

Minoritetsspråklig ungdom i skolen

Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?



Anders Bakken

Minoritetsspråklig ungdom i skolen

Reproduksjon av ulikhet
eller sosial mobilitet?

ANDERS BAKKEN

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 15/2003

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2003
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 82-7894-168-8
ISSN 0808-5013

Forsidefoto: © Mikkjel Østergaard / BAM / Samfoto
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Minoritetsspråklige elever utgjør en stadig større andel av elevene i norsk skole. Hensikten med rapporten er å tilføre oppdatert kunnskap om denne elevgruppas situasjon i ungdomsskolen og videregående opplæring. Det sentrale siktemålet er å studere karakterer. Samtidig vies elevenes skoletilpassning og deres tanker om framtidig utdanning og yrke stor plass. Rapporten undersøker hvordan disse forholdene henger sammen med sosial bakgrunn og foreldrenes involvering i de unges skolehverdag. Rapporten gir dermed et innblikk i generelle ulikhetsskapende prosesser i norsk skole.

Undersøkelsen baserer seg på den landsrepresentative ungdomsundersøkelsen *Ung i Norge* som ble gjennomført ved 73 skoler våren 2002. Til sammen deltok nesten 12 000 ungdommer, hvorav omlag 600 elever med to utenlandsfødte foreldre. En takk rettes til alle deltakerne i undersøkelsen som pliktoppfyllende besvarte mer enn 600 spørsmål om deres liv. Også skolene som deltok og lærerne som bidro til undersøkelsens gode kvalitet og svært høye svarprosent, fortjener en honnør.

Ved NOVA takkes Thomas Nordahl, Olve Krange og Tormod Øia for nyttige kommentarer og innspill i rapportens slutfase. En særlig takk går til Mira Aaboen Sletten for grundig språkvask av manuset. Jeg ønsker også å takke Bente-Lill Bakken for nyttige diskusjoner om norsk skole og om minoritetsspråklige elever. Til slutt takkes Torhild Sager for redigering av manuset.

Rapporten er finansiert av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Oslo, september 2003

Anders Bakken

Innhold:

SAMMENDRAG	7
1 NYE SKILLELINJER ELLER TRADISJONELLE KLASSESKILLER?	13
1.1 Språkhypotesen	16
1.1.1 Tospråklighet som ressurs.....	18
1.1.2 Tospråklighet – årsak eller virkning?	19
1.1.3 Språkforklaringen utfordres	20
1.2 Reproduksjonshypotesen	20
1.2.1 Verdsetting av utdanning	21
1.2.2 Økonomiske ressurser, kunnskap og involvering	23
1.2.3 Diskriminering	25
1.3 Optimismehypotesen	27
1.4 Problemstillinger	29
2 METODISKE FORHOLD	32
2.1 Ung i Norge 2002.....	32
2.2 Om minoritetsspråklige elever	33
2.3 Statistiske analyser	35
2.4 Om statistiske sammenhenger og årsak	37
3 SKOLEPRESTASJONER	38
3.1 Forskjeller og likheter.....	39
3.2 Klassetrinn	42
3.3 Kjønn	43
3.4 Minoritetsgrupper	45
3.5 Oslo og resten av landet	46
3.6 Sammenlikning 1992 og 2002	47
3.7 Hovedpunkter	48
4 SOSIAL BAKGRUNN	50
4.1 Økonomiske ressurser.....	50
4.2 Kulturelle ressurser	54
4.2.1 Foreldres utdanning.....	54
4.2.2 Bøker i hjemmet.....	57
4.2.3 PC og tilgang til internett hjemmefra.....	60
4.3 Multivariate analyser av økonomiske og kulturelle ressurser.....	61
4.3.1 Har økonomiske og kulturelle ressurser selvstendige effekter på skoleprestasjoner?.....	61
4.3.2 Kan økonomiske og kulturelle ressurser forklare prestasjonsgapet?	65
4.4 Sosiale ressurser	68
4.4.1 Foreldrenes interesse i skolen.....	69
4.4.2 Foreldres ambisjoner	72
4.4.3 Deltakelse på foreldremøter	75
4.4.4 Hjelp til skolearbeidet.....	77
4.5 Hovedpunkter	80

5 TRIVSEL OG SKOLETILPASNING	81
5.1 Holdninger til skolen.....	81
5.2 Trivsel	84
5.2.1 Trivsel og kjedsomhet.....	84
5.2.2 Mobbing	87
5.2.3 Mistrivsel, mobbing og faglig tilkortkomning i skolen	90
5.3 Regelbrudd og atferdsproblemer i skolen.....	90
5.4 Lekser	95
5.5 Lesevaner	98
5.6 Hovedpunkter	102
6 FRAMTIDSPLANER	103
6.1 Tidligere studier av minoritetsungdoms framtidsplaner	104
6.2 Yrkesplaner.....	106
6.3 Utdanningsplaner.....	110
6.4 Hva påvirker utdanningsplaner?	113
6.4.1 Karakterer	114
6.4.2 Foreldrenes utdanning.....	116
6.4.3 Foreldrenes ambisjoner	118
6.5 Hovedpunkter	120
7 AVSLUTNING	122
SUMMARY	129
LITTERATURLISTE	131
VEDLEGGSTABELLER	139

Sammendrag

Rapportens målsetting er å tilføre oppdatert kunnskap om minoritetsspråklige elevers situasjon i ungdomsskolen og videregående opplæring. Det sentrale siktemålet er å studere kjennetegn ved elever som oppnår ulike karakterer i skolen. Samtidig vies elevenes skoletilpasning og deres tanker om framtidig utdanning og yrke stor plass. I tillegg til å studere sammenhenger mellom skoleprestasjoner, skoletilpasning og framtidsplaner, undersøkes hvordan slike forhold henger sammen med sosial bakgrunn og foreldrenes involvering i de unges skolehverdag.

Teoretisk forfølges to ulike tilnærminger. *Reproduksjonshypotesen* tar sikte på å forklare minoritetsspråklige elevers skolerestater ut fra de språklige og sosiale barrierer elever møter i skolehverdagen. *Optimismehypotesen* argumenterer for at minoritetsspråklige elever kan anlegge en strategi hvor de gjennom ekstra innsats og forventninger knyttet til at utdanning gir muligheter til sosial mobilitet i samfunnet, kan kompensere for barrierer de møter i hverdagen. Perspektivene legger vekt på ulike sider ved den rollen foreldrene har for de unges muligheter og tilpasning i skolen.

Minoritetsspråklige omfatter elever der begge foreldrene er født i utlandet. Disse sammenliknes med majoritetsspråklige med minst en norskfødt mor eller far. Utenlandsadopterte og elever med foreldre fra Sverige og Danmark er inkludert i majoritetsgruppa. Undersøkelsen bruker data fra den landsrepresentative ungdomsundersøkelsen *Ung i Norge*, som ble gjennomført ved 73 skoler våren 2002. Til sammen deltok nesten 12 000 ungdommer, hvorav omlag 600 minoritetsspråklige elever.

Et hovedfunn er at minoritetsspråklige elever oppnår dårligere karakterer enn andre elevgrupper i norsk skole, og at forskjellene har økt i løpet av det siste tiåret. Prestasjonsgapet skyldes ikke at minoritetsspråklige er mindre motivert og møter skolen med mer negative holdninger. Tvert imot gjør minoritetsspråklige elever mer lekser, de har i større grad enn majoritetselever planer om å ta langvarig utdanning, og de utsettes for et sterkere mobilitetspress hjemmefra. Det er videre lite som tyder på at foreldrenes involvering i skolen kan forklare prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Gapet skyldes i stor grad at minoritetsspråklige elever vokser opp i familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC. Dette er ressurser som generelt er utslagsgivende, og som har stor betydning for elevers muligheter i skolen. Mye

tyder på at forskjellene i prestasjoner mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever ville vært større i en situasjon hvor minoritetsspråklige elever var mindre motivert for skolen, og hvor foreldrene ikke støttet opp gjennom klare forventninger.

De viktigste empiriske resultatene som presenteres i rapportens kapittel 3 til 6 er som følger:

Kapittel 3 Skoleprestasjoner

- Skoleprestasjoner er basert på elevenes rapportering om karakterer i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. I disse tre fagene oppnår minoritetsspråklige elever noe svakere resultater sammenliknet med majoritetsspråklige. Forskjellene er ikke dramatiske, men store nok til at dette representerer viktige sosiale forskjeller i skolen. Mens halvparten av de majoritetsspråklige elevene skårer bedre enn gjennomsnittet, gjelder dette omtrent hver tredje minoritetsspråklig elev. Samtidig er det en nesten dobbelt så stor andel av de minoritetsspråklige som oppnår svake karakterer i skolen.
- Prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige er høyere på videregående skole enn på ungdomstrinnet.
- Mens jenter generelt gjør det betydelig bedre enn guttene på skolen, er det ingen forskjeller mellom minoritetsspråklige gutter og jenter.
- Ungdom med vietnamesisk bakgrunn oppnår karakterer med gjennomsnittet av alle elevene, mens ungdom med pakistansk bakgrunn gjør det en god del svakere.
- Det er ingen forskjeller av betydning mellom ungdom i Oslo og resten av landet. Dette gjelder både majoritets- og minoritetsspråklige elever.
- Sammenliknet med en tilsvarende undersøkelse fra 1992 er gapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever blitt større. Særlig gjelder dette elever som har foreldre født i ikke-vestlige land.

Kapittel 4 Sosial bakgrunn

- Når det gjelder tilgangen til økonomiske ressurser i familien, er det store forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige. Dette skyldes først og fremst at minoritetsspråklige foreldre oftere enn andre ikke deltar i arbeidsmarkedet. Når det gjelder foreldrenes utdanningsnivå, er forskjellene mindre. Majoritetsspråklige har samtidig større tilgang til bøker og PC i hjemmet.
- De aller fleste unge opplever at foreldrene er svært interessert i de unges skolegang. Dette gjelder også blant minoritetsspråklige elever, som sam-

tidig opplever et tydeligere prestasjons- og mobilitetspress hjemmefra enn andre elever. Minoritetsforeldrene går sjeldnere på foreldremøter og representerer ikke en ressurs til å hjelpe barna sine med skolegangen på samme måte som majoritetsforeldrene. Minoritetsungdom rapporterer at de oftere henvender seg til lærere og til søsken.

- Hjemmebakgrunnen betyr mye for både majoritets- og minoritetsspråklige elevers faglige muligheter i skolen. De utslagsgivende ressursene er først og fremst økonomiske forhold, foreldrenes utdanning og tilgangen til bøker og PC i hjemmet. Det er samtidig visse forskjeller når det gjelder den relative betydningen av ulike ressurser i familien. Økonomi og tilgang på PC har sterkere sammenheng med minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, mens foreldrenes utdanning og det kulturelle klimaet i familien har større betydning blant majoritetsspråklige ungdommer. Foreldrenes involvering i skolen har i seg selv moderat betydning for de unges skoleprestasjoner. En forklaring er at i familier med flest kulturelle og økonomiske ressurser er foreldrene mest involvert, noe som i særlig grad gjelder majoritetsspråklige elever.
- Den ulike fordelingen av skoler relevante ressurser i henholdsvis majoritets- og minoritetsfamilier forklarer store deler av de svakere resultater minoritetsspråklige elever oppnår i skolen. Dette forklarer også resultatene til enkelte svakt presterende minoritetsgrupper. De utslagsgivende faktorene for å forstå prestasjonsgapet er først og fremst økonomiske ressurser og tilgangen til bøker i hjemmet. Resultatene utfordrer forklaringer som ensidig legger vekt på at språklige forhold virker hemmende for minoritetsspråklige elever. I en diskusjon om minoritetsspråklige elevers skoler resultater må generelt utslagsgivende ressurser i familien også trekkes inn som en vesentlig faktor.

Kapittel 5 Trivsel og skoletilpasning

- Mange elever gir uttrykk for ambivalente holdninger til skolen. På den ene side slutter de fleste opp om skolen på en grunnleggende måte, de opplever at skolen kommer godt med i framtida, og det er entydig oppslutning om karaktersystemet. De fleste synes lærerne er flinke, og at det de lærer på skolen er viktig. Samtidig gir mange uttrykk for at skolen er for lite praktisk rettet, og at venner er viktigere enn å gjøre det bra på skolen. Mange elever opplever å ikke ha innflytelse på viktige beslutninger i skolen. På disse områdene er det bare mindre forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever.
- Det store flertall av unge trives på skolen. Samtidig kjeder to av tre elever seg på skolen. Hver femte elev gruer seg ofte til å gå på skolen. Minoritetsspråklig ungdom trives like godt som andre, og det er en lavere andel

som kjeder seg. Samtidig er det så mange som tre av ti som ofte gruer til å gå på skolen. Minoritetsspråklig ungdom er samtidig mer utsatt for mobbing i form av utestenging, plaging og erting.

- De fleste unge er relativt skikkelige når det gjelder utagerende atferd i skolen. Såkalt læringshemmende atferd (konsentrasjonsproblemer, forsentkomming, skulk m.v.) er mer utbredt. Når det gjelder slike atferdsproblemer i skolen, er det bare mindre forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever.
- Det er stor variasjon i hvor mye tid ungdom bruker på lekser. Mens en av tre bruker mindre enn en halv time daglig, er det en av tre som bruker mer enn en time. Minoritetsspråklig ungdom bruker betydelig mer tid til lekser enn andre. En av fem bruker mindre enn en halv time daglig og over halvparten bruker mer enn en time. Færre minoritetsungdom leser aviser, mens noen flere leser bøker sammenliknet med majoritetsspråklige. Det er ingen forskjeller i bruken av elektronisk post.
- Økonomiske og kulturelle ressurser i familien er bare i mindre grad relatert til de unges tilpasning til skolen, med unntak av lesing av bøker som har en viss betydning. Foreldrenes involvering i skolen og de forventninger de har i forhold til de unges skolegang er generelt viktigere for å forstå elevers tilpasning til skolen. Elever med interesserte og forventningsfulle foreldre trives bedre, bruker mer tid på lesing og lekser og er sjeldnere involvert i problematferd i skolen. Mobbing har en viss sammenheng med familiens økonomi. Familiebakgrunn har omtrent samme betydning for hvordan majoritets- og minoritetsspråklige tilpasser seg skolesituasjonen.
- Elevers skoletilpasning er relatert til de skolekarakterer som oppnås. Elever som trives, gjør mye lekser og er lite involvert i atferdsproblemer oppnår bedre karakterer enn andre. Sammenhengen er gjennomgående noe svakere for minoritetsspråklige elever.

Kapittel 6 Framtidsplaner

- Mens halvparten av minoritetsspråklig ungdom gir uttrykk for at de ønsker å jobbe i yrker med høy sosial status, gjelder dette tre av ti majoritetsspråklige elever. Hver sjuende minoritetsspråklig ungdom ønsker å bli lege, og omtrent like mange ønsker å bli ingeniør. Det tredje mest populære yrket er jurist, deretter kommer designer, politi og økonom. Blant majoritetsspråklige er ingeniør det yrket flest ønsker seg, tett fulgt av jurist, idrettsutøver, kokk og økonom.
- Seks av ti minoritetsspråklige elever ønsker å ta universitets- eller høgskoleutdanning, mot nesten halvparten av majoritetsungdommene.

- Det er ingen kjønnsforskjeller når det gjelder minoritetsspråklige ungdommers utdanningsplaner. Majoritetsspråklige jenter er mer innstilt på å ta langvarig utdanning enn gutter, som oftere søker mot yrkesfaglige utdanninger.
- Minoritetsungdommenes særlige utdanningsmotivasjon er relativt sett sterkest på ungdomstrinnet. Mens andelen som ønsker seg høyere utdanning blant majoritetsspråklige elever øker jevnt og trutt gjennom hele tenåringfasen, har minoritetsspråklige elever lavere utdanningsplaner på videregående enn på slutten av ungdomstrinnet.
- Både for majoritets- og minoritetsspråklige elever er utdanningsplaner tydelig relatert til karakterer, foreldrenes utdanningsnivå og forventninger fra foreldrene.

1 Nye skillelinjer eller tradisjonelle klassemasker?

Mens sosial bakgrunn er viet stor oppmerksomhet både i norsk og internasjonal skoleforskning, er problemstillinger knyttet til hvordan det går med minoritetsspråklige elever relativt nye i norsk sammenheng. I den norske grunnskolen har mer enn 40 000 elever minoritetsspråklig bakgrunn, og elevene utgjør omlag sju prosent av elevmassen i skoleåret 2002/2003. Selv om mange minoritetsspråklige elever klarer seg bra, viser studier at andelen som oppnår det læringsutbyttet skolen forventer er lavere sammenliknet med majoritetselevne. Både når det gjelder standpunkt karakterer i sentrale skolefag og elevenes leseferdigheter, oppnår minoritetsspråklige gjennomgående svakere resultater enn majoritetsspråklige elever (Læringssenteret 2003, Opheim & Støren 2001, Krangle & Bakken 1998, Engen mfl. 1996, Lie mfl. 2001). Samtidig fullfører en betydelig lavere andel av minoritetsspråklige elever videregående skole (Opheim & Støren 2001).

Et sentralt mål i etterkrigstidas omfattende skolereformer har vært å utjevne forskjeller basert på sosial bakgrunn. Målsettingene har i liten grad blitt oppnådd (Haug 2003). Hjemmet påvirker fortsatt i stor grad elevers læringsutbytte, slik som leseferdigheter og karakterer i skolen (Lie mfl. 2001, Læringssenteret 2003). Familien har også betydning for elevers utdanningsvalg (Hansen 1999, Opheim & Støren 2001). Mye tyder på at sosial bakgrunn har minst like stor betydning for skoleelevers læringsutbytte i Norge som i land med større sosiale forskjeller (Lie mfl. 2001, OECD 2001). Internasjonale sammenlikninger viser samtidig at det er større avstand mellom gode og dårlige lesere i Norge, enn i land det er naturlig å sammenligne med. Studiene konkluderer med at nesten hver femte 15-åring har så dårlige lese- og skriveferdigheter at det mest sannsynlig vil hemme deres videre utdanning (Lie mfl. 2001, OECD 2001).

Det sentrale siktemålet med denne rapporten er å tilføre kunnskap om forskjeller og likheter mellom elever som oppnår ulike prestasjoner i ungdomsskolen og videregående opplæring. Et sentralt spørsmål er om minoritetsspråklige elevers skolerresultater representerer noen nye skillelinjer i norsk skole, eller om dette like gjerne lar seg beskrive ut fra tradisjonelle ulikhetsskapende mekanismer basert på elevers sosiale bakgrunn (jf. Krangle og Bakken 1998). Analysene baserer seg på omfattende data om elevers

sosiale bakgrunn, foreldres involvering i skolen, skoleprestasjoner, skoletilpasning og framtidsorienteringer, som er samlet inn gjennom ungdomsundersøkelsen *Ung i Norge*. Dette er en nasjonalt representativ undersøkelse gjennomført blant nesten 12 000 elever i ungdomsskolen og videregående opplæring våren 2002. Studien er ikke spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige elever, men gir likevel et godt grunnlag for å sammenlikne majoritets- og minoritetsspråklige. Minoritetsspråklige omfatter her elever med *to utenlandsfødte foreldre* og utgjør i denne undersøkelsen 606 unge i alderen 13 til 19 år. De aller fleste har foreldre med bakgrunn fra ikke-vestlige land. Disse sammenliknes med bortimot 11 000 majoritetsspråklige elever, som omfatter alle med minst en norskfødt mor eller far, i tillegg til en liten gruppe utenlandsadopterte elever og elever med foreldre fra Sverige eller Danmark.

Prestasjoner måles først og fremst gjennom de karakterer elevene oppnår i sentrale teoretiske skolefag som norsk, matematikk og engelsk. Selv om dette er fag som reflekterer grunnleggende ferdigheter elevene skal tilegne seg, representerer karakterer et nokså grovt mål på læringsutbytte. Skolekarakterer er heller ikke det endelige eller eneste målet på tilpasning i det norske samfunnet. Når det likevel legges vekt på karakterer i denne sammenheng, er det ut fra en antakelse om at de sorteringsprosesser som skolen og utdanningssystemet er en del av også har betydning for språklige minoriteter. Generelt regnes karakterer som en av de viktigste faktorer for ungdoms videre utdanningsvalg (Edvardsen 1995). Samtidig er elever med dårlige karakterer fra ungdomsskolen ofte å finne blant det mindretallet av ungdom som ikke fullfører videregående skole (Grøgaard mfl. 1999). I et samfunn hvor det store flertallet av unge tar utdanning utover det obligatoriske og hvor arbeidslivet stiller høye krav til kompetanse, er formell utdanning viktig som inngangsbillett til arbeidsmarkedet. Et annet moment er at det utbyttet dagens unge med minoritetsbakgrunn får i skolen kan påvirke deres etterkommeres muligheter i framtida. At minoritets elever får mulighet til å utvikle seg i skolen på linje med andre barn og unge, blir derfor viktig for å sikre at innvandrerbefolkningen på lang sikt ikke faller utenfor og marginaliseres i det norske samfunnet.

Selv om rapporten først og fremst er knyttet til elevers prestasjoner, vil også elevenes skoletilpasning og deres tanker om framtidig utdanning og yrke vies stor plass. Siden skolen legger beslag på en betydelig del av hverdagen til unge mennesker, vil opplevelsen av skolehverdagen utgjøre en vesentlig del av hvordan de unge opplever sin ungdomstid. Samtidig kan både skoletilpasning og framtidsplaner ha viktige implikasjoner for elevenes

læringsutbytte. I tillegg til å studere sammenhenger mellom skoleprestasjoner, skoletilpasning og framtidsplaner, er det en sentral problemstilling å tilføre kunnskap om hvordan slike forhold henger sammen med elevenes sosiale bakgrunn.

Teoretisk tar rapporten utgangspunkt i ulike måter å forstå minoritetspråklige elevers prestasjoner og tilpasning til skolen (jf. Lauglo 2000). Ut fra en *reproduksjonshypotese* kan det argumenteres for at minoritetspråklige elever står overfor barrierer i skolesystemet som virker hemmende for ungdommenes læringsprosesser og som gjør at de kan møte skolen med apati eller fiendtlighet. Dels er dette barrierer som utelukkende gjelder minoritetspråklige elever, hvor språket betraktes som den viktigste enkeltfaktor (Cummins 2000). Men også diskriminering og den kulturelle avstanden mellom skolen og innvandrersfamilier kan i mange tilfeller virke som stengsler som minoritetspråklige elever i særlig grad møter. Samtidig kan mer allment utslagsgivende faktorer virke hemmende for minoritetspråklige elever. Hvis disse ungdommene har mindre tilgang til ressurser i hjemmet som generelt påvirker mulighetene til å lykkes i skolen, kan dette bidra til forskjeller mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn. Eksempler på dette er foreldrenes utdanning, økonomiske ressurser og et mer generelt kulturelt klima i familien som gir uttelling i skolen.

Mens reproduksjonshypotesen fokuserer på ulempene ved å ha minoritetsbakgrunn, representerer *optimismehypotesen* en annen tilnærming. Her argumenteres det for at språklige, kulturelle og sosio-økonomiske barrierer som mange minoriteter står overfor, tvert imot kan påvirke elever til å møte skolen med optimisme og med en sterk trang til å overkomme problemer (Lauglo 1996). Kilden til minoritetselvenes særlige motivasjon kan i følge optimismehypotesen knyttes til forventninger fra foreldrene. Utgangspunktet for migrasjon handler ofte om utsikter til bedre materielle kår. Foreldre som selv ikke fikk realisert dette i tilstrekkelig grad vil i mange tilfeller overføre egne ambisjoner til barna. I en slik situasjon framstår utdanning som en viktig strategi for å oppnå sosial mobilitet og skape utsikter til materiell trygghet. *Optimismehypotesen* gir grunn til å forvente at faktorer som foreldrenes utdanning og sosio-økonomiske posisjon, spiller en underordnet rolle for minoritetspråklige elevers tilpasning til skolen og deres læringsutbytte. Mer avgjørende er de ambisjoner foreldrene har på barnas vegne og den måten foreldrene involverer seg i de unges skolearbeid.

Før rapportens problemstillinger konkretiseres vil vi utdype det teoretiske grunnlaget for reproduksjons- og optimismehypotesen. Siden språket regnes som grunnleggende for elevens faglige muligheter i skolen vil teorier

som legger vekt på elevenes tospråklige situasjon bli diskutert først. Deretter presenteres tradisjonelle utdanningssosiologiske perspektiver knyttet til betydningen av elevers sosiale bakgrunn. Til slutt beskrives det teoretiske grunnlaget for optimismehypotesen, som i større grad enn de andre perspektivene vektlegger eleven som aktør. Valget av teoretiske tilnærminger er gjort ut fra problemstillinger knyttet til hvorvidt minoritetsspråklige elevers situasjon i skolen best lar seg beskrive ut fra særtrekk ved minoriteter eller ut fra generelle forhold knyttet til elevers sosiale bakgrunn. Gjennom en slik tilnærming framheves viktige utdanningssosiologiske spørsmål.

1.1 Språkhypotesen

Oppfatninger om språket som den mest vesentlig faktor for minoritetsspråklige elever i skolen er utbredt både blant lærere og i det offentlige ordskiftet. At språket er viktig understrekes også ved at særskilte tiltak er rettet mot minoritetsspråklige elever, slik som morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og undervisning i norsk som andrespråk.

I sin enkle form er språkforklaringen intuitiv og kan kort oppsummeres slik: De som ikke behersker norsk får ikke fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår på norsk. Elevene vurderes og måles ut fra skriftlige og muntlige kunnskaper i ulike fag. Da er det en forutsetning at elevene behersker og forstår undervisningsspråket. I tillegg til å lære seg det pensumet som er felles for alle elever, må minoritetsspråklige barn og unge lære norsk parallelt. I motsetning til majoritets elevene møter de dermed en dobbelt utfordring i skolen.

Offisiell karakterstatistikk tyder på at minoritetselvers språkproblemer i mange tilfeller har en midlertidig karakter. Minoritetsspråklige elever som er født i Norge gjør det bedre i norsk, engelsk og matematikk enn utenlandsfødte elever (Læringssenteret 2003). *PISA-undersøkelsen* ga riktignok noe varierende resultater på dette feltet. Elevenes botid i Norge hadde betydning i matematikk, men ikke i lesing og naturfag (Hvistendahl og Roe 2003). Også andre studier har vist at botid betyr mye for elevenes prestasjoner (Löfgren 1991, Nielsen 1997). Minoritets elever som er født i landet presterer jevnt over bedre enn minoritets elever som selv har immigrert. Det er også slik at jo lenger tid elevene har bodd i landet, desto bedre gjør de det på skolen. Det er elever som nettopp har kommet til landet eller som har bodd her få år som har størst faglige problemer. Slik kan det se ut som språkproblemer har størst betydning den første tiden barna befinner seg i en ny språklig kontekst. Samtidig viser studier at minoritetsspråklige ungdommer

som har gått i norsk barnehage før de begynte på skolen, oppnår bedre resultater enn de som ikke har gjort det (Bakken 2003). Resultatene antyder at det er viktig for minoritetsspråklige barn å inkluderes i norskspråklige sammenhenger så tidlig som mulig.

Selv om språkproblemer for mange har midlertidig karakter, kan faglige problemer i den første fasen også medføre vansker senere. Cummins (2000) understreker viktigheten av å skille mellom et hverdagslig kommunikasjonsspråk og et akademisk språk. Mens barn relativt raskt lærer å kommunisere om hverdagslige ting på et nytt språk, tar det lengre tid før de unge tilegner seg og behersker akademiske ferdigheter. Grunnen er at det språket som brukes i akademiske resonnement er fundamentalt forskjellig fra det som anvendes i vanlige samtaler. Cummins (2000) mener de unge trenger minst fem år før de behersker det akademiske språket. Etter hvert som elevene blir eldre, vil de i økende grad bli møtt med ord som sjelden brukes utenom skolen. De møter mer komplekse setningsstrukturer og blir introdusert for abstrakte problemstillinger. Det som skal læres er i økende grad kontekstuavhengig kunnskap, som ikke direkte er relatert til de unges erfaringer i hverdagen. Dette viser at selv om en elev behersker språket i dagligtalen, er det ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å utvikle seg faglig.

I forskningen er det bred enighet om at barn med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket oppnår best resultater dersom de også får mulighet til å utvikle morsmålet (Baker 1993). Den pedagogiske begrunnelsen er at barn har lettest for å utvikle begreper og forståelse på språk de behersker godt. På lang sikt utvikles kognitive ferdigheter best dersom elevene får en undervisning som bygger på de språklige ferdigheter barna har utviklet i førskolealder (Hvenekilde mfl. 1996). Cummins (2000) hevder at også innlæringen av et andrespråk (norsk) er lettest når barn får mulighet til å utvikle et bredt begrepsapparat på morsmålet. Særlig gjelder dette abstrakt kunnskap, fordi dette relativt enkelt lar seg overføre mellom språk. Men også fordi det er lettere å lære nye merkelapper på fenomener og begreper man kjenner til, enn det er å lære selve innholdet i fenomener på et språk man ikke behersker spesielt godt. Slik kan det argumenteres for at det ikke er et innbyrdes motsetningsforhold mellom elevens utvikling av morsmålet og norsk. Derimot utvikler elevene ferdigheter i norsk og morsmålet parallelt og som støttende prosesser (Engen & Kulbrandstad 1998). På denne måten kan tospråklighet være en ressurs i skolesammenheng.

1.1.1 Tospråklighet som ressurs

Mens man på begynnelsen av 1900-tallet oppfattet det som et problem å måtte forholde seg til flere språk gjennom oppveksten, har studier siden 1960-tallet vært mer opptatt av at tospråklighet kan fremme akademiske prestasjoner (Peal & Lambert 1962, Romaine 1995). Det blir argumentert for at tospråklighet i seg selv bidrar til å fremme og oppmuntre til kreativ tenkning, siden barn som opererer med to språksystemer har større mental fleksibilitet enn enspråklige. De får dermed et større mangfold av kognitive egenskaper, slik som evnen til å analysere språket som et abstrakt system, evnen til å takle motsigelsesfylte tankeoppgaver og evnen til å skille mellom form og innhold. Romaine (1995) peker på flere grunner til dette. En tolkning er at de som lærer flere språk samtidig har flere symboler for samme objekt. En slik symbolrikdom kan stimulere barnas evner til å abstrahere begreper fra den faktiske verden. Allerede fra tidlig alder er de mer frigjorte i forhold til den strengheten som preger språklige symboler og fra ordenes konkrete betydning. En annen tolkning er at tospråklige utvikler evnen til å skifte mellom ulike perspektiver. Tospråklige som behersker begge språk er utsatt for et rikere og mer utvidet sosialt miljø. De gjør seg erfaringer i flere kulturer, noe som kan gjøre dem i stand til å være mer fleksible enn enspråklige elever.

I tråd med et slikt perspektiv mener Ianco-Worall (1972) at tospråklige er i stand til å analysere språket som et abstrakt system tidligere enn enspråklige. Scott (1973) argumenterer for at tospråklige barn bedre takler motsigelsesfylte tankeoppgaver og tolker dette som et uttrykk for at tospråklige er mer kreative enn enspråklige. Også Carringer (1974) mener at tospråklighet fremmer kreativ tenkning, blant annet ved at de som behersker to språk er flinkere til å skille mellom form og innhold når de har to begreper for samme betydning. Bialystock (1987) peker på at tospråklige barn er flinkere til å manipulere språket som et formelt system. Å ha et språk til å kunne snakke om og reflektere over språket, det som gjerne kalles for metalingvistiske ferdigheter, blir regnet for å være særlig viktig når barn skal lære å lese, og er ofte nødvendig når barna skal gjøre bruk av mer avansert muntlig og skriftlig språk i skolen (Bialystock 1991).

I en oppsummering av forskningen på området konkluderer Cummins (2000) med at tospråklighet representerer en svært viktig ressurs når det gjelder minoritetsspråklige elevers skolefaglige utvikling. En viktig forutsetning er imidlertid at begge språkene er velutviklet. Med sin såkalte toterskelhypotese, understreker Cummins at tospråklighet i mange tilfeller også kan innebære ulemper. Om tospråklighet har negative eller positive effekter

avhenger av om de unge overstiger noen terskelnivåer i begge språk. Mens en nedre terskel må overvinnnes for å unngå negative konsekvenser av tospråklighet, representerer en øvre terskel et nivå hvor det oppstår positive effekter av å beherske to språk.

Således vil det være mulig å skille mellom tre grupper, alt etter hvor godt de behersker de to språkene sett i forhold til enspråklige på samme alder. Barn som befinner seg under den nedre terskelen vil ha begrensede kunnskaper både i morsmålet sitt og på andrespråket, i den forstand at begge språkene ligger under barnets aldersadekvate beherskelsesnivå. Dette vil hemme kunnskapstilegnelsen til barnet og således ha negative konsekvenser på dets kognitive utvikling. De som befinner seg over den nedre terskelen og samtidig under den andre, er de som behersker ett språk fullt ut, men som har begrensede kunnskaper i andrespråket. De som befinner seg over den øvre terskelen, og som behersker to språk fullt ut, vil kunne høste fordeler sammenliknet med de som kun har ett språk. Dette kalles gjerne for *balansert tospråklighet*. Toterskelhypotesen understreker altså viktigheten av at minoritetsspråklige barn utvikler seg språklig, ikke bare i norsk, men også på morsmålet sitt.

1.1.2 Tospråklighet – årsak eller virkning?

Den optimistiske holdningen til tospråklighet har også blitt utfordret (se Baker 1996:118-123). Når balansert tospråklige presterer godt i skolen skyldes ikke dette nødvendigvis deres tospråklige situasjon. En mulighet er at barn og unge med en god utvikling både i morsmålet sitt og i majoritetsspråket i utgangspunktet utgjør en selektert gruppe (MacNab 1979, Reynolds 1991). For det første vil ressurssterke, skoleflinke og motiverte elever ha bedre forutsetninger enn andre for å lære seg språk. For det andre er språklæring, slik som annen læring som krever kognitiv kompetanse, avhengig av stimulering hjemmefra. Blant annet vil foreldrenes utdanningsbakgrunn og andre språkstimulerende forhold ved hjemmet være relevante faktorer som kan påvirke elevenes tospråklige utvikling. I tråd med en slik kritikk er det blitt hevdet at studier som viser negative effekter av tospråklighet typisk har rekruttert tospråklige fra lavere sosiale lag og sammenliknet disse med enspråklige med gjennomgående høyere klassebakgrunn (Romaine 1995).

Kritikken innebærer at den positive sammenhengen mellom beherskelse av to språk og skoleprestasjoner ikke nødvendigvis oppstår som en lingvistisk effekt, men som resultat av bakenforliggende egenskaper som intelligens, motivasjon og sosiale oppvekstbetingelser. Dette er mer allment

utslagsgivende forhold som uavhengig av elevens språksituasjon viser seg å ha betydning for elevens skoleprestasjoner. I en omfattende gjennomgang av forskningen på feltet konkluderer Romaine (1995) med at sammenhengen mellom tospråklighet og kognitiv utvikling langt på vei er et uløst spørsmål.

1.1.3 Språkforklaringen utfordres

Studier fra flere land viser at enkelte minoritetsgrupper gjør det spesielt godt i skolen, mens andre grupper oppnår resultater betydelig under gjennomsnittet (Portes & Rumbaut 2001, Gillborn & Gibbs 1996, Similä 1994). Hvis språkproblemer er hovedårsaken til at minoritets elever møter problemer i skolen, er det naturlig å tenke seg at prestasjonsmønsteret følger språklige likheter og ulikheter med majoritetsspråket. Elever med morsmål som ligger tett opp mot majoritetsspråket bør møte færre vanskeligheter, enn elever som kommer fra land der språket er mer ulikt det norske. I strid med en slik antagelse har man funnet at norske elever er en av gruppene som gjør det svakest i den svenske skolen (Similä 1994). Også i Norge er det dokumentert prestasjonsforskjeller som ikke direkte relaterer seg til språkgruppens nærhet til norsk. For eksempel oppnår elever med vietnamesisk bakgrunn relativt gode resultater. Dette til tross at for vietnamesisk gjerne karakteriserer som mer ulikt norsk enn morsmålet til andre elevgrupper som ikke gjør det særlig godt i norsk skole (Engen mfl. 1996). Slike funn kan ikke sies å avkrefte at språket har betydning, men de utfordrer forklaringer som ensidig legger vekt på språkforskjeller.

Elevens språksituasjon kan heller ikke forklare at prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritets elever langt på vei forsvinner når det tas hensyn til ulikheter i elevenes sosiale bakgrunn (Lauglo 1996, Krangle & Bakken 1998). Blant andre har Krangle & Bakken (1998) funnet at majoritets- og minoritets ungdom presterte tilnærmet likt når elever med foreldre i lavere funksjonær yrker eller i arbeider- og håndverker yrker ble analysert for seg. Hvis språkforskjeller var utslagsgivende, skulle vi motsatt forvente at det også var forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever med samme sosiale bakgrunn.

1.2 Reproduksjonshypotesen

Utdannings sosiologien har tradisjonelt vært opptatt av skolens rolle som ulikhetsskapende institusjon i samfunnet som reproducerer sosial ulikhet fra foreldre til barn. Et felles utgangspunkt for reproduksjonsteoriene er at skolen ikke er en nøytral institusjon, men inngår som en del av de makt-

relasjoner som finnes ellers i samfunnet (Collins 1971, Bowles & Gintis 1976, Bourdieu 1977). Ulikhetene oppstår fordi skolen premierer elever fra familier som tilhører de sosiale sjikt i samfunnet som står nærmest skolen. Vinnerne i skolesystemet er de som vokser opp i familier som kan sies å være nokså «skole-like» (Epstein 2001). I et slikt perspektiv er det skolens verdifelleskap med velutdannede og vel bemidlede familier som gir barna fordeler i skolesituasjonen.

Reproduksjonsteoriene bidrar til en forståelse av generelle ulikhets-skapende prosesser som også kan tenkes å gjelde for minoritetsspråklige elevers tilpasning og prestasjoner i skolen. Det er naturlig å tenke seg at mange minoritetsfamilier opplever større avstand til samfunnets og skolens dominerende kultur enn familier flest. Dette reflekteres på ulike måter, både språklig, kulturelt og gjennom diskriminering på bolig- og arbeidsmarkedet. I tillegg tilhører minoritetsfamiliene oftere de lavere sosio-økonomiske sjikt i samfunnet. I gjennomsnitt har innvandrere betydelig lavere inntekt enn personer med norsk bakgrunn (Hansen 2000). Videre er arbeidsledigheten høy blant innvandrere fra ikke-vestlige land (Blom 1998). Mange innvandrere har vanskeligheter med å få konvertert utdanning fra hjemlandet til bruk i det norske arbeidsmarkedet (Djuve og Hagen 1995, Kjelsrud 1996). For mange innvandrerfamilier vil minoritetssituasjonen og familienes sosio-økonomiske posisjon derfor være tett sammenvevde fenomen.

Selv om temaet om reproduksjon av ulikhet mellom generasjonene har vært et av de sentrale temaer i utdanningssosiologien, er det like fullt uklart hvilke mekanismer som konkret skaper den sosiale ulikheten. I denne sammenheng kan det skilles mellom tre dominerende forklaringstradisjoner. Den første forklarer prestasjonsforskjeller gjennom at utdanning verdsettes ulikt i ulike sosiale sjikt. En annen retning viser til at foreldre i ulike sosiale lag har ulik grad av ressurser som er viktig for barnas prestasjoner i skolen. En tredje hevder at skolens praksis bidrar til å behandle elever fra ulike sosiale lag på forskjellige måter.

1.2.1 Verdsetting av utdanning

Sosiale prestasjonsforskjeller i skolen kan oppstå fordi skole og utdanning verdsettes forskjellig i familier med ulik sosial status i samfunnet. Innenfor denne tradisjonen er det sentrale spørsmålet hvilken relevans elever med ulik sosial bakgrunn selv oppfatter at utdanning har i deres liv. I Hymans (1953) klassiske studie beskrives middelklasseungdom som de mest utdannings-motiverte. Disse elevene oppfattet utdanning som veien å gå for å skaffe seg et yrke som kunne tilfredsstillte det de betraktet som «dypereliggende

personlige interesser». Arbeiderklasseungdom var mer opptatt av jobb-sikkerhet og gode lønninger. Dette kunne oppnås uavhengig av utdanning. Sosiale kontakter, å være på riktig sted til rett tid eller rett og slett å ha flaks var viktigere enn gode eksamenspapirer.

I en situasjon hvor ungdom verdsetter utdanning ulikt, vil også de belønninger som oppnås, slik som karakterer, ros fra læreren, vitnemål osv., ha forskjellig meningsinnhold. Et eksempel på dette er arbeiderklasseguttene, «the lads», som avviste å gjøre skolearbeid fordi de opplevde at det de lærte på skolen ikke hadde konsekvenser for framtiden (Willis 1977). For å få bekreftelse på sin kulturelle identitet som arbeiderklassegutter valgte de istedenfor en aktiv opposisjon mot lærere og skolesystemet. Dette manifesterte seg på ulike måter, blant annet gjennom skulking, bruk av rusmidler, utvikling av dårlige relasjoner til lærerne, devaluering av utdanning framfor arbeid og en tilpasning til skolen som innebærer å anstrenge seg så lite som mulig i skolearbeidet. I følge Grøgaard (1993) viser slike eksempler at ikke alle følger den såkalte universelle prestasjonsnormen som går ut på at *alle, nesten alltid, gjør så godt de kan*. For enkelte kan det være gode grunner til å ikke gjøre det.

I denne typen verdiforklaringer vektlegges det «sosiale trykket» fra verdier og normer som eksisterer innen sosiale grupper. Slike holdninger påvirker den innsats og innstilling elevene har til skolen og fører til at ungdom fra lavere sosiale lag kommer særlig dårlig ut. En variant av slike forklaringsmodeller er brukt i flere amerikanske studier av minoritetsungdom (Ogbu 1991, Gibson & Ogbu 1991, Steinberg mfl. 1996). Ogbu (1991) mener riktignok ikke at svake prestasjoner blant afro-amerikanske elever skyldes at de er lite positive til utdanning. Det er deres manglende forventninger til hvilken avkastning utdanningen vil gi som svekker deres motivasjon. Årsaken er mekanismer i arbeidsmarkedet som stenger enkelte sosiale grupper ute fra yrker med høy sosial anseelse. I følge Ogbu finnes bestemte nivåer i det samfunnsmessige hierarkiet som enkelte etniske minoriteter ikke kan overstige. Opplevelsen av å stå overfor et sosialt «glasstak», gjør at mange unge ikke nødvendigvis opplever skolen som den mest fornuftige måten å investere sine ressurser i. I denne sammenheng kan foreldre som opplever at konkurransen om jobber ikke foregår på like premisser, bidra til å forme barnas holdninger i en negativ retning i forhold til skolen. Når de unge forventer å få lite igjen yrkesmessig, blir det meningsløst å anstrenge seg i skolen. Slik kan svake skoleprestasjoner være resultat av en rasjonell respons på at utdanning ikke lønner seg, i alle fall i mindre grad enn det som er tilfelle for den hvite majoriteten.

