrollere for, fordi den kan tænkes at hænge sammen med elevens tryghed og lyst til indlæring og kan derfor have betydning for, om eleven klarer sig godt i skolen.

Kvalitet i undervisningen er en ordinalskaleret variabel, der er en skala af fire ordinalskalerede variable, der måler elevens vurdering af læreren som en dygtig underviser, herunder evne til at lytte til eleven, sørge for spændende opgaver samt skabe ro i klassen. De fire variable er kodet i kategorierne: 1) Meget uenig, 2) Lidt uenig, 3) Hverken enig eller uenig, 4) Lidt enig og 5) Meget enig. Skalaen er således et samlet mål for elevens oplevelse af kvaliteten i undervisningen. Kvalitet i undervisningen har 17 unikke værdier, der rangerer fra 1 til 5. Cronbachs alpha-koefficienten er for variabelen 0,75 og er derfor brugbar som skala. Kvalitet i undervisningen er relevant at kontrollere for, fordi det kan tænkes, at kvaliteten af undervisningen har betydning for, hvor meget eleverne lærer i undervisningen og dermed, hvordan de præsterer fagligt. Kvalitet i undervisningen er desuden en vigtig kontrolvariabel, da de øvrige effekter med inddragelse af denne kontrolvariabel i en regressionsmodel dermed er rensset for effekten af kvaliteten i undervisningen. Derved kan estimerne på de øvrige variable ikke tilskrives en hverken god eller dårlig kvalitet i skolen, da en forudsætning for estimerne i så fald vil være, at kvaliteten af undervisningen er den samme for alle elever.

For kvalitet i undervisningen gælder det, at det er forskelligt, om eleverne har svaret for deres dansk- eller matematiklærer på de enkelte items, der indgår i skalakonstruktionen til denne variabel. Den enkelte elev har dog besvaret spørgsmålene gældende for den samme lærer gennem hele sin besvarelse, og opdelingen af spørgsmål om dansk eller matematik er tilfældigt fordelt blandt eleverne. I dette speciale skelnes ikke mellem, om eleverne har svaret for enten dansk- eller matema-

tiklærer, da kvalitet i undervisningen overordnet søger at indfange faglige aspekter, der hænger sammen centrale lærere og fag på elevens skole, og her vurderes både dansk- og matematiktimer samt lærere som centrale.

Kontrolvariablene er alle udvalgt, fordi de tænkes at kunne påvirke sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer. I analysen af sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer kontrolleres der altså for disse variable. Der kan derved undersøges, hvorvidt disse kontrolvariable er med til at forklare sammenhængen mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer.

Nedenstående tabel 1 er en oversigt over alle variable udvalgt til analysen.

Tabel 1. Gennemsnit (og standardafvigelse) for variable

	Gennemsnit (og standardafvigelse)
Børns faglige præstationer	61,06 (22,17)
Lang uddannelse	0,17 (0,38)
Forældres uddannelse	4,11 (1,42)
<i>Grundskole</i>	0,05 (0,22)
<i>Almengymnasial uddannelse</i>	0,02 (0,14)
<i>Erhvervsuddannelse*</i>	0,36 (0,48)
<i>KVU</i>	0,09 (0,28)
<i>MVU</i>	0,30 (0,46)
<i>LVU</i>	0,15 (0,35)
<i>Forskeruddannelse</i>	0,02 (0,15)
Forældrepraksisser	5,12 (0,79)
Pige	0,48 (0,50)
Ikke-vestlig	0,05 (0,22)
Antal børn i familien	2,36 (0,85)
Trivsel	4,33 (0,63)
Kvalitet i undervisningen	4,23 (0,69)
N	2.702

Note: *Erhvervsuddannelser er den største uddannelseskategori i datasættet med 36 procent af respondenterne heri, og derfor valgt som referencekategori i regressionsanalyserne, da den største kategori i datasættet har højest sandsynlighed for at afspejle virkeligheden bedst.

I de senere regressionsanalyser indgår desuden variabelen *år*, som er en indikatorvariabel for tidsperioden, da datasættet jævnfør afsnit 3.1 består af flere måletidspunkter. År et mål for skoledagens længde, da skoledagen med implementeringen af folkeskolereformen i 2014 blev forlænget.

3.3. Analytisk strategi

I dette afsnit beskrives og argumenteres der for valget af de analysemetoder, der bruges til at undersøge specialets forskningsspørgsmål og de opstillede hypoteser i den senere analyse.

3.3.1. Mediationsanalyse

Formålet med min analyse er at undersøge, om effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer er forklaret af en indirekte effekt af forskelle i forældrepraksisser relateret til deres børns uddannelse (jævnfør forskningsspørgsmål 1). Derfor er mediationsanalyse velegnet (se Hayes 2018), da formålet med en mediationsanalyse ikke kun er at undersøge, om to variable har en sammenhæng, men også med hvilken mekanisme, de to er forbundet.

Mediationsanalyse bruges mere præcist til at undersøge, hvordan eller gennem hvilke mekanismer en uafhængig variabel (x) påvirker den afhængige variabel (y). En medierende variabel, en såkaldt mediator, kan begrebsliggøres som mekanismen gennem hvilken en uafhængig variabel påvirker den afhængige variabel (Hayes 2018:7). En mediator er således en variabel, der forklarer en sammenhæng mellem to variable. Som det fremgår af figur 1, så tænkes sammenhængen mellem den uafhængige variabel forældres uddannelse og den afhængige variabel børns faglige præstationer netop at være forklaret eller medieret af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Mediatoren forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er altså den mekanisme, der forbinder forældres uddannelse til deres børns faglige præstationer.

Når man benytter mediationsanalyse benyttes ofte begreberne direkte og indirekte effekt. En direkte effekt refererer til sammenhængen mellem en uafhængig variabel og den afhængige variabel *uafhængigt af* den medierende variabel, mens en indirekte effekt referer til sammenhængen mellem en uafhængig og den afhængige variabel *gennem* den medierende variabel (Hayes 2018:83f). Af figur 1 fremgår det, at forældres uddannelse forventes at påvirke børns faglige præstationer både direkte og indirekte. Den direkte effekt er forældres uddannelses effekt på børns faglige præstationer uafhængigt af – eller kontrolleret for – forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Den indirekte effekt er forældres uddannelses effekt på børns faglige præstationer gennem effekten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Den totale effekt er et udtryk for summen af den direkte og indirekte effekt.

3.3.2. Moderationsanalyse

Formålet med min analyse er også at undersøge, i hvilket omfang betydningen af den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til deres børns uddannelse ændres, hvis skoledagene gøres længere (jævnfør forskningsspørgsmål 2). Derfor er moderationsanalyse⁸ også velegnet (se Hayes 2018), da formålet med en moderationsanalyse er at undersøge, om to variables sammenhæng afhænger af en tredje variabel – hvis det er tilfældet er der tale om en modereret effekt af de to variables sammenhæng (Hayes 2018:8f). I denne undersøgelse betyder dette, at moderationsanalyse bruges til at undersøge, om den mekanisme, der forbinder forældres uddannelse til deres børns faglige præstationer gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, er afhængig, eller modereret, af længden på skoledagen.

Den teoretiske model vist i figur 2 er ens med modellen vist i figur 1 bortset fra, at moderatoren skoledagens længde er tilføjet den indirekte sammenhæng mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Således tænkes den indirekte effekt af forældres uddannelse på børns faglige præstationer betinget af skoledagens længde. Den modererede indirekte effekt estimerer, hvordan forskelle i forældres uddannelse påvirker forskelle i børns faglige præstationer indirekte gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse afhængig af skoledagens længde.

Den direkte effekt tænkes i denne undersøgelse ikke modereret, fordi forældres uddannelse, jævnfør afsnit 3.2.1, ikke varierer med år. At forældres uddannelse ikke varierer med år gør, at en interaktion med forældres uddannelse og år ikke er meningsfuld. Således kan interaktionen ikke testes på både den direkte og indirekte effekt, hvilket ville være optimalt, hvis forældres uddannelse varierede med år. Teoretisk argumenteres dog for, at forældres uddannelse, hvis variabelen varierende med år, ikke forventes at ændre sig væsentligt i tidsperioden fra 2014 til 2016, hvorfor skoledagens længde derfor heller ikke tænkes at moderere effekten mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer.

Mere præcist, så tænkes skoledagens længde at moderere sammenhængen mellem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer – og altså ikke sammenhængen mellem forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse – i den indirekte effekt. Sammenhængen mellem forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til

⁸ Moderation er også det samme som interaktion.

børns uddannelse i den indirekte effekt tænkes ikke modereret af de samme grunde, som angivet for direkte effekt: variabelen for forældres uddannelse varierer ikke med år, og kan heller ikke teoretisk argumenteres for at gøre det. Derimod kan der teoretisk argumenteres for, at sammenhængen mellem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer i den indirekte effekt tænkes afhængig af skoledagens længde, og dermed hvor meget tid, forældre har sammen med deres børn. Implicit i denne argumentation er, at længden af skoledagen alt andet lige påvirker den tid, forældre har sammen med deres børn, hvilket tænkes at have en betydning for både kvaliteten og kvantiteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.

3.3.3. Modereret mediationsanalyse

Som det fremgår af ovenstående samt figur 2, består sammenhængene i dette speciale af en simpel mediationsmodel med moderation på den indirekte effekt af forældres uddannelse på børns faglige præstationer: forældres uddannelses effekt på børns faglige præstationer forventes medieret af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samtidig med, at effekten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer forventes modereret af skoledagens længde. En kombination af netop mediations- og moderationsanalyse er derfor mest velegnet til at undersøge forskningsspørgsmålene. Kombinationen af mediations- og moderationsanalyse er herefter kaldet *modereret mediationsanalyse*. Analysemetoder, der kombinerer eller integrerer mediations- og mediationsanalyse er introduceret af blandt andre Hayes (2018), hvis metodiske tilgang til modereret mediationsanalyse er udgangspunktet for den anvendte metode i dette speciale⁹.

Hayes (2018:10) foreslår, at modereret mediationsanalyse bruges, når målet med en undersøgelse er at *”beskrive ’den betingede natur’ af mekanismen eller mekanismerne, hvormed en variabel overfører sin effekt på en anden variabel og teste hypoteser om sådanne betingede effekter”* (min oversættelse). Anvendelsen af modereret mediationsanalyse i dette speciale gør det altså muligt at lade sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer, medieret af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, blive modelleret samtidig med, at denne indirekte effekt får lov at være betinget af skoledagens længde.

⁹ Lignende metodiske studier ikke nødvendigvis benytter betegnelsen ”modereret mediationsanalyse” (Hayes 2018:395ff).

3.3.4. Statistisk model for den simple mediationsmodel

Koefficienterne tilhørende α_1 , β_1 og γ_1 for mediationsmodellen i figur 1 estimeres med lineær regression (Ordinary Least Squares). Mere specifikt estimeres koefficienterne α_1 , β_1 og γ_1 ved brug af de følgende ligning 1 og 2, som således er den teoretiske model fra figur 1 ”oversat” til en statistisk model. Ligning 1 estimerer sammenhængen mellem forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse (i figur 1 illustreret ved vejen α_1), hvilket er første led i den indirekte effekt. Ligning 2 estimerer sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer kontrolleret for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse (i figur 1 illustreret ved vejen γ_1), hvilket er den direkte effekt.

$$\text{Forældrepraksisser} \tag{1}$$

$$= i_1 + \tau_1 \text{År} + \alpha_1 \text{Forældres uddannelse} + \text{kontrolvariable} + \varepsilon_1$$

$$\text{Børns faglige præstationer} \tag{2}$$

$$= i_2 + \tau_2 \text{År} + \gamma_1 \text{Forældres uddannelse} + \beta_1 \text{Forældrepraksisser} \\ + \text{kontrolvariable} + \varepsilon_2$$

I ligning 1 er forældres uddannelse den uafhængige variabel og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse den afhængige variabel. α_1 er regressionskoefficienten for den uafhængige variabel forældres uddannelse og estimerer ændringen i forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når forældres uddannelse stiger med ét uddannelsesniveau. α_1 er altså udtryk for, hvor meget niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse stiger eller falder, når forældres uddannelse stiger med ét uddannelsesniveau. År er en indikatorvariabel for tidsperioden. i_1 er en konstant. ε_1 er fejleddet i estimeringen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. De øvrige uafhængige variable og deres hældningskoefficienter, undersøgelsens kontrolvariable, optræder også i ligningen. Jævnfør afsnit 3.2.3 er undersøgelsens kontrolvariable: pige, ikke-vestlig, antal børn i familien, trivsel og kvalitet i undervisningen. Kontrolvariable inddrages, fordi der kan argumenteres for, at de alle kan tænkes at hænge sammen med forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Der kontrolleres derfor for disse variable for at tage højde for disse variables effekter, sådan at en så isoleret effekt som muligt af forældres uddannelse på børns faglige præstationer kan estimeres.

I ligning 2 er børns faglige præstationer den afhængige variabel og forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse de uafhængige variable. γ_1 og β_1 er regressionskoefficienterne eller hældningerne for de uafhængige variable i modellen. Det vil sige ændringen i

en elevs faglige præstationer, når forældres uddannelse stiger med ét uddannelsesniveau eller når forældrepraksisser relateret til børns uddannelse stiger med én enhed på indekset for denne variabel. i_2 er en konstant. e_2 er fejlleddet i estimeringen af børns faglige præstationer. Som ved ligning 1 indgår kontrolvariablene også i ligning 2.

Koefficienten for α_1 i ligning 1 er altså et estimat af det første led, vejen α_1 i den indirekte effekt, som består af vejen α_1 og vejen β_1 jævnfør figur 1. Den indirekte effekt kan beregnes som produktet af $\alpha_1 \times \beta_1$ (Hayes 2018:405). Koefficienten for γ_1 i ligning 2 er et estimat af den direkte effekt jævnfør figur 1. Et estimat af vejen β_1 bliver også givet i ligning 2, da koefficienten for effekten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer kontrolleret for forældres uddannelse indgår i ligning 2, hvilket altså er det andet og sidste led i den indirekte effekt. Koefficienten tilhørende α_1 kan altså udledes af ligning 1 mens koefficienterne tilhørende β_1 og γ_1 kan udledes af ligning 2. Derved kan den direkte effekt af forældres uddannelse på børns faglige præstationer (γ_1), den indirekte effekt af forældres uddannelse på børns faglige præstationer ($\alpha_1 \times \beta_1$) samt den totale effekt (summen af den direkte og indirekte effekt) udregnes.

