



Speciale ved Sociologisk Institut

Christopher Jamil de Montgomery

Skoler uden karakterer

Et studie af effekten på livschancer af at gå på en prøvofri grundskole

Vejleder: Kristian Bernt Karlson

158.392 tegn (med mellemrum)

23. oktober 2014



Forord

Jeg kan ikke huske, hvornår jeg sidst har arbejdet på et projekt, der i samme udstrækning som dette har fanget folks opmærksomhed. Snart alle har haft en holdning til, hvilken effekt det har på børns liv, at de har taget deres grundskole på en prøvefri skole, hvilket er dette speciales tema. Nogle mener ikke, at skolerne formår at få deres elever til at stræbe efter at blive dygtige. For andre er de prøvefri skoler symbolet på en engagerende undervisning. Nogle har hørt i medierne, at eleverne fra en bestemt prøvefri skole hverken kan læse eller skrive, mens andre har en håbefuldt forventning om, at skoler uden karakterer formår at interessere eleverne i læring snarere end i karakterræs.

Hvad er det ved de prøvefri skoler, der gør, at de udløser en sådan interesse? Måske hænger det sammen med, at “skolen” er en institution som vi alle har tilbragt vores formative år i, et sted med minder, og et nøgleelement i vores billede af det gode og oplyste samfund. Friskolerne generelt, og de prøvefri skoler i særdeleshed, prikker til vores fantasi om, at skoleoplevelsen kan være mere retfærdig, mere opbyggelig, og mere menneskelig; at der er noget vi gør forkert, som vi ikke har opdaget, fordi vi tager skolen, med alle dens facetter, for givet. Nogle rives med af denne idé, og andre er skeptiske. Andre igen er simpelthen nysgerrige. Jeg har i dette speciale tilstræbt at være primært det sidstnævnte. Jeg har ikke selv gået på en prøvefri friskole, snarere tværtimod: Min grundskole var en privatskole med karakterer fra en tidlig alder, så mit perspektiv er naturligt ude fra.

Undersøgelsen bygger på registerdata om alle, der i perioden 1980-2011 har taget en eller anden form for uddannelse i Danmark. Jeg vil gerne takke Professor Anders Holm for at give mig adgang til dette datamateriale. Jeg ønsker også at takke min vejleder, Post Doc Kristian Bernt Karlson, for den uovertrufne vejledning som jeg har modtaget igennem hele forløbet.

Indhold

Forord	i
Indhold	iii
Tabeller	v
Figurer	v
1 Indledning	1
1.1 Baggrund	2
1.2 Specialets opbygning	4
2 Karaktergivning i skolen	6
2.1 Karakterer og styring	6
2.2 Karakterer og selvforhold	9
2.3 Karakterer og social mobilitet	11
2.4 Livschancer og prøvefri grundskoling	16
3 Metode og data	19
3.1 Variabelforskning	19
3.2 Hvorfor matching?	25
3.3 Undersøgelsen	32
4 Børnene fra de prøvefri skoler	41
4.1 De prøvefri skoler	41
4.2 Ungdomsuddannelse	46
4.3 Videregående uddannelse	47
4.4 Arbejde	50
4.5 Løn	52
5 Gode Liv	56
5.1 Overleveringen af værdier	56
5.2 Videre forskning	60
5.3 Skoler uden karakterer?	62

6 Konklusion	64
Litteratur	66
English Summary	73
Bilag	74
Bilag 1: Grafisk overblik over balance på propensity-scoren i de fem kohorter	74
Bilag 2: Liste over variable i undersøgelsen	76
Bilag 3: Liste over prøvefri skoler i undersøgelsen	78

Tabeller

3.1	Forældres højeste indkomst inddelt i kvintiler (pct.) i de fem kohorter	28
3.2	Forældres højeste uddannelse (i pct.) i de fem kohorter	28
3.3	Procentandel af forældre med en humanistisk universitetsuddannelse blandt højtuddannede forældre	37
3.4	Balance mellem deltagergruppen og kontrolgruppen <i>før</i> matching .	40
3.5	Balance mellem deltagergruppen og kontrolgruppen <i>efter</i> matching	40
4.1	Antal individer i kohorterne	42
4.2	Typer af skoler blandt de prøvfri skoler	42
4.3	Kønsfordeling på de prøvfri skoler og i populationen	44
4.4	Etnisk fordeling på de prøvfri skoler og i populationen	44
4.5	De unges bopælsregion ved 15årsalderen (i procenter)	45
4.6	Ungdomsuddannelser	45
4.7	Videregående uddannelser	49
4.8	Universitetsuddannelser	49
4.9	Lønmodtagerstilling i 2011	51
4.10	Mindst 6 måneders ledighed i et kalenderår	52
4.11	Årsindkomst	53
4.12	Årsindkomst kontrolleret for uddannelsesniveau (HISCED)	55
4.13	Årsindkomst kontrolleret for humanistisk universitetsuddannelse .	55

Figurer

3.1	Propensity-score i de to grupper i kohorte 1980-1989	38
4.1	De prøvfri skoletyper (sammenlagt)	43

Indledning

Eksamen er lige så gammel en praksis som de ældste universiteter, men dens rolle har ikke altid været den samme. Eksamener spillede tidligere en vigtig social rolle i forholdet mellem skoleinstitution og samfund, som begivenheder for familier og lokalsamfund. Derudover var eksamens bestanddele, disputationsovelser og recitationer, mere en måde, hvorpå eleverne skulle lære, end en måde, hvorpå eleverne skulle testes. Idag er eksamens rolle primært den faglige vurdering af eleverne. Eksamen er en metode til at vurdere eleverne igennem et eksperiment, hvor elevernes evner og præstationer rangordnes i henhold til standardiserede klassifikationer, *karaktererne*.

I Danmark vokser karakterer frem som det dominerende “sprog” til at beskrive elevernes evner og præstationer med i løbet af særligt det 19. århundrede. Idag bliver der givet karakterer i skoler over hele landet, og i hele verden. Men der er undtagelser. I Danmark er der omkring 30 friskoler, der er kendt som de “prøvefri skoler”. De er ikke ens, men de deler en overbevisning om, at eksamen og karakterer ikke er befordrende for undervisningen, og derfor gør de ikke brug deraf. Skolerne har således meddelt Undervisningsministeriet, at de ikke afholder afgangsprøverne, hvilket de ifølge friskoleloven har ret til såfremt de synliggør denne information på deres hjemmesider.

Nogle af skolerne har været prøvefri i 10 år, andre i 20 år, og andre igen i over 30 år. De prøvefri skoler sætter derfor det ordinære skolevæsen i perspektiv, som et langtidsvarende karakterfrit alternativ. I en tid, hvor karaktergivning synes at være en lige så naturlig del af uddannelsessystemet som selve skoleinstitutionen, afføder dette nysgerrighed. Hvilken betydning har fraværet af karaktergivning *egentlig*?

Denne nysgerrighed er dette speciales udgangspunkt. Min tilgang er at undersøge, hvordan de, der har gået på de prøvefri skoler, klarer sig over et livsforløb. Ved at sammenligne dem med unge, der ligner dem på en række

baggrundsforhold, sætter jeg deres livsforløb i perspektiv, hvilket sætter scenen for en diskussion af skolernes betydning. Jeg spørger derfor:

Hvilken effekt har det på individers livschancer at gå på en prøvefri skole?

Begrebet “livschancer” kan defineres som sandsynligheden for at tage forskellige typer uddannelse, at arbejde i forskellige typer job, at opleve arbejdsløshed, og at få en særlig indkomst. Disse sandsynligheder udregnes på baggrund af livsforhold, fx køn, etnicitet, bopælsregion, og forældres uddannelse og indkomst. “Effekter” er i denne sammenhæng forskelle i disse sandsynligheder, som kan sandsynliggøres at have med det at gå på en prøvefri skole at gøre. Disse effekter studeres kvantitativt gennem registerdata om livsforløbene for alle 9. klassesdimitterende mellem 1980 og 2009. Dette datamateriale inddeles i 5 kohorter, og i hver kohorte sammenlignes livsforløbene for 9. klassesdimitterende fra prøvefri skoler med en matchet kontrolgruppe fra populationen af 9. klassesdimitterende i øvrigt. Som undersøgelsen vil vise, er der interessante indsigter at hente i både forskellene og lighederne mellem de to grupper.

Som nævnt er en prøvefri skole kendetegnet ved, at skolen ikke holder folkeskolens afgangsprøve for sine 9. klasseselever. At det ikke giver mening for skolerne at holde folkeskolens afgangseksamen indikerer en alternativ pædagogisk praksis, hvor fraværet af eksamen og karakterer blot er én bestanddel, omend væsentlig. Hvad der ellers kendetegner skolernes pædagogiske praksisser er et studium i sig selv, og de er formodentlig præget af en vis heterogenitet, både skolerne imellem og over tid. Det samme gælder de øvrige skoler. Forskellen mellem de prøvefri skoler og de øvrige skoler handler således ikke kun om fraværet af karaktergivning, men kan beskrives som forskellen mellem to tilgange til grundskoleuddannelse: én, hvor karaktergivning giver mening, og én, hvor den ikke giver mening. I udgangspunktet er undersøgelsens interesse forskellen mellem det at anvende karakterer og det ikke at anvende karakterer, men det skal holdes in mente, at forskellen mellem de prøvefri skoler og de øvrige skoler rummer andre dimensioner.

I det følgende afsnit vil jeg kontekstualisere undersøgelsen i dansk uddannelsesforskning, der direkte eller indirekte relaterer sig til karaktergivning og de prøvefri skoler.

1.1 Baggrund

Effekten på individers livschancer af at gå på de prøvefri skoler i Danmark er ikke tidligere blev undersøgt. Lone Ree Milkær (2012) har lavet en mindre pilotundersøgelse af evalueringspraksis på 7 af de prøvefri skoler, hvor skolerne formative evalueringspraksis undersøges i forsøget på at perspektivere det hun kalder “den summative evaluerings dominans i undervisningsevalueringskulturen”. Denne opdeling mellem “summativ” og “formativ” evaluering sporer

tilbage til Michael Scriven (1967), og indebærer en sondring i evalueringernes formål: Skal evalueringen bruges diagnostisk til en justering af undervisningen er den “formativ”, mens en evaluering, der skal bruges til at monitorere læringsopnåelse, typisk for at vurdere elevens evner eller skolens kvalitet, er “summativ”. Ved at undersøge de prøvefrie skolars formative evalueringspraksis, er sigtet med Milkærs undersøgelse at bidrage til diskussionen om, hvordan evaluering og test skal bruges i undervisningssammenhæng.

Der er en del litteratur, der deler dette sigte. For friskolerne generelt er der ikke skrevet meget, omend en enkelt spørgeskemaundersøgelse (Danmarks Evalueringsinstitut 2012) blandt 304 friskoler har forsøgt at kortlægge tilgange til evaluering på de danske friskoler. Uden for friskoleregi er der skrevet en hel del om brugen af evaluering og test i skolen, hvor centrale spørgsmål er, hvordan test og evalueringer skal bruges, og hvordan målingerne bliver retvisende. Således handler nogle publikationer om begreber og tilgange til evaluering på skoler (se fx Bendixen 2009; Lund 2008; Langager 2005; Nordenbo et al. 2009), mens andre studier kobler evalueringerne til bredere styrings spørgsmål, hvor et centralt begreb de seneste år har været “evalueringskultur” (Dahler-Larsen 2009; UVM 2006). Dette begreb indebærer en tematisering af evalueringers centrale rolle både i undervisningen, og i styring på skoler og i kommuner og centraladministrationen. Brugen og betydningen af folkeskolens afgangsprøve har i denne sammenhæng været et centralt tema (EVA 2002).

Karaktergivning har også været genstand for undersøgelser fra andre perspektiver. En del kvalitativ forskning har haft til formål at beskrive karaktergivning og evaluering som praksis på skoler, og at undersøge den pædagogiske betydning af denne praksis. Tre phd projekter fra Aalborg Universitet har i det sidste årti undersøgt karaktergivning som praksis i folkeskolen (Andreasen 2009), i gymnasiet (Miller 2004), og på erhvervsskoler (Friche 2010). Karakterer og evalueringers sociale og psykologiske betydning har her været et tema. Dette tema har en længere historie i dansk uddannelsesforskning, med Steinar Kvaales (1980) undersøgelse af elevopfattelser af karakterer på gymnasiet, og Seeberg og andres (1970) interviewundersøgelse blandt folkeskoleelever i samme bane. Et centralt tema har været de utilsigtede pædagogiske konsekvenser ved at bruge karakterer som udvælgelsesmiddel. Kvaales kvalitative undersøgelse var rettet mod det han kalder et “karakterperspektiv”, som indpodes i elever gennem karaktergivning, hvor elevrollen præges af “lydighed, konkurrence og lønsomhedsmotivation over for indlæringen”, som han kontrasterer med et “modperspektiv, kendetegnet ved selvstændighed, samarbejde og indlæringsinteresse” (1980: 187). I et forsøg på at undersøge udbredelsen af dette karakterperspektiv finder Ole Steen Kristensen og Carl Hvolbøl Pedersen (1980: i), i deres spørgeskemaundersøgelse blandt 237 3g’ere, at karaktererne giver “forøget konkurrence, mere fedteri og større lønsomhedstænkning.”

Denne diskussion af karakterers betydning for børns selvopfattelse og for læringsprocesserne var særlig tilspidset i tiden omkring og lige efter 1977, hvor der blev indført adgangsbegrænsninger på universitetets studier (før da

skulle man blot have bestået studentereksamen). Et væsentligt perspektiv på karaktergivning både dengang og idag er karakterernes rolle i forhold til “social arv”. I disse undersøgelser er sammenhængen mellem karakterer og forskellige aspekter ved elevers sociale situation blevet belyst, såsom køn og forældres uddannelse (se fx Rasmussen 1999; Nielsen 1976; Jensen og Winther 1980).

På trods af, at de prøvfri skoler giver en interessant sammenligningsgruppe for flere af disse spørgsmål har de ikke generelt opnået nogen større opmærksomhed. Af friskolerne som helhed er der blevet lavet nogle få komparative undersøgelser, særligt i overgangen til ungdomsuddannelse (Dolmer et al. 2012; Jensen 2013). Disse bygger på kvalitative interviews og sammenligning af overgangsfrekvenser. Sådanne sammenligninger tager ikke højde for de baggrundsfaktorer, der må antages at have betydning for udfaldet på de afhængige variable.

Denne undersøgelse er således den første af sin slags i en dansk sammenhæng. Mens den deler andre studiers interesse i sammenhængen mellem karakterer og livschancer, kaster den lys på karaktergivning fra en ny vinkel ved at sammenligne livschancerne for dimittender fra henholdsvis de prøvfri skoler og de danske skoler i øvrigt.

1.2 Specialets opbygning

De næste to kapitler uddyber undersøgelsens teoretiske og metodiske fundament. I kapitel 2 vil jeg med sociologisk teori ekspliciterer måder, hvorpå karaktergivning kan påvirke livschancer. Kapitlet begynder med at skitsere karaktergivningens historie i Danmark. Herigennem identificeres de behov, der løses med karaktergivning, og som i dens tilblivelse giver karaktergivningen sin rolle. Dernæst diskuteres karaktergivningens udbredelse, og dens socialpsykologiske betydning for udviklingen af børns selv billede og evne-begreb. Dette giver fundamentet for ekspliciteringen af fem mekanismer, hvorigennem karaktergivning kan påvirke livschancer. Mekanismernes effekter er tvetydige, og snarere end at give anledning til hypoteser, giver de undersøgelsen et udgangspunkt til at forstå, hvordan karakterer overhovedet kan hænge sammen med livschancer. I kapitlets sidste afsnit operationaliseres livschance-begrebet til tre aspekter ved dimittendernes livssituation: uddannelse, arbejde og indkomst.

I kapitel 3 introduceres specialets metode og datamateriale. Kapitlets første afsnit diskuterer, hvad det er for en viden som kvantitativ analyse kan give, og hvad dens begrænsninger er. På den baggrund begrundes det efterfølgende afsnit undersøgelsens statistiske metode, og forklarer den logik, der ligger til grund for den. Kapitlets sidste hovedafsnit beskriver undersøgelsens datamateriale, fremgangsmåde og variable, og diskuterer kort analysens robusthed.

De efterfølgende to kapitler udgør specialets empiriske analyse. Kapitel 4 redegør for undersøgelsens empiriske fund, organiseret omkring uddannel-

se, arbejde og indkomst. Kapitlet fortolker analyseresultaterne, og fremhæver sammenhænge der synes robuste.

I kapitel 5 bliver disse resultater diskuteret. Fokus er i diskussionens første afsnit på besvarelsen af specialets forskningsspørgsmål, nemlig livschanceeffekten af at gå på en prøvefri skole. I det efterfølgende afsnit perspektiveres undersøgelsen, og der gives forslag til, hvordan videre forskning kan uddybe og udvikle vores forståelse af effekten af grundskoling uden karakterer. Med reference til specialets titel runder kapitlet af med at overveje, hvori nødvendigheden af karaktergivning i uddannelsesystemet ligger.

Karaktergivning i skolen

Den empiriske analyse i dette speciale omhandler effekten af at gå på en prøvefri skole i forhold til en række centrale livschancemål. For at disse effekter bliver meningsfulde må de indlejres i de processer, der forårsager dem. Formålet med dette kapitel er at identificere mekanismer, hvorigennem karaktergivning kan påvirke livschancer.

Den sociologiske litteratur om uddannelse rummer en række begreber, der kan bruges til at artikulere disse mekanismer. I det følgende begrebsliggøres karaktergivning som fænomen i tre trin. Afsnit 2.1 omhandler karaktergivningens formål i uddannelsessystemet igennem en beskrivelse af dens tilblivelse, som praksis og vidensform, i det system til uddannelse af masserne, der er vokset frem i de seneste to århundreder. Med udgangspunkt i dette formål giver afsnit 2.2 en begrebsramme til at forstå de socialpsykologiske processer, hvorigennem karakterer får konkrete konsekvenser for elevers selvforhold. I afsnit 2.3 bliver disse betragtninger koblet sammen med skolens dobbeltrolle som stratificeringsmaskine og som stige til social mobilitet. Endelig skitserer afsnit 2.4 de aspekter ved et individs livssituation, der vil blive inkluderet i undersøgelsen.

2.1 Karakterer og styring

Karakterer er et historisk specifikt “sprog” at vurdere elever med, der, i en dansk kontekst, i løbet af det 18. og 19. århundrede erstattede *testimonier*, som den afgørende måde at beskrive elevers evner og præstationer på. I 1732 indstiftede Københavns Universitet eksamen artium, hvorefter elever kun kunne optages for så vidt de bestod eksamen. Samtidig forblev det en forudsætning, at studerende kunne fremvise et testimonium fra deres rektor, der vidnede om god opførsel og flid (se Universitetets fundats fra 1732 i Norvin 1940). Da eksamen artium eksaminerede de studerende på en forudsigelig

måde begyndte landets lærde skoler at målrette deres undervisning efter, at dimittenderne skulle kunne bestå eksamen. I 1850 blev eksamen artium henlagt til de lærde skoler selv, hvor den benævntes efter det navn, den stadig er kendt under i dag: studentereksamen. Herefter var det dokument, en elev tager med sig fra de lærde skoler, et eksamensbevis, og testimoniet synes at have udspillet sin rolle i overgangen til universitetet.

Karakterers fremvoksende dominans som den afgørende måde at beskrive elever på, var naturligvis ikke uden sine kritikere. Kritikken var typisk funderet i en pædagogisk diskurs om børns udvikling. Således skriver skolemanden Hans Henrik Lefolii, at karakterer fremelsker “følelser og stemninger” af den onde slags, såsom “forfængelighed, ærgerrighed, hovmod, indbildskhed, overdreven selvtillid, forskruethed, misundelse og bitterhed” (Nørr 1998), mens Christen Kold, med hans egne ord, fandt eksamener lige så modbydelig som opkast (Skovmand 1978). Karakterers udbredelse var dog ikke kun et spørgsmål om pædagogik. I løbet af det 19. århundrede havde staten påtaget sig ansvaret for at levere universel uddannelse og at sikre dennes kvalitet. For den forvaltning, der voksede frem til formålet, udfyldte karakterer en afgørende funktion. På den ene side muliggjorde karakterer en objektiv sammenligning af evnerne hos alle elever, hvorved de dygtigste kunne udvælges, og på den anden side gav karakterer forvaltningen objektive mål for, hvor effektivt skolerne formåede at uddanne deres elever.

Denne udvikling har til dels at gøre med sikringen af meritokrati gennem faglige eksaminer, der, som Max Weber (2003) har beskrevet, er et væsentligt element i rationaliseringen af staten. Men mere fundamentalt blev “statsborgeren” den centrale enhed, mod hvilken styring rettes. Michel Foucault (2000) har beskrevet denne styringsform som “pastoralmagt”, eftersom staten, ligesom præsten, igennem et indgående kendskab til befolkningen leder denne mod det gode, og således på samme tid må udvinde og udsige sandheden om befolkningen og dens individer, og lede dem til at erkende denne sandhed om sig selv. Igennem bearbejdningen af indbyggers selvforhold skabes det moderne individ, der med sine ideer om, hvem det er og hvad det skal i livet, kan indgå effektivt i en rationelt styret stat, og bidrage til dens produktivitet (Mik-Meyer og Villadsen 2007: 17). Masseuddannelse er en af de absolut mest afgørende teknikker til denne bearbejdning.

Det centrale styrings spørgsmål er sorteringen og ordningen af statsborgerne. Derfor udvikles karaktererne i samme periode til mere præcise klassifikationer. I Danmark blev bene-skalaen erstattet af laudabilis-skalaen, hvorved eleverne kunne inddeles i forskellige kategorier af udmærkelse, der igen blev erstattet af ug-skalaen. Med ug-skalaen kunne hele spektret af evner repræsenteres, ikke kun udmærkelser, og med de talværdier, som H.C. Ørsted første gang foreslog i 1833 (se Ørsted 1833: 514), og som med skoleordningen af 1850 blev etableret som den anvendte karakterskala, blev karakterer et numerisk udtryk, der kunne vægtes og udregnes et gennemsnit af. H. C. Ørsted skalaen forblev den anvendte karakterskala i over hundrede år, med mindre justerin-

ger her og der, indtil overgangen til en anden numerisk skala i 1963, nemlig 13-skalaen (Petersen 2006). Med beregneligheden bliver karakterer overordentligt brugbare til klassifikationen af statsborgerne, der kan rangordnes på en matematisk og objektiv måde, i henhold til kriterier og regler, der kan kommunikeres og begrundes (Wilbrink 1997).

Dette narrativ skal ikke forstås således, at alle uddannelsessystemer er vokset frem på samme måde. Boli et al. (1985) har fx vist, at en infrastruktur af skoler i nogle lande er kommet før lovkrav om universel uddannelse, og at rækkefølgen i andre lande har været omvendt. I førstnævnte tilfælde dukker skoler om som midler til at uddanne medlemmer af samfund, mens skoler i sidstnævnte tilfælde skabes af staten som middel til at uddanne statsborgere. Udviklingen i Danmark er et eksempel på sidstnævnte. Andre case-studier af masseuddannelsessystemers tilblivelse understreger endnu større variationen i de måder, hvorpå systemerne er opstået (se fx Brockliss og Sheldon 2012). Men uagtet de motiver, der oprindeligt inspirerede dem, udvikler uddannelsessystemer sig på sigt forbløffende ens, med lignende klasser, niveauer og ritualer (Meyer 1977). Dette er ikke blot et spørgsmål om, at en bureaukratisk rationalitet gennemtrænger samfundet. Som ny-institutionel teori påpeger, udvikler organisationer sig i stor udstrækning i henhold til “myter” om, hvordan en organisation *bør* se ud, for at opnå legitimitet, snarere end i forhold til, hvordan de mest effektivt opnår deres formål (Meyer og Rowan 1977). At benævne disse overbevisninger “myter” betyder ikke, at de nødvendigvis er fejlagtige. Begrebet indikerer snarere, at de er virkelighedsdefinitioner, der gøres autoritative igennem en given autoritetsstruktur, og som aktører på *denne* baggrund opfatter som sande. At karaktergivning er en nødvendig del af et uddannelsessystem kan betragtes som en sådan “myte”, vel eksemplificeret i indledningen til den seneste karakterkommissions betænkning (2004: 6): “Et karaktersystem er et helt afgørende element i et moderne uddannelsessystem.”

At organisationer udvikler sig til at ligne andre organisationer af samme slags, kalder DiMaggio og Powell (1983) “isomorfi”, og nævner tre typer af processer, hvorigennem det finder sted: tvangsmæssige, mimetiske og normative. Tvangsmæssig isomorfi skyldes både formelt og uformelt pres på organisationen, fx pres fra andre organisationer, som den står i et afhængighedsforhold til, eller offentlighedens forventninger. Skolens forhold til staten, som skolerne typisk er økonomisk og juridisk afhængige af, og til folkemening om, hvordan en skole *bør* se ud, er eksempler på et sådant pres. Mimetisk isomorfi udspringer derimod af usikkerhed omkring, hvordan mål opnås eller hvad målene i det hele taget er. I en sådan situation modellerer organisationer sig typisk efter andre organisationer. Den tredje slags isomorfi, den normative, finder typisk sted gennem professionalisering. Ansatte, der har samme uddannelse, vil arbejde for at definere organisationens arbejde i henhold til deres faglighed. Skoler, der typisk er præget af et afhængighedsforhold til staten, et meget ens uddannet personale, og en tvetydig målsætning om at uddanne “dygtige” og “dannede” mennesker, befinder sig i en organisatorisk kontekst med stærkt

pres mod ensartethed (Rowan 1982).