Når framtidige sosiale posisjoner som krever utdanning oppfattes som uoppnåelige, kan unge utvikle alternative karrieremål og forbilder. Ett alternativ er en orientering mot idrett. Andre vil kunne finne ulike subkulturelle miljøer attraktive, hvor for eksempel musikk og dans inngår. Enkelte finner også forbilder innen kriminelle miljøer. I ungdomsmiljøer hvor dette er hovedmønsteret kan minoritetsspråklig ungdom som velger å satse på skole og utdanning bli betraktet av andre som en som assimileres inn i stor-samfunnet på majoritetens premisser («acting white»). I følge Ogbu har slike holdninger først og fremst vært et særtrekk ved minoriteter som ufrivillig er blitt inkorporert i det amerikanske samfunnet, slik som indianere og etterkommere av slaver fra Afrika. Men også etterkommere av flyktinger og innvandrere kan utvikle anti-akademiske forbilder dersom de varig befinner seg i en underordnet posisjon som de opplever vanskelig å bryte med. Avgjørende for utviklingen av slike motstandskulturer og alternative kulturer til skole og utdanning, vil være en opplevelse av å kunne konkurrere på tilsvarende vilkår som majoriteten.

1.2.2 Økonomiske ressurser, kunnskap og involvering

En annen tradisjon innen utdannings sosiologien tar utgangspunkt i at elevers forutsetninger for å lykkes i skolen ikke er jevnt fordelt (Hernes & Knudsen 1976, Coleman mfl. 1966). Sosial ulikhet oppstår fordi foreldre fra ulike sosiale lag i forskjellig grad besitter ressurser til å stimulere og utvikle de basisferdigheter barn og unge skal lære i skolesystemet. Dette dreier seg for eksempel om leseferdigheter, skriftlig og muntlig formuleringssevne og regneferdigheter. Slike basisferdigheter krever et visst abstraksjonsnivå, og understreker at elevenes *kognitive utrustning* er viktig for å mestre faglige utfordringer i skolen. I følge Jencks mfl. (1972) handler de mest sentrale kognitive ferdighetene om evnen til å manipulere ord og tall, til å forstå skriftlig og muntlige instruksjoner, til å foreta logiske slutninger og om evnen til å løse problemer. Samtidig vil også hukommelse og evnen til å konsentrere seg både være viktig for å få med seg innholdet i undervisningen og for å gjøre det bra i kunnskapstester.

Foreldrene kan på ulike måter legge til rette for et familieklima som støtter opp under de unges kognitive og språklige utvikling. God økonomi gjør det enklere å gjøre de materielle forholdene egnet til læring. Motsatt vil dårlig økonomi kunne medføre stressituasjoner som påvirker barna negativt. Eksklusjon fra arbeidsmarkedet kan videre føre til at foreldre mister viktig erfaring og kunnskap som har overføringsverdi til barna. Det er imidlertid noe usikkert om familiens økonomiske situasjon representerer et selvstendig

bidrag eller om det er andre bakenforliggende forhold som kan forklare både økonomi og skoleprestasjoner. Blant andre Knudsen (1978) har vist at betydningen av økonomi reduseres når det tas hensyn til andre ressurser i foreldrehjemmet.

Samlet ser foreldrenes kunnskaper og involvering i skolen ut til å være viktigere enn familiens økonomiske situasjon. Årsaken er sannsynligvis at slike forhold bidrar mer direkte til de unges interesse for boklig lærdom og evne til abstrakt tenkning. En viktig kulturell ressurs er den utdanningen foreldrene har. Samtidig kan også andre kulturelle ressurser ha betydning, slik som å vokse opp i et bokrikt hjem eller hjem der foreldrene har et søkende forhold til teoretisk kunnskap. Unge som vokser opp i familier der foreldrene har evne til å formidle kompetanse, språk, kunnskaper og verdier som går i akademisk retning, vil ha en fordel. I slike familier blir barna nesten umerkelig sosialisert inn i en tankegang som passer i skolen. Dermed vil disse elevene også ha bedre forutsetninger for å møte utdanningsinstitusjonenes krav.

Bernstein (1975) legger stor vekt på den språklige sosialiseringen som foregår i ulike samfunnslag. Han argumenterer for at barn og unge som vokser opp i ulike sosiale sjikt også lærer seg ulike språk. Han viser til hvordan middelklassens språkmønstre passer bedre overens med skolens språk enn språket til barn fra lavere sosiale lag. Middelklassens språk domineres av det Bernstein oppfatter som en utvidet eller elaborert språkkode. Dette innebærer et omfattende ordforråd, korrekt grammatikk og stor grad av kompleksitet i setningsoppbygningen. I større grad enn andre lærer middelklassens barn tidlig å forstå abstrakte forhold og at språket kan brukes som et verktøy, blant annet for å tilegne seg teoretisk kunnskap. Bernstein betegner arbeiderklassens språk som mer begrenset. Den begrensede språkkoden er bedre tilpasset det som skjer «ute i gata». Her kreves et mer hverdagslig og konkret språk. Bernsteins elaborerte og begrensede språkkoder kan sammenliknes med Cummins' (2000) skille mellom det akademiske og kontekstuavhengige språket og et mer hverdagslig og kontekstbasert språk. Begge formene for språkkoder er viktig, men det kontekstuavhengige språket gir størst uttelling i skolen og i økende grad ettersom elevene avanserer i utdanningssystemet.

Det er nærliggende at foreldres utdanning er en særlig relevant ressurs for de unge i skolegangen. Foreldre som selv har lengre utdanning vil oftest kjenne innholdet i det elevene skal lære på skolen (Erikson & Jonsson 1996, Nordahl 2003). De har samtidig mye kunnskap om hva ulike utdanningsretninger innebærer, noe som gjør dem bedre i stand til å gi råd og veiledning

til barna. Viktigere i forhold til å forstå sosiale forskjeller i skoleprestasjoner, er det at foreldre med høyere utdanning sannsynligvis kan gi bedre og mer relevant hjelp til skolearbeidet. Også uavhengig av utdanningsnivå kan det imidlertid tenkes at foreldrenes interesse for bøker og teoretisk kunnskap generelt har betydning for elevenes skoleprestasjoner.

Flere forskere er særlig opptatt av de relasjoner som utvikles mellom hjemmet og skolen (Lareau 1989, Epstein 2001, Nordahl 2003). Lareau (1989) mener at arbeiderklassens forhold til skolen kan karakteriseres som preget av *separasjon og atskillelse*, mens det i større grad er en innbyrdes, men kritisk forbindelse mellom middelklasseforeldrene og skolen. Lareau (1989) mener foreldre i arbeiderklassen ofte oppfatter lærerne som hovedansvarlig for barnas utdanning. De blander seg derfor sjelden inn i undervisningsopplegget og retter sjelden kritikk mot det faglige innholdet i undervisningen. Hun påpeker videre at arbeiderklasseforeldre gjennomgående er mindre søkende i forhold til det å innhente informasjon, både om pensum og om selve utdanningsprosessen. Hjelp til skolearbeidet finner sted sporadisk og med liten grad av kontinuitet. Middelklasseforeldrene oppfatter i større grad utdanning som et delt ansvar mellom hjem og skole. De er bedre informert om sine barns skolegang og har en mer granskende holdning til skolens virksomhet enn foreldre fra lavere sosiale lag. På denne måten utfordrer de lærerne i større grad enn andre foreldre.

Det er rimelig å tolke relasjonen mellom sosial bakgrunn og foreldreinvolvering i hovedsak som et uttrykk for ulik tilgang til ressurser som er relevante for barnas skolegang (Lareau 1989). Middelklasseforeldre har per definisjon mer utdanningserfaring og gjerne bedre inntekt. De omgår oftere folk (venner, slekt, naboer osv.) som har direkte kjennskap til skole- og utdanningssystemet. En slik posisjon gir dem ikke bare mulighet til å hjelpe barna i skolen, men kan også være viktig for den tiltroen disse foreldrene utviser i forhold til det å kunne hjelpe barna sine. De unge vil nok relativt tidlig i utdanningsprosessen skape seg et bilde av om foreldrene faktisk representerer ressurser som de kan benytte i forhold til skolen. Barn og unge som vokser opp i familier hvor foreldrene viser en form for selvsikkerhet knyttet til skolefaglige forhold, vil gjerne ta det for gitt at de kan få hjelp fra foreldrene sine hvis de trenger dette.

1.2.3 Diskriminering

Sosial ulikhet i skolen kan også skyldes at skolen ikke behandler alle grupper av elever likt. Bourdieu & Passeron (1977) hevder at skolens rolle som institusjon i samfunnet er å overføre middelklasseverdier. Dette skjer

gjennom at lærerne belønner de som opptre i samsvar med disse verdier og forsøker å sortere ut de som ikke passer inn i dette mønsteret. Flere forhold kan spille inn i lærernes vurderinger, både hudfarge, språklig bakgrunn og foreldrenes sosiale posisjon i samfunnet. Elever med middelklassebakgrunn er ikke nødvendigvis flinkere enn andre, men gjennom deres stiluttrykk, måter å være og ordlegge seg på gir de inntrykk av å beherske skolens krav. Dette er igjen atferd som lærerne responderer positivt på.

Bourdieu (1977) knytter disse diskriminerende prosessene til hvordan middelklassen og de økonomiske og kulturelle eliter i samfunnet lærer barna sine de kulturelle koder som dominerer i samfunnet. Poenget er at et slikt sosialiseringmønster finner gjenklang hos de holdninger barna møter blant lærerne i skolehverdagen. Middelklassens barn vil derfor, i følge Bourdieu, føle seg mer hjemme med de verdier som formidles i skolen enn elever fra arbeiderklassen. Deres måter å være på og tenke på er mer i tråd med de forventninger som skolen stiller til samtlige elever. Konsekvensen blir at middelklasseelever liker seg bedre og de vil være mer motivert til å satse på skolen. Bourdieu framholder at de som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene vil kunne oppleve skolen som et fremmed sted. Deres språkstil, estetiske preferanser og samhandlingsformer blir ikke like positivt sanksjonert av lærerne.

Flere studier viser at de forventninger omgivelsene har til den enkelte i mange tilfeller kan være avgjørende for elevens motivasjon, framtidsplaner og innstilling til skolen (Rosenthal & Jacobsen 1968). Sosial ulikhet i skolen kan være resultat av at skolen og lærerne har ulike forventninger til elever avhengig av deres sosiale bakgrunn. Desto kortere avstand i sosial status mellom eleven og skolen, desto høyere krav og større forventninger knyttes til den enkelte elev. Systematiske forskjeller i forventninger knyttet til kjønn, sosial klassetilhørighet eller etnisk bakgrunn kan betraktes som diskriminerende praksis. Eleven behandles ut fra gruppekjennetegn (gutt-jente, arbeiderbakgrunn-middelklassebakgrunn, norsk-ikke-norsk osv.) istedenfor individuelle egenskaper.

Diskriminerende praksiser i skolen kan også gjelde andre forhold. Blant annet er det som regel et pluss å gå på skoler hvor det generelle evnenivået er høyt (se Grøgaard 2002). Motsatt påvirker det alle elever i negativ retning når gjennomsnittsprestasjonene på en skole er lave. Slike kollektive effekter vil særlig gjøre seg gjeldende i de større byene, hvor økonomiske og historiske forhold har ført til sosialt sett homogene bydeler, samtidig som det er store sosio-økonomiske forskjeller mellom områdene. I Oslo, hvor barn av innvandrere og barn av arbeiderklassen er konsentrert i enkelte bydeler

og middelklassens utdannete sjikt bor et annet sted, er det store forskjeller i prestasjonsnivået mellom skolene. Slike forhold kan bidra til å forsterke ulikheter som er der i utgangspunktet.

1.3 Optimismehypotesen

Forklaringer som vektlegger normative trykk i ulike sosiale lag, familieressurser og et middelklassepreget skolesystem for å forklare variasjoner i elevers læringsutbytte beskriver nokså fastlåste sosiale mønstre som vanskelig lar seg overskride. På denne måten blir det vanskelig å forklare at selv om den sosiale reproduksjonen er nokså sterk i skolen, er det likevel ikke et en-til-en-forhold mellom sosial bakgrunn og resultater. Sosiale reproduksjonsteorier kan på denne måten virke deterministiske og kan kritiseres for bare i mindre grad å ta hensyn til at elever og foreldre er selvstendige aktører. I nyere amerikansk skoleforskning har studier som viser at enkelte innvandrergupper oppnår bedre resultater og har et mer positivt syn på skole og utdanning enn det som kan forventes ut fra deres sosiale bakgrunn, utfordret tradisjonelle sosiologiske reproduksjonsteorier (Ogbu 1990, Gibson & Ogbu 1991, Portes & Rumbaut 2001). Selv om ikke disse studiene representerer en samlet teoretisk retning, vil vi her formulere forklaringene som ligger til grunn som en *optimismehypotese*.

Sammenliknet med reproduksjonsteorier representerer dette perspektivet et mer optimistisk syn på hvilke muligheter etterkommere av innvandrere har i samfunnet (Kao & Tienda 1995). Sentralt står ideen om at innvandrere ofte har et ønske om å oppnå et bedre liv enn det som var mulig i det landet de flyttet fra. Selv om mange innvandrere befinner seg lavt i det sosiale hierarkiet i landet de flyttet til, kan de likevel gjennom hardt arbeid og pågangsmot selv skape forventninger om en viss oppadgående sosial mobilitet. Viljen til å forbedre sine livssjanser overføres til barna gjennom holdninger og forventninger om at barna setter seg høye mål og gjør sitt beste i skolesituasjonen. Forventningene vil være effektive i den grad barna er klar over hva foreldrene har gitt avkall på for å gi deres etterkommere bedre sjanse enn de selv hadde. Mens sosiale reproduksjonsteorier legger vekt på de barrierene som møter minoritetsungdom i skolen, hevder optimismehypotesen at en del innvandrerdømt har en spesielt sterk skolemotivasjon. Tross «motbakken» yter de en ekstra innsats for ikke å bli forbigått (Lauglo 1996).

Det kan være flere grunner til å forvente et særegent «innvandrerethos». Ofte er det ikke tilfeldig hvem som flytter fra hjemlandet. Inn-

vandrere vil i utgangspunktet være motivert for å bedre sine livssjanser og oppnå en sosial mobilitet. Særlig gjelder dette arbeidsimmigranter, men også en del flyktninger. Det kan også være noe ved selve innvandrings situasjonen som i seg selv bidrar til å frigjøre menneskelige potensiale.

Ogbu (1991) mener en dobbelt referanseramme kan forklare ekstra pågangsmot i mange innvandrergupper. På den ene siden sammenlikner innvandrere ofte sin egen situasjon i forhold til andre i det landet de bor i. Mange befinner seg i en underordnet sosial posisjon og med dårligere levekår enn majoritetsbefolkningen. Vel så viktig er sammenlikningen med de økonomiske mulighetene de ville hatt dersom de var blitt værende igjen i opprinnelseslandet. Ogbu (1991) understreker at forholdet mellom disse to referanserammene er positiv fordi innvandrere ofte opplever mulighetene i vertslandet som bedre enn i hjemlandet. Han hevder at selv om de kan oppleve barrierer i landet de er bosatt i, har mange det bedre (i alle fall materielt) enn venner og familie hjemme. I tillegg ser de at barna har flere muligheter når det gjelder utdanning og arbeid.

Mange er derfor villige til å akseptere en viss forskjellsbehandling i påvente av at deres økonomiske situasjon forbedres. I følge Ogbu tolkes diskriminerende praksis av mange som et midlertidig fenomen, gjerne som et resultat av deres status som «utlending» eller på grunn av språklige problemer. De positive framtidsutsiktene gir dem likevel motivasjon til å jobbe hardt og finne kreative eller pragmatiske løsninger på problemer de står overfor. Etterkommere av innvandrere har ikke selv direkte erfaring med situasjonen i foreldrenes hjemland. De vil derfor ikke i samme grad være motivert av spennet mellom to referanserammer. Ofte vil foreldre, slekt og venner imidlertid bidra til at barna forstår hvilke begrensede muligheter de ville ha i foreldrenes hjemland (Ogbu 1991).

Omfattende empirisk forskning støtter opp under optimismehypotesen. En større amerikansk studie viser at innvandrere foreldres forventninger til at barna gjør sitt beste på skolen i mange tilfeller kompenseres for minoritets elevenes svakere språkkunnskaper (Fuligni 1997). Ogbu (1991) har videre vist at kinesisk-amerikanske elever på tross av dårlig familieøkonomi og et svakt språklig og kulturelt utgangspunkt oppnådde gode resultater i amerikansk skole. Dette ble tolket som et resultat av elevens sterke tilknytning til familien og et nærmiljø som vektla verdien av utdanning. I tillegg var det en utbredt oppfatning i elevenes omgivelser at den offentlige skolen var god. Liknende fortolkninger finnes også i Gibson (1988). Når en gruppe Punjabi-talende elever i Nord-California oppnådde særlig gode skoleprestasjoner mente hun dette skyldtes det presset foreldrene la på barn når det

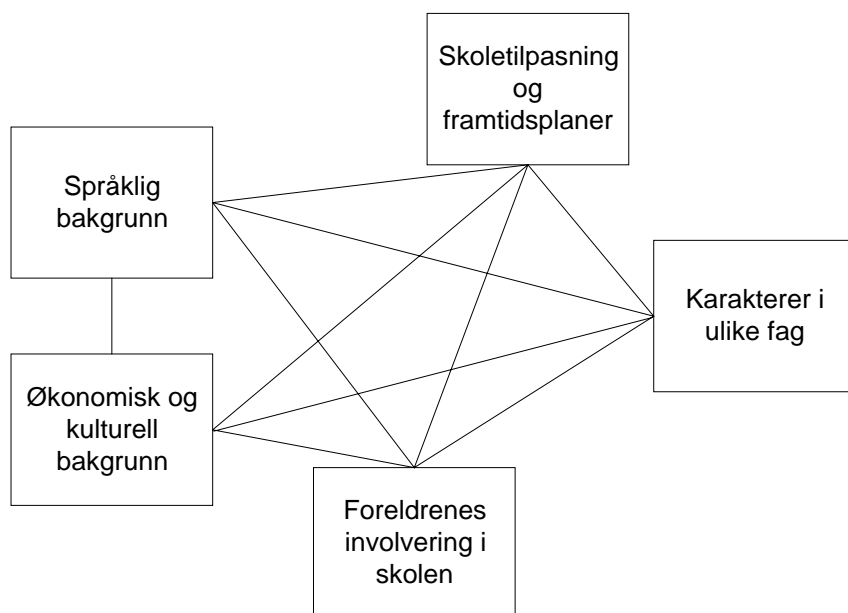
gjaldt å holde fast ved familien og å unngå overdreven amerikanisering. På liknende vis har Caplan mfl. (1991) i sin studie av *The Boat People*, funnet at barn av vietnamesiske flyktninger utmerker seg svært positivt i det amerikanske skolesystemet. Selv om de ikke kunne engelsk på forhånd og kun hadde vært i landet 3,5 år, gjorde disse elevene det bedre i engelsk rettskriving enn sine skolekamerater. Dette til tross for at foreldrene snakket dårlig engelsk og hadde svært lite utdanning. Liknende resultat fant Yap (1986) i Storbritannia. Båtflyktninger fra Vietnam hadde i løpet av fem år tatt igjen sine britiske klassekamerater i matematikk og var nesten like gode som dem i engelsk.

Et fellestrekk ved bidrag som kan plasseres innenfor rammen av optimismehypotesen er foreldrenes erkjennelse av at utdanning er viktig for barnas muligheter senere i livet. Dernest kjennetegnes grupper som lykkes ved at foreldrene og det etniske miljøet de tilhører understreker viktigheten av å bevare egen etnisitet (Portes & Rumbaut 2001). Flere studier har funnet at innvandrerungdom med sterke bånd til familien og som vektlegger å opprettholde en etnisk identitet gjør det svært godt på skolen (Rumbaut 1994). Zhou & Bankston (1998) tolker en strategisk bruk av egen etnisitet som en distinkt form for sosial kapital. Det å vedlikeholde morsmålet og sin etniske identitet bidrar til å fremme sosial integrasjon i den aktuelle innvandrergruppa. I denne forbindelse kan tospråklighet være en kommunikativ ressurs som bidrar til å opprettholde etniske verdier og dermed fremme skoleprestasjoner (Mouw & Xie 1999). Hvis minoritetsgrupper gir avkall på morsmålet sitt, blir det hevdet at ressurser som foreldre besitter og som kan være viktig for barna i skolen vanskelig lar seg overføre mellom generasjonene. Dermed svekkes tradisjonelle muligheter for uformell sosial kontroll og støtte (Zhou 1997).

1.4 Problemstillinger

Hovedproblemstillingen i denne rapporten er å undersøke minoritetsspråklige elevers karakterer i skolen og se dette i sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn, skoletilpasning og framtidsplaner. Figur 1-1 gir en oversikt over de sammenhenger som blir studert i rapporten og oppsummerer den teoretiske diskusjonen.

Figur 1-1 Teoretisk modell for de empiriske analysene.



Før de empiriske sammenhengene analyseres i kapittel 3 til 6, vil vi i kapittel 2 redegjøre for de metodiske forhold. Kapittel 3 gir en beskrivelse av hvilke karakterer minoritetsspråklige elever oppnår i skolen. Først undersøkes karakternivået sammenliknet med majoritetsspråklige. Deretter studeres betydningen av kjønn, klassetrinn og bosted, både for majoritets- og minoritetsspråklige elever. Samtidig undersøkes prestasjonsforskjeller mellom enkelte minoritetsgrupper. Til slutt i kapittelet undersøkes om prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever har økt eller minket i løpet av en tiårsperiode fra 1992 til 2002.

Kapittel 4 undersøker sammenhenger mellom skoleprestasjoner og familiebakgrunn. Først spør vi om hva familiens økonomiske og kulturelle ressurser betyr for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Bidrar slike forhold til å forklare eventuelle prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever? Har økonomisk og kulturell bakgrunn samme betydning for disse to gruppene av elever? I tillegg spør vi om hvilken rolle foreldrenes forventninger, holdninger til og involvering i skolen spiller for de unges muligheter til å prestere i skolen. Ligger det et kompensatorisk element i slike prosesser, slik optimismehypotesen forventer? Eller er det en sammenheng mellom foreldreinvolvering og sosial bakgrunn, slik reproduksjonsteoriene postulerer?

I kapittel 5 analyseres elevenes skoletilpasning ut fra elevenes holdninger til skolen, trivsel, atferdsproblemer, tid brukt til lekser og elevenes lese-

vaner. Er det forskjeller mellom hvordan majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer tilpasser seg disse områdene innenfor skolen? Har sosial bakgrunn betydning for elevenes skoletilpasning? Og hvilke sammenhenger finnes mellom elevers skoletilpasning og de resultater som oppnås i skolen? Har slike forhold betydning også når elevenes sosiale bakgrunn tas hensyn til?

I kapittel 6 studeres de unges framtidsorienteringer, både ut fra hva slags yrker ungdom ønsker seg og hvilke utdanningsplaner de har. Hvilken betydning har karakterer, foreldrenes utdanning og forventninger for de unges utdanningsplaner?

Til slutt i kapittel 7 oppsummeres hovedresultatene fra undersøkelsen.

2 Metodiske forhold

2.1 Ung i Norge 2002

Ung i Norge 2002 er en landsdekkende undersøkelse blant skoleelever på ungdomstrinnet og i videregående skole. Totalt deltok 11 928 elever i undersøkelsen. På ungdomstrinnet besvarte 94 prosent spørreskjemaet, mens 91 prosent av bruttoutvalget i videregående opplæring deltok. Samlet er svarprosenten 92,3. En slik oppslutning regnes som svært høy. Dette skyldes først og fremst at undersøkelsen ble gjennomført på skolen. Deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og de som ikke ville være med ble satt til å gjøre skolearbeid. Det ble satt av en dobbelttime til å besvare spørreskjemaet, som ble fylt ut i klasserommet under oppsyn av en lærer.

Til tross for at spørreskjemaet inneholdt mer enn 600 spørsmål er svar-tilbøyeligheten på enkeltspørsmål høy. Langt de fleste (94 prosent) rakk dessuten å besvare hele spørreskjemaet. Litt færre minoritetsspråklige elever (89 prosent) fyllte ut hele spørreskjemaet. Dette har liten betydning for analysene i denne rapporten, siden spørsmål om skole og familiebakgrunn var plassert tidlig i spørreskjema. Her var det ikke forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklig ungdoms svartilbøyelighet.

Undersøkelsen er en oppfølging og replisering av *Ung i Norge* fra 1992. For å sikre at undersøkelsene gir et bilde av endringer i denne tiårsperioden er en rekke spørsmål identiske i de to undersøkelsene og utvalget trukket på samme måte. I 2002-undersøkelsen ble 73 skoler, hvorav 47 ungdomsskoler og 26 videregående skoler, tilfeldig valgt ut slik at sannsynligheten for å være med i undersøkelsen var lik for alle elever i hele landet uavhengig av hvor store skolene var. For å sikre et representativt utvalg av Oslo-elever etter bosted, etnisk bakgrunn og studieretning i videregående opplæring, ble åtte skoler i Oslo skjønnsmessig trukket ut.

Vurderinger av undersøkelsens representativitet i forhold til befolkningen i aldersgruppen 13 til 19 er foretatt av Rossow & Bø (2003). De viser at *Ung i Norge* har samme fordeling som befolkningen langs dimensjoner som bosted og familiestruktur (om ungdommen bor sammen med begge foreldrene sine), mens jenter er svakt overrepresentert i forhold til gutter. 19-åringene er sterkt underrepresentert i undersøkelsen, noe som først og fremst skyldes at lærlinger som var borte fra skolen da datainnsamlingen ble

gjennomført ikke fikk tilbud om å delta. Dette gjelder i hovedsak elever på yrkesfaglige studieretninger i VK2, men også enkelte elever i VK1. I tillegg er ungdom som har droppet ut av skolen ikke med i *Ung i Norge*. Undersøkelsen er dermed representativ for elever som har undervisning på skolen. Dette gjelder både ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Datamaterialet som brukes i denne rapporten er en såkalt «stamfil», en felles systemfil for alle brukere av *Ung i Norge 2002*. Filen er kvalitetssikret og enkelte elevbesvarelser ble fjernet fra det opprinnelige datasettet. 117 personer ble tatt ut fordi antallet ubesvarte spørsmål var så høyt at det ikke var rimelig å feste lit til de få svarene som var gitt. Andre ble fjernet fordi de åpenbart hadde tullet ved utfylling av spørreskjemaet. Dette gjaldt hovedsakelig elever som hadde oppgitt urimelig høye verdier på spørsmål om problematferd, rusmiddelbruk, vekt, høyde og pengeforbruk. At dette kun gjaldt 17 personer tyder på at ungdom flest svarer nokså seriøst. For det tredje ble 229 personer utelatt fordi de var eldre enn 19 år. Nærmere detaljer om undersøkelsen og gjennomføringen finnes i en egen metoderapport fra prosjektet (Rossow & Bø 2002).

2.2 Om minoritetsspråklige elever

Klassifiseringen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn er basert på spørsmål om hvilket land far og mor er født i. Minoritetsspråklige elever omfatter i denne rapporten elever med to utenlandsfødte foreldre.¹ I de tilfeller der det kun finnes opplysninger om den ene av foreldrene, og denne er født i utlandet, defineres ungdommen som minoritetsspråklig. Alle utenlandsadopterte regnes som majoritetsspråklige. Det samme gjelder elever med foreldre født i Sverige eller Danmark. Med denne definisjonen utgjør minoritetsspråklige elever 606 ungdommer – eller 5,3 prosent av samtlige deltakere i *Ung i Norge*. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at antallet tenåringer med to utenlandsfødte utgjør 7 prosent av det totale antallet tenåringer i Norge (Rossow & Bø 2003). Det kan derfor se ut som minoritetsspråklige er noe underrepresentert i *Ung i Norge*-materialet.² Dette skyldes nok først og fremst at minoritetsspråklige elever oftere dropper ut av skolen. En annen mulighet er at elever kan ha flyttet ut av landet uten at dette er

¹ Kun 0,4 prosent (43 elever) har ikke oppgitt noen av foreldrenes fødeland og 1,7 prosent har kun oppgitt hvor den ene av dem er født.

² Dersom også de med svensk- eller danskfødte foreldre inkluderes som minoritetsspråklige innebærer dette at 5,6 prosent har to utenlandsfødte foreldre. Da er utenlandsadopterte holdt utenfor, slik det gjøres i offentlig statistikk.

fanget opp av Folkeregisteret. Det kan også være at minoritetsspråklige elever med begrensede norskkunnskaper ikke fikk mulighet til å delta, da det ikke var ressurser til å oversette spørreskjemaet.

Siden foreldrenes fødeland sier lite om elevens morsmål og ferdigheter på morsmålet, er det viktig å understreke at vi ikke kan være sikre på at alle elever med to utenlandsfødte foreldre faktisk er minoritetsspråklige. Det kan også være at enkeltelever med en utenlandsfødt og en norskfødt forelder bør regnes som minoritetsspråklige.³ Det er likevel vår vurdering at definisjonen som her er brukt omfatter de aller fleste minoritetsspråklige, i den forstand at de har et annet morsmål enn norsk. Siden disse ungdommene også behersker norsk språk vil elevene være to- eller flerspråklige, selv om ferdighetsnivået i ulike språk kan variere mye.

Totalt oppgir de minoritetsspråklige elevene at foreldrene kommer fra nesten 80 ulike land.

Tabell 2-1 Fars fødeland. Hyppigst nevnte blant de med to utenlandsfødte foreldre (N>10)

	N	%
Pakistan	95	15,7
Vietnam	40	6,6
Bosnia-Hercegovina	31	5,1
Iran	24	4,0
India	20	3,3
Chile	19	3,1
Somalia	18	3,0
Tyrkia	17	2,8
Sri Lanka	15	2,5
Irak	14	2,3
Kosovo	14	2,3
Filippinene	13	2,1
Makedonia	12	2,0
Russland	12	2,0
Jugoslavia	10	1,7
Andre land	139	22,9
Uoppgitt	113	18,6
SUM	606	100,0

Tabell 2-1 gir en oversikt over de hyppigst nevnte når det gjelder fars fødeland. I de fleste tilfeller er mor og far fra samme land. Der hvor det mangler

³ Oslo kommune regner alle elever med en utenlandsfødt forelder som minoritetsspråklige elever.

opplysninger om far brukes opplysninger om mor. Pakistan (16 prosent) er det enkeltland som flest kommer fra. Videre finner vi Vietnam (7 prosent), Bosnia-Herzegovina (5 prosent), Iran (4 prosent), India (3 prosent), Chile (3 prosent) og Somalia (3 prosent). De fleste elevene har med andre ord foreldre fra Sørøst-Asia, Midtøsten, Øst-Asia og Sørøst-Europa. Med unntak av Somalia er det ingen land fra Afrika med flere enn 10 elever i undersøkelsen. Dette innebærer at de aller fleste minoritetsspråklige har bakgrunn fra ikke-vestlige land.

Innen de fleste landgrupper er det for få til å gjøre relevante statistiske analyser. Av enkeltland utgjør bare elever med pakistansk og vietnamesisk bakgrunn store nok grupper til at analyser blir meningsfulle. For andre landgrupper er det nødvendig å samle flere land innen større geografiske områder. Dette er en komplisert oppgave. Ulik landbakgrunn representerer ofte ulikhet i språk, kultur og andre ressurser som kan være viktig for barnas skolegang i Norge.

Når det gjelder inndeling av minoritetsspråklige ungdommer i ulike grupper, vil vi innta en nokså pragmatisk holdning. I de mest detaljerte analysene vil det skilles mellom elever med følgende bakgrunn (antall unge i parentes): Vest-Europa utenom Skandinavia (N=52), Øst-Europa (N=108), Pakistan (N=95), Vietnam (N=40), Asia ellers (N=133) og Afrika (N=53). Elever med foreldre født i Sør-Amerika utgjør kun 31 svar. Dette regnes for lite til at disse inkluderes i analysene.

2.3 Statistiske analyser

Framstillingen av de statistiske analyser vil hovedsakelig bestå av enkle oppstillinger hvor to eller flere egenskaper – eller variabler – ved ungdommene sees i sammenheng. Den mest sentrale variabelen i denne rapporten er skoleprestasjoner. Når skoleprestasjoner sees i sammenheng med andre variabler, vises resultatene i figurer eller tabeller som oppgir gjennomsnittlige forskjeller mellom undergrupper i materialet. I de fleste tilfeller vises separate analyser for majoritets- og minoritetsspråklige. Dette blir gjort for å bestemme i hvilken av de to gruppene sammenhengen er sterkest. Dette er ikke enkelt, da effektbegrepet i samfunnsvitenskapene ikke alltid kan tolkes like entydig. Enkelte steder beregnes styrken på sammenhengene ved hjelp av differansen mellom gjennomsnittet til ytterpunktene. Et annet mål som brukes for å se styrken på slike sammenhenger er *Eta*. *Eta*-verdien varierer mellom 0 og 1, hvor 0 indikerer at det ikke er forskjeller mellom gruppene som sammenliknes med hverandre. Desto høyere *eta*-verdi, desto tydeligere

sammenheng. Ofte vil eta større enn 0,20 være uttrykk for en tydelig sammenheng, samtidig som det er viktig å være klar over at eta er ømfintlig overfor variablenes spredning. Det er for eksempel vanskeligere å oppnå en høy eta når spredningen er liten. Dersom spredningen hos majoritets- og minoritetsspråklige ikke er den samme vanskeliggjør dette tolkningen av eta.

Enkelte problemstillinger krever at flere variabler sees i sammenheng. Ved hjelp av såkalte regresjonsteknikker kan statistiske effekter av enkeltvariabler isoleres. Slike analyser brukes blant annet i kapittel 4. Her undersøkes prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever etter at det tas hensyn til en rekke bakgrunnskjennetegn, som både har sammenheng med foreldrenes fødeland og skoleprestasjoner.

Underveis i rapporten testes det om sammenhengene er statistisk signifikante. For krysstabeller brukes χ^2 -test (uttales kji-kvadrat), F-test på gjennomsnittstabeller og T-test i regresjonsanalysene. Ved hjelp av disse kan det sannsynliggjøres i hvilken grad prosentdifferanser eller gjennomsnittsforskjeller er store nok til at de ikke skyldes tilfeldigheter i utvalget. Signifikansnivået uttrykkes gjennom bokstaven p, som betegner hvilken sannsynlighet det er for at resultatene ikke er sikre nok til å fastslå forskjeller. *Desto lavere p, desto større sannsynlighet for at resultatene viser reelle forskjeller mellom grupper.* I hovedsak vil det legges følgende signifikansnivåer til grunn: $p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$. Disse vil ofte bli markert med en, to eller tre asteriks-tegn (*). Dersom p er større eller lik 0,05, vil eksakt p bli oppgitt.

Fordi størrelsen på utvalget påvirker signifikansmålet, kan selv små forskjeller bli statistisk signifikante i store utvalg. Signifikanstesten kan av den grunn ikke brukes som en test på om sammenhengene er store nok til at de uttrykker sosialt viktige forskjeller. Dette er et viktig poeng og understreker at resultatene hovedsakelig bør tolkes uavhengig av hva signifikanstesten viser. Hva som er substansielt viktige sosiale forskjeller vil i mange tilfeller være vanskelig å avgjøre. Her vil skjønnsmessige betraktninger, samt hvilke problemstillinger en ønsker å belyse, spille en vesentlig rolle. I tilfeller der ingen forskjeller er forventet, kan små forskjeller være viktige resultater.

En annen bokstav som vil bli brukt i tabeller og figurer er N. Denne refererer til hvor mange individer prosenttallene eller gjennomsnittstallene er basert på.

2.4 Om statistiske sammenhenger og årsak

Datagrunnlaget gir gode muligheter til å vise hvilke statistiske sammenhenger som finnes mellom to eller flere variabler. Statistiske analyser kan imidlertid ikke direkte si noe om kausalitetsforhold. Det er først etter at det er etablert statistiske sammenhenger mellom variabler at en kan vurdere om relasjoner er uttrykk for dypereliggende årsaksforhold. En viktig forutsetning er at årsaken foreligger før virkningen i tid. I enkelte tilfeller vil dette være enkelt å vurdere, for eksempel kommer foreldrenes utdanning før elevenes skoleprestasjoner. I andre sammenhenger vil det være vanskelig å vite hva som opptrer først i tid. For eksempel kan elevenes tilpasning til skolen både være virkning av og årsak til de skolerresultater ungdommene oppnår. Det kan også være slik at begge forholdene opptrer på samme tid og at de bidrar til å forsterke hverandre i en gjensidig prosess. En tredje mulighet er at en tilsynelatende sammenheng opptrer fordi det finnes andre bakenforliggende forhold som både har betydning for skoletilpasning og karakterer. For å vurdere om de statistiske sammenhenger er uttrykk for årsaks-virkningsforhold eller ikke, trengs derfor teoretiske modeller eller erfaringer fra annen forskning. Likevel kan vi ikke være sikre på at vi har identifisert årsakseffekter, siden dette innebærer et begrep om en lovmessighet vi sjelden finner i samfunn hvor aktørene har muligheter til å påvirke sin egen skjebne. Til slutt må det understrekes at statistiske sammenhenger kan være interessante og gi nyttig informasjon selv om det vanskelig lar seg avklare om det foreligger kausale sammenhenger.

3 Skoleprestasjoner

Hvilke skoleprestasjoner oppnår majoritets- og minoritetsspråklige elever? Skiller enkelte minoritetsgrupper seg ut med særlig gode resultater? Øker prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige utover i tenårene? Dette er noen av spørsmålene som skal besvares i dette kapittelet.

I *Ung i Norge* brukes standpunktkarakterer i sentrale teoretiske skolefag som mål på skoleprestasjoner. Mens eksamenskarakterer eller prestasjoner på standardiserte tester gir et stillbilde av hva elevene presterer på en bestemt prøve, representerer standpunktkarakterer en lærerbasert vurdering av elevens akademiske prestasjoner over tid. Ofte baseres vurderingene på ulike typer tester og oppgaver, slik som forberedte og tilfeldige gitte prøver, hjemmearbeid og prosjektarbeid. Karakterer representerer likevel et nokså grovt mål på elevens læringsutbytte. For det første kan forhold som ikke direkte handler om prestasjoner bli tatt hensyn til i vurderingen, slik som elevens innsats, holdninger og tilpasning til skolen. For det andre kan elever ha fått et større læringsutbytte enn det som reflekteres i karakterene, siden karaktersettingen i de teoretiske fagene forutsetter en skriftlig formidlings-evne som ikke nødvendigvis tilsvarer elevenes utbytte av undervisningen.

I *Ung i Norge* ble ungdommene bedt om å oppgi karakterer i basisfagene norsk, engelsk og matematikk ved siste karakteroppgjør. Siden undersøkelsen ble gjennomført tidlig på våren er det elevenes karakteroppgjør til jul det er innhentet opplysninger om. Selv om det er rimelig å anta at de aller fleste elever vil huske hvilke karakterer de fikk, kan det stilles spørsmålstegn ved hvor pålitelig slike data er. Studier viser at folk gjerne har en tendens til å plassere seg gunstig i forhold til gjennomsnittet (Scheling 1978). Enkelte elever vil antakelig ønske å framstå flinkere enn de er. Dette vil sannsynligvis først og fremst gjelde de med lavest karakterer. Erfaring viser likevel at det i hovedsak er overlapp mellom selvrappotering og utskrifter fra skolens karakterarkiv (se f.eks. Berg 1997). Lauglo (1996) har også vist at opplysninger om karakterer i enkeltfag korrelerer sterkt med den poengsummen elevene fikk fra grunnskolen for opptak til videregående. Når man i tillegg finner at selvrappoterte karakterer henger sammen med forhold som en forventer er viktig for elevenes karakterer, styrker dette troen på at elevens opplysninger i all hovedsak er korrekte.

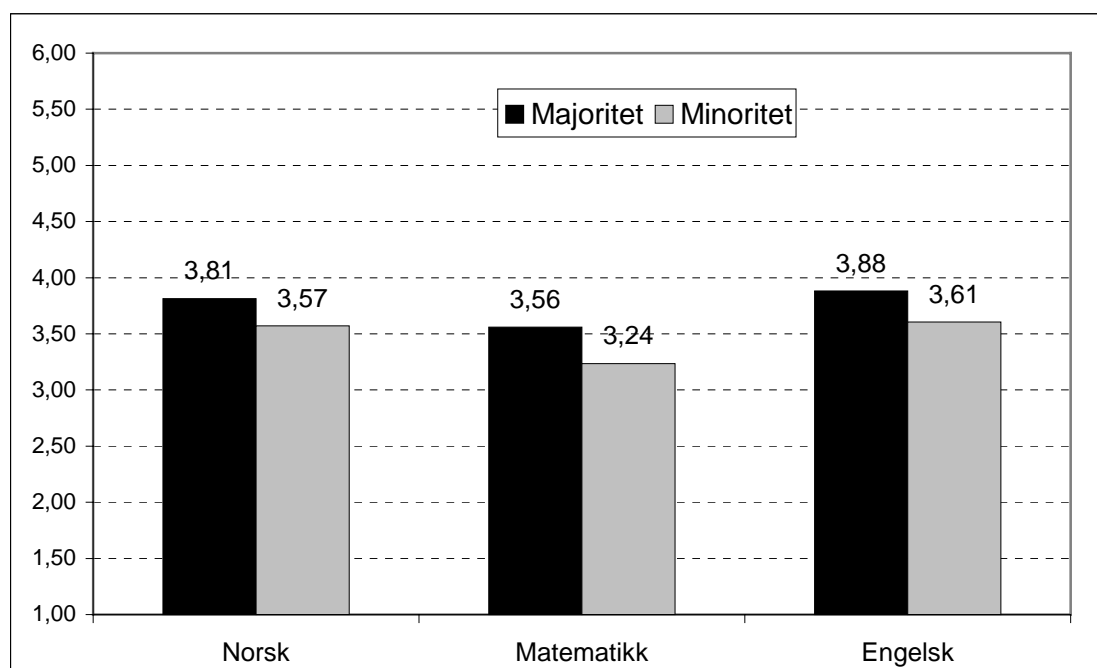
De aller fleste elevene har svart på spørsmålene om karakterer. Kun to prosent har ikke oppgitt karakterer i noe fag. Det er ingen forskjeller mellom

minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever når det gjelder svartilbøyeligheten på disse spørsmålene.

3.1 Forskjeller og likheter

Figur 3-1 viser gjennomsnittskarakterene til majoritets- og minoritetsspråklige elever i fagene norsk, engelsk og matematikk. Elever på alle klassetrinn betraktes under ett, selv om karakterskalaen på ungdomsskolen og på videregående ikke er helt identiske. På videregående kan elever få karakteren null, mens laveste karakter på ungdomstrinnet er en. I begge skoleslag er høyeste karakter seks.

Figur 3-1 Gjennomsnittskarakterer i norsk, matematikk og engelsk. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Norsk: $F=37,2$, $p < 0,001$, $\eta^2=0,06$. Matematikk: $F=40,3$, $p < 0,001$, $\eta^2=0,06$. Engelsk: $F=38,9$, $p < 0,001$, $\eta^2=0,06$.

Gjennomgående oppnår minoritetsspråklige elever noe svakere resultater enn majoritetsspråklige. Dette gjelder både i norsk, matematikk og engelsk. Størst forskjell er det i matematikk, hvor differansen er 0,32, mens forskjellen er minst i norskfaget. Resultatene stemmer godt overens med standpunkt-karakterer fra avgangselevne i grunnskolen våren 2002 (Lærings-senteret 2003). Også i denne sammenheng oppnådde minoritetsspråklige noe svakere resultater og forskjellen var større i matematikk enn i engelsk og norsk.

Med tanke på potensielle språkproblemer blant minoritets elever, er det noe overraskende at prestasjonsgapet er minst i norsk og størst i matematikk. Gruppene er imidlertid ikke helt sammenliknbare fordi mange minoritetsspråklige elever følger undervisning i *Norsk som andrespråk*. På landsbasis omfatter dette nærmere tre av fire minoritetsspråklige elever i grunnskolen (SSB 2001).⁴ Mest sannsynlig er det lettere å oppnå gode karakterer i dette faget enn i det vanlige norskfaget.