3.3.5. Statistisk model for den fulde model med modereret mediation

Koefficienterne tilhørende α_1 , β_1 , β_2 og γ_1 for den modererede mediationsmodel i figur 2 kan estimeres på samme måde som for koefficienterne for mediationsmodellen i figur 1. Mere specifikt estimeres koefficienterne α_1 , β_1 , β_2 og γ_1 ved brug af ligning 1 samt ligning 3, som således er den teoretiske model fra figur 2 ”oversat” til en statistisk model. Ligning 1 estimerer sammenhængen mellem forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse (i figur 2 illustreret ved vejen α_1), hvilket er første led i den indirekte effekt. Ligningen, der estimerer sammenhængen mellem forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er altså den samme for den fulde statistiske model med modereret mediation, som for den simple mediationsmodel. Ligning 3 estimerer sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer kontrolleret for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samt moderationen af skoledagens længde (i figur 2 illustreret ved vejen γ_1), hvilket er den direkte effekt.

$$\begin{aligned}
 & \text{Børns faglige præstationer} & (3) \\
 & = i_2 + \tau_2 \text{År} + \gamma_1 \text{Forældres uddannelse} + \beta_1 \text{Forældrepraksisser} \\
 & + \beta_2 \text{Forældrepraksisser} \times \text{År} + \text{kontrolvariable} + \varepsilon_2
 \end{aligned}$$

Ligning 3 er udover interaktionsleddet *Forældreskabspraksisser*×*År* identisk med ligning 2. Interaktionsleddet gør det muligt for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse at være afhængigt af år. Da skoledagen med implementeringen af folkeskolereformen i 2014 blev forlænget, og skoledagens længde dermed afhænger af skoleåret, kan der ved brug af interaktionsleddet med år estimeres, om skoledagens længde modererer sammenhængen mellem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer.

På samme måde som α_1 , β_1 og γ_1 i den simple statistiske mediationsmodel kan udledes ud fra ligning 1 og 2, hvormed den direkte, indirekte og totale effekt kan udregnes, kan α_1 , β_1 , β_2 og γ_1 for den fulde statistiske model med modereret mediation udledes af ligning 1 og 3. For den fulde statistiske model med modereret mediation gælder dog, at der skal udregnes en indirekte effekt for hvert af de to år i modellen (2014 og 2016), da den indirekte effekt er afhængig af år. Dermed udregnes for den modererede mediationsanalyse to indirekte effekter.

3.3.6. Analysens trin

I dette afsnit vil specialets analysetrin for undersøgelsen af forskningsspørgsmålene og de deraf afledte hypoteser blive gennemgået. Afsnittet har til hensigt at danne et overblik over fremgangsmåden for analysen. Selve analysen er opdelt i tre trin: Første trin er en deskriptiv analyse, som har til formål at danne overblik over undersøgelsens væsentligste variable og de overordnede tendenser i datasættet. I andet trin undersøges specialets første hypotese med en mediationsanalyse, og til sidst undersøges specialets anden hypotese med en modereret mediationsanalyse i analysens tredje trin.

4. Empirisk analyse

I dette kapitel præsenteres og beskrives resultaterne af den empiriske analyse. Afsnit 4.1 viser resultaterne, der kan udledes af de deskriptive tabeller, afsnit 4.2 resultaterne af mediationsanalysen og afsnit 4.3 resultaterne af den modererede mediationsanalyse.

4.1. Deskriptiv analyse

Den deskriptive analyse koncentrerer sig om opdelinger af og gennemsnit på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer for at se de overordnede tendenser på disse variable.

4.1.1. Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse

Nedenstående tabel 2 viser gennemsnittet for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse opdelt på forældres højeste uddannelsesniveau, hvor sidstnævnte yderligere er opdelt på år 2014 og 2016.

Tabel 2. Gennemsnit (og standardafvigelse) for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år

	Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse			
	Forældres uddannelsesniveau	Forældres uddannelsesniveau i 2014	Forældres uddannelsesniveau i 2016	Forskel fra 2014 til 2016
Grundskole	5,11 (0,84)	5,15 (0,76)	5,08 (0,93)	-0,07
Gymnasial uddannelse	4,96 (1,00)	5,10 (0,94)	4,82 (1,06)	-0,28
Erhvervsuddannelse	5,06 (0,84)	5,05 (0,87)	5,07 (0,81)	0,02
KVU	5,13 (0,82)	5,12 (0,83)	5,13 (0,81)	0,01
MVU	5,13 (0,76)	5,06 (0,78)	5,20 (0,74)	0,16
LVU	5,25 (0,69)	5,21 (0,71)	5,29 (0,67)	0,08
Forskeruddannelse	5,27 (0,60)	5,25 (0,46)	5,29 (0,72)	0,04
Samlet gennemsnit	5,12 (0,79)	5,09 (0,81)	5,15 (0,78)	0,06**
N	2.702	1.351	1.351	

Note: Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er jævnt fordelt i afsnit 3.2.2 et indeks, der går fra 1-6. For det samlede gennemsnit er angivet, om der er en signifikant forskel på 2014 og 2016: * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Overordnet ses der af tabel 2 ikke store forskelle på gennemsnittene for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse opdelt på uddannelsesniveauer. Alle gennemsnit er også relativt høje i forhold til indekset, der går fra 1-6. Af tabel 2 ses også, at den overordnede tendens er, at gennemsnittet for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse stiger i takt med forældrenes uddannelsesniveau. I den første kolonne i tabel 2 er gennemsnittet for forældrepraksisser 5,11 for grundskole og 5,27 for forskeruddannelse. Det ses dog, at stigningen i gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke er lineær gennem uddannelsesniveauerne. Således er laveste gennemsnit 4,96 for uddannelsesniveauet almengymnasiale uddannelser, hvilket ikke er det laveste uddannelsesniveau. Både uddannelsesniveauet almengymnasiale uddannelser (4,96) samt erhvervsuddannelser (5,06) har et gennemsnit af forældrepraksisser, der er lavere end gennemsnittet for uddannelsesniveauet grundskole (5,11). Højeste gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er 5,27, hvilket også tilhører det højeste uddannelsesniveau, forskeruddannelser. Særligt uddannelsesniveauerne

grundskole, almengymnasiale uddannelser og forskeruddannelse må dog påregnes en større usikkerhed, da disse grupper jævnfør tabel 1 er forholdsvis små grupper, hvorfor resultaterne her kan være mere tilfældige.

Af den første kolonne med forældres uddannelsesniveau i tabel 2 ses også, at der et stort spring i gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for lange videregående uddannelser og forskeruddannelser i forhold til de øvrige kategorier. Fra uddannelsesniveaut grundskole til uddannelsesniveaut mellemlange videregående uddannelser er gennemsnittet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse meget ens samtidig med, at der ikke er en tydelig lineær tendens. Fx er gennemsnittet for forældrepraksisser 5,11 ved grundskole og 5,13 ved mellemlange videregående uddannelser. Lange videregående uddannelser (5,25) og forskeruddannelser (5,27) har betydeligt højere gennemsnit end de øvrige kategorier samtidig med, at gennemsnittene for disse uddannelsesniveauer ligger over det samlede gennemsnit for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse (5,12). Fra mellemlang til lang videregående uddannelse er der således en forskel i gennemsnit på 0,12, hvilket er en relativ stor forskel set i lyset af den lille varians, der overordnet gør sig gældende for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.

Af tabel 2 fremgår det altså, at gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke er lineær gennem uddannelsesniveauerne samtidig med, at forældre med lange videregående uddannelser eller forskeruddannelser har et relativt højere gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse end de øvrige uddannelsesniveauer. Med udgangspunkt i denne fordeling af gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på forældres uddannelsesniveauer findes variabelen forældres uddannelse med de syv uddannelsesniveauer ikke anvendelig i de videre regressionsanalyser, der forudsætter en lineær sammenhæng. I stedet omkodes forældres uddannelse til en dummy, der angiver om forældrenes højeste samlede uddannelsesniveau er en lang videregående uddannelse eller forskeruddannelse. Denne dummy for lang uddannelse bruges i de videre regressionsanalyser.

Interessant ses det også i tabel 2, at der er en tendens til, at standardafvigelse for gennemsnittene falder, jo højere uddannelsesniveau gennemsnittene er for. Den højeste standardafvigelse i kolonnen med forældres uddannelsesniveau er for almen gymnasiale uddannelser på 1,00, mens den laveste standardafvigelse er for forskeruddannelse på 0,60. Der er i kolonnen med forældres uddannelsesniveau et næsten lineært fald i standardafvigelser op gennem uddannelsesniveauerne. Dette indikerer, at jo højere uddannelsesniveau, des større homogenitet ses der for niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.

I tabel 2 ses også gennemsnit af forældrepraksisser relateret til uddannelse for forældrenes uddannelsesniveauer opdelt på år 2014 og 2016, som er henholdsvis datasættets start- og slutår. Overordnet ses, at gennemsnittet af forældrepraksisser relateret til uddannelse er steget fra år 2014 til år 2016. For år 2014 er det samlede gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse således 5,09, mens det for år 2016 er 5,15, og gennemsnittene af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for de to år er signifikant forskellige fra hinanden. Opdelt på uddannelsesniveauer ses, at grundskole og almen gymnasiale uddannelser har et lavere gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse efter reformen end før, mens de øvrige kategorier har et højere gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse efter reformen end før. Det største fald i gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse fra 2014 til 2016 findes for uddannelsesniveauet almen gymnasial uddannelse, hvor gennemsnittet er faldet fra 5,10 i 2014 til 4,82 i 2016. Almen gymnasial uddannelse er dog jævnfør tabel 1 i afsnit 3.2.3. en forholdsvis lille gruppe, hvilket kan gøre resultatet mere tilfældigt. Den største stigning i gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse fra 2014 til 2016 findes for uddannelsesniveauet mellemlang videregående uddannelse, hvor gennemsnittet er steget fra 5,06 i 2014 til 5,20 i 2016. De næststørste stigninger i gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse fra 2014 til 2016 findes for uddannelsesniveauerne lang videregående uddannelse og forskeruddannelse, der er steget henholdsvis 0,08 og 0,04 fra 2014 til 2016. For forældre med erhvervsuddannelser og korte videregående uddannelser sker kun en meget lille stigning på henholdsvis 0,02 og 0,01 i gennemsnit af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse fra 2014 til 2016. Af tabel 2 ser det altså ud til, at forældre overordnet intensiverede deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse fra 2014 til 2016, men at denne intensivering særligt finder sted hos de forældre, der har længere uddannelser. For forældre med lavere niveauer af uddannelse ses derimod et fald eller kun en meget lille stigning af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse fra 2014 til 2016.

4.1.2. Børns faglige præstationer

Nedenstående tabel 3 viser gennemsnittet for børns faglige præstationer opdelt på forældres højeste uddannelsesniveau, hvor sidstnævnte yderligere er opdelt på år 2014 og 2016.

Tabel 3. Gennemsnit (og standardafvigelse) for børns faglige præstationer opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år

	Børns faglige præstationer			
	Forældres uddannelsesniveau	Forældres uddannelsesniveau i 2014	Forældres uddannelsesniveau i 2016	Forskel fra 2014 til 2016
Grundskole	47,91 (23,43)	50,20 (23,64)	45,62 (23,16)	-4,58
Gymnasial uddannelse	51,04 (21,35)	53,08 (22,96)	49,00 (19,85)	-4,08
Erhvervsuddannelse	56,16 (22,70)	57,46 (23,28)	54,85 (22,06)	-2,61
KVU	59,17 (22,07)	61,43 (22,44)	56,91 (21,55)	-4,52
MVU	64,71 (20,16)	66,38 (20,15)	63,03 (20,06)	-3,35
LVU	70,60 (18,16)	72,72 (17,97)	68,47 (18,15)	-4,25
Forskeruddannelse	74,48 (20,29)	74,25 (21,09)	74,72 (19,79)	0,47
Samlet gennemsnit	61,06 (22,17)	62,71 (22,43)	59,41 (21,78)	-3,3**
N	2.702	1.351	1.351	

Note: Børns faglige præstationer er jævnt fordelt i et intervallskaleret pointscore, der går fra 1-100. For det samlede gennemsnit er angivet, om der er en signifikant forskel på 2014 og 2016:

* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$

Overordnet ses der af tabel 3 ret store forskelle på gennemsnittene for faglige præstationer, når de opdeles på de forskellige uddannelsesniveauer. Af kolonnen med forældres uddannelsesniveau i tabel 3 ses, at gennemsnit for faglige præstationer stiger i takt med forældres uddannelsesniveau. Denne stigning i gennemsnit er konstant, hvilket indikerer en lineær sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau og børns faglige præstationer. Laveste gennemsnit af faglige præstationer på 47,91 er for uddannelsesniveaet grundskole, hvilket er 13,15 point fra det samlede gennemsnit på 61,06 for alle elever i datasættet. Højeste gennemsnit af faglige præstationer på 74,48 er for uddannelsesniveaet forskeruddannelser, hvilket er 13,42 point fra det samlede gennemsnit på 61,06 for alle elever

i datasættet. Ligesom for tabel 2 gør det sig også for tabel 3 gældende, at særligt uddannelsesniveauerne grundskole, almengymnasiale uddannelser og forskeruddannelse må påregnes en større usikkerhed, da disse grupper jævnfør tabel 1 er forholdsvis små grupper, hvorfor resultaterne her kan være mere tilfældige.

Ligesom for tabel 2 gør det sig gældende for tabel 3, at der er en svag tendens til, at standardafvigelse for gennemsnittene falder, jo højere uddannelsesniveau gennemsnittene er for. Den højeste standardafvigelse i kolonnen med forældres uddannelsesniveau er for grundskole på 23,43, mens den laveste standardafvigelse er for lange videregående uddannelser på 18,16. Dette indikerer, at jo højere uddannelsesniveau forældre har, des større homogenitet ses der for niveauet af børns faglige præstationer. Faldene i standardafvigelse er dog ikke tydeligt lineære, og taget i betragtning af, at variabelen faglige præstationer går fra 1-100 point, er der ikke betydelige forskelle i standardafvigelse.