På denne baggrund er det fascinerende, at et fænomen som prøvfri skoler overhovedet kan eksistere. Modsat de øvrige nordiske lande, hvor der er skolepligt, er der undervisningspligt i Danmark, og denne kan både foregå på en skole og i hjemmet. De danske friskoler har også friere vilkår i forhold til at arbejde med alternative pædagogikker, og kan, som nævnt tidligere, være prøvfri. Der var mange kritikere af den rationalisering af folkeskolen, som er beskrevet, blandt dem N. F. S. Grundtvig. Det uddannelsesprogram, som han og hans ligesindede var fortalere for, hvor eksamener og karakterer ikke var en del, var en vægtig udfordring af det system, der var under etablering. Grundlovssikringen af forældres ret til selv at undervise deres børn, og statsstøtten til de frie skoler, der fik tiltagende frihed, fx i 1864, hvor skolerne fik lov til selv at afholde deres eksamener og i 1933, hvor tilsynet med skolerne blev henlagt fra staten til forældrenævn, synes at have tæmmet kritikken, således at ideen om et alternativt skolevæsen ikke udfordrede det skoleprogram, som staten etablerede, men istedet fik lov til at udfolde sig som et marginalet (og harmløst) fænomen (Skovmand 1978). Inkorporeringen af dimittender fra de prøvfri skoler blev muliggjort ved, at optagelse på gymnasiale uddannelser ikke var betinget af karakterbevis, men af en vurdering fra grundskolen af elevens egnethed.

Opsummerende er karakterers vide udbredelse altså et udtryk for, at staten, med sine rationaliserende virkemidler, påtager sig uddannelsen af befolkningen til statsborgere, der kan organiseres i en stadig mere produktiv stat. Karaktergivning er en måde at producere viden om befolkningen, der muliggør denne organisering. Samtidig er skoler præget af isomorfisk pres, der gør, at de udvikler sig til at ligne hinanden. Spørgsmålet er, hvordan karakterer påvirker elever, der i generation efter generation vokser op med dem. Dette er udgangspunktet for næste afsnit, der kigger nærmere på karakterer fra et socialpsykologisk perspektiv.

2.2 Karakterer og selvforhold

Ved fortløbende at udvinde sandheden om det enkelte individs evner, og at føre individer til at erkende denne sandhed om sig selv og regulere sig i henhold til den, spiller masseuddannelse en vigtig rolle styringen og organiseringen af staten. For det enkelte individ betyder dette på den ene side, at hans eller hendes eksamensbevis vil give bestemte muligheder og begrænsninger i dennes uddannelses- og livsforløb. Men lige så vigtigt er det, på den anden side, at individet konstant konfronteres med målinger af sine evner. Igennem disse målinger ledes individet til anerkendelsen af sig selv som et individ med bestemte styrker, begrænsninger og udfordringer, der fordrer bestemte måder at handle på. Men hvordan kan karakterers indflydelse på udviklingen af individets selvforhold begrebsliggøres?

George Herbert Meads teori om individets udvikling af et "mig" kan i denne henseende være brugbar (se Mik-Meyer og Villadsen 2007: 46). Ifølge Mead har individet både et "jeg" og et "mig". Førstnævnte er det førstepersons perspektiv, som individet træffer valg og erfarer fra, mens sidstnævnte er dette "jeg's" billede af sig selv, dets status over for andre mennesker, dets evner, dets værd, set gennem andres øjne. "Mig'ets" perspektiv er "den generaliserede anden", dvs. ikke specifikke andres øjne, men et generelt perspektiv, som individet udvikler gennem interaktion med andre: "mig" sådan som andre ser mig. Da individet handler i situationer på baggrund af dets læsning af "mig i situationen", hvem det er og hvad der forventes af det, kommer dette selvforhold til at strukturere individets valg og ageren i livet.

Dette perspektiv falder godt i spænd med Foucaults (1995) understregning af, at overvågning er et centralt element af disciplinernes funktionsmåde. Vigtigere end, hvad overvågerne ser, er, at de overvågede er bevidste om overvågningen og begynder at se sig selv gennem overvågerens øjne. Igennem karakterer konfronteres elever ikke kun med en vurdering af deres evner og præstation, de konfronteres lige så vigtigt med det faktum, at de konstant bliver vejret mod et ideal som de forventes at tilstræbe. Deres "mig" indoptager de kategorier, de bliver målt ud fra, idet de ser på sig selv gennem lærerens øjne, og justerer deres adfærd i forhold til dennes forventninger. Et "mig" er således også en rolle, de lever sig ind i.

Det er interessant at notere sig, at børns evne-begreb på denne måde forvandles i løbet af deres skoletid. Deborah Stipek og Douglas Mac Iver (1989) har i en amerikansk kontekst diskuteret, hvordan børn fra et "instrumentelt-trinvist" evne-begreb, hvor evner vokser gennem instrumentel adfærd som øvelse og indsats, gradvist udvikler et evne-begreb, hvor evner er et stabilt karaktertræk, der er upåvirket af indsats: Bedre evner er, at opnå det samme resultat som andre med mindre indsats, eller at opnå et bedre resultat med den samme indsats. Indtil 3. eller 4. klasse påvirker karakterer typisk ikke børns forståelse af deres egne evner nævneværdigt, hvorefter karakterer gradvist bliver mere og mere centrale i deres selv-evaluering. Begrebet om evner som karaktertræk forudsætter interpersonlige sammenligninger, hvor førstnævnte bygger på intrapersonlige sammenligninger såsom mestring. Jo mere standardiserede opgaver og feedback bliver, desto nemmere bliver det for elever at sammenligne sig med andre, også på tværs af fag. Det er jo netop formålet med karakterer, at de ordner eleverne i forhold til et udtryk for deres samlede evner, og for skoleelever bliver sammenligningen af dette samlede udtryk dem imellem en måde at se sig selv på. "Mig" som dygtig elev, "mig" som middelmådig, eller "mig" som dårlig.

Skolers pædagogik, deres vægtning af fag og typer af fag, og deres tilgang til evaluering, kan på denne måde få stor betydning for børns selvforhold. På en skole, hvor elever i højere grad vælger opgaver på baggrund af interesse og den sammensætning af evner, der kræves for at løse dem, er det sværere at sammenligne mellem børn, mens det på skoler, hvor der er mange prøver og

karakter-feedback er hyppig, bliver sværere for børn at finde muligheder for at kompensere for ringe test-resultater (Stipek og Mac Iver 1989).

I forhold til denne undersøgelses sigte er den centrale pointe, at karakterer øver indflydelse på elevers selvforhold, og derved på deres forventninger til, hvad de kan opnå i livet, og de valg de træffer. I følgende afsnit kobles denne pointe til social mobilitet og reproduktion. Afsnittets formål er at identificere mulige mekanismer, hvorigennem karakterer påvirker sandsynligheden af et barns valg og muligheder, snarere end at formulere egentlige hypoteser. Som det vil blive klart er det ikke tydeligt, hvilken effekt mekanismerne vil have, omend de specificerer en *måde* hvorpå karakterer kan have en effekt.

2.3 Karakterer og social mobilitet

Allerede Weber havde øje for det dilemma, at uddannelse på én gang er mulighedsskabende og mulighedsbegrænsende, og denne indsigt har informeret en stor sociologisk litteratur om uddannelse siden (Stevens et al. 2008: 129). På den ene side er den ide, eller “myte” i ny-institutionel sprogbrug, at uddannelse er et gode, både for samfundet og for individet, blevet et universelt fænomen i løbet af det 20. århundrede (Ramirez og Boli 1987). Uddannelse er det primære redskab til social mobilitet. Ved at tilbyde gratis skolegang fra folkeskolen til universitetet, skal velfærdsstaten skabe lige muligheder for alle samfundsmedlemmer, der har evnerne og viljen til at tage en uddannelse, uafhængigt af social baggrund. På den anden side er uligheden ganske stabil, og social baggrund er en stærk prædikator for hvilket uddannelsesniveau man opnår, på trods af, at samfundets generelle uddannelsesniveau er højnet (Holm og Jæger 2013).

“Livschancer” er et centralt begreb i denne litteratur, og kan defineres som “sandsynligheder for, at man med givne opvækstforhold kommer til at befinde sig i givne livssituationer” (Ploug 2003). Dette kunne fx være i forhold til uddannelse, indkomst og arbejdsmarkedstilknytning. Mange aspekter af et individs opvækstforhold øver indflydelse på sandsynligheden for at opleve bestemte livssituationer senere, såsom dynamikker i vennegrupper, støtte og ressourcer i hjemmet, og forhold i individets skolegang. I den udstrækning at børns livschancer er bestemt af deres forældres livssituation, taler jeg om “reproduktion”. Begrebet “reproduktion” bygger på en forståelse af samfundet som opdelt i strata eller lag, der reproduceres over generationer. Børns bevægelse fra ét lag til et højere omtales “social mobilitet”.

I sin diskussion af uligheder i uddannelsessystemet sonderer Raymond Boudon (1974) mellem primære og sekundære effekter af socialt ophav. Denne sondring er brugbar, da den understreger, at reproduktion kan foregå både gennem de valg et individ træffer, og uden om dem. De primære effekter af socialt ophav handler om et individs evne til at klare sig i uddannelsessystemet. Hvis et barn vokser op med forældre, der kan hjælpe med lektielæsningen, der

diskuterer politiske, litterære eller naturvidenskabelige emner ved middagsbordet, og som lærer barnet at bruge et omfattende ordforråd, så har det et bedre udgangspunkt for at klare sig i skolen. Men selv hvis et barn fra et hjem uden høj uddannelse får gode karakterer i skolen, så er sandsynligheden for, at vedkommende tager en lang uddannelse stadig mindre end for et barn fra et akademikerhjem med samme karakterer. Dette fænomen handler om uddannelsesvalg og hvad som betinger disse, uagtet skolefærdigheder. De sekundære effekter handler således om, hvordan baggrund påvirker uddannelsesvalg.

Analysen af, hvordan livschancer påvirkes, skal således være sensitiv over for både processer, der påvirker de valgmuligheder et individ har, og processer der påvirker, hvilke valg individet træffer. Undersøgelsen af effekten på livschancer af at gå på en prøvefri skole bygger på en hypotese om, at karakterer spiller en rolle i disse processer. Det er uklart, hvad den præcise effekt må forventes at være, men der er flere måder, hvorpå karaktergivning kunne spille en rolle. I det følgende vil jeg eksplorativt udforske dette, og identificere en række mekanismer, hvorigennem karakterer kunne få en indflydelse på livschancer.

2.3.1 Mekanismer

Mekanisme 1: Karakterer øver en disciplinerende indflydelse på elever.

I midten af den 19. århundrede, da systemet til skoling af masserne var ungt og stemmer som Grundtvigs ønskede karaktergivningens afskaffelse, var undervisningsinspektør J. N. Madvig ansvarlig for tilsynet med skolerne. Han kunne godt genkende de negative effekter af karaktergivningen, som kritikerne fremhævede, omend han fandt kritikken noget overdrevet. Han kunne samtidig ikke se et alternativ, da han vidste, at mange lærere opretholdt disciplinen i deres klasser gennem karakterne, der i løbet af det 19. århundrede havde erstattet korporlig revselse som det primære disciplineringsmiddel (Nørr 1998).

Tilskyndelse til disciplin var et af karaktergivningens centrale formål i dens tilblivelse, og er stadig et centralt tema idag. Det kommer fx til udtryk, når elever vurderer, at de ikke kan finde motivationen til at lægge en indsats i en opgave, hvis der ikke bliver givet karakterer. I en spørgeskemaundersøgelse blandt 5070 hf-elever svarer 44%, at de i nogen eller stor grad har svært ved at motivere sig til at lave lektier på grund af fraværet af årskarakterer, mens 69% svarer, at fraværet af årskarakterer i nogen eller stor grad gør det svært for dem at finde ud af, om de kan leve op til de faglige krav på uddannelsen (Pless og Hansen 2010). På samme måde finder Danmarks Evalueringsinstitut (2002), i deres evaluering af folkeskolens afgangsprøver, at de fag, hvor der gives karakterer, har højere status blandt elever end andre fag, og at eleverne følgelig har større motivation til at arbejde hårdt i dem. De konkluderer derfor, at "Prøverne virker disciplinerende og motiverende på både elever og lærere i forhold til den daglige undervisning" (EVA 2002: 13).

Karakterer kan virke disciplinerende på flere måder. Særligt relevant på ungdomsuddannelser er, at eleverne, gennem karakterer, kan monitorere deres muligheder i forhold til efterfølgende videre uddannelse. Gode karakterer er en forudsætning for at blive optaget på en række uddannelser og uddannelsessteder. I grundskolen har karaktererne ikke samme betydning, da der ikke er et karakterkrav til optaget på en ungdomsuddannelse, omend der er et krav om et bestået eksamensbevis. Her kan karakterer både virke som symbolsk straf og belønning, hvilket har en effekt på eleven, hvis denne har et ønske om anerkendelse fra læreren, og ved at give eleven social prestige. Ved at sætte en parameter for status som dygtig og klog, får eleven noget at stræbe efter, og at monitorere og vurdere sig i forhold til (Andreasen 2009). På denne måde kan eleven bruge karakterer strategisk til opnåelsen af et ønsket selvbillede, "mig", hvilket forudsætter, at eleven gør, hvad der kræves, for at få gode karakterer. I den udstrækning dette mislykkes kan effekten selvfølgelig også være negativ, da eleven kan finde andre parametre til at bibeholde et positivt selvbillede, der ikke er befordrende for hans eller hendes disciplin i klassen.

Mekanisme 2: Karakterer kan bidrage til en implicit sporopdeling i skolen.

Karakterer påvirker som nævnt oven for elevers selvforhold. På trods af, at sporopdeling i folkeskolen har været formelt afskaffet siden skolereformen i 1993, associeres forskellige elevtyper alligevel med bestemte spor, til universitetet eller til erhvervsfaglige uddannelser. Skolesituationen udstikker derfor en linje for eleven, der i sine forventninger indpasser sig til denne linje. Således finder Holm et al. (2013), at karakterer har en stærk forklaringskraft i forhold til elevers valg mellem en erhvervsfaglig linje eller en akademisk linje efter folkeskolen, og Rasmussen (2011) finder, at elever typisk ved, hvad de er for en type, og hvad de skal efter 9. klasse, allerede før de afsluttende prøver. Tilsvarende anbefaler Nordenbo et al. (2009: 107), på baggrund af deres systematiske review af forskning i pædagogisk brug af test, at lærere træffer foranstaltninger til at modvirke "reduceret læringsadfærd, manglende motivation og selvværd", som er dokumenterede effekter af standardiserede test på "svagt præsterende elever".

Jo stærkere de primære effekter af social baggrund er, desto mere må man derfor formode, at karakterer understøtter stratificeringsprocessen i skolen. På denne baggrund argumenteres det, at afskaffelsen af karakterer er udjævnende for livschancer (se fx Jensen et al. 1977). Men som blandt andet Jeannie Oakes (2005) har diskuteret, er læreres og skolers vurderinger typisk ikke mere fair end standardiserede test, da lærere og skolevejledere vurderer på baggrund af deres iboende kulturelle koder, hvor måder at snakke på, klæde sig på, og interagere med voksne spiller en stor rolle. Argumentet kunne derfor også vendes på hovedet, således at karakterer giver elever fra et hjem uden høj uddannelse, der på trods af de primære effekter af deres sociale ophav formår

at klare sig godt i skolen, en tilskyndelse til at læse videre. Dette peger på, at karakterer kan afhjælpe de sekundære effekter: Unge fra hjem uden høj uddannelse har måske ikke samme pres hjemmefra til at fortsætte med at læse (Holm og Jæger 2013), og deres forventning til afkastet ved at tage en uddannelse er måske mindre (Goldthorpe 1996), men hvis unge qua karakterer spores ind på en lang uddannelse, så er de måske mere tilbøjelige til at vælge at læse videre end hvis de ikke havde været på dette spor.

Mekanisme 3: Karakterer kan påvirke kulturen i en skoleklasse, og den kulturelle orientering som skoleoplevelsen fostrer.

Som Andreasen et al. (2011: 24) nævner, er evalueringer “konstitutive” for undervisningen, “i og med, at virkeligheden dannes med selve evalueringssproessen”. Én dynamik er, at undervisningen kommer til at orientere sig mod målbare færdigheder. Men der er også andre mere indirekte måder, hvorpå karakterer kan påvirke unges valg, der handler om, hvordan karakterer virker i og påvirker kultur, altså mønstre for adfærd og præferencer. Denne pointe handler om, hvordan socialisering i hjemmet spiller sammen med socialisering på skolen.

Pierre Bourdieus (2005) begreb om “habitus” er i denne henseende brugbar. Habitus kan tænkes som mønstre i præferencer og adfærd, altså måder at være og handle på, der er erhvervede i det miljø, individet er vokset op i. Disse handlingsmønstre er betingede af de ressourcer, uddannelsesmæssige såvel som økonomiske, der er tilgængelige i dette opvækstmiljø. Disse ressourcer omtaler Bourdieu (2006) som kapitalformer. Udover økonomisk kapital nævner Bourdieu særligt social kapital, der handler om socialt netværk, og kulturel kapital, der dækker over både uddannelse, kulturelle genstande som bøger og kunst, og kulturel dannelse (“kropsliggjort” kultur). Hver kapitalform kan oversættes til hinanden, fx at man får ideer gennem sit netværk, job gennem sin uddannelse, og dyr uddannelse gennem penge, omend “kursen” kan variere. Selvom kulturel kapital ofte operationaliseres som uddannelsesniveau, så har kulturel kapital en særegenhed, der påvirker valg og interesser: Litterær dannelse informerer et individs valg anderledes end naturvidenskabelig dannelse.

Habitus forbindes ofte med de primære effekter nævnt oven for: Børn fra hjem med færre ressourcer klarer sig dårligere i skolesystemet, da de ikke er oplært i den habitus, der belønnes i skolesystemet. Men selv hvis de klarer sig udmærket og kan vælge at læse videre, kan habitus spille en rolle. Opleves det som sjovt og spændende at gå i skole? Er det noget børn har lyst til at fortsætte med? Spørgsmålet er, hvordan karakterer påvirker en classes måde at fungere på, og om denne indflydelse har betydning for ønsket om at læse videre for unge fra forskellige hjem. Pointer som at lærere kommer til at rette deres opmærksomhed for meget mod at vurdere eleverne, at det forvrider forholdet mellem lærer og elev, og at det fostrer en konkurrencekultur internt i klassen (se fx Jensen 1977), eller at karaktergivning får børn til at stræbe efter

faglig fortræffelighed og højner det faglige miljø i klassen (se fx Tøttrup 1977), retter sig mod dette spørgsmål. Hvis karaktergivning øver en disciplinerende effekt på eleverne, ved at straffe og belønne bestemte handlinger gennem den symbolske bearbejdning af børns selvforhold, så må det formodes, at skoler uden karakterer anvender alternative disciplineringsformer. Spørgsmålet er, hvilken sammenhæng der er mellem disse disciplineringsformer og den stemning, motivation, og interesse, der gør sig gældende i en klasse, på den ene side, og hvordan dette skolemiljø interagerer med børns i hjemmet erhvervede habitus, på den anden. Disse forskelle retter sig ikke nødvendigvis kun mod, hvorvidt man vælger at læse videre eller ej, men også mod *hvad* man vælger at læse videre, altså hvilke interesser skolen fostrer eller ikke fostrer. Som Stevens et al. (2008) nævner, peger forskning på, at social og kulturel kapital øver indflydelse på både *om* og *hvad* unge læser. Karakterer er selvfølgelig kun ét element i dette spørgsmål, hvor pædagogiske teknikker, sammensætning af fag, lærerens evne til at formidle entusiasme, osv. udgør andre elementer.

Mekanisme 4: Karaktergivning kan påvirke selektionen til skoler.

Udover at udstyre børn med kulturel kapital kan forældre også intervenere mere direkte i deres børns skolegang. Annette Lareaus (1989) klassiske studie "Home advantage" diskuterer mønstre i, hvordan forældre med forskellige baggrund interagerer med skolen for at skabe de bedst mulige betingelser for deres børn. Noget der kendetegner de prøvefri skoler er, at de typisk er et tilvalg, valgt mellem flere alternativer, og, som nævnt oven for, at forældre har en meget central rolle i kvalitetssikringen af skolen.

Omvendt kan andre skoler, der beskriver deres pædagogik med udgangspunkt i en diskurs om håndfast disciplin og faglighed, og som giver karakterer allerede fra de tidligste klasser, også tiltrække et særligt segment af engagerede forældre. Hvad der adskiller disse forældre fra forældrene til friskoleelever er, hvilken slags skoleoplevelse de tænker vil være mest fordelagtig for deres børn. Ligesom i mekanisme 3 er dette et spørgsmål om, hvilken slags kulturel kapital forældre ønsker at formidle til deres børn, og vurderingen af dette er funderet i præferencemønstre opsummeret i forældrenes habitus. Men hvor mekanisme 3 handler om, hvordan skolers pædagogiske tilgange og metoder påvirker skolekulturen, er pointen her, at forskelle i skolekulturen kan være et resultat af sammensætningen af elever og deres forældre.

Mekanisme 5: Karakterer kan få varierende symbolsk betydning i forskellige vennegrupper, hvilket kan få betydning for såkaldte peer-effects.

En anden dimension, der er implicit i mekanisme 3 og 4, er vennegrupperes indflydelse på uddannelsesvalg og præstation. Individet er ikke alene på deres vej igennem systemet, de indgår i vennegrupper, der påvirker deres interesser

og mål. I forhold til de primære effekter er spørgsmålet, hvordan karakterer påvirker de roller, som de unge spiller i deres vennegrupper, og hvordan disse varierer i forhold til sammensætningen af børn i disse vennegrupper. I nogle grupper er det måske prestigefyldt at have høje karakterer, mens det i andre er det modsatte. Af de 9. klasseselever, som Karen Andreassen (2009) har interviewet om karakterer, finder hun begge typer attituder. Det er selvfølgelig svært at fastsætte, i hvilken udstrækning dette handler om at tage afstand fra skolen som sådan, og hvor meget der kan tilskrives karaktergivning. Men på grund af karakterers funktion i udviklingen af “mig”, og således også ubehagelige “mig” som unge ikke vil leve sig ind i, kan det godt retfærdiggøres, at en del af effekten handler om karaktergivning. Som disse citater fra (Andreassen 2009: 14) illustrerer, kan dette både handle om “mig” som klog/dum og “mig” som sej/duks:

“jeg tror også, at der er mange der tænker, aj når hun får så dårlige karakterer, ej er hun så dum egentlig, og det sårer jo også mig, men jeg ved det jo ikke, for de siger det jo ikke til mig”

“det virker bare, som om de ikke har noget socialt liv, og det eneste de går op i, det er skolen, og det er nok lidt, det er nok ikke det fedeste, tror jeg ikke, og der er jo nogle, som følger med, og hele tiden hvad det så end er, så laver de fire sider om det, det skal de selvfølgelig også have lov til, men nogle gange så kan det jo også blive for meget”

I forhold til de sekundære effekter er spørgsmålet i hvilken grad unges valg af uddannelse er influeret af venners valg. Selvom en ung får gode karakterer kan karaktergivningen ad en omvej påvirke den unge negativt, hvis han eller hun ønsker at følge venner, der ikke har samlet gode karakterer, og således befinder sig i et andet spor. Og omvendt. Fx finder Dines Andersen (2005), i analysen af en survey blandt 3.073 unge, at venners valg af ungdomsuddannelse primært har betydning for unge, der vælger en gymnasial uddannelse, mens forældres vejledning synes at spille en større rolle for unge, der vælger en erhvervsfaglig uddannelse.

I det følgende afsnit vil disse betragtninger blive operationaliseret i forhold til den empiriske analyse af effekten af at gå på en prøvefri skole på unges livschancer. Den videre operationalisering til variable findes i afsnit 3.3.2.

2.4 Livschancer og prøvefri grundskoling

De prøvefri skoler er, som nævnt i specialets indledning, defineret som skoler, der anvender den i friskoleloven bestemte ret til *ikke* at sende sine 9. klasses elever til folkeskolens afgangsprøve. Der gives typisk ikke karakterer på skolerne, eftersom karakterer, ligesom eksamen, strider imod deres pædagogiske

værdigrundlag. Jeg vil i denne undersøgelse behandle skolerne under ét, selvom de, som det vil blive beskrevet i afsnit 4.1, spænder over flere forskellige pædagogiske filosofier.

De unges livschancer vil i denne undersøgelse blive operationaliseret i forhold til 3 livsaspekter, nemlig uddannelse, arbejde og løn. Mens de alle tre indebærer langtidseffekter, der tidligst kan måles et årti efter 9. klasse, rummer uddannelse også en korttidseffekt, nemlig i overgangen til ungdomsuddannelse. Ungdomsuddannelse er det første store valg i deres uddannelseskariere, og valget afgør, om de kan fortsætte med en videregående uddannelse efterfølgende. Således er overgangen til ungdomsuddannelse den effekt, der ligger nærmest grundskolen, hvor overgang til videregående uddannelse opsummerer effekten af både grundskolen og ungdomsuddannelsen.

