

Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring

Tapte nettverk og svekket skoletrivsel?

KRISTINN HEGNA

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

Studien analyserer endringer i skoleengasjement, trivsel på skolen, faglig selvforståelse og sosiale relasjoner til venner, familie og lærer i forbindelse med overgangen til videregående skole, og undersøker om det er forskjell mellom ungdom med og uten innvandringsbakgrunn. Analysene er basert på en longitudinell surveyundersøkelse av 1660 Oslo-ungdommer født 1992, som ble intervjuet ved avslutningen av 10. trinn og midt i 2.trinn på vgs. Sammenlignet med unge med norskfødte foreldre opplever ungdom med innvandringsbakgrunn en sterkere nedgang i konsentrasjon og skoleengasjement, akademisk selvbilde, skoletrivsel, antall nære venner og faglig-sosial støtte fra en lærer i overgangen til videregående, særlig i studiespesialiserende studieretning. Nedgangen i skoletrivsel og akademisk selvbilde skyldes at enkelte påbegynner utdanningen med noe svakere resultater fra grunnskolen, men vel så mye at de opplever en nedgang i vennenettverk og faglig-sosial støtte fra læreren på sin nye videregående skole.

Skoletrivsel, motivasjon og troen på egne evner utgjør et viktig grunnlag for elevers skolehverdag, og er av betydning for elevenes prestasjonsnivå på skolen (Utdanningsdirektoratet 2011; Wiborg mfl. 2011). Flere studier har vist at elever i ungdomsskolealder med innvandringsbakgrunn har spesielt sterk motivasjon for utdanning, noe som viser seg ved at de oftere har aspirasjoner om høyere utdanning (Hegna 2010a) og yrker som krever utdanning på eliteinstitusjoner (Sletten 2001), flere gjør mye lekser og flere trives på ungdomstrinnet (Frøyland mfl. 2012). I lys av denne sterke utdanningsmotivasjonen blant ungdom med innvandringsbakgrunn, er det påfallende at sannsynligheten for å

fullføre og bestå i videregående skole likevel er mindre for dem enn det er for ungdom med norskfødte foreldre (Markussen mfl. 2008).

Innvandringsbakgrunn er ingen risikofaktor i seg selv. Det er en kategorisering av elever som en gruppe med høyere frafalls-risiko, men det sier lite konkret om hvilke kjennetegn og hvilke mekanismer som kan forklare denne sammenhengen. En NOVA-rapport fra 2012 berørte temaer som i liten grad tidligere har vært belyst i forskning på frafall og innvandringsbakgrunn. Her viste Lars Roar Frøyland og Cay Gjerustad blant annet at ungdommer med innvandringsbakgrunn i Oslo skiftet fra å trives best på ungdomstrinnet, til å trives dårligst i videregående skole, sammenlignet med unge uten slik bakgrunn (Frøyland mfl. 2012). Forfatterne konkluderer med at dette indikerer at ungdom med innvandringsbakgrunn opplever overgangen til ny skole annerledes enn unge uten innvandringsbakgrunn, og at de står i større risiko for å finne læringsmiljøet i videregående opplæring som dårligere enn på ungdomsskolen. Læringsmiljø og tilhørighet til skolen sosialt og faglig, er trolig av betydning for læring, skolemotivasjon og vilje til å fullføre videregående utdanning. Et viktig spørsmål er derfor hvordan ungdom med innvandringsbakgrunn opplever overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole.

Overganger i skolesystemet og fra utdanning til arbeidsliv, har fått stor oppmerksomhet de senere årene, med økende vekt på hvordan tidlige «vellykkede» overganger øker mulighetene for at videre skolegang og overgang til arbeidslivet blir positiv (Furlong mfl. 2003). Økt vanskelighetsgrad, endrete undervisningsformer, nye klassekamerater, nye omgivelser og overgang til en ny elevidentitet, må mestres for at tiden i videregående utdanning skal bli positiv, gi motivasjon for å gjennomføre utdanningen og kanskje også å gi motivasjon for å søke høyere utdanning etter videregående opplæring. Det finnes midlertid lite forskning på hvordan sosiale relasjoner, selvforståelse og skoletilpasning endres blant ungdommer i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, særlig i en norsk sammenheng (De Wit mfl. 2010; Studsrød mfl. 2011), og ingen som fokuserer på betydningen av innvandringsbakgrunn.

I denne artikkelen skal jeg undersøke om ungdom med og uten innvandringsbakgrunn opplever endringer i faglig engasjement, selvfølelse og trivsel på skolen i ulik grad, når de beveger seg fra ungdomsskole til videregående skole. Skjer det samtidig endringer i sosiale relasjoner til venner, familie og voksne på skolen som kan ha betydning for hvordan ungdommene takler eventuelle negative

utviklingstrekk i forbindelse med overgangen til videregående skole i Oslo? Dette skal jeg gjøre ved hjelp av den longitudinelle studien av Oslo-ungdom LUNO (Ung i Oslo Longitudinell), som følger et utvalg fra Oslos ungdomskohort født i 1992, i overgangen fra 10. trinn på ungdomsskolen (2008) til midtveis i det andre året i videregående opplæring (2009/2010). En slik longitudinell survey-undersøkelse av ungdom gjør det mulig å studere ungdom slik de handler, tenker og opplever verden før valget av videregående utdanning, og hvordan de har det etter overgangen til en ny skole, nye venner og nye horisonter.

Individualisert ansvar og motivasjon i overganger i det norske skolesystemet

Ved avslutningen av grunnskolen på 10. trinn, har ungdommene i Norge stort sett gått gjennom et – sammenlignet med andre europeiske land – enhetlig utdanningsløp. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole utgjør den første institusjonelle differensieringen av ungdommene. Utdanningsforskerne Paul Hodkinson og Andrew Sparkes (Hodkinson mfl. 1997) peker på at alle overganger i skolesystemet utgjør såkalte «turning points» for ungdom, og at slike overganger til helt nye kontekster innebærer et større eller mindre skifte av identitet. Valget av ulike løp i videregående opplæring legger samtidig grunnlaget for en framtidig lagdeling mellom ungdom fra samme kohort, og er derfor både et interessant «nullpunkt» og en viktig forskjellskapende mekanisme som bør være et tema for forskning.

Forskning på ungdoms overganger ('transitions') i utdanningssystemet og overganger fra utdanning til arbeidsliv, har vist hvordan det å få til gode overganger er sentralt for å fullføre neste etappe på en god måte. De britiske sosiologene Andy Furlong og Karen Evans (Evans mfl. 1997) og den tyske forskeren Andreas Walther (Biggart mfl. 2006; Walther 2006) har beskrevet hvordan synet på ungdoms vei gjennom utdanning og overgang til arbeidslivet har endret seg gjennom de siste tiår, og hvordan overganger varierer i ulike samfunnsregimer (Walther 2006). Walther hevder at overganger i de nordiske land er preget av et universalistisk overgangsregime som legger til grunn et syn på utdanning som betydningsfullt for personlig utvikling mer enn noe annet. I overgangen til videregående opplæring legges det i tråd med dette stor vekt på rådgivning og tiltak for å bidra til at unge når sine individuelle mål, snarere enn å få dem til å tilpasse eller nedjustere sine aspirasjoner.

I den norske Opplæringslovens § 22 heter det eksempelvis om retten til rådgivning at «eleven skal få den hjelpen han/hun trenger for å utvikle seg videre og utnytte egne ressurser». I forlengelsen av dette gis det informerte, individuelle og frie valg av utdanning indirekte betydning for å styrke individenes motivasjon, og hindre frafall. I St.meld. nr. 16 (2006–2007) heter det at «god utdannings- og yrkesveiledning kan [...] forhindre frafall i utdanningsløpet» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 93) ved at feilvalg og omvalg unngås når valget er rett. Tanken er at dersom man får velge fritt den utdanningen man selv ønsker, vil man også være optimalt motivert for å fullføre utdanningen. Walthers fortolkning er interessant fordi den synliggjør hvordan et system som er rettet inn mot individuelle valg og selvbestemmelse for ungdommene, likevel opererer med klare rammer for hvilke valg som «tillates»; målet er personlig utvikling, middelet er individuell motivasjon og rett til videregående opplæring, men rammen er et normativt krav om fullføring av videregående opplæring innenfor det relativt rigide systemet som tilbys. I et universalistisk utdanningsregime gis dermed individuell motivasjon en spesielt sterk rolle både som grunnlag for valg av og for fullføring av videregående opplæring.

Dersom individets motivasjon for å drive sin egen utvikling fremover svikter – for eksempel på grunn av manglende støtte i egen familiebakgrunn og sosiale nettverk – står den enkelte i fare for å ikke mestre overgangen og det videre løpet over i arbeid eller høyere utdanning. I forlengelsen av dette poenget blir det viktig å spørre om vi ser tegn til at det er enkelte grupper i Oslo-skolen som møter mer motgang på sin vei gjennom skoleverket enn andre – i denne sammenhengen ungdom med innvandringsbakgrunn.