Af tabel 3 ses også gennemsnit af faglige præstationer for forældrenes uddannelsesniveauer opdelt på år 2014 og 2016, som er henholdsvis datasættets start- og slutår. Overordnet ses, at gennemsnittet af børns faglige præstationer er faldet fra år 2014 til år 2016. For år 2014 er det samlede gennemsnit af børns faglige præstationer således 62,71, mens det for år 2016 er 59,41, og gennemsnittene af børns faglige præstationer for de to år er signifikant forskellige fra hinanden. Opdelt på uddannelsesniveauer ses af tabel 3, at der for alle uddannelsesniveauer – med undtagelse af forskeruddannelser – sker et fald i faglige præstationer fra 2014 til 2016. Det største fald i gennemsnit af faglige præstationer fra 2014 til 2016 findes for uddannelsesniveauet grundskole, hvor gennemsnittet er faldet med 4,58 point fra 2014 til 2016. Det mindste fald i gennemsnit af faglige præstationer fra 2014 til 2016 findes for uddannelsesniveauet erhvervsuddannelse, hvor gennemsnittet er faldet med 2,61 point fra 2014 til 2016. Taget i betragtning af, at variabelen faglige præstationer går fra 1-100 point, ses således et meget ens fald i gennemsnitlige point på tværs af de seks uddannelsesniveauer, der alle har et fald i gennemsnitlige point fra 2014 til 2016. Gennemsnittet af børns faglige præstationer for forældre med forskeruddannelser er fra 2014 til 2016 steget med 0,47 point, hvilket er en meget lille stigning. Det overordnede billede, der tegnes i tabel 3, er altså, at næsten alle elever fra 2014 til 2016 overordnet præsterer dårligere fagligt.

I bilag 2 ses desuden en oversigt over gennemsnittene for trivsel samt kvalitet i undervisningen opdelt på forældres højeste uddannelsesniveau, hvor sidstnævnte yderligere er opdelt på år 2014 og 2016. Tabellerne i bilag 2 er således tilsvarende tabel 2 og 3's opdelinger for henholdsvis forældrepraksisser

relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer. Af bilag 2 ses, at både trivsel og kvalitet i undervisningen overordnet falder fra år 2014 til år 2016, og at disse fald er signifikante. Eleverne oplever altså, at både deres trivsel samt kvaliteten i undervisningen bliver dårligere fra år 2014 til år 2016. For de øvrige variable i undersøgelsen er værdien, jævnfør afsnit 3.2.2 og 3.2.3, fastholdt til 2014, og en opdeling på år er derfor ikke meningsfuld.

4.2. Mediationsanalyse

Af nedenstående tabel 4 ses de empiriske resultater af mediationsanalysen. Tabel 4 efterfølges af tabel 5, hvoraf de indirekte og totale effekter for mediationsanalysen fremgår.

Tabel 4. Mediationsanalyse

	Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse		Børns faglige præstationer		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Lang uddannelse	0,20*** (0,05)	0,19*** (0,05)	0,52*** (0,05)	0,51*** (0,05)	0,49*** (0,05)
Forældrepraksisser				0,07** (0,03)	0,07** (0,03)
Pige		-0,02 (0,04)			0,24*** (0,05)
Ikke-vestlig		0,00 (0,11)			-0,42*** (0,11)
Antal børn i familien		-0,07** (0,03)			-0,06** (0,03)
Trivsel		0,10** (0,04)			0,08** (0,03)
Kvalitet i undervisningen		0,19*** (0,03)			-0,04 (0,03)
År (2016)	0,07** (0,03)	0,12*** (0,03)	-0,14*** (0,02)	-0,15*** (0,02)	-0,15*** (0,02)
R ²	0,01	0,04	0,05	0,05	0,08
N	2.702	2.702	2.702	2.702	2.702

Note: Standardfejl angivet i parentes. Standardfejlene er klyngerobuste, da de er korrigeret for, at der er flere observationer i datasættet for samme individ. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Tabel 5. Indirekte og totale effekter for mediationsanalysen

	Indirekte effekt	Total effekt	Relativ indirekte effekt
Mediationsanalyse uden kontrolvariable	0,01** (0,01)	0,52*** (0,05)	0,03** (0,01)
Mediationsanalyse med kontrolvariable	0,01** (0,01)	0,51*** (0,05)	0,02** (0,01)

Note: Standardfejl angivet i parentes. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

I tabel 4 er model 1 og 2 tilsvarende ligning 1, hvor model 1 er uden kontrolvariable og model 2 med kontrolvariable. Model 4 og 5 er tilsvarende ligning 2, hvor model 4 er uden kontrolvariable og model 5 er med kontrolvariable. Model 3 er tilsvarende ligning 2 uden mediatoren forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samt kontrolvariable. De to uafhængige variable i modellerne i tabel 4 er, jævnfør afsnit 3.2.2, standardiserede for at effekterne af de øvrige variable i modellerne kan sammenlignes på tværs af de to uafhængige variable. Jævnfør den deskriptive analyse bruges dummyen lang uddannelse i stedet for variabelen forældres uddannelse i alle regressionsanalyserne.

4.2.1. Model 1 og 2

Af model 1 i tabel 4 ses, at lang uddannelse har en signifikant positiv effekt (0,20) på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, hvilket altså betyder, at forældre har et højere niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, hvis de har en lang videregående uddannelse eller længere i forhold til et kortere uddannelsesniveau. Jævnfør afsnit 3.2.2 betyder effekten af lang uddannelse på den standardiserede variabel forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, at effekten af, at forældre har en lang videregående uddannelse eller længere, er en femtedel standardafvigelse over gennemsnittet i forhold til effekten af, at forældre har et lavere uddannelsesniveau end en lang videregående uddannelse eller længere. I model 1 har variabelen for tid også en positiv signifikant effekt (0,07) på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Den positive effekt af tidsvariablen på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse indikerer, at niveauet af forældrepraksisser er højere i år 2016 sammenlignet med år 2014, hvilket også fremgik af den deskriptive tabel 2. Den forklarede varians, R^2 , er på 0,01, hvilket betyder, at modellen forklarer én procent af den varians, der er i variablene i modellen.

Af model 2 ses, at lang uddannelse også har en signifikant positiv effekt (0,19) på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når der er medtaget alle kontrolvariable. Effekten af lang videregående uddannelse eller længere på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse falder altså med 0,01 fra model 1 til model 2, hvor der inkluderes kontrolvariable. I model 2 har variabelen

for tid også en positiv signifikant effekt (0,12) på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. I model 2 har tre af de øvrige kontrolvariable en signifikant effekt på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse: antal børn i familien, trivsel samt kvalitet i undervisningen. Antal børn i familien har en negativ effekt på -0,07 på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, hvilket betyder, at jo flere børn, der er i en familie, des lavere er niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Trivsel har en positiv effekt på 0,10 på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, hvilket betyder, at jo bedre børn trives i skolen, des højere er niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet. Kvalitet i undervisningen har en positiv effekt på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på 0,19, hvilket er en lige så stor effekt som lang uddannelse har på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. De resterende kontrolvariable har ikke signifikante effekter på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, og da effekterne af disse variable dermed ikke er sikre inden for det valgte konfidensinterval, kommenteres de her ikke yderligere. Den forklarede varians, R^2 , er på 0,04, hvilket betyder, at modellen forklarer fire procent af den varians, der er i variablene i modellen.

4.2.2. Model 3

Model 3 bruges til at undersøge, om effekten af lang uddannelse er stærkere i en model uden mediatoren forældrepraksisser relateret til børns uddannelse (som model 3) end i en model med mediatoren (som model 4 og 5). Hvis effekten af lang videregående uddannelse eller længere på børns faglige præstationer falder fra model 3 til model 4 og 5 betyder det, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse medierer sammenhængen mellem lang uddannelse og børns faglige præstationer. Af tabel 4 ses, at effekten af lang uddannelse på børns faglige præstationer falder fra model 3 (uden mediatoren forældrepraksisser relateret til børns uddannelse) til model 4 (med mediatoren). I model 3 har lang uddannelse en positiv signifikant effekt på 0,52 på børns faglige præstationer, mens lang uddannelse i model 4 har en positiv signifikant effekt på 0,51 på børns faglige præstationer. Dette fald i effekt af lang uddannelse på børns faglige præstationer betyder altså, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse medierer sammenhængen mellem lang uddannelse og børns faglige præstationer. Der er dog tale om et meget lille fald i effekt af lang uddannelse på børns faglige præstationer fra model 3 til 4 på 0,01. Den forklarede varians, R^2 , er på 0,05, hvilket betyder, at modellen forklarer fem procent af den varians, der er i variablene i modellen.

4.2.3. Model 4 og 5

Af model 4 ses, at lang uddannelse har en signifikant positiv effekt (0,51) på børns faglige præstationer, hvilket altså betyder, at børn præsterer bedre fagligt, hvis deres forældre har en lang videregående uddannelse eller længere i forhold til et kortere uddannelsesniveau. Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse har også en positiv signifikant effekt (0,07) på børns faglige præstationer, hvilket altså betyder, at jo højere niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, des bedre præsterer børn fagligt. Sammenlignet med effekten af lang uddannelse på børns faglige præstationer (0,51) er effekten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer (0,07) væsentligt mindre i model 4. I model 4 har variabelen for tid en negativ signifikant effekt (-0,15) på børns faglige præstationer. Den negative effekt af tidsvariablen på børns faglige præstationer indikerer, at børns faglige præstationer er lavere i år 2016 sammenlignet med år 2014, hvilket også fremgik af den deskriptive tabel 3. Den forklarede varians, R^2 , er på 0,05, hvilket betyder, at modellen forklarer fem procent af den varians, der er i variablene i modellen.

Af model 5 ses, at lang uddannelse også har en signifikant positiv effekt (0,49) på børns faglige præstationer, når der er medtaget alle kontrolvariable. Effekten af lang uddannelse på børns faglige præstationer falder altså med 0,02 fra model 4 til model 5, hvor der inkluderes kontrolvariable. I model 5 har forældrepraksisser relateret til børns uddannelse også en signifikant positiv effekt (0,07) på børns faglige præstationer, og variabelen for tid en negativ signifikant effekt (-0,15) på børns faglige præstationer, hvilket for begge variable er de samme effekter som i model 4. Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse har altså heller ikke i model 5 en stor effekt på børns faglige præstationer sammenlignet med den effekt, som lang uddannelse har på børns faglige præstationer.

I model 5 har fire af de øvrige kontrolvariable en signifikant effekt på børns faglige præstationer: pige, ikke-vestlig, antal børn i familien samt trivsel. Pige har en positiv effekt på 0,24 på børns faglige præstationer, hvilket betyder, at piger præsterer bedre fagligt i forhold til drenge. Ikke-vestlig har en negativ effekt på -0,42 på børns faglige præstationer, hvilket betyder, at ikke-vestlige børn præsterer dårligere fagligt i forhold til vestlige børn. Antal børn i familien har en negativ effekt på -0,06 på børns faglige præstationer, hvilket betyder, at jo flere børn, der er i en familie, des lavere er børns faglige præstationer. Trivsel har en positiv effekt på 0,08 på børns faglige præstationer, hvilket betyder, at jo bedre børn trives i skolen, des bedre præsterer de fagligt. Den resterende kontrolvariabel kvalitet i undervisningen har ingen signifikant effekt på børns faglige præstationer. Effekten af kvalitet i undervisningen er dermed ikke sikker inden for det valgte konfidensinterval. Den forklarede varians, R^2 , er på 0,08, hvilket betyder, at modellen forklarer otte procent af den

varians, der er i variablene i modellen.

4.2.4. Tabel med indirekte og totale effekter

Af tabel 5 ses de indirekte, totale og relative indirekte effekter for henholdsvis mediationsanalysen uden kontrolvariable (model 1 og 4) og med kontrolvariable (model 2 og 5). Den relative indirekte effekt angiver andelen af den totale effekt, som den indirekte effekt udgør – altså hvor meget af den totale effekt, som er medieret af forældrepraksisser relateret til uddannelse.

For mediationsanalysen uden kontrolvariable er den totale effekt for lang uddannelse på børns faglige præstationer 0,52, hvilket er den effekt af lang uddannelse på børns faglige præstationer, der ville være, hvis der ikke var nogen mediator i modellen. Den direkte effekt af lang uddannelse på børns faglige præstationer er jævnfør tabel 4 0,51, og altså kun en smule mindre end den totale effekt. Den indirekte effekt af forældre uddannelse på børns faglige præstationer, der går gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er 0,01. For mediationsanalysen uden kontrolvariable ses det, at både den direkte og den indirekte effekt er signifikante. At den indirekte effekt er signifikant betyder, at noget af effekten af lang uddannelse på børns faglige præstationer løber gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse – og at der altså er tale om en mediation. Den indirekte effekt på 0,01 er dog meget lille. Den relative indirekte effekt er 0,03, hvilket betyder, at tre procent af den totale effekt er medieret af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.

For mediationsanalysen med kontrolvariable er den totale effekt for lang uddannelse på børns faglige præstationer 0,51, og altså lidt mindre end i mediationsanalysen uden kontrolvariable. Den direkte effekt af lang uddannelse på børns faglige præstationer er jævnfør tabel 4 0,49. Den indirekte effekt af forældre uddannelse på børns faglige præstationer er 0,01 ligesom i mediationsanalysen uden kontrolvariable, hvilket stadig er en meget lille effekt. For mediationsanalysen med kontrolvariable ses det ligesom i mediationsanalysen uden kontrolvariable, at både den direkte og den indirekte effekt er signifikante. Derved medierer forældrepraksisser relateret til børns uddannelse altså stadig sammenhængen mellem lang uddannelse og børns faglige præstationer, når alle relevante kontrolvariable er inkluderet i modellerne. I mediationsanalysen med kontrolvariable er den relative indirekte effekt lidt mindre end i mediationsanalysen uden kontrolvariable: to procent af den totale effekt er medieret af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse.

Derved kan den første hypotese om, at effekten af forældres uddannelse (her brugt som dummyen lang uddannelse) på børns faglige præstationer delvist er forklaret af en indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, bekræftes. Dog er den indirekte effekt meget lille.

Bilagstabel 3.1. i bilag 3 bekræfter, at brugen af dummyen lang uddannelse er et godt valg i regressionsanalyserne, sådan som jeg også argumenterede for i beskrivelsen af den deskriptive tabel 2. Bilagstabel 3.1. viser mediationsanalysen fra tabel 4, hvor lang uddannelse er erstattet med dummykategorier for hver af de syv uddannelsesniveauer, som variabelen forældres uddannelse har. Bilagstabel 3.1. viser, at uddannelsesniveauerne lang videregående uddannelse samt forskeruddannelses effekt på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er meget forskellig fra referencekategorien erhvervsuddannelse sammenlignet med de øvrige uddannelsesniveauer, og disse effekter også er signifikant forskellige fra referencekategorien. I bilagstabel 3.1. er der, som i den deskriptive tabel 2, heller ikke en fuldstændigt lineær sammenhæng mellem forældres uddannelse og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, hvilket også bekræfter brugen af dummyen lang uddannelse.