Samtidig kan det argumenteres for at språkferdigheter også er viktig i andre fag enn norsk. Øzerk (1992) peker på at kommunikasjonen mellom lærere og elever i matematikkfaget stort sett foregår på et ordinært og muntlig språk, og ikke gjennom et matematisk språk. En vesentlig del av læringen av matematikk er knyttet til at elevene løser oppgaver. I mange tilfeller følges oppgavene av tekst, som først må forstås språklig og deretter kan løses ved å bruke matematiske regler. Hvis eleven ikke forstår det språklige i oppgaven, blir det vanskelig å komme fram til det riktige svaret. Poenget blir støttet av *TIMSS-undersøkelsen* (Third International Mathematics and Science Study) (Heesch, Storaker & Lie 1998). Her var prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever minst i oppgaver hvor det ble benyttet få fagord i oppgaveteksten eller hvor fagord ble erstattet av synonymer eller andre språklige hjelpemidler som elevene hadde lettere for å forstå. Prestasjonsgapet økte i takt med antall ord i oppgaven og med den informasjonsmengde som var nødvendig for å forstå oppgaveteksten.

Det er verdt å merke seg at både for majoritets- og minoritetsspråklige elever er det tydelige sammenhenger mellom karakterene de får i ulike fag (se vedleggstabell 1). I praksis betyr dette at de fleste som oppnår gode resultater i matematikk også gjør det godt i norsk og engelsk. Nærmere undersøkelser av materialet viser at ni av ti blant de beste matteelevne fikk karakteren fire eller bedre i engelsk og norsk. Blant de med de svakeste karakterene i matematikk gjaldt dette kun fire av ti.

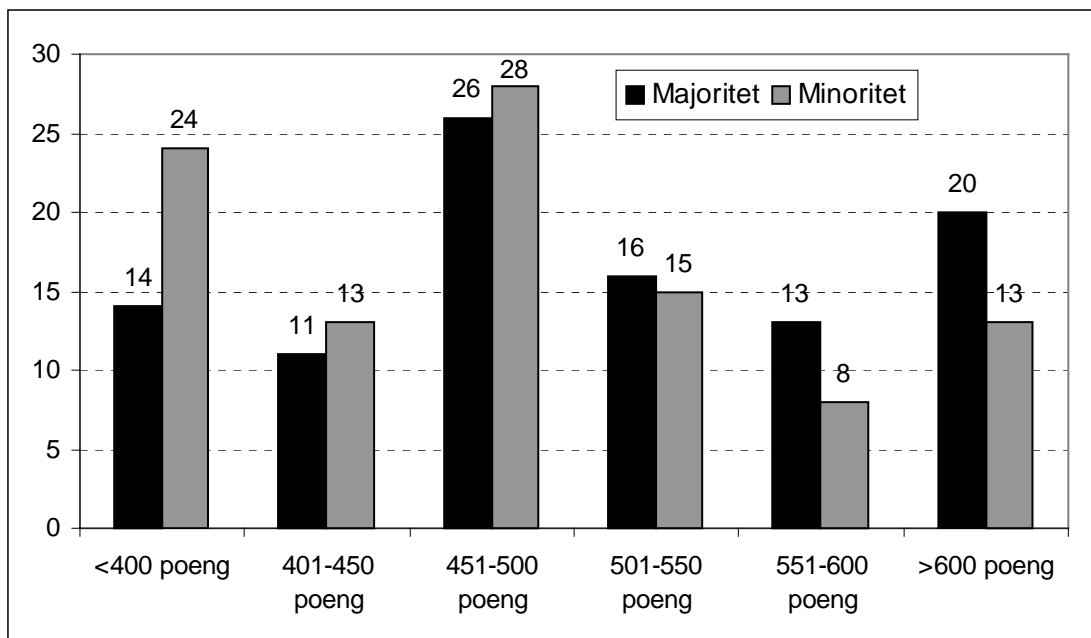
I resten av rapporten blir elevenes skoleprestasjoner betraktet ut fra ett samlemål, basert på gjennomsnittet av karakterene i de tre fagene norsk, engelsk og matematikk. Samlemålet er konstruert slik at elever som får karakterer tilsvarende gjennomsnittet av samtlige elever i undersøkelsen gis en skåre på 500 poeng. Elever som presterer ett standardavvik bedre enn gjennomsnittet oppnår 600 poeng. Tilsvarende vil en elev med 350 poeng ligge ett og et halvt standardavvik under gjennomsnittet.

⁴ I tillegg til faget Norsk som andrespråk omfatter «særskilt norskopplæring» tilleggsopplæring i norsk.

Oppbygningen av prestasjonsmålet er inspirert av *PISA-undersøkelsen* (Lie mfl. 2001). På denne måten kan resultatene lettere sammenliknes med funn fra denne undersøkelsen, som viste et prestasjonsgap mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever på 50 og 60 poeng i lesing, matematikk og naturfag (Hvistendahl og Roe 2003). I *Ung i Norge* er forskjellene mindre. Minoritetsspråklige elever skårer i gjennomsnitt 32 poeng lavere enn majoritetselevne. Dette innebærer en forskjell på en tredel av et standardavvik. At prestasjonsgapet er mindre i *Ung i Norge* enn i *PISA-undersøkelsen* kan skyldes ulikheter i hvilken type prestasjon som måles. *PISA-undersøkelsen* baserer seg på skriftlige tester og språklige ferdigheter kan derfor ha større betydning for testresultatet. Standpunktkarakterer vurderes derimot ut fra et bredere spekter av ferdigheter og prestasjoner, hvor språkferdigheter utgjør ett av flere sentrale element.

Siden karaktersystemet er laget for å kunne skille mellom faglig flinke og mindre flinke elever, skjules spredningen der hvor det kun vises gjennomsnittstall. Teoretisk kan karaktersammensetningen i to grupper med samme gjennomsnitt være svært ulik. I hvilken grad er det slik at minoritetsspråklige elever gjennomgående presterer svakere på alle nivåer langs skalaen, og i hvilken grad er det tendenser til en sterkere grad av polarisering i ytterpunktene av skalaen blant minoritetsspråklige elever?

Figur 3-2 Prosentfordeling i seks prestasjonsskikt. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: $\chi^2=67,2$, $p<0,001$

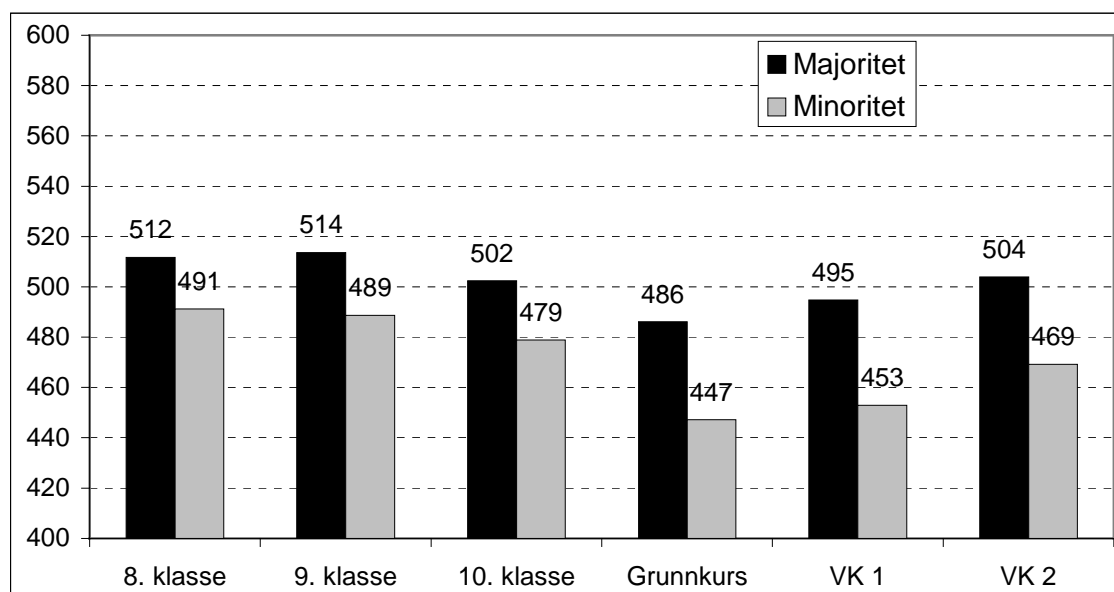
I figur 3-2 er ungdommene delt inn i seks prestasjonsskikt som hver har en variasjonsbredde på 50 poeng (0,5 standardavvik). Mens halvparten av de majoritetsspråklige elevene skårer bedre enn gjennomsnittet (500 poeng), gjelder dette kun 36 prosent av minoritetselevne. Samtidig er det nesten dobbelt så stor andel minoritetsspråklige elever som befinner seg i den nederste delen av karakterskalaen (mindre enn 400 poeng). Tesen om større polarisering blant minoritetsspråklige elever får ikke støtte i materialet, siden minoritetsspråklige elever jevnt over gjør det dårligere enn majoritetsspråklige.

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom minoritetsspråklige elever som er født i Norge (475 poeng) og de som er født i utlandet (466 poeng). Resultatene er overraskende ut fra en forventning om at språkferdigheter blir bedre med økende botid (Löfgren 1991, Nielsen 1997). Muligens skyldes dette at sammenlikningen er for grov. Men det er heller ingen karakterforskjeller av betydning mellom de som kom til Norge før skolestart og de som kom senere. Dette gjelder både karakterene i norsk, engelsk og matematikk og botid har heller ingen vesentlig betydning innenfor ulike nasjonalitetsgrupper. Resultatet står i kontrast til etablert kunnskap på området. Innenfor rammen av dette prosjektet er det vanskelig å si hva som er årsaken til dette.

3.2 Klassestrinn

Karakterskårene varierer en god del mellom klassestrinn. Generelt er det vanskeligere å oppnå gode karakterer på videregående enn på ungdomstrinnet. Dette kan skyldes at lærere på videregående er strengere i karaktersettingen. På videregående er det også slik at karakternivået øker jevnt med økende klassestrinn. Dette er nok først og fremst et resultat av at de svakeste elevene faller fra utover i opplæringsløpet (Grøgaard mfl. 1999). I tillegg kan det tenkes at en del lærlinger presterer svakere i teoretiske fag enn gjennomsnittet. Som kjent er frafallet fra undersøkelsen størst i denne elevgruppen (se kapittel 2). Siden disse i hovedsak befinner seg på VK2, men også noen på VK1, kan dette ha bidratt til at det samlede prestasjonsnivået øker i løpet av videregående opplæring. Figur 3-3 viser hvordan majoritets- og minoritetsspråklige elever på ulike klassestrinn presterer i gjennomsnitt.

Figur 3-3 Karacterskårer på ulike klasstrinn. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: 8. klasse: $F=4,5$, $p<0,05$. 9. klasse: $F=5,1$, $p<0,05$. 10. klasse: $F=5,8$, $p<0,05$. Grunnkurs: $F=13,9$, $p<0,001$. VK1: $F=21,0$, $p<0,001$. VK2: $F=7,8$, $p<0,01$.

Prestasjonsgapet er større på videregående enn på ungdomstrinnet.⁵ Fordi frafallet blant minoritetsspråklige elever er størst i videregående, skulle vi kanskje forvente at prestasjonsforskjellen mellom de to elevgruppene var minst her. At prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever derimot er større på videregående enn på ungdomstrinnet kan tolkes på flere måter. En forklaring kan være en strengere karaktersetning i videregående opplæring som særlig «rammer» de minoritetsspråklige elevene i størst grad. En annen mulighet er at de minoritetsspråklige elevene opplever større faglige problemer etter hvert som kompleksiteten i det faglige stoffet øker (Cummins 2000). Hvis dette argumentet skulle stemme, burde det imidlertid vært en økning i prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet også innen de ulike skoleslag og ikke bare imellom disse, slik dataene fra *Ung i Norge* viser.

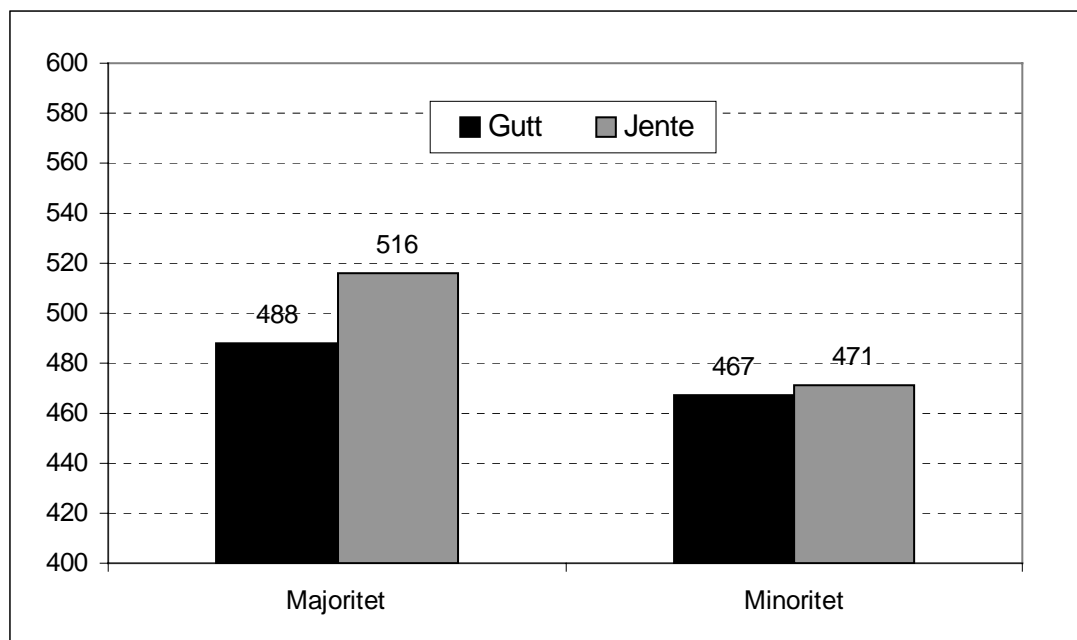
3.3 Kjønn

I de senere år har jentene seilt opp som vinnerne i skolesystemet. Samlet oppnår jenter betydelig bedre resultater enn gutter. På ungdomstrinnet gjør jentene det bedre enn guttene i samtlige fag, med unntak av kroppsøving

⁵ Vedleggstabell 2 viser at prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever er på omlag 40 poeng uavhengig av studieretning. Det er heller ingen forskjeller av betydning mellom såkalte harde og myke yrkesfag.

(Læringssenteret 2003). På videregående er det også en klar tendens til at guttene henger etter, selv om kjønnsforskjellene er noe mindre enn på ungdomstrinnet (Læringssenteret 2003). Det er i utgangspunktet rimelig å forvente at slike kjønnsforskjeller også gjenfinnes blant minoritets elever.

Figur 3-4 Karakterskåre etter kjønn. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Majoritet: $F=211,6$, $p<0,001$, $\eta^2=0,14$. Minoritet: $F=0,3$, $p=0,62$, $\eta^2=0,02$.

Resultatene fra *Ung i Norge* bekrefter at jenter generelt gjør det bedre enn gutter. Men kjønnsforskjellen opptrer kun blant majoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige jenter oppnår karakterer på samme nivå som de minoritetsspråklige guttene. Resultatene bekrefter enkelte tidligere studier som også viser at kjønn ikke har så stor betydning for karakterene til minoritetsspråklige elever (Krange & Bakken 1998). Det samme kommer fram når det gjelder leseferdigheter i *PISA-undersøkelsen*.⁶

En mulig tolkning er at dette handler om ulike fritidsmønstre blant jenter og gutter med innvandrerbakgrunn. Øia (1998) har vist at jenter med innvandrerbakgrunn gjennomgående er sterkt orientert mot hjemmet og familien, mens guttene i større grad oppholder seg i bysentrum og andre offentlige steder der ungdom samles. Dette innebærer at guttene gjennom sitt fritidsmønster har større kontaktflate mot uformelle arenaer utenfor skolesituasjonen der norsk språk brukes og utvikles. Nå kan det stilles spørs-

⁶ Egne kjøring av *PISA-undersøkelsen 2000* viser at kjønnsforskjellen i leseskåre hos elever med norskfødte foreldre er på 40 poeng ($p<0,001$), mot 18 poeng ($p=0,21$, IS) blant elever med to utenlandsfødte foreldre.

målstegn ved i hvilken grad det språket som utvikles i vennegjengen på hjørnet er relevant for det barna skal lære på skolen. Øzerk (1992) framhever likevel at den uformelle læringen i mange tilfeller er en forutsetning for barnas tilegnelse av ferdigheter på det mer akademiske språket som brukes i undervisningen på skolen.

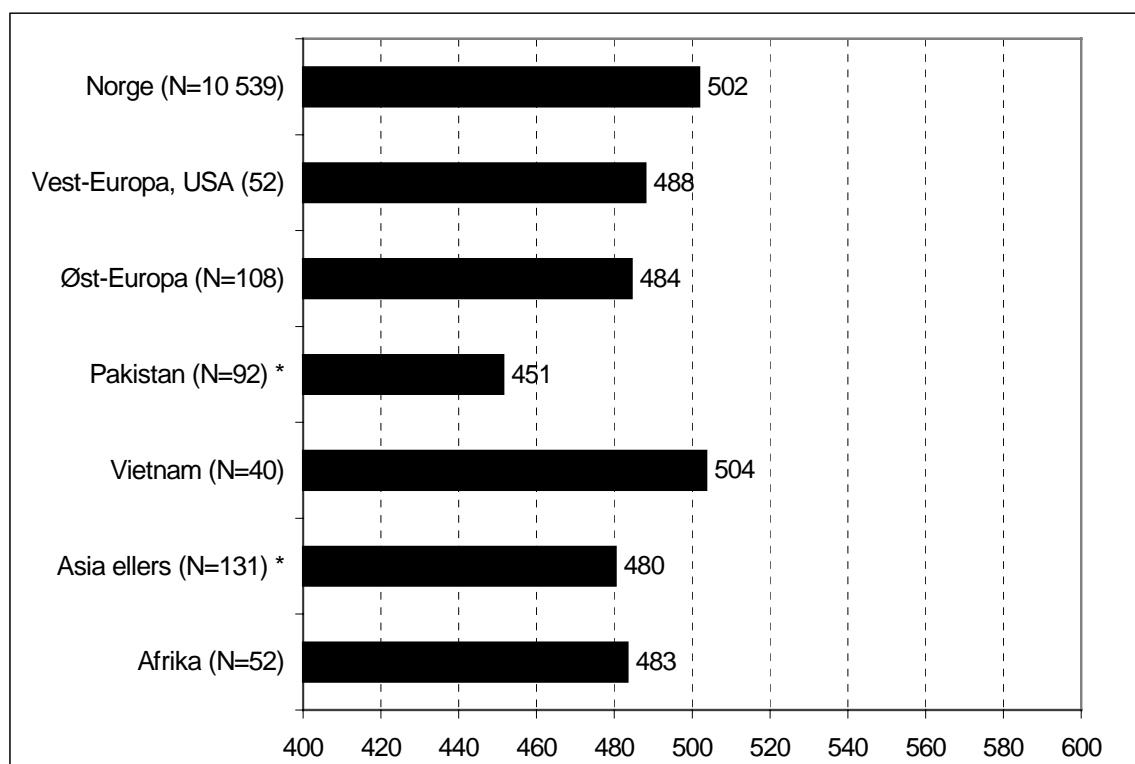
Det er rimelig å se det ulike fritidsmønsteret en finner blant gutter og jenter med innvandrerbakgrunn i sammenheng med kontrollregimene som gutter og jenter utsettes for hjemmefra. Øia (2003) har vist at kjønnsforskjellene på dette området er mer uttalt i innvandrerfamiliene enn i andre norske familier. For eksempel får innvandreguttene lov til å være lengre ute enn jentene om kvelden og de får i betydelig større grad lov til å overnatte på steder der det er både gutter og jenter og uten at voksne er tilstede. Krangle & Bakken (1998) understreker at sosial kontroll både kan være en fordel og en ulempe med tanke på å gjøre det godt i skolen. På den ene siden kan det at ungdom utsettes for streng kontroll fra foreldrene sine være viktig i forhold til at barna får gjort det de skal av skolearbeid. På den annen side vil streng kontroll, dersom dette kombineres med en framtidsorientering der utdanning ikke spiller en vesentlig rolle, bidra til å gjøre skolen meningsløs for barna.

3.4 Minoritetsgrupper

Studier fra flere land viser til betydelige prestasjonsforskjeller mellom ulike språklige minoritetsgrupper (Similä 1996 [SV], Portes & Rumbaut 2001 [US], Gillborn & Gibbs 1996 [GB]). I Norge er det dokumentert at elever med persisk eller vietnamesisk som morsmål gjør det bedre enn elever som snakket tyrkisk eller urdu (det offisielle språket i Pakistan) (Engen mfl. 1996). Videre har Helland (1997) funnet at Oslo-elever med vietnamesisk bakgrunn oppnår bedre karakterer enn elever med foreldre fra Pakistan. Lauglo (1996) viste at elever med foreldre fra vestlige land oppnår omtrent samme karakternivå som gjennomsnittet av norske elever.

Som nevnt tidligere er det kun elever med vietnamesisk og pakistansk bakgrunn som utgjør mange nok til at de kan analyseres for seg. Ellers samles enkeltland i større geografiske områder med verdensdel som styrende prinsipp, med unntak av Europa hvor det skilles mellom øst og vest. Vi vil minne om at elever med svensk- eller danskfødte foreldre er inkludert i majoritetsgruppa.

Figur 3-5 Karakterskåre i ulike minoritetsgrupper. Gjennomsnitt.



Note: * markerer statistisk signifikante forskjeller ($p < 0,05$) fra gjennomsnittet til elever med norskfødte foreldre

I tråd med tidligere studier skiller ungdom fra Vietnam og Pakistan seg ut fra de andre minoritetsgruppene. Mens de vietnamesiske elevene jevnt over oppnår samme prestasjonsnivå som majoritets elever, skårer elever med pakistansk bakgrunn i gjennomsnitt 51 karakterpoeng lavere enn majoriteten. Ellers er det små forskjeller mellom elever med foreldre fra Vest-Europa, Øst-Europa, Afrika og asiatiske land utenom Vietnam og Pakistan. Elever som tilhører disse gruppene oppnår omtrent 20 karakterpoeng færre enn majoritetsspråklige elever. I neste kapittel sees disse resultatene i sammenheng med elevenes hjemmebakgrunn.

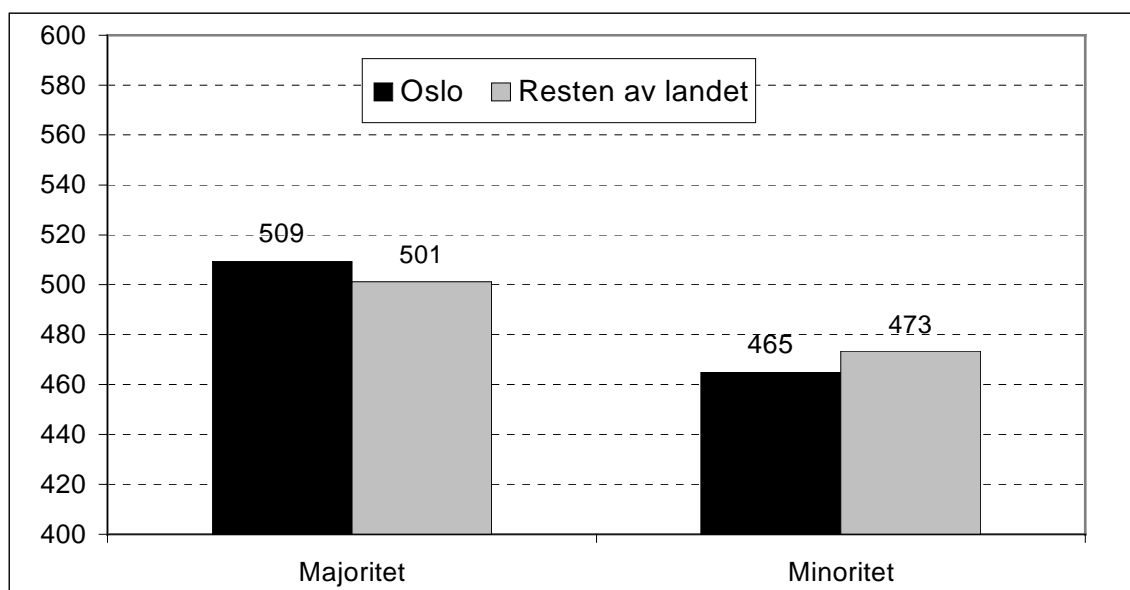
3.5 Oslo og resten av landet

Oslo-skolen er i en helt spesiell situasjon når det gjelder omfanget av minoritetsspråklige elever. Blant minoritetsspråklige ungdommer som deltok i *Ung i Norge* gikk 41 prosent på skole i Oslo. Det samme gjelder bare 7 prosent av majoritetsungdommene. For Oslos del betyr dette at hver fjerde av elevene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring har to utenlandsfødte foreldre. Det samme gjelder kun 3 prosent i landets skoler for øvrig.

Data fra begynnelsen av 1990-tallet viser at minoritetsspråklige ungdommer i Oslo oppnår svakere karakterer i norsk og matematikk enn ungdom bosatt andre steder i landet (Engen mfl. 1996). I løpet av tiåret som har gått siden undersøkelsen ble gjennomført, har antallet minoritetsspråklige elever i skolen økt. Minoritetsspråklige elever finnes i dag på et flertall av landets skoler.

Figur 3-6 viser prestasjonsnivået til majoritets- og minoritetsspråklige elever i Oslo sammenliknet med resten av landet.

Figur 3-6 Karaktterskåre etter bosted – Oslo versus resten av landet. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Majoritet: $F=4,8$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$. Minoritet: $F=0,9$, $p=0,35$, $\eta^2=0,04$.

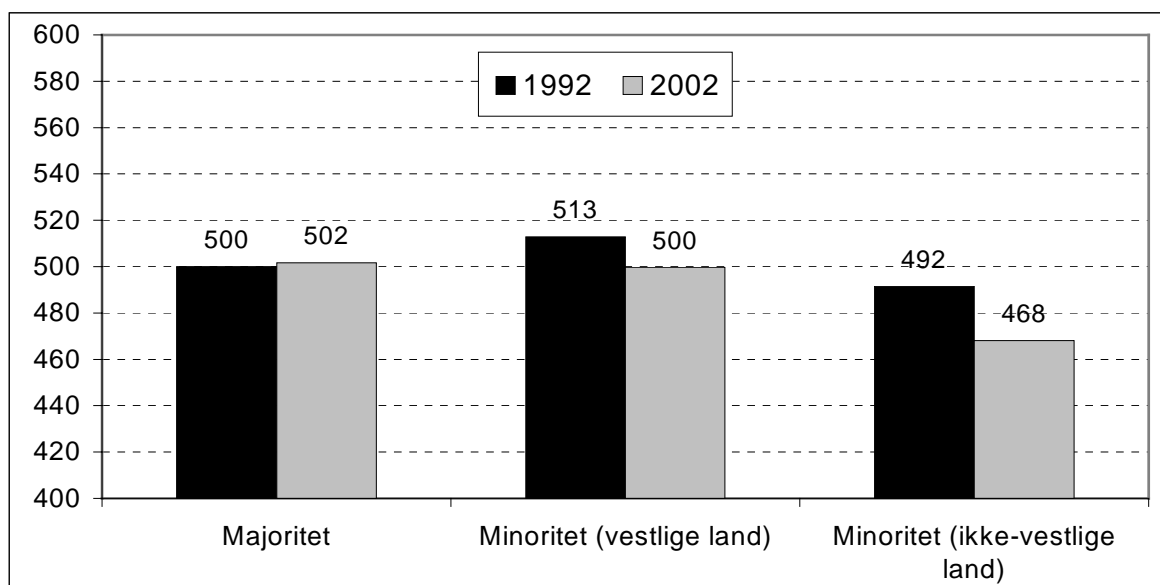
Ung i Norge 2002 viser kun små forskjeller mellom Oslo-elevs skoleprestasjoner og landet for øvrig. Dette gjelder både majoritets- og minoritetsspråklige elever. For de minoritetsspråklige elevene er det et prestasjonsgap på åtte poeng i Oslos disfavør. Forskjellen er svært liten og ikke statistisk signifikant. Tar vi høyde for at minoritetsgrupper som gjør det relativt godt på skolen (med foreldre fra Europeiske land) er lavt representert i Oslo, mens grupper som presterer svakere er noe overrepresentert, forsvinner forskjellen mellom hovedstaden og resten av landet helt. Konklusjonen er derfor at det ikke er vesentlig forskjell mellom Oslo-ungdom og ungdom bosatt andre steder.

3.6 Sammenlikning 1992 og 2002

Så langt finnes ingen studier som gir en oversikt over hvordan prestasjons-gapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever har utviklet seg over

tid. Siden *Ung i Norge 2002* er en oppfølgingsstudie av en tilsvarende nasjonal ungdomsundersøkelse fra 1992 gir dette muligheter til å sammenlikne hvordan selvrapporterte karakterer har endret seg i tiårsperioden. Figur 3-7 viser karakterskårene til majoritets- og minoritetsspråklige elever i 1992 og 2002. I materialet fra 1992 er det færre minoritetsspråklige enn i 2002. Vi kan derfor kun skille grovt mellom minoritetselever med foreldre fra vestlige land og de med foreldre fra ikke-vestlige land.

Figur 3-7 Karakterskåre 1992 og 2002. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: 1992: $p=0,32$, IS. 2002: $p<0,001$.

En sammenlikning av de to undersøkelsene viser at forskjellene mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever har blitt større i løpet av tiårsperioden fra 1992 til 2002. Det er særlig elevene med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn som har opplevd en svekket karakterutvikling. Verken i 1992 og 2002 er det statistisk signifikant forskjell mellom majoritetselevne og elevene med foreldre fra vestlige land.

3.7 Hovedpunkter

- Skolekarakterer er basert på elevenes rapportering om karakterer i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. I disse tre fagene oppnår minoritetsspråklige elever noe svakere resultater sammenliknet med majoritetsspråklige. Mens halvparten av de majoritetsspråklige elevene skårer bedre enn gjennomsnittet, gjelder dette omtrent hver tredje minoritetsspråklig elev. Samtidig er det nesten dobbelt så stor andel av de minori-

tetsspråklige som oppnår svake karakterer i skolen. Forskjellene er ikke dramatiske, men store nok til at dette representerer viktige sosiale forskjeller i skolen.

- Prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige er høyere på videregående skole enn på ungdomstrinnet.
- Mens jenter generelt gjør det betydelig bedre enn guttene på skolen, er det ingen forskjeller mellom minoritetsspråklige gutter og jenter.
- Ungdom med vietnamesisk bakgrunn oppnår karakterer med gjennomsnittet av alle elevene, mens ungdom med pakistansk bakgrunn gjør det en god del svakere.
- Det er ingen forskjeller av betydning mellom ungdom i Oslo og resten av landet. Dette gjelder både majoritets- og minoritetsspråklige elever.
- Sammenliknet med Ung i Norge fra 1992 er gapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever blitt større i en tiårsperiode. Særlig gjelder dette elever som har foreldre født i ikke-vestlige land.

4 Sosial bakgrunn

I dette kapittelet undersøkes betydningen av sosial bakgrunn for elevenes skoleprestasjoner. Elevenes bakgrunn blir belyst fra flere vinkler, der de økonomiske, kulturelle og sosiale ressursene i familien utgjør hovedkomponentene. Som skissert innledningsvis legges det i reproduksjonshypotesen vekt på mengden økonomiske og kulturelle ressurser i foreldrehjemmet når prestasjonsforskjeller skal forklares. Underveis skal det undersøkes om forskjeller mellom majoritets- og minoritets elever kan forstås ut fra lignende prosesser. Med bakgrunn i teorier om sosial reproduksjon, er det tidligere hevdet at sosial bakgrunn er mer avgjørende for minoritets elever enn for majoritets elever når det gjelder mulighetene til å lykkes i skolen (NOU 2000: 425).

Optimismehypotesen gir grunnlag for å forvente et annet utfall. I følge denne hypotesen kan foreldrenes involvering kompensere for manglende økonomiske og kulturelle ressurser. Sosial bakgrunn kan dermed ikke forventes å ha samme betydning for minoritets elever som for majoritetsspråklige. I tråd med dette tyder enkelte norske undersøkelser på at foreldrenes utdanningsbakgrunn og sosioøkonomisk status i det norske samfunnet gir lavere avkastning på karakternivået for minoritetsspråklige elever (Lærings-senteret 2003, Opheim & Støren 2001, Krange & Bakken 1998).

4.1 Økonomiske ressurser

Økonomiske ressurser kan ha betydning for skoleprestasjoner gjennom familiens mulighet til å skaffe seg materielle hjelpemidler som er til nytte for skolearbeidet (Rosignano & Ainsworth-Darnell 1999). Familier som er økonomisk godt stilt kan for eksempel legge til rette for at barna har tilgang til litteratur, oppslagsverk, internett og PC. I tillegg kan familiens økonomi spille en mer indirekte rolle for elevenes skolemotivasjon. Det kan tenkes at ungdommer som vokser opp i bemidlete hjem ønsker eller blir oppfordret av foreldrene sine til å satse ekstra sterkt på skolen som et ledd i å opprettholde den sosiale statusen de har vokst opp med.

Plutselige forandringer i foreldrenes arbeidssituasjon eller økonomi kan motsatt innebære en risiko for stress i familien. Dette kan blant annet gjelde forandringer i foreldrenes oppdragelsesstil og psykiske tilstand, samt

konflikter mellom foreldrene som igjen kan gå ut over barnas utvikling (Backe-Hansen & Ogden 1998: 269).

Norske studier av sammenhengen mellom familieøkonomi og skoleprestasjoner finner imidlertid at den økonomiske situasjonen i familien har lite å si for skolerestater. *PISA-undersøkelsen* viste at økonomiske ressurser hadde liten sammenheng med barnas leseferdigheter og prestasjoner i naturfag og matematikk (Lie mfl. 2001). Forskerne trakk dette fram som et styrketegn og tolket det slik at det norske skolesystemet har klart å utjevne forskjeller basert på familiens økonomiske situasjon. At økonomi har liten effekt kan skyldes en relativt liten spredning når det gjelder økonomiske ressurser i det norske samfunnet. Det er også en mulighet at økonomiske forhold i hovedsak er utslagsgivende for de familiene som er aller verst stilt. En annen mulighet er at undersøkelsene ikke fanger opp viktige økonomiske ressurser. Strengt tatt bør økonomiske ressurser i familien måles ut fra foreldrenes inntekter og andre finansielle ressurser foreldrene rår over. Siden ungdom sjelden har detaljert kunnskap om slike forhold, er man i selvrapporteringsstudier henvist til å måle familieøkonomi på en indirekte måte.

I *PISA-undersøkelsen* ble dette målt ved å spørre om tilgangen ungdom har til ulike materielle goder der de bor, slik som oppvaskmaskin, eget rom, opplæringsprogrammer, internett, mobiltelefon, TV, PC, bil og bad (Lie mfl. 2001). I et materielt rikt samfunn som det norske, vil dette være goder som svært mange har tilgang til. Dermed får man ikke fram den økonomiske variasjonen som faktisk finnes i befolkningen. I tillegg kan materielle goder like gjerne være uttrykk for kulturelle prioriteringer som økonomiske. De få som for eksempel verken har TV eller mobiltelefon kan være familier med spesielt dårlig råd. Men det kan også være at familier av ideologiske eller andre grunner aktivt velger dette bort. I land hvor økonomi og skolerestater viser seg å være sterkt relatert til hverandre, slik tilfelle for eksempel er for Mexico og Brasil (Lie mfl. 2001: 223), vil mange av de materielle godene være utilgjengelig for folk flest og dermed får man også et bedre mål på økonomiske ressurser.

Spørsmålene som er brukt for å måle familieøkonomi i *Ung i Norge* omhandler på en mer direkte måte den økonomiske situasjonen i familien. Dette gjelder foreldrenes deltakelse i arbeidsmarkedet, om familien eier eller leier boligen de bor i, og hvordan ungdommene selv opplever familiens økonomiske situasjon.

En av de viktigste enkeltfaktorer som påvirker familiens økonomi er om foreldrene er i jobb eller ikke. I *Ung i Norge* ble ungdommene først spurt om far og mor var i arbeid på undersøkelsestidspunktet. De kunne

skille mellom heltid, deltid og ikke i jobb. Et annet sted i spørreskjemaet ble ungdommene spurt om foreldrene hadde vært langvarig borte fra arbeidsmarkedet, definert som uføretrygdet, langvarig sykemeldt eller arbeidsledig. Familiens eieforhold til egen bolig er også tatt med, fordi det å leie eller eie bolig er sterkt påvirket av husholdningens økonomiske situasjon (Gulbrandsen & Pedersen 2003). I tillegg inkluderes et spørsmål om hvordan ungdommene selv opplever familiens økonomiske situasjon. De unge skulle på en fempunktsskala, som varierte fra «Vi har hatt dårlig råd hele tiden» til «Vi har hatt god råd hele tiden», avgi svar om hvordan situasjonen hadde vært de siste to årene. En nærmere beskrivelse av hvordan samlemålet er konstruert gis i tabell 4-1 nedenfor.

Tabell 4-1 Indeks over familiens økonomiske situasjon – operasjonalisering

	Poeng	Kriterier	%fordeling	
			Majoritet	Minoritet
Fars arbeidsmarkedstilknytning	0 poeng	Hjemmeværende, i utdanning, død	6	19
	1 poeng	I deltidsarbeid	8	16
	2 poeng	I heltidsarbeid	86	65
Mors arbeidsmarkedstilknytning	0 poeng	Hjemmeværende, i utdanning, død	14	36
	1 poeng	I deltidsarbeid	28	21
	2 poeng	I heltidsarbeid	58	43
Arbeidsledig, uføretrygdet el. langvarig sykemeldt (> ett år)	0 poeng	Begge foreldrene	2	9
	1 poeng	En av foreldrene	19	31
	2 poeng	Ingen av foreldrene	80	60
Opplevd familieøkonomi siste to år	0 poeng	Har stort sett hatt dårlig råd eller hatt dårlig råd hele tiden	7	10
	1 poeng	Har verken hatt god eller dårlig råd	27	27
	2 poeng	Har hatt god råd hele tiden eller stort sett hatt god råd	66	63
Bodd i eid eller leid bolig siste to år	0 poeng	Har leid bolig hele tiden	5	22
	1 poeng	Har eid bolig, men ikke hele tiden	8	20
	2 poeng	Ja, vi har eid bolig hele tiden	86	58

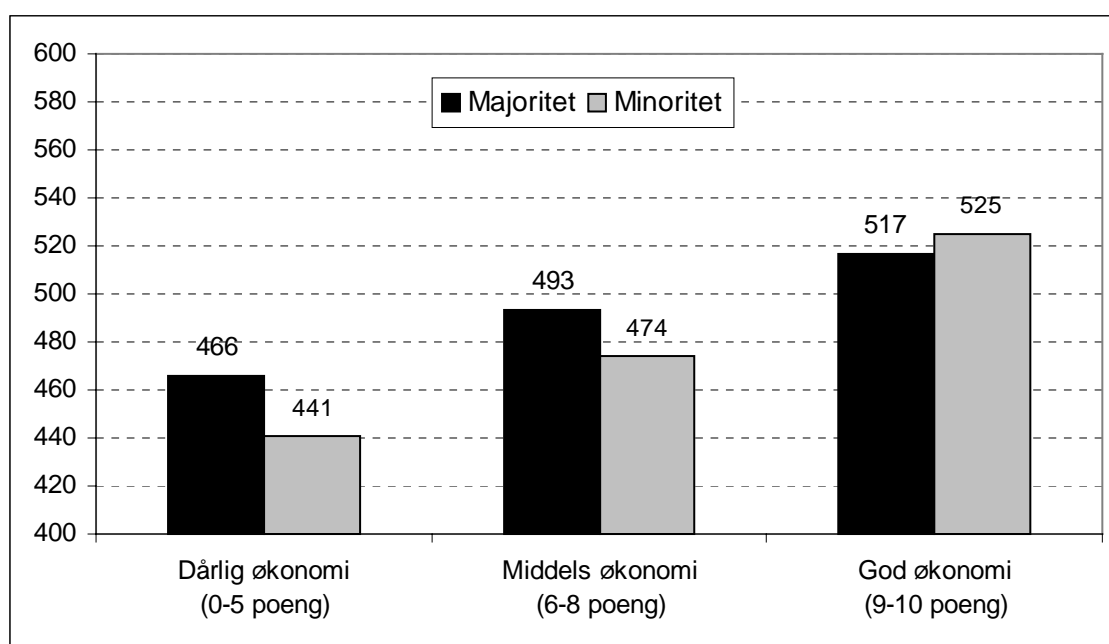
Note: 1,4 prosent av utvalget har uoppgitt på minst 3 av delindikatorerne. Disse utelates fra analysene.

Indeksen er bygget opp slik at det gis inntil 2 poeng for hver delindikator. Tabellen gir en oversikt over hvilke kriterier som er brukt i poengtildelingen. Ved å summere poengskårene for hver enkelt delindikator lages en skala som går fra 0 poeng (dårlig økonomisk situasjon) til 10 poeng (god økonomisk situasjon). Det må understrekes at målene som er brukt gir dårlig grunnlag for å studere variasjoner i de øverste økonomiske skikt. For de

fleste delindikatorer angir full skåre (2 poeng) en normalsituasjon siden de fleste foreldre er i heltidsarbeid, de fleste opplever økonomien i familien som god og så videre. Dette gjelder både majoritets- og minoritets elever, selv om den økonomiske situasjonen i minoritetsfamiliene er betydelig dårligere enn hva tilfelle er for majoriteten av befolkningen.

Vedleggstabell 3 gjengir hvordan majoritets- og minoritetsungdommene fordeler seg på skalaen. Mens de fleste majoritetsungdommene oppnår høye skårer, er spredningen større for minoritetsungdommene. Blant majoritets elevene oppnår mer enn halvparten ni eller ti poeng på skalaen (god økonomi) og bare 10 prosent oppnår mindre enn fem poeng (dårlig økonomi). Blant minoritets elevene tilhører 20 prosent det øverste og 37 prosent det nederste økonomiske sjiktet. Figuren under viser hvordan gjennomsnittskarakterene varierer mellom de tre økonomigruppene for henholdsvis majoritets- og minoritetspråklige elever.

Figur 4-1 Karakterskåre etter familiens økonomiske situasjon. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Majoritet: $F=150$, $p<0,001$, $\eta^2=0,17$. Minoritet: $F=28$, $p<0,001$, $\eta^2=0,30$

Familiens økonomiske situasjon er tydelig relatert til ungdommenes skole-resultater. For majoritets elevene er det en moderat sammenheng hvor det skiller omtrent 50 karakterpoeng mellom ytterpunktene på skalaen. Familie-økonomien har større betydning for minoritets elevenes skoleprestasjoner, siden det her skiller over 80 poeng mellom de med best og dårligst familie-økonomi. Det er verdt å merke seg at minoritets elever som vokser opp i familier med god økonomi oppnår omtrent samme prestasjonsnivå som

majoritetselevne i samme kategori. Dette er ikke nødvendigvis spesielt rike familier, men familier som eier sin egen bolig, der begge foreldrene er i jobb og hvor økonomien ellers oppleves som relativt god. I familier med en dårligere økonomisk situasjon, er det fortsatt et prestasjonsgap mellom majoritets- og minoritetsspråklige, men likevel noe mindre enn det totale gapet.