Motivasjon i utdanning og sosiale relasjoner

Skolemotivasjon kan defineres som motivasjon for læring, og kan vise seg gjennom valgene elevene gjør, innsatsen de viser og utholdenheten de har når de støter på vansker (Skaalvik mfl. 2005). Tidligere ble motivasjon gjerne sett på som et stabilt personlighetstrekk, men i dag ser motivasjonsteoretikere vanligvis motivasjon som «en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger» (Skaalvik mfl. 2005, s. 133. Se også Bandura, 1986). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (Skaalvik mfl. 2005) legger vekt på at motivasjon ikke er noe som kan observeres direkte. Imidlertid kan forhold som vi vet har betydning for motivasjon undersøkes. En avgjørende komponent for

elevs motivasjon er mestring av skolens faglige innhold, noe som også understrekes av ungdom selv (Dæhlen mfl. 2011). Det er fordi mestring av fagene påvirker elevens faglige selvtillit og oppfatning av egen kompetanse og evner – det vi kan kalle akademisk selvbilde – noe som igjen er en avgjørende komponent for motivasjon for videre skolearbeid (Eccles mfl. 1993; Skinner mfl. 1990). Analyser av de norske elevundersøkelsene viser at elevenes trivsel på skolen henger sammen med motivasjon for læring (Helland mfl. 2005). Motsatt viser studier at lav skoletrivsel, lav sosial tilhørighet, lav følelse av mestring og lav faglig selvfølelse, vil kunne bidra til at elever får lav interesse for å møte opp på skolen, lav interesse for å lære, liten tro på at de er i stand til å lære og svekket evne til å møte og løse problemer – og i neste omgang økt risiko for å ikke fullføre en videregående opplæring en har begynt på (Goodenow mfl. 1993; Legault mfl. 2006). Det er nærliggende å tenke seg at det er mange forhold ved skolehverdagen som kan endre seg i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring – og som en konsekvens av dette – at den «situasjonsbestemte tilstand» som motivasjon for læring og utdanning er, endrer seg.

Innenfor utdannings- og ungdomsforskningen har sosial kapital vært sett som en viktig forskjellsskapende ressurs. Sosial kapital er ofte forstått som de nettverks- eller sosiale ressurser som familien har, og som ungdommen ved sin relasjon til familien, har tilgang til (Bourdieu 1997 [1983]; Coleman 1988). Imidlertid er det god grunn til å se ungdoms sosiale kapital som avhengig av ungdommenes egne sosiale relasjoner til venner, familie og andre voksne (Helve mfl. 2007; Sletten 2011). Nære relasjoner til jevnaldrende på skolen bidrar til skoleintegrasjon (Libbey 2004) som i neste omgang gir gevinst i forhold til skoletrivsel (Hamm mfl. 2005) og skolemotivasjon (Legault mfl. 2006). Ungdommens relasjon til læreren er viktig både for kunnskapsoverføring og for trivsel, trygghet og motivasjon (Croninger mfl. 2001; Rosenfeld mfl. 2000), og både emosjonell støtte og faglig oppmuntring og ros er et viktig aspekt av den gode relasjonen til lærere (Godø 2013; Legault mfl. 2006). Familieband vil også kunne utgjøre direkte utdanningsrelevant sosial kapital i den grad foreldrene for eksempel uttrykker klare utdanningspositive holdninger og bidrar til å støtte ungdommen i hans eller hennes skolearbeid eller utdanningsvalg, slik James Coleman var opptatt av i sin nå klassiske studie (Coleman 1988). Alle disse tre arenaspesifikke sosiale relasjonene – knyttet til jevnaldrende, familien og skolen – vil berøres i denne artikkelen.

Endringer i sosiale relasjoner – utvikling og overgang til videregående skole

Å begynne på videregående skole medfører større eller mindre endringer i de unges sosiale liv og sosiale nettverk (Langenkamp 2011). I overgangen fra å være ungdomsskoleelev til elev på videregående skole overlates mer av ansvaret for de unges læring til den unge selv, vanskelighetsgraden øker og det er nye lærere som forventer mer av sine elever. Gode lærerrelasjoner bidrar til bedre læring og tryggere læringsmiljø (Jennings mfl. 2009), men endringer i lærerrollen fra støttende og nær til distansert, kan fungere negativt for elevens ressurser og motivasjon.

Det finnes lite forskning på sosiale relasjoner og skoletilpassing i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, særlig i en norsk sammenheng (De Wit mfl. 2010; Studsrød mfl. 2011). Tidligere studier har vist at det i stor grad er ungdommenes sosiale tilhørighet som henger sammen med skoletrivsel (Godø 2013; Hamre mfl. 2006), men i overgangen til ny skole vil det variere sterkt om man tar sitt sosiale nettverk med seg til ny skole, eller om de unge må bygge nye relasjoner.

Samtidig som denne overgangen finner sted, vil utviklingen fra barn via ungdom og over i en voksen rolle, innebære at sosiale relasjoner endrer innhold og betydning; foreldre, venner og lærere glir vekk eller rykker nærmere (Laursen mfl. 1997) og vennegjengens betydning som sosial arena for læring og bekreftelse øker (Frønes 2006). Vi vet imidlertid lite om hvordan oppfølgingen av utdanning fra foreldres side eventuelt endrer seg med ungdommenes økende løsrivelse fra foreldrene. Også lærerrollen og undervisningsmåter er ulik overfor ungdommer i begynnelsen og slutten av tenårene, og elevers oppfatning av fagene endres av hvilken nærhet og støtte de opplever i relasjonen til læreren (Midgley mfl. 1988). Slik sett kan vi si at både sammensetning og innhold i ungdommenes sosiale kapital endrer seg med økende modenhet og selvstendighet.

For ungdom innebærer altså både økende alder og utvikling, samt overgangen til videregående utdanning, at sosiale relasjoner til venner, foreldre og voksne på skolen endres i innhold og betydning. Å studere endringer i relasjoner fram mot slutten av tenårene innebærer derfor både å beskrive aldersrelaterte utviklingstrekk, og samtidig studere endringer knyttet til bytte av kontekst i overgangen fra skole til skole.

Elever med innvandringsbakgrunn i overgangen til videregående skole

Tidligere forskning har vist at elever med innvandringsbakgrunn i gjennomsnitt har svakere skoleresultater enn andre elever, men at dette i hovedsak skyldes at de som gruppe har foreldre med lavere utdanningsnivå eller yrkesmessig plassering (Fekjær 2007). Til tross for svakere skoleresultater og lavere sosial bakgrunn, viser elever med innvandringsbakgrunn en høyere andel med aspirasjoner om høyere utdanning allerede i ungdomstrinnet (Bakken mfl. 2000; Hegna 2010b) og en høyere andel som søker seg mot studiespesialiserende studieretning ved endt grunnskole. I Norge har forskere tidligere påpekt at det ser ut til at elever med innvandringsbakgrunn har «et sterkere driv» (Lauglo 1996) og spurt om vi «ser en fremtidig suksesshistorie» (Støren 2005). Samtidig er det óg grunn til å være bekymret for hvordan elever med innvandringsbakgrunn takler videregående opplæring. Som Eifred Markussen mfl. gjentatte ganger har vist, er elever med innvandringsbakgrunn – særlig ungdom som selv har innvandret – i spesiell risiko for å slutte underveis i opplæringsløpet, å fullføre uten å bestå og å fullføre på mer enn normert tid (Markussen mfl. 2008). Særlig retter Markussen mfl. fokus mot den høye andelen unge med innvandringsbakgrunn som har gjennomført tre år på videregående skole, men med stryk i ett eller flere fag. Forfatterne karakteriserer disse elevene som «utholdende», men med lavere «uttelling for innsatsen» (Markussen mfl. 2008, s. 21). Det er med andre ord grunn til å undersøke hvordan det går med elever med innvandringsbakgrunn i overgangen til videregående skole, og særlig med dem som begynner på studiespesialiserende retninger.

Likevel, majoriteten av ungdom med innvandringsbakgrunn som begynner på studiespesialiserende retninger, fullfører. Har elever med innvandringsbakgrunn i utgangspunktet sterkere skolemotivasjon som bidrar til at de takler overgangen til videregående skole spesielt bra? Mariann Stærkeby Leirvik har intervjuet norske ungdommer med innvandringsbakgrunn fra India og Pakistan om hvordan familiens holdninger til utdanning – en viktig bestanddel i det Coleman ville kalt sosial kapital – reflekteres i deres egen utdanningsbiografi (Leirvik 2010). Ungdommene anså det som viktig å innfri foreldrenes utdanningsønsker, både som en videreføring av, og takknemlighet overfor, familiens migrasjonshistorie, og fordi det ga spesiell anseelse i familiens etniske nettverk. I tråd med Modood (2004) finner Leirvik også at familiens normer om verdien av utdanning, og troen på at man kan nå sine mål

ved å jobbe hardt, internaliseres hos ungdommene og utgjør en normativ bakgrunn for ungdommenes begrunnelse av deres utdanningsvalg. Ungdommenes sterke familieorientering (Leirvik 2010) kan tenkes å stå i motsetning til det individualistiske synet på utdanning som personlig utvikling, som blant annet det norske utdanningsregimet bygger på slik vi var inne på innledningsvis (Walther 2006).