4.3. Modereret mediationsanalyse

Af nedenstående tabel 6 ses de empiriske resultater af den modererede mediationsanalyse. Tabel 6 efterfølges af tabel 7, hvoraf de indirekte og totale effekter for den modererede mediationsanalyse fremgår.

Tabel 6. Modereret mediationsanalyse

	Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse		Børns faglige præstationer		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Lang uddannelse	0,20*** (0,05)	0,19*** (0,05)	0,52*** (0,05)	0,51*** (0,05)	0,49*** (0,05)
Forældrepraksisser				0,04 (0,03)	0,04 (0,03)
Pige		-0,02 (0,04)			0,24*** (0,05)
Ikke-vestlig		0,00 (0,11)			-0,42*** (0,11)
Antal børn i familien		-0,07** (0,03)			-0,06** (0,03)
Trivsel		0,10** (0,04)			0,08** (0,03)
Kvalitet i undervisningen		0,19*** (0,03)			-0,05 (0,03)
År (2016)	0,07*** (0,03)	0,12*** (0,03)	-0,14*** (0,02)	-0,45** (0,21)	-0,42** (0,21)
År*forældrepraksisser (2016)				0,06 (0,04)	0,05 (0,04)
R ²	0,01	0,04	0,05	0,05	0,09
N	2.702	2.702	2.702	2.702	2.702

Note: Standardfejl angivet i parentes. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$. Standardfejlene er klyngero-buste, da de er korrigeret for, at der er flere observationer i datasættet for samme individ. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Tabel 7. Indirekte og totale effekter for den modererede mediationsanalyse

	År	Indirekte effekt	Total effekt	Relativ indirekte effekt
Modereret mediationsanalyse uden kontrolvariable	2014	0,01 (0,01)	0,52*** (0,05)	0,02 (0,01)
	2016	0,02** (0,01)	0,53*** (0,06)	0,04** (0,02)
	Forskel på år 2014 og 2016	0,01 (0,01)		
Modereret mediationsanalyse med kontrolvariable	2014	0,01 (0,01)	0,50*** (0,05)	0,02 (0,01)
	2016	0,02** (0,01)	0,51*** (0,05)	0,03** (0,01)
	Forskel på år 2014 og 2016	0,01 (0,01)		

Note: Standardfejl angivet i parentes. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

I tabel 6 er model 1 og 2 er tilsvarende ligning 1, hvor model 1 er uden kontrolvariable og model 2 med kontrolvariable. Model 4 og 5 er tilsvarende ligning 3, hvor model 4 er uden kontrolvariable og model 5 er med kontrolvariable. Model 3 er tilsvarende ligning 3 uden interaktionsleddet mellem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og år, mediatoren forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. De to uafhængige variable i modellerne i tabel 6 er, jævnfør afsnit 3.2.2, standardiserede for at effekterne af de øvrige variable i modellerne kan sammenlignes på tværs af de to uafhængige variable. Jævnfør den deskriptive analyse bruges dummyen lang uddannelse i stedet for variabelen forældres uddannelse i alle regressionsanalyserne.

4.3.1. Model 4 og 5 med interaktionsled

Tabel 6 er lig tabel 4 med tilføjelse af interaktionsleddet mellem år og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i model 4 og 5. Interaktionsleddet estimerer, om år (og altså skoledagens længde) modererer sammenhængen mellem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer. Af tabel 6 ses, at interaktionsleddet hverken er signifikant i model 4 eller model 5. De insignifikante interaktionsled betyder, at der formentlig ikke er interaktion mellem år og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i modellerne.

Teknisk skal model 4 og 5 med interaktionsled fortolkes sådan, at koefficienten for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse angiver et estimat af effekten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer for år 2014 (og altså før implementeringen af den længere skoledag). Koefficienten for forældrepraksisser relateret til børns uddannelses effekt på børns faglige præstationer i 2014 er i både model 4 og 5 på 0,04, men ikke signifikante. Koefficienten for interaktionsleddet er modellens bud på, hvor meget koefficienten for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ændrer sig, når året er 2016 (0,06 for model 4 og 0,05 for model 5). I model 5 med alle kontrolvariable er effekten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i 2014 altså 0,04 og i 2016 altså 0,09. Disse effekter er som beskrevet altså ikke signifikante, men fortolkningen af koefficienten for interaktionsleddet i model 5 er, at effekten af forældrepraksisser på børns faglige præstationer stiger med 0,05, når år går fra 2014 til 2016. Af tabel 6 fremgår det altså, at det *ikke* med sikkerhed kan siges, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er kommet til at betyde mindre eller mere for børns faglige præstationer fra år 2014 til år 2016. Tendensen i modellerne er dog, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er kommet til at betyde mere for børns faglige præstationer fra år 2014 til år 2016.

Da interaktionsleddet ikke er signifikant for model 4 og 5 kommenteres der ikke yderligere på koefficienterne i for nogle af modellerne i tabel 6.

4.3.2. Tabel med indirekte og totale effekter

Af tabel 7 ses de indirekte, totale og relative indirekte effekter for henholdsvis den modererede mediationsanalyse uden kontrolvariable (model 1 og 4) og med kontrolvariable (model 2 og 5) afhængigt af år. Den relative indirekte effekt angiver, hvor meget af den totale effekt, som er medieret af forældrepraksisser relateret til uddannelse for henholdsvis år 2014 og 2016. Yderligere viser tabel 7, om der er en signifikant forskel på den absolutte indirekte effekt i år 2014 og 2016.

Af tabel 7 ses, at for både den modererede mediationsanalyse uden kontrolvariable og med kontrolvariable er det kun de indirekte effekter i år 2016, der er signifikante. I 2016 medierer forældrepraksisser relateret til børns uddannelse altså sammenhængen mellem lang uddannelse og børns faglige præstationer. Den indirekte effekt på 0,02 i 2016 for både den modererede mediationsanalyse med og uden kontrolvariable er dog stadig lille, men dog større end den signifikante, indirekte effekt på 0,01 for mediationsanalysen (tabel 5). Den relative indirekte effekt er 0,04 i 2016 for den modererede mediationsanalyse uden kontrolvariable og 0,03 i 2016 for den modererede mediationsanalyse med kontrolvariable, hvilket betyder, at henholdsvis fire og tre procent af den totale effekt er medieret af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i 2016.

De indirekte effekter i år 2014 for både den modererede mediationsanalyse uden kontrolvariable og med kontrolvariable på 0,01 er ikke signifikante, hvormed det *ikke* med sikkerhed kan siges, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i år 2014 medierer sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Af tabel 7 fremgår det desuden, at der ikke er signifikant forskel på de indirekte effekter for henholdsvis 2014 og 2016 for hverken den modererede mediationsanalyse med eller uden kontrolvariable. Stigningen i den indirekte effekt fra 2014 til 2016 på 0,01 for både den modererede mediationsanalyse med og uden kontrolvariable har altså ikke været stor nok til, at den signifikante, indirekte effekt i 2016 er signifikant forskellig fra den indirekte effekt i 2014. Således er det kun signifikant, at den indirekte effekt i 2016 er forskellig fra 0.

Resultaterne af tabel 7 hænger også godt sammen med, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse overordnet stiger fra 2014 og 2016, som det fremgår af tabel 2. Den signifikante indirekte effekt for år 2016 i tabel 7 indikerer også, at stigningen i forældrepraksisser relateret til børns uddannelse fra 2014 til 2016 ser ud til at have en positiv effekt på børnenes faglige præstationer, som ellers overordnet falder fra 2014 til 2016 jævnfør tabel 3.

Specialets anden hypotese om, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse mindskes, hvis man gør skoledagen længere, kan ud fra resultaterne af den moderate mediationsanalyse ikke bekræftes. Hypotese 2 forudsætter, at både den indirekte effekt af forældres uddannelse (her dummyen lang uddannelse) gennem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer for år 2014 og år 2016 er signifikante, da der ellers ikke kan være sikkerhed om en eventuel stigning eller et eventuelt fald i den indirekte effekt. Dette er ikke tilfældet, da kun den indirekte effekt for år 2016 har en signifikant effekt, som tilmed er lille. Den indirekte effekt for år 2014, som altså ikke er signifikant, er dog mindre end den signifikante effekt for år 2016. Af resultaterne ses således en tendens mod, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse øges, hvis man gør skoledagen længere, hvilket er overaskende i forhold til den teoretiske argumentation for hypotese 2.

5. Metodisk diskussion

I dette kapitel diskuteres metodiske begrænsninger vedrørende resultaterne af den empiriske analyse. Den metodiske diskussion udgøres mestendels af afsnit 5.1, hvor det diskuteres, om en del af forklaringen på mine resultater kan skyldes måleproblemer for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, samt hvordan det ville have været muligt at indfange forældrepraksisser relateret til børns uddannelse bedre. Afslutningsvis diskuteres kort et muligt måleproblem forbundet med børns faglige præstationer (afsnit 5.2) og om den korte tidsperiode i datasættet gør analyseresultaterne mere usikre (afsnit 5.3).

5.1. Måleproblemer for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse

Som det fremgik af den empiriske analyse ser forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke ud til at forklare meget af sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer. Den indirekte effekt af lang uddannelse på børns faglige præstationer er i mediationsanalysen meget lille, hvilket særligt kan forklares af en relativt lille effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer. Den lille effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer kan også være en forklaring på, hvorfor interaktionsleddet mellem år og forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i den modererede mediationsanalyse ikke er signifikant. Samtidig er kun den indirekte effekt for år 2016 i den modererede mediationsanalyse signifikant, og denne indirekte effekt er også lille. De små indirekte effekter af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er tilmed overraskende i forhold til den eksisterende forskning på området jævnfør afsnit 1.2.

Disse empiriske fund kan argumenteres for at skyldes måleproblemer for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Af tabel 1 fremgår det, at variablen har et forholdsvist højt gennemsnit på 5,12 og en forholdsvist lille standardafvigelse på 0,79 (på et indeks fra 1-6). Eleverne har altså generelt angivet, at deres forældre dagligt sidder og spiser aftensmad sammen med dem, taler med dem om bøger, film eller fjernsynsprogrammer eller spørger dem om, hvordan det går i skolen, som er de spørgsmål, der indgår i konstruktionen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse jævnfør bilag 1. I det følgende diskuteres mulige årsager til og implikationer af, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse har et højt gennemsnit og en lille varians.

5.1.1. Selektionsproblem i datasættet

Det høje gennemsnit og den lille varians på forældrepraksisser relateret til uddannelse kan skyldes et selektionsproblem i datasættet. Som beskrevet i afsnit 3.1.1 er der i det endelige datasæt med 2.702 respondenter droppet de besvarelser, hvor eleverne ikke har besvaret alle de spørgsmål, der indgår som udvalgte variable til denne undersøgelse. Dette er gjort, for at kunne følge de samme elever over tid. De elever, der dermed er slettet fra datasættet er ikke fuldstændig tilfældigt fordelt. Det ses af bilagstabel 4.1. i bilag 4, der er tilsvarende tabel 1 med tilføjelse af værdier for det ikke-selekerede datasæt. Det ikke-selekerede datasæt betragtes her som datasættet, hvor observationer fra 2015 samt respondenter med kun én besvarelse er slettet fra datasættet. Jævnfør afsnit 3.1.1 indeholder dette ikke-selekerede datasæt i alt 4.712 besvarelser. Af bilagstabel 4.1. ses, at det selekerede datasæt fx har et lavere gennemsnit og større standardafvigelse for variablene forældrepraksisser relateret til børns uddannelse samt børns faglige præstationer end det endelige datasæt med 2.702 respondenter. Af bilagstabel 4.1. ses også, at gennemsnittet for forældres uddannelse er lavere for det selekerede datasæt i forhold til det endelige datasæt. Frasorteringen af elever i det endelige datasæt trækker altså gennemsnittet på væsentlige variable i undersøgelsen op. Det ser altså ud til, at de elever, der er slettet fra det endelige datasæt på grund af manglende besvarelse af de spørgsmål, der indgår som udvalgte variable til denne undersøgelse, er en særlig gruppe: de elever, der er slettet fra det endelige datasæt har dårligere uddannede forældre, forældrene har et lavere niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og eleverne præsterer fagligt svagere end de elever, der indgår i det endelige datasæt. Det giver også intuitivt mening, at de elever, der scorer lavt i den nationale test i dansk givetvis også har sværere ved at læse sig igennem et omfangsrigt spørgeskema, der måske skal besvares inden for et bestemt tidsrum, og dette resulterer altså i, at de udelukkes fra det endelige datasæt. Således er det endelige datasæt selekteret.

5.1.2. Begrænsninger i forbindelse med brugen af et sekundært datasæt

Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er i modsætning til de øvrige mest centrale variable for undersøgelsen, nemlig forældres uddannelse og børns faglige præstationer, en variabel fra elevsurveyen, jævnfør afsnit 3.1. Da jeg har valgt at bruge et allerede eksisterende datagrundlag, for at have data fra en stor og repræsentativ population, er der visse begrænsninger i forhold til, hvis jeg selv havde indsamlet data, som kan være mulige årsager til det høje gennemsnit og den lille varians på forældrepraksisser relateret til uddannelse.

Hvis jeg havde indsamlet data selv, ville det have været muligt og oplagt at inkludere

yderligere survey-spørgsmål angående forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Således ville det have været muligt at indfange og måle forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på en endnu bedre måde end gjort for denne undersøgelse. Der er nemlig ikke særlig mange indikatorer på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i undersøgelsens datagrundlag, og det begrænser måden hvorpå, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse kan operationaliseres. Hvis jeg selv havde indsamlet data ville fx variable, der indfanger den anvendte tid brugt på forskellige forældrepraksisser være oplagte og relevante for undersøgelsen, da dele af teorien samt den eksisterende litteratur på området beskæftiger sig med netop tidsforbruget. Tidsforbruget kunne være særligt interessant at undersøge inden for en skolekontekst, som dette speciale omhandler. Da sådanne variable ikke forefindes i det data, der ligger til grund for dette speciale, kan tidsmæssigheden angående forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke undersøges. Der kan i forlængelse af dette argumenteres for, at operationaliseringen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i høj grad indfanger kvaliteten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Tidsmæssigheden – eller kvantiteten – af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse søges dog indfanget på den måde, at et højt niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse også anses som en indikator på, at der bruges meget tid på praksisserne, selvom et objektivi mål for tidsforbruget altså ikke indgår i operationaliseringen.