De fleste af de livssituationer, der typisk associeres med livschancer, er dog langsigtede. Et af disse mål er, hvilket uddannelsesniveau et individ opnår senere i livet. Dette giver et indblik i, i hvilket omfang skolen har bidraget til social mobilitet eller reproduktion. I forlængelse af mekanisme 2, at karakterer kan have indflydelse på arten af kulturel kapital, der formidles på skolen, og mekanisme 3, at karakterer kan påvirke selektionen til skoler, er det ydermere relevant at undersøge, om der er forskelle i uddannelsesmønstre inden for samme uddannelsesniveau.

Efter livet inde i uddannelsessystemet kommer arbejdslivet, hvor kriterierne for succes på nogle måder ligner dem i uddannelsessystemet, og på nogle måder afviger fra dem. Uddannelse er typisk adgangsbilletten til forskellige jobtyper, men når først man er på en arbejdsplads, kan kravene for karrieremæssig advancement afvige fra dem, man er vant til, og disse krav kan selvfølgelig variere fra organisation til organisation, og fra sektor til sektor. Et individs chancer for at klare sig på arbejdsmarkedet udgør derfor et selvstændigt spørgsmål, omend det naturligvis er korreleret med livschancer i uddannelsessystemet. Af denne grund vil jeg i denne undersøgelse kigge på, om det at gå på en prøvefri skole har en indflydelse på livschancer i forhold til arbejdsforhold. Ét element af dette er, hvor sandsynligt det er, at man oplever længerevarende arbejdsløshed. Et andet er, hvor sandsynligt det er at opnå arbejde, der forudsætter bestemte niveauer af færdigheder.

Indkomst er endnu et aspekt ved det at klare sig på arbejdsmarkedet, og må forventes at være korreleret med både uddannelse og arbejde, men tilføjer samtidig en del information. Indkomst opsummerer mange forhold i ét udtryk, ens rang i organisationen, om man anerkendes som en der har gjort sig fortjent til lønstigninger, hvor værdifuld man vurderes at være for en organisation, hvor indbringende en sektor man arbejder i, hvor meget tid man er villig til at ofre på at tjene penge, etc. Indkomst har en meget reel indflydelse på de muligheder, et individ har i sit liv, da køb forudsætter penge. For at få et indtryk af, hvilket indkomstniveau, man kommer til at lægge sig på, må indkomst måles tilstrækkelig lang tid efter 9. klasse til, at man kan nå at etablere sig i sin profession.

I det næste kapitel vil jeg operationalisere disse betragtninger til variable, der kan indgå i analysen, og beskrive den metode, jeg vil anvende.

Metode og data

Dette kapitel introducerer undersøgelsens metode og videnskabsteoretiske ståsted. Enhver vidensproduktion bygger på bestemte antagelser om den undersøgte virkelighed, og har et afgrænset gyldighedsområde. At reflektere over sin praksis som vidensproducent giver undersøgelsen dybde om ikke afklarethed, idet gråzoner og begrænsninger anerkendes og tages i betragtning.

I første hovedafsnit diskuteres variabelforskning som et af samfundsvidenskabens delområder. Ved at tage udgangspunkt i kritikken af paradigmet søger afsnittet at vise, hvordan denne type forskning kan anvendes frugtbart, side om side med andre typer forskning. Idet der trækkes på begreber, der er blevet diskuteret i det første hovedafsnit, argumenterer det andet hovedafsnit for den specifikke metode, der anvendes i denne undersøgelse. I kapitlets sidste hovedafsnit beskrives undersøgelsens fremgangsmåde, samt dets datamateriale og variable.

3.1 Variabelforskning

Den variant af empirisk analyse, som denne undersøgelse er et eksempel på, kaldes undertiden og kritisk “variabelforskning” (se fx Blumer 1956; Abbott 1997). Selve definitionen af denne type analyse som, “sociological analysis which seeks to reduce human group life to variables and their relations” (Blumer 1956: 683), gør det klart, at begrebet ikke er ment flatterende. At variabelanalyse i Blumers perspektiv ikke nødvendigvis indebærer en sådan reduktion er tydelig, når han pointerer, at “in the area of interpretive life variable analysis can be an effective means of unearthing stabilised patterns of interpretation which are not likely to be detected through the direct study of the experience of people” (Blumer 1956: 689). En mere generel definition af variabelforskning, der ikke allerede i definitionen afskriver dens potentiale, kunne simpelthen være “kvantitativ forskning med variable”. Hvad variable og deres

relationer betyder er således mere åbent, og er et spørgsmål, der besvares i forhold til en undersøgelses specifikke forskningsspørgsmål og datamateriale.

I kritikken af variabelforskning understreges dog særligt to forhold, der tjener til at udpensle variabelforskningens hermeneutiske spillerum, altså hvilken slags forståelse variabelforskning kan give anledning til. Den første kritik handler om den grundlæggende rolle som fortolkning spiller i social handling og sociale processer. Denne kritik artikuleres tydeligst af Blumer. Mennesket handler på baggrund af, hvad der er meningsfuldt for det. At forstå, hvordan mennesket fortolker sin verden og hvorfor, er at forstå menneskets situation, og således kan dets handling forklares. Ved ikke at kigge på selve fortolkningsprocessen, men på egenskaber ved individer og deres sammenhænge (variablene), risikerer variabelforskningen at producere forklaringer, hvor disse egenskaber "gør noget", uafhængigt af den fortolkningsproces de er indlejret i, netop fordi denne fortolkningsproces ikke synliggøres ved at studere forhold mellem variable.

Finder jeg, til eksempel, en sammenhæng mellem det at gå på en prøvfri skole og opnåelsen af et højere uddannelsesniveau, kunne jeg finde på at sige, at sammenhængen mellem variablene er kausal: At gå på en prøvfri skole giver et højere uddannelsesniveau. Men hvad vil det sige, at det at gå på en prøvfri skole giver et højere uddannelsesniveau? Hvordan ser processerne ud, hvorved de to forhold er relaterede? For at historien om sammenhængen bliver meningsfuld, må den indgå i en teori om menneskelig handling og sociale processer, og denne teori kan beriges igennem mange andre former for empirisk forskning, såsom deltagerobservation og kvalitative interviews.

Den anden kritik af variabelforskningen, måske bedst artikuleret af Andrew Abbott (1997), er, at sociale fakta skal *lokaliseres*. Effekten af forskellige årsager kan ikke tænkes isolerede, da de altid er indlejret i tid og rum. Det var, som Abbott fremhæver, karakteristisk for Chicago skolen, at "The effects of causes were so shaped by environing factors that no causes had uniform effects, specific theories must be theories about constellation of forces, not theories of individual causes" (1997: 1160). At udvikle en teori om, hvordan de sociale processer, der binder variable sammen, ser ud, fx at man har gået på en prøvfri skole og at man har et højere uddannelsesniveau, risikerer at hypostasere disse egenskaber som selvstændige kræfter, hvis ikke de lokaliseres. Ifølge Abbott kræver det et begrebsligt hop at antage, at betydningen af variables værdier er ens på tværs af kontekster, og at det først var i 1960'erne, da metoderne allerede havde en generation af sociologer bag sig, at sociologer begyndte at tænke at deres variable "gjorde ting" (1997: 1164).

Snarere end at være en sønderlemmende kritik af variabelforskningen som forskningsmetode fremhæver disse kritikpunkter, i denne undersøgelses perspektiv, væsentligheden af at forholde sig reflektivt til det perspektiv som den anvendte forskningsmetode lægger på virkeligheden, på den ene side, og den centrale rolle som teori spiller i udviklingen af meningsfulde forklaringer på den anden. Disse to forhold udfoldes i de følgende underafsnit, hvor denne

opgaves position artikuleres. Det første omhandler kausalitet, mens det næste omhandler en måde at bruge teori på, som er blevet kendt som “middle-range theory”.

3.1.1 Kausalitet

En diskussion af kausalitet kan nemt blive viklet ind i de mange modsætninger, som præger videnskabsteori: aktør eller struktur, determinisme eller kontingens, nomotetisk eller ideografisk videnskab, mikro eller makro. Det er ikke dette afsnits ambition at engagere sig i denne diskussion. Istedet vil jeg i dette afsnit synliggøre og forholde mig til antagelser om, hvad det vil sige at lave kausale forklaringer, der ligger til grund for de metoder, som jeg anvender.

I en diskussion af brugen af kausalitetsbegrebet i sociologien sonderer John Goldthorpe (2000) mellem tre forskellige kausalitetsbegreber, der, omend han ikke specificerer dette, alle er funderede i variabelforskning. Det første kalder han *robust afhængighed*. Korrelationer mellem variable indebærer ikke kausalitet, men et kausalt forhold implicerer nødvendigvis en korrelation, og derfor er det forskerens udfordring at sandsynliggøre, hvilken andel af en korrelation, der handler om kausalitet. Forskerens fremgangsmåde er at demonstrere korrelationens robusthed over for kontrol med andre variable. Som eksempel nævner Goldthorpe Lazersfelds forskningsmetode, der gik på at starte med en korrelation, der har teoretisk interesse, og at forsøge at forklare den med andre variable, der ligger tidsligt før korrelationen. Indtil en korrelation er undergraved af fremtidig “elaborering”, i Lazersfelds sprogbrug (se fx 1955), må den accepteres som gyldig. Problemet med robust afhængighed som kausalitetsbegreb er, at begrebet kun handler om statistiske korrelationer. Overgangen fra en statistisk korrelation til et kausalt argument giver kun mening igennem et input af teori, og denne teori er i dette begreb ikke en eksplicit del af udviklingen af kausalforklaringer.

Over for dette kausalitetsbegreb står det, som Goldthorpe kalder “consequential manipulation”: Kausalitet er konsekvensen af specifikke handlinger. Dette kausalitetsbegreb har eksperimentet som sit paradigme. En årsag skal, i det mindste på et teoretisk plan, kunne beskrives som en manipulation eller en *behandling* i et eksperiment. Kausalitet handler om behandlingens effekt. Fra dette perspektiv er det ikke effekters årsager, der skal findes, men årsagers effekter, der skal beskrives. Det, man egentlig gerne vil vide er, for hvert individ, hvad forskellen mellem at få behandlingen og ikke at få behandlingen er. Altså,

$$\delta_i = y_i^1 - y_i^0$$

hvor δ_i er behandlingens effekt for det enkelte individ, i , og y_i^1 og y_i^0 er vedkommendes tilstand på en given effektvariabel, hvis individet har fået behandlingen og ikke fået den. Dette er ikke logisk muligt. Istedet dannes to sammenligningsgrupper, en behandlingsgruppe og en kontrolgruppe. Målet for en behandlings-

effekt bliver så differensen mellem gruppernes gennemsnit på effektvariablen Y :

$$\delta = E[y_i^1] - E[y_i^0]$$

Den store udfordring er, fra dette perspektiv, at sikre gruppernes sammenlignelighed, således at det kan sandsynliggøres, at kontrolgruppen indikerer, hvad der ville være sket med behandlingsgruppen, hvis ikke den havde fået behandlingen. To grundlæggende antagelser faciliterer dette. For det første skal *forsøgsdeltagerne* være tilfældigt allokeret til de to grupper, behandling og kontrol (og evt. til slet ikke at være med i undersøgelsen). En tilfældig allokering sikrer, at forskelle mellem grupperne ikke bunder i, hvordan grupperne er blevet dannet. For det andet skal forsøgsdeltagerne være upåvirkede af både allokering processen og af øvrige forsøgspersoners allokering. I en sociologisk kontekst er problemet med disse antagelser, at det generelt ikke er muligt at imødekomme dem direkte i forskningsdesignet. Derfor er den store udfordring at udvikle og anvende metoder, der formår at efterligne dette forsøgsdesign. Goldthorpe argumenterer, at langt de fleste spørgsmål, der optager sociologer, vil være meget svære at udforske som kvasi-eksperimenter, blandt andet fordi menneskelig agens, der unægtelig har en central rolle i forståelsen af socialt liv, ikke let kan anskues som manipulerbar, men snarere er nøglen til at forstå, hvorfor mennesker handler som de gør. Man kan godt tænke interventioner, der søger at påvirke menneskers mål, og evaluere dem; men hvis man vil forstå, hvorfor mennesker handler på en bestemt måde, må man, som Blumer pointerede, finde ud af, hvordan deres handling er meningsfuld for dem.

Det sidste kausalitetsbegreb, som Goldthorpe diskuterer, kalder han kausalitet som *generativ proces*. Ideen er, at forskeren skal kunne artikulere, hvordan en kausal proces fungerer, i en sådan detaljeringsgrad, at det kan føre til hypoteser, der kan testes. For at udvikle et kausalt narrativ er forskeren nødt til at etablere “hvad der sker” før han eller hun forsøger at forklare “hvorfor det sker”, og dette narrativ kan bygge på et væld af forskellige former for empiri og kilder. Statistiske metoder kan således både være brugbare i forhold til at etablere eksplanandum, fx en regularitet (jf. Blumers kommentar om, at variabelforskning kan være brugbar til at afdække stabiliserede fortolkningsmønstre), og også til at teste hypoteser, når kausalforklaringen er artikuleret. Kausalitet handler på denne måde ikke om statistik, men om veldokumenterede teorier, med statistik som én blandt flere bidragsydere, og hvor argumenter kan bygge på logikken i både *robust afhængighed* og *manipulerbare konsekvenser*. At argumenterne bygger på disse logikker handler om, at konklusioner udsættes for en grundig kritik og kan sandsynliggøres: Er sammenhængen ikke blot spuriøs? Er den ikke blot et udtryk for skæv sampling? Selvom en sammenhæng overlever en grundig kontrol, så er den ikke *eo ipso* kausal.

Begrebet om kausalitet som *generativ proces* indikerer, hvordan variabelforskning kan accepteres at have en væsentlig rolle i sociologisk forskning samtidig med, at de nævnte kritikker imødekommes. Dette speciales undersøgelse

skal ikke læses som afdækningen af en kausalsammenhæng i sig selv. Undersøgelsens resultater kan få to roller i kausale narrativer. For det første kan de læses som et bidrag til at etablere et regularitet, der i sig selv fortjener at blive forklaret. Derudover kan de anvendes i forbindelse med test af hypoteser, måske endda på overraskende måder, i kausale beretninger, som jeg ikke er klar over, men som indebærer sammenhænge, der her påvises. Inden for disse rammer er undersøgelsen både interessant og lødig, og undgår at reducere socialt liv til forhold mellem variable, på den ene side, og at ophøje variablene til selvstændige sociale kræfter, der har effekter uafhængigt af deres kontekst, på den anden.

3.1.2 *Middle-range* teori

I forrige afsnit anvendtes begrebet “teori” ganske løst. Det er blevet klart, at teori, sammen med kausal argumentation omkring empiriske fund, spiller en central rolle i udviklingen af forklaringer. Det er også blevet klart, at min ambition i forhold til produktionen af kausale udsagn er ydmyg, som et bidrag – med et bestemt datamateriale og en bestemt metode – til et videnskabeligt samfunds vidensproduktion, i hvis kollektive arbejde meningsfulde og velunderbyggede teorier kan opstå. Dette indebærer en bestemt måde at forholde sig til teori på.

Robert Mertons begreb om “middle-range theory” (Merton 1949) er instruktivt i denne sammenhæng. I Raymond Boudons (1991) udlægning af begrebet indeholder det både en negativ og en positiv definition. Negativt har “middle-range” teori *ikke* en ambition om at forklare alt socialt liv med henvisning til én eller få sociale kræfter. Positivt er “middle-range” teorier et sæt udsagn om verden, der organiserer et sæt hypoteser og relaterer dem til ellers adskilte empiriske observationer (Boudon 1991: 520).

Selvom Boudons udlægning indeholder en ganske åbenlys kritik af “broad-range teorier”, så er begrebets brugbarhed i denne opgaves perspektiv ikke primært som klassifikation af gode teorier over for dårlige teorier. Det, som er brugbart, er at artikulere nogle principper for, hvordan man som forsker ønsker at bruge teori, som kan informere forskningsprocessen. Den negative og den positive definition, som Boudon nævner, kan således anskues som to principper for brugen af teori. At opgive ambitionen om at forklare socialt liv med udgangspunkt i én eller få sociale kræfter synes ganske selvindlysende og indeholder måske endda et element af stråmandsargumentation. En anden udlægning af samme princip kunne være, at brugbare sociologiske forklaringer ikke behøver at blive konsolideret i en samlet “grand theory” om samfundet. Teorier, der artikulere sociale og psykologiske dynamikker, er frugtbare i forhold til at konstruere forklaringer og at generere hypoteser, også selvom de ikke gør det klart, hvordan menneskelig civilisation har udviklet sig, og hvor den er på vej hen. De store fortællinger om samfundet kan være inspirerende, men sociologisk forskning behøver ikke at foregå inden for deres rammer.

Den positive definition er i Boudons udlægning så generel, at det er svært at se, hvilken teori ikke skulle kunne vises at være en sådan teori. Er teorien om klassekonflikt ikke et sæt udsagn, der organiserer et sæt hypoteser (fx polariseringen af samfundet i to antagonistiske klasser) og relaterer dem til adskilte observationer (fx kapitalens koncentration i få hænder og accelereringen af konflikter mellem rige og fattige)? Samtidig er det tydeligt, at Boudons eksempler på “middle-range” teorier, fx referencegruppeteori, har en helt anden og meget mere beskeden rækkevidde end Marx’ teori om klassekonflikt. Uden at forklare verdenshistorien gør referencegruppeteori forskere opmærksomme på en social dynamik på mikroniveau, nemlig at mennesker udvikler ideer og attituder ved at tage andre mennesker som reference, og kan indgå i forskellige modeller og forklaringer, der binder observationer i adskilte mikro-sammenhænge sammen. Ved at tage udgangspunkt i sådanne dynamikker, der ikke er konsoliderede i en “grand-theory”, får forskeren et bedre udgangspunkt til at etablere adækvate forklaringer, end hvis alle sociale fænomener skal passes ind i én stor ramme. Således var fremgangsmåden i kapitel 2 at identificere relevante sociale dynamikker, der kan tjene til at forklare karakterers sociale funktion og effekter, snarere end en bekendelse til en bestemt “grand theory”. Den ny-institutionelle indsigt, at organisationers kamp om legitimitet kan redegøre for mange udviklinger i organisationer, og Meads pointe om, at mennesker udvikler deres billede af sig selv og sine evner igennem interaktion, er eksempler på dette.

Dette peger i retningen af endnu et princip, som kunne udledes af ideen om “middle-range” teorier: Empiriske undersøgelser behøver ikke, og kan typisk med fordel undlade, at konkludere en forklaring. Fx vil læseren af dette speciale ikke i diskussionsafsnittet finde en færdig forklaring på de regulariteter, der undersøges. I linje med Goldthorpes begreb om kausalitet som *generativ proces*, så er udviklingen af teori et meget mere omfattende, kollektivt foretagende, som en enkelt undersøgelse blot kan håbe at bidrage til, ikke at færdiggøre. Denne undersøgelse er succesfuld i den udstrækning, at den formår at generere nye spørgsmål og hypoteser, og ikke i den udstrækning, at den afslutter og konkluderer udforskningen af fænomenet.

Et andet princip, som er implicit i ideen om “middle-range” teorier, er, at teorier med empiriske konsekvenser er mere brugbare i forhold til at forklare empiriske fænomener, end teorier, der er uafhængige af empiri. Dette behøver ikke at indebære en bekendelse til poppersk videnskabsteori, hvor kun falsificerbare teorier kan kaldes videnskabelige i nogen egentlig forstand (Popper 1963). Popper beskæftigede sig med spørgsmålet om demarkationen af videnskab, mens dette afsnits spørgsmål er, hvordan teorier kan bruges på en frugtbar måde. At udlede empiriske konsekvenser og hypoteser, og at afprøve sine forklaringer med konkurrerende forklaringer, er en nyttig heuristisk fremgangsmåde i forhold til udviklingen af forklaringer. Som Arthur Stinchcombe (1968) argumenterer, så styrker det teori *a*, hvis der kan artikuleres alternative teorier *b*, *c* og *d*, der indebærer andre og modsatrettede empiriske forventnin-

ger, og de empiriske fund stemmer overens med forventningerne udledt af teori *a*. Inden for meget anderledes rammer fremhævede Foucault ligeledes “a constant checking” (2000: 327) som et nøglekarakteristikum for, hvordan analytisk-empirisk arbejde skrider frem. Hvorvidt logiske argumenter, variabelforskning, historiske narrativer, eller kvalitative beskrivelser er metoden, så er dette princip centralt. Når forskning bekender sig til en “grand theory” kan det nemt ske på bekostning af dette princip, således at forskeren ikke afprøver sine forklaringer af empiri i forhold til konkurrerende forklaringer.

Denne “constant checking” er en del af både etableringen af eksplanandum og udviklingen af eksplanans. En af styrkerne ved variabelforskning er, at de metoder, der bruges, er underlagt en omfattende diskussion og afprøvning, og at der er udviklet mange kritikker og måder konstant “at tjekke” sine resultater på.

I det følgende afsnit introduceres den metode, som undersøgelsen vil anvende, og der gives et argument for, hvorfor denne metode er brugbar til at etablere regulariteter som dem, der her undersøges.

3.2 Hvorfor matching?

En skoleleder på en prøvfri friskole, som jeg snakkede med i forbindelse med identificeringen af de prøvfri skoler til denne undersøgelse, blev ganske begejstret, da jeg fortalte hende min undersøgelse. De prøvfri skoler er under et betydeligt pres i disse dage, hvor den politisk/administrative stemning er en større grad af kontrol over skolernes kvalitet, som har standardiserede test og vurderinger af karaktergennemsnit som virkemidler. Men, sagde hun, ser man på overgangen til ungdomsuddannelse, så ligger hendes skole på et væsentlig højere niveau end folkeskolen, da samtlige dimittender fra 9.klasse påbegynder en ungdomsuddannelse sommeren efter 9. klasse. Min undersøgelse kunne være brugbar for hende og andre skoleledere som hende, der skal give svar på tiltale om, hvorvidt kvaliteten af den uddannelse, de leverer, nu også står til mål med undervisningen i folkeskolen.

For den enkelte skole kan tal som andelen af årgangen, der fortsætter på en ungdomsuddannelse i forhold til landsgennemsnittet, godt være brugbare til at forholde sig til, hvor godt eller skidt det står til, hvis altså de har som målsætning at deres dimittender skal fortsætte på en ungdomsuddannelse. Men set udefra kunne målet problematiseres på flere måder. Er sammensætningen af elever nu også sammenlignelig med en gennemsnitlig sammensætning i folkeskolen? Hvis gruppen er mere ressourcestærk end gennemsnittet, hvordan klarer eleverne sig så sammenlignet med en lige så ressourcestærk gruppe? Og selvom det måske går godt på den enkelte prøvfri skole, kunne dette ikke være en tilfældighed? Ligesom eleverne fra nogle folkeskoler klarer sig bedre end eleverne fra andre folkeskoler, kunne den enkelte prøvfri skoles succes så ikke være en undtagelse, mens de prøvfri skoler generelt stiller børnene dårligere

end de havde været stillet, havde de gået på en skole, hvor de fik karakterer og kunne tage folkeskolens afgangsprøve?

For at “tjekke” den påståede regularitet er der brug for at udvide sammenligningen til andre prøvfri skoler, hvis muligt *alle* de prøvfri skoler. Sammenligningen kan også med fordel udvides til andre årgange end en tilfældigt valgt årgang, så der også tages højde for variation mellem årgange (der ikke nødvendigvis er tilfældig, da skolerne både kan have ændret kvalitet, og ændret bevidstheden om, at det er en målsætning at skolens dimittender skal fortsætte med en ungdomsuddannelse). Dernæst kan det deskriptivt vurderes, om rekrutteringen til de prøvfri skoler synes nogenlunde tilfældig på baggrundsvariable af interesse. I tabellerne 3.1 og 3.2 er fem kohorter af 9. klasses dimittender, fra henholdsvis prøvfri grundskoler og dimittendpopulationen i øvrigt (dvs. 9. klassesdimittender fra alle andre grundskoler i Danmark), sammenlignet i forhold til deres forældres uddannelsesniveau og indtægt. Tabellerne viser ganske slående, at forældrene til dimittender fra prøvfri skoler både har et højere uddannelsesniveau, og en højere gennemsnitlig løn, end de gennemsnitlige forældre. Med den veldokumenterede sammenhæng mellem børns sociale baggrund og deres gevinst i skolen in mente, er det således nødvendigt, at sammenligningen kvalificeres med kontrol for disse faktorer.