4.2 Kulturelle ressurser

Innledningsvis i rapporten ble det hevdet at unge som vokser opp med et *kulturelt klima i familien* som passer overens med skolen er bedre i stand til å møte utdanningssystemets krav. Når det gjelder faglige prestasjoner, verdsettes interesse for bøker, teoretisk arbeid og abstrakt tenkning. Unge som vokser opp i familier der foreldrene har evnen til å formidle slik kompetanse vil ha en fordel som andre barn ikke har. Foreldrenes utdanningsnivå regnes som den viktigste indikatoren på kulturelle ressurser i hjemmet, men også andre forhold kan ha betydning. I denne undersøkelsen trekkes elevens tilgang på bøker, PC og internett fram i så måte.

4.2.1 Foreldres utdanning

I spørreskjemaet til *Ung i Norge* ble det spurt etter fars og mors høyeste utdanningsnivå.⁷ De skulle svare på om foreldrene hadde utdanning fra grunnskole, videregående skole eller universitets- og høgskolenivå. I tillegg skulle elevene skille mellom gymnas/allmennfaglig utdanning og yrkesskole/yrkesfaglig utdanning. Bare om lag åtte prosent har ikke oppgitt foreldrenes utdanningsnivå. Dette kan tolkes som at langt de fleste har en viss kunnskap om foreldrenes utdanning.⁸ Det kan likevel stilles spørsmål ved hvor god kvaliteten på svarene er. Studier som har sammenliknet offisiell statistikk og selvrapporterte data blant ungdom viser imidlertid at det i stor grad er overensstemmelse mellom de ulike datakildene, selv om det nok er en tendens til at ungdom «legger på litt» (Lødding 2003). Lødding peker samtidig på at offisiell statistikk ofte mangler utdanningsopplysninger for en del personer, særlig blant innvandrere.

⁷ I forberedelsene til datainnsamlingen ble et utvalg ungdom bedt om å kommentere spørreskjemaet. Flere mente at svartilbøyeligheten ville øke dersom det ble spurt etter hva ungdommene *tror* er foreldrenes utdanningsnivå, siden de som ikke var helt sikre, men som hadde en formening da ville krysse av.

⁸ Andelen uoppgitte svar er som forventet høyere blant de yngste deltakerne i undersøkelsen (18 prosent blant 8. klassingene og 10 prosent blant 9. klassingene har uoppgitt). På videregående varierer dette mellom tre og seks prosent.

Tabell 4-2 gir en oversikt over fars og mors utdanningsnivå, basert på ungdommenes egen rapportering. Her behandles de som ikke har avgitt opplysninger som en egen kategori. Siden undersøkelsen først og fremst er opp tatt av foreldrenes utdanningsnivå, slås yrkesfaglig og allmennfaglig utdanning fra videregående skole sammen.

Tabell 4-2 Foreldrenes utdanningsnivå. Majoritet og minoritet

	Majoritetsspråklige		Minoritetsspråklige	
	Fars utdanningsnivå	Mors utdanningsnivå	Fars utdanningsnivå	Mors utdanningsnivå
Uoppgitt	8	7	19	18
Ungdomsskole	12	10	20	25
Videregående skole	48	51	30	32
Høgskole eller universitet	32	32	32	25
Totalt	100	100	100	100
N=	10 781	10 781	606	606

Tabellen antyder at de minoritetsspråklige ungdommene er mer usikre på foreldrenes utdanningsnivå siden det mangler utdanningsopplysninger blant hver femte i denne gruppa. Men det kan også være at de av ulike grunner ikke vil gi fra seg slike opplysninger i spørreskjemaundersøkelser. Det er ingen forskjeller mellom hvor stor andel av majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer som tror at far har utdanning fra universitet eller høgskole. For mor er andelen hos de minoritetsspråklige bare noe lavere. Forskjellene mellom majoritets- og minoritetsspråklige handler dermed først og fremst om at flere av de majoritetsspråklige har videregående utdanning, mens flere av de minoritetsspråklige har oppgitt at foreldrene har ungdomsskole som høyeste utdanning. Blant majoritetsspråklige ungdommer er det ingen forskjeller mellom mors og fars utdanning. Blant minoritetsspråklige har mødrene derimot noe lavere utdanning.

For å få et inntrykk av svarkvaliteten kan vi sammenlikne tallene med Statistisk sentralbyrås registerdata over befolkningens høyeste utdanning (www.ssb.no). I aldersgruppa 30–44 år er 27 prosent av innvandrerbefolkningen registrert med utdanning fra universitet eller høgskole og 40 prosent har videregående skole som høyeste utdanning. Sammenliknet med svarene fra *Ung i Norge* kan dette tyde på at minoritetsspråklige elever har overdrevet foreldrenes utdanningsnivå noe. Samtidig må det understrekes at det knytter seg usikkerhet til tallene fra Statistisk sentralbyrå, siden det her mangler opplysninger fra om lag 20 prosent av innvandrerbefolkningen. Blant majoritetsungdommene er det større grad av overensstemmelse, noe

som kan skyldes at disse ungdommene har mer presis kunnskap om foreldrenes utdanningsnivå. Men det kan også skyldes at de sentrale registrene har bedre kvalitet for den generelle befolkningen.

Hva betyr foreldrenes utdanningsnivå for de unges skoleprestasjoner? Nærmere analyser viser at både fars og mors utdanning korrelerer med karaktergjennomsnittet på $r=0,22^9$. En analyse hvor begge foreldrenes utdanningsnivå inkluderes, viser at mors og fars utdanning spiller en selvstendig rolle i forhold til barnas skoleprestasjoner. Blant de som gjør det best på skolen er det ofte slik at begge foreldre har høy utdanning. For å gjøre analysene mer oversiktlige opereres det med én variabel, basert på summen av fars og mors utdanning. Som nevnt er det en del som ikke har oppgitt utdanningsnivået til foreldrene. For at flest mulig skal inkluderes i de videre analysene er det i disse tilfellene brukt opplysninger om foreldrenes yrke som en indikator på deres utdanningsnivå.

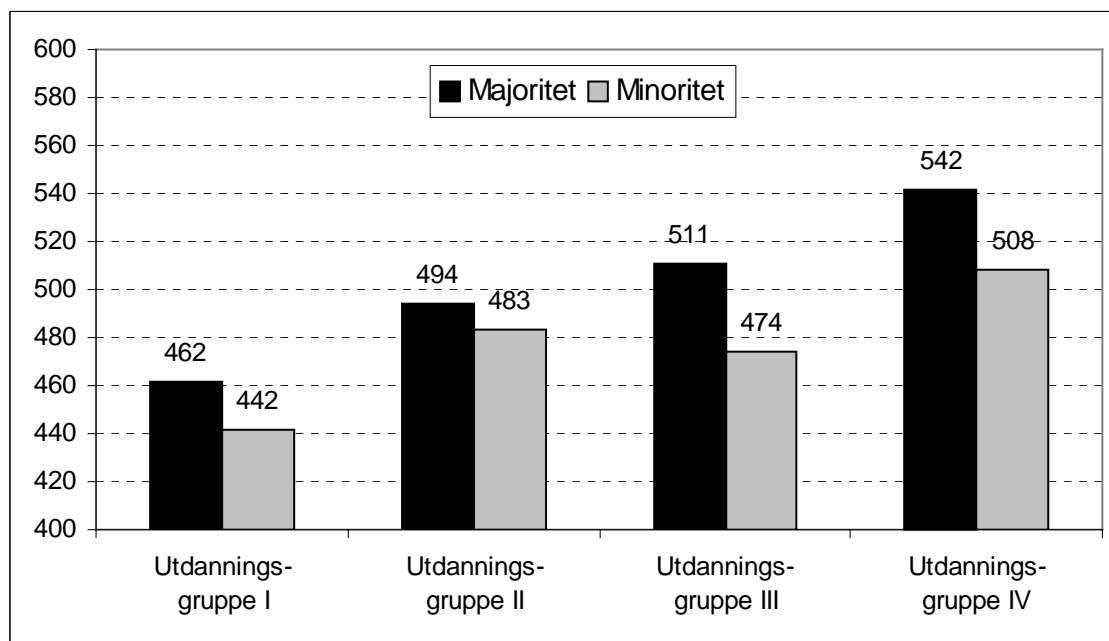
Det skilles mellom fire kategorier. *Utdanningsgruppe I* (21 prosent) inkluderer elever som har to foreldre med ungdomsskole som høyeste utdanning. Inkludert i denne gruppa er også de som ikke har oppgitt utdanningsnivået (eller yrket) til noen av foreldrene (1,9 prosent av hele utvalget). *Utdanningsgruppe II* (34 prosent) omfatter fedre og mødre som har utdanning tilsvarende videregående skole. De fleste i denne kategorien har to foreldre med dette utdanningsnivået, men det er også noen som har en foreldre med ungdomsskole som høyeste utdanningsnivå og den andre med videregående. Blant de ungdommene som tilhører *Utdanningsgruppe III* (24 prosent) har en av foreldrene utdanning fra universitet eller høgskole, mens den andre har lavere utdanning. Endelig omfatter *utdanningsgruppe IV* (21 prosent) ungdom som har to foreldre med høyere utdanning. Denne inndelingen gir følgende fordeling for de minoritetsspråklige ungdommene: I) 39 prosent, II) 19 prosent, III) 23 prosent og IV) 18 prosent.

Figur 4-2 støtter antakelsene om at foreldrenes utdanningsnivå betyr mye for elevenes prestasjoner i skolen. For majoritetselevene er sammenhengen så godt som rettlinjert, mens sammenhengen er noe mer uklar for minoritetselevene, siden det ikke er prestasjonsforskjeller mellom utdanningsgruppe II og III. Også når vi sammenlikner utdanningsgruppe I og IV er det større forskjeller blant majoritetsungdommene. Dette kan tolkes som at utdanningsnivået til foreldrene har mindre betydning og således gir lavere

⁹ I *PISA-undersøkelsen* korrelerte leseferdigheter moderat med mors utdanningsnivå på 0,15 og med 0,18 for fars utdanningsnivå. Korrelasjonene er altså høyere i *Ung i Norge*. Dette kan bety at *Ung i Norge* fanger opp foreldrenes utdanning på en bedre måte enn i *PISA-undersøkelsen*.

avkastning for minoritetsspråklige elever. Dette understøttes av andre studier (Læringssenteret 2003, Opheim & Støren 2001). Samtidig må det understrekes at det også blant minoritetsspråklige elever er klare prestasjonsforskjeller (64 poeng) mellom ungdom som henholdsvis har foreldre med kort og lang utdanning.

Figur 4-2 Karakterskåre etter foreldrenes utdanningsnivå. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Majoritet: $F=267$, $p<0,001$, $\eta^2=0,27$. Minoritet: $F=12$, $p<0,001$, $\eta^2=0,24$

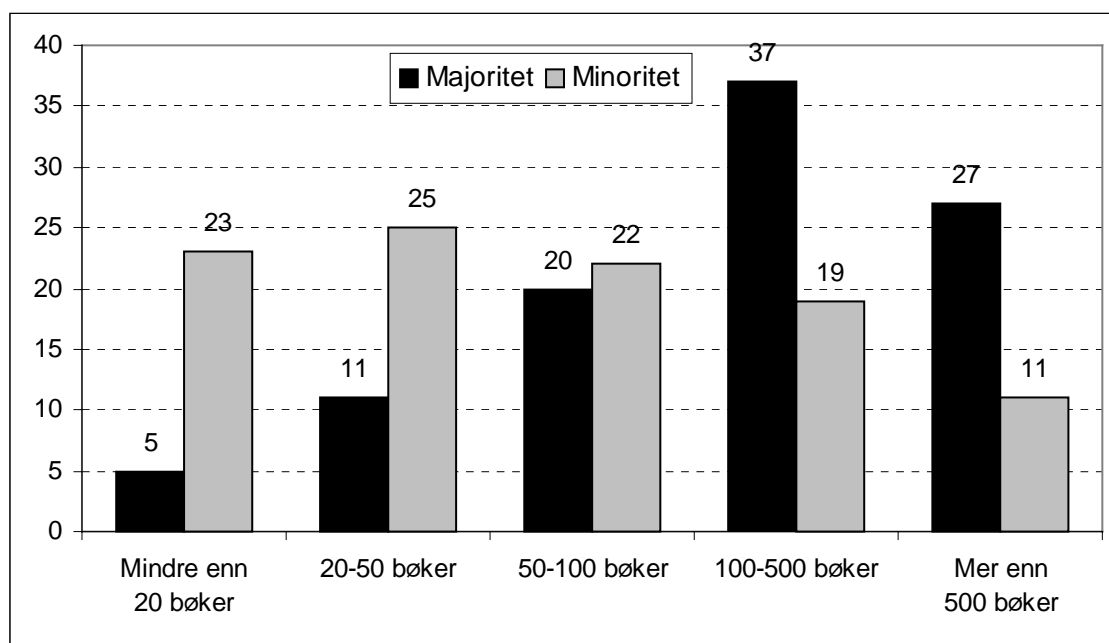
4.2.2 Bøker i hjemmet

Tidligere studier har vist at antall bøker i hjemmet fanger opp en relativt stor del av variasjonen i elevenes skoleprestasjoner (Lie mfl. 2001). En skal ikke se bort fra at det å ha tilgang til mange bøker kan være til hjelp i selve arbeidet med leksene. Utover dette er det rimelig å tenke seg at antall bøker i hjemmet er indikasjoner på egenskaper ved foreldrene som gir uttelling i skolen. Ofte vil foreldre som har skaffet seg mange bøker også legge vekt på teoretisk kunnskap, abstrakte problemstillinger og kjennskap til finkulturen. Foreldre som er opptatt av å formidle slik kunnskap til de unge skaper samtidig en familiekultur som likner på skolens kultur. Det er derfor rimelig å forvente at det å vokse opp i familier der boka har en sentral plass, virker støttende for barnas leseferdigheter og prestasjoner i ulike fag. Samtidig kan tilgangen til den boklige kulturen gi de unge fagkunnskaper som de kan dra nytte av på skolen.

Ofte vil det være slik at foreldre med høy utdanning har flere bøker hjemme enn foreldre med kortere utdanning. I så fall kan dette være en forklaring på at foreldrenes utdanning har betydning for elevers skoleresultater. Samtidig er det viktig å understreke at ikke alle som har lang utdanning er opptatt av bøker, og at det finnes hjem der foreldrene har relativt kort utdanning, men hvor «bokas kultur» likevel er høyt verdsatt. Det kan derfor forventes at antall bøker i hjemmet har egen forklaringskraft når det gjelder prestasjonsforskjeller i skolen.

I *Ung i Norge* ble ungdommene bedt om å oppgi hvor mange bøker de trodde familien hadde i hjemmet. De ble presentert for sju svaralternativer, fra «ingen» til «mer enn 1000». For å gjøre spørsmålet lettere å besvare ble det presisert i spørreskjemaet at en hyllemeter med bøker tilsvarer omlag 50 bøker. Bare et lite mindretall på 1,4 prosent av ungdommene unnlot å svare på dette spørsmålet.

Figur 4-3 Antall bøker i hjemmet. Majoritet og minoritet.

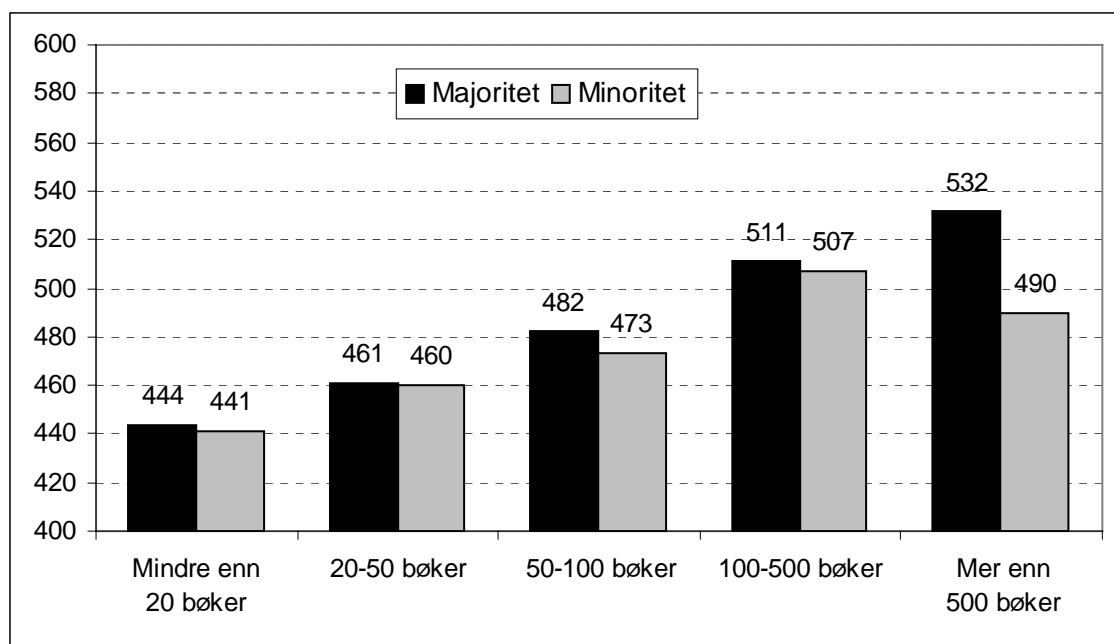


Signifikanstest: $\chi^2=540$, $p<0,001$

Det er store forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige på dette området. Mens nesten halvparten av de minoritetsspråklige elevene rapporterer om at de har færre enn 50 bøker hjemme, gjelder dette bare 16 prosent av de majoritetsspråklige. To av tre majoritetsspråklige har mer enn 100 bøker hjemme, noe som gjelder i underkant av hver tredje minoritetsspråklige. Til tross for at minoritetsspråklige ungdommer har foreldre med nesten samme utdanningsnivå, har disse ungdommene altså tilgang til betydelig færre bøker hjemme sammenliknet med majoritetsspråklige ungdommer. Det

er mulig at dette skyldes at det tar tid å bygge opp en boksamling, og at resultatene må sees i sammenheng med at mange innvandrerfamilier har bodd relativt kort tid i landet. Det er imidlertid ingen ting i materialet fra *Ung i Norge* som tyder på at minoritetsspråklige ungdommer som er født i Norge har tilgang til flere bøker hjemme sammenliknet med de som for eksempel har kommet til Norge etter skolestart. En annen, og sannsynligvis mer relevant forklaring, handler om at det koster penger å skaffe seg bøker. I en presset økonomisk situasjon kan det være at foreldre, selv med høy utdanning, prioriterer å bruke pengene sine på andre ting enn bøker.¹⁰

Figur 4-4 Karakterskåre etter antall bøker i hjemmet. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Majoritet: $F=203$, $p<0,001$, $\eta^2=0,27$. Minoritet: $F=7,2$, $p<0,001$, $\eta^2=0,22$

Antallet bøker i hjemmet har en klar sammenheng med skoleprestasjoner. Dette gjelder både for majoritets- og minoritets elever. Sammenhengen er noe svakere blant minoritets elevene, noe som først og fremst handler om at det er ikke er en forventet prestasjonseffekt blant de som vokser opp i hjem med svært mange bøker (mer enn 500). Med unntak av denne gruppa er det også verdt å merke seg at det så å si er ingen prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever når elever med tilsvarende antall bøker hjemme sammenliknes. Dette viser at bøker i hjemmet ikke bare er en viktig faktor for å forstå variasjoner i skoleprestasjoner generelt, men

¹⁰ En slik forklaring har støtte i materialet. Antall bøker i hjemmet er korrelert $r=0,15$ ($p<0,001$) og $r=0,18$ ($p<0,01$) med målet på familiens økonomiske situasjon for henholdsvis majoritets- og minoritetsspråklige elever.

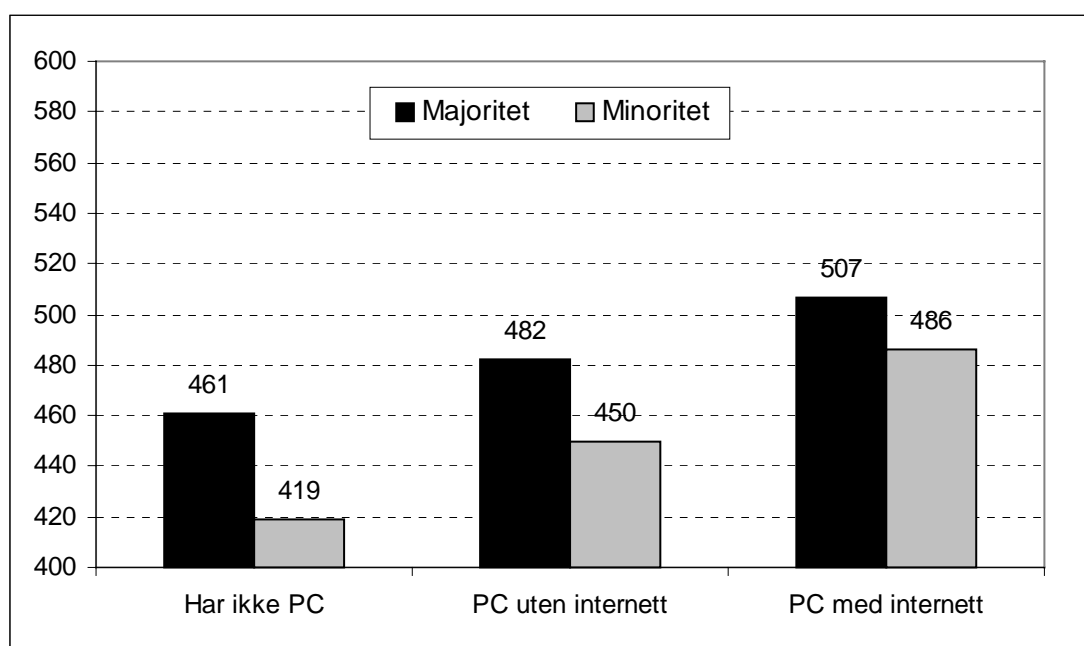
antyder også noe om hvorfor minoritetspråklige barn oppnår svakere resultater i norsk skole sammenliknet med barn av norskfødte foreldre. Som nevnt trenger ikke bøker i seg selv være utslagsgivende, men heller den særlig interessen og opptattheten av akademiske problemstillinger som er vanligst å finne blant foreldre med mange bøker.

4.2.3 PC og tilgang til internett hjemmefra

Tilgang til moderne teknologi er en annen ressurs som kan tenkes å påvirke elevenes skoleprestasjoner. I en tid med økende fokus på kjennskap til data og internett kan det tenkes at det skapes et skille mellom de som har tilgang til slike ressurser og de som ikke har det (Frønes 2002).

Spørreskjemaet til *Ung i Norge* inneholdt spørsmål om de unge har tilgang til PC og internett der de bor. Svarene viser at de aller fleste av dagens tenåringer har det. 95 prosent har PC og 84 prosent kan kople seg til internett hjemmefra. Selv om de aller fleste av minoritetsungdommene også har slike fasiliteter hjemme, er det en høyere andel som ikke har det. 14 prosent har ikke PC og tre av ti har ikke tilgang til internett hjemmefra.

Figur 4-5 Karakterskåre etter tilgang på PC og internett hjemme. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Majoritet: $F=78$, $p<0,001$, $\eta^2=0,12$. Minoritet: $F=17$, $p<0,001$, $\eta^2=0,24$

Figur 4-5 viser hvordan karakterskårene varierer med de unges tilgang til denne teknologien, for henholdsvis majoritets- og minoritetspråklige elever. Det skilles her mellom de som har PC med internettilknytning (83 prosent), de som har PC uten internettilknytning (13 prosent) og de som ikke har PC

(5 prosent). Blant minoritetsspråklig ungdom er det 69 prosent som har PC med internettilknytning hjemme.

Figuren viser at det er en sammenheng mellom tilgang til PC og internett og de unges skolerestater. Det går et skille mellom de som har PC og de som ikke har det, samtidig som de som har internett hjemme oppnår bedre resultater enn de som ikke har det. Blant majoritetsspråklig ungdom skiller det 47 karakterpoeng mellom de som har PC med internett og de som ikke har PC i det hele tatt. Sammenhengen er tydeligere for minoritetsspråklige elever, hvor det skiller nesten 70 karakterpoeng mellom ytterpunktene i figuren. Særlig svake resultater oppnår minoritetsspråklige elever uten PC hjemme.

4.3 Multivariate analyser av økonomiske og kulturelle ressurser

4.3.1 Har økonomiske og kulturelle ressurser selvstendige effekter på skoleprestasjoner?

Så langt er det konstatert at økonomiske og kulturelle ressurser hver for seg har sammenheng med de unges skoleprestasjoner. Vi har også vært inne på at ulike ressurser til en viss grad kan henge sammen. Det er derfor usikkert hvilken selvstendig betydning økonomiske og kulturelle ressurser i familien har. Som nevnt har tidligere studier ikke påvist effekt av økonomiske forhold i hjemmet når foreldrenes utdanningsnivå trekkes inn i en samlet analyse. Forklaringen trenger med andre ord ikke være familieøkonomi, men heller at foreldre som tjener godt også har høy utdanning. Hvordan dette ser ut for minoritetsspråklige finnes det så langt ingen norske undersøkelser av.

Tabell 4-3 viser resultater fra to lineær regresjonsanalyser der betydningen av økonomiske og kulturelle ressurser er analysert i sammenheng. Analysene er gjort separat for minoritets- og minoritets elever og utført i to trinn. I Panel A vises de bivariate sammenhengene mellom økonomiske og kulturelle ressurser og ungdommens skoleprestasjoner. Disse gir i prinsippet ingen ny informasjon i forhold til det som allerede er vist i dette kapittelet. De tas likevel med for å lette sammenlikningen med de multivariate analysene i Panel B, som viser det selvstendige bidraget hver enkelt variabel gir i forhold til de unges skoleprestasjoner. En ulempe med analysene er at de ikke er så intuitivt tolkbare som analysene tidligere i dette kapittelet. Derfor en kort innføring i hvordan dette kan tolkes. Effekten fra hver enkelt variabel gjengis under kolonnen merket b. Den bivariate effekten

av for eksempel foreldrenes utdanningsnivå finner vi i panel A. For de majoritetsspråklige ungdommene er denne effekten på 25 poeng. Den multivariate effekten vises i panel B og angir den selvstendige effekten av foreldrenes utdanning. En effekt på 15,8 poeng innebærer at karakterskåren øker med nesten 16 poeng når vi går et nivå opp på utdanningsskalaen. Når vi sammenlikner laveste (nivå I) og høyeste utdanningsnivå (nivå IV) utgjør dette en forskjell på omlag 47 karakterpoeng.

Tabell 4-3 Lineær regresjonsanalyse av de unges skoleprestasjoner. Effekter av økonomiske og kulturelle ressurser i familien. Separate analyser for majoritets- og minoritetsspråklige elever

	Majoritetsspråklige elever				Minoritetsspråklige elever			
	b	se b	Beta	sig	b	se b	Beta	sig
PANEL A: BIVARIATE SAMMENHENGER								
<i>Økonomiske ressurser</i>								
Økonomisk situasjon [0-2]	24,7	1,43	0,17	p<0,001	41,0	5,56	0,30	p<0,001
<i>Kulturelle ressurser</i>								
Foreldrenes utdanningsnivå [0-3]	25,3	0,90	0,26	p<0,001	19,7	3,67	0,22	p<0,001
Bøker i hjemmet [0-4]	23,7	0,84	0,27	p<0,001	16,0	3,24	0,20	p<0,001
PC og internett [0-2]	24,2	1,91	0,12	p<0,001	35,2	5,82	0,24	p<0,001
PANEL B: MULTIVARIATE SAMMENHENGER								
<i>Økonomiske ressurser</i>								
Økonomisk situasjon [0-2]	14,7	1,43	0,10	p<0,001	31,4	5,78	0,23	p<0,001
<i>Kulturelle ressurser</i>								
Foreldrenes utdanningsnivå [0-3]	16,1	0,96	0,17	p<0,001	9,3	3,78	0,10	p<0,05
Bøker i hjemmet [0-4]	17,0	0,88	0,19	p<0,001	9,0	3,27	0,12	p<0,05
PC og internett [0-2]	8,7	1,89	0,04	p<0,001	16,8	5,96	0,12	p<0,01
r ²	0,12				0,13			
N=	10 336				566			

Økonomiske ressurser

Resultatene fra den multivariate analysen viser at økonomiske forhold har en selvstendig effekt på de unges skoleprestasjoner selv når det tas hensyn til at familier med god økonomi i større grad enn andre har lang utdanning, mange bøker og PC hjemme. Dette gjelder både for majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer. Økonomiske forhold i familien har sterkest effekt på de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner. Dette kommer både til uttrykk i de bivariate analyse og ved at de kulturelle ressursene forklarer en mindre del av økonomieffekten. For de majoritetsspråklige ungdommene forklares nesten halvparten av effekten ved foreldrenes utdanning, bøker i hjemmet og tilgang til PC og internett. Dette styrker antagelsen om at

økonomiske forhold betyr mer for minoritetslevers skoleprestasjoner enn for andre.

Det er ikke gitt hva ved familiens økonomi som gir fordeler eller ulemper i skolesammenheng. Mest sannsynlig er familieøkonomi en indikator for andre kjennetegn. Som nevnt kan det handle om bedre tilrettelegging av pedagogiske ressurser. Videre kan familiens økonomi også påvirke skolemotivasjon eller medføre stress som kan virke negativt på de unge.

I det samlede målet som her er brukt for å indikere familiens økonomiske situasjon er det i stor grad foreldrenes integrasjon på arbeidsmarkedet som måles. Foreldre som ikke deltar i arbeidslivet vil i mange tilfeller ha mindre grad av samkvem med andre. Samtidig befinner yrkesaktive mennesker seg i en sosial ramme med større målsettinger enn det livet i kjernefamilien kan gi (Backe-Hansen & Ogden 1998: 269). Foreldre som står utenfor arbeidsmarkedet har færre kontaktpunkter hvor de kan innhente informasjon og tilegne seg kunnskap om det norske samfunnet, enn de som er i jobb. I en del tilfeller kan denne typen samfunnsforståelse ha betydning for foreldrenes evner til å følge opp barna på en effektiv måte i forhold til skolen.

For minoritetsspråklige foreldre kan språk være en viktig tilleggsforklaring. Det er rimelig å tenke seg at marginalisering i forhold til arbeidsmarkedet gir dårligere muligheter for minoritetsforeldre til å lære norsk. Samtidig kan ferdigheter i norsk være en viktig forutsetning for å få innpass i arbeidsmarkedet. At foreldrenes norskkunnskaper er viktig for barnas skoleprestasjoner støttes av en tidligere studie fra Oslo. Her fant man at minoritetsspråklige elever skilte seg klart negativt ut med hensyn til skoleprestasjoner når far var uten arbeid og når mor hadde svake norskkunnskaper (Krange & Bakken 1998).

En annen tolkning er at det økonomiske målet måler sosial oppdrift eller sosial mobilitet blant minoritetsforeldrene. Som vist er det stor spredning blant minoritetslevene når det gjelder økonomiske ressurser i familien. Mens mange har god økonomi blant majoritetsfamiliene, gjelder dette relativt sett færre minoritetsfamilier. Det kan videre være at elever som vokser opp med foreldre som har klart seg bra økonomisk og er godt integrert på bolig- og arbeidsmarkedet, utvikler en optimisme på egne vegne som gir uttelling i skolen. Samtidig kan det være at minoritetslever med foreldre som ikke klarer seg spesielt godt opplever at deres muligheter er begrenset i utgangspunktet.

Kulturelle ressurser

I den multivariate analysen reduseres også effekten av de kulturelle ressursene i familien. Når det gjelder foreldrenes utdanningsnivå og antall bøker i

familien, er reduksjonen størst blant minoritetsspråklige ungdommer. Dette styrker antagelsen om at foreldrenes utdanning har mindre betydning for minoritetselvenes skoleprestasjoner enn for majoritetselvene. Det samme gjelder antall bøker i hjemmet.

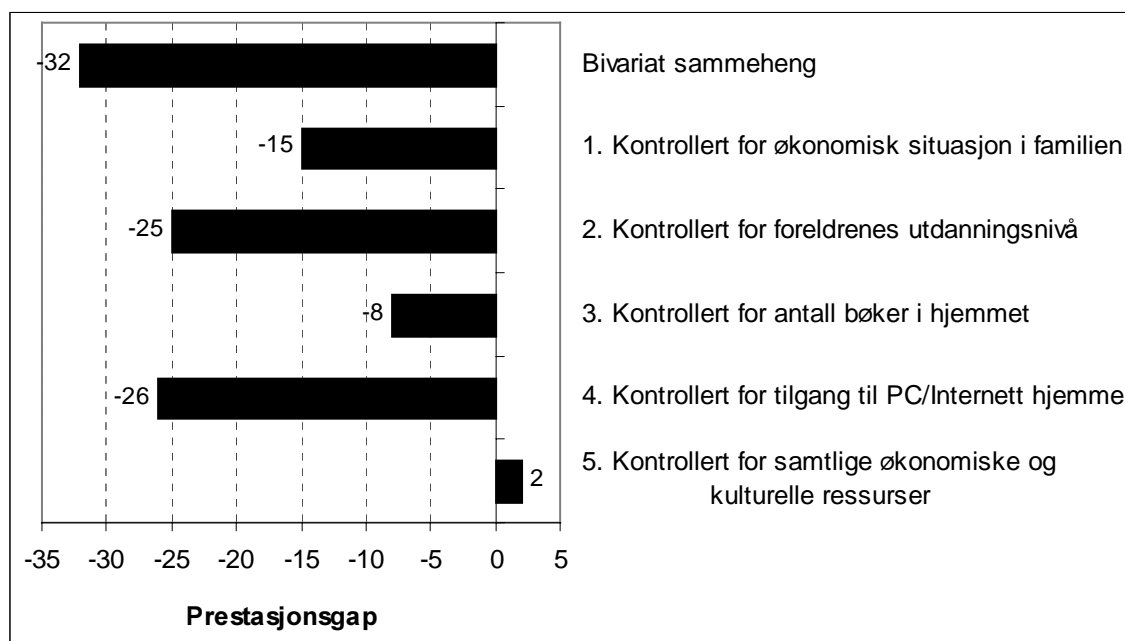
Både foreldrenes utdanning og bøker i hjemmet er indikasjoner på kulturelle ressurser, språk og kunnskaper i en vid betydning som i ulike sammenhenger beskrives som kulturell kapital (Bourdieu 1986). Kapitalen foreldrene besitter reflekteres i deres valg og preferanser, og kan omhandle alt fra hvordan hjemmet innredes, hva slags TV-programmer de ser på og hvor familien drar på ferie. Denne formen for kapital formidles til barna i ulike uformelle sammenhenger, for eksempel ved middagsbordet eller når foreldre og de unge ser TV sammen. Barn som vokser opp i familier med høy kulturell kapital vil mer eller mindre ubevisst gjøre seg erfaringer gjennom oppveksten som også gir bonus i form av gode skolekarakterer. Et viktig poeng i denne sammenheng er at den typen kulturell kapital som gir uttelling i skolesammenheng ikke nødvendigvis er en global størrelse. Tvert imot vil kulturell kapital ofte ha en lokal forankring (Krange & Bakken 1998). Fordi skolen i stor grad bærer preg av *norske* middelklasseverdier vil foreldre med norsk bakgrunn ofte være de som besitter den største delen av den typen kapital som gir avkastning i skolen. Når foreldrenes utdanning har mindre betydning for minoritets elever, kan dette skyldes at heller ikke foreldre med høy utdanning har spesielt mye av den kulturelle kapitalen som gir avkastning i norsk skole.

Når det gjelder betydningen av å ha PC og internett hjemme, viser analysene at effekten på skoleprestasjoner synker når det tas hensyn til økonomien i hjemmet, foreldrenes utdanning og antall bøker. For majoritetsungdommene reduseres effekten av PC og internett i hjemmet med 2/3, mens den halveres for minoritetsungdommene. Dette innebærer at tilgangen til dette materielle godet til en viss grad forklares ut fra familiens økonomi og utdanning, samtidig som den selvstendige effekten av å ha PC og internett er betydelig sterkere blant minoritetsungdommene. Det er likevel vanskelig ut fra resultatene å si noe mer direkte om hvorfor ungdom med tilgang til PC og internett gjør det bedre på skolen enn andre. En mulighet er at ungdom med PC og internett lærer å beherske dette som verktøy. I så fall vil de ha en fordel når dette skal brukes på skolen. Det kan også tenkes at PC-en har en mer direkte betydning for de unge skoleprestasjoner. Både rettskrivningsprogram og oppslagsverk på nettet kan komme til nytte i arbeidet med leksene.

4.3.2 Kan økonomiske og kulturelle ressurser forklare prestasjonsgapet?

Vi har allerede sett at minoritetselevne vokser opp i familier med betydelig dårligere økonomi enn majoritetselevne og at dette har utslag på de karakterene både majoritets- og minoritetselevne oppnår i skolen. Minoritetsforeldrenes utdanningsnivå er også gjennomgående noe lavere enn det vi finner i den norske befolkningen for øvrig. Men her er forskjellene ikke store nok til at de kan bidra til å forklare særlig mye av prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer. Når det gjelder antallet bøker hjemme og ungdommenes tilgang til PC og internett, er det større forskjeller. Spørsmålet er om tilgangen til slike generelle ressurser forklarer prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og majoritetslever.

Figur 4-6 Beregnet prestasjonsgap mellom majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer. Bivariat og etter statistisk kontroll for økonomiske og kulturelle ressurser i hjemmet.



Note: Resultatene er hentet fra en lineær regresjonsanalyse gjengitt i vedleggstabell 4.

Figur 4-6 viser hvordan prestasjonsgapet endrer seg når det tas hensyn til at minoritetslever gjennomgående vokser opp i familier som har færre av de ressursene som generelt er viktig for å gjøre det godt på skolen. Den første kolonnen viser til den bivariante sammenhengen og representerer prestasjonsforskjellene vi søker å forklare. Gapet utgjør 32 poeng på karaktereskalaen. I modell 1 til modell 5 kontrolleres det for foreldrenes utdanningsnivå, familiens økonomiske situasjon, bøker i hjemmet og tilgang til PC og internett. I disse modellene får vi et mål på hvor stort det gjennomsnittlige prestasjonsgapet er mellom majoritets- og minoritetsspråklige

elever gitt at de har tilsvarende sosiale bakgrunn. I modell 1 til 4 trekkes en og en variabel inn i analysen, mens alle variablene sees samlet i modell 5.

Analysen viser at prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet er 15 poeng blant elever som vokser opp i en tilsvarende økonomisk situasjon. Det betyr at familiens økonomiske situasjon bidrar til å forklare halvparten av prestasjonsforskjellene mellom majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer. Foreldrenes utdanningsnivå endrer prestasjonsgapet mellom majoritet og minoritet bare marginalt. Gjennomsnittsforskjellene er nede i 25 poeng. Det samme gjelder tilgangen til PC og internett hjemme. Det som i størst grad bidrar til å forklare prestasjonsgapet mellom minoritet og majoritet er antall bøker i hjemmet. Da er prestasjonsgapet nede i 8 poeng. Prestasjonsgapet blir med andre ord delvis forklart av familieøkonomi og antall bøker i hjemmet. I modell 5 er alle variablene trukket inn i analysen og da er det ikke lenger noe prestasjonsgap. Tallet som estimeres viser at minoritets-elevene oppnår 2 karakterpoeng bedre enn majoritets-elevene. Men forskjellen er ikke større enn at vi må konkludere med at det er ikke er noen forskjeller.

Resultatene kan tolkes dit hen at generelle og allment utslagsgivende ressurser er viktige for å forstå prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Tilsynelatende utfordrer en slik konklusjon det vi tidligere har omtalt som språkforklaringen. Selv om resultatene klart angir at ungdommenes sosiale bakgrunn er viktig, innebærer dette likevel ikke at språk er ubetydelig. Elever med ressurssterke foreldre er sannsynligvis de med best forutsetninger for å takle en tospråklig situasjon. Som vi har vært inne på kan integrasjon i arbeidsmarkedet være en viktig faktor for å bedre innvandrerforeldres norskspråklige ferdigheter. Samtidig kan den økonomiske gevinsten arbeidet gir, igjen gi muligheter til kjøpe bøker, leksikon og PC.

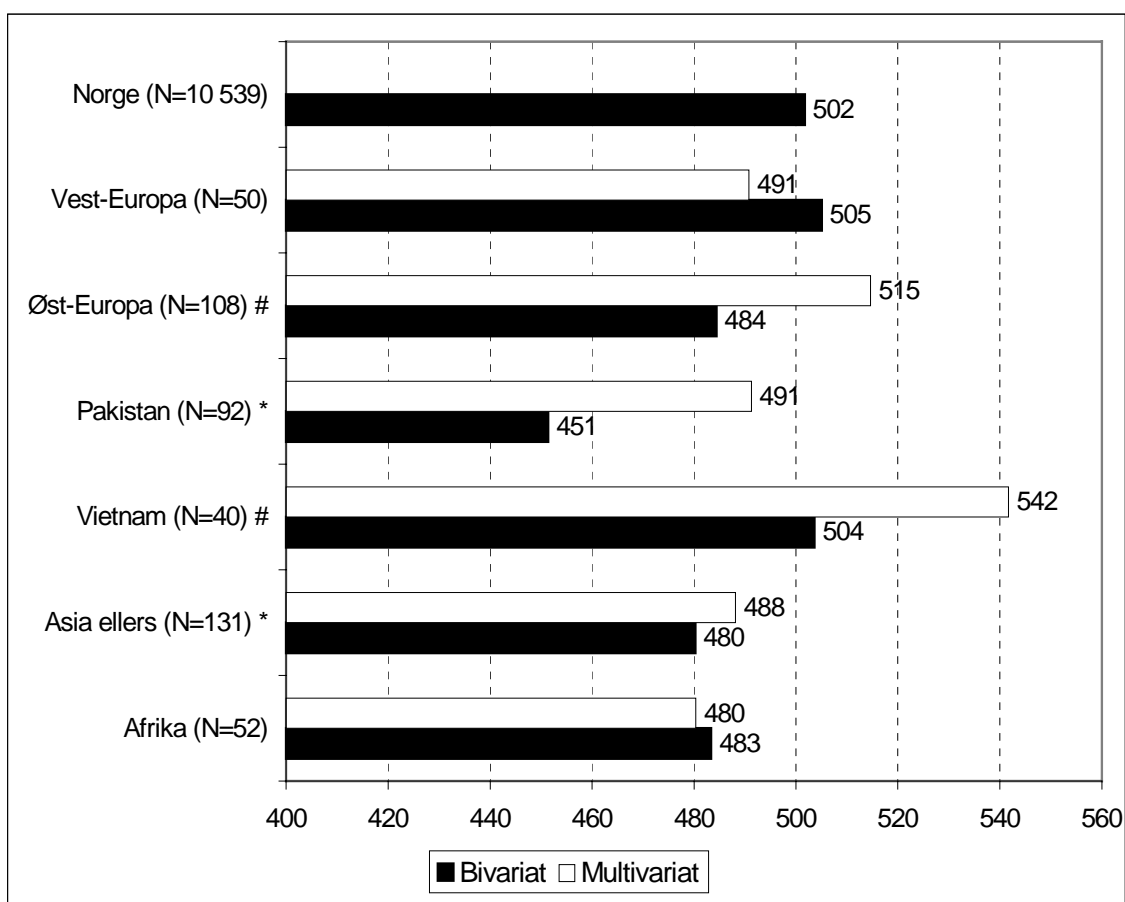
Forskjeller mellom minoritetsgrupper

I forrige kapittel dokumenterte vi at noen minoritetsgrupper presterer dårligere enn andre i den norske skolen. Å forklare hvorfor enkelte minoritetsgrupper oppnår gode resultater er et komplisert spørsmål. Som kommentert tidligere er det lite som tyder på at språkgruppenes nærhet til det norske språket har betydning i så måte. Utdanningsstatistikken (www.ssb.no) viser derimot at det er stor variasjon i utdanningsnivået mellom innvandrere fra ulike land. Fra enkelte land, slik som Chile, India og Iran, er det mange av innvandrerne som har høyere utdanning, mens innvandrere fra Tyrkia og Pakistan oftere har lav utdanning.