Rent teknisk var der flere spørgsmål i elev-surveyen, som var gode indikatorer på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, som grundet metodiske overvejelser måtte fravælges i konstruktionen af variabelen. Fx gjorde det sig gældende for spørgsmålet ”*En af mine forældre kan hjælpe mig med lektierne, hvis jeg har brug for det*”, at det kun indgik i spørgeskemaundersøgelsens ene år, og i det endelige datasæt er kun valgt at beholde variable med observationer for begge år. Spørgsmålet ”*Min mor eller far hjælper mig med mine lektier*” er desuden fravalgt, fordi dette spørgsmål, ud over at forældre kan hjælpe deres børn med lektier og bruger tid på det, også kan tænkes at indfange, at fagligt svage elever får meget lektiehjælp, fordi lektier er svære for dem – og omvendt at fagligt stærke elever ikke gør. Dette spørgsmål kan derfor tænkes at underestimere niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for fagligt stærke elever, som måske ikke har brug for så meget hjælp til lektierne, men hvor forældrene generelt har et højt niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Spørgsmålet ”*Min mor eller far diskuterer politiske eller sociale emner med mig*” er kun adspurgt niendeklasses elever i spørgeskemaundersøgelsen, hvorved dette spørgsmål ikke kan inkluderes i variabelen for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, da det endelige datasæt jævnfør afsnit 3.1.1 består af et panel fra 4. klasse til 6. klasse. I forlængelse af dette, kan

der også argumenteres for, at det metodisk ikke har været muligt at indfange alle aktiviteter i hjemmet, der kan karakteriseres som forældrepraksisser i relation til børns uddannelse. For variabelen forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er naturligvis brugt indikatorer for udviklende praksisser i hjemmet med henblik på at styrke børns faglige præstationer, men disse indikatorer afspejler naturligvis kun en lille del af hele barnets hverdagsliv i hjemmet.

Der er naturligvis udvalgt de spørgsmål i det tilgængelige data, der forestilles at være de bedste mål for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Men der kan også argumenteres for, at disse spørgsmål ikke nødvendigvis indfanger forældrepraksisser relateret til børns uddannelse særlig godt. Variabelen forældrepraksisser relateret til børns uddannelse består fx af et spørgsmål, der handler om, hvorvidt forældre og børn snakker om, hvordan det går i skolen, jævnfør afsnit 3.2.2. På baggrund af de empiriske resultater, der viser en positiv effekt af lang uddannelse på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, kan det tænkes, at spørgsmålet om, hvorvidt forældre snakker med deres børn om, hvordan det går i skolen, i højere grad indfanger, at ressourcestærke forældre taler mere med deres børn om forandringer i skolen i en reformtid end de ressource svage.

Der kan også argumenteres for, at det høje gennemsnit og den lille varians på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse kan skyldes, at eleverne på de spørgsmål, der indgår i konstruktionen af denne variabel, har ladet sig påvirke af normer og forestillinger om, hvad der er de mest legitime svar på disse spørgsmål. Således kan det tænkes, at eleverne i højere grad har svaret i overensstemmelse med, hvad de opfatter er det legitime, fremfor hvordan den objektive virkelighed faktisk er. I så fald er forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke et mål for, hvilke praksisser elevernes forældre reelt har, men derimod et mål for, hvad eleverne oplever som de ideelle svar på spørgsmålene, der indgår i denne variabel. Denne argumentation kan også gøre sig gældende for de to øvrige variable i undersøgelsen, som er variable fra elev-surveyen: trivsel og kvalitet i undervisningen. Trivsel og kvalitet i undervisningen har begge, ligesom forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, forholdsvis høje gennemsnit og lave standardafvigelser.

5.1.3. Underestimering og overkontrol

Et selektionsproblem for datasættet samt begrænsninger i forbindelse med brug af et sekundært datasæt kan altså være mulige årsager til den lille varians på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Implikationerne af disse årsager er en risiko for underestimering af resultaterne i analysen, der vedrører forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Derved kan de her diskutererede årsager

være en forklaring på den lille indirekte effekt i mediationsanalysen samt det insignifikante interaktionsled, den insignifikante indirekte effekt i 2014 og lille indirekte effekt i 2016 i den modererede mediationsanalyse.

En tredje mulig risiko for at resultaterne i analysen underestimeres, er der dog søgt at tage højde for. I forbindelse med udvælgelsen af kontrolvariable til regressionsmodellerne er der søgt at tage højde for, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til uddannelse ikke overkontrolleres ud af regressionsmodellerne. Flere mulige kontrolvariable end de udvalgte til undersøgelsen kan argumenteres for at være relevante for denne undersøgelse. Fx fremhæves i afsnit 1.2, at deltagelse i diverse fritidsaktiviteter er associeret med bedre faglige præstationer hos barnet (Layte 2017; McCoy, Byrne & Banks 2012). Andre kontrolvariable, der også kan argumenteres for at være relevante for denne undersøgelse, er fx hvilket sprog, der tales i elevens hjem og elevens holdning til samt adfærd i skolen. Disse kontrolvariable kan tænkes at have betydning for elevens parathed og lyst til indlæring og dermed for, hvordan eleven klarer sig i skolen. De her listede mulige kontrolvariable er dog ikke udvalgt til undersøgelsen, da de kan argumenteres for konceptuelt at hænge sammen med forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Fx er fritidsaktiviteter også et forældrevalg, fordi forældrene typisk betaler for barnets deltagelse og måske skal bruge tid på at hente og bringe barnet. Det talte sprog i elevernes hjem kan fx hænge sammen med, hvor godt forældrene er i stand til at hjælpe barnet med lektierne. På lignende vis kan elevens holdning til og adfærd i skolen hænge sammen med den måde, hvorpå forældrene taler med barnet om skolen.

5.2. Måleproblemer for børns faglige præstationer

Af den empiriske analyse fremgik det også, at næsten alle elever i undersøgelsen overordnet set præsterede dårligere fagligt i 2016 i forhold til år 2014. En forklaring kan være, at den nationale test i dansk (som er målet for børns faglige præstationer), kan have ændret sværhedsgrad fra år 2014 til år 2016, og det afspejler sig i elevernes faglige præstationer. Ud fra denne argumentation er det således ikke eleverne, der er blevet fagligt svagere fra 2014 til 2016, men faldet i pointscore kan derimod skyldes en øget sværhedsgrad i den nationale test i dansk¹⁰ fra 2014 til 2016. Hvis faldet i pointscore

¹⁰ De nationale tests er i forvejen tilpasset sværhedsgrad for det pågældende klassetrin (Undervisningsministeriet 2018b), men argumentationen går her på, at sværhedsgraden fra 2014 til 2016 kan være forøget ud over det forventelige.

er et udtryk for en sværere test og eleverne reelt ikke præsterer dårligere fagligt (og måske bedre) fra 2014 til 2016 kan en implikation være, at de empiriske resultater i analysen, der vedrører børns faglige præstationer, er underestimerede.

5.3. Data over få år gør analyseresultaterne mere usikre

For det data, der er til rådighed for specialet, jævnfør afsnit 3.1, er det kun muligt at undersøge den længere skoledags betydning for sammenhængen mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer knap to år efter dens implementering. Hvis data over længere tid var til rådighed, ville betydningen af den længere skoledag for den undersøgte sammenhæng sandsynligvis være mere sikker, da resultaterne således ikke ville være så sensitive over for tilfældigheder i de enkelte år samt en forandringspræget overgangsperiode. Der kan dog argumenteres for, at undersøgelsen uanset ville have beskæftiget sig med årene umiddelbart efter reformen, da dette speciale skrives kun fire år efter reformens implementering i august 2014. Der kan også argumenteres for, at data over en længere tidsperiode ikke nødvendigvis ville have været mere givtigt for undersøgelsen, da folkeskoler i vidt omfang i 2018 anvender muligheder for at gøre skoledagen kortere (Undervisningsministeriet 2018c). Yderligere foreslog regeringen den 11. september 2018 med udspillet ”*Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – Justeringer af folkeskolereformen*” (Undervisningsministeriet 2018e) en forkortelse af skoledagen for alle folkeskoler.

6. Teoretisk diskussion

I det dette kapitel diskuteres teoretiske forklaringer på resultaterne af den empiriske analyse. De teoretiske forklaringer diskuteres ud fra de udvalgte teoretiske perspektiver for denne undersøgelse. Der diskuteres først teoretiske forklaringer for mediationsanalysens resultater, herunder teoretiske forklaringer på kontrolvariablene for mediationsanalysen (afsnit 6.1). Herefter diskuteres teoretiske forklaringer for den modererede mediationsanalysens resultater (afsnit 6.2 og 6.3). Undervejs inddrages og diskuteres teoretiske forklaringer også på resultaterne fra de deskriptive analyser.

6.1. Effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer medieres af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse

Af mediationsanalysen fremgår det, at effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer er delvist forklaret af en indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Hypotese 1 kan derved bekræftes. Teoretisk forventedes denne sammenhæng mellem forældres uddannelse, forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer også.

Ud fra et Becker/Heckman-perspektiv kan en forklaring på den medierende sammenhæng mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer argumenteres for at være, at forældre med flere ressourcer vil investere mere i deres børn, fordi de rationelt afvejer, hvordan de kan investere deres ressourcer som fx tid, for at få størst muligt afkast, her forstået som, at børnene præsterer bedre fagligt. Ud fra denne nyttemaksimerende tankegang vil forældre med mange ressourcer investere mere i deres børn end forældre med færre ressourcer. En større investering af ressourcer vil medføre, at flere ressourcer overføres til børnene, hvilket vil give udslag i, at børnene præsterer bedre fagligt.

Ud fra et Bourdieu-perspektiv kan en forklaring på den medierende sammenhæng mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer argumenteres for at være, at forældres egen kapitalsammensætning videregives til deres børn gennem hverdagslivet og den socialisering, der foregår i familien i overensstemmelse med forældrenes habitus. Det sker ikke-intenderet, og forældre med højere kulturel kapital praktiserer forældreskabet anderledes end forældre med lavere kulturel kapital, og det giver udslag i niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Besiddelsen af høj kulturel kapital med beherskelsen af bestemte dispositioner, smag og holdninger hos børn resulterer i skolen i, at lærerne opfatter børnene som fagligt bedre og derfor giver børnene positiv respons og opmærksomhed. Lærernes opfattelse og behandling af børn med høj kulturel kapital giver

et bedre indlæringsmiljø for disse børn, som så resulterer i, at børn med høj kulturel kapital reelt klarer sig bedre i skolen. Derved reproduceres børnenes kapitalsammensætning i skolen.

6.1.1. Pige og ikke-vestlig

Analyseresultaterne viser, at det ingen betydning har for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, om forældrene har en søn eller datter, og om familien er ikke-vestlig. Det kunne tænkes, at barnets køn ville have en betydning for, hvordan forældre udøver deres forældreskab vedrørende børns uddannelse, fx i form af den såkaldte ”dreng-effekt” (Bonke & Esping-Andersen 2009), der omtaltes i specialets review. Ligeledes kunne man forestille sig, at kulturelle forskelle ville kunne have betydning for udøvelsen af forældreskab og dermed resultere i forskelle i forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Analysens resultater afviser dog dette. Til gengæld viser analyseresultaterne, at både køn og herkomst har en betydning for børns faglige præstationer: piger klarer sig bedre fagligt end drenge, og ikke-vestlige børn klarer sig dårligere end vestlige børn. Ud fra de valgte teoretiske perspektiver kan der dog ikke udledes nogle forklaringer på disse fundne sammenhænge.

6.1.2. Antal børn

Analyseresultaterne viser, at jo flere børn, der er i en familie, des lavere er niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet, og des lavere er børns faglige præstationer. Ud fra Becker og Heckmans teorier kan der argumenteres for, at forældre med flere børn har færre ressourcer, herunder kvantitativt mindre tid, til det enkelte barn i familien, hvilket kan være en forklaring på det lavere niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i familier med flere børn. Forældre kan argumenteres for bevidst at afveje, hvor mange børn de vil have, ud fra hypotesen om, at jo flere børn, des færre ressourcer kan investeres i det enkelte barn, da overførslen af ressourcer skal spredes ud på flere børn. Den mindre tid og færre øvrige ressourcer til det enkelte barn i hjemmet kan dermed også være forklaring på, at børn med flere søskende klarer sig dårligere fagligt end børn med færre søskende. Effekterne af antal børn i familien på både forældrepraksisser relateret til børns uddannelser samt børns faglige præstationer er dog ikke særligt store. De små effekter kan derfor argumenteres for at indikere, at forældre måske ikke gør sig en så bevidst afvejning af antallet af børn i familien for at kunne maksimere deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. I Bourdieus teoretiske perspektiv kan der netop argumenteres for, at antallet af børn i hjemmet ikke vil have så stor betydning for niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, da tidsforbruget på disse praksisser med det enkelte barn ikke er i fokus. Forældres overførsel af kulturel kapital til deres

børn er en slags biprodukt af hele hverdagslivet i familien, hvorfor der kan argumenteres for, at antallet af børn ikke er så afgørende, hvis alle børn i familien er inddraget i hverdagslivet og den socialisering, der finder sted heri.

6.1.3. Trivsel

Analyseresultaterne viser, at jo bedre børn trives i skolen, des højere er niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet og des højere er børns faglige præstationer. Effekten af trivsel på forældrepraksisser relateret til børns uddannelser er desuden større end effekten af trivsel på børns faglige præstationer. Desuden viser analyseresultaterne, at eleverne oplever, at deres trivsel bliver dårligere, når skoledagen gøres længere, og der er en tendens til, at jo lavere uddannelsesniveau et barns forældre har, des dårligere trives barnet i skolen.