En udbredt metode til at kontrollere sammenhænge for baggrundsfaktorer er at inkludere dem i en regressionsanalyse. Den simple sammenligning med landsgennemsnittet kan beskrives som:

$$y_i = \alpha + \delta D_i + \varepsilon_i$$

hvor α er en konstant, og D er en dummyvariabel, der antager værdien 1, hvis barnet gik på en prøvfri skole, og 0, hvis barnet gik på en ikke-prøvfri skole. Koefficienten δ angiver forskellen i forventet værdi på Y for individet i ved at gå på en prøvfri skole relativt til ikke at gå på en prøvfri skole, fx påbegyndelsen af en ungdomsuddannelse året efter afslutningen af 9. klasse. Modellen antager, at D er uafhængig af øvrige variable, der alle er inkluderet i fejleddet ε_i , altså $D_i \perp\!\!\!\perp \varepsilon_i$. For at sandsynliggøre denne antagelse kan andre variable, $X_i^{1,2,\dots,n}$, der formodes at påvirke D , inkluderes i modellen med selvstændige koefficienter, $\beta_{1,2,\dots,n}$, således at estimeringen af δ justeres for disse baggrundsfaktorer:

$$y_i = \alpha + \delta D_i + \beta_1 X_i^1 + \beta_2 X_i^2 + \beta_n X_i^n + \varepsilon_i$$

Sammenhængen mellem at gå på en prøvfri skole og et bestemt outcome indebærer, at eleverne fra de prøvfri skoler ville havde oplevet et andet outcome, hvis de ikke havde gået på den prøvfri skole. Som Michael Sobel (1998: 320) argumenterer, ligger der på denne måde typisk en kontrafaktisk kausalitetsforståelse, dvs. kausalitet som “consequential manipulation” i Goldthorpes sprogbrug, bag forklaringer af sammenhænge mellem variable, da forskeren

implicit siger, at hvis ikke a havde haft en given effekt, så ville b ikke gøre sig gældende. De to grundlæggende antagelser nævnt i afsnit 3.1.1, at *forsøgsdeltagerne* er tilfældigt allokerede til deltager og kontrolgruppe, og at de er upåvirkede af selve allokeringsproceduren og andres allokering, sætter en begrænsning på, hvilke regressionsestimater, der kan betragtes som kausale effekter. I tilfælde af et kvasi-eksperiment, som dette, hvor der ikke har været nogen tilfældig allokeringsproces, må forskeren antage, at allokeringen har været “betinget tilfældig”: Tager man højde for de faktorer, der påvirker, hvorvidt man allokeres til den ene eller den anden gruppe, kan det argumenteres, at den resterende varians er tilfældig. Dette indebærer, at den udbredte måde at fortolke regressionskoefficienter på, hvor hver koefficient i modellen præsenteres som en kausal effekt, er fejlagtig (Sobel 1998: 345). Hvor det fx giver mening, at forældres uddannelsesniveau skulle påvirke, hvorvidt et barn går på en prøvfri skole, så er det svært at forestille sig, hvordan kontrollen for, om man går på en prøvfri skole, skulle påvirke, hvilken uddannelse forældrene har, og estimeringen af dens effekt vil derfor ikke være rigtig.

På denne måde kan en regressionsanalyse godt være en frugtbar måde at udforske effekter på, hvis den bruges med omtanke. Men regressionsmodellen har også visse begrænsninger. For det første bygger regressionsmodellen på en række antagelser, der ikke altid kan forsvares. Sådanne antagelser inkluderer, at de forklarende variable er lineært relaterede til Y (eller til logaritmen til Y i logistisk regression), homoskedasticitet, og at modellens fejlled er uafhængige og normalfordelte (Field 2013: 311). Hvis antagelserne om homoskedasticitet og uafhængige fejlled ikke holder, er der en risiko for, at signifikanstest bliver misvisende.

For det andet estimeres regressionsmodellen således, at den forudser værdier på Y , der passer bedst muligt for samtlige cases i analyseudvalget. Det vil sige, at modellen også skal forudsige værdier for cases, der har en kombination af værdier på baggrundsvariablene, som ingen cases i behandlingsgruppen har. Der indgår altså cases, der, med et begreb, som bliver uddybet i næste afsnit, er uden for “common support”. Hvis baggrundsvariablene antages at være tilstrækkelig kompensation for, at allokeringen ikke var tilfældig, betyder dette, at δ ikke kun indikerer forskellen mellem dem, der går på en prøvfri skole og dem, der kunne have gået på en prøvfri skole, men ikke gør det; δ indikerer også behandlingsgruppens forskel fra cases, der ikke kunne have været allokeret til de prøvfri skoler. Med andre ord sammenlignes behandlingsgruppen både med sammenlignelige cases og med usammenlignelige cases.

Som følgende afsnit vil beskrive, er fordelen ved matching-teknikker, at de netop tager højde for disse forhold.

Tablet 3.1: Forældres højeste indkomst inddelt i kvintiler (pct.) i de fem kohorter

Indkomst kvintil	1980-1989		1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009	
	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige
1	16,5	21,5	18,0	20,0	15,1	19,0	12,9	18,1	12,1	15,9
2	19,6	23,4	19,2	22,0	19,0	20,8	17,4	18,9	14,3	15,6
3	16,0	19,6	20,5	20,5	22,6	21,1	22,3	21,2	21,4	20,5
4	20,5	18,2	19,6	18,8	20,8	19,7	19,8	20,9	24,9	23,7
5	27,5	17,3	22,7	18,9	22,5	19,5	27,6	21,0	27,3	24,2

Tablet 3.2: Forældres højeste uddannelse (i pct.) i de fem kohorter

Højeste uddannelse	1980-1989		1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009	
	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige
Ingen	14,2	12,5	6,2	4,2	3,6	2,0	1,5	1,1	1,3	0,9
Grundskole	1,7	1,8	2,2	6,4	5,3	9,0	3,7	8,0	4,5	6,3
Erhverv	15,9	40,0	20,1	43,6	20,5	44,3	21,9	43,6	25,2	43,3
Gymnasial	2,7	1,9	4,1	2,7	7,7	4,6	8,7	7,3	11,8	11,0
KVU/MVU	40,4	31,5	46,4	31,5	42,0	29,3	43,2	28,6	37,3	28,1
LVU ^a	25,3	11,9	19,9	11,1	19,5	10,3	19,3	10,5	18,8	11,1
Ph.D	0,6	0,6	1,0	0,5	1,4	0,6	1,7	0,8	1,2	1,2

^a Inkl. bachelor uddannelser

3.2.1 Logikken i *propensity-score matching*

Ideen med matching er ganske intuitiv. Ud af analyseudvalget udvælges cases, der ligner hinanden i forhold til de variable, der matches på, således at der produceres to sammenlignelige grupper: en, der har fået behandlingen, og en, der ikke har fået behandlingen. Grupperne balanceres på de variable, der matches ud fra, således, at fordelingen i begge grupper er den samme. Derefter sammenlignes grupperne på outcome-mål af interesse, og den gennemsnitlige forskel mellem de to grupper udregnes. Denne forskel er den effekt, der kan spores, og kendes som “the average treatment effect”, *ATE*. En test-statistik kan derefter udregnes ved at dividere *ATE* med standardfejlen.

En udbredt måde at matche grupperne på, er at udregne en “propensity-score” for hver case, dvs. en sandsynlighed for at få behandlingen givet variablene $X^{1,2,\dots,n}$. Propensity-scoren er smart, da den reducerer de mange dimensioner i $X^{1,2,\dots,n}$ til én dimension. Denne sandsynlighed kan udregnes med almindelige estimeringsværktøjer, såsom logistisk regression, og indeholder tilstrækkelig information til at producere to balancerede grupper (Morgan og Winship 2007: 100).

Der findes et væld af forskellige propensity-score matching (PSM) teknikker til at sample behandlings- og kontrolgrupper med. Ifølge Morgan og Winship (2007: 109) indeholder matching litteraturen ikke noget klart svar på, hvilken teknik, der er bedst, og da teknikkerne kan give forskellige resultater, er denne uklarhed en af svaghederne ved matching. Dog nævner de, at bl.a. “nearest-neighbor caliper matching with replacement” er at foretrække over “nearest-neighbor matching without replacement”. “Nearest-neighbor” fremgangsmåden går ud på, at hvert medlem af behandlingsgruppen matches med det (eller de) medlem(mer) af kontrolgruppen, der har den nærmest propensity-score. “Caliper”-matching indebærer, at forskeren definerer en maksimal afstand mellem match, hvilket sikrer, at der ikke laves dårlige match, mens “replacement” betyder, at en kontrolcase lægges tilbage i kontrolpopulationen efter at være blevet udvalgt til kontrolgruppen, således at casen kan udvælges igen som match til andre cases i behandlingsgruppen. Fordelen ved replacement er, at det gør matchingen mindre sårbar over for den rækkefølge cases har i datasættet. Hvis flere “neighbors” er lige tætte på casen i behandlingsgruppen, kan de alle inkluderes, så deres rækkefølge i data ikke bliver afgørende for, om de udvælges til kontrolgruppen. I det tilfælde vægtes de, således at hver matchet case er lig $1/k_i$, hvor k er antallet af matchede kontroller for hver behandlet case i (Morgan og Winship 2007: 108).

For at sikre, at de to grupper er sammenlignelige, kan forskeren indsnævre analyseudvalget til kun at inkludere cases fra behandlingsgruppen, som der er “common support” på. Hvis man forestiller sig kombinationen af karakteristika i henholdsvis behandlings- og kontrolgruppen som to særskilte mængder, så er “common support” den mængde, der er en delmængde i begge mængder. Hvis ikke der er “common support” kan der ikke matches. Denne antagelse om, at

der er “common support” kan udtrykkes som, at sandsynligheden for at få behandlingen skal være større end 0 og mindre end 1: $0 < p(D = 1|X^{1,2,\dots,n}) < 1$. Praktisk indebærer dette, at kun de observationer, der har opnået et tilfredsstillende match, inkluderes i analysen, hvorfor forskerens konklusioner i princip også kun gælder for cases inden for “common support” området. Er den gruppe, som kontrolgruppen udtrækkes fra, tilstrækkelig stor, som i denne undersøgelses tilfælde, kan denne analytiske indsnævring dog blive undseelig.

En styrke ved propensity-score matching er, at den er nonparametrisk, dvs. at metoden ikke bygger på antagelser om sandsynlighedsfordelingerne for de variable, der indgår i analysen. Dette gør på den ene side metoden brugbar i de tilfælde, hvor regressionsanalysens antagelser ikke holder, og på den anden side gør det, at det er mere gennemskueligt, hvilket grundlag analysens resultater hviler på. Matching metoderne har til formål at balancere de to sammenligningsgrupper. Dette indebærer, at analysens robusthed afhænger af, at sammenligningsgrupperne er balancerede på de relevante variable. Som Morgan og Winship pointerer (2007), kan det være udfordrende at vurdere balancen. Typisk vil man kigge på, om de to grupper har lignende gennemsnit på $X^{1,2,\dots,n}$, hvilket egentlig er utilstrækkeligt, da grupperne skal være balancerede i deres *fordelinger* på $X^{1,2,\dots,n}$. En anden udbredt måde at vurdere balancen på, er at lave hypotese-test af forskellen mellem grupperne på hver variabel, men sådanne test kan være meget sensitive over for stikprøvestørrelsen, således at små forskelle i store datasæt har det med at blive statistisk signifikante, og omvendt med store forskelle i små datasæt (Morgan og Winship 2007: 115). I stata modulet *pstest* laves en t-test for, om grupperne har ens gennemsnit på $X^{1,2,\dots,n}$, baseret på en regression af hvert X på D , vægtet således, at analyseudvalget passer til de to matchede grupper. I forbindelse med denne undersøgelse, hvor stikprøven er ganske stor, er risikoen for en type 1 fejl altså større. Omvendt kan det så argumenteres, at hvis nulhypotesen på trods af dette alligevel ikke kan forkastes, så er der så meget desto større grund til at anse sammenligningsgrupperne som balancerede. Se afsnit 3.3.3 for en præsentation af sammenligningsgruppernes balance i denne undersøgelse.

Den måske største begrænsning ved matching er antagelsen om, at variablene $X^{1,2,\dots,n}$ på udtømmende vis justerer for manglende tilfældig allokering til de to grupper. Denne antagelse kaldes undertiden “conditional independence”, og indebærer, at der ikke er uobserverede forhold, der påvirker D og Y . Hvor \perp angiver uafhængighed, definerer Morgan og Winship antagelsen som (2007: 40):

$$(Y^0, Y^1) \perp D$$

Denne antagelse skal holde, for at observerede forskelle i Y mellem grupperne kan tilskrives behandlingen. Men kan det virkelig antages, at der ikke er uobserverede forhold, der burde korrigeres for? At behandlingen er fordelt gennem selv-selektering er ét åbenlyst kritikpunkt. Som diskuteret i 2.3 er det ikke

urimeligt at antage, at skoler med pædagogik, der betoner ideer som “dannelse som et helt menneske” og “kreativitet”, tiltrækker et andet segment af forældre end skoler, der betoner fx “udmærkelse” og “grundighed”. Det er heller ikke urimeligt at antage, at ideen om et godt liv, der informerer valg og prioriteringer, kan være forskellig for de to segmenter, og at dette kan manifestere sig i forskelle på de outcome-variable, der her undersøges. Er økonomisk velstand et mål i livet? Bør man vælge uddannelse på baggrund af interesse, eller bør man være strategisk i forhold til arbejdsmarkedet? En kontrol for forældres uddannelses- og indkomstniveau fanger måske noget af denne heterogenitet, men den kan ligeså vel være ujævnt distribueret inden for hvert niveau. Som det fremgår af afsnit 3.3.2, vil jeg bruge en dummy variabel for humanistiske uddannelser som en indikator for dette værdisæt. Brugen er heuristisk, og selvom den ikke på nogen fuldstændig måde fanger de værdisæt, som den skal indikere, kan variabelen give et præg om, at der er dybereliggende forskelle på spil, som modellen ikke indfanger, og som i en vis grad er korrelerede med studievalg.

Et andet aspekt af den anden af de to grundlæggende antagelser, som blev nævnt i forbindelse med diskussionen af kausalitet som *consequential manipulation*, er, at forsøgsdeltageres gevinst af at få behandlingen (positive eller negative forskelle på Y), skal være uafhængig af, hvorvidt andre forsøgsdeltagere får den. I matching litteraturen kaldes denne antagelse SUTVA, der er det engelske akronym for “antagelsen om behandlingens stabile værdi for enhederne” (Morgan og Winship 2007: 37). I forbindelse med denne undersøgelse kunne man stille spørgsmålstejn ved, om en elev på de prøvfri skoler ville få samme gevinst ved at gå på en prøvfri skole, hvis den klasse, han eller hun gik i, var sammensat af andre elever. Hvis de prøvfri skoler rekrutterer deres elever fra et bestemt segment, så vil særlige peer-effects sandsynligvis gøre sig gældende i klasserne, der vil give gevinster for eleverne, som ikke skyldes skolens prøvfrihed eller andre forhold ved den undervisning, der gives. I det tilfælde er det usandsynligt, at behandlingen ville give samme effekter for andre elever, eller for større eller mindre klasser.

Dette er igen vanskeligt at korrigere for. Som det fremgår af afsnit 3.3.2 vil undersøgelsen inkludere et mål for klassestørrelse i et forsøg på en delvis korrektion. Som Morgan og Winship (2007) nævner, så er SUTVA antagelsen ganske restriktiv, og kan typisk ikke helt accepteres i empiriske studier. Dette betyder ikke, at hverken undersøgelsen eller antagelsen skal ændres, men det afslører en begrænsning, der er implicit i disse studier, og som fordrer til beskedenhed i de kausale slutninger, der laves på baggrund af dem. Det samme kunne siges om den ufravigelige svaghed ved matching, at ikke alle relevante baggrundsfaktorer typisk kan medtages i analysen, til dels fordi de ikke er observerede (som er tilfældet med forældres værdier i denne undersøgelse). Ikke desto mindre giver matching et solidt og intuitivt udgangspunkt til at besvare spørgsmålet om, hvordan elever fra prøvfri skoler klarer sig senere i livet, også selvom forskellen ikke med sikkerhed kan beskrives som en effekt

at, hvad deres skole gjorde eller ikke gjorde.

3.3 Undersøgelsen

I dette tredje hovedafsnit omsættes de oven for anførte overvejelser til speci-alets konkrete undersøgelse. Det følgende afsnit redegør for analysens fremgangsmåde, herunder det anvendte statistiske værktøj og datamateriale. Derefter introduceres undersøgelsens variable og de registre, som de kommer fra. I det sidste afsnit diskuteres hvorvidt matchingen har opnået at danne to velbalancerede grupper.

3.3.1 Fremgangsmåde

Som beskrevet i ovenstående afsnit bygger matching på en kontrafaktisk kausalitetslogik. Således betragtes de prøvfri skoler som en behandling, hvis effekt udforskes som den gennemsnitlige forskel mellem behandlings- og kontrolgruppen. De to grupper dannes gennem propensity-score matching, hvorved der tages højde for faktorer, der påvirker selektionsprocessen.

Det datamateriale, som undersøgelsen bygger på, er et udtræk af registerdata fra Danmarks Statistik om hele elevpopulationen, der mellem 1980 og 2009 har gennemført 9. klasse. Disse data med 1.951.938 cases er derefter blevet inddelt i fem kohorter (se deskriptive tabeller i afsnit 4.1). Fordelen ved denne opdeling er todelt. For det første gør den analysen sensitiv over for variation over tid. Hvis der er variation i, hvordan forskellige årgange klarer sig på undersøgelsens outcome mål, vil én overordnet gennemsnitslig forskel være misvisende. Det er ikke utænkeligt, at forældres forventninger til udbyttet ved at gå på en prøvfri skole skulle være forskelligt i start 80'erne i forhold til slut 90'erne, eller at statslige krav varierer således at indholdet i "behandlingen" ikke er konstant over en 30 års periode. Hvis der derimod er trends, som kan demonstreres for dimittender fra forskellige kohorter, så underbygger det resultaternes troværdighed.

For det andet er populationen af dimittender fra prøvfri skoler ikke tilstrækkelig stor til, at hver årgang kan studeres for sig. Ved at samle flere årgange til en kohorte kan analysen opnå en kritisk masse, der muliggør den statistiske analyse. I den matchede model inkluderes dog en dummy-variabel for hver årgang, således at det sikres, at de to grupper også er balancerede i forhold til de årgange, der indgår i kohorterne.

Det er en væsentlig styrke ved undersøgelsen, at datamaterialet er registerbaseret og rummer hele elevpopulationen. Det kunne således diskuteres, hvorvidt det er nødvendigt at afrapportere signifikans-mål for de effekter, der identificeres. Der er imidlertid en række kilder til usikkerhed. Hvad hvis bopælsregion var blevet registreret i april snarere end i januar? Hvad hvis noget er blevet fejlregistreret? Hvad med de cases, der må ekskluderes fra analysen på grund af et partielt bortfald, der bliver større jo længere tilbage i registrene

vi går? Snarere end at sige, at data er udtømmende for populationen af interesse, giver det derfor mere mening at sige, at undersøgelsen bygger på en rigtig stor stikprøve. Fortolkningen af analysens resultater skal dog have det forhold for øje, at datamaterialet er så omfattende som det er. Hvis analysen således viser en effekt, kan denne godt betragtes som et fund, også selvom den ikke er statistisk signifikant og kan sandsynliggøres i en superpopulation, da den på trods af dette angiver en forskel blandt casene i det landsdækkende register. På samme måde kan statistisk signifikante forskelle også være uinteressante, hvis de er så små, at de ikke har nogen substantiel betydning.

Den statistiske analyse er lavet med STATA-modulet “psmatch2” med en række specifikationer. Optionen “logit” vælger en logistisk model istedet for en probit model til udregningen af propensity-scoren; “ai(1)” angiver, at modellen skal udregne “analytiske standardfejl”, i henhold til anbefalingerne i (Abadie og Imbens 2006), hvilket indebærer, at psmatch2 modulet tilnærmelsesvis leverer det samme resultat som det langsommere, men anbefalede modul “teffects psmatch” (se fx Social Science Computing Cooperative (2006)); “neighbor(1)” angiver, at det kun er den nærmeste nabo, der skal udvælges til kontrolgruppen; “ties” angiver, at alle kontroller, der har samme (nærmeste) afstand, udvælges (og vægtes $1/k_i$ som nævnt ovenfor); “ate” anvendes for at få “average treatment effect”; “common” indsnævrer analysen til området med common support, så kun de cases, der opnår et match, inkluderes i behandlingsgruppen; og til slut definerer “caliper(0.05)” den maksimale afstand mellem en case i behandlingsgruppen og en matchet kontrol som 0,05 på propensity-scoren.

3.3.2 Variable

Oparbejdningen af registerdata til variable, der kan anvendes i analysen, implicerer en række metodiske valg, der præcist definerer analysens indhold. I det følgende redegøres for de vigtigste af disse beslutninger. En skematisk oversigt over undersøgelsens variable findes i bilag 2.

Prøvefri skoler

Hvis en friskole ikke ønsker at sende sine 9. klasseselever til folkeskolens afgangsprøve, skal skolen meddele Undervisningsministeriet, at den er “prøvefri” (UVM 2014c). En prøvefri skole kan således defineres som en skole, der på den ene side tilbyder undervisning på 9. klasseniveau, og på den anden side ikke tilbyder folkeskolens afgangsprøve. På denne måde er begrebet “prøvefri” misvisende, da skolerne godt kan arbejde med prøver i evalueringen af eleverne. I princip kan skolerne også give karakterer internt, men dette vil dog kun meget undtagelsesvist være tilfældet, da karakterer typisk strider imod skolens pædagogiske principper. Af denne grund skriver mange prøvefri skoler på deres hjemmeside, ved siden af den lovpligtige oplysning om at skolen er prøvefri, at der ikke gives karakterer på skolen.

At finde frem til de prøvfri skoler indebærer en mindre detektivøvelse. Udfordringen var at finde en opgørelse over de prøvfri skoler, ikke blot på et bestemt tidspunkt, men for hele perioden 1980-2009. I Lone Ree Milkærs rapport (2012) om pædagogisk praksis og evaluering på prøvfri skoler, fandt jeg en oversigt over prøvfri skoler dateret 6. juni 2011, og ved at kontakte Dansk Friskoleforening og Undervisningsministeriet fik jeg fremsendt endnu to lister fra henholdsvis 2013 og 2014. Da Ministeriets IT-systemer er blevet udskiftet adskillige gange fra 1980 indtil idag, var det ikke muligt at få adgang til oplysningerne tilbage i tiden. Ud af de forskellige lister sammenstøbte jeg en samlet liste over skoler, som jeg identificerede i data via deres institutionsnummer i registerdatabasen, INSTNR. De skoler, der i en kohorte havde mindst én årgang med mindst fem dimittender, blev udvalgt til behandlingsgruppen i den kohorte, udfra den logik, at de sociale dynamikker på skoler med et par dimittender hver andet år eller lignende ikke kan argumenteres at være sammenlignelige med skoler med klassestørrelser på 15-25 elever. At definere en årgangsstørrelse på lige fem elever som en "kritisk masse" er en afvejning mellem ønsket om at inkludere så mange skoler og elever som muligt, og at udvælge skoler med det man kunne kalde en "almindelig størrelse".

Hver af de udvalgte skoler er derefter blevet kontaktet, først per mail og siden telefonisk, for at bekræfte, at skolerne har været prøvfri i de år, hvor de indgår i undersøgelsen. Dette førte til flere justeringer. Nedlagte skoler indgår således ikke i undersøgelsen, da det ikke har været muligt at verificere deres status som prøvfri de relevante år, og da de ikke optræder på de lister, jeg har kunnet fremskaffe.

I bilag 3 findes en oversigt over de skoler, der indgår i undersøgelsen i hver kohorte.

Afhængige variable

I afsnit 2.4 blev "livschancer" operationaliseret i forhold til tre aspekter i livet, uddannelse, arbejde og indkomst. Der blev yderligere sondret mellem kortsigtede outcomes og langsigtede outcomes.

Af kortsigtede outcomes er kun ét inkluderet i analysen, nemlig overgangen til ungdomsuddannelse. Dette outcome måles ved påbegyndelsen af en ungdomsuddannelse 1 og 5 år efter afslutningen af 9. klasse, og på hvorvidt dimittenden på noget tidspunkt har påbegyndt en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse. Da Danmarks Statistik ikke har en særskilt uddannelseskode for ungdomsuddannelser på Steinerskoler (10.-12. klasse), er det ikke muligt i data at afgøre, om de har færdiggjort en Steiner ungdomsuddannelse. Selvom det ville give mening at kigge på, hvorvidt og hvornår dimittenderne færdiggjorde deres ungdomsuddannelser, er dette således ikke muligt, uden at ekskludere en stor andel af dimittenderne fra de prøvfri skoler. Det er til gengæld muligt at sammenstille AUDD koden for 10. klasse med skolernes institutionsnummer,

og således konstatere, hvorvidt en 9. klassesdimittend påbegyndte 10. klasse på en Steinerskole, der tilbyder uddannelse i 10.-12. klasse.

De langsigtede outcomes, der vedrører uddannelse, handler på den ene side om det højeste opnåede uddannelsesniveau, og på den anden side om faglig indretning ved højere uddannelser. Hver færdiggjort uddannelse registreret på den enkelte case (i variabelen AUDD) er blevet kategoriseret efter UNESCOs (se 2006) International Standard Classification of Education (ISCED), hvorefter en opsummerende variabel af højeste opnåede uddannelsesniveau i hele perioden er kodet (HISCED). Udfra denne variabel har jeg lavet dummy-variable for de uddannelsesniveauer, jeg ønsker at sammenligne grupperne på. Dette blev til tre afhængige variable: korte og mellemlange videregående uddannelser, erhvervsfaglige uddannelser og lange videregående uddannelser.