I figur 4-7 sammenlignes de ulike minoritetsgruppens prestasjonsnivå når det er tatt hensyn til forskjeller i økonomiske og kulturelle ressurser. For

hver minoritetsgruppe vises to søyler. Den mørke indikerer det totale prestasjonsnivået, slik dette ble vist i forrige kapittel. Den lyse søylen stammer fra en multivariat analyse hvor elevenes økonomiske og kulturelle ressurser er trukket inn i tillegg til foreldrenes fødeland. Mer spesifikt angir de hvite søylene prestasjonsnivået i hver enkelt gruppe dersom elevene hadde en sosial bakgrunn tilsvarende gjennomsnittet blant majoritetselevne. Prestasjonsnivået til elevene med norske foreldre holdes dermed konstant og utgjør sammenlikningsgrunnlaget.

Figur 4-7 Karakterskåre i ulike minoritetsgrupper. Samlet og etter at det er tatt hensyn til ulikheter i økonomiske og kulturelle ressurser i hjemmet. Gjennomsnitt.



Note: * og # markerer statistisk signifikante forskjeller ($p < 0,05$) fra gjennomsnittet til elever med norskfødte foreldre. * viser til den bivariante sammenhengen og # til den multivariate.

Når de økonomiske og kulturelle ressursene i hjemmet trekkes inn i analysen, øker prestasjonsnivået innenfor de fleste minoritetsgruppene. Grunnen er at minoritetsgruppene gjennomgående har mindre av de økonomiske og kulturelle ressursene som gir uttelling i skolesystemet. Unntaket gjelder de som har foreldre fra andre Vest-europeiske land. Her synker prestasjonsnivået, noe som skyldes at disse elevene har flere økonomiske og kulturelle ressurser enn resten av ungdomsbefolkningen.

Minoritetsgruppene som kommer dårligst ut oppnår omtrent det samme prestasjonsnivået som majoriteten når de sammenliknes med elever som har tilgang til omtrent de samme økonomiske og kulturelle ressursene i hjemmet. Elever med foreldre fra Vietnam skiller seg derimot ut i positiv retning ved at de oppnår 42 karakterpoeng over gjennomsnittet.

4.4 Sosiale ressurser

I tillegg til økonomiske og kulturelle ressurser kan foreldrenes engasjement være en viktig komponent når det gjelder å skape gode læringsbetingelser for barn og unge. Foreldrenes rolle som formidlere av kunnskap og verdier forutsetter at barn og foreldre utgjør et kommunikasjonsfellesskap og at det finnes møtepunkter hvor kunnskapsoverføringen kan foregå. Coleman (1988) hevder at det er irrelevant hvor mye kunnskap foreldrene besitter dersom de sosiale relasjonene mellom foreldre og barn er svake eller fraværende. Foreldrene representerer et slags filter som økonomiske, kulturelle og andre former for skolerelevante ressurser formidles gjennom (Teachman mfl. 1997). Også denne typen ressurser kan være skjevt fordelt. Alle foreldre er ikke like aktive eller like involvert i barnas skolegang. Det er imidlertid et åpent spørsmål om slike ressurser følger tradisjonelle sosio-økonomiske skillelinjer for økonomiske og kulturelle ressurser.

Foreldreinvolvering framheves ofte som en strategi som kan bidra til sosial utjevning i skolen (Epstein 2001). Selv om enkelte foreldre har begrenset faglig kunnskap, kan de likevel spille en viktig rolle når det gjelder motivasjon og utdanningsambisjoner. Det ligger dermed en mulighet for at foreldres personlige involvering og støtte i barnas skolearbeid kan kompensere for begrensede økonomiske og kulturelle ressurser (Lauglo 2000). I følge optimismehypotesen er dette en særlig aktuell strategi for foreldre med minoritetsbakgrunn. I så fall bør vi finne at de minoritetsspråklige ungdommene i større grad enn andre opplever foreldrene sine som spesielt interessert i skolen og at de har høye ambisjoner om framtida til de unge.

Selv om foreldrenes involvering i skolen er viet stor oppmerksomhet i skoleforskningen, er det ikke enighet om hvordan begrepet skal brukes i empirisk forskning. Epstein (1987) mener at foreldreinvolvering innebærer alt fra foreldrenes direkte engasjement i skolen til mer generelle måter å oppdra barn på. Her anlegges et snevrere perspektiv, hvor involveringen først og fremst knyttes til de unges skolegang. Det blir gjort et grovt skille mellom holdninger og forventninger på den ene siden og aktiviteter og handlinger på den andre.

Gjennom holdninger og interesse for skolen kommuniserer foreldrene hvordan de verdsetter utdanning og akademisk virksomhet. Foreldre kan skille seg fra hverandre ved at de forventer ulike ting av barna. For noen inngår skole og utdanning som et vesentlig element i de ambisjoner foreldrene har på barnas vegne. I neste omgang vil dette kunne påvirke elevens egen interesse for skolen og hvor stor innsats den enkelte elev legger ned i skolearbeidet.

Foreldrenes handlings- og atferdsmønster vil også kunne spille en viktig rolle for barnets læringsforutsetninger (Lareau 1987, Entwisle & Hayduk 1982). Gjennom å hjelpe til med skolearbeidet, gi råd ved viktige utdanningsvalg og deltagelse på foreldremøter fungerer foreldrene som en viktig ressurs i skolehverdagen. Slik atferd vil samtidig gi et signal til de unge om at foreldrene er opptatt av skolegangen deres.

Det kan diskuteres om foreldreinvolvering skal tolkes som årsak eller virkning av de unges skolerestater. Enkelte studier har avdekket at de mest involverte foreldrene var de som i utgangspunktet betraktet barna sine som evnerike og læringsmotiverte (se Epstein 2001). Det er likevel ikke gitt at foreldreinvolvering er ubetydelig. Tvert imot ønsket disse foreldrene å gjøre noe for barna, nettopp fordi de oppfattet barna som flinke og motiverte. Eksemplet illustrerer hvordan foreldreinvolvering og skoleprestasjoner er forhold som påvirker hverandre gjensidig og ikke nødvendigvis i en lineær sammenheng hvor det ene kommer før det andre.

4.4.1 Foreldrenes interesse i skolen

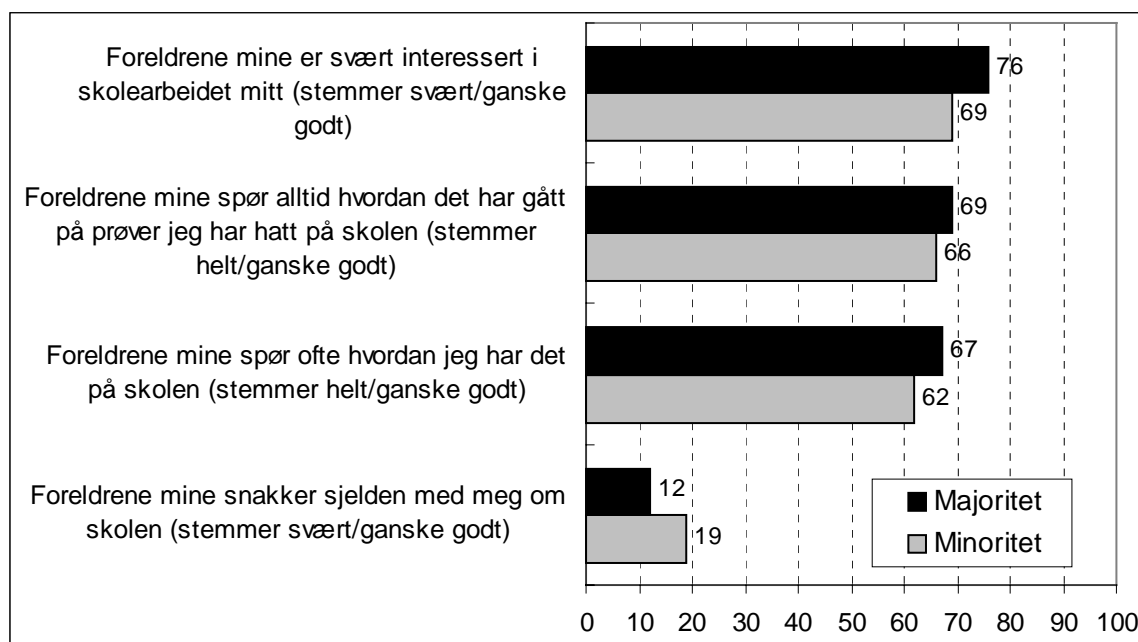
I *Ung i Norge* er foreldrenes interesse i skolen målt gjennom fire utsagn de unge skulle ta stilling til.¹¹ Det generelle bildet er at de fleste unge opplever foreldrene som svært interesserte i skolen. To av tre sier at foreldrene ofte spør hvordan de har det på skolen. Tre av fire mener at foreldrene er svært interessert i skolearbeidet. Nesten like mange sier at foreldrene alltid spør hvordan det har gått på prøver de har hatt på skolen. Bare en mindre del av ungdomsgruppa forteller at foreldrene bare sjelden prater med dem om skolen.

Det er viktig å understreke at vi her fanger opp ungdommenes *opplevelser av foreldrenes oppfatninger*. Dette kan selvsagt avvike fra det foreldrene selv mener. Uansett er det relevant å spørre ungdommene om deres oppfatninger, siden det er grunn til å anta at det er de unges opplevelser av foreldrene som har betydning. Resultatene er likevel i tråd med under-

¹¹ Svaralternativene varierte fra «stemmer svært godt» til «stemmer svært dårlig», med en midtkategori «stemmer omtrent».

søkelsjer hvor foreldrene er spurt om lignende forhold (Vestre 1995, Nordahl & Sørli 1998). En nyere studie konkluderte med at norske grunnskoleforeldre gjennomgående har et positivt forhold til skolen og at de støtter barnas skolegang (Nordahl 2000). Det var samtidig få foreldre som ga uttrykk for negative ting om skolen og de aller fleste snakker med barna sine om hvordan de har det på skolen.

Figur 4-8 Foreldrenes interesse i barnas skolegang. Prosentandel som er enig i utsagnene. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: 1) Interessert i skolearbeidet: $\chi^2=29$, $p<0,001$. 2) Hvordan det har gått på prøver: $\chi^2=17$, $p<0,01$. 3) Hvordan jeg har det på skolen: $\chi^2=22$, $p<0,001$. 4) Snakker sjelden med meg om skolen: $\chi^2=53$, $p<0,001$.

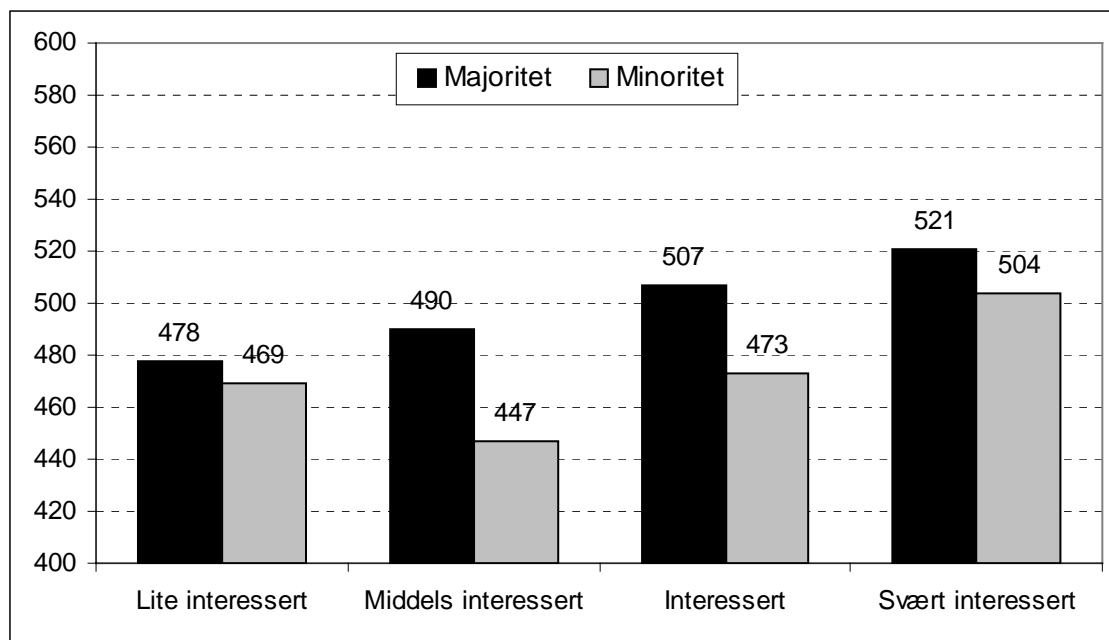
Minoritetsspråklige ungdommer opplever i likhet med majoritetsungdom at foreldrene er svært interessert i skolegangen.¹² I motsetning til hva en skulle forvente ut fra optimismehypotesen er det en tendens til at minoritetsspråklig ungdom gjennomgående opplever at foreldre er noe mindre interessert i skolearbeidet sammenliknet med majoritetsungdom. Størst forskjell er det når det gjelder utsagnet om at foreldrene sjelden snakker med dem om skolen. Det er samtidig en mindre andel av minoritetsungdommene som opplever at foreldrene spør dem om hvordan de har det i skolen og hvordan det har gått på prøver.

Ved å slå sammen utsagnene om foreldrenes skoleinteresse, dannes en skala som i det ene ytterpunktet omfatter ungdom som opplever at foreldrene

¹² Også dette funnet er i tråd med studier hvor foreldrene er spurt (Nordahl 2000).

er svært lite interessert og i det andre foreldre som er veldig interessert. Figur 4-9 viser hvordan elevenes karakternivå varierer med de unges opplevelse av foreldrenes interesse for skolegangen, når elevene deles inn i fire grupper langs denne skalaen.

Figur 4-9 Karakterskåre etter foreldrenes interesse for skolen. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=63$, $p<0,001$, $\eta^2=0,14$. Minoritet: $F=8$, $p<0,001$, $\eta^2=0,20$

Som ventet er det generelle bildet at karakternivået øker i takt med foreldrenes interesse. Men sammenhengene er ikke spesielt sterke i noen av gruppene. Dette kan tolkes som at foreldrenes interesse for skolen er svakere relatert til skoleprestasjoner enn de økonomiske og kulturelle ressursene. Mens den generelle sammenhengen mellom foreldrenes interesse og de unges karakterer er lineær, er forbindelsen mindre entydig for minoritetsungdom. I denne gruppa er det riktignok slik at de som opplever at foreldrene er svært interessert gjør det godt på skolen. Blant de minoritetsungdommene som ikke opplever foreldrene sine på denne måten, er det ingen systematiske forskjeller i karakternivå.

Nærmere analyser viser at ungdommenes oppfatninger av foreldrenes interesse for skolen henger sammen med økonomiske og kulturelle ressurser i familien. Både blant majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer opplever de med størst tilgang til slike ressurser hjemmefra også at foreldrene er mest interessert i skolen (se vedleggstabell 5). Slik ser det ut som økonomiske og kulturelle ressurser både påvirker foreldrenes interesse for skolen og de unges skoleprestasjoner. I hvilken grad forklarer dette sammenhengen mellom foreldrenes interesse for skolen og elevens skoleprestasjoner? I

vedleggstabell 6 er det gjengitt resultater fra en lineær regresjonsanalyse hvor det er tatt hensyn til økonomiske og kulturelle ressurser i familien. Analysen viser at økonomiske og kulturelle ressurser i familien forklarer omtrent halvparten av sammenhengen mellom foreldrenes interesse og skoleprestasjoner. Dette gjelder både for majoritets- og minoritetslever. Den selvstendige virkningen av foreldrenes interesse er dermed relativt lav og bidrar bare marginalt til å forklare prestasjonsforskjeller.

4.4.2 Foreldres ambisjoner

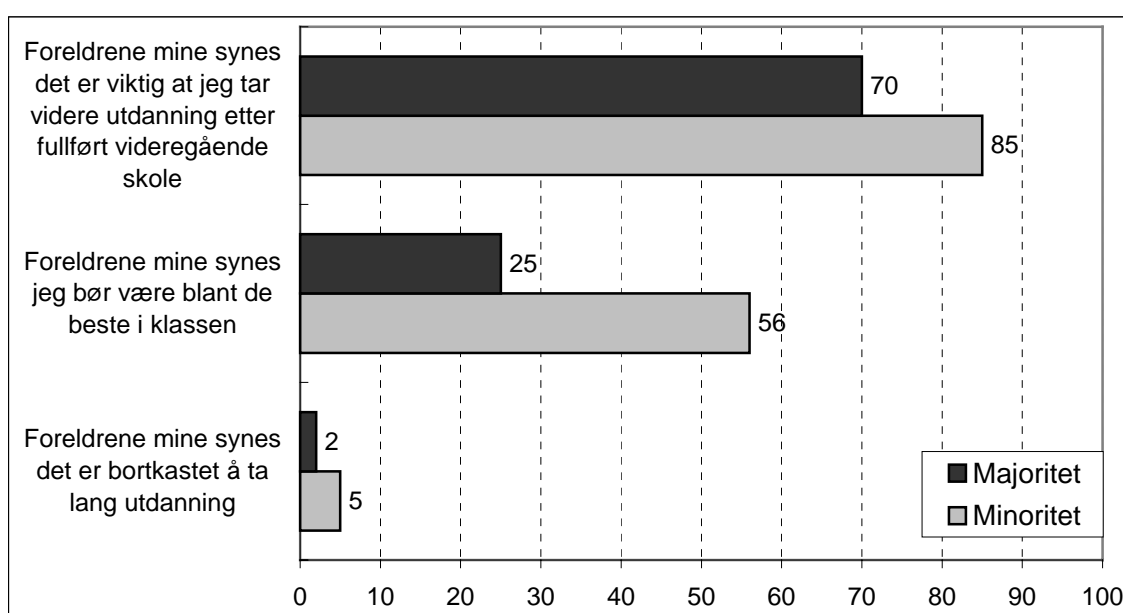
En annen side ved foreldrenes interesse for skolen handler om foreldrenes ambisjoner på vegne av barna. Foreldrenes forventninger kan spille en viktig rolle både for de unges skolemotivasjon og prestasjoner. At innvandrereforeldre har et særlig ønske om sosial mobilitet, som de overfører til sine barn, er et sentralt poeng i optimismehypotesen.

Så langt er det ikke foretatt systematiske studier av dette i Norge. Enkelte casestudier antyder at foreldre i enkelte innvandremiljøer har særlig høye ambisjoner på vegne av barna sine. Gjennom et lengre feltarbeid blant pakistanske familier i Oslo-området viser Østberg (2003) at ungdom i stor grad tar hensyn både til foreldrenes yrkes- og utdanningsønsker og hva som gir status i det pakistanske miljøet. Mens norske ungdommer på sin side blir fortalt at de kan velge selv og følge sine ønsker og evner, blir norsk-pakistanske ungdommer ofte fortalt hva de bør gjøre. Samtidig forventes det at de følger foreldrenes anbefalinger. Foreldre til dagens unge med pakistansk bakgrunn kom til Norge for å jobbe og legge seg opp penger, slik at de kunne flytte hjem igjen med en høyere status enn da de dro. Østberg (2003) peker på at en av grunnene til at mange har blitt værende er ønsket om å gi barna en god utdanning og en god jobb. Siden mulighetene for å realisere dette er større i Norge enn i Pakistan, blir familien værende i Norge. Med dette flyttes ambisjonene om sosial mobilitet over fra foreldre og til barna.

En ulempe med slike studier, hvor en ikke direkte sammenlikner med den norske majoriteten, er at det er vanskelig å generalisere resultatene. I *Ung i Norge* er det utviklet spørsmål som fanger opp foreldrenes ambisjoner på barnas vegne. Ambisjonene er målt ved hjelp av tre utsagn; «Foreldrene mine synes det er viktig at jeg tar videre utdanning etter fullført videregående skole», «Foreldrene mine synes jeg bør være blant de beste i klassen» og «Foreldrene mine synes det er bortkastet å ta lang utdanning». Med svaralternativ gradert fra «stemmer svært godt» til «stemmer svært dårlig», ble ungdommene bedt om å ta stilling til hvordan disse utsagnene stemte for deres foreldre.

Svarene bekrefter et generelt inntrykk om at dagens foreldregenerasjonen har stor tro på utdanning. Bare noen få prosent oppfatter foreldrene sine dit hen at det er bortkastet med lang utdanning. Samtidig mener et stort flertall at foreldrene synes de skal ta videre utdanning etter at de har fullført videregående skole. To av ti er usikre på hva foreldrene mener om dette og færre enn hver tiende oppfatter at utsagnet ikke stemmer for deres foreldre. Større uenighet er det knyttet til spørsmålet om de unge bør være blant de beste i klassen. Halvparten mener utsagnet ikke stemmer, mens en av fire henholdsvis er usikre og enige.

Figur 4-10 Foreldrenes ambisjoner på barnas vegne i forbindelse med skolegangen. Prosentandel som er enig i utsagnene. Majoritet og minoritet.



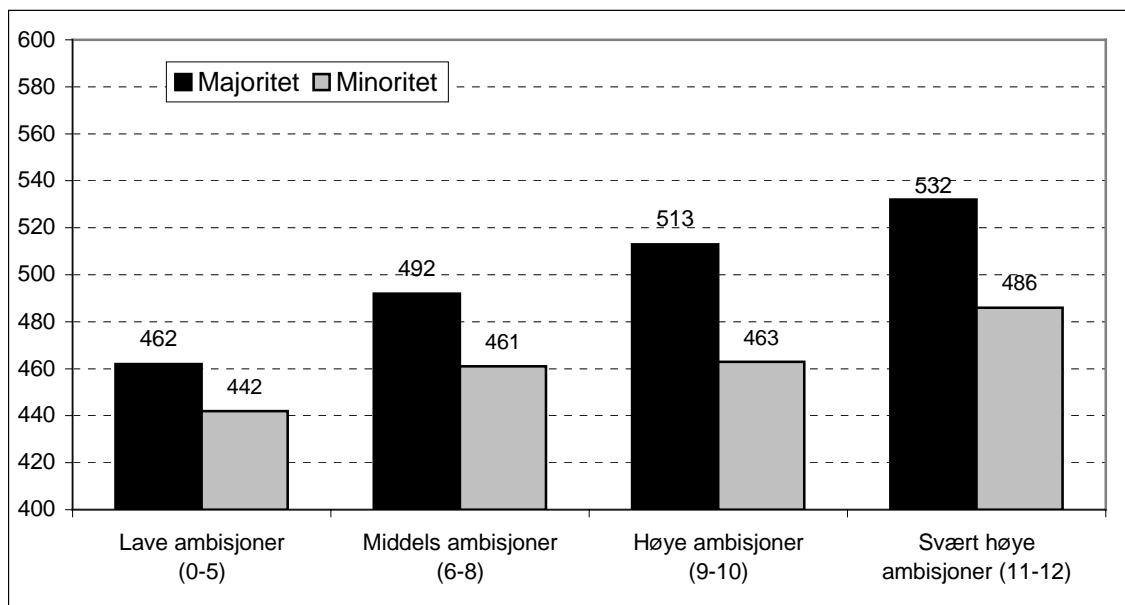
Signifikanstester: 1) Viktig med videre utdanning: $\chi^2=57$, $p<0,001$. 2) Best i klassen: $\chi^2=255$, $p<0,01$. 3) Bortkastet med lang utdanning: $\chi^2=21$, $p<0,001$

I tråd med optimismehypotesen opplever minoritetsspråklig ungdom at foreldrene har betydelige ambisjoner på deres vegne. 85 prosent opplever at foreldrene synes det er viktig at de tar utdanning etter videregående skole. Videre mener mer enn halvparten at barna bør være blant de beste i klassen. Resultatene viser at mange minoritetsungdommer blir utsatt for klare prestasjons- og mobilitetsforventninger hjemmefra. Dette trykket er betydelig større enn det majoritetsungdommene utsettes for. Resultatene kan tolkes i retning av at suksess i utdanningssystemet og arbeidsmarkedet er mer eksplisitt uttalt i innvandrerfamilier enn i befolkningen for øvrig.

I de videre analysene er de tre spørsmålene fra den forrige figuren slått sammen slik at de danner en skala. For hvert delspørsmål gir «stemmer svært godt» 4 poeng og «stemmer svært dårlig» 0 poeng. Spørsmålet om

foreldrene synes at det er bortkastet med lang utdanning er snudd, og det gis poeng etter grad av uenighet på dette spørsmålet. Lengst nede på skalaen finner vi de med lave ambisjoner for barna sine og øverst de som har foreldre med høye ambisjoner. For å gjøre sammenhengen mellom foreldrenes ambisjoner og prestasjoner mer oversiktlig er det laget fire grupper etter deres samlede skåre på denne skalaen.

Figur 4-11 Karakterskåre etter foreldrenes ambisjoner på barnas vegne. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=137$, $p<0,001$, $\eta^2=0,19$. Minoritet: $F=3$, $p<0,05$, $\eta^2=0,12$

For majoritetsungdom er det betydelig prestasjonsforskjeller etter foreldrenes ambisjoner. 70 karakterpoeng skiller de som har foreldre med lavest og høyest ambisjoner. Blant de minoritetsspråklige ungdommene er det også en sammenheng, men ikke så tydelig. Her skiller det 44 poeng i ytterkantene på skalaen.

En mulig tolkning er at de minoritetsspråklige ungdommene ikke blir like påvirket av foreldrenes ambisjoner og at det faktisk betyr mindre for dem enn for de majoritetsspråklige. Dette er i så fall ikke i tråd med optimismehypotesen, som vektlegger den kompensatoriske virkningen av foreldrenes ambisjoner. Det må understrekes at undersøkelsen ikke er laget slik at det kan avgjøres hva som er årsak og hva som er virkning. Det kan godt være at årsaksretningen går motsatt vei, slik at foreldre justerer sine forventninger etter elevens prestasjonsnivå. Det er mulig at minoritetsforeldrene har mindre kunnskaper om hva karakterer betyr for barnas muligheter i videre utdanning. Dette kan igjen være forklaringen til at sammenhengen

mellom foreldrenes ambisjoner og de unges skoleresultater er svakere blant minoritetsungdommene.

En annen mulighet er at majoritets- og minoritetsforeldres ambisjoner formes gjennom ulike sosiale prosesser. Når det gjelder minoritetsforeldrene, argumenterer optimismehypotesen for at selve minoritetssituasjonen påvirker ambisjonene. For majoritetsforeldrene kan det tenkes at de økonomiske og kulturelle ressurser disse foreldrene besitter i større grad er knyttet til deres ambisjoner på barnas vegne. *Ung i Norge* gir støtte til en slik tolkning. Vedleggstabell 5 viser at majoritetsungdom som opplever at foreldrene har høye ambisjoner på deres vegne oftere har foreldre med høy utdanning. De har også flere bøker hjemme. For minoritetsungdommene er opplevelsen av ambisjoner mer eller mindre uavhengig av slike forhold. En multivariat analyse som tar hensyn til disse forholdene viser at sammenhengen mellom foreldrenes ambisjoner og barnas karakterer justeres noe ned når det tas hensyn til foreldrenes økonomiske og kulturelle ressurser. Men dette gjelder kun majoritetsungdommene (se vedleggstabell 6). Etter kontroll for slike ressurser er effekten blant de majoritetsspråklige tilsvarende effekten blant de minoritetsspråklige elevene. Det ser dermed ikke ut til å være forskjell mellom de to elevgruppene når det gjelder foreldreambisjonenes selvstendige betydning. Samtidig må det understrekes at effekten ikke er sterk og derfor ikke bidrar til å forklare en særlig stor del av variasjonen i de unges skolekarakterer.

4.4.3 Deltakelse på foreldremøter

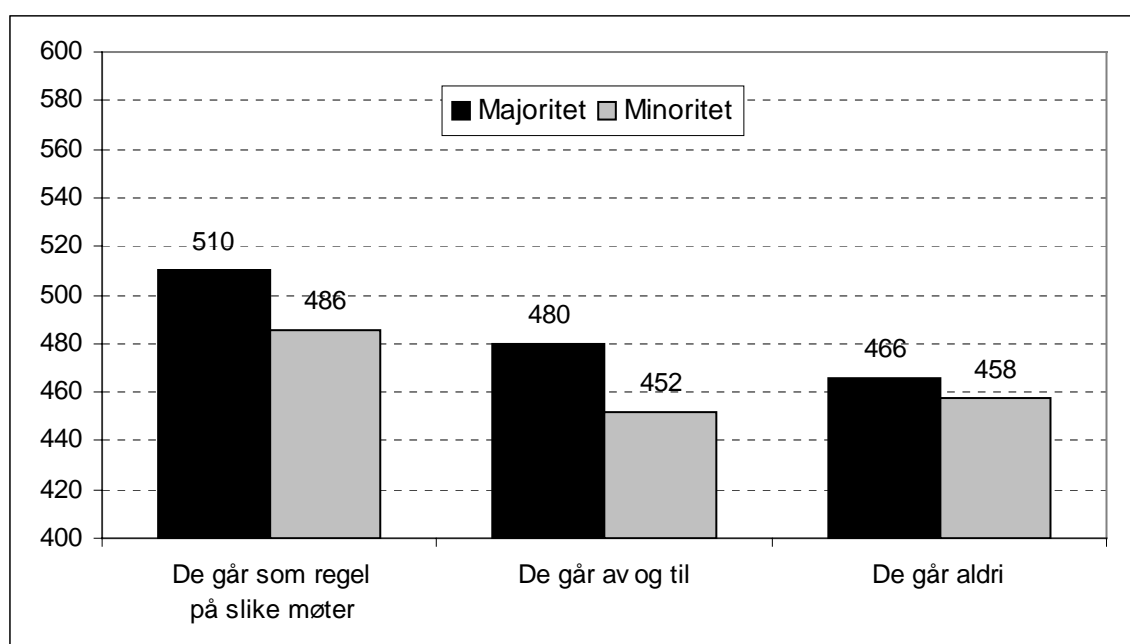
En viktig del av foreldrenes involvering i skolen handler om den direkte kontakten mellom hjem og skole. Slik kontakt omfatter blant annet deltagelse på konferansetimer, foreldremøter og andre arrangement for foreldre i skolen. I *Ung i Norge* ble ungdommene spurt om foreldrene gikk på foreldremøter og andre møter som hadde med skolen å gjøre. For enkelthets skyld vil dette her bli omtalt som foreldremøter, selv om spørsmålet også inkluderer konferansetimer, juleavslutninger og liknende.

Generelt svarer tre av fire at foreldrene som regel går på slike møter. Litt under hver femte går av og til og et lite mindretall på 6 prosent sier at foreldrene aldri går på foreldremøter. Foreldrenes deltagelse på foreldremøter er avhengig av elevens alder. På ungdomstrinnet synker andelen av foreldrene som vanligvis går på foreldremøter fra 90 prosent blant 8. klassingene, til 84 prosent blant 10. klassingene. På slutten av videregående er det bare 55 prosent som sier at foreldre som regel deltar på slike møter. Nedgangen kan skyldes at foreldre på videregående i mindre grad føler at de

får noe igjen for å delta. En annen forklaring kan være at det i mindre grad arrangeres slike møter i videregående skole.

Blant minoritetsungdommene er det en lavere andel som rapporterer om at foreldrene har vært i møter på skolen. I følge ungdommene deltar bare litt over halvparten av disse foreldrene vanligvis, mens 10 prosent sier at foreldrene aldri deltar. Også blant minoritetsungdommene er det klare forskjeller mellom ungdomstrinnet og videregående. På ungdomstrinnet deltar omtrent sju av ti på foreldremøter, mens bare 25 prosent deltar blant elevene på siste klasstrinn (VK2) i videregående skole.

Figur 4-12 Karakterskåre etter om foreldrene deltar på foreldremøter og andre møter på skolen. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=114$, $p<0,001$, $\eta^2=0,15$. Minoritet: $F=7$, $p<0,001$, $\eta^2=0,16$

Det er en viss sammenheng mellom deltakelse på foreldremøter og de unges skoleprestasjoner. Sammenhengen er omtrent lik for majoritets- og minoritetsspråklige. Det gjennomsnittlige prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer reduseres marginalt fra 32 poeng til 24 poeng når det tas hensyn til at minoritetsspråklige foreldre sjeldnere går på foreldremøter. Deltakelsen på foreldremøter forklarer dermed noe, men bare en mindre del av det samlede prestasjonsgapet. Samtidig er det verdt å merke seg at det er små prestasjonsforskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklig ungdom blant de få med foreldre som aldri går på foreldremøter.

Nærmere analyser av materialet viser at foreldrenes deltagelse på foreldremøter er positivt relatert til økonomiske og kulturelle ressurser i familien (se vedleggstabell 5). Dette gjelder både for majoritets- og minori-

tetselever og viser at skolen ikke i like stor grad klarer å mobilisere foreldre med størst sosial avstand til skolen. En slik seleksjon når det gjelder hvilke foreldre som deltar på foreldremøter, kan også påvirke sammenhengen til skoleprestasjoner. En multivariat analyse som tar hensyn til denne problematikken viser fortsatt en viss sammenheng mellom deltakelse på foreldremøter og barnas prestasjoner, men sammenhengen er svakere enn det figur 4-12 antyder (se vedleggstabell 6).

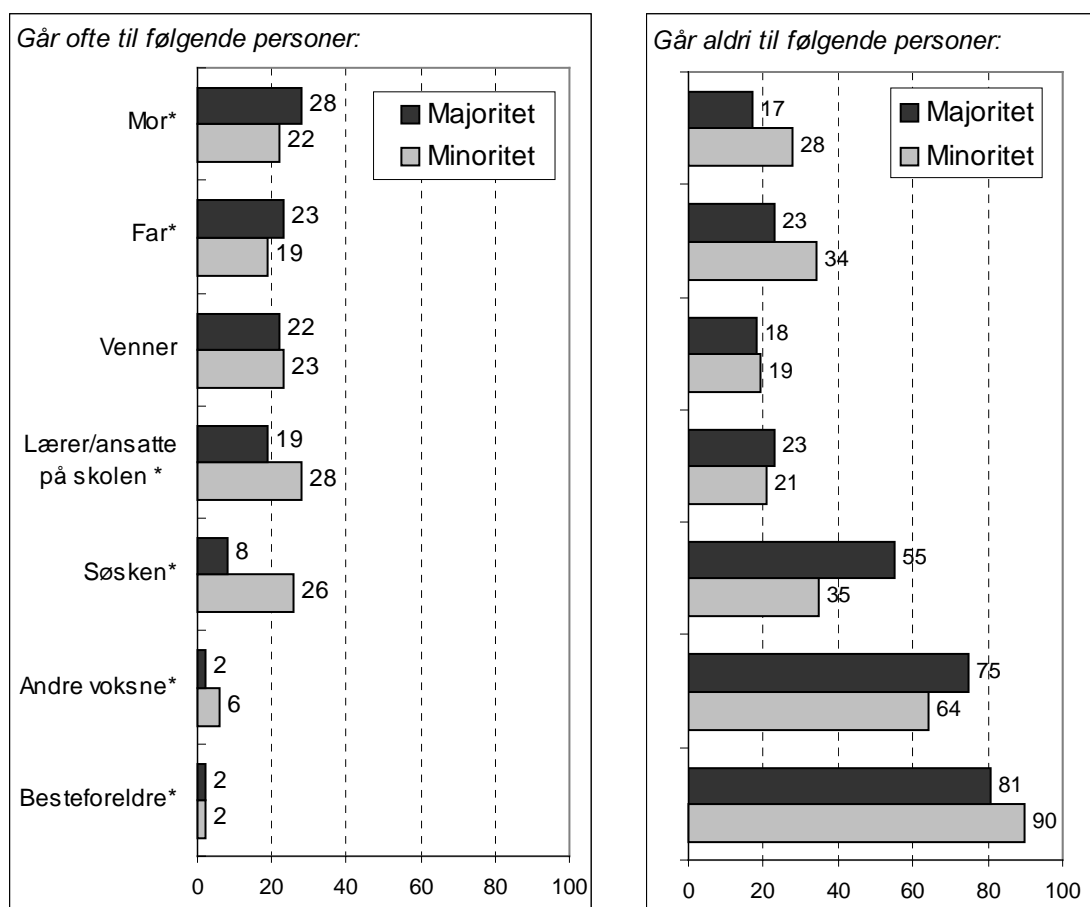
4.4.4 Hjelp til skolearbeidet

Foreldre samarbeider også med skolen når de følger opp barnas skolearbeid. Å hjelpe til med leksene er en form for samarbeid som skolene oppmuntrer til. Ikke minst fordi dette er en svært direkte måte som foreldrene kan involvere seg i de unges skolehverdag. Studier viser likevel at det ikke er spesielt sterke sammenhenger mellom omfanget av hjelp og de unges skole-resultater (Stein & Thorkildsen 1999). Dette kan skyldes at foreldre først og fremst hjelper til når elevene har spesielle behov, mens de skoleflinke oftere er selvdrevne. Likevel er det en utbredt oppfatning at svake skolerresultater blant minoritetsspråklig ungdom skyldes dårligere tilgang på hjelp hjemme-fra. I dette ligger en antakelse om at innvandrerforeldrene ikke kjenner det norske skolesystemet like godt som foreldre med norsk bakgrunn.

Følgende spørsmål ble stilt til deltagerne i Ung i Norge-undersøkelsen: «Hvor ofte pleier du å gå til disse personene når du lurert på noe eller trenger hjelp i forbindelse med skolearbeidet?» Ungdommene bedt om å krysse av for om de ofte, av og til eller aldri gikk til mor og far. Det ble også spurt hvor ofte de gikk til sine søsken, venner, lærere, besteforeldre og andre voksne. For oversiktens skyld tar vi også med disse.

Mor, far, venner og lærer/ansatte er de personene ungdom oftest henvender seg til for å få hjelp. De fleste sier at de av og til bruker disse personene og bare et mindretall mener de aldri går til mor, far, venner eller lærere når de trenger hjelp til lekser. Videre oppgir litt over halvparten at de av og til eller ofte går til søsken, mens svært få bruker besteforeldre og andre voksne i forbindelse med skolearbeidet.

Figur 4-13 Hvor ofte pleier du å gå til disse personene når du lurer på noe eller trenger hjelp i forbindelse med skolearbeidet? Majoritet og minoritet. Prosentandel.



Note: * viser til statistisk signifikante forskjeller ($p < 0,05$) mellom majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer

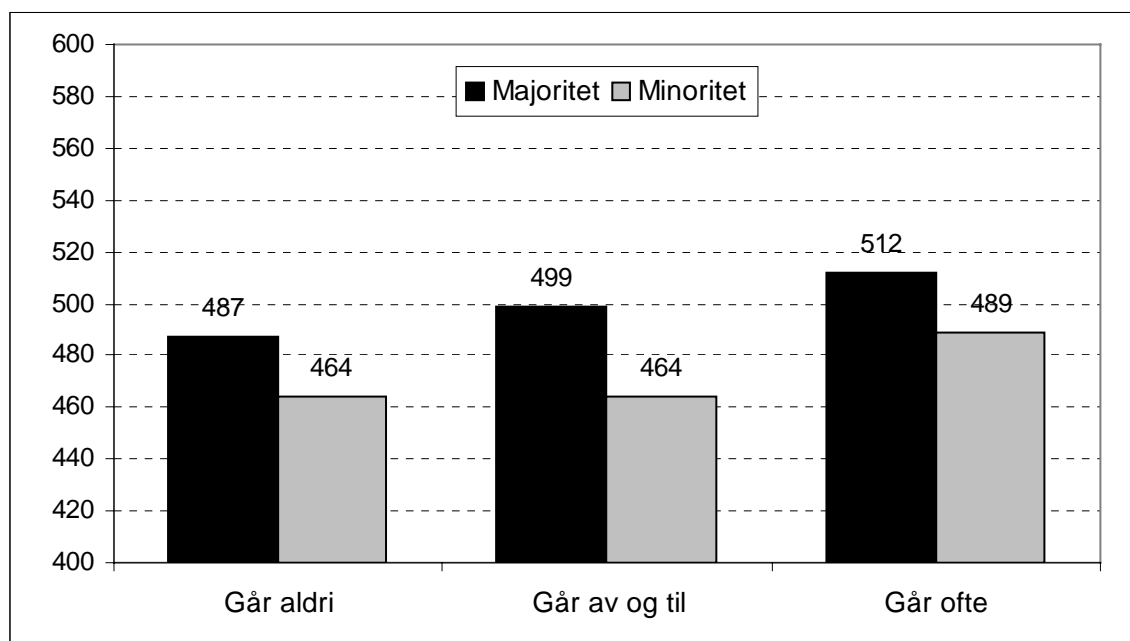
En sammenligning av minoritets- og majoritetselever viser at litt færre minoritetsspråklige bruker foreldrene når de trenger hjelp til skolearbeidet. Hjelp fra venner er derimot like utbredt i begge elevgrupper. Videre er det betydelig forskjell når det gjelder bruken av søsken. Muligens reflekterer dette at familiene til de minoritetsspråklige er større.¹³ Minoritetsspråklig ungdom går også noe oftere en majoritetsspråklige til ansatte på skolen.

I de videre analysene vil vi bruke et samlet mål på hjelp fra foreldrene, hvor både mor og far inngår. Det skilles mellom tre grupper av ungdom, 1) de som ofte går til minst en av foreldrene (37 prosent), 2) de som sier de av og til går til foreldrene sine (52 prosent) og 3) de som aldri går til noen av

¹³ I *Ung i Norge* ble det spurt om hvor mange søsken de bodde sammen med. 26 prosent av majoritetsspråklige og 15 prosent av minoritetsspråklige bor ikke sammen med søsken. 10 prosent av majoritetsspråklige og 34 prosent av minoritetsspråklige bor sammen med tre eller flere søsken.

foreldrene (11 prosent). De minoritetsspråklige elevene har følgende fordeling på denne variabelen: gruppe 1: 20 prosent, gruppe 2: 48 prosent og gruppe 3: 32 prosent ($\chi^2=49$, $df=3$, $p<0,001$). Figur 4-14 viser gjennomsnittlig karakterskåre blant ungdom som er plassert i disse gruppene, for majoritets- og minoritetsspråklige elever separat.

Figur 4-14 Karakterskåre etter om ungdommene går til foreldrene sine når de trenger hjelp i forbindelse med skolearbeidet. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=35$, $p<0,001$, $\eta^2=0,08$. Minoritet: $F=3,6$, $p<0,05$, $\eta^2=0,11$

Generelt er det svake sammenhenger mellom hjelp fra foreldrene og de unges skoleprestasjoner. Dette gjelder også for minoritetsspråklige ungdommer, selv om de som ofte går til mor eller far oppnår relativt gode karakterer. Det er likevel lite som tyder på at minoritetselever som aldri går til foreldrene sine når de lurer på noe i forbindelse med skolearbeidet, presterer spesielt svakt. Disse elevene skårer omtrent som gjennomsnittet av minoritetselevne. Det er dessuten et prestasjonsgap også blant majoritets- og minoritetselever som bruker foreldrene like ofte. En multivariat analyse viser at det samlede prestasjonsgapet på 32 poeng bare marginalt reduseres til 29 poeng når det tas hensyn til hvor ofte elevene går til foreldrene for å få hjelp.