Det kan også tenkes at kravet om større selvstendighet til elever i videregående skole – og økte faglige krav – kan gjøre innvandringselevene særlig sårbare. Innvandrere til Norge av foreldregenerasjonen har oftere lav utdanning (SSB 2001), noe som ikke uten videre gir kompetanse til å hjelpe ungdommene med skolearbeidet i videregående skole. En studie av somaliske foreldre i Norge viste at mange av foreldrene hadde gode intensjoner om å følge opp barnas utdanning og kommunikasjon med lærere, men at det i realiteten ble vanskeliggjort av foreldrenes manglende språkferdigheter og lave utdanningsnivå fra hjemlandet (Holm 2011). I en slik situasjon vil gode og støttende relasjoner til en lærer kunne være av spesiell betydning (Croninger mfl. 2001).

I Oslo er den etniske segregasjonen relativt sterk og økende (Blom 2012), og barn i områder med høy konsentrasjon av ikke-vestlige innvandrere har oftere venner med hovedsakelig ikke-vestlig bakgrunn (Blom 2002). En overgang fra lokal grunnskole til en videregående skole utenfor lokalmiljøet, vil derfor ofte innebære å begynne på en skole med en annen etnisk og økonomisk sammensetning.

Generelt er det naturlig å tenke seg at overgangen til videregående skole går lettere for elever med gode karakterer og godt faglig grunnlag fra ungdomsskolen. Når vi vet at karakterer henger sammen med elevens sosiale bakgrunn i sterk grad (Bakken mfl. 2012), og at elevene med innvandringsbakgrunn i Oslo oftere har foreldre med lav utdanning eller i arbeiderklasseyrker (SSB 2001), kan dette være forhold som kan ligge bak eventuelle gruppeforskjeller i de endringene jeg skal undersøke i den foreliggende artikkelen. Tilsvarende er elevene i ulike studieretninger (yrkesfag/studiespesialiserende) også karakterisert ved forskjeller langs de samme linjene; elever med gode karakterer, jenter og ungdom med innvandringsbakgrunn velger oftere studiespesialisering, gutter på yrkesfag gjenfinnes i mekaniske og tekniske fag oftere enn jenter osv. Det er derfor viktig å kontrollere for sosial bakgrunn og karakterer, for å undersøke om det er dette mer enn innvandringsbakgrunnen i se selv som ligger bak de observerte forskjellene. Det er også relevant å undersøke om mønstrene vi ser, henger sammen med hvilken studieretning elevene går på.

Forskningsspørsmål

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan elever i Oslo opplever overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, ved hjelp av longitudinelle data fra avslutningen av ungdomstrinnet midtveis i videregående opplæring. For det første sammenligner jeg indikatorer på skoletrivsel, akademisk selvbilde og konsentrasjon/engasjement i skoletimene – det vil si mål på faglig og sosial tilpasning. For det andre sammenligner jeg mål på sosial kapital; antall venner man kan betro seg til, foreldres utdanningspositive holdninger, samt faglig og sosial støtte fra lærer. Spørsmålet jeg stiller er om endringer i disse seks indikatorene – gjennom overgangen fra grunn- til videregående skole – beveger seg i en retning som peker mot bedre tilpasning og dermed muligens økt motivasjon på videregående skole, eller det motsatte. Hele tiden er jeg opptatt av om endringene vi ser, er den samme for ungdom med og uten innvandringsbakgrunn.

Rent konkret stiller jeg tre spørsmål: 1) Er det forskjell mellom unge med og uten innvandringsbakgrunn i Oslo når det gjelder endringer i de seks indikatorene på faglig/sosial tilpasning og sosial kapital i overgangen til videregående skole? I forbindelse med denne problemstillingen skal jeg undersøke 2) om eventuelle forskjeller skyldes at ungdom med og uten innvandringsbakgrunn har ulik sosial bakgrunn, velger ulike studieretninger eller har ulikt karaktergrunnlag ved inngangen til videregående opplæring. Deretter undersøker jeg sammenhengen mellom skoletrivsel og sosial kapital: 3) Kan en sterkere nedgang i skoletrivsel blant unge med innvandringsbakgrunn forklares av samtidige endringer i sosial kapital i overgangen til videregående skole; redusert vennenettverk, redusert støtte fra foreldre eller nye, mindre støttende lærere?

Data og metode

Data

Datasettet LUNO (Ung i Oslo Longitudinell) følger halve Oslos ungdomskohort født i 1992 gjennom tre undersøkelser: midtveis i ungdomsskolens 9. trinn (heretter kalt T1, 2006), rett etter at de hadde søkt opptak til videregående opplæring i mars på 10. trinn (T2, 2008) og midt i videregående skoles 2. trinn (T3, 2009/2010). I denne analysen ser jeg spesifikt på endringer som finner sted fra tidspunkt 2 sent i ungdomsskolen, til tidspunkt 3, det vil si perioden fra slutten av ungdomsskolen til godt inn i videregående opplæring (1½ år).

Alle ungdomsskoler i Oslo og elevene som gikk på 9. trinn i en osloskole i 2006, utgjorde populasjonen for undersøkelsen, og utvalget representerer disse ca. 4700 ungdommene. Både skolen, ungdommene selv og deres foreldre måtte samtykke til deltagelse. Totalt samtykket 2373 elever, slik at utvalget utgjør omtrent halvparten av populasjonen. Andelen av Oslos ungdom som deltok i undersøkelsen er lavere enn i andre ungdomsundersøkelser fra Oslo (Øia, 2007). Det skyldes i hovedsak at sju skoler og relativt mange ungdommer/foreldre ikke samtykket til deltakelse i den første runden av undersøkelsen.

Spørreskjemaet ble besvart av 2328 elever fra utvalget på T1. Den andre undersøkelsen (T2) ble besvart av 2029 elever, hvorav 1913 også hadde deltatt i den første. Den siste undersøkelsen ble besvart av 1855 elever. Svarprosenten blant de som samtykket til deltakelse var relativt høy ved alle undersøkelsestidspunktene, og datasettet er derfor godt egnet til å undersøke endringer over tid.

Utvalget som skal benyttes i denne aktuelle analysen utgjøres av 1660 ungdommer som har deltatt på begge de to siste tidspunktene, noe som utgjør 70 prosent av utvalget og i overkant av en tredel av ungdommene i den aktuelle aldersgruppen i Oslo. Blant de som har falt fra i løpet av undersøkelsen er det en liten overrepresentasjon av ungdom med innvandringsbakgrunn, elever med lave grunnskolepoeng, elever uten aspirasjoner om høyere utdanning, unge som har hatt kontakt med mer enn ett hjelpetiltak og unge som rapporterer mye problematferd (Frøyland & Gjerustad 2012). Overrepresentasjonen er svak, og vil neppe ha noen vesentlig innvirkning på de resultatene som kommer ut av analysene. Sammenlignet med befolkningssammensetningen i Oslo for denne aldersgruppen, har LUNO-utvalget en svak overvekt av jenter og unge uten innvandringsbakgrunn (SSB befolkningsdata 2006). Sammenlignet med en annen samtidig, representativ ungdomsundersøkelse i Oslo (Ung i Oslo 2006), er andelen med høy sosioøkonomisk bakgrunn noe høyere.

Variable

I denne analysen har jeg valgt ut 5 indeksvariable og en indikator, som er målt både før og etter overgangen til videregående opplæring. Det er endringer i disse seks variablene som er avhengige variable i analysens første trinn. Variablene er konsentrert rundt to tematikker; psyko-sosial tilpasning og faglig-sosial støtte i sosiale nettverk («sosial kapital»). Alle indeksvariablene (unntatt antall betrodde

venner) er laget av et knippe beslektede spørsmål som til sammen måler det fenomenet jeg er interessert i.

Tre mål på psykososial tilpasning er inkludert. *Skoletrivsel* er et samlemål bestående av gjennomsnitt av tre utsagn (trives på skolen, liker å gå på skolen, lærer mye spennende). Reliabiliteten er god ($\alpha(T2)=.78$, $\alpha(T3)=.77^i$). En indikasjon på graden av *konsentrasjon/engasjement* består av gjennomsnitt på fem spørsmål om hvor ofte man har drømt seg bort og tenkt på andre ting i timen, sovnet i timen, kommet for sent, ikke klart å konsentrere seg om undervisningen, ikke forstått undervisningen ($\alpha(T2)=.80$, $\alpha(T3)=.79$). *Akademisk selvbilde* er et samlemål basert på fem delspørsmål som måler dimensjonen Scholastic Competence i en revidert versjon av Susan Harters Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) (Wichstrøm 1995). Reliabiliteten er akseptabel ($\alpha(T2)=.71$, $\alpha(T3)=.70$).

Tabell 1. Oversikt over psyko-sosial tilpasning og sosial kapital ved avslutningen av 10. trinn som utgangspunkt for analyser. N=1616 (deltagere ved T2 og T3). Skåre godt over eller godt under snittet er beregnet som mer enn ett standardavvik opp/ned fra snittet). Prosent. LUNO 2008.