På baggrund af uddannelsernes forspaltekode, har jeg endvidere inddelt de lange videregående uddannelser i tre faglige grupper: teknisk og naturvidenskabelige universitetsuddannelser (herunder også de sundhedsvidenskabelige universitetsuddannelser), samfundsfaglige universitetsuddannelser og humanistiske universitetsuddannelser. De faglige grupper identificeres med dummy-variable, der anvendes i analysen som afhængige variable.

Fire afhængige dummy-variable er blevet anvendt som mål for outcomes relaterede til arbejde. De første tre er dummy-variable baseret på SOCIO02, der anfører erhvervsstatus. Lønmodtagerstillinger, der forudsætter kvalifikationer på henholdsvis højt, mellem og grundlæggende niveau er kodet til separate dummy-variable. Målingstidspunktet er 2011, det seneste målingstidspunkt i datamaterialet. SOCIO02 er kun tilgængelig fra 2002, og klassifikationerne i andre erhvervsrelaterede variable, som NYSTGR og DISCOK, der har været gældende på forskellige tidspunkter i undersøgelsesperioden, er bygget anderledes op, hvorfor det ikke giver mening at sammenligne på tværs af variablene. Af denne grund har jeg valgt ikke at kode variabelen i forhold til et bestemt antal år efter 9. klasse, men har istedet valgt et bestemt målingstidspunkt. Hvis dimittenderne i senere kohorter i lavere grad er registrerede med højere stillinger, kan det således blot skyldes, at de har været på arbejdsmarkedet i færre år end dimittenderne i de ældre kohorter. Ved at vælge det seneste målingstidspunkt har dimittenderne haft mest mulig tid til at etablere sig på arbejdsmarkedet, og selv for dimittender fra 1980 vil det ikke være så lang tid efter, at de har nået pensionsalderen.

Den sidste arbejdsrelaterede afhængige variabel er en dummy for, hvorvidt dimittenden inden for 10 år efter færdiggørelsen af 9. klasse har oplevet mere end et halvt års ledighed i en given kalendermåned. Variablen er baseret på ARLEDGR, der angiver graden af ledighed et givet år som en promille af året. Den registrerede ledighed bygger på data fra a-kasser og jobcentre, så en person skal have registreret sig som ledig for at indgå i statistikken. Det tæller således ikke som ledighed, hvis en person fx har holdt et sabbatår uden at arbejde, med mindre han eller hun har registreret sig som jobsøgende.

Tilslut indeholder analysen også to mål for indkomst, indkomst 10 år efter

9. klasse og indkomst 15 år efter 9. klasse. Disse variable er baseret på en inflationskorrigeret af BRUTTO. 10 og 15 år efter 9. klasse kan oversættes til en typisk alder på 25-26 år og 30-31 år. Ca. 32% af en ungdomsårgang forventedes i 2010 at have færdiggjort en videregående uddannelse inden for 10 år efter afslutningen af 9. klasse, mens tallet 25 år efter 9. klasse lå på knap 47% (EVM 2010). En forskel i løn mellem de to grupper kan således pege i to retninger. Det kan både indikere en forskel i, hvor hurtigt dimittenderne færdiggør deres uddannelse og påbegynder et professionelt arbejdsliv, og det kan indikere en reel lønforskel i det professionelle liv efter studierne. Årsagen til, at jeg har valgt at slå ned 10 og 15 år efter 9. klasse er, at dimittenderne på den ene side *kan* være færdige med en lang videregående uddannelse og have påbegyndt et professionelt arbejdsliv, og på den anden side er det ikke så lang tid efter 9. klasse, at analysen kun kan laves for den ældste kohorte. I begge tilfælde vil en forskel i løn 10 og 15 år efter 9. klasse typisk indikere en indkomstforskel i løbet af en livstid, da en langsommere start (kontrolleret for uddannelsesniveau) i de fleste tilfælde vil indebære færre lønnede år på arbejdsmarkedet.

Uafhængige variable

Som beskrevet i afsnit 2.3 er der en række forhold, der kan influere et barns livschancer. Disse inkluderer køn, den kulturelle og økonomiske kapital i hjemmet, og deres bopælsregion. Som nævnt operationaliseres kulturel kapital i denne undersøgelse til forældres uddannelsesniveau. På samme måde som for dimittenderne selv, har jeg dannet en HISCED variabel for forældrene, hvor det højeste uddannelsesniveau forældrene imellem er angivet. På samme måde angiver forældrenes højeste indkomstniveau den forælders indkomstniveau, der er højest. Hvert niveau svarer til en indkomstkventil blandt alle forældrene. Inddelingen i kvintiler er nødvendig for, at matchingen lykkes, da der ellers er for mange udfaldsmuligheder til, at programmet kan gennemføre matchingen.

Variablen “køn” er blot dimittendens registrerede køn, mens variabelen “region” angiver den enkelte case’ bopælsregion ved 15 års alderen (hvilket er den typiske alder for en 9. klasseselev). Variablen “etnicitet” bygger på IE_TYPE og indeholder tre kategorier. En “indvandrer” er født i udlandet og har forældre, der hverken er født i Danmark eller er danske statsborgere. En “efterkommer” er født i Danmark, og hverken mor eller far er både danske statsborgere og født i Danmark. De øvrige defineres som “personer med dansk oprindelse”. Dernæst inkluderes dummy-variable for hver årgang som nævnt i afsnit 3.3.1. En skole skal have fem eller flere dimittender i mindst ét år i en kohorte for at blive inkluderet i analysen, men de øvrige årgange i kohorten kan godt være mindre, da det ikke giver mening at inkludere en skole ét år og derefter ekskludere skolen det næste. Generelt er årgangene på de prøvfri skoler noget mindre end på de øvrige danske skoler, med en gennemsnitlig årgangsstørrelse på 11 til 15 dimittender på tværs af de fem kohorter over for 29 til 39 dimitten-

Tabel 3.3: Procentandel af forældre med en humanistisk universitetsuddannelse blandt højtuddannede forældre

Kohorter	Prøvefri	Øvrige
1980-1989	41,21	36,66
1990-1994	36,26	28,71
1995-1999	35,15	26,54
2000-2004	35,53	24,70
2005-2009	28,42	21,24

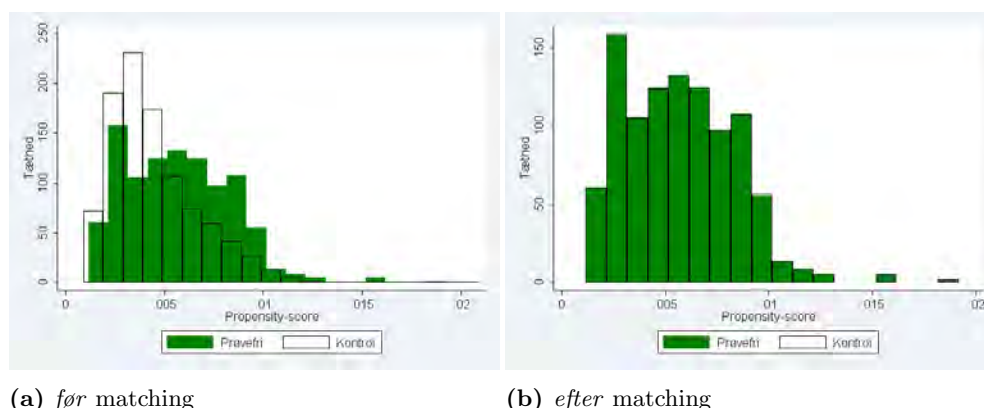
der på de øvrige skoler. For at tage højde for, at flere elever fra prøvefri skoler er fra små årgange, inkluderes en dummy-variabel, der er 1, hvis eleverne er fra en årgang med færre end 5 dimittender.

Endelig inkluderes en variabel for, om enten den ene eller den anden af dimittendens forældre har en humanistisk lang eller mellemlang videregående uddannelse. Som diskuteret i afsnit 2.3, kan den måde, hvorpå kulturel kapital i barndomshjemmet påvirker børn, variere alt efter denne kapitalens egenart. Forskellige værdi- og præferencemønstre kan gøre sig gældende for forældre, der på trods af, at de har samme uddannelsesniveau, bevæger sig i forskellige felter, fx forretningsliv, uddannelsessektoren, eller sundhedssektoren. Som nævnt i afsnit 3.2.1 vil jeg bruge humaniora som en indikator for det værdisæt, der præger de prøvefri skoler. Konkret har jeg kodet en dummy-variabel ud fra forspaltekode for forældres uddannelse, der er 1, hvis den ene af en dimittendens forældre har enten en humanistisk universitetsuddannelse eller en uddannelse som lærer eller pædagog. Som tabel 3.4 i næste afsnit viser, er denne gruppe stærkt overrepræsenteret blandt forældrene til dimittender fra prøvefri skoler. Kigger man alene på gruppen af højtuddannede forældre, som i tabel 3.3, tegner der sig også et billede af en stærk overrepræsentation blandt forældrene til dimittender fra de prøvefri skoler, der i mellem 12% og 44% flere tilfælde har en humanistisk uddannelse end de højtuddannede forældre i populationen i øvrigt. Selvom en humanistisk uddannelse ikke er noget perfekt mål for det værdisæt, den her skal indikere, så peger denne stærke overrepræsentation på, at der er et mønster, som det kan give mening at kontrollere for.

3.3.3 Balance

Som nævnt i afsnit 3.2 er succeskriteriet for matching, at den producerer to sammenligningsgrupper, som har stort set samme fordeling på de variable, der er blevet matchet på. For at kunne vurdere robustheden af ovenstående analyse er det derfor centralt at vide, i hvilket omfang matchingen formåede at opnå balance, omend der ikke er nogen perfekt måde at gøre dette på.

Tabellerne 3.4 og 3.5 giver en oversigt over balancen mellem deltagergruppen og kontrolgruppen ud fra de mål, der er blevet matchet på, før og efter matching, med udgangspunkt i gruppernes gennemsnit på variablene. Af hen-



Figur 3.1: Propensity-score i de to grupper i kohorte 1980-1989

syn til tabellernes opsætning er dummy-variablene for dimittendernes årgang ikke inkluderet i tabellerne, men de er fint balancerede. Det er tydeligt, at der er en betydelig skævhed mellem de to grupper før matching, og at denne skævhed stort set elimineres igennem matchingen. En t-test af forskellen mellem de to grupper for hver uafhængig variabel understreger, at grupperne er signifikant forskellige på stort set alle mål forud for matching, mens de er ens efter matching. Da undersøgelsens datasæt er ganske stort, og selv små forskelle burde give udslag på test-statistikken, er dette en god indikator for, at matchingen har været succesfuld.

Det er værd at bemærke, at gennemsnittene for deltagergruppen heller ikke er ens før og efter matching. Dette skyldes for det første, at de cases, der ikke kan findes et godt match på, udelades af analysen. Med andre ord, det er kun cases der er *common support* på, der inkluderes i analysen. For det andet skyldes det, at der er partielt bortfald. Hvor de rå gennemsnit er gennemsnit på alle cases, der er data på i hver variabel, er gennemsnittene efter matching kun på de cases, hvor der er data for alle variablene. Da forældres uddannelse er en af de variable, der er størst bortfald på i de tidlige kohorter, ændrer gennemsnittet på denne variabel sig ikke meget i deltagergruppen før og efter matching. Forældres gennemsnitlige indkomstkventil ændrer sig derimod mere i hver af de første to kohorter (mellem 0,07 og 0,1) end i de efterfølgende tre kohorter. Forskellene er dog stadig forholdsvis små, særligt i forhold til afbalanceringen af kontrolgruppen, med undtagelse af dummy-variablen for, om forældre har taget en humanistisk uddannelse. Da der er et stort partielt bortfald, og gennemsnittet efter matching ligger på højde med et relativt stabilt gennemsnit i de efterfølgende kohorter, er det ikke urimeligt at formode, at gennemsnittet efter matching faktisk er nærmere det virkelige gennemsnit i populationen.

Histogrammerne i figur 3.1 viser grafisk, hvordan afstanden på propensity-scoren mellem behandlingsgruppen og kontrolgruppen i kohorten 1980-1989

udviskes gennem matching-proceduren. Lignende grafer findes for de øvrige kohorter i bilag 1. I forhold til denne undersøgelses progression er det tilstrækkeligt her at bemærke, at matchingen, vurderet med de forhåndenværende metoder, synes at have produceret to velbalancerede grupper. På denne baggrund gennemgår næste kapitel analysens resultater.

Tabel 3.4: Balance mellem deltagergruppen og kontrolgruppen *før* matching

Variable	1980-1989		1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009	
	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol
Forældre HISCED	3,32	2,76	3,46	2,86	3,43	2,83	3,53	2,89	3,41	2,97
Forældre indkomst ^a	3,23	2,86	3,10	2,95	3,17	3,00	3,32	3,08	3,41	3,25
Forældre humanist	0,13	0,04	0,26	0,11	0,30	0,15	0,33	0,16	0,26	0,15
Bopælsregion	2,72	2,82	2,66	2,87	2,71	2,88	2,75	2,85	2,94	2,83
Køn	0,49	0,50	0,48	0,49	0,49	0,49	0,49	0,49	0,51	0,49
Etnicitet	1,03	1,02	1,03	1,05	1,03	1,09	1,04	1,12	1,06	1,16
Lille årgang	0,02	0,00	0,02	0,01	0,03	0,01	0,04	0,01	0,13	0,01

^a Inddelt i kvintiler**Tabel 3.5:** Balance mellem deltagergruppen og kontrolgruppen *efter* matching

Variable	1980-1989		1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009	
	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol	Prøvefri	Kontrol
Forældre HISCED	3,31	3,34	3,45	3,44	3,42	3,43	3,54	3,54	3,41	3,35
Forældre indkomst ^a	3,13	3,11	3,03	3,03	3,19	3,19	3,35	3,36	3,43	3,38
Forældre humanist	0,33	0,34	0,39	0,39	0,34	0,34	0,34	0,35	0,26	0,27
Bopælsregion	2,55	2,54	2,62	2,61	2,70	2,69	2,74	2,72	2,95	2,92
Køn	0,46	0,46	0,48	0,48	0,51	0,51	0,50	0,49	0,51	0,49
Etnicitet	1,03	1,02	1,02	1,02	1,01	1,01	1,03	1,02	1,04	1,04
Lille årgang	0,02	0,01	0,03	0,03	0,02	0,02	0,03	0,03	0,13	0,13

^a Inddelt i kvintiler

Børnene fra de prøvfri skoler

I dette kapitel fortælles historien om, hvordan det er gået børnene fra de prøvfri skoler sammenlignet med en matchet kontrolgruppe på de outcome-mål, der er beskrevet i afsnit 3.3.2. Kapitlet er delt op fem afsnit. Afsnit 4.1 giver en baggrundsbeskrivelse af de prøvfri skoler og eleverne på disse. Afsnittet sammenligner også eleverne fra de prøvfri skoler med populationen i øvrigt i forhold til flere af de variable, som matchingen foregår ud fra. I de efterfølgende afsnit påbegyndes den egentlige analyse. Afsnit 4.2 skitserer fund i forhold til undersøgelsens eneste korttids-outcomes, nemlig overgangen til ungdomsuddannelse. Afsnittene 4.3-4.5 beskriver forskelle i langtids-outcome i forhold til henholdsvis uddannelse, arbejde og indkomst.

4.1 De prøvfri skoler

Som beskrevet i afsnit 3.3 er analysens datamateriale opdelt i fem kohorter, der på den ene side gør analysen sensitiv over for variationen i trends over tid, og på den anden side samler et tilstrækkeligt stort antal dimittender til, at analysens statistiske metoder kan anvendes meningsfuldt.

I tabel 4.1 angives, hvor mange dimittender fra henholdsvis de prøvfri skoler og i populationen i øvrigt, der indgår i hver kohorte. Derudover angiver tabellen, hvor mange prøvfri skoler, der indgår i hver kohorte. Som det fremgår vokser antallet af skoler, fra 17 i 80'erne til 30 i slutningen af 00'erne. Antallet af dimittender på de prøvfri skoler over for antallet af elever populationen i øvrigt vokser fra ca. en kvart procent i 1980'erne til ca. en halv procent i kohorten 2000-2004. I analysens sidste kohorte falder antallet af dimittender fra prøvfri skoler til omkring 0,3%. Overordnet set er de prøvfri skoler altså et meget marginalt fænomen i hele perioden, selvom de oplevede stor vækst indtil 2004, hvorefter tilslutningen synes nedadgående.

Tabel 4.1: Antal individer i kohorterne

Kohorter	Prøvefri	Øvrige	Antal prøvefri skoler
1980-1989	1.728	734.360	17
1990-1994	1.271	322.581	23
1995-1999	1.314	271.521	24
2000-2004	1.361	280.532	24
2005-2009	950	336.320	30

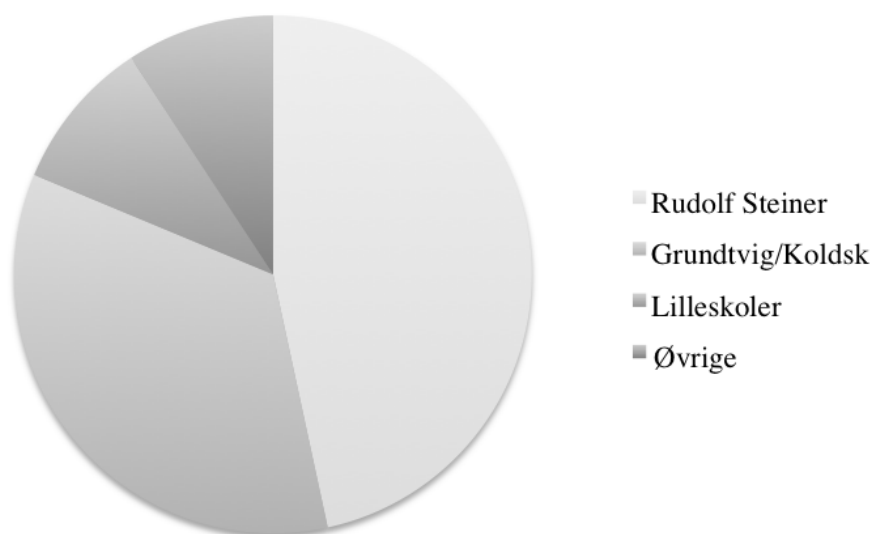
Tabel 4.2: Typer af skoler blandt de prøvefri skoler

Kohorter	Steinerskoler (antal ind.)	Lilleskoler (antal ind.)	Grundtvig/Koldsk (antal ind.)	Øvrige (antal ind.)
1980-1989	7 (1.011)	2 (52)	6 (617)	2 (48)
1990-1994	9 (581)	2 (127)	8 (481)	4 (82)
1995-1999	11 (550)	2 (167)	7 (417)	5 (180)
2000-2004	10 (530)	2 (183)	8 (447)	4 (201)
2005-2009	12 (431)	2 (102)	12 (346)	4 (104)

Med undtagelse af undersøgelsens sidste kohorte er antallet af elever fra prøvefri skoler over 1.000 i hver kohorte. Der er dog et stort partielt bortfald på grund af huller i data, særligt data om forældres uddannelse, der især rammer analysens to første kohorter. Der er også et vist bortfald på outcomevariablene for indkomst. Af denne årsag er antallet af dimittender fra prøvefri skoler ikke konstant i analysen, hvorfor $n(\text{prøvefri})$ angives i alle analysens tabeller. Det lavest antal af dimittender fra prøvefri skoler i undersøgelsen er 551. Som beskrevet i afsnit 3.3.3 og i bilag 1, opnår matchingen at skabe to velbalancerede sammenligningsgrupper, hvilken er et væsentligt kriterie for, at n er tilstrækkeligt stort.

Tabel 4.2 angiver, hvor mange Steiner-, Lille- og Grundtvig/Koldske skoler, der er blandt de prøvefri skoler i hver kohorte, og antallet af dimittender fra hver skoletype. Kolonnen "øvrige" er skoler, der ikke direkte identificerer sig selv i forhold til de tre pædagogiske filosofier, omend de i deres værdigrundlag og i praksis meget vel kan ligne dem. En oversigtsliste over skolerne er vedlagt i bilag 3.

De to store pædagogiske filosofier blandt de prøvefri skoler er helt klart Rudolf Steiners og Grundtvig/Kolds, der tilsammen dimitterer mellem 72% af alle 9. klassesdimittender fra prøvefri skoler i kohorten 2000-2004, og 94% i kohor-



Figur 4.1: De prøvefri skoletyper (sammenlagt)

ten 1980-1989. Andelen af Rudolf Steiner skoler udgør mellem 59% i kohorten 1980-1989 og 39% i kohorten 2000-2004. Fordelingen af forskellige skoletyper for hele analyseudvalget fremgår af figur 4.1. Da langt de fleste Steinerskoler ikke giver karakterer, og da der er en langt større andel Grundtvig/Koldske friskoler blandt de prøvefri skoler end blandt kontrolgruppens skoler, indebærer analysen også en undersøgelse af disse pædagogiske filosofiers effekt på livschancer. Analysen kan ikke tage højde for, hvordan effekten varierer på tværs af de forskellige pædagogiske filosofier, da der ikke er nok lignende skoler, der både giver eller ikke giver karakterer. Karakterer, som er analysens tema, indgår som ét element i disse filosofier. Man kunne således godt forestille sig, at andre pædagogiske filosofier uden karakterer ville give anledning til andre konklusioner om effekten af at gå på en prøvefri skole. Det skal derfor holdes in mente, at analysens konklusioner vedrører karakterer i en bestemt pædagogisk kontekst.

I afsnit 3.2 er sammensætning af uddannelses og økonomisk baggrund blandt forældrene til elever fra prøvefri skoler og i populationen beskrevet. Som tabellerne 3.1 og 3.2 viser, er det ikke tilfældigt, hvem der rekrutteres til prøvefri skoler. Forældrene til elever på prøvefri skoler har i gennemsnit højere uddannelse og en højere løn, end gennemsnittet i populationen. Tabellerne 4.3-4.5 udvider beskrivelsen af elevernes sociale baggrund med endnu tre baggrundsvariable, der alle indgår i matchingen i den efterfølgende analyse, nemlig køn, etnicitet og bopælsregion.

Både i populationen og blandt dimittenderne fra prøvefri skoler er kønsfordelingen ganske ligevægtig på tværs af kohorterne, med lidt flere piger i begge

Tabel 4.3: Kønsfordeling på de prøvefri skoler og i populationen

Kohorter	Prøvefri skoler		Øvrige skoler	
	Piger	Drenge	Piger	Drenge
1980-1989	50,8	49,3	50,4	49,6
1990-1994	51,7	48,3	50,6	49,4
1995-1999	50,5	49,5	50,5	49,5
2000-2004	50,6	49,4	50,8	49,2
2005-2009	49,1	51,0	51,1	48,9

Tabel 4.4: Etnisk fordeling på de prøvefri skoler og i populationen

Kohorter	Prøvefri skoler			Øvrige skoler		
	Dansk	Ind- vandrer	Efter- kommer	Dansk	Ind- vandrer	Efter- kommer
1980-1989	98,1	1,0	0,9	98,6	1,0	0,4
1990-1994	98,2	1,1	0,7	96,5	2,1	1,4
1995-1999	97,3	2,2	0,5	93,7	4,1	2,3
2000-2004	96,8	1,9	1,3	91,1	5,7	3,2
2005-2009	95,3	3,1	1,7	89,4	5,3	5,3

grupper, omend fordelingen er omvendt for de prøvefri skoler i undersøgelsens sidste kohorte. Den etniske sammensætning er dog noget mere homogen blandt dimittenderne fra prøvefri skoler. Igennem kohorterne bliver elevsammensætningen på både de prøvefri skoler og i populationen i øvrigt gradvist mere mangfoldig, men tendensen er langsommere på de prøvefri skoler. Dette kan skyldes både at friskoler med en alternativ pædagogik ikke har den samme tiltrækningskraft på tilflyttere som på etnisk danske, der i det mindste er bekendte med fænomenet. Det kan også skyldes skolernes geografiske placering, hvor Hovedstadsområdet - landets mest mangfoldige område - er relativt underrepræsenteret i forhold til særligt det øvrige Sjælland og Midtjylland.

Det er interessant at bemærke, at andelen af prøvefri skoler i landets regioner ændrer sig relativt meget igennem kohorterne, mens den er ganske stabil i populationen i øvrigt. Da de prøvefri skoler er begrænsede i antal får hver nystartet og lukket skole en effekt på dimittendernes samlede geografiske fordeling. For eksempel udgør elever fra region Nordjylland 0,1% af dimittenderne fra de prøvefri skoler i undersøgelsens første kohorte og 11% i undersøgelsens sidste kohorte, hvoraf de 4 procentpoint er fra Lødderup Friskole, der dimitterede sine første 9. klasseselever i 2003.

De trends, som undersøgelsen afsøger, skal således være konsistente på tværs af skiftende skoler og vægtning af skolefilosofier, årgange og geografi.