Vedleggstabell 5 viser videre at hjelp fra foreldrene med skolearbeid henger sammen med økonomiske og kulturelle ressurser i familien. Generelt er det slik at 45 prosent blant elever med to høyt utdannede foreldre ofte går til foreldrene sine for å få hjelp, mot 29 prosent når foreldrene har lav utdanning. En tilsvarende sammenheng finnes blant minoritetsspråklige elever. En multivariat analyse som tar hensyn til denne skjevfordelingen viser at den

selvstendige effekten på skolekarakterer av å få hjelp fra foreldrene er tilnærmet lik null og at dette gjelder både for majoritets- og minoritetsspråklige elever (se vedleggstabell 6). Resultatene støtter dermed tidligere studier som konkluderer med at hjelp til skolearbeidet bare i mindre grad er relatert til de unges skoleprestasjoner (Stein & Thorkildsen 1999).

4.5 Hovedpunkter

- Det er store forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige når det gjelder tilgangen til økonomiske ressurser i familien. Dette skyldes først og fremst at de minoritetsspråklige foreldrene oftere ikke deltar i arbeidsmarkedet. Når det gjelder foreldrenes utdanningsnivå er ikke forskjellene spesielt store. Majoritetsspråklige har større tilgang til bøker og PC i hjemmet.
- De aller fleste unge opplever at foreldrene er svært interessert i de unges skolegang. Dette gjelder også blant minoritetsspråklige elever, som samtidig opplever et tydeligere prestasjons- og mobilitetspress hjemme enn andre elever. Minoritetsforeldrene går sjeldnere på foreldremøter og representerer ikke en ressurs til å hjelpe barna sine med skolegangen på samme måte som majoritetsforeldrene. Minoritetsungdom rapporterer at de oftere henvender seg til lærere og til søsken.
- Hjemmebakgrunn betyr mye både for majoritets- og minoritetsspråklige elevers faglige muligheter i skolen. Det er samtidig visse forskjeller når det gjelder den relative betydningen av ulike ressurser i familien. Økonomiske forhold og tilgangen til PC i hjemmet har sterkere sammenheng med minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, mens foreldrenes utdanning og det kulturelle klimaet i familien har større betydning for majoritetsspråklige ungdommer. Foreldrenes involvering i skolen har i seg selv moderat betydning for de unges skoleprestasjoner. Dette kan dels forklares ut fra at foreldrenes involvering er mest utbredt i familier med størst økonomiske og kulturelle ressurser, noe som i særlig grad gjelder majoritetsspråklige elever.
- Den ulike fordelingen av skolerelevante ressurser i henholdsvis majoritets- og minoritetsfamiliene forklarer store deler av de svakere resultater minoritetsspråklige elever oppnår i skolen. Dette forklarer også resultatene til enkelte svakt presterende minoritetsgrupper. De utslagsgivende faktorene er først og fremst økonomiske ressurser og tilgangen til bøker i hjemmet. Resultatene tyder på at generelt utslagsgivende ressurser i skolen er viktig for å forstå minoritetsspråklige elevers skolerresultater.

5 Trivsel og skoletilpasning

Dette kapittelet handler om hvordan ungdommene har det og opplever sin egen skolesituasjon. Følgende tema behandles: Holdninger til skolen, trivsel, atferdsproblemer, lekselesing og lesevaner i fritida. Ambisjonen er å gi et bredt bilde av majoritets- og minoritetsspråklige elevers skoletilpasning. Samtidig vil vi undersøke hvordan elevers tilpasning til skolesituasjonen henger sammen med skoleprestasjoner og elevenes sosiale bakgrunn.

Den teoretiske diskusjonen innledningsvis i denne rapporten gir grunnlag for ulike forventninger. Retningen innen *reproduksjonsteori* som vektlegger ulikhet i verdier når prestasjonsforskjeller skal forklares, hevder at hvorvidt elevene verdsetter utdanning og opplever at skolegangen er nyttig, avhenger av den sosiale avstanden mellom elevenes bakgrunn og skolens hegemoniske kultur. I et slikt perspektiv er det først og fremst elever fra lavere sosiale lag som opplever lite nytte av skolegang og som derfor vil yte mindre for å gjøre det godt. Minoritetsspråklige ungdommer står sosialt sett lengre fra skolen, både fordi de som minoriteter ikke automatisk er innlemmet i den hegemoniske majoritetskulturen og fordi de oftere tilhører de lavere sosiale skikt i samfunnet. Følger vi denne delen av reproduksjonshypotesen kan vi forvente at minoritetsspråklige elever i mindre grad gir sin tilslutning til skolen og at de møter skolen med større motstand.

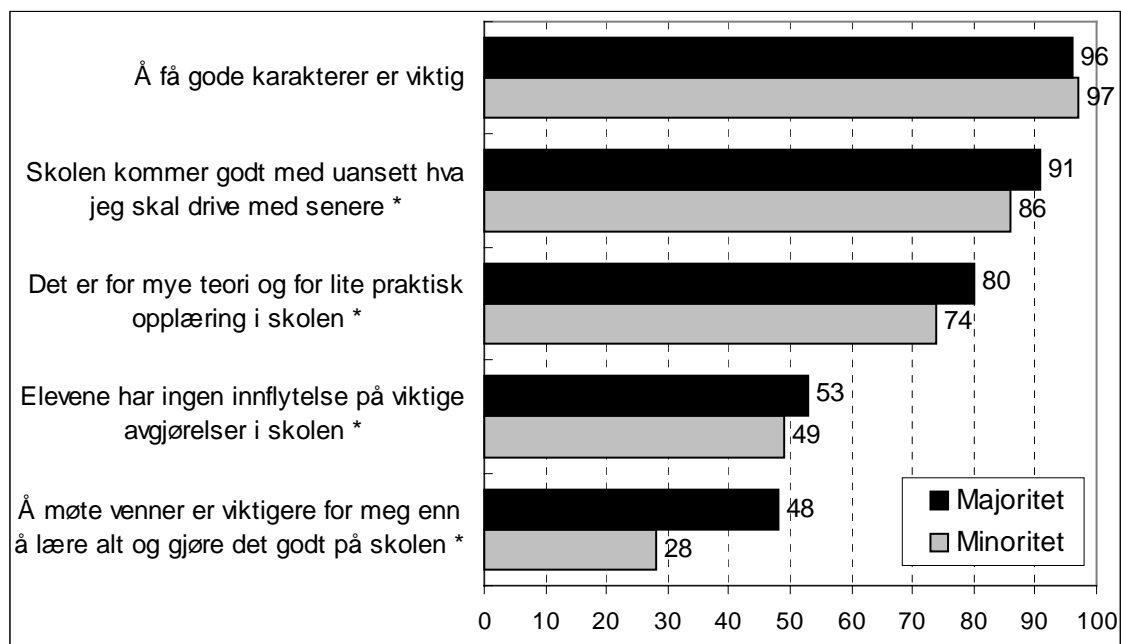
Dersom argumentene i *optimismehypotesen* stemmer, kan vi forvente andre sammenhenger. I følge denne hypotesen kan det å satse på skolen og å møte skolen med en positiv innstilling motvirke krefter som virker sosialt reproduserende. Mens sosial reproduksjonsteori vektlegger verdifelleskapet mellom den velutdannede middelklassen og skolens hegemoniske kultur, er optimismehypotesen mer opptatt av det verdifelleskapet som eksisterer mellom skolen og minoritetsforeldre med særlige høye ambisjoner for sine barn. Optimismehypotesen innebærer samtidig en forventning om at sosial bakgrunn har mindre å si for hvordan minoritetsungdom tilpasser seg skolen.

5.1 Holdninger til skolen

Ungdommene ble bedt om å ta stilling til en rekke utsagn om hvordan det er å gå på skolen. Noen av utsagnene reflekterer de unges holdninger til skolen, andre omhandler faktiske forhold. Vi skal først se på utsagn som sier noe om de unges oppslutning om skolesystemet. Svarene gir inntrykk av en ambivalent relasjon mellom skolen og den enkelte elev. På den ene siden slutter

de fleste opp om skolen på en grunnleggende måte. Skolen oppleves som nyttig. Langt de fleste mener skolen er noe som vil komme godt med uansett hva de skal drive med senere. Det er samtidig en entydig oppslutning om karaktersystemet. Bare noen få mener det er uviktig å få gode karakterer. På den annen side er mange mer opptatt av det sosiale innholdet i skolen. Nesten halvparten av elevene synes for eksempel at det er viktigere å møte venner enn å gjøre det bra på skolen. Det store flertallet mener også at det er for mye teorifokusering. De ønsker seg isteden mer praktisk rettet opplæring. Endelig gir elevenes svar grunnlag for å spørre om skolen har et demokratiproblem. En knapp majoritet opplever at de ikke har innflytelse når viktige avgjørelser tas i skolen. Svarene stemmer i stor grad overens med en beskrivelse av skolen som bestående av to verdener, en faglig og instrumentell verden og en sosial og jevnalderorientert verden (Nordahl 2000).

Figur 5-1 Holdninger til skolen. Andel som er helt eller litt enig. Majoritet og minoritet.

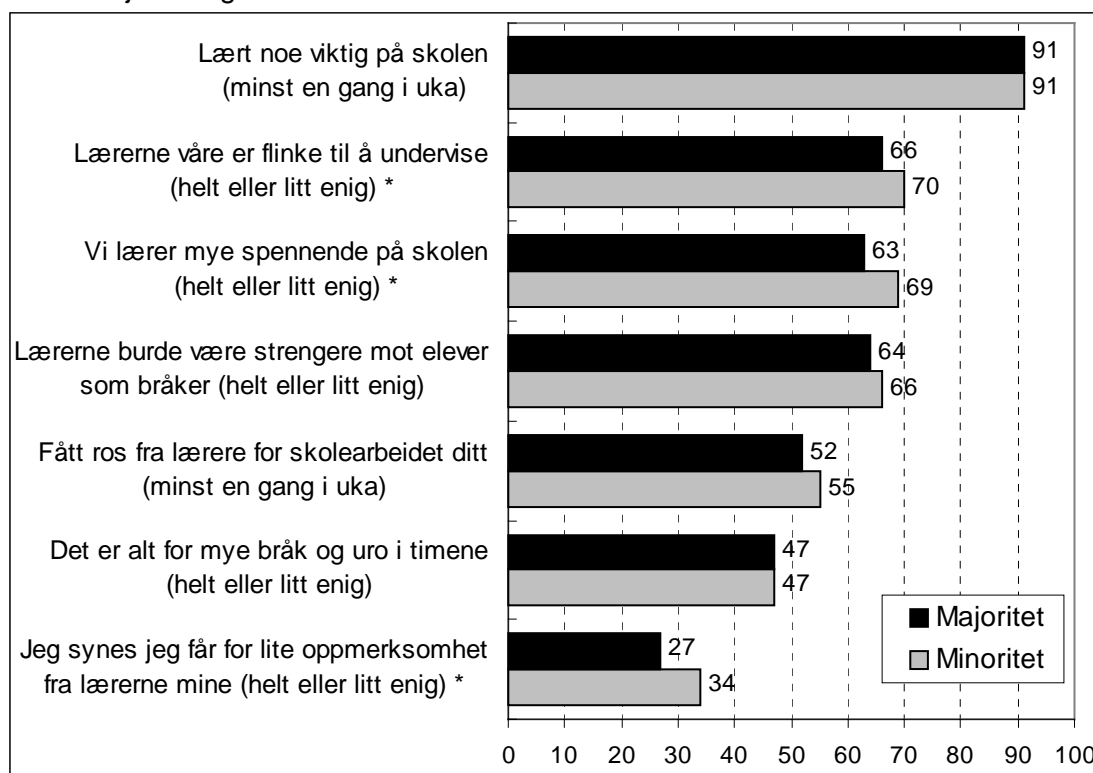


Note: *markerer statistisk signifikante forskjeller ($p < 0,001$)

Selv om det er statistisk signifikante forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever på de fleste av disse spørsmålene, er forskjellene små. Den mest rimelige tolkningen er dermed at minoritetspråklige elevers svar føyer seg til det generelle bildet. Kun når det gjelder spørsmålet om det er viktigere å møte venner enn å satse på skolen, er det vesentlige forskjeller. Mens majoritets elevene deler seg i to, er kun hver fjerde av minoritets elevene enig i dette utsagnet. Den ambivalensen mange majoritets elever har når det gjelder forholdet mellom skolen og det sosiale livet de ellers lever, er således mindre utbredt blant minoritets elevene.

Holdninger til skolen kan også måles ut fra hvor fornøyde skoleelevene er med lærerne og situasjonen i klassen. Elevene gir klart uttrykk for at de lærer mye viktig og spennende på skolen. Ni av ti synes de jevnlig lærer noe viktig på skolen. Ungdommene gir også uttrykk for at de synes lærerne generelt er flinke til å undervise. Langt de fleste opplever å få oppmerksomhet fra lærerne og litt over halvparten mener de jevnlig får ros. Når det gjelder disiplinen i klassen, er elevene mer kritiske. To av tre synes lærerne burde være strengere mot bråkete elever. Halvparten av ungdommene mener også at det er for mye bråk i timene.

Figur 5-2 Opplevd læringsutbytte og holdninger til lærerne og undervisningen. Prosentandel. Majoritet og minoritet.



Note: *markerer statistisk signifikante forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever ($p < 0,001$)

Også på dette området er det stort sett små eller ingen forskjeller mellom majoritets- og minoritetselevne. For eksempel er det verken forskjell når det gjelder hvor mange som synes de lærer noe viktig på skolen eller i oppfatningen av disiplinproblemer, bråk og uro i klassen. Gjennomgående vurderer minoritetselevne likevel lærerne noe mer positivt sammenliknet med majoritetselevne. Forskjellene er ikke markante, men de går i retning av at minoritetselever i noe større grad opplever at de har lært noe spennende på skolen og at lærerne er flinke til å undervise. Dette til tross, er det noen flere av minoritetselevne som synes de får for lite oppmerksomhet fra lærerne.

5.2 Trivsel

Trivsel handler om hvordan elevene har det i selve skolehverdagen. Både for elevene og skolen er trivsel en verdi i seg selv, samtidig som elevenes trivsel er en viktig forutsetning for læring. Enkelte studier har vist at trivselen er høyest i klasser med gode skoleresultater og hvor det er lite uro (Ogden 1998). Samtidig øker omfanget av atferdsproblemer i situasjoner der elevene trives dårlig (Egelund & Foss Hansen 1997).

5.2.1 Trivsel og kjedsomhet

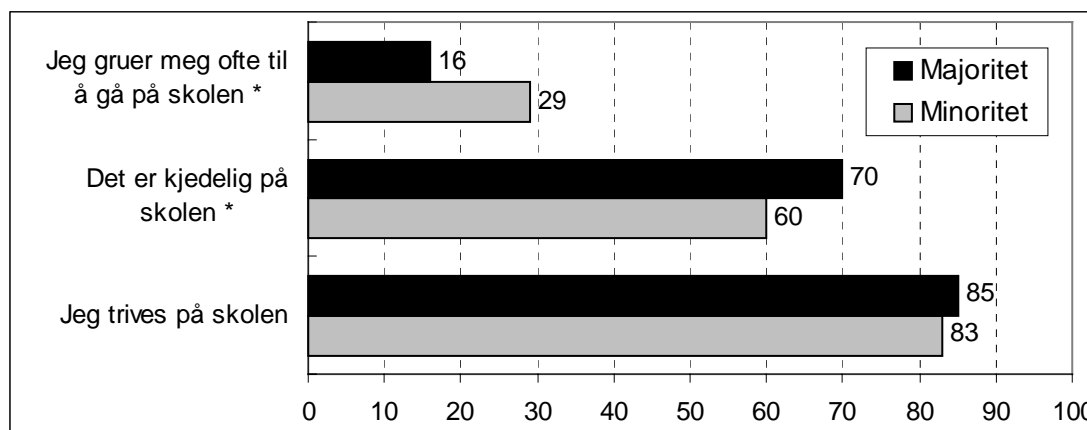
I *Ung i Norge* ble elevene bedt om å ta stilling til tre utsagn som fanger opp elevers trivsel på skolen. 85 prosent er enige i utsagnet «jeg trives på skolen». Utsagnet «jeg gruer meg ofte til å gå på skolen» fanger i større grad opp elevers mistrivsel og viser tilsvarende resultater. 17 prosent gruer seg ofte til å gå på skolen og 83 prosent gjør det ikke. I tillegg er det svært vanlig at norske skoleelever kjeder seg på skolen. To av tre elever er enig at «det er kjedelig på skolen». Tilsynelatende virker det motstridende at det store flertallet av elever trives på skolen, samtidig som de kjeder seg. Forklaringen ligger nok i at trivsel og kjedsomhet ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre. Å kjede seg kan være en av mange årsaker til at elever mistrives, men kjedsomhet og mistrivsel er ikke per definisjon overlappende fenomener. En rimelig tolkning kan være at de fleste kjeder seg i enkelte sammenhenger og trives i andre. Skolen består av mange obligatoriske fag som alle elever skal gjennom. Det kan derfor ikke nødvendigvis forventes at elevene liker eller mestrer alle fag like godt.

Et annet poeng er at trivsel for mange elever i første rekke handler om det sosiale livet på skolen (Nordahl 2000). Elever kan trives sosialt, men kjede seg med fagene. Elever som ikke klarer å følge med i timene eller som ikke blir tilstrekkelig utfordret, opplever sannsynligvis mye av undervisningen som uinteressant. Samtidig kan de i større grad utfolde seg på egne premisser i friminuttene. Men det kan også være motsatt, noen liker det faglige best og får mindre ut av det sosiale samværet. Som vi har sett deler ungdommene seg i to på spørsmålet om hva som betyr mest for dem i skole-sammenheng.

Tidligere studier tyder på at minoritetsspråklige elever finner seg til rette i det norske skolesystemet. Ved hjelp av data fra *Ung i Norge 1992* har Lauglo (1996) vist at minoritetsungdom generelt er positivt innstilt til skolen. Pihl (1998) viser videre at et stort flertall av de minoritetsspråklige elevene i videregående opplæring har sosial omgang med medelever i fri-

minuttene. Det er bare noen få prosent som verken har venner eller bekjente på skolen. Undersøkelsene sier likevel lite om hvordan elevene opplever skolehverdagen. Derimot har Ungdomsundersøkelsen i Oslo fra 1996, vist at elever med ikke-vestlig bakgrunn oftere enn andre trives på skolen, samtidig som de sjeldnere kjedet seg (Lauglo 2000). Liknende funn er gjort blant elever på videregående skoler i Bergen (Hegna & Helland 1998).

Figur 5-3 Trivsel på skolen. Andel som er helt eller litt enig, Majoritet og minoritet.



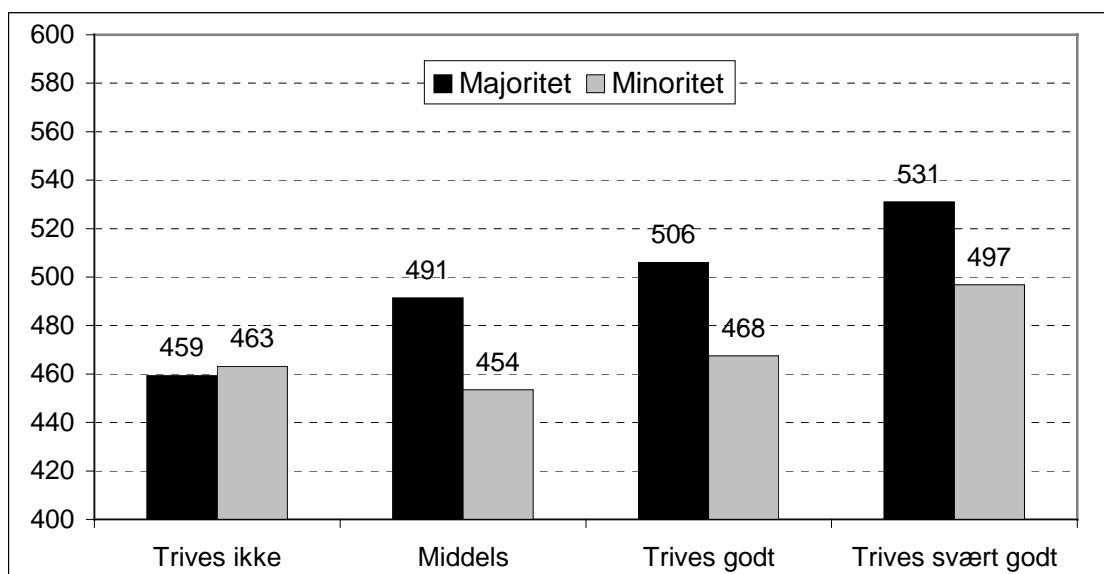
Note: * markerer statistisk signifikante forskjeller mellom majoritets- og minoritetspråklige ($p < 0,001$)

Resultatene fra *Ung i Norge 2002* støtter bare delvis undersøkelsene beskrevet ovenfor. Majoritetsungdommene kjeder seg oftere på skolen, men det er ikke forskjeller mellom de to elevgruppene når det gjelder hvor mange som gir sin tilslutning til utsagnet «jeg trives på skolen». Derimot er det markerte forskjeller i andelen som ofte gruer seg til å gå på skolen. Mens dette omfatter 16 prosent av majoritetselevne, gjelder det hele 29 prosent blant minoritetsungdommene. Det siste funnet krever noen grundigere kommentarer og vil bli drøftet senere i dette kapitlet.

At de tre utsagnene som er ment å måle skoletrivsel viser ulik sammenheng med elevenes språklige bakgrunn, understreker betydningen av å bruke flere innfallsvinkler. Likevel er det tydelige sammenhenger mellom ungdommenes svaratferd på de tre indikatorene ($r=0,29$ til $r=0,45$) og alle tre utsagn er relatert til elevenes skoleresultater. For enkelthets skyld slås de tre spørsmålene om trivsel sammen til ett mål. Samlemålet består da av en skala som varierer fra mistrivsel til høy grad av trivsel. Totalt er det 13 prosent av elevene som mistrives på skolen, 25 prosent skårer middels, 42 prosent trives godt og 21 prosent plasserer seg øverst på skalaen med spesielt høy grad av trivsel. Når denne inndelingen brukes, er det bare små forskjeller mellom de minoritetspråklige og majoritetspråklige elevene. Dette inne-

bærer at de tidligere resultater om minoritetsungdoms trivsel bør nyanseres noe. Det er riktig at de fleste minoritetsspråklige ungdommer trives godt på skolen. Men materialet fra *Ung i Norge 2002* gir ikke grunn til å konkludere med høyere trivsel blant minoritetsspråklige ungdommer.

Figur 5-4 Karakterskåre etter trivsel på skolen. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=166$, $p<0,001$, $\eta^2=0,21$. Minoritet: $F=4,6$, $p<0,01$, $\eta^2=0,15$.

For majoritetsspråklig ungdom er det, som forventet, en relativt klar sammenheng mellom trivsel og skoleprestasjoner. Sammenhengen er mer utydelig for minoritetsspråklige elever, da det ikke er særlige forskjeller mellom elever som mistrives og elever som har middels høy trivsel. Samtidig oppnår minoritets elever som trives svært godt betydelig bedre karakterer enn de øvrige minoritets elevene. Selv om trivsel betyr mindre for minoritetsspråklige elevers karakterer, har spesielt høy trivsel sammenheng med gode karakterer også blant disse elevene.

Betydningen av trivsel for læringsutbytte kan tolkes på flere måter. En mulighet er at trivsel er en forutsetning for god læring. Men det kan også være at elevene trives bedre når de oppnår gode resultater. En alternativ tolkning er at skolen er bedre tilrettelagt for elever som oppnår gode karakterer og at disse trives bedre på skolen av den grunn (Nordahl 2003). I mange tilfeller vil påvirkningen imidlertid være gjensidig, slik at det dannes gode eller dårlige sirkler når det gjelder trivsel og prestasjoner.

Det er videre naturlig å tenke seg at trivsel henger sammen med andre forhold i familien som påvirker elevens prestasjonsnivå. Vedleggstabell 7 viser at skoletrivsel både for majoritets- og minoritetsspråklige elever er knyttet til foreldrenes involvering. Særlig er det tydelige sammenhenger

mellom foreldrenes interesse for skolegangen og elevenes trivsel. Derimot er trivsel nesten ikke relatert til det kulturelle klimaet i familien, mens økonomiske ressurser betyr noe mer. En selvstendig effekt av trivsel på de unges skoleprestasjoner, kan derfor være noe lavere enn det som framkommer i figuren over. Dette bekreftes av regresjonsanalyser gjengitt i vedleggstabell 8. Når det tas hensyn til ressurser i minoritetsfamiliene er det ikke signifikant sammenheng mellom trivsel og skoleprestasjoner, mens det gjenstår en mer moderat sammenheng for majoritetselvene.

5.2.2 Mobbing

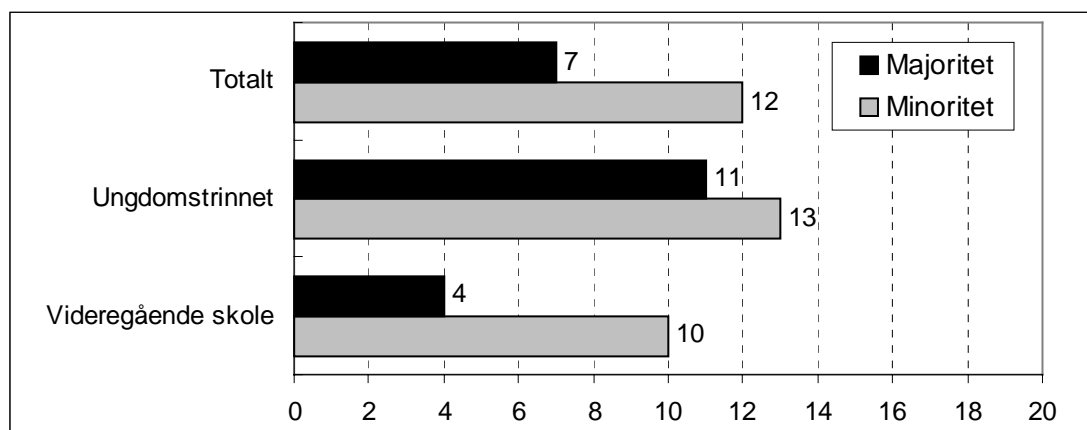
En mer konkret side ved elevers mistrivsel handler om mobbing. Ungdommene ble i spørreskjemaet bedt om å oppgi hvor ofte i løpet av det siste året de hadde opplevd å bli «frosset ut, plaget eller ertet av medelever på skolen eller på skoleveien». Det er dermed kun spurt om mobbing som finner sted i tilknytning til skolen. Spørsmålet omfatter utelukkende mobbing elever imellom og ikke mobbing fra lærere eller andre ansatte på skolen. Det er videre verdt å merke seg at «utfrysing, plaging eller erting» kan forekomme uten at det nødvendigvis er snakk om mobbing med alvorlige konsekvenser. I mange ungdomsmiljøer kan erting og plaging utgjøre en del av en humoristisk omgangsform og sjargong ungdommene i mellom uten at de som tar del i dette nødvendigvis tar skade av det. I tråd med andre studier vil vi i analysene avgrense mobbing til å gjelde systematisk utfrysing, plaging eller erting som foregår jevnlig og over et lengre tidsrom (Olweus 2000).

Resultatene fra *Ung i Norge* viser på samme måte som andre mobbestudier at den store majoriteten av ungdom ikke utsettes for mobbing. Tre av fire tenåringer har ikke opplevd mobbing det siste året. 8 prosent sier at de minst ukentlig blir plaget av medelever, mens 2 prosent oppgir at dette skjer hver dag. Omfanget av mobbing er størst på ungdomstrinnet, hvor 11 prosent mobbes en eller flere ganger i uka. På videregående gjelder dette 4 prosent.

Ofte blir mobbing knyttet til ytre kjennetegn ved mobbeofre, slik som klær, hårfarge, briller, dialekt og så videre. Olweus (2000) hevder imidlertid at dette er myte. I hans studie var mobbeofre oftere fysisk svake, mens utøverne av mobbing var fysisk sterkere. Utover dette fant han ingen direkte sammenheng mellom ytre kjennetegn og det å være utsatt for mobbing. Olweus (2000) mener likevel at det å være ny i en etablert gruppe kan være årsaken til at enkelte elever utsettes for mobbing. I Norge er det et åpent spørsmål om hvor mange minoritetsspråklige barn og unge som utsettes for mobbing. Det er derfor vanskelig å vite om Olweus' konklusjoner gjelder også for disse ungdommene.

Figur 5-5 viser andelene blant majoritets- og minoritetsungdom som oppgir at de har blitt ertet, plaget eller frosset ut av medelever minst en gang i uka i løpet av det siste året. Fordi graden av mobbing er klart betinget av elevens alder skilles det her mellom elever på ungdomstrinnet og elever i videregående opplæring.

Figur 5-5 Mobbing. Har i løpet av siste år blitt frosset ut, plaget eller ertet av medelever på skolen eller på skoleveien minst en gang i uka. Majoritets- og minoritetspråklige elever i ulike skoleslag.



Signifikanstester: Ungdomstrinnet: $\chi^2=1,8$, $p=0,19$. Videregående skole: $\chi^2=28$, $p<0,001$.

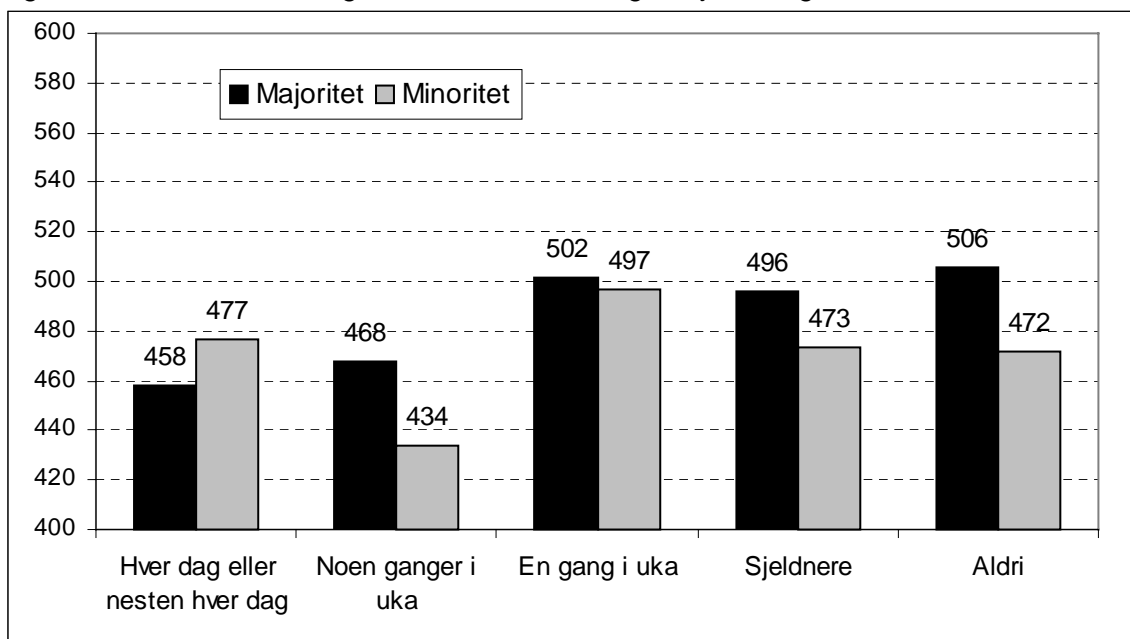
Analysen viser at minoritets elever er mest utsatt for mobbing. 12 prosent i denne gruppen utsettes ukentlig, mot 7 prosent blant majoritets elevene. Forskjellen er størst blant de eldste elevene. Mens andelen majoritets elever som mobbes reduseres med 7 prosentpoeng fra ungdomstrinnet til videregående opplæring, utgjør nedgangen kun 3 prosentpoeng i minoritetsgruppa.

Studier fra Storbritannia og Nederland viser at unge som tilhører ulike minoritetsgrupper ikke er mer utsatt for mobbing enn andre (Junger 1990, Siann mfl. 1994, Boulton 1995). Hvorfor denne norske studien gir andre resultater enn studier fra Storbritannia og Nederland er vanskelig å forklare. En mulighet er at resultatene ikke har direkte overføringsverdi til norske forhold, siden sammensetningen av minoriteter og innvandringshistoriske forhold er forskjellige. Det er videre mulig at det er vanskeligere å være annerledes i Norge enn i Storbritannia og Nederland, hvor verdier knyttet til likhet står mindre sentralt enn i Norge (Seeberg 2003).

Figur 5-6 viser sammenhengen mellom mobbing og skoleprestasjoner. Generelt er det slik at mobbeofre oppnår dårligere skolerestater enn de som ikke utsettes for mobbing. Blant majoritets elevene går det et klart skille mellom de som mobbes flere ganger i uka og de som mobbes en gang i uka

eller sjeldnere. For minoritetslevene er bildet mer uklart. Statistisk kan det her ikke påvises noen sammenheng i det hele tatt.

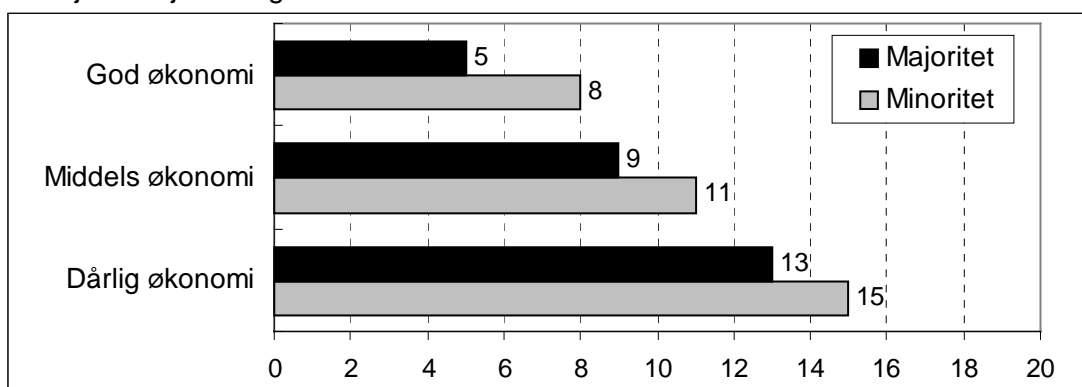
Figur 5-6 Karakterskåre og utsatthet for mobbing. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=24$, $p<0,001$. Minoritet: $F=1,1$, $p=0,34$, IS.

Vedleggstabell 7 viser at det å utsettes for mobbing i svært liten grad er relatert til elevenes hjemmebakgrunn, med unntak av familiens økonomiske situasjon. Figur 5-7 viser andelen mobbeofre blant ungdom fra ulike økonomiske sjikt.

Figur 5-7 Prosentandel som ukentlig blir utsatt for mobbing etter familiens økonomiske situasjon. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: God økonomi: $\chi^2=2,1$, $p=0,15$. Middels økonomi: $\chi^2=2,2$, $p=0,14$. Dårlig økonomi: $\chi^2=0,2$, $p=0,62$.

Figuren viser at både majoritets- og minoritetspråklige elever som kommer fra hjem med svak økonomi oftere utsettes for mobbing enn andre. Forskjellene mellom minoritets- og majoritetselever blir ubetydelige når økono-

miske forhold i familien trekkes inn i analysen. Det kan slik se ut som svakere familieøkonomi forklarer at flere minoritets elever mobbes. Generelt antyder resultatene at mobbing har en sosial profil både når det gjelder minoritets- og majoritets elever. Uavhengig av elevens språklige bakgrunn er det slik at ungdom som kommer fra hjem hvor foreldrene har dårlig råd og er utestengt fra arbeidsmarkedet oftere blir mobbet enn andre. Kanskje ser vi her eksklusjonsmekanismer i den norske ungdomsbefolkningen som tidligere mobbeforskning ikke har vært særlig opptatt av?

5.2.3 Mistrivsel, mobbing og faglig tilkortkomning i skolen

Tidligere fant vi at en betydelig høyere andel av minoritets elevene gruer seg til å gå på skolen. Hvorfor enkelte elever gruer seg til å gå på skolen kan ha sammensatte årsaker. En årsak kan være at de stadig møter faglige nederlag i skolen. Vedleggstabell 9 viser i strid med en slik antagelse at det å grue seg til å gå på skolen er svakt relatert til elevenes skoleprestasjoner. For minoritets språklige ungdommer er det ingen statistisk signifikant sammenheng. Karakterer bidrar heller ikke til å forklare den større mistrivsel blant minoritets elever totalt. Innenfor hvert av prestasjonssjiktene er det en høyere andel av minoritets elevene som gruer seg til å gå på skolen.

En annen årsak til at elever gruer seg kan være utestenging fra det sosiale fellesskapet mellom elever. Mobbing kan være et utslag av denne typen utestenging. Vedleggstabell 10 viser at mistrivsel i betydelig høyere grad er relatert til mobbing enn til karakterer. Blant de som utsettes for mobbing flere ganger i uka gruer over halvparten seg ofte til å gå på skolen. Resultatene antyder at det å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet elevene imellom er langt viktigere for elevers mistrivsel enn deres faglige problemer. Mobbing kan likevel ikke forklare forskjellen mellom majoritets- og minoritets språklige alene. Det er en høyere andel minoritets elever som gruer seg til å gå på skolen også blant elever som sjelden mobbes.

5.3 Regelbrudd og atferdsproblemer i skolen

En viktig del av elevers skoletilpasning handler om å innordne seg skolens regelverk. Dette innebærer blant annet å møte til timene, følge med i undervisningen og ikke lage unødig bråk. Atferd som bryter med dette regnes gjerne som problematferd, særlig når dette gjentas mange nok ganger til at det utgjør et mønster hos den enkelte elev. Nordahl (2002: 70) hevder at elever som ikke får spille ut sine egne erfaringer i skolekonteksten kan reagere med en «(...) bevisst motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet». Et slikt perspektiv kan også være relevant for minoritets-

ungdom. Hvis disse elevenes erfaringer i liten grad møtes med verdighet, respekt og positiv respons fra lærere, kan det tenkes at de i større grad enn andre reagerer med å yte motstand mot skolens regelverk.

Problematferd i skolen regnes gjerne som et flerdimensjonalt begrep. Dette innebærer at enkelte elevgrupper kan være overrepresentert i bestemte typer av problemer, mens andre elevgrupper oftere er involvert i andre typer av problemer. Her skal vi gjøre et skille mellom såkalt utagerende og læringshemmende atferd (jf. Sørli & Nordahl 1998). I *Ung i Norge* er *utagerende problematferd* i skolen målt ved hjelp av følgende fire spørsmål: «blitt sendt ut av klasserommet», «hatt en voldsom krangel med lærer», «sendt til rektor for noe galt du har gjort» og «bannet til en lærer». Handlingene er hentet fra en større samling av spørsmål vedrørende problematferd. Ungdommene skulle oppgi hvor mange ganger de hadde deltatt i hver aktivitet i løpet av det siste året. Svorskalaen hadde seks punkter og varierte fra «0 ganger» til «mer enn 50 ganger».

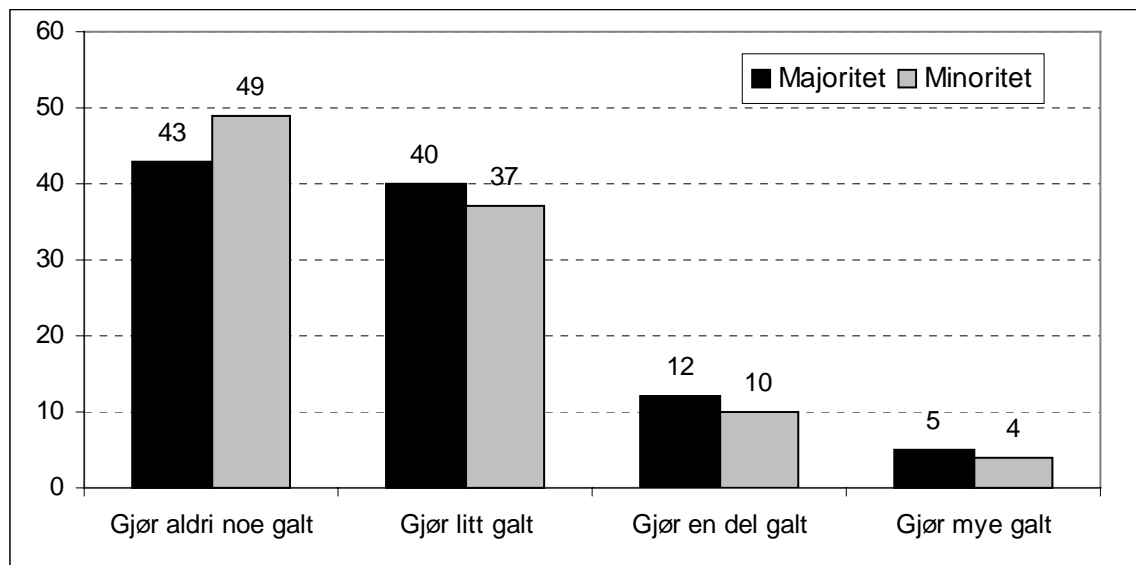
Spørsmålene om læringshemmende atferd er hentet fra et annet sted i spørreskjema. Ungdommene ble bedt om å oppgi hvor ofte de i løpet av inneværende skoleår hadde drømt seg bort, unnlatt å gjøre lekser, hatt konsentrasjonsproblemer, sovnet i timen eller kommet for sent. Når det nedenfor lages et samlemål for læringshemmende atferd, inkluderes i tillegg elevenes skulkeatferd.

Elevenes svar på de ulike spørsmålene som måler problematferd i skolen er betydelig korrelert. Hovedtyngden av variablene viser en korrelasjon høyere enn $r=0,25$. Korrelasjonen internt i hver av to problemdimensjonene er imidlertid større enn korrelasjonene mellom dem. For utagerende problematferd ligger den interne korrelasjonen på mellom $r=0,44$ og $r=0,61$. Variablene som utgjør læringshemmende atferd har en intern korrelasjon som er noe svakere, mellom $r=0,29$ og $r=0,46$. En analysemetode (faktoranalyse) som er utviklet spesielt for å skille mellom underliggende faktorer i et sett av variabler, bekrefter bildet av utagerende og læringshemmende atferd som to separate dimensjoner.

Nesten halvparten av ungdommene har i løpet av det siste året ikke vært involvert i noen av handlingene som inngår i målet for utagerende problematferd. Samtidig er det en relativt liten del av ungdomsgruppa som står for mesteparten av disse handlingene. Langs den utagerende atferdsdimensjonen vil vi derfor skille mellom de som ikke gjør noe galt (44 prosent), de som gjør noe galt (40 prosent), de som gjør en del galt (11 prosent) og de som gjør mye galt (5 prosent). I tråd med tidligere studier er gutter oftere enn

jenter involvert i utagerende atferd i skolen (Sørлие & Nordahl 1998). Dette gjelder i omtrent lik grad for minoritets- og majoritets elever.

Figur 5-8 Omfang av utagerende atferd i skolen. Majoritet og minoritet.