		Fordeling 10. trinn, prosentandeler				
		Skåre godt under snittet	Skåre rundt snittet	Skåre godt over snittet	TOTAL	
Psyko-sosial tilpasning						
<i>Skoletrivsel</i>	Majoritet	13,4	65,2	21,4	100	p<.001, $\chi^2=13.7$
	Minoritet	6,7	73,1	20,2	100	
<i>Konsentrasjon/engasjement</i>	Majoritet	1,5	91,8	6,7	100	p<.01, $\chi^2=10.6$
	Minoritet	4,3	88,5	7,2	100	
<i>Akademisk selvbilde</i>	Majoritet	5,3	79,6	15,1	100	ns
	Minoritet	4,2	79,2	16,6	100	
Støtte i sosiale relasjoner						
<i>Utdanningspositive holdninger fra foreldre</i>	Majoritet	6,1	75,3	18,5	100	ns
	Minoritet	9,6	72,7	17,7	100	
<i>Sosial støtte fra lærer</i>	Majoritet	8,0	68,5	23,5	100	p<.001, $\chi^2=17.2$
	Minoritet	15,2	64,3	20,5	100	
				To eller fler venner		
<i>Antall betrodde venner</i>	Majoritet	Ingen venn 4,0	En venn 13,4	82,6	100	ns
	Minoritet	5,0	16,8	78,3	100	

Tre mål på sosial kapital er inkludert. Ett spørsmål om *antall venner «man kan betro seg til og fortelle hemmeligheter til»* er stilt på begge tidspunkter, med svaralternativene «ingen venner», «en venn» og «to eller flere venner». *Foreldres utdanningspositive holdninger* (1-4) er målt ved tre utsagn om hvordan respondenten opplever foreldrenes utdanningsholdninger (foreldrene mine «er interessert i skolearbeidet mitt», «hjelper meg med skolearbeidet», «kontrollerer at jeg har gjort leksene»), konstruert som et gjennomsnitt på en skala fra «stemmer helt» til «stemmer ikke i det hele tatt» ($\alpha(T2)=.71$, $\alpha(T3)=.71$). Opplevelse av faglig-sosial støtte fra lærer dekkes både av utsagn om sosial støtte og faglig oppmuntring og positive forventninger, og er en dimensjon i School Success Profile (SSP) oversatt fra amerikansk (Bowen mfl. 2001; Bowen mfl. 2005). Indeksen utgjøres av gjennomsnittsverdi på fem utsagn (1-4) med god reliabilitet ($\alpha(T2)=.87$, $\alpha(T3)=.88$).

Tabell 1 viser hvordan ungdom med og uten innvandringsbakgrunn fordeler seg på de seks ulike målene ved utgangen av ungdomsskolen. På hver av skalaene viser jeg prosentandelen som ligger minst ett standardavvik – det vil si har en verdi som er signifikant forskjellig – fra gjennomsnittet på skalaen. For antall betrodde venner vises prosentfordelingen på variabelen. Tabellen viser at det ikke er nevneverdig forskjell mellom unge med og uten innvandringsbakgrunn når vi sammenligner andelen som har spesielt høy skoletrivsel eller høy konsentrasjon og engasjement, og bare liten forskjell i andelen som rapporterer høy lærerstøtte. Dette er viktig å ha som utgangspunkt, fordi en svært ulik fordeling her kunne ha påvirket sannsynligheten for eventuell nedgang på disse skalaene i overgangen til videregående skole. En elev som starter «øverst i trappen» vil ha større sannsynlighet for nedgang enn en som «står nederst», rett og slett fordi det er størst rom for å bevege seg nedover for den første gruppen.

Tabellen viser ellers at det ikke er forskjell i akademisk selvbylde eller utdanningspositive holdninger fra foreldre, eller nære venner, men at en litt større andel unge med innvandringsbakgrunn har lav skoletrivsel, mangler konsentrasjon og engasjement i timen og mangler støtte fra læreren, når vi spør dem i de avsluttende månedene av 10. trinn.

Det er disse seks spørsmålene som skal brukes for å beskrive endringer i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, og disse endringene utgjør de avhengige variablene i de innledende analysene. *Endring* fra ungdomsskolen til videregående skole ble for alle variablene utregnet ved å ta en persons gjennom-

snittssum på spørsmålsknippet fra tredje datainnsamling, og trekke fra gjennomsnittssummen fra andre datainnsamling. Dersom resultatet er null, innebærer dette ingen endring, et negativt tall betyr nedgang og et positivt tall betyr økning i fenomenet. For å ikke legge for stor vekt på minimale endringer som kan være tilfeldige, er bare endringer på mer enn ett standardavvik regnet med i kategoriene «klar økning» eller «klar nedgang».

De sentrale bakgrunnsvariablene som blir brukt i disse analysene er for det første kjønn, sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn. På variabelen *kjønn* er gutt kodet 0 og jente kodet 1. *Sosial bakgrunn* er basert på ungdommenes opplysninger om foreldrenes yrke, som senere er kodet etter SSBs standardiserte yrkeskoding (ISCO88), og kategorisert i 5 sosiale lag. *Innvandringsbakgrunn* (23,7 %) brukes her om ungdommer som har to utenlandsfødte foreldre. Av disse er 73 prosent født i Norge, og 11 prosent har bakgrunn fra Europa/USA. Denne lille gruppen såkalt «vestlige» innvandrere inkluderes i gruppen med unge med innvandringsbakgrunn i analysene.

De 12 studieretningene som elevene velger blant ved overgangen til videregående opplæring, er delt i to kategorier; *Studiespesialiserende utdanningsprogram* (63 %) for seg og alle andre utdanningsprogram (yrkesfag, musikk, dans, drama, idrett) for seg. Grunnen til dette er at jeg ønsket å undersøke spesielt hvordan situasjonen er for elevene som har valgt rent studiespesialiserende utdanningsprogram. *Grunnskolepoeng* er egenrapportert poengsum ved avsluttet grunnskole innhentet ved tredje tidspunkt (snitt av alle karakterer på vitnemål 10 trinn, ganget med 10). Ved manglende informasjon er egenrapporterte karakterer i norsk, matte og engelsk fra første semester 10. trinn lagt til grunn.

Analyser

Etter konstruksjon av indeksene og beregning av endringsvariable på bakgrunn av disse, ble forskjeller i endring mellom ungdom med og uten innvandringsbakgrunn analysert ved hjelp av krysstabell (tabell 2). Deretter ble det undersøkt ved hjelp av logistisk regresjon om studieretning var av betydning for den sterkere negative utviklingen blant unge med innvandringsbakgrunn, ved at endringsvariablene ble dikotomisert (nedgang/ikke nedgang) og utvalget delt i fire grupper etter studieretning og innvandringsbakgrunn (tabell 3). For å utelukke at forskjellene mellom gruppene skyltes ulikheter i sammensetning etter kjønn, sosial bakgrunn og grunnskolepoeng, ble det kontrollert for dette. Sist ble nedgang i

skoletrivsel analysert med logistisk regresjon igjen, denne gangen med indeksene om sosial kapital inkludert i analysen (tabell 4).

Resultater

Jeg undersøkte først om det var endring i de seks indikatorene på psyko-sosial tilpasning og sosial kapital fra ungdomstrinnet til videregående skole, og om en eventuell endring var ulik for unge med og uten innvandringsbakgrunn (tabell 2). Generelt viste resultatene at de fleste ungdommene ikke hadde opplevd endringer, eller at de oppga så liten endring i disse indikatorene at den ikke var å regne som signifikant. Vi så likevel at det på flere av indikatorene var en større andel unge med innvandringsbakgrunn som opplevde negativ endring, enn blant ungdom som ikke har innvandringsbakgrunn. Ungdommer med innvandringsbakgrunn opplevde oftere nedgang i skoletrivsel, redusert konsentrasjon/engasjement, svekket akademisk selvbilde, nedgang i antall nære venner man kan betro seg til og nedgang i sosial støtte fra lærer, etter overgangen til videregående skole.

Tabell 2: Andel som rapporterer om henholdsvis klar økning eller nedgang i en rekke indikatorer på psyko-sosial tilpasning og støtte i sosiale relasjoner i overgangen fra ungdomsskole (2008) til videregående skole (2010), etter innvandringsbakgrunn. Prosent. Ungdom født 1992, Oslo. N=1660.

		Endring fra 10. trinn til vg2, prosentandeler			TOTAL	
		Klar økning	Ingen eller svak endring	Klar nedgang		
Psyko-sosial tilpasning						
<i>Skoletrivsel</i>	Majoritet	26.2	69.3	4.5	100	p<.001, X ² =68.7
	Minoritet	11.8	73.3	14.9	100	
<i>Konsentrasjon/ engasjement</i>	Majoritet	7.5	79.2	13.3	100	p<.001, X ² =17.7
	Minoritet	4.0	74.4	21.6	100	
<i>Akademisk selvbilde</i>	Majoritet	16,1	69.2	14,7	100	p<.01, X ² =11,0
	Minoritet	12,0	66.3	21,8	100	
Støtte i sosiale relasjoner						
<i>Antall betrodde venner</i>	Majoritet	12,1	78,4	9,5	100	p<.001, X ² =16.9
	Minoritet	13,1	69,8	17,1	100	
<i>Utdanningspositive holdninger fra foreldre</i>	Majoritet	6,2	80.5	13,4	100	Ns
	Minoritet	7,1	75.2	17,7	100	
<i>Sosial støtte fra lærer</i>	Majoritet	10,3	81.1	8,6	100	p<.001, X ² =32.2
	Minoritet	10,8	70.1	19,1	100	

Videre undersøkte jeg om det var forskjell mellom ungdom som selv hadde innvandret til Norge, og ungdom som er etterkommere etter innvandrere. Det var ingen statistisk signifikante forskjeller mellom disse gruppene.