Tabel 4.5: De unges bopælsregion ved 15årsalderen (i procenter)

Højeste uddannelse	1980-1989		1990-1994		1995-1999		2000-2004		2005-2009	
	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige	Prøvefri	Øvrige
Hovedstaden	23,3	25,4	22,6	23,9	21,0	23,8	20,2	24,6	17,7	25,1
Sjælland	17,4	15,7	25,2	15,7	23,7	15,3	25,1	15,5	25,7	16,0
Syddanmark	23,5	23,6	19,4	23,8	20,7	24,1	18,7	23,9	14,4	23,2
Midtjylland	35,7	22,9	29,0	24,0	32,0	23,9	32,0	23,5	29,9	23,4
Nordjylland	0,1	11,4	3,6	11,7	2,5	11,9	4,1	11,5	11,3	11,2
Bornholm	0,0	0,9	0,2	1,0	0,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,2

Tabel 4.6: Ungdomsuddannelser

Kohorter	n^a	Startet på ungdomsudd. 1 år efter 9. klasse			Startet på ungdomsudd. 5 år efter 9.klasse			Gennemført ^c en erhv.fag.udd. ml. 1980-2011		
		ATE	Sig. ^b	Gns.	ATE	Sig.	Gns.	ATE	Sig.	Gns.
1980-1989	606	0,109	**	0,574	-0,004		0,835	-0,135	**	0,494
1990-1994	860	0,043	†	0,445	-0,055	**	0,872	-0,031		0,440
1995-1999	1.133	-0,027		0,439	-0,025		0,854	-0,062	**	0,390
2000-2004	1.288	-0,052	*	0,464	0,001		0,830	-0,007		0,353
2005-2009	907	0,058	*	0,420			-0,044	†		0,347

^a Elever fra prøvefri skoler

^b † = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

^c I kohorten 2005-2009 angiver værdierne om en erhvervsuddannelse er påbegyndt

4.2 Ungdomsuddannelse

Uddannelsessystemet er indrettet således, at unge efter grundskolens afslutning skal fortsætte med en ungdomsuddannelse, og derved kvalificere sig til en erhvervsmæssig funktion i samfundet, eller til yderligere studier og yderligere erhvervsmæssig kvalificering. Systemet er effektivt i den udstrækning, at unge opnår brugbare kvalifikationer og kan bidrage til statens produktivitet, og at dette sker med så lidt spildtid som muligt. Da overgangen fra grundskolen til en ungdomsuddannelse er de unges første reelle valg, er det derfor blevet betragtet som en slags prøve på grundskolens kvalitet (Jensen og Nielsen 2010): Har skolingens klædt de unge på til at kunne klare sig på det næste trin i deres uddannelse? Har de unge opnået en klar idé om, hvad de skal efter grundskolen, som de er klar til at iværksætte?

Tabel 4.6 skitserer forskellen i overgang mellem grundskolen og ungdomsuddannelse for unge fra prøvefri skoler i forhold til den matchede kontrolgruppe. Tabellen anfører antallet af elever fra prøvefri skoler der indgår i hver kohorte, *Average Treatment Effect* (ATE) for hver variabel, signifikansniveau, samt variabelens gennemsnitsværdi i hele populationen. Der er ingen forskel, der er helt konsistent på tværs af alle kohorterne. I undersøgelsens første og sidste kohorte er flere dimittender fra de prøvefri skoler igang med en ungdomsuddannelse året efter afslutningen af 9.klasse end i kontrolgruppen, mens den positive forskel i kohorten 1990-1994 er signifikant ved et 10% signifikansniveau. I kohorten 1995-1999 er der ingen forskel på de to grupper, mens forskellen er negativ i kohorten 2000-2004.

Efter 5 år er det kun i kohorten 1990-1994, at der er en signifikant forskel mellem de unge fra prøvefri skoler og den matchede kontrolgruppe, og her er den negativ. Da undersøgelsens data kun strækker sig til 2011, er det ikke meningsfuldt at inkludere kohorten 2005-2009 i dette mål. 87% af de unge, der afsluttede 9.klasse mellem 1990 og 1994, havde påbegyndt en ungdomsuddannelse 5 år senere, mens tallet for de unge fra prøvefri skoler var 83%. Denne andel på 83-85% er ganske stabil på tværs af kohorterne, og er som regel på højde med eller højere end gennemsnittet for landets øvrige unge, med undtagelse af kohorten 1990-1994. Dette peger på en tendens inden for det almindelige system, der ikke påvirkede de prøvefriskoler. Det er uklart, hvorfor der er dette udslag, men én teori kunne være, at det har at gøre med skolereformen i 1993, der afskaffede niveaudelingen af folkeskolen. Snarere end en varig effekt synes der dog at være tale om et midlertidig udslag, hvilket tyder på, at skolereformens effekt på overgangen til ungdomsuddannelser måske snarere lå i den diskurs om uddannelse og lighed, der prægede tiden omkring gennemførelsen af reformen, end selve indholdet i reformen.

Det sidste mål, der er anført i tabel 4.6, er, hvorvidt de unge på noget tidspunkt har gennemført en erhvervsuddannelse. Andelen af unge fra de prøvefri skoler er konsekvent lavere end den samlede andel i landet, men i forhold til den matchede kontrolgruppe er det kun i kohorterne 1980-1989 og 1995-

1999, at der er en klar negativ tendens. Forskellen i kohorten 2005-2009 er signifikant ved et 10% signifikansniveau, og der er ingen tendens i de øvrige kohorter. Generelt tager unge fra prøvfri skoler således ikke erhvervsuddannelser, og denne tendens er til dels stærkere end for sammenlignelige unge fra det ordinære system. Det kunne måske overraske, da især Steinerskolerne betoner håndværksmæssig træning i grundskolen stærkere end folkeskolen gør det. Det næste afsnit kan dog bidrage til at gøre dette mere forståeligt ved at vise, at der er tendenser i de unges uddannelsesvalg på universitetet, der peger på forskelle i habitus eller værdier mellem de unge fra prøvfriskoler og den matchede kontrolgruppe.

I kohorten 2000-2004 er det endvidere muligt at sammenligne de to gruppers gennemsnit på ungdomsuddannelser, hvor der gives karakterer. I alt 706 unge fra prøvfri skoler har taget en ungdomsuddannelse med karakterer. Forskellen mellem deres gennemsnit og den matchede kontrolgruppes gennemsnit (ATE) er 0,237 med en standardafvigelse på 0,101, og er signifikant ved et signifikansniveau på 5%. Populationsgennemsnittet er 6,32 (på 7-trinsskalaen), med en standardafvigelse på 1,9. Samtidig er de unge fra prøvfri skoler signifikant overrepræsenterede på hf uddannelser, mens de er signifikant underrepræsenterede på stx, hhx og htx. I perioden 2005-2011 var karaktergennemsnittene på hf uddannelser typisk lidt højere end på hhx (mellem $-0,1$ og $0,2$), mens de konsekvent var lavere end gennemsnittene på både stx og htx (mellem $0,2$ og $0,9$ point lavere) (UNI-C 2013). Samtidig kendetegnes hf også ved, at de studerende skal til eksamener i alle fag. En signifikant positiv ATE er på denne baggrund bemærkelsesværdig, omend sammenligningen kun kan laves i én kohorte. Der synes således ikke at være noget belæg for, at unge fra prøvfri skoler skulle klare sig dårligere i eksamenssituationer pga. manglende bekendtskab med eksamen.

4.3 Videregående uddannelse

Forrige afsnit viste, at de unge fra prøvfri skoler ikke synes at klare sig dårligere i overgangen til næste trin i uddannelsessystemet. Men hvad med ti-femten-tve år senere – er der forskel i uddannelsesmæssige opnåelser på langt sigt?

I tabel 4.7 anføres tre mål for videregående uddannelser, nemlig tre dummy variable for, om respondentens højeste opnåede uddannelse er henholdsvis en kort eller mellemlang videregående uddannelse, en erhvervsuddannelse, eller en lang videregående uddannelse. Som det fremgår er der ingen systematisk forskel i opnåelsen af en kort eller mellemlang videregående uddannelse.

Tendensen er mere klar, omend ikke helt konsistent, i forhold til erhvervsuddannelser. I to af kohorterne (1980-1989 og 1995-1999) er der signifikant færre unge fra prøvfri skoler, hvis højeste uddannelse er en erhvervsuddannelse, mens dette ikke er tilfældet i kohorten 1990-1994. I forhold til lange videregående uddannelser er der ingen forskel mellem de to grupper i nogen

af kohorterne. Samlet set er det snarere gruppernes lighed end deres forskel, der er slående i forhold til opnåelse af uddannelse.

Ser man på valg af fagområde på universitetet tegner der sig derimod en klarere tendens. Af tabel 4.8 fremgår det, at de unge fra prøvefri skoler i mindre grad end den matchede kontrolgruppe gennemfører samfundsfaglige universitetsuddannelser i to ud af tre kohorter. I kohorten 1980-1989 gennemfører signifikant færre unge fra prøvefriskoler ligeledes tekniske eller naturvidenskabelige uddannelser, mens der ingen signifikant forskel er i de efterfølgende kohorter. Endelig er der signifikant flere unge fra prøvefri skoler, der vælger humanistiske universitetsuddannelser i kohorterne 1980-1989 og 1990-1994, og relativt til populationsgennemsnittet er denne effekt meget stor. Forskellen mellem dimittenderne fra de prøvefri skoler og kontrolgruppen svarer således i kohorten 1980-1989 til 150% af den gennemsnitlige andel i population, der vælger en humanistisk universitetsuddannelse, og til 75% i kohorten 1990-1994.

Den overordnede tendens er således, at de unge fra prøvefri skoler i højere grad søger mod humaniora, og væk fra samfundsfaglige uddannelser. I kohorten 1995-1999, hvor der ikke er en signifikant forskel mellem de to grupper i forhold til humanistiske universitetsuddannelser, tog ca. 3,2% af de unge i populationen en humanistisk universitetsuddannelse, mod omkring 4,5% af de unge fra prøvefri skoler (altså op mod 50% flere). Tendensen til, at de unge fra prøvefri skoler i højere grad end gennemsnittet søger mod humanistiske universitetsuddannelser, er med andre ord entydig, omend den ikke entydigt kan tilskrives forhold ved skolen. I kohorten 1995-1999 skal man dog have for øje, at omkring halvdelen af dem, der tager en humanistisk uddannelse, vil gøre det efter længere tid end er inkluderet i denne undersøgelse (hvor sidste måling er i 2011).

Der er selvsagt mange grunde til, at man som forældre vælger en bestemt skole til sine børn. Skolen kan have et godt rygte, eller ligger måske tæt på bopælen; forældrene kan have dårlige erfaringer med andre nærliggende skoler, eller måske kender de og respekterer en af lærerne. Når flere højtuddannede vælger prøvefri skoler, og særligt højtuddannede humanister, tyder det på, at der er fællestræk i den habitus som skolerne formidler, og den habitus, der enten ligger til grund for valget af en humanistisk universitetsuddannelse, eller som bliver skåret til i løbet af denne: De pædagogiske tanker og holdninger, som de prøvefri skoler eksponerer, vækker i høj grad genklang hos forældre med humanistiske tanker og holdninger. Når dimittenderne fra de prøvefri skoler i to ud af tre kohorter i større grad søger mod humanistiske universitetsstudier end børn til humanistisk uddannede forældre i øvrigt, tyder det på, at skolerne i hvert fald *ikke* bidrager til at bryde overleveringen af denne habitus fra en generation til den næste, men snarere understøtter den.

Tabel 4.7: Videregående uddannelser

Kohorter	n^a	Højeste uddannelse er KVVU eller MVU			Højeste uddannelse er erhv.fag.udd.			Højeste uddannelse er LVU			
		ATE	Sig. ^b	Gns.	ATE	Sig.	Gns.	ATE	Sig.	Gns.	
1980-1989	606	0,039		2,856		-0,105	**	0,406		0,011	
1990-1994	860	-0,039	†	3,076		0,007		0,352		0,027	
1995-1999	1.133	0,021		3,060		-0,053	**	0,333		0,014	

^a Elever fra prøvefri skoler^b † = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$ **Tabel 4.8:** Universitetsuddannelser

Kohorter	n^a	Samfundsfaglig			Teknisk eller naturvidenskabelig			Humaniora			
		ATE	Sig. ^b	Gns.	ATE	Sig.	Gns.	ATE	Sig.	Gns.	
1980-1989	606	-0,031	*	0,040		-0,014	*	0,029		0,037	*
1990-1994	860	-0,005		0,052		0,004		0,037		0,023	*
1995-1999	1.133	-0,024	**	0,053		-0,001		0,043		0,005	

^a Elever fra prøvefri skoler^b † = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

4.4 Arbejde

Det næste langsigtede outcome vedrører arbejde. Er der et mønster i, hvilken type stillinger dimittender fra prøvefri skoler opnår sammenlignet med den matchede kontrolgruppe? Hvorvidt man som lønmodtager opnår forfremmelser kan give et præg om, i hvilken udstrækning man anerkendes som kompetent arbejdskraft i en given virksomhed, offentlig såvel som privat. Denne anerkendelse kan naturligvis pege på andet end faglig kompetence, hvad enten det er ambitioner eller evnen til at spille med i virksomhedens personalepolitiske spil. Men det er uagtet dette interessant at vide, om der er forskelle mellem de to grupper, da sådanne forskelle angiver meget reelle forskelle i de liv, der følger grundskolen.

Variablene i tabel 4.9 tager udgangspunkt i det kvalifikationsniveau, der forudsættes, for at arbejde som lønmodtager i en given stilling. I kohorten 1990-1994 er der flere dimittender fra prøvefri skoler, der i 2011 arbejder i stillinger, der kræver et højt kvalifikationsniveau (dog kun signifikant ved et 10% signifikansniveau), og signifikant færre, der arbejder i stillinger, der forudsætter kvalifikationer på et mellemhøjt niveau. I de øvrige kohorter er der ingen forskel mellem de to grupper i forhold til at have lønmodtagerstillinger, der forudsætter kvalifikationer på et højt og et mellemhøjt niveau. Kun i kohorten 1980-1989 er forskellen mellem de to grupper derimod ikke signifikant i forhold til at arbejde i stillinger, der forudsætter kvalifikationer på et grundlæggende niveau, mens dimittenderne fra prøvefri skoler i de øvrige to kohorter i signifikant lavere grad arbejder i disse stillinger.

Tendensen er med andre ord ikke entydig. Dimittender fra prøvefri skoler klarer sig i hvertfald ikke dårligere end sammenlignelige andre i forhold til at opnå jobtyper, der kræver højere kvalifikationer. Snarere tværtimod. Ser man derimod på, hvorvidt personen har oplevet en længere arbejdsløshedsperiode, på 6 måneder i et givent kalenderår, inden for de første 10 eller 15 år efter afslutningen af 9. klasse, er tendensen, at andelen er større for dimittenderne fra de prøvefri skoler. Af tabel 4.10 fremgår det, at forskellen mellem de to grupper er signifikant positiv i kohorterne 1980-1989 og 1990-1994. I begge disse kohorter ligger gennemsnittet for dimittender fra prøvefri skoler højere end populationsgennemsnittet. Det gør gennemsnittet dog ikke i kohorten 1995-1999, hvor der heller ikke er nogen forskel mellem grupperne.

Sammenstillet med ovenstående resultat i afsnit 4.3 er det bemærkelsesværdigt, at de to kohorter, hvor dimittenderne fra prøvefri skoler i større grad oplever ledighed, er de samme som de kohorter, hvor der er signifikant flere humanister. Hvis kontrolgruppen også matches på, hvorvidt individet har taget en humanistisk universitetsuddannelse, bliver ATE (både 10 og 15 år efter 9. klasse) insignifikant i kohorten 1990-1994, mens den forbliver signifikant i kohorten 1980-1989. Selvom analyseudvalget er mindre i kohorten 1980-1989, og der er en lille *bias* på 2,3% flere humanistiske universitetsuddannelser blandt de prøvefri i forhold til den matchede kontrolgruppe (denne *bias* er 0,5 i kohort-

Tabel 4.9: Lønmodtagerstilling i 2011

Kohorter	n^a	Højt kvalifikationsniveau		Mellemhøjt kvalifikationsniveau		Grundlæggende kvalifikationsniveau						
		ATE	Sig. ^b	Gns.	ATE	Sig.	Gns.	ATE	Sig.	Gns.		
1980-1989	606	-0,023		0,146		0,002		0,183		-0,032		0,269
1990-1994	860	0,036	†	0,181		-0,058	**	0,197	**	-0,058	**	0,269
1995-1999	1.133	-0,007		0,163		-0,009		0,187		-0,040	*	0,290

^a Elever fra prøvfri skoler

^b † = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Tabel 4.10: Mindst 6 måneders ledighed i et kalenderår

Kohorter	n^a	Inden for 10 år			Inden for 15 år		
		ATE	Sig. ^b	Gns.	ATE	Sig. ^b	Gns.
1980-1989	606	0,100	**	0,377	0,106	**	0,463
1990-1994	860	0,047	*	0,233	0,060	*	0,323
1995-1999	1.133	-0,013		0,183	-0,009		0,225

^a Elever fra prøvefri skoler

^b † = $p < 0,1$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

en 1990-1994), så tyder det på, at den højere arbejdsløshed blandt dimittenderne fra 1980'erne handler om andet og mere end blot faglig orientering. Om det indikerer en større andel kunstnere fra de prøvefri skoler, en mere skeptisk attitude i forhold til at passe ind i samfundet og leve *normale* liv, eller at skolerne var yngre og mindre raffinerede i deres pædagogiske metoder, er svært at gisne om ud fra det forhåndenværende data. Men uagtet den præcise årsag så synes effekten at forsvinde i 1990'erne.

4.5 Løn

Den absolut mest entydige tendens, som denne undersøgelse har kunnet identificere, vedrører indkomst. Indkomst opsummerer et væld af forhold i ét udtryk: Rang og anerkendelse i en virksomhed; forskelle mellem lønsomheden i forskellige sektorer af erhvervslivet; arbejdsløshed og arbejdsduelighed; og ambitioner og prioriteringer i livet. Samtidig indebærer en ulighed i indkomststruktur en meget konkret forskel i livschancer.

Tabel 4.11 indeholder to mål for indkomst, nemlig brutto-indkomst et givent år henholdsvis 10 og 15 år efter 9. klasse (inflationskorrigeret til 2011-niveau). I forlængelse af ovenstående resultater anfører tabellerne 4.12 og 4.13 de samme to mål, hvis kontrolgruppen også matches på uddannelsesniveau (HISCED) og hvorvidt personen har en humanistisk universitetsuddannelse. Da der er en veldokumenteret negativ forskel i økonomisk udbytte ved at tage en humanistisk universitetsuddannelse sammenlignet med det gennemsnitlige udbytte af en lang videregående uddannelse (se fx Arbejdernes Erhvervsråd 2013), er det oplagt at kontrollere for dette, da det allerede er påvist, at deltagergruppen har en større tendens til at søge mod humanistiske universitetsuddannelser. Denne kontrol sammenblander dog to forhold, nemlig at personen for det første har en universitetsuddannelse, og for det andet, at denne universitetsuddannelse er humanistisk. Hvis kontrollen afslører en forskel er det således svært at sige, hvorvidt dette handler om at vælge humaniora-vejen eller universitetet (og herunder humaniora). Ved at kontrollere for uddannelsesniveau generelt, får jeg den gennemsnitlige forskel mellem deltagergruppen

Tabel 4.11: Årsindkomst^a

Kohorter	10 år efter 9.klasse				15 år efter 9. klasse			
	<i>n</i> ^b	<i>ATE</i>	Sig. ^c	Gns. (sd)	<i>n</i>	<i>ATE</i>	Sig.	Gns. (sd)
1980-1989	566	-17.321	**	163.290 (78.238)	551	-24.851	**	233.443 (111.026)
1990-1994	803	-23.631	**	188.864 (93.566)	776	-17.104	*	283.731 (139.772)
1995-1999	1.076	-33.476	**	212.637 (116.213)				

^a Inflationskorrigeret til 2011-niveau

^b Elever fra prøvefri skoler

^c † = $p < 0, 1$; * = $p < 0, 05$; ** = $p < 0, 01$

og kontrolgruppen, hvor deres uddannelsesniveau er det samme, og kan således vurdere, om forskellen mellem grupperne handler om forskelle i uddannelsesniveau eller andre forhold.

Tendensen på de to mål er klar: Dimittenderne fra prøvefri skoler har en lavere gennemsnitlig indkomst end den matchede kontrolgruppe. I kohorten 1980-1989 er forskellen 10 år efter 9. klasse omkring -17.000 kr i brutto indtægt, og omkring -25.000 kr 15 år senere. Begge disse tal svarer til 11% af en gennemsnitlig årsindkomst i populationen på samme tidspunkt. I kohorten 1990-1994 er de tilsvarende tal omkring -24.000 kr (13%) og -17.000 kr (6%). I kohorten 1995-1999 giver det med undersøgelsens datamateriale kun mening at kigge på indkomsten 10 år efter 9. klasse, hvor forskellen er omkring -33.000 kr (16%). Dimittenderne fra prøvefri skoler oplever altså betydeligt lavere indkomst 10 og 15 år efter afslutningen af 9. klasse. I udarbejdningen af analysen er flere øvrige mål for indkomst blevet brugt, herunder også gennemsnitsindkomst i bestemte årrækker, og tendensen er entydigt negativ for dimittenderne fra prøvefri skoler.

Dette billede ændrer sig ikke nævneværdigt, hvis kontrolgruppen også matches på uddannelsesniveau. Forskellen forbliver negativ, ATE bliver større i kohorten 1980-1989, og mindre i de øvrige kohorter, og er stadig signifikant. Kontrolleres der imidlertid for, hvorvidt personen har taget en humanistisk universitetsuddannelse, reduceres forskellen noget. 10 år efter afslutningen af 9. klasse reduceres forskellen med ca. 6.000 kr i kohorten 1980-1989, og med ca. 3.000 kr i de øvrige to kohorter, mens forskellen forbliver signifikant. Dette svarer til en reduktion på henholdsvis 34%, 14% og 8%. 15 år efter afslutningen af 9. klasse er reduktionen endnu større, hhv. 51% og 21%, og i begge tilfælde er ATE blevet insignifikant. Forskellen er stadig ganske stor, 5% af en

gennemsnitlig årsindkomst i populationen i begge kohorter, hvilket, når der arbejdes med hele populationer som i denne undersøgelse, må siges stadig at være bemærkelsesværdigt, også selvom tallet er forbundet med en usikkerhed.

Der er således en forholdsvis klar tendens. Overordnet tjener dimittenderne fra prøvefri skoler væsentligt mindre end deres matchede kontrolgruppe. Denne forskel har mere med faglig indretning end med uddannelsesniveau at gøre, og denne effekt bidrager i højere grad til forklaringen af langsigtede indkomstforskelle end kortsigtede. Men dette er kun en del af forklaringen, og er måske mere end noget andet en indikator for en dybereliggende forskel mellem de to grupper. Dette diskuteres videre i følgende kapitel.

Tabel 4.12: Årsindkomst^a kontrolleret for uddannelsesniveau (HISCED)

Kohorter	10 år efter 9.klasse			15 år efter 9. klasse		
	n^b	<i>ATE</i>	Sig. ^c	n	<i>ATE</i>	Sig.
1980-1989	566	-20.159	**	551	-30.157	**
1990-1994	803	-21.715	**	776	-14.127	*
1995-1999	1.076	-25.409	**			

^a Inflationskorrigeret til 2011-niveau

^b Elever fra prøvefri skoler

^c † = $p < 0, 1$; * = $p < 0, 05$; ** = $p < 0, 01$

Tabel 4.13: Årsindkomst^a kontrolleret for humanistisk universitetsuddannelse

Kohorter	10 år efter 9.klasse			15 år efter 9. klasse		
	n^b	<i>ATE</i>	Sig. ^c	n	<i>ATE</i>	Sig.
1980-1989	566	-11.378	*	551	-12.117	
1990-1994	803	-17.104	**	776	-13.471	
1995-1999	1.076	-30.867	**			

^a Inflationskorrigeret til 2011-niveau

^b Elever fra prøvefri skoler

^c † = $p < 0, 1$; * = $p < 0, 05$; ** = $p < 0, 01$

Gode Liv

Hvis der er én iagttagelse, der går igen på tværs af sociologiske studier af skolevæsnet, så er det, at skolen ikke er en neutral institution. Skolen er ikke blot en formidler af viden og læring, som børn indoptager efter evne, for dernæst at vælge, hvad de vil med deres liv. Skolens formidling af kulturel kapital interagerer med formidlingen af kulturel kapital i hjemmet. Denne undersøgelses centrale fund er, at dette ikke kun er sandt i forhold til stratificering, om man vil læse videre og gøre karriere i sektorer der forudsætter lange videregående uddannelser, men også i forhold til kulturel orientering. Denne pointe vil blive udfoldet i det efterfølgende, hvor jeg samler op på undersøgelsens resultater, og diskuterer deres sociologiske betydning.