En forklaring, på at trivsel og niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse følges ad, kan være, at forældre reagerer på, hvordan børn har det i skolen, og derfor justerer deres praksisser efter, om børnene trives godt eller dårligt i skolen. Ud fra Becker og Heckmans teorier kan denne justering argumenteres for at være en bevidst afvejning af ”afkastet” for investeringen i uddannelsesrelaterede ressourcer i et barn, som trives dårligt i skolen. Ud fra Bourdieus teoris kan der, ligesom i diskussionen af antal børn i familien, argumenteres for, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er en slags biprodukt af hele hverdagslivet i familien, hvorved trivsel ikke burde have en stor betydning for praksisserne i dette hverdagsliv. Det kan dog tænkes, at børn, der trives godt i skolen, er mere modtagelige over for den socialisering, der foregår i hjemmet, hvormed de i højere grad er opmærksomme på forældrenes praksisser angående deres uddannelse.

At trivsel har en betydning for, hvordan børn klarer sig i skolen, kan argumenteres for, at det er børns evner, der belønnes i skolen, ligesom Becker og Heckman forudsætter. Dårlig trivsel kan argumenteres for at gå ud over både de kognitive og ikke-kognitive evner i Heckmans terminologi, hvorved disse evner ikke belønnes i skolen. Omvendt kan en god trivsel argumenteres for at øge børns muligheder for at deltage og lære i undervisningen, fordi de har overskud til det – hvorved de nemmere kan opnå de objektive evner, der belønnes i skolen. Da skolen i Bourdieus perspektiv blot reproducerer de kapitalformer, som forældre har videregivet til deres børn, kan der ud fra dette teoretiske perspektiv argumenteres for, at trivsel ikke burde have en så stor betydning for børns faglige præstationer. Der kan dog ud fra Bourdieus teori også argumenteres for, at trivsel kan have en betydning for børns faglige præstationer. Da de evner, der belønnes i skolen i Bourdieus optik ikke nødvendigvis er rodfastet i reelle kundskaber eller viden, kan en god trivsel være vigtig for, at børn (ikke

bevidst) kan give udtryk for, at de behersker bestemte dispositioner, smag og holdninger. Dette får så lærerne til at opfatte børnene som fagligt bedre, hvilket resulterer i, at børn med høj kulturel kapital reelt klarer sig bedre i skolen. På den måde kan trivsel være et slags bindeled mellem, at den kulturelle kapital, som barnet har med sig fra hjemmet, bliver tilstrækkeligt eksponeret i skolen til, at det får en betydning for de faglige resultater.

6.1.4. Kvalitet i undervisningen

Analyseresultaterne viser, at kvaliteten i undervisningen har en forholdsvis stor betydning for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, mens kvaliteten i undervisningen ingen betydning har for børns faglige præstationer. Endvidere ses, at eleverne oplever, at kvaliteten i undervisningen bliver dårligere, når skoledagen gøres længere, og der er en tendens til, at det er de elever, der har lavtuddannede forældre, der oplever det største fald i kvalitet.

En forklaring på, at kvaliteten i undervisningen har en forholdsvis stor betydning for forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, kan være, at dygtige undervisere har en påvirkning på, hvad forældrene gør med deres børn i hjemmet for at forbedre børnenes faglighed. Fx kan lærere opfordre forældrene til en bestemt adfærd med deres børn, fx højtlesning eller lektiehjælp. Ud fra Becker og Heckmans teorier kan en forklaring på, at forældres adfærd påvirkes af lærere, være, at lærerne kan rykke ved forældrenes syn på ”afkastet” af deres investeringer i uddannelsesrelaterede ressourcer. Dette fx ved at betone vigtigheden af en given praksis i hjemmet, eller overbevise forældrene om, at deres barn kan blive dygtigere end forventet. Ud fra Bourdieus teoretiske perspektiv fastholder skolen blot den sammensætning af kapitaler, som forældre er i stand til at videregive til deres børn, hvormed der kan argumenteres for, at teorien ikke kan forklare effekten af kvalitet i undervisningen på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Der kan dog argumenteres for, at skolen og lærerne måske godt kan være med til at påvirke den måde forældre er sammen med deres børn på i hjemmet. Derved bliver den kapitalsammensætning, som er et resultat af denne (for forældrene tillærte) socialisering i hjemmet, så senere reproduceret i skolen. Men en præmis for dette argument er, at forældrene skal være i stand til at videregive mere end bare deres egen kapitalsammensætning til deres børn.

En forklaring på, at kvaliteten i undervisningen ingen signifikant effekt har på børns faglige præstationer, kan være, at kvaliteten af undervisningen generelt er høj. Teoretisk kan Bourdieus syn på skolen, som et sted, der reproducerer elevernes kapitalsammensætning, være en forklaring på, at kvaliteten i undervisningen ikke har betydning for, hvordan eleverne klarer sig. I Becker og

Heckmans optik kan børns evner godt fremmes i skolen, men resultaterne fra analysen tyder altså ikke på, at en god kvalitet i undervisningen har en effekt på børns faglige præstationer, og Becker og Heckmans teoretiske perspektiv tjener her ikke som forklaring.

6.2. Forældre intensiverer kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere

Af den modererede mediationsanalyse fremgår det, at der er en tendens til, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er kommet til at betyde mere for børns faglige præstationer fra år 2014 til år 2016. I tråd med dette er tendensen også, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse øges, hvis man gør skoledagen længere, hvilket er overaskende i forhold til den teoretiske forventning. Hypotese 2 kan derved ikke bekræftes.

At forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ser ud til at betyde mere for børns faglige præstationer, og at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ser ud til at øges, når skoledagen gøres længere, hænger sammen med, at niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse overordnet stiger fra 2014 til 2016. Det tyder altså på, at forældre intensiverer kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere. Af analyseresultaterne ses også, at intensiveringen af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere, finder sted hos de forældre, der har længere uddannelser (fra mellemlang videregående uddannelse til forskeruddannelse). For forældre med lavere niveauer af uddannelse ses derimod et fald eller kun en meget lille stigning af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere. Dette kan også tænkes at hænge sammen med den tidligere argumentation om, at forældre måske reagerer på, hvordan børn har det i skolen, og derfor justerer deres praksisser efter, om børnene trives eller ej i skolen – og at der er en tendens til, at børn, hvis forældre har lavere uddannelsesniveauer, oplever et større fald i trivsel, når skoledagen gøres længere, end børn, hvis forældre har højere uddannelsesniveauer. Samtidig ses en tendens til, at niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er mere homogent for forældre med længere uddannelser.

Ud fra Bourdieus teoretiske perspektiv kan det ikke forklares, hvorfor forældre intensiverer deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere. Forældres egen kapitalsammensætning videregives i dette perspektiv til deres børn gennem hverdagslivet og den socialisering, der foregår i familien i overensstemmelse med forældrenes habitus. Da praktiseringen af forældreskabet således sker ikke-intenderet, forventes skoledagens længde derfor ikke at have

betydning for niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Derfor er det i dette perspektiv tvivlsomt, om en længere skoledag, med kvantitativt mindre tid til forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, kan ændre betydningen af den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Bourdieu betoner, at forældre kun er i stand til at videregive deres egen sammensætning af kapitaler til deres børn, hvorefter skolen fastholder denne sammensætning, fordi bedømmelsen af børnenes præstationer ikke hænger sammen med direkte evner, børnene lærer i skolen. Ud fra Bourdieus teoretiske perspektiv kan der altså argumenteres for, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse hverken vil betyde mere eller mindre for børns faglige præstationer, når skoledagen gøres længere, men undersøgelsens resultater viser, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse intensiveres og ser ud til at betyde mere for børns faglige præstationer, når skoledagen gøres længere.

Ud fra Becker og Heckmans teoretiske perspektiv kan en forklaring på det øgede niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere, derimod være, forældrene bevidst intensiverer kvaliteten af deres investeringer i deres børns uddannelse. Forældrene investerer instrumentelt i deres børns uddannelse med en bevidsthed om deres investeringer og ”afkastet” af dem. Forældrene vil søge at maksimere deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for at kompensere for den kortere tid, de har sammen med deres børn, når børnene er i skole i længere tid hver dag. Empirisk ser det også ud til, at forældre vælger forskellige investeringsmønstre afhængigt af deres uddannelses- og dermed ressourceniveau. Højtuddannede vælger at intensivere kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse mens lavtuddannede vælger kvantitativt at mindske deres niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. En forklaring på, at forældre med længere uddannelser intensiverer deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse mere end forældre med kortere uddannelser kan i Becker og Heckmans teoretiske perspektiv være, at disse forældre har flere ressourcer, og dermed muligheden for at intensivere deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse relativt mere end forældre med kortere uddannelser. Teoretisk kunne det ud fra Becker og Heckmans teorier også forventes, at forældrene med en længere skoledag kvantitativt ville mindske tiden brugt på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ud fra en nyttemaksimerende tankegang, når ansvaret for børns evner og uddannelse med en længere dag i højere grad flyttes til skolens domæne. Ud fra analyseresultaterne ser dette dog ikke ud til at være tilfældet, og intensiveringen af kvaliteten af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse kan også tænkes forklaret af, at forældrene finder udviklingen af deres børns evner og dermed fremtidige uddannelse meget vigtig. Derfor overlader – særligt de højtuddannede forældre – ikke kun

udviklingen af børnenes evner til skolen, men bidrager også selv til udviklingen af børnenes evner i hjemmet, selvom tiden til dette er blevet mindre.

6.3. Børns faglige præstationer falder, når skoledagen gøres længere

Interessant ses det af analyseresultaterne, at det ser ud til, at stigningen i forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere, resulterer i, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse over tid er kommet til at betyde mere for børns faglige præstationer, som ellers overordnet falder fra 2014 til 2016. Af analyseresultaterne ses også, at der på tværs af de uddannelsesniveauer, som elevernes forældre har, er et meget ens fald i elevernes faglige præstationer efter implementeringen af den længere skoledag. Elever, hvis forældre har forskeruddannelser, oplever dog som den eneste gruppe en lille stigning i faglige præstationer. Resultaterne tyder således på, at kun elever, hvis forældre har de allerlængste uddannelser, har haft gavn af at være længere tid i skolen hver dag.

De udvalgte teorier kan ikke forklare, hvorfor børns faglige præstationer generelt falder, når skoledagen gøres længere. I Bourdieus teoretiske perspektiv er skolen et reproduktionssystem, fordi skolen favoriserer børn med den rette sammensætning af kapitalformer frem for andre, og dermed er det beherskelsen af bestemte dispositioner, smag og holdninger, som medfører gode faglige præstationer. Et barns samlede kulturelle kapital kan i dette teoretiske perspektiv argumenteres for at være uafhængigt af tidsforbruget brugt på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet. Ud fra dette teoretiske perspektiv er det således ikke forventeligt, at børns faglige præstationer falder, når skoledagen gøres længere.

I Becker og Heckmans teoretiske perspektiv rummer såvel skole som forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet muligheder for at fremme børns evner under forudsætning af, at kvaliteten i skolen er god. Dermed er det forventeligt, at en længere skoledag i dette perspektiv vil betyde en stigning i børns faglige præstationer. En længere skoledag forudsætter dog ikke nødvendigvis, at kvaliteten af undervisningen bliver bedre, hvilket undersøgelsens resultater heller ikke tyder på, at den gør, hvilket kan være en del af forklaringen på faldet i børns faglige præstationer. Ud fra Becker og Heckmans teoretiske perspektiv kan der særligt forventes en stigning i faglige præstationer for børn fra de mest resourcesvage hjem, da skolen i dette teoretiske perspektiv rummer mulighed for, at eleverne tilegner sig evner, hvilket medfører bedre faglige præstationer. Dette viser sig dog ikke at være tilfældet ud fra undersøgelsens resultater. En teoretisk forklaring på, at den længere skoledag ikke har en positiv effekt på børns faglige præstationer kan også være, at indførelsen af en

længere skoledag i folkeskolen er en for sen investering i elevernes evner. Heckmans teoretiske perspektiv påpeger, at tidlige investeringer i børns evner er afgørende for børns fremtidige evner, fordi de tidlige investeringer i evner danner grobund for senere tilegnelse af flere evner. Undersøgelsens population består af elever i 4. til 6. klasse, og eleverne i undersøgelsen er således langt fra de tidlige leveår, som Heckman peger på, at investeringer i evner giver det største afkast i.

At børns faglige præstationer falder, når skoledagen gøres længere, kan også tænkes at skyldes turbulens i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen og den længere skoledag, som kan give trætte børn og pressede lærere. Denne argumentation kan underbygges med, at både trivsel og kvalitet i undervisningen overordnet falder fra 2014 til 2016. En turbulent reformtid kan også argumenteres for at være en forklaring på, at forældre intensiverer kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet, for at kompensere for en skoledag, hvor kvaliteten måske er blevet dårligere. Af analyseresultaterne ses dog, at disse intensiverede forældrepraksisser relateret til børns uddannelse altså ikke er nok til, at børnene klarer sig bedre fagligt, hvilket hænger sammen med, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke er særlig stor.

Analyseresultaternes lille indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i både mediationsanalysen og den modererede mediationsanalyse er overraskende både i forhold til de for denne undersøgelse valgte teorier samt litteraturen på området. En teoretisk forklaring på den lille indirekte effekt kan dog også her argumenteres for at være, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for børn i 4. til 6. klasse er en for sen investering i børns evner ud fra Heckmans teoretiske perspektiv. I forhold til at mindske social ulighed kan der dog argumenteres for, at det er positivt, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke er stor. Hvis den lille indirekte effekt, uagtet argumenterne fra den metodiske diskussion, anses et substantielt resultat, tyder det på, at den måde, forældre praktiserer deres forældreskab i hjemmet, ikke har en så stor betydning for, hvordan deres børn klarer sig i skolen.

7. Konklusion

Af mediationsanalysen fremgår det, at forældres uddannelse har en betydning for børns faglige præstationer, hvilket korresponderer med den øvrige litteratur på området. Således viser mediationsanalysen, at børn præsterer bedre fagligt, hvis deres forældre har en lang videregående uddannelse eller længere i forhold til et kortere uddannelsesniveau, da forældre med en lang videregående uddannelse eller længere har en betydelig signifikant positiv effekt på børns faglige præstationer. Samtidig falder effekten af lang videregående uddannelse eller længere på børns faglige præstationer, når forældrepraksisser relateret til børns uddannelse indgår i regressionsmodellen. Der er også en signifikant positiv effekt af lang videregående uddannelse eller længere på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, og en signifikant positiv effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse på børns faglige præstationer. Forældre har altså et højere niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, hvis de har en lang videregående uddannelse eller længere i forhold til et kortere uddannelsesniveau, og samtidig betyder et højere niveau af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, at børn præsterer bedre fagligt. Af mediationsanalysen kan således konkluderes, at effekten af forældres uddannelse på børns faglige præstationer delvist er forklaret af en indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, hvormed hypotese 1 kan bekræftes.