På bakgrunn av tidligere forskning kunne det være grunn til å tro at særlig unge med innvandringsbakgrunn i studiespesialiserende retninger kunne oppleve videregående opplæring som krevende. Jeg gikk derfor videre til å undersøke om de sterkere negative endringene blant unge med innvandringsbakgrunn var spesielt til stede blant de som gikk på studiespesialisering. Utvalget ble delt i fire grupper; unge med norskfødte foreldre (verdi 0, referansegruppe) og unge med utenlandsfødte foreldre (1) i studiespesialiserende studieretning, og tilsvarende grupper (hhv. 2 og 3) i andre studieretninger. Hensikten var å avdekke om det var overopphoping av ungdommer som hadde opplevd en reduksjon på de seks indikatorene i noen av de fire gruppene. Fordi jenter, unge med foreldre i middelklasseyrker og elever med gode karakterer oftere velger studiespesialiserende studieretning – og vi kan tenke oss at disse bakgrunnsfaktorene kan henge sammen med psyko-sosial tilpasning og sosial kapital – kontrollerte jeg for dette i analysene. Eventuelle forskjeller som gjenstår etter dette, skyldes derfor ikke disse faktorene.

Tabell 3: Logistisk regresjon av reduksjon i seks indikatorer for psyko-sosial tilpasning og sosial kapital i overgangen mellom ungdomstrinnet (2008) og videregående opplæring (2009/2010). Kontrollert for kjønn, sosial bakgrunn og grunnskolepoeng. Ungdom i Oslo født 1992.

	Redusert psyko-sosial tilpasning			Redusert støtte i sosiale relasjoner		
	Skole-trivsel (N=1574) aOR	Konsen- trasjon/ engasje- ment (N=1535) aOR	Aka- demisk selvbilde (N=1411) aOR	Antall betrodde venner (N=1534) aOR	Utdannings- støtte fra foreldre (N=1612) aOR	Faglig- sosial støtte fra lærer (N=1580) aOR
<i>Studiespesialiserende</i>						
Norskfødte foreldre(ref)						
To utenlandsfødte foreldre	3.5 ***	1.9 **	1.7 **	1.6 *	1.7 **	3.0 ***
<i>Andre studieretninger</i>						
Norskfødte foreldre	0.6 ns	1.2 ns	0.7 ns	1.2 ns	1.1 ns	1.5 ns
To utenlandsfødte foreldre	1.7 ns	1.7 ns	0.6 ns	3.0 ***	0.9 ns	1.6 ns
<i>Konstant</i>	0.09 ***	0.11 ***	0.10 ***	0.12 ***	0.22 ***	0.05 ***
<i>Modell chisq</i>	63.4 ***	26.1 **	42.1 ***	26.1 ***	11.1 ns	47.6 ***
<i>Endring etter kontr.var</i>	23.5 **	11.9 ns	13.3 *	4.8 ns	4.1 ns	10.8 ns

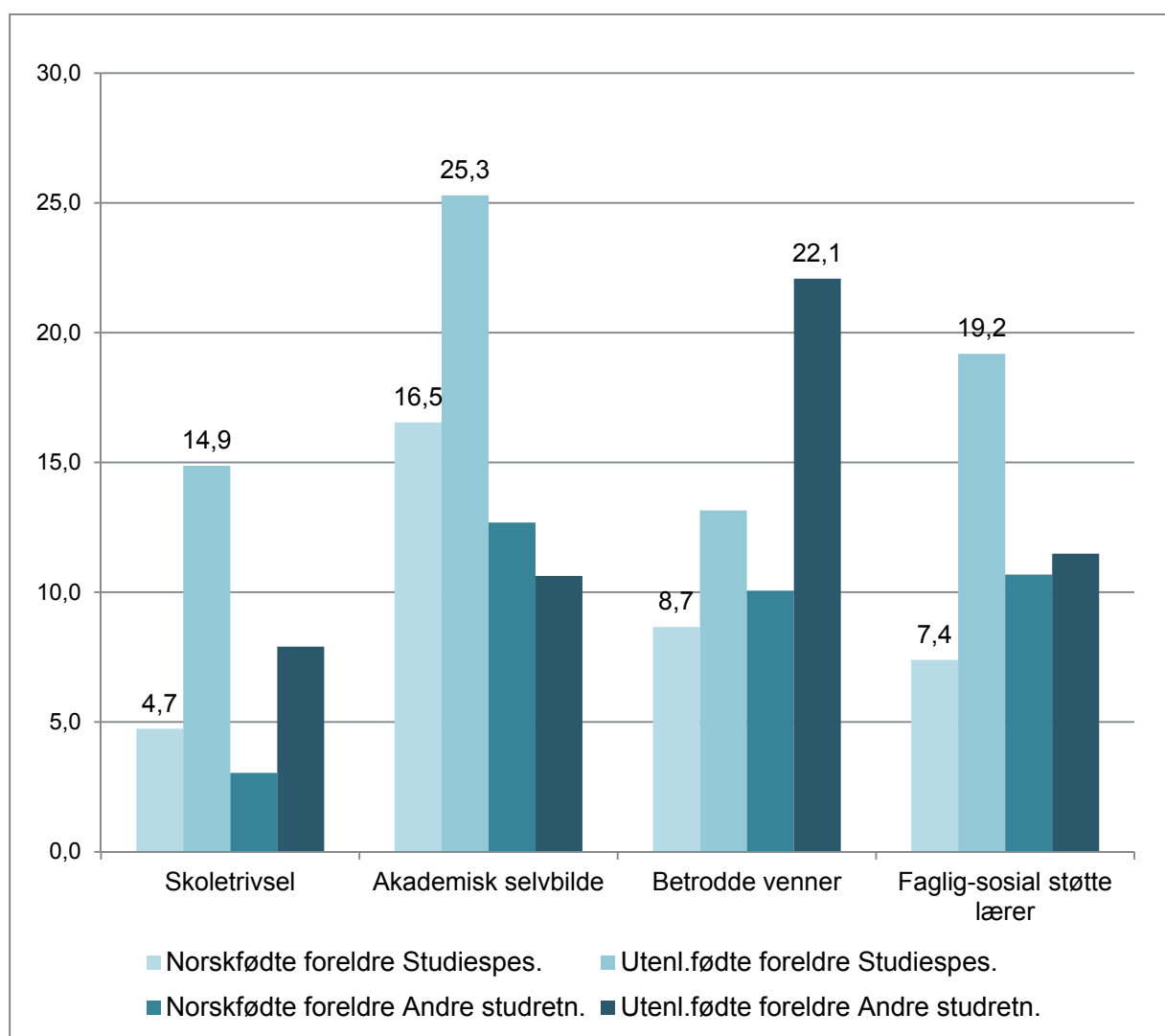
I tabell 3 vises logistiske regresjoner for hver av de seks indikatorene, hvor de to gruppene med innvandringsbakgrunn og ungdommene med norskfødte foreldre i andre studieretninger, sammenlignes med unge med norskfødte foreldre i studiespesialiserende studieretning. Odds raten (aOR) for unge med utenlandsfødte foreldre i studiespesialiserende studieretning viser til sjansen for at denne gruppen skal ha opplevd nedgang i den avhengige variabelen, sett i forhold til gruppen med norskfødte foreldre i studiespesialiserende retning. En odds rate på 2.0 betyr doblet sjanse, mens en odds rate på 0.5 betyr at sjansen er det halve. Analysen viser at andelen unge med innvandringsbakgrunn på studiespesialisering som har opplevd en nedgang på hver av de seks indikatorene, er større enn for ungdom med norskfødte foreldre på samme linje. Det å inkludere kjønn og sosial bakgrunn i analysen, endret lite på dette forholdet.

Det var ikke statistisk signifikante forskjeller mellom ungdommene på andre studieretninger og ungdommene med norskfødte foreldre på studiespesialisering, annet enn for nedgang i antall betrodde venner. Ungdommer med innvandringsbakgrunn på yrkesfag og andre studieretninger, har langt oftere opplevd dette. Det kan også se ut til at det er en tendens til at det er forskjell mellom unge med (aOR=1.7) og uten (aOR=0.6) innvandringsbakgrunn på disse linjene når det gjelder skoletrivsel.

For å illustrere hvordan disse koeffisientene kan tolkes som et uttrykk for sannsynligheten for at ungdommene i de ulike gruppene har opplevd en nedgang i skoletrivsel, akademisk selvbilde, vennenettverk eller støtte fra lærer, er koeffisientene for disse indikatorene omregnet til presenter i figur 1.