5.1 Overleveringen af værdier

Kapitel 2 identificerede en række mekanismer, hvorigennem karaktergivning kunne få indflydelse på elevers livschancer. Mekanisme 4 påpegede, at karaktergivning kan påvirke selektionen til skoler. De empiriske fund peger klart i retning af, at det ikke er tilfældigt, hvem der går på de prøvfri skoler. De har typisk højtuddannede og velstillede forældre, og forældrenes uddannelse er mere end dobbelt så ofte en lærer- eller pædagoguddannelse, eller en humanistisk universitetsuddannelse, sammenlignet med deres jævnaldrenes forældre på andre skoler. At skolerne er prøvfri er blot ét kendetegn ved disse skoler, men det betyder ikke, at det er mindre betydningsfuldt. Det er ikke et spørgsmål om, at det kun er karaktergivning der er valgt fra, men at en uddannelsesfilosofi, hvor karaktergivning giver mening og anvendes, vælges fra til fordel for en uddannelsesfilosofi, hvor karaktergivning ikke giver mening og ikke anvendes. Undersøgelsen synes derfor at bekræfte, at karaktergivning har en indirekte effekt ved at påvirke selektionen til skoler.

Overordnet peger undersøgelsen ikke på en særlig effekt af prøvofriheden i forhold til social mobilitet. Den typiske studerende på skolerne er fra et højtuddannet hjem, og deres sandsynlighed for at opnå en lang videregående uddannelse er den samme som andre med en lignende baggrund. Der er heller ikke nogen særlig trend i forhold til overgangen til ungdomsuddannelser. Undersøgelsen giver derfor ikke indsigt i, om den sporopdeling, som karakterer kan bidrage til at etablere, har en udjævrende effekt på livschancer eller omvendt.

Til gengæld peger den på en forskel i forhold til uddannelsesvalg og i forhold til indkomst. Der er en trend i retning af, at dimittenderne fra prøvfri skoler i mindre grad tager erhvervsfaglige uddannelser og samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser, og at de i større grad tager humanistiske universitetsuddannelser. Den trend, at dimittenderne fra prøvfri skoler i større grad tager humanistiske universitetsuddannelser end kontrolgruppen, er tydelig i kohorten 1980-1989 og 1990-94, men ikke i kohorten 1995-1999, hvor der dog er 50% flere med humanistisk uddannelse end populationsgennemsnittet. En del af årsagen til at tallet ikke er signifikant kan være, at der går længere tid mellem 9.klasse og afslutningen af universitetsuddannelsen, end er muligt at måle i data i kohorten 1995-1999. I kohorterne 1980-1989 og 1990-1994 går der i gennemsnit ca. 13-15 år fra 9.klasse til afslutningen af universitetet, og ca. 6 måneder længere for dimittenderne fra de prøvfri skoler. Det er derfor forventeligt, at op mod 50% af dimittenderne fra kohorten 1995-1999 vil færdiggøre deres universitetsstudier efter 2011, som er sidste måling i datamaterialet.

I de første to kohorter er der 3,7 og 2,3 procentpoints forskel mellem andelen af dimittender fra henholdsvis prøvfri skoler og kontrolgruppen, der tager en humanistisk universitetsuddannelse. Dette tal er stort, taget i betragtning af, at gennemsnittet i populationen er, at 2,5% i kohorten 1980-1989 og 3,8% i kohorten 1990-1994 tager en humanistisk uddannelse. Samtidig er det dog kun én ud af omkring 14 dimittender fra en prøvfri skole, der tager en humanistisk universitetsuddannelse. Selvom tallet et stort sammenlignet med mængden af dimittender fra andre skoler, er det dog stadig en lille andel, og man kan således ikke tale om, at skolerne ensidigt producerer folk, der tager humanistiske uddannelse.

Det interessante ved, at flere humanistiske forældre tiltrækkes til skolerne, og at flere af dimittenderne tager humanistiske uddannelser, er dets dybere-liggende årsag. Den igangværende diskussion om, hvorvidt universiteter skal nedlægge studiepladser, hvis studiets dimittender har høje arbejdsløshedstal (se fx Politiken 2014), er illustrativ. På den ene side er argumentet, at formålet med uddannelse er at kvalificere sig til arbejdsmarkedet, og at uddannelserne derfor skal indrettes efter arbejdsmarkedets behov. Som Ove Kaj Pedersen (2010) har diskuteret, er dette syn på uddannelse karakteristisk for den epoke i statstænkning, der har været dominerende siden 1990, hvor mennesket skal lære at skabe velstand for sig selv og for "konkurrencestaten". Overfor dette hævdes det, at humaniora er arnestedet for en række værdier, såsom en nys-

gerrig livsindstilling, åbenhed, nytænkning og dybde, der er drivkraften i og fundament for positiv social forandring (Ekström og Sörlin 2012). Argumenterne tager således udgangspunkt i forskellige måder at tillægge uddannelser og forskning værdi, i modstridende prioriteringer og ideer om, hvad et godt liv og et godt samfund er.

Humaniora ved universiteterne synes for tiden at være kamppladsen for denne værdikamp. Dette peger på, at studievalg kan være funderet i socialiseringsmønstre, der opdeler det sociale rum, uden at indebære, at alle med bestemte præference og værdimønstre vil læse humaniora. Som nævnt i afsnit 3.3.2 har jeg i matchingen brugt humaniora som indikator for sådanne forskelle, og undersøgelsens resultat peger på, at der er en sammenhæng. Det tyder på, at forældre aktivt bruger de prøvofri skoler til reproduktionen af bestemte værdisæt. Skolen bruges med andre ord ikke blot til at reproducere social position i et stratificeret samfund. Den bruges også til kultivering af særlige habitusformer. I fortællingen om, hvad der skete med dimittenderne fra de prøvofri skoler, er dette fund undersøgelsens centrale. Spørgsmålet om skoleudvikling kan derfor ikke entydigt udformes som spørgsmål om kvalitet og lighed, da uddannelses formål i sig selv er på spil, og dette formål har indflydelse på, hvilke kriterier uddannelseskvalitet bedømmes med, og hvilke livssituationer, der er så ønskværdige, at alle bør have den samme chance for at opnå dem.

Undersøgelsens øvrige fund kan forstås på denne baggrund. Hvor den prøvofri grundskoling ikke havde nogen særlig indflydelse på det uddannelsesniveau, som dimittenderne opnåede, så havde det en entydig effekt på deres lønniveau. Med en gennemsnitlig årsløn, der på tværs af kohorterne konsekvent er lavere end for en sammenlignelig gruppe fra populationen i øvrigt, mellem 6 og 16% af en gennemsnitlig årsløn i populationen, er de økonomiske livschancer altså noget dårligere for elever fra prøvofri skoler end generelt i populationen. Resultatet i én kohorte peger på, at forskellen stiger i løbet af arbejdslivet, mens den anden peger på, at forskellen falder. Hvis man til en illustration antager, at disse forskelle er konstante henover 35 år på arbejdsmarkedet, så indebærer en forskel på 20.000 kr (ved et konstant prisniveau sat til 2011-niveau) hvert år en forskel på 700.000 kr over et arbejdsliv. Dertil kommer, at dimittenderne fra prøvofri skoler i de første to kohorter i større grad oplever ledighed på mindst et halvt år.

Udsigten til større ledighed og lavere løn er, som tidligere nævnt, karakteristisk for humanistiske uddannelser. Men kontrollen for humaniora viser, at et humanistisk uddannelsesvalg ikke er tilstrækkeligt til at forklare forskellen. Den øvrige forskel kan måske gøres forståelig på baggrund af de samme værdier, der tilskynder en til at læse humaniora: Økonomisk gevinst og sikkerhed i ens videre arbejdsliv er ikke de tungestvejende faktorer i studie- og karrierevalg.

Hvad der kendetegner disse præferencemønstre, og hvordan mere præcist grundskolen kan bidrage til formidlingen af dem, er uden for undersøgelsens

analytisk rækkevidde. Netop af denne grund kunne det indvendes, at undersøgelsens fund også kunne gøres meningsfulde igennem andre fortolkninger. For det første kunne det foreslås, at de opnår en mindre løn fordi de ikke er lige så dygtige. Det kan godt være, at de kan klare sig videre i uddannelsessystemet, og i snit opnår samme uddannelsesniveau, men det er jo også muligt at tage en universitetsuddannelse som en middelmådig studerende. Hvis karakterer har en disciplinerende effekt på børn, så kunne man formode, at børn der går på skoler med karakterer bliver dygtigere end børn, der går på skoler uden karakterer.

Det er klart, at et studie af livschancer kun indirekte siger noget om kvalitet. Én begrænsning ved ovenstående fortolkning er, at i den eneste måling af karakterer, der er inkluderet i undersøgelsen, opnår dimittenderne fra prøvfri skoler højere gennemsnit end den matchede kontrolgruppe. En anden er, at de humanistiske uddannelser typisk kræver højere karaktergennemsnit for optag, end naturvidenskabelige uddannelser. Fx har adgangskvotienten til den humanistiske basisuddannelse på RUC ligget stabilt omkring 6-7,5 de sidste 6 år, mens alle er blevet optaget på den naturvidenskabelige basisuddannelse i samme årrække (RUC 2014). Der er altså ikke noget belæg for, at humaniora skulle tiltrække middelmådige elever. Derudover kræver det også en videre kvalificering at antage en direkte sammenhæng mellem høj løn og dygtighed. Skulle de, der arbejder i den private sektor, simpelthen være dygtigere end offentligt ansatte, eftersom deres løn i snit er omkring 9-12% højere (Larsen 2008)?

En mere moderat udlægning af denne fortolkning er, at skolerne vægter de humanistiske fag mere end fx naturvidenskabelig fag. Det er dog interessant, at dimittenderne fra prøvfri skoler i to af de tre kohorter ikke er underrepræsenterede på naturvidenskabelige og tekniske universitetsuddannelser i forhold til deres sammenligningsgruppe, og at den negative forskel på disse uddannelser i kohorten 1980-1989 kun er en tredjedel af den positive forskel på humaniora. Det er altså ikke et spørgsmål om, at dimittenderne fra prøvfri skoler er bedre til sprog og læsning end til matematik og kemi. Forskellen er noget stærkere på samfundsvidenskabelige uddannelser, hvor den negative forskel endda er stærkere end den positive forskel for humaniora. Hvis humanioras større tiltrækningsevne ikke handler om evnen til at arbejde med tal, kan det spørges, om forskellen kan have med underliggende værdier at gøre. De samfundsfaglige uddannelser dækker blandt andet over erhvervsøkonomiske uddannelser og såkaldte "DJØF'ere", der refererer til medlemmerne af Danmarks Jurist- og Økonomforbund. I forhold til "DJØF'eres" værdier har Peter Dahler-Larsen og Niels Ejersbo (2004) undersøgt, om der er hold i tesen om en stigende "djøficering" af offentlige forvaltninger. De undersøger to sider af tesen, nemlig at andelen af offentlige lederstillinger, der besættes af "DJØF'ere", er stigende, og at disse "DJØF'ere" har andre værdier end offentlige ledere, der ikke har en DJØF uddannelse. De finder, at andelen af "DJØF'ere" i disse stillinger er stigende, men de kan ikke spore forskelle i værdier mellem "DJØF'ere" og

andre offentlige ledere. Det kunne dog indvendes, at hvis der er en trend til et sammenfald mellem de dominerende værdier på DJØF uddannelser og i den offentlige administration, og at folk stiger op i graderne i den offentlige administration som eksponenter for disse værdier, så ville den forskel man kunne forvente netop ligge i andelen af “DJØF’ere” snarere end “DJØF’ernes” værdier sammenlignet med andre offentlige lederes værdier.

En anden fortolkning kunne være, at matchingen simpelthen ikke tager højde for alle de relevante baggrundsforhold, og at de forskelle, som undersøgelsen finder, snarere skyldes ufuldstændig matching end skolerne. Hvis forældrenes humanistiske uddannelse ikke retvisende indikerer de forskelle i værdisæt, som undersøgelsen forsøger at tage højde for, så kunne det indvendes, at forskellene mellem grupperne udelukkende er en effekt af forskelle i socialiseringen i hjemmet, og at skolerne ikke har nogen indflydelse på dette.

Det forhold, at sammenligningsgrupperne er dannet gennem selvselektion, gør det svært at fastsætte, i hvilket omfang effekten kan tilskrives skoleoplevelsen på de prøvfri skoler. Men selv om humanistiske uddannelser er en utilstrækkelig indikator for disse forskelle i værdier, er det dog bemærkelsesværdigt, at flere forældre med humanistisk baggrund tiltrækkes til de prøvfri skoler, og at de børn med humanistiske forældre, der har gået på de prøvfri skoler, i større omfang tiltrækkes til humanistiske universitetsuddannelser, end andre humanisters børn. Hvis humanistiske uddannelser ikke indikerer en relevant forskel, så er det besynderligt, at der alligevel er denne sammenhæng. Selv en forsigtig konklusion som den anført i afsnit 4.3, at de prøvfri skoler i hvertfald ikke bidrager til at bryde mønstret, indebærer en skoleeffekt, da andre skoler i så fald må bidrage til at hæmme reproduktionen i en sådan grad, at reproduktionen fremstår stærkere på de prøvfri skoler.

Sammenstillet med de begrænsninger, der er for analysens rækkevidde, peger disse alternative fortolkninger på, at undersøgelsen afstedkommer lige så mange spørgsmål som den besvarer. I det følgende vil jeg foreslå forskningsspørgsmål, der kunne udforskes i den videre “generative proces” til udviklingen af sandsynlige og meningsfulde kausalforklaringer.

5.2 Videre forskning

Den historie, som denne analyse fortæller på baggrund af undersøgelsen af livschancerne for dimittenderne fra prøvfri skoler, kan beriges afgørende igennem videre forskning. I dette afsnit diskuterer jeg fem spørgsmål, der er direkte relateret til undersøgelsens resultater, men som ikke er belyst gennem den.

To af spørgsmålene handler om en nuancering af undersøgelsens resultater. For det første ville det være interessant at undersøge, i hvilken udstrækning undersøgelsens fund varierer på tværs af de prøvfri skoler, og på tværs af de forskellige typer skoler blandt de prøvfri skoler. Gennemsnit på tværs af skolerne kan dække over betydelige individuelle forskelle. Som Steinerskoleleder

kunne man fx have en særlig interesse i at få belyst, hvordan dimittenderne fra Steinerskolerne klarer sig specifikt. Jo mere opdelt analysen bliver, desto vanskeligere bliver det at opnå en kritisk masse til statistisk analyse, men desto mere interessant bliver det måske for folk, der har noget at gøre med specifikke skoler. Dimittendundersøgelser og aftagerundersøgelser, som er blevet populære på videregående uddannelsesinstitutioner, kunne give et interessant input for den enkelte skole at vurdere, hvordan man ligger i forhold til de gennemsnitseffekter, som denne undersøgelse dokumenterer.

For det andet kunne det være interessant at undersøge forskelle i værdier og præferencer mere direkte, fx gennem survey-undersøgelser blandt dimittender og forældre på prøvefri skoler og på skoler med lignende demografi, hvor der gives karakterer. Disse survey-data kunne derefter kobles til registerdata, for at belyse sammenhængen mellem livsforløb og værdier. Undersøgelser kunne også rette sig mod de sekundære effekter af socialt ophav, og undersøge hvilke prioriteringer unge fra prøvefri skoler og fra det ordinære system træffer uddannelsesvalg på baggrund af. Med kvalitative metoder som fokusgrupper og interviews kunne forældres motivation for at vælge en given skole også studeres mere direkte, og det kunne undersøges, om der er forskelle i argumentationsmønstre og i, hvilke kriterier forældrene anvender, mellem forældre til elever på prøvefri skoler og andre forældre med lignende baggrund. Disse resultater kunne dernæst sammenstilles med en diskursanalyse af skolers narrativ om, hvem de er og hvad der er særligt ved dem, blandt både forældre, administration, lærere og elever.

De næste tre spørgsmål handler om at udvikle historien om, hvad det betyder for de pædagogiske processer, at der ikke gives karakterer. Dette relaterer sig til de mekanismer, der blev identificeret i afsnit 2.3. Stipek og Mac Iver (1989) betonede den centrale rolle karakterer spiller i ældre børn og unges forståelse af deres egne evner. Et første spørgsmål er i forlængelse heraf, i hvilken udstrækning den udvikling af unges evnebegreb som Stipek og Mac Iver har beskrevet, fra et "instrumentelt-trinvist" evnebegreb til evner som et stabilt karaktertræk, også gør sig gældende på de prøvefri skoler, hvor karaktermediet er fraværende. Eventuelle forskelle i, hvordan studerendes evnebegreber udvikler sig, kan både bidrage til forklaringen af forskelle i livschancer, men kan også forbindes til en række andre aspekter ved livsførelse og skolegang, hvori der kunne ligge et kritisk potentiale. Dette kunne fx handle om kreativitet, som ifølge Ken Robinson (2011), der blev verdenskendt gennem sin tale ved en TED konference, i stort omfang hæmmes snarere end fremmes i skoler over hele kloden. Interviews, fokusgrupper og observationsstudier synes særligt velegnet til udforskningen af dette spørgsmål.

I forlængelse af pointen om, at karakterer har en disciplinerende effekt, kunne det yderligere være interessant at belyse, hvordan de prøvefri skoler formår at opretholde disciplin og at fastholde børns motivation for at yde en indsats. Hvorfor gøre en indsats, når den ikke bliver belønnet eller straffet med en karakter? Hvor survey metoder kunne give et indblik i udbredelsen af

teknikker og holdninger, kunne observationsstudier udforske forskelle mellem diskurs og praksis i dette arbejde.

Til slut er der spørgsmålet om kvalitet. En uddannelses kvalitet i forhold til indpodning af evner som læse- og regnefærdigheder, er måske det spørgsmål, der har modtaget mest opmærksomhed, i både uddannelsesforskning og den offentlige debat. PISA undersøgelserne, der rangerer lande på baggrund af standardiserede test af netop disse færdigheder, synes for tiden at være toneangivende i definitionen af, hvordan danske skoler skal udvikles. På den baggrund vil det naturligvis være interessant at undersøge, hvordan børn fra prøvfri skoler klarer sig på de standardiserede test. Andreas Schleicher, der er koordinator for PISA ved OECD og selv fik sin grundskoling på en Steinerskole, mener således med PISA undersøgelsen at have skabt et godt værktøj til, at Steinerskolerne kan bevise deres kvalitet (se interview gengivet i Uhrskov 2012). Ved siden af standardiserede test kunne andre kvalitetsmål også anvendes, der på forskellige måder operationaliserer faglighed på en målbar og sammenlignelig måde. Uden at tillægge sådanne test, der jo netop kun er ét perspektiv på uddannelsen, afgørende betydning, kan det give et interessant input til diskussionen om, hvorvidt karaktergivning er en nyttig og nødvendig del af skolevæsnet.

Netop spørgsmålet om, hvorvidt karaktergivning er en nødvendig del af skolevæsnet, som det unægteligt synes at være idet der gives karakterer i skoler over hele verden, er udgangspunktet for kapitlets næste og afsluttende afsnit. Hermed vender diskussionen tilbage til det udgangspunkt, der blev etableret i det første hovedafsnit i kapitel 2.

5.3 Skoler uden karakterer?

Karaktergivningens nødvendighed kan meget vel være en “myte”: en praksis som skoler tager til sig for at fremstå legitime. Det betyder ikke, at karaktergivning ikke også kan være givende i de uddannelsesprocesser, hvor den anvendes. Men dette er et åbent spørgsmål.

At eleverne fra prøvfri skoler klarer sig lige så godt som en sammenlignelig gruppe i det ordinære system i forhold til gevinst i det videre uddannelsessystem, og at den primære effekt af prøvfriheden knytter sig til, *hvad* de læser, giver stof til eftertanke i forhold til, hvorvidt karaktergivning er en nødvendig praksis eller ej, og særligt hvad den er nødvendig til. Så længe de prøvfri skoler er et marginalt uddannelsesfænomen, kan de gives en undtagelsesvis særbehandling, fx ved at testimonier fra Steinerskoler tages i betragtning ved kvote 2 ansøgninger til universitetet. Men spørgsmålet er, hvordan en spredning af fænomenet skulle administreres. Kvote 1 kræver ikke andet end en beregning for at tildele tusinder af ansøgere studiepladser. Dette giver et dilemma, hvis der kan demonstreres pædagogiske fordele ved at undlade at give karakterer. Karaktergivningens formål, som Karakterkommissionen (2004: 6) formulerede

som at “udtrykke og formidle dokumentationen af målopfyldelse for den enkelte og over for aftagerne”, harmonerer ikke nødvendigvis med skolens andre formål, fx læring. Skolens rolle som en “rituel organisation”, som Meyer kalder den, gør det muligt at forstå, hvorfor de ofte synes at ofre “effektivitet” (hvilket for en skole er *læring*), for stringent klassifikation: “Their larger social effectiveness (and their claim to resources) inheres precisely in this ritual structure: the apparatus of classes and levels and degrees and subjects... Schools may teach people useful skills and values. Whether they do or not in particular cases, they certainly *allocate* people” (Meyer 1977).

Udviklingen de seneste år synes at have peget i retning af, at de prøvefri skoler går vanskeligere tider i møde. Hvor vurderingen af, om en elev vil kunne gennemføre en given ungdomsuddannelse, tidligere tilfaldt skolen, er det nu et krav, at man har aflagt folkeskolens afgangsprøve for at blive optaget på gymnasiale uddannelser (UVM 2014b). Har eleven ikke et folkeskolebevis skal de til obligatoriske optagelsesprøver. Fra politisk side er det centrale spørgsmål, “hvordan afgangsprøverne får øget betydning, herunder en vurdering af, om det kan ske ved indførelse af karakterniveau, optagelsessamtale el.lign.”(UVM 2014a), som der fx står i aftaleteksten “aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser”, der er indgået af alle Folketingets partier undtagen Enhedslisten.

Udviklingen af friskolernes vilkår for at tilbyde prøvefri grundskoling har ikke været et analyseobjekt i denne undersøgelse. Men det må formodes, at det “isomorfe pres” til at justere deres praksis, som skolerne oplever gennem karakterkrav og obligatoriske optagelsesprøver til ungdomsuddannelser, formodentlig vil føre til, at flere friskoler indfører folkeskolens afgangsprøve. Udbredelsen af karaktergivning til disse skoler, der i deres pædagogiske overbevisning tager afstand fra denne praksis, vil i så fald være et studie i “isomorfisk” skoleudvikling.

Konklusion

Formålet med dette speciale har været at undersøge, hvilken effekt det har på et barns livschancer at gå på en prøvefri skole. Fremgangsmåden har været at sammenligne 9. klassesdimittenderne fra de prøvefri skoler i perioden 1980 til 2009 med de øvrige 9. klassesdimittender i samme periode. Dimittenderne er blevet opdelt i fem kohorter, og på baggrund af et antal baggrundsvariable, der alle har en indflydelse på børns livschancer, er dimittenderne fra de prøvefri skoler blevet matchet til en kontrolgruppe igennem propensity-score matching. Grupperne er derefter blevet sammenlignet på en række variable, der vedrører uddannelse, arbejde og indkomst senere i livet.

Relateret til uddannelse er grupperne både blevet sammenlignet ved overgangen til ungdomsuddannelse, og i forhold til videre uddannelse. Undersøgelsen finder primært en positiv forskel i påbegyndelsen af ungdomsuddannelse inden for 1 år, altså at gennemsnittet er højere for dimittenderne fra de prøvefri skoler, omend resultaterne er blandede på tværs af kohorterne. Inden for 5 år er der kun én kohorte, hvor der er en forskel mellem de to grupper, og her er den negativ. Der er til gengæld en generel negativ tendens i forhold til gennemførelsen af erhvervsfaglige uddannelser.

Denne tendens går igen når man ser på dimittendernes højest opnåede uddannelse, hvor dimittenderne fra de prøvefri skoler i mindre omfang har erhvervsfaglige uddannelser som deres højeste. Der er dog ingen forskel at spore i forhold til korte og mellemlange videregående uddannelser, og i forhold til lange videregående uddannelser. Ser man istedet på, hvilke fag dimittenderne vælger på universitetet, er der en klar tendens til, at samfundsvidenskabelige uddannelser fravælges, mens humanistiske uddannelser tilvælges. Der er ikke nogen trend i forhold til tekniske og naturvidenskabelige uddannelser.

I forhold til arbejde er der en tendens til, at en højere andel af dimittenderne fra prøvefri skoler oplever længerevarende arbejdsløshed inden for 10 og 15 år efter 9. klasse. Der er til gengæld ingen særlig forskel i sandsynligheden for

forskellige typer lønmodtagerstillinger for de to grupper, omend dimittenderne fra de prøvfri skoler i lidt mindre grad befinder sig i lønmodtagerstillinger, der forudsætter kvalifikationer på et grundlæggende niveau.

Hvis højere sandsynlighed for arbejdsløshed kendetegner de humanistiske uddannelser, så gør en lavere gennemsnitlig indkomst det også. Undersøgelsen finder en klart negativ trend i forhold til indkomst 10 og 15 år efter 9. klasse, altså at dimittenderne fra de prøvfri skoler i gennemsnit tjener mindre. Selvom denne effekt ikke korrigeres nævneværdigt ved en kontrol for uddannelsesniveau, så mindskes den betragteligt, når der kontrolleres for, om dimittenderne har taget en humanistisk universitetsuddannelse.