Ud fra Becker og Heckmans økonomiske teorier kan en forklaring på den medierende sammenhæng mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer være, at forældre handler nyttemaksimerende, og forældre med flere ressourcer derfor investerer flere ressourcer i deres børn, hvilket giver udslag i, at børnene præsterer bedre fagligt end børn, hvis forældre investerer færre ressourcer. Ud fra Bourdieus sociologiske teori kan en forklaring på den medierende sammenhæng mellem forældres uddannelse og børns faglige præstationer være, at forældre med højere kulturel kapital praktiserer forældreskabet anderledes end forældre med lavere kulturel kapital. Forældrenes egen kapitalsammensætning videregives ikke-intenderet til deres børn gennem hverdagslivet og den socialisering, der foregår i familien i overensstemmelse med forældrenes habitus, og skolen reproducerer så børnenes kapitalsammensætning.

Af den modererede mediationsanalyse fremgår det, at skoledagens længde ikke modererer sammenhængen mellem forældrepraksisser relateret til børns uddannelse og børns faglige præstationer, hvilket ikke var forventet teoretisk. Der er dog en tendens i den modererede mediationsanalyse til, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er kommet til at betyde mere for børns faglige præstationer efter implementeringen af den længere skoledag. Af de deskriptive analyser ses også, at forældrepraksisser relateret til børns uddannelse overordnet er steget fra år 2014 til 2016.

Samtidig er tendensen i den medierede moderationsanalyse også, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse øges, hvis man gør skoledagen længere. Dette er dog kun en tendens, da den indirekte effekt af forældrepraksisser på børns faglige præstationer kun er signifikant for år 2016. Tendensen er dog overaskende i forhold til den teoretiske forventning. Specialets hypotese 2 omhandlende, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse mindskes, hvis man gør skoledagen længere, kan derved *ikke* bekræftes.

Således tyder det på, at forældre intensiverer kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere. Ud fra Becker og Heckmans teoretiske perspektiv kan forældre argumenteres for bevidst at maksimere kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse for at kompensere for den kortere tid, de har sammen med deres børn, når børnene er i skole i længere tid hver dag. Af analyseresultaterne ses også, at intensivering af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere, finder sted hos de forældre, der har en mellemlang videregående uddannelse eller længere. For forældre med lavere niveauer af uddannelse ses derimod et fald eller kun en meget lille stigning af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse, når skoledagen gøres længere. Samtidig ses en tendens til, at niveauet af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er mere homogent for forældre med længere uddannelser.

Selvom det ser ud til, at intensivering af kvaliteten i forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er kommet til at betyde mere for børns faglige præstationer, når skoledagen gøres længere, falder elevernes faglige præstationer overordnet fra 2014 til 2016. Af analyseresultaterne ses også, at der på tværs af de uddannelsesniveauer, som elevernes forældre har, er et meget ens fald i elevernes faglige præstationer efter implementeringen af den længere skoledag. Teoretisk var faldet i faglige præstationer ikke forventeligt. En metodisk forklaring kan være, at den nationale test i dansk (som er målet for børns faglige præstationer), kan have ændret sig i sværhedsgrad fra år 2014 til år 2016. At børns faglige præstationer falder, når skoledagen gøres længere, kan også tænkes at skyldes turbulens i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen og den længere skoledag, som kan give trætte børn og pressede lærere. Denne argumentation kan underbygges med, at eleverne oplever, at deres trivsel samt kvaliteten i undervisningen bliver dårligere, når skoledagen gøres længere. Samtidig er der en tendens til, de børn, hvis forældre har lavere uddannelsesniveauer, oplever et større fald i trivsel og kvaliteten af undervisningen, når skoledagen gøres længere, end børn, hvis forældre har højere uddannelsesniveauer. En turbulent reformtid kan også argumenteres for at være

en forklaring på, at forældre intensiverer kvaliteten af deres forældrepraksisser relateret til børns uddannelse i hjemmet, for at kompensere for en skoledag, hvor kvaliteten af eleverne opleves som dårligere. Af analyseresultaterne ses dog, at disse intensiverede forældrepraksisser relateret til børns uddannelse altså ikke er nok til, at børnene klarer sig bedre fagligt, hvilket hænger sammen med, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke er særlig stor.

Af både mediationsanalysen og den modererede mediationsanalyse fremgår det, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse er meget lille, hvilket er en overraskende konklusion både i forhold til de for denne undersøgelse valgte teorier samt litteraturen på området. En metodisk forklaring på de små indirekte effekter i mediationsanalysen og den modererede mediationsanalyse kan være den lille varians, der findes på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse. Den lille varians på forældrepraksisser relateret til børns uddannelse kan både argumenteres for at skyldes et selektionsproblem i datasættet samt begrænsninger ved brug af et sekundært datasæt. I forhold til at mindske social ulighed kan der dog argumenteres for, at det er positivt, at den indirekte effekt af forældrepraksisser relateret til børns uddannelse ikke er stor. Hvis den lille indirekte effekt, uagtet argumenterne fra den metodiske diskussion, anses et substantielt resultat, tyder det på, at den måde, forældre praktiserer deres forældreskab i hjemmet, ikke har en så stor betydning for, hvordan deres børn klarer sig i skolen.

8. Perspektivering

Denne undersøgelses resultater indikerer, at der er forskelle på, hvordan højt- og lavtuddannede forældre praktiserer deres forældreskab i relation til deres børns uddannelse i en reformtid. Lavtuddannede intensiverer ikke deres forældrepraksisser og lader dermed i højere grad end de højtuddannede ansvaret for deres børns læring overgå til skolen, når skoledagen forlænges. En længere skoledag forudsætter dog ikke nødvendigvis en højere kvalitet, hvilket denne undersøgelses resultater heller ikke tyder på.

Således indikerer mine resultater, at der er blevet en større forskel på læringsmiljøerne i hjem med højt- og lavuddannede forældre efter folkeskolereformen. Dermed er der et muligt potentiale i lavtuddannedes børn, der går tabt, fordi deres læringsmuligheder ikke styrkes i hjemmet. Dermed argumenteres der her for, at lavtuddannede forældre med fordel kan støttes mere i at skabe gode hjemmelæringsmiljøer – særligt i en sådan overgangsfase, som implementeringen af en folkeskole-reform udgør. Forskning viser også, at forældre gerne vil opfordres til og støttes i at arbejde med deres barns læring i hjemmet. En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (2016:44,55) om samarbejdet mellem forældre og daginstitutioner viser, at langt størstedelen ønsker vejledning i at styrke deres barns læring i hjemmet, og at tosprogede og kortuddannede forældre er kendetegnede ved, at de i højere grad end den øvrige gruppe af forældre har et ønske om, at personalet i dagtilbuddet har fokus på deres barns læring derhjemme. Et forskningsforsøg med uddeling af sprogkufferter med bøger og læringsspil til børn af forældre med dansk som andetsprog i daginstitutioner er et eksempel på vejledning, der kan styrke et barns læring i hjemmet (TrygFondens Børneforskningscenter 2017). Sprogkufferten viste sig at have en kraftig positiv effekt, idet den reducerede antallet af skolestartere med behov for en specialklasse (TrygFondens Børneforskningscenter 2017). Hvis samme potentialer også gør sig gældende for forældre til børn, der går i folkeskole, kan læringsuligheden i hjemmet potentielt set mindskes og den sociale mobilitet øges.

Litteraturliste

- Andrade, Stefan B. & Jens-Peter Thomsen 2018: "Intergenerational Educational Mobility in Denmark and the United States." *Sociological Science*, 5, 2018:93-113.
- Becker, Gary S. & Tomes, N. 1986: "Human Capital and the Rise and Fall of Families". *Journals of Labor Economics*, No. 4(3), 1986:1.
- Becker, Gary S. 1993: *A Treatise on Family*. USA: Harvard University Press.
- Bjørnholt, Bente, Justesen, Kaja, Jacobsen, Rasmus Højbjerg & Keilow, Maria 2017: "Folkeskolereformens intentioner og realitet – i forhold til arbejdet med udsatte børn og unge", *KvaN*, Nr. 109.
- Black, S. E. & Devereux, P. J. 2011: "Recent Developments in Intergenerational Mobility", in: Card, D. E. & Ashenfelter, O. (ed.): *Handbook of Labor Economics*. Amsterdam: North Holland.
- Bonke, Jens & Esping-Andersen, Gøsta 2009: *Family Investments in Children: What Drives the Social Gap in Parenting?* Study Paper No. 26. København: The Rockwool Foundation Research Unit og University Press of Southern Denmark.
- Bonke, Jens 2016: *Familien – et rationelt valg*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bourdieu, Pierre 1987: "What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups". *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1987:1-17.
- Bourdieu, Pierre 1989: "Social Space and Symbolic Power". *Sociological Theory*, Nr. 7(1), 1989:14-25.
- Bourdieu, Pierre 1997: *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. 2002: "Socioeconomic Status and Child Development". *Annual Review of Psychology*, 53, 2002:371-399.
- Breen, Richard & Jonsson, Jan O. 2005: "Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent Research on Educational attainment and social mobility". *Annual Review of Sociology*, 31, 2005:223-243.

- Breinholt, Asta 2018: *The Role of Parenting in the Intergenerational Transmission of Education*. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet.
- Csonka, Agi 2017: *Hvordan får vi mere lighed i uddannelse?* København: Informations Forlag.
- Cunha, F. & Heckman, James J. 2008: "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation". *Journal of Human Resources*, No. 43(4), 2008:738-782.
- Dahl, Karen Margrethe & Ottosen, Mai Heide 2018: *Kortlægning af viden om opdragelse – Familietid, hverdagsliv, pligter og ansvar*. Notat. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Dahl, Karen Margrethe 2015: "Forskellige familieformers og traditioners betydning for normer, værdier og handlemuligheder i en mangfoldig kultur", i Hjerrild, Margrethe (red.): *Lige muligheder – om pædagogens arbejde med køn, seksualitet og mangfoldighed*. København: Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2016: *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner*. København: EVA.
- Danmarks Statistik 2017: *Statistikdokumentation for Indvandrere og efterkommere 2017*. København: Danmarks Statistik.
- Drejer, Claus Munch 2014: *Kampen om eleven. Hvordan skoler skaber elever*. København: Unge Pædagoger.
- Esmark, Kim 2006: "Bourdieu's uddannelsessociologi", i Prieur, Annick og Sestoft, Carsten (red.): *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gibbs, C.H. 2010: *Measuring the impact of full-day kindergarten: experimental and quasi-experimental evidence*. Doctoral Dissertation, University of Chicago, Harris School Public Policy.
- Hayes, Andrew F. 2018: *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach*. New York: The Guilford Press.
- Heckman, James 2008: "Schools, Skills, and Synapses". *Economic Inquiry*, No. 3(46), 2008:289-

- Hjort-Trolle, Anders 2016: *Parental Investments and the Reproduction of Socioeconomic Status. Four empirical, methodological, and theoretical essays on intergenerational transmissions*. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet.
- Hjorth-Trolle, Anders & Breinholt, Asta 2017: "Forældreinvesteringer og social ulighed", i Ploug, Niels (red.): *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jæger, M.M., & Breen, R. 2016: "A Dynamic Model of Cultural Reproduction". *American Journal of Sociology*, 121, 2016:1079-1115.
- Jæger, Mads Meier, Munk, Martin D. & Ploug, Niels 2003: *Ulighed og livsforløb: Analyser af betydningen af social baggrund*. København: SFI.
- Järvinen, Margaretha 2007: "Pierre Bourdieu", i Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Karlson, K. B. & Jæger, Mads Meier 2011: "Kassen, kulturen og kontakterne: økonomisk, kulturel og social kapital i to generationer". *Dansk Sociologi*, 22, 2011:61-80.
- Kettel, Lars 2003: *Skolen i samfundet. Analyser og perspektiver*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Landersø, Rasmus & Heckman, James J. 2016: *The Scandinavian Fantasy: The Sources of Intergenerational Mobility in Denmark and the U.S.* Study Paper nr. 112. København: The Rockwool Foundation Research Unit.
- Lareau, Annette 2011: *Unequal Childhoods. Class Race and Family Life*. California: University of California Press.
- Layte, Richard 2017: "Why Do Working-Class Kids Do Worse in School? An Empirical Test of Two Theories of Educational Disadvantage". *European Sociological Review*, No. 4(33), 2017:489-503.
- McCoy, Selina, Byrne, Delma & Banks, Joanne 2012: "Too much of a good thing? Gender 'concerted cultivation' and unequal achievement in primary education". *Child Indicators Research*, No. 5, 2012:155-178.

- Pallas, Aaron M. 2000: "The Effects of Schooling on Individual Lives", in Hallinan, Maureen T. (red.): *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rambøll 2012: *Evaluering af heldagsskoler*. Rapport (udarbejdet til Ministeriet for Børn og Undervisning). København: Rambøll.
- Raudenbush, Stephen W. & Eschmann, Robert D. 2015: "Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality?" *Annual Review of Sociology*, 41, 2015:443-70.
- Thomsen, Mette Kjærgaard 2015: "Parental time investments in children: Evidence from Denmark". *Acta Sociologica*, Vol. 58(3), 2015:249-263.
- TrygFondens Børneforskningscenter 2017: TrygFondens Børneforskningscenter. Projekter. *Sprogkuffert til børn med dansk som andetsprog*. Sidst opdateret: 03.08.2017. Internetadresse: <http://childresearch.au.dk/sprogkuffert-til-boern-med-dansk-som-andetsprog/>. Besøgt: 29.09.2018.
- Undervisningsministeriet 2018a: Folkeskolen. Elevplaner, nationale test og trivselsmåling. Nationale test. *Klassetrin, fag og profilområder*. Sidst opdateret: 13.07.2018. Internetadresse: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/klasse-trin-fag-og-profilomraader>. Besøgt: 17.09.2018.
- Undervisningsministeriet 2018b: Folkeskolen. Elevplaner, nationale test og trivselsmåling. Nationale test. *Om de nationale test*. Sidst opdateret: 13.07.2018. Internetadresse: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test>. Besøgt: 27.09.2018.
- Undervisningsministeriet 2018c: Nyhed. *Skoler er glade for at gøre skoledagen kortere*. Sidst opdateret: 11.09.2018. Internetadresse: <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/sep/180911-skoler-er-glade-for-at-goere-skoledagen-kortere>. Besøgt: 27.09.2018.
- Undervisningsministeriet 2018d: Folkeskolen. Politiske oplæg og aftaler om folkeskolen. *Aftalen om et fagligt løft af folkeskolen, 2013*. Sidst opdateret: 13.07.2018. Internetadresse: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler>. Besøgt: 27.09.2018.