Denne figuren viser en beregnet sannsynlighet for nedgang for eksempel i skoletrivsel blant ungdom med utenlandsfødte foreldre på studiespesialiserende retning, gitt at denne gruppen hadde hatt samme kjønn, karakter- og sosial bakgrunnskjenntegn som unge med norskfødte foreldre på studiespesialisering har (referansekategorien). Figuren viser at gitt denne forutsetningen, ville 15 prosent av unge med innvandringsbakgrunn i studiespesialiserende studieretning ha opplevd svekket skoletrivsel, sammenlignet med under 5 prosent av de med norskfødte foreldre og 8 prosent av de med innvandringsbakgrunn i andre studieretninger. Hele 25 prosent ville ha rapportert svekket akademisk selvbilde, mens gruppen som i minst grad opplever dette er unge med innvandrerbakgrunn på andre studieretninger (11 prosent). Når det gjelder vennenettverk er det 22 prosent av de unge med innvandringsbakgrunn i yrkesfaglige- og andre

studieretninger som opplever å få svakere vennenettverk etter overgangen til videregående skole, mens det i liten grad er forskjell mellom de andre tre gruppene. Faglig-sosial støtte fra lærer viser et noe lignende bilde som akademisk selvbilde gjør; gruppen hvor vi finner overopphopping er unge med innvandringsbakgrunn i studiespesialiserende studieretning. Nærmere analyser viser at innvandringsbakgrunn generelt har effekt når det gjelder skoletrivsel ($p < .05$) og betrodde venner ($p < .001$), mens det er kombinasjonen av innvandringsbakgrunn og studiespesialiserende som viser en negativ sammenheng med akademisk selvbilde ($p < .01$) og støtte fra lærer ($p < .01$).



Figur 1: Beregnet sannsynlighet for reduksjon på fire indikatorer for psyko-sosial tilpasning og sosial kapital i overgangen mellom ungdomstrinnet (2008) og videregående opplæring (2009/2010). Prosent. Kontrollert for kjønn, sosial bakgrunn og grunnskolepoeng. Ungdom i Oslo født 1992.

I den videre analysen ville jeg undersøke den andre hovedproblemstillingen: Er det slik at nedgang i faglig og sosial støtte fra venner, familie og lærere, er med på å forklare den tydelige nedgangen i skoletrivsel som ungdom med innvandringsbakgrunn i studiespesialiserende studieretning opplever i overgangen til videregående opplæring? I tabell 4 har jeg valgt ut akkurat denne indikatoren fordi den både rent empirisk ser ut til å være av spesiell interesse, og fordi den av teoretiske grunner er svært relevant på grunn av sin relasjon til motivasjon for skolearbeid og å gå på skolen. Igjen skal jeg sammenligne de fire gruppene som varierer med innvandringsbakgrunn og studieretning. I analysen skal jeg også se hvilken betydning grunnskolepoeng fra 10. trinn har for nedgang i trivsel på videregående. De andre bakgrunnsvariablene kjønn og sosial bakgrunn og opplysningene om endringer i foreldrenes utdanningspositive holdninger, ble også inkludert i analysen innledningsvis. Fordi de ikke viste noen sammenheng til den avhengige variabelen, ble de tatt ut av analysen etter de innledende rundene.

Tabell 4: Logistisk regresjon som viser betydningen av sosial kapital for redusert skoletrivsel i overgangen fra ungdomstrinnet til videregående opplæring. Oslo-ungdom født 1992.

	Redusert skoletrivsel (N=1497)		
	OR	aOR	aOR
<i>Studiespesialiserende</i>			
Norskfødte foreldre(ref)			
To utenlandsfødte foreldre	4.0 ***	3.6 ***	2.9 ***
<i>Andre studieretninger</i>			
Norskfødte foreldre	0.9 ns	0.7 ns	0.6 ns
To utenlandsfødte foreldre	2.2 *	1.5 ns	1.2 ns
<i>Grunnskolepoeng (1.kvartil=0)</i>			
2.–3. kvartil (middels karakterer)		3.1 ***	3.2 ***
4. kvartil (svake karakterer)		4.1 ***	4.7 ***
<i>Sosial kapital</i>			
<i>Redusert antall betrodde venner</i>			2,4 **
<i>Redusert støtte fra lærer</i>			3.6 ***
Konstant	0.05 ***	0.02 ***	0.02 ***
Modell chisq	37.7 ***	57.0 ***	88.3 ***
Endring		19.2 ***	31.3 ***

[†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

I tabell 4, første kolonne, ser vi oddsraten (OR) for nedgang i skoletrivsel for de tre gruppene, sammenlignet med ungdom med norskfødte foreldre på studiespesialisering. Som tidligere, viser analysen at ungdom med utenlandsfødte foreldre har større sjans for nedgang i trivsel enn unge med norskfødte foreldre, enten de går på studiespesialiserende (OR=4,0) eller på yrkesfag og andre studieretninger (OR=2,2). I neste kolonne har jeg kontrollert for grunnskolepoeng. Ungdom med middels og svake karakterer fra grunnskolen, har større sjans for nedgang i skoletrivsel etter overgangen. Oddsraten for unge med innvandringsbakgrunn på studiespesialiserende ble redusert mellom første og andre kolonne (fra 4,0 til 3,6), noe som innebærer at noe av forskjellen mellom dem og de med norskfødte foreldre på studiespesialiserende skyldes at ungdommene med innvandringsbakgrunn oftere har middels eller svake karakterer fra grunnskolen. I tredje kolonne la jeg til redusert antall venner og støtte fra lærer i modellen. Oddsraten for unge med innvandringsbakgrunn i studiespesialiserende studieretning blir ytterligere svekket (til 2,9). Det betyr at ytterligere en del av forskjellen mellom disse og unge med norskfødte foreldre i studiespesialisering, skyldes at flere unge med innvandringsbakgrunn har opplevd redusert støtte fra lærer. Forskjellen til unge med innvandringsbakgrunn i yrkesfag og andre studieretninger er blitt redusert til tilnærmet 1 (som innebærer ingen forskjell). Den økte risikoen for nedgang i skoletrivsel blant disse ungdommene kunne derfor forklares ved at de hadde lavere inngangskarakterer og at de mistet deler av sitt sosiale nettverk i overgangen til videregående.

For å illustrere hva dette innebærer, skal jeg på bakgrunn av analysen igjen beregne sannsynligheten for nedgang i skoletrivsel gitt de ulike forhold jeg har inkludert i analysen. Beregnet sannsynlighet for nedgang i skoletrivsel for ungdom med norskfødte foreldre med middels karakterer fra grunnskolen, som begynner på studiespesialiserende studieretning og *ikke* opplever nedgang i antall venner eller støtte fra læreren, er 5 prosent. For ungdom med innvandringsbakgrunn med akkurat de samme kjennetegnene, er beregnet sannsynlighet for nedgang i trivsel 13 prosent. Jeg kan også beregne sannsynligheten for at de to gruppene skal oppleve nedgang i skoletrivsel dersom de begge opplever nedgang i støtte fra lærer. Blant ungdommene med innvandringsbakgrunn stiger sannsynligheten til 35 prosent, mens den for de uten innvandringsbakgrunn stiger til 16 prosent. I et hypotetisk tilfelle kan vi tenke oss en elev med innvandringsbakgrunn som begynner på studiespesialiserende studieretning, med svakt karaktergrunnlag fra

ungdomsskolen, og som opplever både nedgang i vennenettverk og i lærerstøtte. For disse ungdommene er den beregnede sannsynligheten for nedgang i skoletrivsel hele 66 prosent.

Diskusjon

Overgangen til videregående skole innebærer større eller mindre endringer langs en rekke dimensjoner, som jeg var inne på i innledningen. I denne artikkelen ville jeg for det første undersøke om jeg kunne finne tegn på at ungdom med innvandringsbakgrunn opplevde denne overgangen som vanskeligere, lik eller lettere enn ungdom uten innvandringsbakgrunn. Analysene viser at i den grad noen elever opplever en negativ utvikling i psyko-sosial tilpasning og sosial kapital i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, er dette mer utbredt blant unge med innvandringsbakgrunn. Dette gjelder nedgang i skoletrivsel, redusert konsentrasjon og engasjement, nedgang i akademisk selvbylde, nedgang i antall nære venner man kan betro seg til og nedgang i sosial støtte fra lærer. Unge med innvandringsbakgrunn som begynner på studiespesialiserende studieretning, opplever oftere svekket skoletrivsel, akademisk selvbylde, nedgang i utdanningspositive holdninger fra foreldrene og redusert støtte fra læreren, sammenlignet med andre unge i studiespesialiserende og unge i andre studieretninger. Ungdom med innvandringsbakgrunn som begynner på yrkesfaglige og andre studieretninger, opplever oftere svekkede sosiale relasjoner til jevnaldrende. På de andre variablene var det ikke store forskjeller.

For det andre ville jeg undersøke om en sterkere nedgang i skoletrivsel blant unge med innvandringsbakgrunn kunne forklares av samtidig svekket sosial kapital i overgangen til videregående skole. Jeg fant at svekket skoletrivsel blant unge med innvandringsbakgrunn blant annet hang sammen med svake inngangskarakterer og nedgang i støtte fra lærer, særlig på studiespesialiserende studieretning.

Samlet sett gir dette et bilde av at unge med innvandringsbakgrunn opplever en større økning i vansker og samtidig en større reduksjon av sosiale ressurser i overgangen til videregående skole, særlig på studiespesialiserende studieretning.