I forlængelse af disse empiriske fund er det opgavens argument, at effekten af at gå på en prøvfri skole handler mindre om hvilket uddannelsesniveau de opnår, og mere om socialiseringen til bestemte værdier, der informerer valg af uddannelse og senere prioriteringer. Forældre bruger aktivt de prøvfri skoler til overleveringen af disse værdier, og de prøvfri skoler understøtter denne socialisering. Undersøgelsen understreger derved, at kulturel kapital ikke blot er en ressource som mennesker trækker på for at opnå et bestemt uddannelsesniveau, men at socialisering i hjemmet og i skolen også former interesser og præferencer, der påvirker typen af uddannelse, som personen senere vil vælge. Mens der i skoleudviklingen er et stigende pres til kvalitetssikring gennem standardisering, fremhæver undersøgelsen således, at uddannelse også er et spørgsmål om kulturel orientering, om dyrkelsen af forskellige ideer om, hvad der udgør et godt liv. Disse ideer risikerer at blive tavst tilsidesat i en dagsorden, der ensidigt har fokus på kvalitetssikring.

Litteratur

- Abadie, A. og Imbens, G. (2006). Large sample properties of matching estimators for average treatment effects. *Econometrica*, 74(1):235-267.
- Abbott, A. (1997). Of time and space: The contemporary relevance of the chicaco school. *Social Forces*, 75(4):1149-82.
- Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF forlaget, København.
- Andreasen, K. (2009). *Karakterer, Kultur og tolkninger*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Andreasen, K., Friche, N. og Rasmussen, A. (2011). Evaluering i uddannelsespolitik og praksis. I Andreasen, K., Friche, N. og Rasmussen, A., redaktører, *Målt og vejet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Arbejdernes Erhvervsråd (2013). *Økonomiske Tendenser 2013*. AE - Arbejdernes Erhvervsråd, København.
- Bendixen, C. (2009). *Evaluering og læring*. Dafolo, Frederikshavn.
- Blumer, H. (1956). Sociological analysis and the "variable". *American Sociological Review*, 21(6):683-690.
- Boli, J., Ramirez, F. O. og Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2):145-170.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley, New York.
- Boudon, R. (1991). What middle-range theories are. *Contemporary Sociology*, 20(4):519-522.
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori - indledt af tre studier i kabylsk etnologi*. Hans Reitzels Forlag, København.

- Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. I Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. og Halsey, A., redaktører, *Education, globalization and social change*. Oxford University Press, Oxford.
- Brockliss, L. og Sheldon, N., redaktører (2012). *Mass education and the limits of state building, c. 1870-1930*. Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Dahler-Larsen, P. (2009). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Dahler-Larsen, P. og Ejersbo, N. (2004). *Djøficering - myte eller realitet?* Magtudredningen, Institut for Statskundskab på Aarhus Universitet, Aarhus.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Evaluering på frie grundskoler*. Nationalt Videncenter for Frie Skoler, Svendborg.
- DiMaggio, P. J. og Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2):147-160.
- Dolmer, J. A., Milkær, L. R. og Ottosen, H. (2012). *Projekt overgang. En pilotundersøgelse af overgangen fra efterskoler til ungdomsuddannelser*. Nationalt Videncenter for Frie Skoler, Svendborg.
- Ekström, A. og Sörlin, S. (2012). *Alltings mått. Humanistisk kunskap i framtidens samhälle*. Norstedts, Stockholm.
- EVA (2002). *Folkeskolens afgangsprøver. Prøvernes betydning og sammenhæng med undervisningen*. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVM (2010). Konkurrenceevneredegeørelse 2010. Tilgængelig på: <http://www.evm.dk/arbejdsomraader/vaekst-og-konkurrenceevne/redegoerlse-om-vaekst-og-konkurrenceevne/kapitler-pdf-ker-2010> [10. september 2014].
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications ltd, London.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish. The birth of the prison*. Vintage Books, New York.
- Foucault, M. (2000). The subject and power. I Faubian, J., redaktør, *Michel Foucault. Essential works of Foucault 1954-1984. Power*. Penguin Books, London.
- Friche, N. (2010). *Erhvervsskoleers evalueringspraksis - intentioner bag, anvendelse, og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.

- Goldthorpe, J. (1996). Class analysis and reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3):481-505.
- Goldthorpe, J. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford University Press, Oxford.
- Holm, A. og Jæger, M. M. (2013). Dentist, driver, or dropout. primary and secondary effects of family background on choice of secondary education in denmark. I Jackson, M., redaktør, *Determined to succeed? Performance, choice and education*. Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Holm, A., Jæger, M. M., Karlson, K. B. og Reimer, D. (2013). Incomplete equalization: The effect of tracking in secondary education on educational inequality. *Social Science Research*, 42:1431-1442.
- Jensen, F. V. og Winther, O. P. (1980). *Fagkarakterer i gymnasieskolen sammenholdt med køn og social oprindelse. En undersøgelse af to nordjyske studenterårgange*. Aarhus Universitet, Aalborg.
- Jensen, J. (1977). Om nytten af karaktergivning. I Jensen, J., Leunbach, G. og Rasborg, F., redaktører, *Evalueringsproblemer*. Munksgaard, København.
- Jensen, J., Leunbach, G. og Rasborg, F., redaktører (1977). *Evalueringsproblemer*. Munksgaard, København.
- Jensen, M. M. (2013). *Elevers veje fra grundskole til ungdomsuddannelser*. Nationalt Videncenter for Frie Skoler, Svendborg.
- Jensen, V. M. og Nielsen, L. P. (2010). *Veje til ungdomsuddannelse 1. Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Karakterkommissionen (2004). Betænkning om indførelse af en ny karakter-skala til erstatning af 13-skalaen. Tilgængelig på <http://pub.uvm.dk/2004/karakterer/> [3. oktober 2014].
- Kristensen, O. S. og Pedersen, C. H. (1980). *Karakterer - mål og middel ved indlæring. En spørgeskemaundersøgelse af de pædagogiske konsekvenser af karaktergivning i gymnasiet*. Aarhus Universitet, Aarhus.
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet. Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbeholdning*. Munksgaard, København.
- Langager, S. (2005). Test og prøveformer - og evalueringens 'anden orden'. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 53(3):18-25.

- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Falmer Press, London.
- Larsen, M. (2008). Lønforskelle mellem offentlig og privat sektor - med særligt fokus på sundhedskartellets område. Notat US. 6206, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Lazersfeld, P. F. (1955). Interpretation of statistical relations as a research operation. I Lazarsfeld, P. F. og Rosenberg, M., redaktører, *The Language of Social Research. A Reader in the Methodology of Social Research*. The Free Press, New York.
- Lund, B., redaktør (2008). *Portfolio i et lærings og uddannelsesperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Merton, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. The Free Press, New York.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *The American Journal of Sociology*, 83(1):55-77.
- Meyer, J. W. og Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2):340-363.
- Mik-Meyer, N. og Villadsen, K. (2007). *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Milkær, L. R. (2012). *Pædagogisk praksis. Evaluering og udvikling i udskoling på de prøvefrie skoler - Pilotprojekt*. Nationalt Videncenter for Frie Skoler, Svendborg.
- Miller, T. (2004). *Karaktergivning i praksis. 13-skalaen og gymnasiet*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Morgan, S. L. og Winship, C. (2007). *Counterfactuals and causal inference: methods and principles for social research*. Cambridge University Press, New York.
- Nielsen, S. A. (1976). *Er skolens karakterer retfærdige? En undersøgelse af karaktererne i de skriftlige fag ved realeksamen 1963-1968*. Københavns Kommune Skolevæsen, Forsøgsafdelingen, København.
- Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., Olsen, R. V., Svendsen, M. M., Tiftikci, N., Wendt, R. E. og Østergaard, S. (2009). *Pædagogisk brug af test - et systematisk review*. Evidensbasen. Danmarks Pædagogisk Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København.

- Nørr, E. (1998). 1848-1888. I Haue, H., Nørr, E. og Skovgaard-Petersen, V., redaktører, *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriet, København.
- Norvin, W. (1940). *Københavns Universitet i Reformationens og Orthodoxiens Tidsalder*, bind 2. Gyldendals Forlagstrykkeri, København.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press, New Haven.
- Ørsted, H. C. (1833). Frederik emil elberlings afhandling om de juridiske studium ved københavns universitet. *Maanedsskrift for litteratur X*.
- Pedersen, O. K. (2010). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Petersen, P. B. (2006). Fra rosværdig til 13. *Uddannelse*, 1.
- Pless, M. og Hansen, N.-H. M. (2010). *Hf på VUC - et andet valg*. Center for Ungdomsforskning, København.
- Ploug, N. (2003). Begreber og indfaldsvinkler i forskningsprogrammet om social arv. Arbejdsrapport, Socialforskningsinstituttet, København.
- Politiken (2014). Regeringen giver humaniora kniven. Tilgængelig på <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2404800/regeringen-giver-humaniora-kniven/> [30. september 2014].
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge, London.
- Ramirez, F. O. og Boli, J. (1987). Global patterns of educational institutionalization. I Thomas, G. M., Meyer, J. W., Ramirez, F. O. og Boli, J., redaktører, *Institutional structure. Constituting state, society, and the individual*. SAGE Publications, London.
- Rasmussen, A. (2011). Social baggrund - evaluering- og uddannelsesorientering. I Andreassen, K., Friche, N. og Rasmussen, A., redaktører, *Målt og vejret. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Rasmussen, P. (1999). *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdsrapport nr. 27 om social arv. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Capstone Publishing Ltd, Chichester.

- Rowan, B. (1982). Organizational structure and the institutional environment: The case of public schools. *Administrative Science Quarterly*, 27(2):259-279.
- RUC (2014). Adgangskvotienter på roskilde universitet 2009-2014. Se <http://www.ruc.dk/uddannelse/bachelor/optagelse-bachelor/adgangskrav/adgangskvotienter/> [1. oktober 2014].
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I Stake, R. E., redaktør, *Curriculum evaluation*. Rand McNally, Chicago.
- Seeberg, T., Eriksen, B. og Petersen, I. (1970). Men hvad mener børnene om karakterer? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 18:365-373.
- Skovmand, R. (1978). Hvordan de frie grundtvig-koldske skoler vandt indpas i lovgivningen. I Markussen, I. og Goldbach, I., redaktører, *Danske Skoleproblemer - før og nu*. Gjellerups Forlag, København.
- Sobel, M. E. (1998). Causal inference in statistical models of the process of socioeconomic research. *Sociological Methods and Research*, 27(2):318-348.
- Social Science Computing Cooperative (2006). Propensity score matching in stata using teffects. Tilgængelig på: http://www.ssc.wisc.edu/sscc/pubs/stata_psmatch.htm [9. september 2014].
- Stevens, M. L., Armstrong, E. A. og Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34:127-151.
- Stinchcombe, A. L. (1968). *Constructing Social Theories*. Harcourt, Brace and World, Inc., New York.
- Stipek, D. og Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3):521-538.
- Tøttrup, E. (1977). Upædagogiske bemærkninger om karakterer i folkeskolen. I Gregersen, J., redaktør, *Prøver! Karakterer! Pædagogik? En debatbog*. Nordisk Forlag, København.
- Uhrskov, T. (2012). *Leve Helheden*. Nofoprint (selvudgivet), Helsingør.
- UNESCO (2006). ISCED 1997. International Standard Classification of Education. Tilgængelig på: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced97-en.pdf> [10. september 2014].

- UNI-C (2013). De gymnasiale eksamensresultater og karakterer 2013. Tilgængelig på: <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF13/131101%20De%20gymnasiale%20eksamensresultater%202013.ashx> [28. juli 2014].
- UVM (2006). Evalueringskultur på erhvervsskolerne. hvad, hvorfor og hvordan? Tilgængelig på <http://pub.uvm.dk/2006/evalueringskultur/> [3. oktober 2014].
- UVM (2014a). Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Tilgængelig på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf> [2. oktober 2014].
- UVM (2014b). Analyse af adgangskrav til de gymnasiale uddannelser. Tilgængelig på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF14/140430%20Karakteranalyse.ashx> [2. oktober 2014].
- UVM (2014c). Frie grundskoler uden afgangsprøver. Tilgængelig på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Frie-grundskoler/Proever-test-og-evaluering/Skoler-uden-afgangsproever> [10. september 2014].
- Weber, M. (2003). Herredømmets sociologi (udrag 1). I Andersen, H., Bruun, H. H. og Kaspersen, L. B., redaktører, *Max Weber. Udvalgte tekster*, bind 2. Hans Reitzels Forlag.
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1):31-48.

English Summary

This thesis analyses the effect on life chances of attending a Danish primary school with no exams and no grading. The Danish Free-school Act enables private primary schools to offer all the grades of primary school without participating in the national final exams. With grading as a ubiquitous practice in modern education, these grading free schools provide an interesting comparison group with which to consider the effects of grading in education.

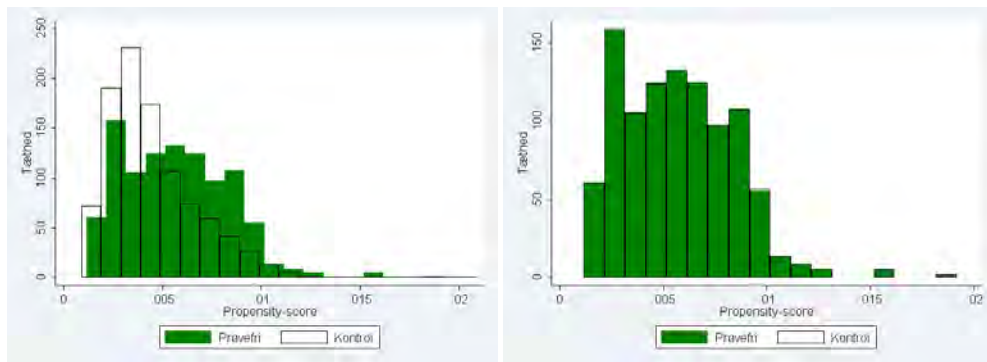
An individual's life chances is defined as the probability of experiencing particular life outcomes given a set of background factors, such as parents' education and wealth, gender and ethnicity. The outcomes considered in this thesis are educational attainment, types of employment, and level of income. Using national registers about primary school graduates between 1980 and 2011, the thesis follows five cohorts of primary school graduates in both an intervention group (the grading free schools) and a matched control group.

The thesis traces minor differences in terms of the level of education attained and the types of labour employed in, but finds a significant difference in the choice of study, the level of income, and the likelihood of experiencing an extended period of unemployment. The graduates from the grading free schools tend to choose humanities over social sciences, while there is no difference in terms of natural science or polytechnic studies. This factor serves to explain some but not all of the variation in income, where graduates from grading free schools across the cohorts on average earn 6 to 16% of the population average less than the control group. It holds a similar explanatory power for the higher rate of unemployment.

The parents of the graduates from the grading free schools also have a notably higher propensity of humanities degrees than the population average. Using *humanities* as a proxy for an underlying set of values, it is argued that parents use grading free schools in a strategy of socialising their children to certain values and to a certain cultural orientation. A grading free primary school seems to neither impair nor enhance the ability of pupils to attain education, but it does seem to influence the choices they make and the priorities they have later in life. In other words, the grading free schools seem to cultivate a different set of ideas about what constitutes a good life.

Bilag

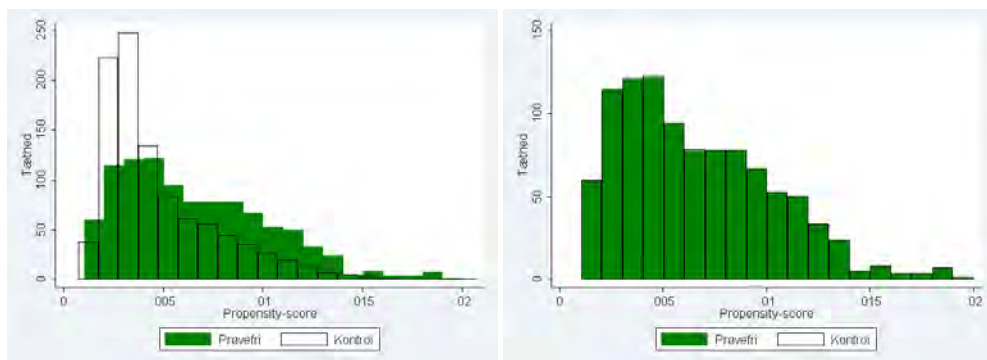
Bilag 1: Grafisk overblik over balance på propensity-scoren i de fem kohorter



(a) *før* matching

(b) *efter* matching

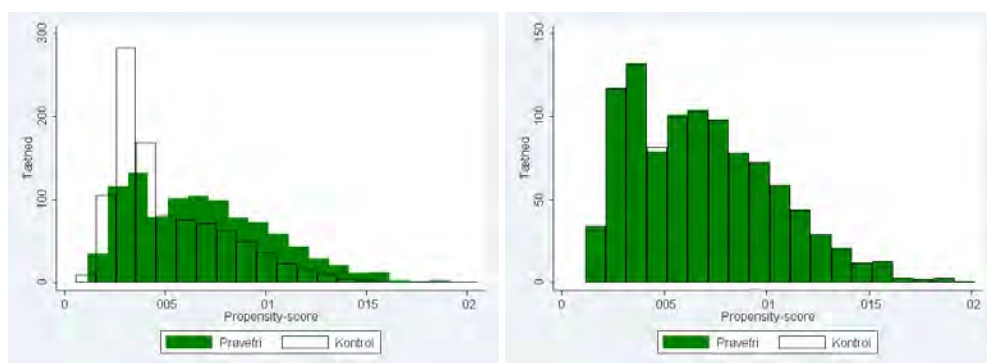
Figur 1: Propensity-score i kohorten 1980-1989



(a) *før* matching

(b) *efter* matching

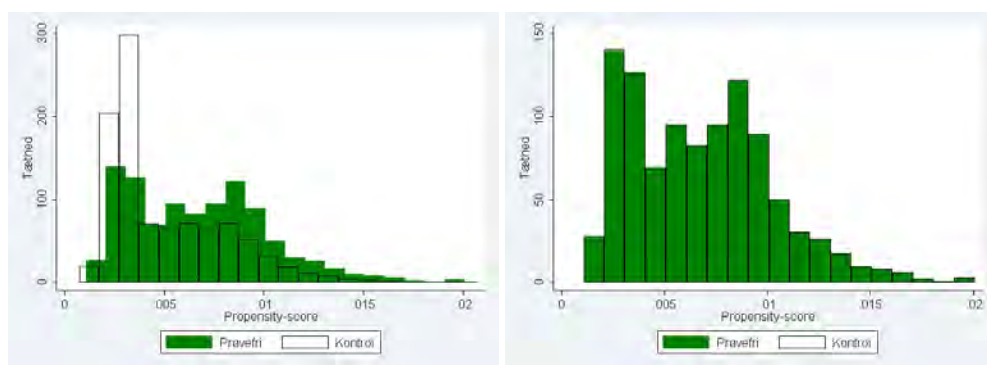
Figur 2: Propensity-score i kohorten 1990-1994



(a) før matching

(b) efter matching

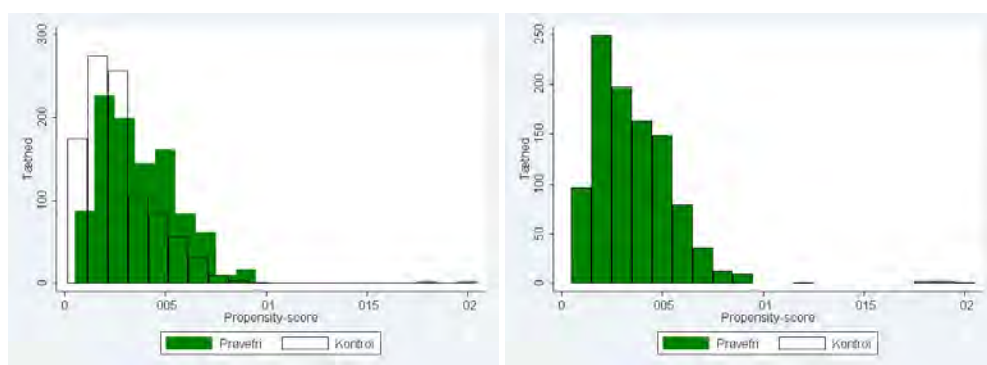
Figur 3: Propensity-score i kohorten 1995-1999



(a) før matching

(b) efter matching

Figur 4: Propensity-score i kohorten 2000-2004



(a) før matching

(b) efter matching

Figur 5: Propensity-score i kohorten 2005-2009

Bilag 2: Liste over variable i undersøgelsen

Variabel	Værdier	Registervariable
<i>Treatment</i>		
Prøvefri	0 Ikke prøvefri 1 Prøvefri	INSTR
<i>Afhængige variable</i>		
Påbegyndt ungdomsuddannelse 1 år efter 9. klasse	0 Nej 1 Ja	UDD, BEVISAAR
Påbegyndt ungdomsuddannelse 5 år efter 9. klasse	0 Nej 1 Ja	UDD, BEVISAAR
Gennemført erhvervsfaglig uddannelse 1980-2011	0 Nej 1 Ja	AUDD
Højeste uddannelse er kort el. mellem-lang videregående udd.	0 nej 1 ja	AUDD
Højeste uddannelse er lang videregående uddannelse	0 nej 1 ja	AUDD
Højeste uddannelse er erhvervsfaglig uddannelse	0 nej 1 ja	AUDD
Teknisk og naturvidenskabelig universitetsuddannelse	0 Nej 1 Ja	AFSP1
Samfundsvidenskabelig universitetsuddannelse	0 Nej 1 Ja	AFSP1
Humanistisk universitetsuddannelse	0 Nej 1 Ja	AFSP1
Lønmodtagerstilling, der forudsætter kvalifikationer på et højt niveau	0 Nej 1 Ja	SOCIO02
Lønmodtagerstilling, der forudsætter kvalifikationer på et mellem niveau	0 Nej 1 Ja	SOCIO02
Lønmodtagerstilling, der forudsætter kvalifikationer på et grundlæggende niveau	0 Nej 1 Ja	SOCIO02
Ledig i mindst 6 måneder	0 Nej 1 Ja	ARLEDGR
Brutto indtægt 10 år efter 9. klasse (inflationskorrigeret til 2011-niveau)	<i>kontinuert</i>	BRUTTO, BEVISAAR
Brutto indtægt 15 år efter 9. klasse (inflationskorrigeret til 2011-niveau)	<i>kontinuert</i>	BRUTTO, BEVISAAR

Variabel	Værdier	Registervariable
<i>Uafhængige variable</i>		
Forældres højeste uddannelse	0 Grundskole 1 Erhvervsfaglig uddannelse 2 Gym. udd. 3 KVV/MVV 4 LVU (og bach.) 5 PhD	AUDD
Forældres højeste indkomst (i kvintiler) ved elevens 15årsalder	<i>kvintiler</i>	BRUTTO, FODT-DATO
Køn	0 Kvinde 1 Mand	KOEN
Etnicitet	0 Indvandrer 1 Efterkommer 2 Dansk oprindelse	IETYPE
Bopælsregion ved 15årsalderen	1 Hovedstaden 2 Sjælland 3 Syddanmark 4 Midjylland 5 Nordjylland 6 Bornholm	KOM
Eleven fra en årgang med færre end 5 dimittender	0 Nej 1 Ja	INSTNR, , BE-VISAAR
Mindst én forælder har humanistisk universitetsuddannelse eller pædagog- eller læreruddannelse	0 Nej 1 Ja	AFSP1

Bilag 3: Liste over prøvefri skoler i undersøgelsen

Skoler	Kohorter
Ballerup Ny Skole	Alle kohorter ^a
Bjergby Friskole	2005-2009 ^b
Børneskolen Bifrost	1990-2009
Enghaveskolen - Fåborgegnens Friskole	Alle kohorter
Friskolen i Skive	Alle kohorter
Hanstholm Friskole	1990-94 og 2005-2009
Herning Friskole	Alle kohorter
Hjørring Ny Steinerskole	1990-2009
Holbæk Lilleskole	Alle kohorter
Holstebro Friskole	Alle kohorter
Klim Friskole	1990-1999 og 2005-2009
Kristofferskolen	Alle kohorter
Lødderup Friskole	2000-2009
Middelfart Friskole	1980-1994 og 2000-2009
Odder Friskole	1990-2009
Osted Fri- og Efterskole	Alle kohorter ^c
Roskilde Lilleskole	Alle kohorter
Rudolf Steiner Skolen i Aarhus	Alle kohorter
Rudolf Steiner Skolen i Esbjerg	1995-1999
Rudolf Steiner Skolen i Odense	Alle kohorter
Rudolf Steiner Skolen i Silkeborg	2005-2009
Rudolf Steiner Skolen i Skanderborg	1990-2009
Freja Skolen, Rudolf Steiner Skolen på Midtjylland	1990-1994 og 2005-2009
Rudolf Steiner Skolen i Vejle	Alle kohorter ^d
Rudolf Steiner Skolen i Vordingborg	Alle kohorter
Rudolf Steiner Skolen Kvistgaard	1980-1989 og 1995-2009
Ryslinge Friskole	1995-2009
Stevns Friskole	Alle kohorter
Thise Friskole	2005-2009
Vidar Skolen - Rudolf Steiner Friskole	Alle kohorter
Østskolen, Waldorfskolen i Aalborg	1995-2009

^a Først fra 1985, da prøvefri status ikke kunne bekræftes tidligere

^b Kun til og med 2008, da skolen ophørte med at være prøvefri

^c Først fra 1985

^d Kun til og med 2008, da skolen ophørte med at være prøvefri