- Undervisningsministeriet 2018e: Pressemeddelelse. *Nyt folkeskoleudspil skal hæve fagligheden og give skolerne mere frihed*. Sidst opdateret: 11.09.2018. Internetadresse: <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/sep/180911-nyt-folkeskoleudspil-skal-haev-fagligheden-og-give-skolerne-mere-frihed>. Besøgt: 27.09.2018.
- Undervisningsministeriet 2018f: Folkeskolen. *Sådan følges udviklingen i folkeskolen*. Sidst opdateret: 13.07.2018. Internetadresse: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/saadan-foelges-udviklingen-i-folkeskolen>. Besøgt: 27.09.2018.
- University of California, Los Angeles (UCLA) 2018: STATA FAQ. *How do I standardize variables in STATA?* Internetadresse: <https://stats.idre.ucla.edu/stata/faq/how-do-i-standardize-variables-in-stata/>. Besøgt: 21.09.2018.
- de Vaus, David 2001: *Research Design in Social Research*. Great Britain: MPG Books Group.
- Wad, Peter 2000: "Kritisk Realisme". *Grus*, Nr. 60, 2000:53-68.
- Wad, Peter 2015: "Realistisk videnskabsfilosofi og kritisk realisme", i Jacobsen, Michael Hviid et al. (red.): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Xu, Jun 2006: *Families, Investments in Children, and Education: A Cross-National Approach*. Ph.D. dissertation, Indiana University.

Bilag

Bilag 1

Bilagstabel 1.1. Oversigt over items, der indgår i skala- og indeksskonstruktioner

Variabel	Item
Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse	<p>(1) Min mor eller far sidder og spiser aftensmad sammen med mig. (Svarkategorier: 1) aldrig, 2) næsten aldrig, 3) mindre end 1 gang om ugen, 4) 1 gang om ugen, 5) 2-4 gange om ugen, 6) hver dag).</p> <p>(2) Min mor eller far taler med mig om bøger, film eller fjernsynsprogrammer. (Svarkategorier: 1) aldrig, 2) næsten aldrig, 3) mindre end 1 gang om ugen, 4) 1 gang om ugen, 5) 2-4 gange om ugen, 6) hver dag).</p> <p>(3) Min mor eller far spørger mig om, hvordan det går i skolen. (Svarkategorier: 1) aldrig, 2) næsten aldrig, 3) mindre end 1 gang om ugen, 4) 1 gang om ugen, 5) 2-4 gange om ugen, 6) hver dag).</p>
Trivsel	<p>(1) Jeg føler, at jeg hører til på min skole. (Svarkategorier: 1) meget uenig, 2) lidt uenig, 3) hverken enig eller uenig, 4) lidt enig og 5) meget enig).</p> <p>(2) Er du glad for din klasse? (Svarkategorier: 1) nej, aldrig, 2) nej, ikke så tit, 3) nogle gange, 4) ja, for det meste og 5) ja, altid).</p> <p>(3) Jeg synes, at jeg bliver behandlet godt af mine klassekammerater (Svarkategorier: 1) nej, aldrig, 2) nej, ikke så tit, 3) nogle gange, 4) ja, for det meste og 5) ja, altid).</p>
Kvalitet i undervisningen	<p>(1) Min [dansklærer/ matematiklærer] er en dygtig underviser. (Svarkategorier: 1) meget uenig, 2) lidt uenig, 3) hverken enig eller uenig, 4) lidt enig og 5) meget enig).</p> <p>(2) Min [dansklærer/matematiklærer] lytter til mig i timerne. (Svarkategorier: 1) meget uenig, 2) lidt uenig, 3) hverken enig eller uenig, 4) lidt enig og 5) meget enig).</p> <p>(3) Min [dansklærer/ matematiklærer] sørger for, at der er ro i klassen. (Svarkategorier: 1) meget uenig, 2) lidt uenig, 3) hverken enig eller uenig, 4) lidt enig og 5) meget enig).</p> <p>(4) Min [dansklærer/ matematiklærer] giver mig spændende opgaver. (Svarkategorier: 1) meget uenig, 2) lidt uenig, 3) hverken enig eller uenig, 4) lidt enig og 5) meget enig).</p>

Note: Som beskrevet i afsnit 3.2.3 er det forskelligt, om eleverne har svaret for deres dansk- eller matematiklærer på de items, der indgår i konstruktionen af kvalitet i undervisningen.

Bilag 2

Bilagstabel 2.1. Gennemsnit (og standardafvigelse) for trivsel opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år

	Trivsel			
	Forældres uddannelsesniveau	Forældres uddannelsesniveau i 2014	Forældres uddannelsesniveau i 2016	Forskel fra 2014 til 2016
Grundskole	4,14 (0,78)	4,24 (0,70)	4,05 (0,84)	-0,19
Gymnasial uddannelse	4,44 (0,62)	4,44 (0,62)	4,44 (0,63)	0,00
Erhvervsuddannelse	4,39 (0,67)	4,34 (0,67)	4,24 (0,66)	-0,10
KVU	4,35 (0,62)	4,43 (0,54)	4,27 (0,69)	-0,16
MVU	4,34 (0,61)	4,38 (0,55)	4,30 (0,65)	-0,08
LVU	4,40 (0,51)	4,43 (0,46)	4,37 (0,55)	-0,06
Forskeruddannelse	4,46 (0,55)	4,41 (0,58)	4,51 (0,51)	0,10
Samlet gennemsnit	4,33 (0,63)	4,37 (0,60)	4,28 (0,66)	0,09**
N	2.702	1.351	1.351	

Note: Trivsel er jævnt fordelt i afsnit 3.2.3 en skala, der går fra 1-5. For det samlede gennemsnit er angivet, om der er en signifikant forskel på 2014 og 2016: * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Af bilagstabel 2.1. ses, at elevernes trivsel generelt falder fra 2014 til 2016, og at gennemsnittene af trivsel for de to år er signifikant forskellige fra hinanden. Desuden ses af bilagstabel 2.1. en tendens for både 2014 og 2016 til, at jo højere uddannelsesniveau et barns forældre har, des bedre trives barnet i skolen.

Bilagstabel 2.2. Gennemsnit (og standardafvigelse) for kvalitet i undervisningen opdelt på forældres uddannelsesniveauer og år

	Kvalitet i undervisningen			
	Forældres uddannelsesniveau	Forældres uddannelsesniveau i 2014	Forældres uddannelsesniveau i 2016	Forskel fra 2014 til 2016
Grundskole	4,28 (0,69)	4,45 (0,54)	4,10 (0,78)	-0,35
Gymnasial uddannelse	4,40 (0,64)	4,58 (0,42)	4,23 (0,78)	-0,35
Erhvervsuddannelse	4,23 (0,71)	4,38 (0,65)	4,08 (0,75)	-0,3
KVU	4,27 (0,66)	4,39 (0,61)	4,14 (0,69)	-0,25
MVU	4,21 (0,70)	4,33 (0,62)	4,09 (0,76)	-0,24
LVU	4,24 (0,63)	4,32 (0,65)	4,17 (0,60)	-0,15
Forskeruddannelse	4,23 (0,70)	4,32 (0,65)	4,32 (0,55)	0,0
Samlet gennemsnit	4,23 (0,69)	4,36 (0,63)	4,11 (0,73)	-0,25***
N	2.702	1.351	1.351	

Note: Kvalitet i undervisningen er jævnfør afsnit 3.2.3 en skala, der går fra 1-5. For det samlede gennemsnit er angivet, om der er en signifikant forskel på 2014 og 2016: * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Af bilagstabel 2.2. ses, at elevernes oplevelse af kvaliteten i undervisningen generelt falder fra 2014 til 2016, og at gennemsnittene af kvalitet i undervisningen for de to år er signifikant forskellige fra hinanden. Af bilagstabel 2.2. ses desuden en tendens til, at der opdelt på forældres uddannelsesniveau er en forskel på, hvilke elever, der oplever det største fald i kvaliteten af undervisningen. Fra 2014 til 2016 oplever elever, hvis forældre har de laveste uddannelsesniveauer, at kvaliteten falder mest, mens de elever, hvis forældre har de højeste uddannelsesniveauer oplever, at kvaliteten falder mindst – og tilmed er uændret for elever, hvis forældre har forskeruddannelse som højeste uddannelsesniveau.

Bilag 3

Bilagstabel 3.1. Mediationsanalyse med forældres uddannelse som dummykategorier

	Forældrepraksisser relateret til børns uddannelse		Børns faglige præstationer		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Grundskole	0,07 (0,11)	0,09 (0,11)	-0,35** (0,12)	-0,36** (0,12)	-0,29** (0,12)
Gymnasial uddannelse	-0,12 (0,21)	-0,19 (0,21)	-0,22 (0,17)	-0,21 (0,16)	-0,15 (0,16)
Erhvervsuddannelse	Reference- kategori	Reference- kategori	Reference- kategori	Reference- kategori	Reference- kategori
KVU	0,09 (0,08)	0,08 (0,08)	0,13 (0,09)	0,12 (0,09)	0,14 (0,09)
MVU	0,09 (0,05)	0,10* (0,05)	0,37*** (0,06)	0,36*** (0,06)	0,35*** (0,06)
LVU	0,24*** (0,06)	0,23*** (0,06)	0,62*** (0,07)	0,60*** (0,06)	0,61*** (0,06)
Forskeruddannelse	0,26** (0,10)	0,26** (0,10)	0,78*** (0,14)	0,77*** (0,14)	0,72*** (0,14)
Forældrepraksisser				0,06** (0,02)	0,06** (0,02)
Pige		-0,02 (0,04)			0,23*** (0,05)
Ikke-vestlig		0,04 (0,11)			-0,27** (0,11)
Antal børn i familien		-0,07** (0,03)			-0,07** (0,03)
Trivsel		0,10** (0,04)			0,06 (0,03)
Kvalitet i undervisningen		0,19*** (0,03)			-0,03 (0,03)
År (2016)	0,07** (0,03)	0,12*** (0,03)	-0,14*** (0,02)	-0,14*** (0,02)	-0,15 (0,03)
R ²	0,01	0,04	0,09	0,09	0,12
N	2.702	2.702	2.702	2.702	2.702

Note: Standardfejl angivet i parentes. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$. Standardfejlene er klyngero-
buste, da de er korrigeret for, at der er flere observationer i datasættet for samme individ. * $p < 0,1$,
** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Bilagstabel 3.2. Indirekte og totale effekter for mediationsanalysen med forældres uddannelse som dummykategorier

		Indirekte effekt	Total effekt	Relativ indirekte effekt
Mediationsanalyse uden kontrolvariable	<i>Grundskole</i>	0,00 (0,01)	-0,35** (0,12)	-0,01 (0,02)
	<i>Gymnasial uddannelse</i>	-0,01 (0,01)	-0,22 (0,17)	0,03 (0,06)
	<i>Erhvervsuddannelse</i>	Reference-kategori	Reference-kategori	Reference-kategori
	<i>KVU</i>	0,01 (0,01)	0,13 (0,09)	0,04 (0,05)
	<i>MVU</i>	0,01 (0,00)	0,37*** (0,06)	0,01 (0,01)
	<i>LVU</i>	0,01** (0,01)	0,62*** (0,07)	0,02** (0,01)
	<i>Forskeruddannelse</i>	0,02* (0,01)	0,79*** (0,14)	0,02 (0,01)
Mediationsanalyse med kontrolvariable	<i>Grundskole</i>	0,01 (0,01)	-0,28** (0,12)	-0,02 (0,03)
	<i>Gymnasial uddannelse</i>	-0,02* (0,01)	-0,16 (0,16)	0,07 (0,10)
	<i>Erhvervsuddannelse</i>	Reference-kategori	Reference-kategori	Reference-kategori
	<i>KVU</i>	0,00 (0,01)	0,14 (0,09)	0,03 (0,04)
	<i>MVU</i>	0,01 (0,00)	0,35*** (0,06)	0,02 (0,01)
	<i>LVU</i>	0,01** (0,01)	0,62*** (0,06)	0,02** (0,01)
	<i>Forskeruddannelse</i>	0,02* (0,01)	0,73*** (0,13)	0,02 (0,01)

Note: Standardfejl angivet i parentes. * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Bilag 4

Bilagstabel 4.1. Gennemsnit (og standardafvigelse) for variable for det endelige datasæt samt det ikke-selektede datasæt

	Det endelige datasæt (N=2702)	Det ikke-selektede datasæt (N=4.712)	
	Gennemsnit (og standardafvigelse)	Gennemsnit (og standardafvigelse)	N
Børns faglige præstationer	61,06 (22,17)	57,00 (23,42)	4.678
Lang uddannelse	0,17 (0,38)	0,16 (0,36)	4.626
Forældres uddannelse	4,11 (1,42)	4,00 (1,43)	4.626
<i>Grundskole</i>	0,05 (0,22)	0,06 (0,24)	4.626
<i>Gymnasial uddannelse</i>	0,02 (0,14)	0,02 (0,15)	4.626
<i>Erhvervsuddannelse</i>	0,36 (0,48)	0,38 (0,49)	4.626
<i>KVU</i>	0,09 (0,28)	0,09 (0,28)	4.626
<i>MVU</i>	0,30 (0,46)	0,29 (0,45)	4.626
<i>LVU</i>	0,15 (0,35)	0,14 (0,35)	4.626
<i>Forskeruddannelse</i>	0,02 (0,15)	0,02 (0,13)	4.626
Forældrepraksisser	5,12 (0,79)	5,07 (0,83)	3.755
Pige	0,48 (0,50)	0,50 (0,50)	4.708
Ikke-vestlig	0,05 (0,22)	0,07 (0,26)	4.708
Antal børn i familien	2,36 (0,85)	2,36 (0,90)	4.712
Trivsel	4,33 (0,63)	4,28 (0,65)	4.565
Kvalitet i undervisningen	4,23 (0,69)	4,21 (0,71)	4.400

Note: For variablene i det ikke-selektede datasæt er tilføjet en kolonne med det reelle N for de enkelte variable. Antallet af observationer for de udvalgte variable varierer i det ikke-selektede datasæt, fordi der ikke er taget højde for missing values på de enkelte variable.