Svekkede sosiale relasjoner til lærere og medelever etter overgangen

Kanskje i motsetning til hva en kunne forvente, er det generelt ikke mange unge som opplever svekkede utdanningspositive holdninger fra foreldrene sine etter som de blir eldre og begynner på videregående skole. Å følge opp skolegangen ser ut til å være viktig for både innvandrede foreldre og andre foreldre. I forlengelsen av Mariann Stærkebye Leirviks (2010, 2012) tidligere funn, tolket jeg slik støtte som av spesiell betydning for unge med innvandringsbakgrunn. Det er grunn til å tro at disse unge kan trenge hjelp til å holde drivet oppe til tross for noe mer motbakke i utdanningsløpet. Det er derfor positivt at den store majoriteten opplever at foreldrene fortsatt legger vekt på å følge opp skolegangen. I forlengelsen av Holms (2011) funn i hennes studie av somaliske familier, er det likevel kanskje på sin plass å nevne at selv om foreldrenes ønske om å følge opp tenåringenes utdanning vedvarer, er det ikke sikkert at den praktiske oppfølgingen av hjemmearbeid og leksehjelp er like sterk når elevene når lengre opp i utdanningsløpet. Det er mulig at det er dette vi ser tegn til når jeg finner at ungdom med innvandringsbakgrunn på studiespesialiserende studieretning, opplever et slikt fall i støtte fra foreldrene oftere enn andre ungdommer.

Det er imidlertid av mer interesse for skolemyndigheter at unge med innvandringsbakgrunn i langt større grad rapporterer at de opplever å få mindre faglig støtte, faglig interesse, ros og forventninger fra læreren/lærerne sine i videregående enn på ungdomsskolen. I en systematisk gjennomgang av forskning på tiltak i skolen av betydning for skolerresultater, fant Durlak mfl. (2011) at gode og støttende relasjoner mellom eleven og skolens voksne bidro til bedre læring når det var tilstede: a) normer om forventet akademisk suksess og støtte til å oppnå dette, b) omsorgsfulle elev–lærer-relasjoner som bidro til engasjement og tilknytning til skolen, c) engasjement fra lærer og proaktiv klasseromstyring, og d) trygt og ordentlig skolemiljø (se f.eks. Hamre mfl. 2006; Jennings mfl. 2009).

Når flere elever med innvandringsbakgrunn rapporterer om tap av gode relasjoner til lærerne i overgangen til videregående skole, kan dette tyde på at nettopp en slik god relasjon og sosial kapital i form av faglig og sosial støtte fra læreren også har hatt spesiell betydning for skoletrivsel og læringsmiljø for elever med innvandringsbakgrunn på ungdomsskoletrinnet. Mange av elevene med innvandringsbakgrunn har trolig jobbet hardt for å få gode nok karakterer til å begynne på studiespesialiserende studieprogram, og kan ha opplevd støtten fra læreren i arbeidet for å nå dette målet, som uvurderlig. Resultatene tyder på at

lærerne i videregående skole ikke ser det som sin oppgave å støtte elever med innvandringsbakgrunn spesielt, men overlater disse ofte hardtarbeidende elevene mer til seg selv. Manglende opplevd støtte i relasjonen til læreren på videregående er en klar risikofaktor for svakere skolerresultater og redusert motivasjon for elever med innvandringsbakgrunn.

Vi fant også at unge med innvandringsbakgrunn som begynte på yrkesfag og andre studieretninger på videregående, oftere rapporterte nedgang i antall fortrolige venner, enn andre unge. Det er vanskelig å vite hva dette kan skyldes. For mange innebærer en overgang til yrkesfaglige studieretninger, en overgang til undervisning hvor ett kjønn er klart overrepresentert – gutter på mekaniske og tekniske fag og jenter på helse- og sosialfag – noe som kan bidra til at det blir andre sosiale omgangsformer mellom elevene. Det er også mulig at det er en tøffere tone mellom elever generelt på yrkesfaglige linjer. Det er for tidlig å si om noe av dette kan ligge bak den observerte sammenhengen.

Sterkere nedgang i skoletrivsel og akademisk selvbylde blant elever med innvandringsbakgrunn

Den sterkeste forskjellen i endring mellom unge med og uten innvandringsbakgrunn, finner jeg i redusert skoletrivsel og i nedgang i akademisk selvbylde blant elever på studiespesialiserende studieprogram. Ungdommer med norskfødte foreldre på studiespesialiserende program opplever derimot faktisk en *økning* i skoletrivsel etter overgangen til videregående skole. Det er også verdt å legge merke til at ungdom med innvandringsbakgrunn på yrkesfag og andre studieprogrammer, opplever en klar økning i akademisk selvbylde etter overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring.

Ser vi på nedgang i skoletrivsel for seg, fant jeg at forskjellen mellom unge med og uten innvandringsbakgrunn delvis kan forklares av svake inngangskarakterer, svekkede vennskapsbånd og svekket sosial og faglig støtte fra læreren. Sammenhengen er sterkest på studiespesialiserende, men gjenfinnes også på yrkesfag. Svekket skoletrivsel er samtidig en klar indikasjon på at skolemotivasjonen kan være svekket, noe som igjen kan gjøre elevene sårbare for å slutte på skolen eller ikke ønske å fortsette med høyere utdanning.

De sterke sammenhengene mellom sosiale relasjoner og skoletrivsel, understreker hvor viktig skolens arbeid med å sørge for et godt sosialt miljø i klassen, på

skolen og mellom lærer og elev, er. I en nylig publisert kvalitativ studie av ungdomsskoleelever viser Helene Toverud Godø (2013) at faglige og sosiale dimensjoner ved skolelivet må ses i sammenheng, fordi begge deler påvirker og inngår i elevens selvforståelse og opplevelse av muligheter og begrensninger. Godøs analyser av forholdet mellom elever og lærerne i ungdomsskolen viste blant annet at en viktig del av arbeidsoppgavene til lærerne de første ukene etter sommerferien handlet om å ivareta elevene ved å myke opp og ufarliggjøre de nyinnførte nivådelte og aldersblandede gruppene og det pedagogiske systemet på skolen. Hun beskriver hvordan lærerne jobber med elevenes følelser, både for å ivareta elevene og ikke minst for å bringe fram de rette følelsene hos dem i møtet med for eksempel skuffelsen over å bli plassert i den svakeste gruppa. Kanskje har elevene også stort behov for lærere som på samme måte kan ta rollen som «buffer» mellom skolesystem og elev etter overgangen til en ny videregående skole?

Godø beskriver også hvordan lærerne på denne ungdomsskolen opplevde at de hadde et nærmere forhold til elevene enn de selv kunne huske fra sin egen elevtid, og at de ofte kunne ha rollen som en slags «sosialarbeider» (Godø 2013, s 251). Lærernes støtte og omsorg var viktig for både gutter og jenter, men mens jentene foretrakk å vende seg til venner og foreldre når de hadde det vanskelig, fortalte flere av guttene at de vendte seg til (mannlige) lærere. Fra disse kunne de få emosjonell støtte, snakke om følelser og få hjelp til å løse praktiske problemer og konflikter. God støtte fra lærerne bidro til at de trivdes og hadde det bra på skolen, til tross for dårlige prestasjoner og lite interesse for fagene. En tilsvarende studie av godt presterende elever på videregående studiespesialiserende studieretning, ville kunne vist hvilken rolle lærerne spiller – eller ikke spiller – i forhold til denne elevgruppen, og om elevenes kjønn og etniske bakgrunn påvirker hvilke behov elevene har.

Å gå på studiespesialiserende studieprogram, hadde også sterkere betydning for nedgangen i akademisk selvbilde blant unge med innvandringsbakgrunn enn blant andre elever. Kan dette være nok en indikasjon på at en del elever med innvandringsbakgrunn begynner på videregående skole med en god porsjon optimisme og høye aspirasjoner – som de underveis i løpet blir nødt til å justere i forhold til realitetene? I en analyse av endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen og videregående skole, har det vist seg at ungdommer med innvandringsbakgrunn oftere fastholder sine aspirasjoner om høyere utdanning i valget av videregående utdanning på 10. trinn, og at de oftere velger studie-

spesialiserende studieretning til tross for svake skoleresultater, enn ungdom med norskfødte foreldre (Hegna til vurdering). Etter overgangen til videregående skjer det imidlertid en realitetsorientering, og unge med innvandringsbakgrunn reduserer sine aspirasjoner i møtet med konsekvensene av det valget de gjorde. Det er grunn til å spørre om ungdommene i tilstrekkelig grad har fått rådgivning om hva som kreves for å fullføre studiespesialiserende løp, da de valgte studieretning på 10. trinn. På den annen side er det mulig at disse elevene har gått inn i dette krevende løpet med åpne øyne, med egne og familiens sterke forventninger i ryggen (jf. Leirvik 2010, 2012). Svekket akademisk selvbilde, redusert skoletrivsel og samtidig svekkede aspirasjoner tyder på at mange møter en skolehverdag som krever (for?) mye.

Svekket motivasjon og individualisert ansvar?

Sett under ett, vitner disse resultatene om at det kan være grunn til å konkludere med at elever med innvandringsbakgrunn, særlig i studiespesialiserende programmer, står i større fare for å oppleve svekket skolemotivasjon enn andre elever? Svaret er trolig ja. Både faglig og sosialt ser det ut til at disse ungdommene opplever vanskeligheter. Det ville være rart om det ikke bidro til dempet motivasjon til å fortsatt jobbe hardt og ikke gi seg.