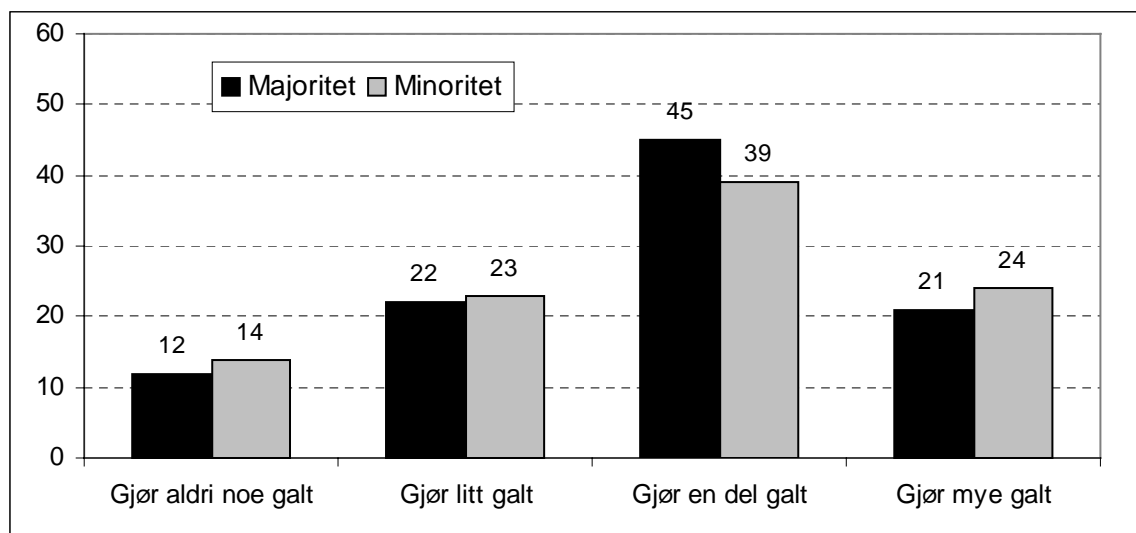


Signifikanstest: $\chi^2=7,8$, $df=3$, $p<0,05$.

Inndelingen er basert på en sumindeks bestående av følgende delindikatorer: Blitt sendt ut av klasserommet, bannet til en lærer, hatt en voldsom krangel med lærer og sendt til rektor for noe galt du har gjort.

Resultatene viser at det kun er små forskjeller mellom majoritets- og minoritetspråklige når det gjelder deltagelse i utagerende problematferd. Minoritetsungdom er svakt overrepresentert blant de som ikke gjør noe galt.

Figur 5-9 Omfang av læringshemmende atferd i skolen. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: $\chi^2=8,5$, $df=3$, $p<0,05$.

Inndelingen er basert på en sumindeks bestående av følgende delindikatorer: drømt deg bort og tenkt på andre ting i timen, ikke gjort leksene dine, hatt så store problemer med å konsentrere deg at du ikke klarte å følge med på undervisningen, sovnet i timen, kommet for sent på skolen og skulket skolen.

Læringshemmende atferd har større utbredelse enn utagerende atferd. Samtidig viser læringshemmende atferd en betydelig spredning langs hele skalaen. Også her skilles det mellom fire grupper; de som ikke gjør noe galt (12 prosent), de som gjør noe galt (22 prosent), de som en del galt (45 prosent) og de som gjør mye galt (22 prosent). Langs denne dimensjonen er det kun mindre og nærmest ubetydelige kjønnsforskjeller, noe som gjelder både for majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer.

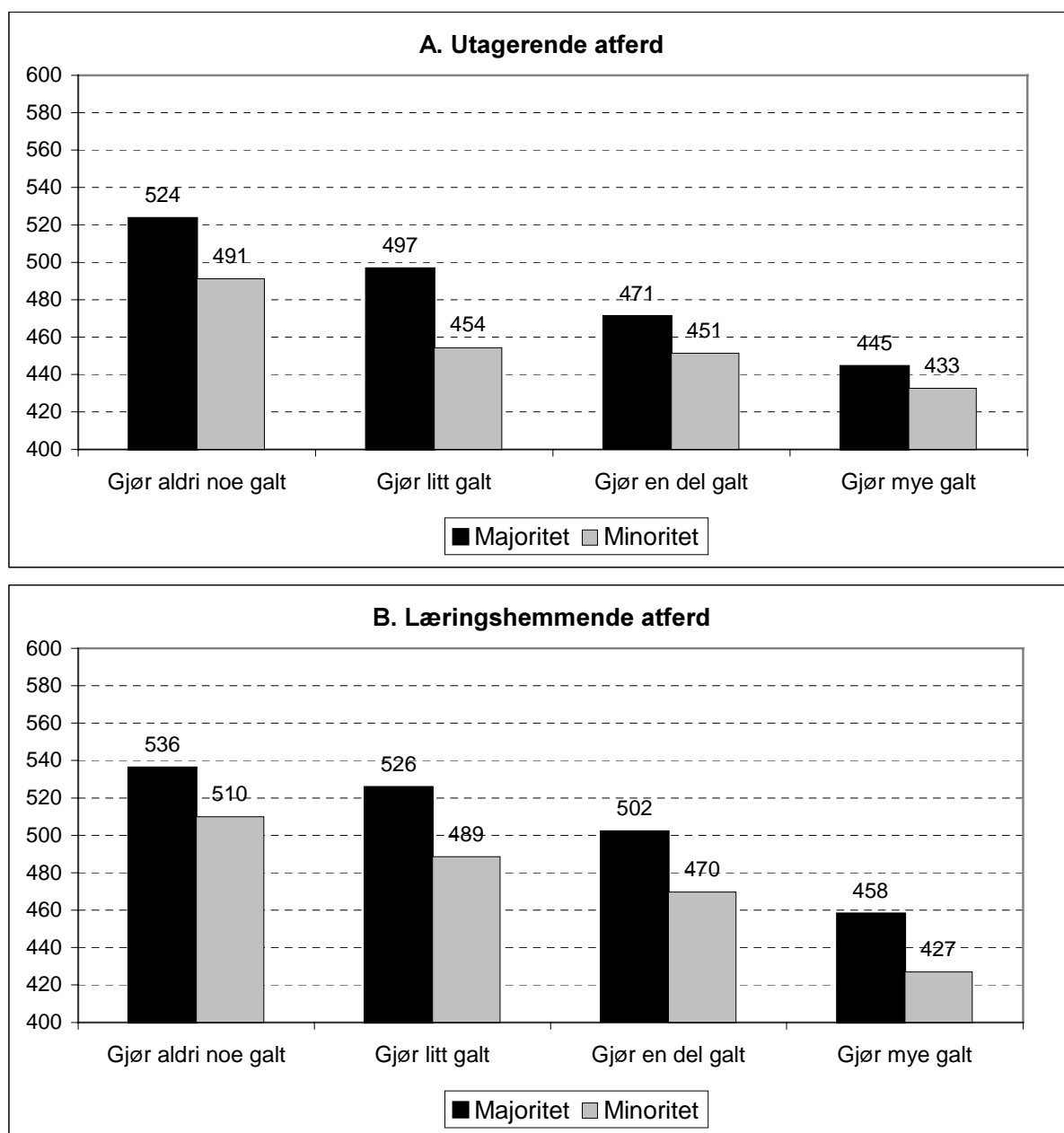
Heller ikke når det gjelder læringshemmende atferd, finner vi særlige forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Likevel er det tendenser til en sterkere polarisering mellom de som ikke gjør noe galt og de som gjør mye galt blant minoritetsungdommene. Forskjellene er imidlertid små og har sannsynligvis liten praktisk betydning.

Det er rimelig å tenke seg at både utagering og en mer tilbaketrekkende form for problematferd kan ha negative konsekvenser for utbytte av undervisningen. På den annen side kan ungdoms atferdsproblemer i skolekonteksten (og utenfor) oppstå fordi elever stadig møter faglige nederlag. For eksempel kan elever som ikke greier å følge med i undervisningen kompensere for dette gjennom økt oppmerksomhet ved å være vanskelige overfor lærerne eller de andre elevene – eller de kan kople ut. Derfor er det rimelig å forvente at skolefaglige resultater er relatert til begge former for atferdsproblemer i skolen.

Figur 5-10 (se neste side) bekrefter antakelsen om en tydelig sammenheng mellom elevers deltagelse i problematferd og karakternivået de oppnår. Dette gjelder både majoritets- og minoritets elever, men sammenhengen er noe svakere i den sistnevnte gruppa når det gjelder utagerende atferd.

Fra et individuelt perspektiv er det rimelig å tolke resultatene slik at konsentrasjonsproblemer, skulking og utagerende atferd er noe som virker negativt inn på den enkelte elevs læringsutbytte. Elever som ikke innordner seg skolens krav og forventninger, vil lettere miste tråden i det pedagogiske opplegget skolen legger til grunn for læring. Sammenhengen mellom atferdsproblemer i skolen og skolerresultater kan også tolkes innenfor en institusjonell ramme, hvor skolens praksis vektlegges i større grad. Nordahl (2003) finner at «(...) det er den lydige, forutsigbare, pliktoppfylgende, utholdene og pålitelige eleven som verdsettes, både sosialt og faglig i skolen. Samtidig ser det ut til at elever som er kritiske, kreative, selvhevdende og lite tilpasningsorienterte ikke blir vurdert positivt av lærerne. Tvert i mot ser det ut til at disse elevene blir sett på som problematiske». Mye tyder derfor på at skolen først og fremst premierer elever som opptrer i tråd med skolens forventninger og krav.

Figur 5-10 Karakterskåre etter omfanget av utagerende og læringshemmende atferd i skolen. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: A: Utagerende atferd i skolen: Majoritet: $F=188$, $p<0,001$, $\eta^2=0,23$. Minoritet: $F=7$, $p<0,001$, $\eta^2=0,19$. B: Læringshemmende atferd: Majoritet: $F=258$, $p<0,001$, $\eta^2=0,26$. Minoritet: $F=14$, $p<0,001$, $\eta^2=0,26$.

Analyser av atferdsproblemer og sosial bakgrunn viser at økonomiske og kulturelle ressurser i familien bare spiller en moderat rolle for elevenes innordning i skolehverdagen. Viktigere er foreldrenes involvering. Særlig gjelder dette for læringshemmende atferd. Ungdom som i minst grad skulker og kommer for sent til skolen har oftere foreldre som er svært opptatt av og følger opp barnas skolegang. Dette mønsteret forekommer både for majoritets- og minoritetsspråklige elever. Resultatene viser at foreldrenes invol-

vering i skolehverdagen spiller en viktig rolle for elevenes tilpasning i skolesituasjonen, uavhengig av de språklige, kulturelle og økonomiske ressurser som foreldre besitter.

5.4 Lekser

Hjemmelekser er en viktig del av elevenes læringsprosess. Lekser blir i første rekke gitt for at elevene skal øve seg på og videreutvikle de ferdigheter de lærer på skolen. Samtidig er det å gi lekser en måte skolen kan skape relasjoner til hjemmet. Samtaler om lekser mellom foreldre og barn kan være en viktig kilde for foreldrene til å få informasjon om skolen og til å utvikle barnas holdninger til skolearbeidet. Det er likevel ingen enkel sammenheng mellom hvor mye tid den enkelte elev bruker på lekser og elevens læringsutbytte. Elever med godt utviklete intellektuelle evner trenger ofte kortere tid enn andre for å bli ferdige med leksene. Det kan derfor være at sammenhengen mellom tid brukt på lekser og prestasjoner er omvent proporsjonal.

I enkelte studier har tid brukt til lekser vist seg å være negativt forbundet med de unges skoleprestasjoner (Epstein 2001). Dette har nettopp blitt tolket ut fra at skoleflinke elever er raskere til å bli ferdig med leksene enn de mindre flinke. Epstein (2001) understreker at en særlig kan forvente å finne slike sammenhenger i den delen av skolesystemet der det blir gitt lite lekser, slik en først og fremst finner på de lavere trinn i skolesystemet. En omfattende britisk studie av elever i ungdomsskolen viste at leksearbeid var positivt forbundet med elevenes faglige resultater, men også med deres oppførsel i skolen (Rutter mfl. 1979). Samtidig viste det seg at elever som gikk på skoler hvor lærerne jevnlig ga elevene hjemmelekser gjorde det bedre enn elever på andre skoler. Keith (1982) har vist at tid brukt til lekser er positivt forbundet med karakterer når en tar hensyn til elevenes intellektuelle evner. For eksempel fant han at elever med relativt svake evner som gjør mye lekser oppnår samme skolerresultater som elever med middels evner som ikke gjør lekser.

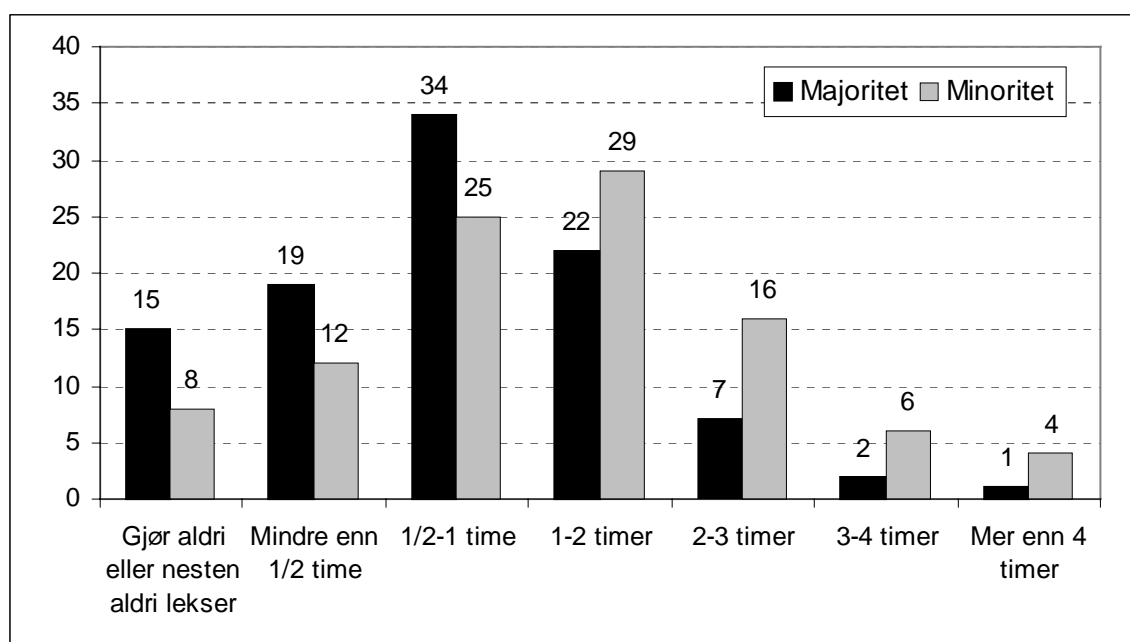
I vår egen undersøkelse er det grunn til å forvente en positiv sammenheng mellom lekser og karakterer. Både fordi elevene vanligvis gis mye lekser både på ungdomstrinnet og i videregående skole, men også fordi det her brukes standpunkt-karakterer som mål på læringsutbytte. Som nevnt utgjør leksearbeidet en del av evalueringen når karakterer skal settes.

I spørreskjemaet ble det spurt om hvor mange timer den enkelte i gjennomsnitt bruker per dag på lekser. De kunne krysse av på en sjupunktskala

som varierer fra «Gjør aldri eller nesten aldri lekser» til «Mer enn fire timer». Svarene viser at det er stor variasjon mellom ungdommene. Grovt sett deler ungdommene seg i tre like store grupper. En tredel bruker mindre enn en halv time hver dag, en tredel bruker mellom en halv og en time og en tredel bruker daglig mer enn en time. Hver tiende elev nedlegger mye arbeid med lekser og bruker mer enn to timer hver dag.

Den store variasjonen ungdommene imellom kan skyldes ulike forhold. En grunn kan være at skoler har ulike praksiser på dette området. Mens enkelte skoler gir mye lekser, er det andre skoler hvor leksebegrepet nærmest har forsvunnet. En annen grunn til variasjon mellom elever er, som vi har vært inne på, at enkelte elever er raskere til å bli ferdig enn andre. En tredje grunn kan være at elever i ulik grad er motiverte for leksearbeid og at de i stedet prioriterer andre aktiviteter. Det er for eksempel grunn til å anta at elever som nesten aldri gjør lekser er en særdeles lite motivert elevgruppe.

Figur 5-11 Tid brukt til lekser. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: $\chi^2=239$, $df=4$, $p<0,001$

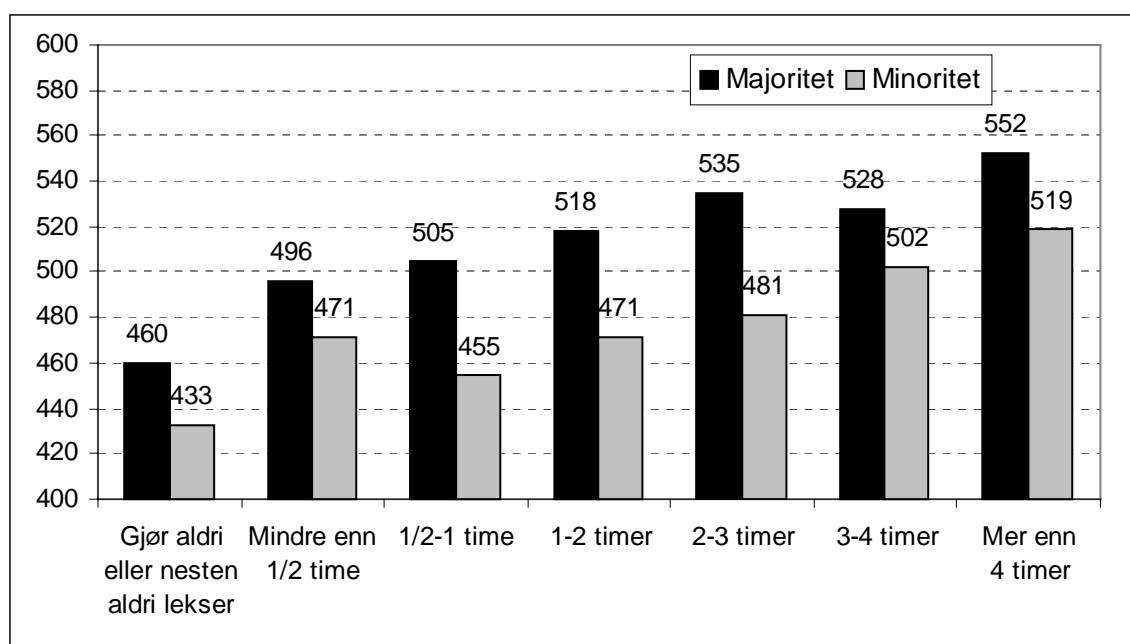
Når det gjelder hvor mye tid som brukes til leksearbeid, er det betydelige forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige. Mens 26 prosent av minoritetsspråklige ungdommer vanligvis bruker mer enn 2 timer på lekser daglig, gjelder dette 10 prosent av de majoritetsspråklige. I motsatt ende er majoritetsspråklige klart overrepresentert både blant de som ikke gjør lekser og blant de som bruker mindre enn en time daglig. Resultatene er i tråd med optimismehypotesens vektlegging av sterk grad av egeninnsats hos minoritetsspråklige ungdommer. Funnene stemmer også godt overens med Lauglo

(1996). Han konkluderte med at ungdom med innvandrerbakgrunn har «mer driv» i forhold til skolen enn andre elever, noe som først og fremst viste seg gjennom de store forskjellene når det gjelder lekselesning. At minoritetspråklige ungdommer bruker mer tid til leksene har også blitt dokumentert i flere senere studier (Krange & Bakken 1998, Helland 1997, Hegna & Helland 1998, Opheim & Støren 2001).

Samlet viser dette at minoritetspråklige ungdommer viser stor grad av innsatsvilje når det gjelder å satse på skolen. Siden vi vet lite om hva som ligger bak innsatsen kan det også bety at minoritetspråklige ungdommer rett og slett trenger mer tid på å gjøre seg ferdig med leksene sine enn andre. En slik tolkning antyder i så fall at minoritetspråklige ungdommer er plikt-opplyllende i skolen.

Siden minoritetspråklige elever bruker betydelig mer tid til lekser, samtidig som de oppnår svakere skolekarakterer, betyr dette at de får mindre utbytte av leksearbeidet sitt? I figuren under vises karakternivået blant majoritets- og minoritetspråklig ungdom som i ulik grad bruker tida si til å gjøre lekser.

Figur 5-12 Karakterskåre etter tid brukt på lekser. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=82$, $p<0,001$, $\eta^2=0,21$. Minoritet: $F=3$, $p<0,01$, $\eta^2=0,18$.

Både for minoritetsungdom og majoritetsungdom er det tydelige sammenhenger mellom lekser og skolekarakterer. Samtidig er det verdt å understreke at det er små forskjeller mellom de som bruker lite tid til lekser (mindre enn 1/2 time daglig) og de som bruker inntil 2 timer daglig. Det er de som aldri gjør lekser og de som gjør mye lekser som klart skiller seg ut. Mønsteret er

omtrent likt for majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer, noe som antyder at de får omtrent det samme utbytte av leksearbeidet sitt.

Det er verdt å merke seg at prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever er relativt stort innenfor hver «leksegruppe». Tid brukt til lekser kan dermed ikke forklare at minoritetsspråklige ungdommer generelt oppnår svakere resultater. Tvert imot viser en multivariat regresjonsanalyse at gapet innenfor hver «leksegruppe» i gjennomsnitt er på 43 karakterpoeng. Dette betyr at forskjellene innenfor hver «leksegruppe» er større enn den totale forskjellen mellom samtlige majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer på 32 karakterpoeng. En måte å tolke dette på er at det totale prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever ville vært større dersom de minoritetsspråklige elevene ikke hadde vist så stor innsats som de faktisk gjør i forhold til skolearbeidet.

Til tross for at elever som vokser opp i familier med mye økonomiske og kulturelle ressurser oppnår bedre faglige resultater på skolen, er den tida unge bruker på skolearbeidet bare svakt relatert til elevenes økonomiske og kulturelle bakgrunn (se vedleggstabell 7). Dette antyder at ungdom fra økonomisk og kulturelt ressurssterke hjem ikke trenger å jobbe så mye med skolearbeidet for å oppnå gode karakterer som elever fra mindre ressurssterke hjem. En viktig forklaring på hvor mye tid ungdommer bruker på lekser handler om hvor involvert foreldrene er i skolen. Ungdom som ofte får hjelp fra foreldrene med lekser bruker også mer tid på leksene. Samtidig er foreldrenes interesse for skolen og deltakelse på foreldremøter klart forbundet med hvor mye lekser ungdom gjør. For minoritetsspråklige ungdommer har også foreldrenes ambisjoner betydning for leksearbeidet, noe som ikke gjelder for majoritetsspråklige ungdommer. Resultatene er i tråd med amerikanske studier som viser at unge som har etablert gode leksevaner også har foreldre som i større grad har innsikt i ungdommenes skolearbeid (Epstein 2001: 260).

5.5 Lesevaner

Det er gode grunner til å anta at elevenes lesevaner på fritida har betydning for læringsprosesser i skolen. En slik hypotese støttes av studier som viser at barn og unges som leser mye også gjør det særlig godt på lesetester (Tønnesen 1995, Elley 1992). En forklaring på dette kan være at de som har lettest for å lese er de som i størst grad utvikler interessen for lesing. Samtidig vil det være rimelig å forvente en prestasjonseffekt av det å lese, siden den som leser mye høyst sannsynlig etterhvert vil bli bedre til å lese. En kan

tenke seg at det å lese mye øker evnen til å forstå tekster, blant annet fordi en utvider og utvikler ordforrådet. En studie av voksne bekrefter en slik antakelse, da det viste seg at de som sluttet å lese etter endt utdanning var dårligere til å lese enn andre som voksne (jf. Lie mfl. 2001: 127). Også *PISA-undersøkelsen* avdekket betydelige sammenhenger mellom lesevaner i fritida, interesse for lesing og elevenes leseferdigheter (Lie mfl. 2001). Når det gjelder lesevaner, ble det funnet klare sammenhenger til leseferdigheter for flere ulike typer av lesestoff. Sterkest var sammenhengen til lesing av skjønnlitteratur, men også avislesning og lesing av elektronisk post var klart relatert til de unges leseferdigheter.

Ung i Norge 2002 har kartlagt disse tre formene for leseaktiviteter. I et større spørsmålsbatteri om hva ungdommene driver med i fritida ble det spurt om hvor mange ganger de i løpet av siste uke har lest aviser og i ei bok. Når det gjelder lesing av bøker, ble det presisert at spørsmålet ikke omfattet skolebøker. Senere i spørreskjemaet ble det spurt om hvor ofte ungdommene vanligvis leser og skriver elektronisk post. Det ble også her presisert at det kun var aktiviteter som skjer utenfor skolekonteksten som skulle telles med.

Tabell 5-1 Lesevaner. Bøker (ikke skolebøker), aviser og elektronisk post. Prosentfordeling majoritets- og minoritetsspråklige elever

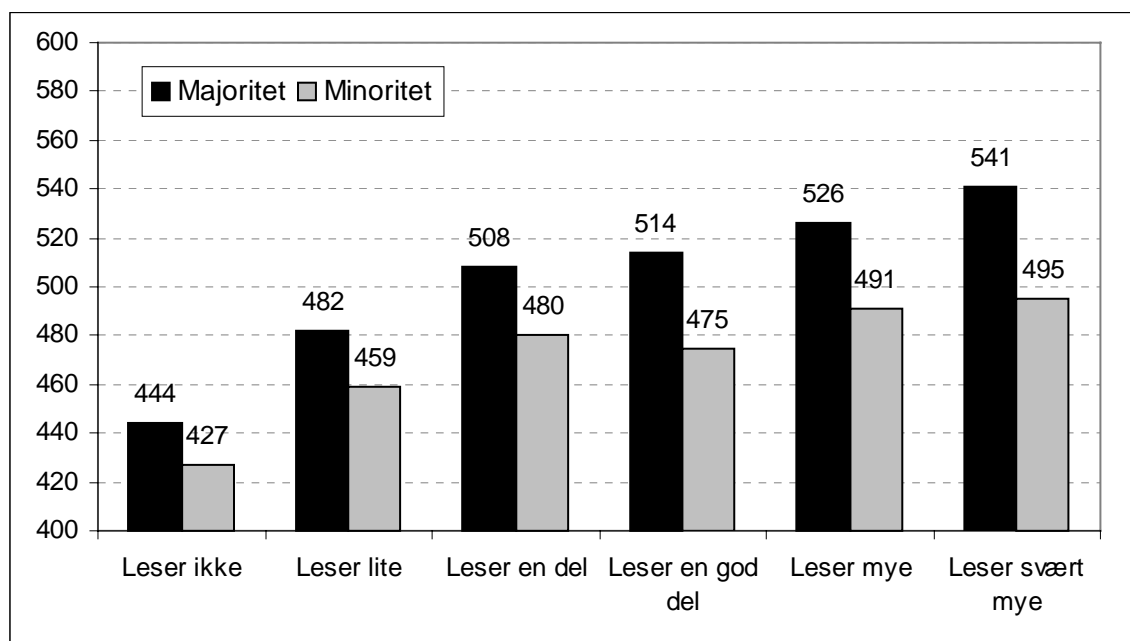
	Majoritets elever	Minoritets elever	
<i>Lest i bøker siste uke (ikke skolebok)</i>			
Ingen ganger siste uke	56	52	
En gang siste uke	14	15	
To ganger siste uke	9	15	
Tre eller flere ganger siste uke	21	19	
Totalt	100	100	$\chi^2=25$
N=	10 426	551	p<0,001
<i>Lest avis siste uke</i>			
Ingen ganger siste uke	15	25	
En gang siste uke	11	15	
To ganger siste uke	13	13	
Tre eller flere ganger siste uke	61	47	
Totalt	100	100	$\chi^2=58$
N=	10 425	552	p<0,001
<i>Skriver og leser elektronisk post utenom skolen (hvor ofte de unge vanligvis gjør dette)</i>			
Aldri, eller nesten aldri	31	30	
En til tre ganger i måneden	18	19	
En dag i uken	18	16	
Flere dager i uken	20	20	
Daglig eller nesten daglig	13	15	
Totalt	100	100	$\chi^2=3$
N=	10 662	594	p=0,56 (IS)

Resultatene viser at 44 prosent av norske tenåringer har lest i en bok i løpet av den siste uka før datainnsamlingen. Det er betydelig færre enn de som leser aviser, noe 85 prosent har gjort. Omtrent halvparten av norske tenåringer leser eller skriver elektronisk post i løpet av en uke.

Mens det ikke er forskjeller mellom majoritets- og minoritetspråklige ungdommer i bruken av elektronisk post, er det færre minoritetsungdom som leser aviser og noen flere som leser bøker. På dette området har det skjedd en tilnærming mellom majoritets- og minoritetspråklige i løpet av tiårsperioden, siden det i 1992 var betydelig mer vanlig blant minoritetsungdommene å lese bøker enn det var blant majoritetspråklige (jf. Lauglo 1996).

Det finnes lite kunnskap om hva lesevaner betyr for minoritetspråklige ungdommers skolekarakterer. En rimelig antakelse kan være at lesing er spesielt viktig for denne gruppa for å forbedre norskferdighetene sine. Gjennom lesing kan en forvente at ordforrådet øker og at en utvider den delen av begrepsapparatet som Cummins (2000) omtaler som det akademiske språket. Figuren under viser hvordan karakternivået samvarierer med ungdommens lesehyppighet. Det er her slått sammen de tre spørsmålene om lesing av bøker og aviser, samt bruken av elektronisk post. Ungdommene er deretter delt inn i ulike grupper avhengig av hvor mye de leser.

Figur 5-13 Karaktterskåre etter samlet lesehyppighet av bøker og aviser og bruk av elektronisk post. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $F=135$, $p<0,001$, $\eta^2=0,25$. Minoritet: $F=4,4$, $p<0,001$, $\eta^2=0,19$

I tråd med tidligere undersøkelser viser *Ung i Norge* at unges lesevaner har sammenheng med karakterene de oppnår i skolen. Det er betydelige for-

skjeller, til tross for at det kun er hyppighet som måles og hvor det ikke vites noe om hva ungdommene leser, og hvor intenst lesingen foregår. Særlig er det store forskjeller mellom de som ikke leser og de som leser svært mye. Sammenhengen er også tydelig for minoritetsungdommene, men ikke fullt så sterk. Blant minoritetsungdommene er det først og fremst de som leser lite eller som ikke leser i det hele tatt som skiller seg ut i negativ retning. Samtidig er det verdt å merke seg at minoritetsungdom som leser mye oppnår et karakternivå som ligger på gjennomsnittet av samtlige norske tenåringer.

En begrensning er at det ikke er spurt om hva slags språk ungdommene bruker når de leser bøker, aviser og elektronisk post. Det kan være at minoritetsungdommenes lesevaner først og fremst styrker deres ferdigheter i morsmålet og i mindre grad støtter opp om deres norskspråklige ferdigheter. Ut fra andre undersøkelser er det likevel mye som tyder på at minoritetspråklige ungdommer leser mest norsk. Enkelte studier viser at barn og unge med innvandrerbakgrunn helst foretrekker å lese på norsk (Opsand 1981, Kulbrandstad 1997). Dette kan ha sammenheng med tilgjengeligheten av litteratur, men også at minoritetspråklige ungdommer kanskje ikke har like gode leseferdigheter på morsmålet som i norsk. Når det gjelder skriving, fant Kulbrandstad (1997) at mange bare brukte morsmålet til å skrive brev eller hilsninger til slektninger. Skrivningen ble sett på som et ledd i å opprettholde kontakt med slekt og venner i foreldrenes hjemland. Morsmålet ble også brukt når de skulle skrive korte beskjeder til foreldrene sine.

Minoritetspråklige ungdommer som leser mye kommer oftere fra hjem med mange bøker og hvor de har tilgang til PC og internett, men ikke nødvendigvis fra familier med spesielt god råd eller der foreldrene har høy utdanning (se vedleggstabell 7). For majoritetspråklige ungdommer viser det seg i tillegg at foreldrenes utdanningsnivå og familiens økonomiske situasjon har betydning for hvor ofte ungdommene leser. Lesevanene til de unge har også sammenheng med foreldrenes involvering i skolen og i særlig grad foreldrenes ambisjoner. Men blant minoritetsungdommene leses det mer der foreldrene oftere hjelper til med lekser og hvor foreldrene viser sterk grad av interesse i de unges skolegang. Likevel viser en multivariat regresjonsanalyse av henholdsvis majoritets- og minoritetspråklige elever at sosial bakgrunn ikke forklarer sammenhengen mellom ungdommenes lesehyppighet og skoleprestasjoner (se Vedleggstabell 8). Dette betyr at uavhengig av økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser i familien har lesing en egen og selvstendig sammenheng med de unges karakternivå i skolen.

5.6 Hovedpunkter

- Når det gjelder holdninger til skolen, er det små forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. På den ene side slutter de fleste unge opp om skolen på en grunnleggende måte, de opplever at skolen kommer godt med i framtida og det er entydig oppslutning om karaktersystemet. De fleste synes lærerne er flinke og at det de lærer på skolen er viktig. Samtidig gir mange uttrykk for at skolen er for lite praktisk rettet og at det er venner er viktigere enn å gjøre det bra på skolen. Mange elever opplever å ikke ha innflytelse på viktige beslutninger i skolen.
- Det store flertall av unge trives på skolen, samtidig som mange kjeder seg. Hver femte elev gruer seg ofte til å gå på skolen. Minoritetsspråklig ungdom gruer seg oftere og kjeder seg mindre enn majoritetsspråklige. Minoritetsspråklig ungdom er mer utsatt for mobbing i form av utestenging, plaging og erting.
- De er små forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige når det gjelder atferdsproblemer i skolen. De fleste unge er relativt skikkelige når det gjelder utagerende atferd, mens såkalt læringshemmende atferd (konsentrasjonsproblemer, forsentkomming, skulk mv.) er mer utbredt.
- Det er stor variasjon i hvor mye tid ungdom bruker på lekser. Hver tredje bruker mindre enn en halv time daglig og hver tredje bruker mer enn en time. Minoritetsspråklig ungdom bruker betydelig mer tid til lekser enn andre. En av fem bruker mindre enn en halv time daglig og over halvparten bruker mer enn en time. Færre minoritetsungdom leser aviser, mens noen flere leser bøker sammenliknet med majoritetsspråklige. Det er ingen forskjeller i bruken av elektronisk post.
- Økonomiske og kulturelle ressurser i familien er bare i mindre grad relatert til de unges tilpasning til skolen, med unntak av lesing av bøker som har en viss betydning. Foreldrenes involvering i skolen og de forventninger de har i forhold til de unges skolegang er generelt viktigere for å forstå elevers tilpasning til skolen. Elever med interesserte og forventningsfulle foreldre trives bedre, bruker mer tid på lesing og lekser og er sjeldnere involvert i problematferd i skolen. Mobbing har en viss sammenheng med familiens økonomi. Familiebakgrunn har omtrent samme betydning for hvordan majoritets- og minoritetsspråklige tilpasser seg skolesituasjonen.
- Elevenes skoletilpasning henger bare moderat sammen med tilpasning til skolen. Sammenhengen er gjennomgående noe svakere for minoritetsspråklige elever og har ikke spesielt stor betydning når ressurser i familien trekkes inn i analysene.

6 Framtidsplaner

Hvilke planer har dagens tenåringer for videre utdanning? Og hvilke yrker ønsker ungdommene seg når de blir voksne? Svarene de unge gir kan reflektere alt fra rene drømmerier til mer realistiske framtidsutsikter. Samtidig bærer både planer og ønsker preg av ustabilitet, som kan endres eller justeres underveis. Utdannings- og yrkesplaner kan likevel si noe om holdninger og om de verdier ungdom mener er viktige, siden tenåringsfasen er den perioden i livet hvor de fleste for alvor begynner å realitetsorientere seg i forhold til egen framtid. Det kan også si noe om hvilken plass skolen og utdanningssystemet har i de unges individuelle framtidsorienteringer. Det viser seg at utdanningsaspirasjoner er en god indikator på de faktiske valg ungdom foretar seg senere i utdanningssystemet (Portes & Wilson 1976, Spencer & Featherman 1978, Thomas 1980, Gottfredson 1981, Marjoribanks 1984, Wilson & Wilson 1992). Det er derfor først og fremst rimelig å betrakte planer som et begynnende uttrykk for ungdommenes aspirasjoner for eget liv.

Optimismehypotesen og reproduksjonshypotesen gir ulike antakelser om hva vi kan forvente når det gjelder majoritets- og minoritetsspråklige ungdommers yrkes- og utdanningsplaner. *Optimismehypotesen* vektlegger at innvandrerforeldre har særlig høye ambisjoner på barnas vegne og at barna gjennom sosialiseringen tidlig får inntrykk av at foreldrene har et ønske om at barna i sosiologisk forstand overskrider deres sosiale posisjon. Dersom ungdommene følger foreldrenes anbefalinger, vil resultatet være at minoritetsspråklig ungdom framstår som en særlig utdanningsmotivert gruppe. Perspektivet innbyr til å undersøke hvilken rolle foreldrenes forventninger spiller for de unges framtidsplaner.

Reproduksjonshypotesen legger også vekt på innflytelsen fra foreldrene, men understreker at elevenes sosiale bakgrunn og karakterer kan virke hemmende for minoritetsspråklige elevers sosiale mobilitet. Både norsk og internasjonal utdanningssosiologi har dokumentert at karakterer og sosial bakgrunn har stor betydning når ungdom skal velge utdanning og yrke (Erikson og Jonsson 1996, Hansen 1995). Det samme mønsteret gjelder når tenåringer blir spurt om deres yrkes- og utdanningsplaner (Eeg-Henriksen 1983, Edvardsen 1995, Bjørnson 1995, Falch-Pedersen 1998). Sosial reproduksjonsteori gir således grunn til å forvente at unge fra språklige minoriteter har *lavere ambisjoner enn majoriteten*, siden innvandrerforeldrene generelt sett er plassert lavere i samfunnets statushierarki enn majoriteten og karakternivået til minoritetsungdommene er lavere enn gjennomsnittet i den norske skolen.

Reproduksjonshypotesen synliggjør viktigheten av å studere den betydningen karakterer og sosial bakgrunn har for de unges framtdsorienteringer.

I spørreskjemaet til *Ung i Norge* ble de unge spurt om yrkesønsker og utdanningsplaner. Selv om begge deler er mål på de unges framtdsorienteringer, oppfattes planer som et klarere uttrykk for hva slags ambisjoner og målsettinger de unge har på egne vegne. I analysene vil derfor utdanningsplaner bli viet størst oppmerksomhet.

6.1 Tidligere studier av minoritetsungdoms framtdsplaner

I løpet av 1990-tallet har det vært gjennomført flere studier av minoritetsungdommens framtdsorienteringer. Enkelte finner at minoritetsspråklige ungdommer sikter høyere i yrkeshierarkiet og ønsker seg lenger utdanning enn gjennomsnittet av norske skoleelever, mens andre bare finner mindre forskjeller. I den første større studien – *Ung i Norge 1992* – ble det i tråd med optimismehypotesen konkludert med at minoritetsspråklige elever hadde høy motivasjon for å ta videre utdanning (Lauglo 1996). Samtidig hadde minoritetsspråklige ungdommer i like stor grad som andre forventninger om at de ville klare å gjennomføre planene sine. Også i enkelte senere studier blir minoritetsspråklige elever beskrevet som sterkt utdanningsmotiverte (Pihl 1998, Hegna & Helland 1999). I Pihls (1998) studie av elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn i videregående skole ga mange uttrykk for at de både ønsket seg og drømte om prestisjefylte yrker, som lege, ingeniør og advokat. Bortimot 60 prosent ønsket å begynne i høyere utdanning etter at de var ferdig med videregående skole.¹⁴

Andre undersøkelser har konkludert med at det bare er mindre forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers framtdsorienteringer. Sletten (2001) fant i *Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996* ingen klare forskjeller i yrkesaspirasjoner basert på yrkenes sosio-økonomiske status.¹⁵ Derimot var det en tendens til at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn oftere var orientert mot yrker som lege, ingeniør, frisør, sykepleier og enkelte mekaniske yrker. Samtidig var de i mindre grad orientert mot jus og kunstnerisk utøvende yrker, som forfatter, designer, arkitekt og skuespiller. I

¹⁴ Pihls (1998) undersøkelse gir ikke grunnlag til å sammenlikne med majoritets elever, siden disse ikke ble omfattet av studien. Selv om svarprosenten var relativt lav (under halvparten besvarte spørreskjemaet), støttes resultatene av en undersøkelse på videregående skoler i Bergen, hvor svarprosenten var betydelig høyere (88 prosent) (Hegna & Helland 1999). Også her var det omtrent 6 av 10 minoritetsspråklige som ønsket å ta høyere utdanning, mot «bare» i underkant av 4 av 10 elever med norskfødte foreldre.

¹⁵ Ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996 omfattet aldersgruppen 14 til 17 år.

følge Sletten (2001) kan en forklaring være at ungdommene selv og deres foreldre gjennomgående har vokst opp under dårligere materielle kår enn det som er vanlig og derfor søker seg mot yrker som gir forutsigbarhet. De som vokser opp i tryggere omgivelser og antar at de vil klare seg uansett, vil kunne ta mindre hensyn til økonomisk trygghet i sine planer og dermed også satse på yrker som gir større mulighet til å realisere personlige interesser.

Når det gjelder planer om å ta høyere utdanning, viste *Ungdomsundersøkelsen i Oslo* at det ikke var noen særlige forskjeller mellom ungdom med foreldre fra ikke-vestlige land og ungdom med norske foreldre (Bakken & Sletten 2000, Sletten 2001). I begge grupper hadde omlag fire av ti planer om å ta høyere utdanning, mens nesten 30 prosent ennå ikke hadde bestemt seg. Likevel ble det konkludert med at det finnes et særskilt innvandrerdriv, siden utdanningsplanene til de minoritetsspråklige ungdommene var betydelig høyere enn andre når det ble tatt hensyn til skoleprestasjoner og sosial bakgrunn. Sletten (2001) fant samtidig at utdanningsplanene varierte mye med foreldrenes landbakgrunn. Ungdom med foreldre fra Pakistan, Vietnam, Iran og India ga uttrykk for høyere utdanningsaspirasjoner enn gjennomsnittet, mens de med foreldre fra tidligere Jugoslavia, Tyrkia og Marokko siktet lavere i utdanningssystemet.

Den foreløpig siste studien av minoritetsspråklige ungdommers utdanningsplaner er en landsrepresentativ undersøkelse av elever på siste klassetrinn på videregående skole i skoleåret 1996/97 (Opheim & Støren 2001). Heller ikke i denne undersøkelsen har minoritetsspråklige elever i utgangspunktet en særlig orientering mot høyere utdanning. En like stor andel av elevene ønsket å ta utdanning etter at de avslutter videregående skole. Samtidig viser studien at noen flere av minoritetsungdommene ønsket seg en universitets- eller doktorgradsutdanning, mens majoritetsungdommene oftere siktet mot høgskoleutdanning.

Selv om de norske undersøkelsene ikke gir et entydig bilde, konkluderer i alle fall ingen med at minoritetsspråklige ungdommer sikter *lavere* i yrkes- og utdanningshierarkiet enn sine norske jevnaldrende.¹⁶ Ut fra reproduksjonshypotesen er dette oppsiktsvekkende siden ungdommene gjennomgående oppnår dårligere karakterer i skolen og vokser opp under dårligere sosio-økonomiske kår enn andre tenåringer i Norge. Mot slutten av dette kapittelet skal vi undersøke i hvilken grad ungdommenes utdanningsplaner

¹⁶ Det er vanskelig å gi en enkel forklaring på hvorfor studiene gir ulike resultater. Noe av grunnen kan handle om metodiske forskjeller, siden studiene er basert på ulike aldersgrupper og geografiske avgrensninger. Det kan også være forskjeller mellom undersøkelsene når det gjelder landbakgrunn. Samtidig varierer svarprosenten betydelig.

henger sammen med karakterer, foreldrenes utdanning og de forventningene som foreldrene deres gir uttrykk for.