Innledningsvis nevnte jeg Andreas Walthers syn på det universalistiske overgangsregimet slik han fortolker det i sin studie (Walther 2006). Walther peker på hva som kan utgjøre en risiko innenfor et universalistisk overgangsregime. Ved første øyekast kan man tro at universalistiske regimer gir rom for mye subjektiv utfoldelse og frie valg. Imidlertid, skriver han, «criticism [...] suggests that profiting from the resources and spaces provided by the system requires the internalization of a particular cultural model of participation and individualized biography construction» (Walther 2006, s. 132). Når den kulturelle utdanningsmodellen baseres på individuelle valg, bidrar det også til at individuelle biografier blir individets ansvar. Risikoen for marginalisering og manglende gjennomføring av videregående opplæring kan være større blant ungdom som har mindre ressurser til å mestre et slikt individualisert løp. Han er bekymret for at den sterke vekten på fritt studievalg og personlig utvikling fører til at ansvaret for skolegangen og mestring av overganger i utdanningsløpet, i for stor grad blir gjort til et individualisert ansvar i universalistiske overgangsregimer som det norske.

Hvilken betydning har det at elever med innvandringsbakgrunn fra ikke-vestlige land ofte står i krysningpunktet mellom oppfatningen av utdanning som et ledd i en personlig utvikling i et individualisert løp på den ene siden, og som en forlengelse av familiens mobilitetsprosess i et nytt hjemland på den andre? En slik familieorientering kan fortolkes som press i retning av utdanningsløp som i realiteten ikke er tilpasset den enkeltes evner og karaktergrunnlag fra grunnskolen. I så tilfelle kan resultatene i denne studien tolkes som en indikasjon på at manglende individuelt, «fritt» valg blant elever med innvandringsbakgrunn kan føre til dårligere trivsel og mestring i studiespesialiserende studieretning fordi de selv kanskje ville ha ønsket å velge annerledes. Både Leirvik (2010) og Smette (under arbeid) viser imidlertid at ungdommer med innvandringsbakgrunn sine utdanningsaspirasjoner ikke er noe utvendig for dem, men at de tvert i mot ser familiens ønsker som sine egne.

På den andre siden kan det derfor snarere tolkes dithen at det er skolens individualistiske orientering som står i motsetning til denne mer kollektivistiske orienteringen, og at dette er det som bidrar til dårligere psyko-sosial tilpasning. I et system som gjør mestring til et personlig ansvar for egen utvikling, står den mer alene som mangler ressursene og som ikke har internalisert denne bestemte kulturelle modellen for deltagelse og individualisert identitetsbygging, hevdet Walther (2006). Kunnskapsløftets større vekt på «ansvar for egen læring» kan være et slikt element i en individualisert utdanningsideologi. Uansett hvilke konsekvenser man trekker, viser denne studien at elever med innvandringsbakgrunn i Oslos videregående skoler kan oppleve overgangen som mer vanskelig enn andre elever – og det bør ikke være deres ansvar å mestre den alene.

Noter

ⁱ Alpha-reliabiliteten er et mål på sammenhengen mellom svarene på de spørsmålene som inngår i en indeks slik som her. Alpha-verdien varierer mellom 0 og 1, der det er bedre sammenheng jo høyere tallet er.

Litteratur

- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002-2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2), 67-88.
- Bakken, A., & Sletten, M. (2000). Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning - realistiske forventninger eller uopnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17, 27-36.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Biggart, A., & Walther, A. (2006). Coping with Yo-Yo-Transitions: Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. I C. Leccardi & E. Ruspini (Eds.), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*. Aldershot: Ashgate.
- Blom, S. (2002). *Innvandrerens bosettingsmønster i Oslo*. Sosiale og økonomiske studier nr 2002:107. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Blom, S. (2012). Etnisk segregasjon i Oslo i over to tiår. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2012(4), 275-291.
- Bourdieu, P. (1997 [1983]). The forms of capital. In A. H. Halsey (Ed.), *Education : Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowen, G. L., & Richman, J. M. (2001). School success profile. Chapel Hill : The University of North Carolina, School of Social Work, Jordan Institute for Families.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Bowen, N. K. (2006). The reliability and validity of the school success profile. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), 95-120.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- De Wit, D. J., Karioja, K., & Rye, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: are they related to declining attendance? *School effectiveness and school improvement*, 21(4), 451-472.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1, Special Issue: Raising Healthy Children), 405-432.

Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppstudie*. NOVA Rapport nr 4/2011. Oslo: NOVA.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgely, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553-574.

Evans, K., & Furlong, A. (1997). Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations. I J. Bynner, A. Furlong & L. Chisholm (Eds.), *Youth, citizenship and social change in a European context*. Aldershot: Ashgate.

Fekjær, S. N. (2007). New differences, old explanations: Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background? *Ethnicities*, 7(3), 367-389.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Frøyland, L. R., & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner*. NOVA rapport nr 5/2012. Oslo: NOVA.

Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H., & West, P. (2003). *Youth Transitions: Patterns of vulnerability and Processes of Social Inclusion*. Research Findings nr 8/2003. Edinburgh: Scottish Executive Social Research: Enterprise, Transport and Lifelong Learning Department.

Godø, H. T. (2013). *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom. En analyse av ungdomskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn*. Avhandling til doktorgraden, Universitetet i Oslo, Oslo.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.

Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107: Special Issue: The Experience of Close Friendships in Adolescence), 61-78.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. I G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsambisjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104.
- Hegna, K. (til vurdering). Changes in Educational Aspirations During Educational Choice and the Transition to Post-Compulsory Schooling. A Three-Wave Longitudinal Study of Oslo Youth.
- Helland, H., & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning*. NIFU Skriftserie nr 4/2005. Oslo: NIFU.
- Helve, H., & Bynner, J. (Eds.). (2007). *Youth and Social Capital*. London: The Tufnell Press.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Holm, I. M. (2011). *Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring. St. meld. 16 (2006/2007)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Langenkamp, A. G. (2011). Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context. *Sociology of Education*, 83(1), 1-19.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Rapport / UNGforsk nr 6/1996. Oslo: Norges forskningsråd Nova/Ungforsk.
- Laursen, B., & Williams, V. A. (1997). Perceptions of interdependence and closeness in family and peer relationships among adolescents with and without romantic partners. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1997(78), 3-20.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.

Leirvik, M. S. (2010). "For mors skyld" utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23-47.

Leirvik, M. S. (2012). "Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg". Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 189-216.

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school; attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of school health*, 74, 274-283.

Markussen, E., Frøseth, Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU Rapport nr 13/2008. Oslo: NIFU.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1988). Student, Teacher, and Observer Perceptions of the Classroom Environment Before and after the Transition to Junior High School. *The Journal of Early Adolescence*, summer(8), 133-156.

Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sletten, M. A. (2001). *Det skal ikke stå på viljen : utdanningsplaner og yrkesønsker blant Osloungdom med innvandrerbakgrunn*. NOVA-rapport nr 8/2001. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring.

Sletten, M. A. (2011). *Å ha, å delta, å være en av gjengen. Velferd og fattigdom i et ungdomsperspektiv*. Avhandling for PhD-graden. NOVA rapport nr 11/2011. Oslo: NOVA.

- Smette, I. (under arbeid). *Educational Pathways in Youth - intersections of ethnicity, class and gender*. Avhandling for PhD graden, University of Oslo, Oslo.
- SSB. (2001). Personer 30-44 etter høyeste fullførte utdanning, etter kjønn, innvandringskategori og landbakgrunn. Retrieved 21.01.2013, 2013, from <http://www.ssb.no/utinnv/tab-2003-02-26-01.html>
- Studsrod, I., & Bru, E. (2011). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology International*, 33(3), 308-324.
- Støren, L. A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? I *Statistiske Analyser: Utdanning 2005 - deltagelse og kompetanse* (Vol. 74). Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Godt læringsmiljø gir gode skolerresultater. Retrieved 30.01.2013, 2013, from <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NIFU/Godtlaringsmiljo-gir-gode-skolerresultater/>
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts *YOUNG*, 14(2), 119-139.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A., & Opheim, V. (2011). *Elevens prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»*. NIFU rapport nr 35/2011. Oslo: NIFU.
- Wichstrøm, L. (1995). Harters Self-Perception Profile for Adolescents - Reliability, Validity, and Evaluation of the Question Format. *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100-116.

Summary

Youths with immigrant background in the transition to upper secondary school in Oslo – lost social networks and school well-being?

The study analyzes changes in school engagement, school well-being, scholastic competence and social capital from family, peers and teachers in the transition between compulsory school and upper secondary education, comparing youth with two foreign born parents to other youth. The analyses are based on a longitudinal survey of 1660 Oslo-youth born 1992, who were surveyed during the time of educational choice at the end of compulsory schooling and in the middle of their second year of upper secondary school respectively. Youth with an immigrant background were found to have heightened odds ratios for lowered scholastic competence, school engagement, number of close friends, social support from teacher and above all, lowered school well-being through this school-to-school transition, compared to other Oslo-youths. This difference in the reduction of school well-being was more pronounced among students in general education tracks, and was partly due to lower achievement in compulsory school, partly to the greater loss of support from teacher and friends among youths with immigrant background.

Kristinn Hegna, PhD, Gruppe for ungdomsforskning, NOVA, Postboks 3233 Elisenberg, 0208 Oslo, Epost: Kristinn.hegna@nova.no, Tlf.: 22541200/41445341