6.2 Yrkesplaner

I spørreskjemaet ble ungdommene bedt om å oppgi hvilket yrke de ønsker seg som voksen. Spørsmålet var plassert helt bakerst og innebærer at bare de som kom gjennom det omfattende spørreskjemaet fikk sjansen til å svare. Dette gjelder 6 prosent av samtlige deltakere og 11 prosent av minoritetsungdommene. I tillegg har enkelte av ulike grunner latt spørsmålet stå åpent. Dette gjelder 5 prosent, både blant majoritets- og minoritetsungdom. Ytterligere 9 prosent svarer at de ennå ikke har bestemt seg («vet ikke», «usikker» eller liknende). Her er det heller ingen forskjell mellom majoritets- og minoritetsspråklige. I tillegg har 6 prosent av majoritetsungdommene og 4 prosent av minoritetsungdommene enten svart uklart eller useriøst («hore», «kriminell», «narkoman» eller liknende). Alt i alt er minoritetsspråklige ungdom overrepresentert blant de det mangler informasjon om. Forskjellene er ikke spesielt store (29 mot 25 prosent) og reflekterer først og fremst at de minoritetsspråklige ungdommene har hatt større problemer med å komme gjennom hele spørreskjemaet. I de videre analysene vil de som ikke har fått yrkeskode holdes utenfor. Prosentueringen baserer seg dermed kun på de ungdommene der det finnes opplysninger om yrkesplaner.

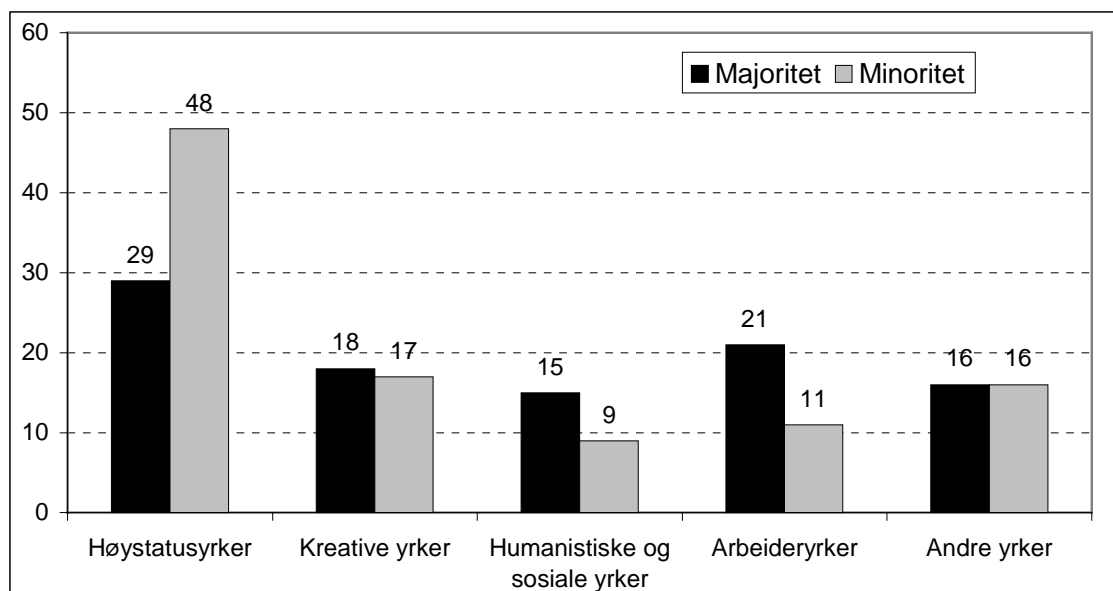
Av samtlige deltakere i undersøkelsen har tre av fire avgitt svar som kunne kodes etter Statistisk Sentralbyrås Standard for yrkesklassifisering, STYRK (Norges offisielle statistikk – NOS C 521). Det er stort mangfold i ungdommenes yrkesønsker. Totalt oppgis mer enn 200 ulike yrker. For å gi et første oversiktsbilde er det foretatt en inndeling i fem grove yrkeskategorier.

«Høystatusyrker» omfatter yrker som gjerne blir vurdert høyt i det samfunnsmessige statushierarkiet. Dette gjelder ledere og økonomer av ulikt slag, samt ingeniører, arkitekter, leger, jurister og psykologer. Felles for slike yrker er at de gjerne krever høy utdanning, med unntak av en del lederstillinger i mindre bedrifter, hvor dette ikke alltid er tilfelle. I tillegg til at det knytter seg vesentlig anseelse til slike yrker, er dette yrker hvor inntektsnivået er høyt. En annen yrkeskategori kalles for «kreative yrker» (jf. Sletten 2001: 57). Denne omfatter journalister og andre yrker innen media, samt forfattere, kunstnere, skuespillere, sangere, idrettsutøvere, designere og fotografer. I slike yrker kan utdanningskravene variere. En fellesnevner er at det stilles svært høye krav til personlig utfoldelse, kreativitet og talent. En tredje kategori omfatter yrker som lærere, førskolelærere, sosionomer, fysioterapeuter, sykepleiere, veterinærer og ulike omsorgsarbeidere, som er særlig

rettet mot barn og eldre. Felles for yrkene er at de innebærer daglig arbeid med mennesker (eller dyr), ut fra en omsorgsrasjonale eller pedagogisk praksis. Disse «humanistiske og sosiale yrkene» kan ha varierende sosial status, men sjelden så høy status, verken ut fra inntekt eller anseelse, som høystatusyrkene nevnt over. «Arbeideryrker» omfatter håndverkere, samt frisører, kokker og andre faglærte yrker. De fleste yrkene krever fagutdanning fra videregående skole eller fagskole. Denne kategorien omfatter også noen relativt få ungdommer, som ønsker seg yrker innen primærnæring, olje og industri og hvor det i varierende grad er krav om formell utdanning. Resten av yrkene er plassert i kategorien «andre yrker».

Figur 6-1 viser hvordan majoritets- og minoritetsungdommene fordeler seg ut fra denne grove yrkesinndelingen. En mer detaljert oversikt over de yrker som tilhører de ulike kategoriene gis i noten til figuren.

Figur 6-1 Yrkesønsker inndelt i grove yrkeskategorier. Prosent. Majoritet og minoritet.



Note: Yrkene er inndelt på følgende måte:

Høystatusyrker: Ledere, ingeniører, arkitekter, leger, jurister, psykologer og økonomer.

Kreative yrker: Journalister, yrker innen media, forfattere, kunstnere, skuespillere, sangere, idrettsutøvere, designere og fotografer.

Humanistisk og sosiale yrker: Lærere, førskolelærere, sosionomer, fysioterapeuter, sykepleiere og andre medisinske yrker, veterinærer og andre yrker inne pleie- og omsorg

Arbeideryrker: Kokk, frisør, elektrikere, snekkere og andre håndverkere, yrker innen primærnæring, industri, sjøfart og olje

Andre yrker: Data, politi, militære yrker, flygere, samfunnsvitere/humanister, diverse ufaglærte yrker.

I tråd med *optimismehypotesens* forventninger sikter minoritetsungdommene svært høyt i samfunnets yrkeshierarki. Nesten halvparten av minoritetsungdommene oppgir et høystatusyrke, mot tre av ti blant de med norskfødte foreldre. Majoritetsungdom er i større grad orientert mot håndverker- og

arbeideryrker, samt ulike omsorgs- og pedagogisk orienterte yrker. Det er ingen forskjeller mellom majoritet og minoritet når det gjelder hvor mange som ønsker seg til det som her kalles for kreative yrker. *Ung i Norge* kommer dermed fram til noe annerledes resultater enn Ungdomsundersøkelsen i Oslo (Sletten 2001).

Tabell 6-1 på neste side gir en mer detaljert framstilling av enkeltyrker. Siden de færreste som deltok i undersøkelsen kan forventes å ha et så høyt presisjonsnivå på yrkesspesifiseringen som kreves for å kode på en tilfredsstillende måte, er yrkesgrupper også her blitt slått sammen. For eksempel er lærere på ulike trinn kodet i samme kategori. Også i kategoriene leder, økonom og ingeniør, kan det være stor indre variasjon med hensyn på utdanningsnivå, kompetanse og innhold i yrket. Videre er det laget noen samle kategorier, slik som «andre håndverkere». Innholdet i denne kategorien må sees i forhold til hvilke håndverkeryrker som ellers er presentert i tabell 6-1. Her er yrkesønskene sortert separat for majoritets- og minoritetspråklige ungdommer etter hvor mange som oppgir de ulike yrkene.

En av sju minoritetspråklig ungdom ønsker å bli lege og omtrent like mange ønsker å bli ingeniør. Det tredje mest populære yrket er jurist, deretter kommer designer, politi og økonom. Når til sammen halvparten av minoritetsungdommene ønsker seg ett av disse seks yrkene, innebærer det et relativt begrenset spekter av yrker de kunne tenke seg som voksne. Majoritetsungdommene har på sin side et større mangfold av yrker de aspirerer mot.

Tabellen viser også at det er mange likhetstrekk når det gjelder hvilke yrker som er mest populære. For eksempel befinner alle de seks mest populære yrkene som minoritetsungdommene ønsker seg blant de tolv mest populære yrkene blant majoritetsungdommene. Ingeniør, jurist og økonom er særlig populært i begge grupper. Samtidig er det enkelte forskjeller i rangeringen. For eksempel er lege plassert på 12. plass hos majoritetsungdommene, mens det som nevnt kommer øverst på lista til minoritetsungdommene. Idrettsutøver, som er det tredje mest populære yrket blant majoritetsungdommene, kommer på 10. plass hos minoritetsungdommene. Mange majoritetsungdommer ønsker å bli kokk, som er det femte mest populære yrket. De mange TV-programmer om kokkeyrket de siste årene kan ha påvirket norsk ungdom til å aspirere mot dette yrket.¹⁷ En annen viktig forskjell er at leder, direktør og liknende yrker blir rangert svært høyt blant majoritetsungdommen. Hos minoritetsungdommene er lederyrket rangert på 16. plass.

¹⁷ Ifølge Cato Nordlien, som kodet yrkesønskene, var det mange av ungdommene som sa de ville bli stjernekokk, jobbe på gourmetrestaurant osv.

Tabell 6-1 Yrkesønsker. Majoritet og minoritet.

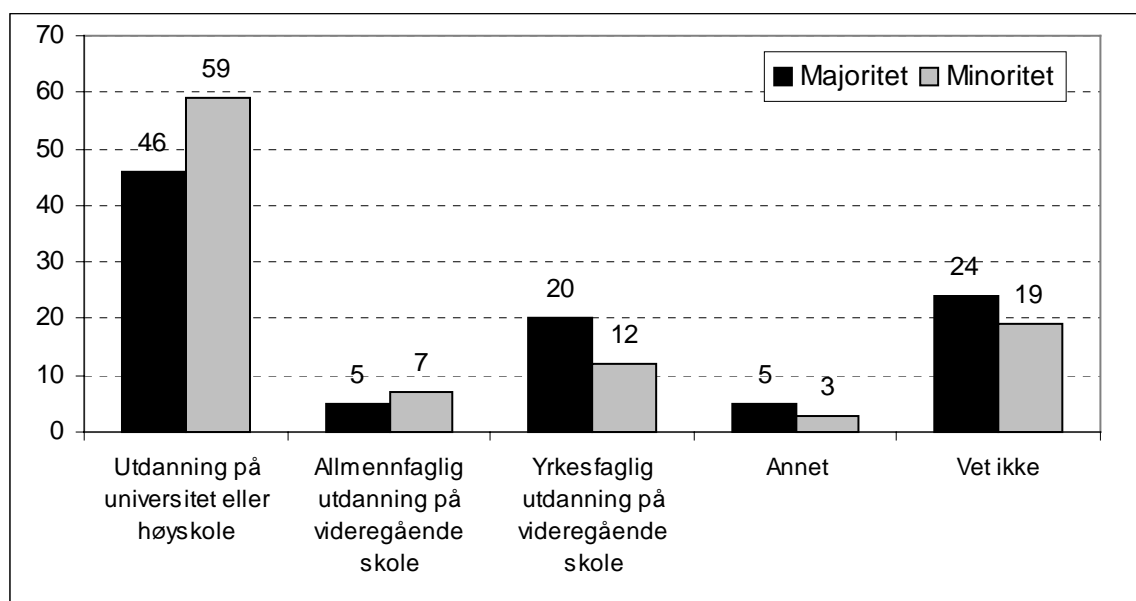
	Majoritet				Minoritet		
	N	%	Kum %		N	%	Kum %
Ingeniør (div)	586	7,3	7,3	Lege	61	14,4	14,4
Jurist	408	5,1	12,4	Ingeniør (div)	53	12,5	27,0
Idrettsutøver	399	5,0	17,4	Jurist	26	6,1	33,1
Kokk og lignende	333	4,2	21,6	Designer	23	5,4	38,5
Økonom (div)	331	4,1	25,7	Politi, brann	23	5,4	44,0
Ledere	317	4,0	29,7	Psykolog	20	4,7	48,7
Designer	312	3,9	33,6	Økonom (div)	20	4,7	53,4
Politi, brann	306	3,8	37,4	Frisør	17	4,0	57,4
Elektriker	281	3,5	40,9	Skuespiller, sanger	15	3,5	61,0
Snekker	265	3,3	44,2	Idrettsutøver	14	3,3	64,3
Lege	258	3,2	47,5	Arkitekt	12	2,8	67,1
Frisør	253	3,2	50,6	Dataprogrammerer	11	2,6	69,7
Arkitekt	244	3,1	53,7	Andre medisinske yrker	10	2,4	72,1
Lærer	239	3,0	56,7	Ledere	9	2,1	74,2
Skuespiller, sanger	237	3,0	59,6	Forfatter, kunstner	9	2,1	76,4
Forfatter, kunstner	228	2,9	62,5	Lærer	8	1,9	78,3
Veterinær	218	2,7	65,2	Selgere	8	1,9	80,1
Flyger, flygeleder	216	2,7	67,9	Andre pers.tj.yting	8	1,9	82,0
Psykolog	208	2,6	70,5	Flyger, flygeleder	8	1,9	83,9
Mekaniker	207	2,6	73,1	Mekaniker	7	1,7	85,6
Journalist, media	198	2,5	75,6	Journalist, media	6	1,4	87,0
Dataprogrammerer	188	2,4	77,9	Kokk ol	6	1,4	88,4
Sykepleier	183	2,3	80,2	Sykepleier	5	1,2	89,6
Fysioterapeut	147	1,8	82,1	Reiseliv, guide	5	1,2	90,8
Barne- og ungdomsarb.	140	1,8	83,8	Elektriker	5	1,2	92,0
Andre samf.viter/humanist	109	1,4	85,2	Snekker	5	1,2	93,1
Reiseliv, guide	96	1,2	86,4	Andre håndverkere	5	1,2	94,3
Omsorgsarbeider	96	1,2	87,6	Militære yrker	5	1,2	95,5
Andre pers.tj.yting	92	1,2	88,7	Andre samf.viter/humanist	3	0,7	96,2
Sosionom	91	1,1	89,9	Fotograf	3	0,7	96,9
Industri, olje	90	1,1	91,0	Veterinær	2	0,5	97,4
Andre medisinske yrker	89	1,1	92,1	Fysioterapeut	2	0,5	97,9
Mannskap, offiser på båt	89	1,1	93,2	Førskolelærer	2	0,5	98,3
Fotograf	87	1,1	94,3	Barne- og ungdomsarbeider	2	0,5	98,8
Militære yrker	87	1,1	95,4	Omsorgsarbeider	2	0,5	99,3
Primærnæring	85	1,1	96,5	Industri, olje	2	0,5	99,8
Selgere	80	1,0	97,5	Sosionom	1	0,2	100,0
Andre håndverkere	72	0,9	98,4	Primærnæring	0	0,0	100,0
Sjåfør	70	0,9	99,2	Mannskap, offiser på båt	0	0,0	100,0
Førskolelærer	52	0,7	99,9	Sjåfør	0	0,0	100,0
Div. ufaglærte yrker	9	0,1	100,0	Div. ufaglærte yrker	0	0,0	100,0
Totalt	7 966	100,0		Totalt	423	100,0	
Vet ikke/usikker el	970	(9,0)		Vet ikke/usikker el	52	(8,6)	
Uoppgitt/ikke kodbart svar	1 815	(16,8)		Uoppgitt/ikke kodbart svar	131	(21,6)	

Det er verdt å understreke at nesten ingen av minoritetsungdommene sikter mot håndverkeryrker, mens enkelte av disse yrkene har relativt høy status hos majoritetsungdommene. For eksempel er det flere som vil bli elektriker eller snekker enn lege eller arkitekt. Det er videre ingen av minoritetsungdommene som vil jobbe i primærnæringen, på båt eller være sjåfør. Få ønsker å bli sosionom, veterinær eller jobbe i barnehage og det heller ikke mange som nevner yrker innenfor industri eller oljesektoren. Mange av disse yrkene er heller ikke særlig populære blant majoritetsungdommene. Aller lavest rangert er førskolelæreryrket, mens barne- og ungdomsarbeider kommer noe høyere. Til slutt kan det være verdt å nevne at svært få minoritetsungdommer sikter mot læreryrket. Det er stort behov for kvalifiserte tospråklige lærere i den norske skolen. Når så få ønsker å bli lærere, kan det bli vanskelig å rekruttere minoritetsspråklige ungdommer til lærerutdanningen.

6.3 Utdanningsplaner

Når de fleste av dagens unge fullfører videregående skole, blir spørsmålet om de langsiktige utdanningsplanene særlig aktuelt. I *Ung i Norge* ble ungdommene spurt om «Hvor lang utdanning tror du at du kommer til å ta?» De ble gitt følgende svaralternativer: 1) Utdanning på universitet eller høyskole, 2) Allmennfaglig utdanning på videregående skole, 3) Yrkesfaglig utdanning på videregående skole, 4) Annet og 5) Vet ikke.

Figur 6-2 Utdanningsplaner. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: $\chi^2=56$, $df=4$, $p<0,001$

Nærmere halvparten av deltakerne i *Ung i Norge* har planer om å ta utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. I tillegg har bortimot en av fire ennå ikke bestemt seg. En av fire tar sikte på å avslutte utdanningen sin etter videregående skole, hvorav de fleste med yrkeskompetanse. 5 prosent oppgir «annet», som kan bety at de ikke tenkt å fullføre videregående opplæring. Resultatene føyer seg inn i rekken av tidligere studier, som også viser at norsk ungdom sikter høyt i utdanningssystemet (Edvardsen 1993, Opheim & Støren 2001).

En høyere andel av minoritetsungdommene ønsker seg universitets- eller høyskoleutdanning enn majoritetsungdommene. Mens 6 av 10 minoritetsspråklige elever sikter høyt i utdanningssystemet, gjelder dette 46 prosent av majoritetsungdommene. Noe av forskjellen kan skyldes at det er flere av de majoritetsspråklige som ennå ikke har bestemt seg. Det er likevel ikke hele forklaringen, siden flere av majoritetsungdommene aspirerer mot yrkeskompetanse fra videregående. Resultatene er i samsvar med de høyere yrkesaspirasjonene minoritetsspråklig ungdom gir uttrykk for og således også i tråd med optimismehypotesens forventninger om at minoritetsspråklig ungdom er spesielt orientert mot høyere utdanning. Det er også verdt å merke seg at det er ingen forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer når det gjelder hvor mange som svarer at de tar sikte på noe «annet» enn videregående skole eller høyere utdanning.

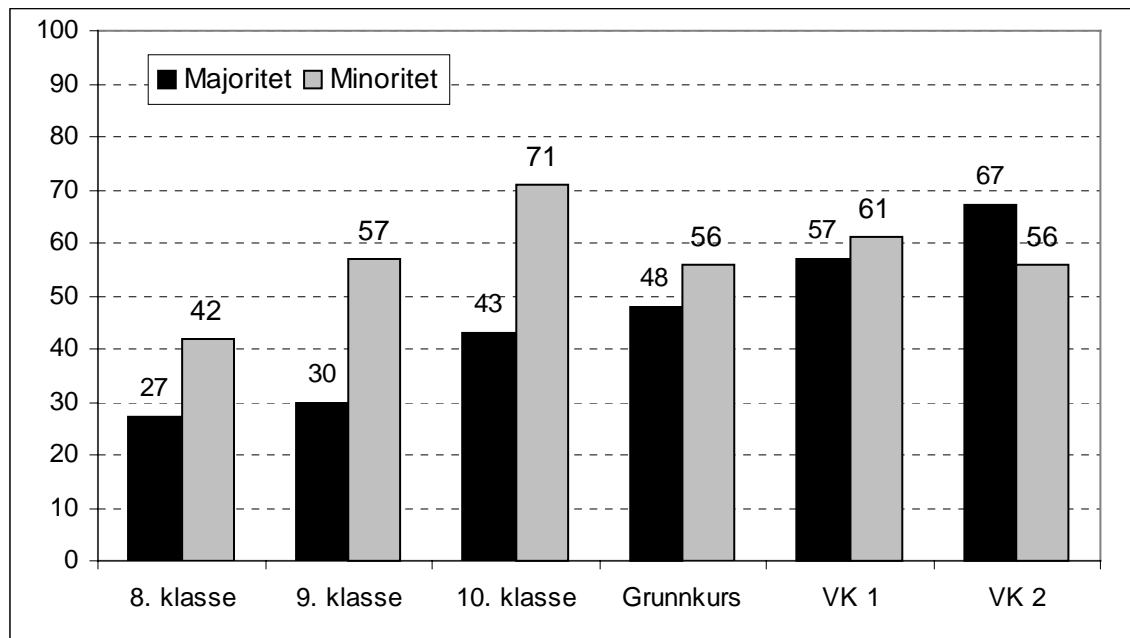
Tabell 6-2 Utdanningsplaner og kjønn. Majoritet og minoritet. Prosentfordeling

	Majoritet		Minoritet	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Utdanning på universitet eller høyskole	41	51	58	61
Allmennfaglig utdanning på vidg. skole	5	5	9	5
Yrkesfaglig utdanning på vidg. skole	27	14	14	11
Annet	5	5	3	4
Vet ikke	22	26	17	20
Totalt	100	100	100	100
N=	5148	5422	257	261
Sign. test	$\chi^2=308, p<0,001$		$\chi^2=6,0, p=0,20$	

Tabell 6-2 viser at majoritetsspråklige jenter sikter høyere i utdanningssystemet enn gutter, mens guttene i større grad aspirerer mot yrkeskompetanse. Resultatet er i tråd med tendensen i den senere tid at jenter i større grad tar høyere utdanning enn gutter (Frønes 1996, Heggen 2002). Blant minoritetsspråklige ungdommer er det ingen kjønnsforskjeller av betydning. Dermed er det først og fremst de majoritetsspråklige guttene som skiller seg ut, selv om majoritetsspråklige jenter har noe lavere utdanningsplaner enn

ungdommene med minoritetsbakgrunn. Det siste kan muligens henge sammen med at flere av de minoritetspråklige ungdommene har gjort seg opp en mening om hva de ønsker.

Figur 6-3 Planer om å ta høyere utdanning etter klasstrinn. Majoritet og minoritet.



Note: På videregående er det kontrollert for skjevheter i datamaterialet på studieretningene på VK1 og VK2 (jf. kapittel 3). Planer på VK1 og VK2 er justert i forhold til grunnkurselever, siden det antas at grunnkurselevne er representative for hele landet.

Figur 6-3 viser at andelen som ønsker seg høyere utdanning blant de majoritetspråklige ungdommene øker jevnt fra rundt tre av ti på begynnelsen av ungdomsskolen, til nesten sju av ti på slutten av videregående.¹⁸ For de minoritetspråklige elevene er også det en økning, men bare på ungdomstrinnet. I overgangen til videregående skjer det et klart fall i andelen som ønsker seg høyere utdanning og det er ingen økning i løpet av videregående skole. Resultatene tyder på at den særlige utdanningsmotivasjonen blant minoritetspråklige ungdommer først og fremst gjelder elevene på ungdomstrinnet. På videregående er det samlet ingen forskjeller, med en tendens til lavere utdanningsmotivasjon hos de aller eldste minoritetsungdommene.

En mulig forklaring er at mange minoritetspråklige elever gir uttrykk for utdanningsplaner på ungdomsskolen som de senere betrakter som mindre realistiske. For eksempel kan det være at særlig elever med svake karakterer fra ungdomsskolen nedjusterer sine høye ambisjoner i overgangen til videregående. Østberg (2003) antyder en slik forklaring når hun kommenterer en

¹⁸ Siden yrkesfagselever er underrepresentert i *Ung i Norge* på VK 1 og VK 2 har vi i figuren justert planene ut fra dette. Forskjellene mellom majoritets- og minoritetspråklige er omtrent den samme uansett dette metodiske grepet.

myte om at «alle innvandrerdømmere vil bli lege». Hennes intervjuer tyder på at mange minoritetsspråklige ungdommer gjennomgår en realitetsorientering utover i ungdomsalderen.

De vet de ikke vil klare det, eller de har faktisk lyst til å velge en annen karriere. (...) I en periode, særlig på videregående skole, er det imidlertid mange som sliter ekstra hardt for å klare å leve opp til disse forventningene, før de enten skjønner at det ikke vil gå, eller de klarer å overbevise foreldrene om at det finnes andre yrkesveier (Østberg 2003: 169).

En annen mulighet er at dette handler om forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige når det gjelder hvor mange som eksplisitt har gjort seg opp en mening om sine utdanningsplaner. Som vist er det flere av majoritetsungdommene som er usikre. Dersom usikkerheten avtar gjennom tenårene og da i særlig grad ved overgangen mellom ungdomsskolen og videregående, kan dette bidra til å forklare resultatene i figur 6-3. Hypotesen får en viss støtte på de laveste klassetrinnene. I 8. og 9. klasse er det svært mange majoritetsspråklige elever som gir uttrykk for at de ikke vet hva slags utdanning de tar sikte på (49 prosent av 8. klassingene og 40 prosent av 9. klassingene). Det er rimelig å anta at en god del av disse på et senere tidspunkt vil aspirere mot høyere utdanning. Blant minoritetselvene er det færre usikre (33 prosent av 8. klassingene og 20 prosent av 9. klassingene). I 10. klasse er disse forskjellene mellom minoritet og majoritet mindre og på videregående er det ingen forskjeller av betydning. Dermed forklarer ikke dette den store forskjellen i utdanningsaspirasjoner vi fant i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående. Dersom vi bare ser på de som har bestemt seg og beregner hvor stor andel av disse som tar sikte på langvarig utdanning, viser det fortsatt å være et fall i utdanningsmotivasjonen hos minoritetsspråklige elever i overgangen til videregående skole.

6.4 Hva påvirker utdanningsplaner?

Planer skapes ikke i et sosialt vakuum, men formes både ut fra de unges vurderinger av egne evner og ut fra omgivelsenes påvirkninger og forventninger. Siden karakterer er et viktig signal som skolen gir om de unges akademiske evner, er det grunn til å anta at dette er noe de unge tar med i betraktning. Det kan også være at lærere oppmuntrer skoleflinke elever til å satse på høyere utdanning og at mindre flinke elever i liten grad får en slik tilbakemelding. Ut fra sosialiseringsteorier kan en forvente at aspirasjoner formes i takt med de forventninger som såkalte signifikante andre gir uttrykk for. Selv om far og mor regnes som de viktigste personer tidlig i sosialiseringprosessen, kan også foreldres forventninger veie tungt i de unges

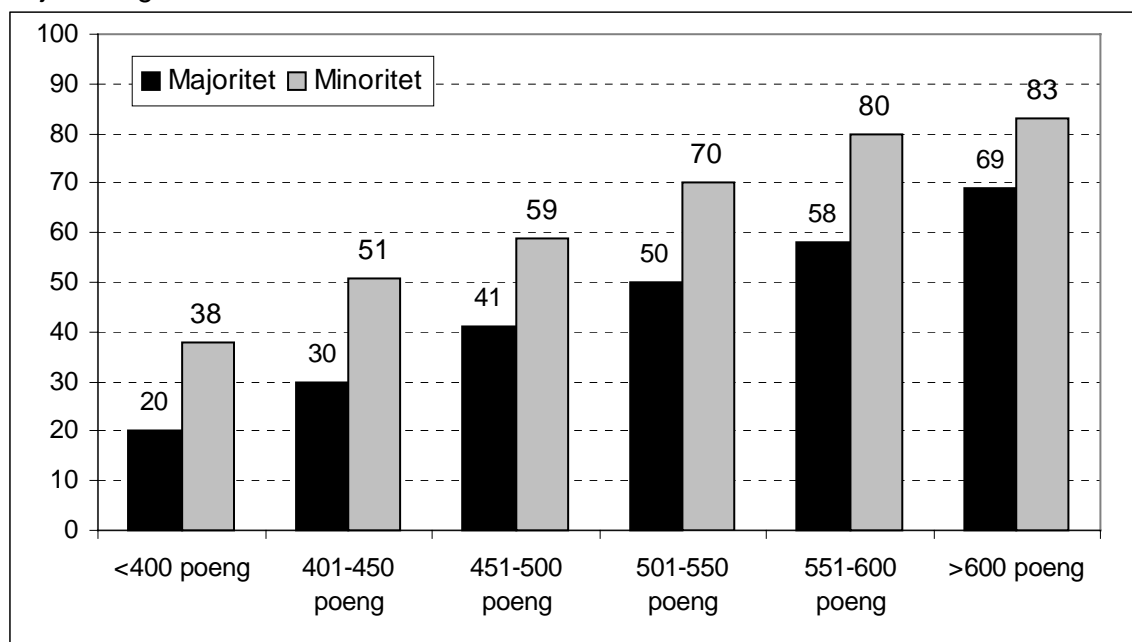
tanker om framtida selv i ungdomsalderen. Men også søsken, lærere og venner er viktige inspirasjonskilder (Davies & Kandel 1981, Campbell 1983). Påvirkningen kan skje direkte, gjennom at foreldre og andre gir uttrykk for hva de ønsker at den unge skal gjøre eller bli. Samtidig kan nære personer i den unges omgivelser påvirke indirekte, gjennom å framstå som rollemodeller den unge identifiserer seg med. I de tilfeller der for eksempel de fleste voksne i familiens omgangskrets har høyere utdanning, vil det ofte framstå som et naturlig valg for den unge å satse på dette.

I tråd med et slikt perspektiv på hva som påvirker tenåringers framtidsplaner, viser sonderende analyser av de variabler som vi har vært inne på i de tidligere kapitler at både for majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer er det først og fremst ungdommenes karakterer, foreldrenes utdanningsbakgrunn og de forventninger foreldrene har til de unge som har sammenheng med de unges utdanningsplaner. Samtidig viser analysene at elevens skoletilpasning og familiens økonomiske situasjon har mindre å si, når andre faktorer tas hensyn til.

6.4.1 Karakterer

Figur 6-4 viser hvor stor andel majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer som har planer om å ta høyere utdanning på universitet eller høyskole på ulike nivåer langs karakterskalaen.

Figur 6-4 Prosentandel som tar sikte på å ta høyere utdanning etter karakterskåre. Majoritet og minoritet.



Signifikanstest: Majoritet: $\chi^2=1075$, $p<0,001$. Minoritet: $\chi^2=58$, $p<0,001$.

Figuren viser flere interessante resultater. For det første er det et generelt poeng at sammenhengen mellom karakterer og utdanningsplaner er svært sterk og tilnærmet rettlinjert. Når prestasjonene øker med 50 karakterpoeng (det vil si et halvt standardavvik), øker andelen som sikter mot høyere utdanning med 10 prosentpoeng. Blant de med de svakeste skoleprestasjonene planlegger 20–30 prosent av majoritetsspråklige ungdommer og 40–50 prosent av de minoritetsspråklige høyere utdanning. Blant de mest skoleflinke gjelder dette omtrent 70 prosent av majoritetsspråklige og mer enn 80 prosent av minoritetsspråklige ungdommer.

For det andre er sammenhengen mellom karakterer og utdanningsplaner mer eller mindre parallelle for majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer. Dette antyder at karakterer har den samme betydning når de to gruppene legger sine utdanningsplaner.

Selv om samfunnsforskere sjelden finner så store forskjeller, er det likevel ikke entydig hvordan sammenhengen skal tolkes. En hypotese er at ungdom hovedsakelig innretter utdanningsplanene sine etter hvordan de gjør det på skolen (Jencks mfl. 1983). Aspirasjoner framstår således som en rasjonell respons på de muligheter den enkelte oppfatter å ha i utdannings-systemet og hvordan den unge «best mulig» kan få brukt karakterene sine. På denne måten er det rimelig å tolke resultatene som et uttrykk for at ungdom legger en betydelig realitetsorientering til grunn for sine utdanningsplaner og at dette gjelder både for majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer. Alternativt kan høye aspirasjoner betraktes som en indre drivkraft og motivasjon, som uavhengig av karakterer påvirker den enkeltes streben etter eller motstand mot for eksempel akademiske prestasjoner (Caplan mfl. 1992). Elever som setter seg høye utdanningsmål kan gjennom økt innsats bidra til å forbedre karakterene. Siden undersøkelsen baserer seg data fra ett tidspunkt, er det vanskelig å avgjøre tidsrekkefølgen. Mest sannsynlig er det at karakterer og utdanningsplaner i de fleste tilfeller bidrar til å påvirke hverandre gjensidig.

En annen mulighet som her kan undersøkes nærmere er om bakenforliggende forhold, slik som foreldrenes utdanning og forventninger, både påvirker de unges karakterer og utdanningsplaner. En multivariat analyse som tar hensyn til dette viser at effekten av karakterer bare marginalt endres når slike bakenforliggende forhold trekkes inn i analysen. Dette gjelder både majoritets- og minoritetsspråklige elever og understreker at karakterer har en selvstendig betydning i forhold til de unges utdanningsplaner.

Det er også verdt å merke seg at innenfor samtlige prestasjonsnivåer er det en betydelig høyere andel av minoritetene som ønsker seg utdanning på

universitets- eller høghskolenivå. Innenfor hvert prestasjonsskiikt varierer forskjellen mellom 14 og 21 prosentpoeng og gjennomsnittlig er forskjellen på 19 prosentpoeng. Aspirasjonsgapet innenfor prestasjonsnivåene er således høyere enn det som totalt sett skiller disse to gruppene. På grunn av at karakterer har stor betydning for utdanningsplaner innebærer de svakere karakterene som minoritetsspråklige ungdommer oppnår at noe av forskjellene i utdanningsplanene skjules. Dette gir ytterligere støtte til optimismehypotesens poeng om at det finnes et særskilt driv hos etterkommere av innvandrere i retning av å oppnå sosial mobilitet, et driv som framstår ekstra tydelig når elevenes skolerresultater trekkes inn i analysen.

Selv om sammenhengen mellom karakterer og utdanningsplaner er sterke, må det samtidig understrekes at en ikke ubetydelig andel av de mest skolesvake elevene tar sikte på å ta høyere utdanning fra universitet eller høghskole. Siden individuelle skoleprestasjoner viser seg å holde seg relativt stabile over tid (Jencks mfl. 1972: 60, Grøgaard mfl. 1999), vil det være rimelig å stille spørsmålstegn ved hvor realistisk det er for mange av disse elevene å få gjennomført planene sine. En mulighet er mange blir nødt til å nedjustere planene sine etter hvert som de blir eldre når de ser at karakterene ikke er gode nok til å komme inn på de studiene de ønsker seg. Edvardsen (1995) har vist at særlig elever med svake skoleprestasjoner fra grunnskolen har en tendens til å nedjustere sine planer. Dette antyder at elevers akademiske selvbilde utvikler seg utover i ungdomstida og blir påvirket av de prestasjonene elevene etter hvert oppnår.

I tillegg kan det være at de faglig svakeste elevene er de som har minst kunnskap om hva som kreves for å ta høyere utdanning. I slike tilfeller kan ønsket om å ta langvarig utdanning, som ofte krever et godt utviklet begrepsapparat i tillegg til gode skrive- og leseferdigheter, for en del ungdommer være uttrykk for drømmerier mer enn realistiske framtdsvisjoner. Selv om dette gjelder skolesvake elever uansett om foreldrene deres er født i Norge eller andre steder, omfattes minoritetsungdom spesielt av dette poenget. Både fordi disse ungdommene er overrepresentert i gruppa med svake skoleprestasjoner og fordi så mange som nesten halvparten av minoritetsspråklige ungdommer med svake karakterer gir uttrykk for at de ønsker seg høyere utdanning.

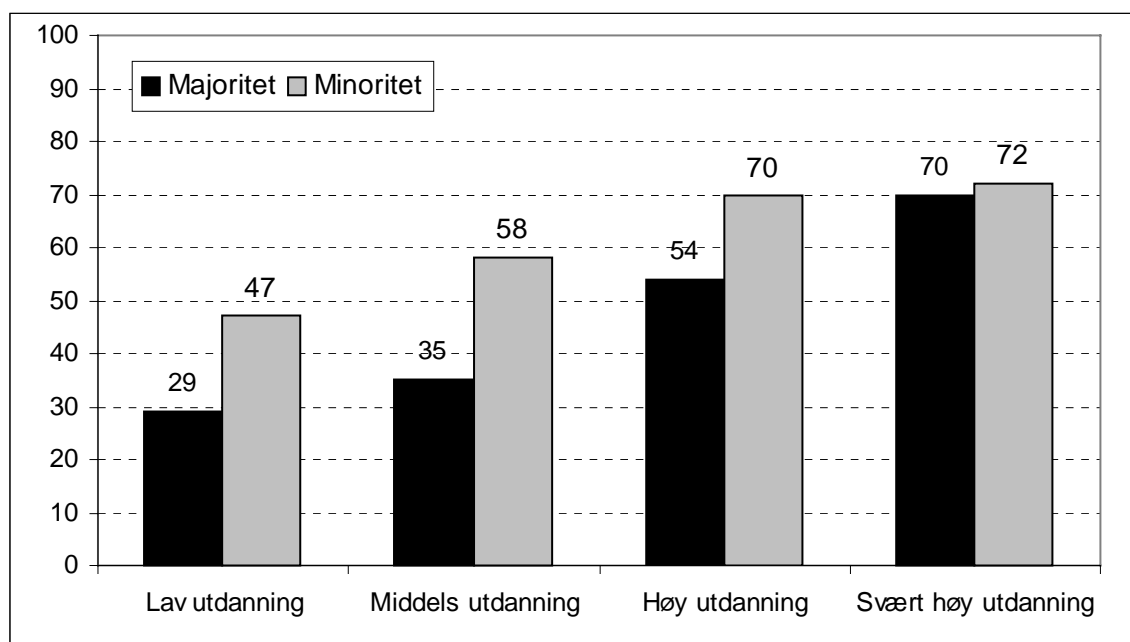
6.4.2 Foreldrenes utdanning

Opheim & Støren (2001) fant at foreldrenes utdanningsnivå hadde stor betydning for majoritetsspråklige ungdommers planer om å ta utdanning etter videregående skole. For minoritetsspråklige fant de derimot ingen

sammenheng. Dette ble tolket som en indikasjon på at minoritetsspråklig ungdom i større grad kunne oppnå sosial mobilitet og sosio-økonomisk oppdrift i samfunnet.

I en annen studie der foreldrenes yrke ble brukt som indikator på sosial bakgrunn ble det konkludert med at den «sosio-økonomiske statusen foreldrene har oppnådd i Norge ikke har så stor betydning for innvandrerungdom som for ungdom med norskfødte foreldre.» (Bakken & Sletten 2000) For ungdom med norskfødte foreldre var det derimot en klar sammenheng. En mulig forklaring på det sprikende resultatet mellom majoritets- og minoritetsspråklige ble knyttet til at det å bruke yrke ikke nødvendigvis fanger opp de viktigste ressursene i innvandrerfamiliene som er relevant for de unges framtidsplaner. Foreldrenes utdanningsnivå kan være et slikt eksempel, men også forhold som har med forventninger og ambisjoner hos foreldrene å gjøre. Flere har pekt på at mange innvandrere har vanskeligheter med å få konvertert utdanningen sin til bruk på det norske arbeidsmarkedet, samtidig som innvandrere i Norge har en betydelig lavere inntekt enn personer med norsk bakgrunn og samme utdanningsbakgrunn (Djuve og Hagen 1995, Kjelsrud 1996, Hansen 2000). Dette kan tyde på at mange innvandrere med høyere utdanning er sysselsatt i lavstatusyrker. Funnene kan altså reflektere at minoritetsungdom med foreldre i lavstatusyrker er en mer sammensatt gruppe enn tilsvarende gruppe barn og unge med norskfødte foreldre.

Figur 6-5 Prosentandel som tar sikte på å ta høyere utdanning etter foreldrenes utdanningsnivå. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $\chi^2=1029$, $p<0,001$. Minoritet: $\chi^2=28$, $p<0,001$.

Figur 6-5 viser hvor stor andel av majoritets- og minoritetsungdommene som gir uttrykk for at de tar sikte på å ta høyere andel etter foreldrenes utdanningsnivå.

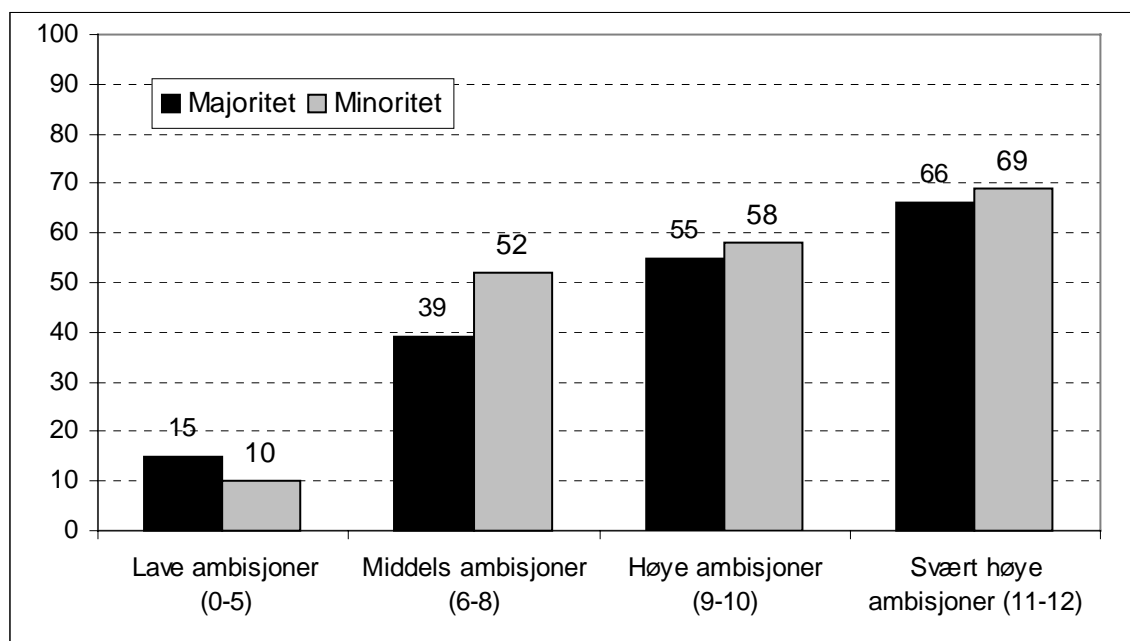
Blant de som har to foreldre med høyere utdanning er det ingen forskjeller i utdanningsaspirasjoner, en forskjell som er betydelig på alle andre utdanningsnivåer. Analysen tyder på at utdanningsressurser i hjemmet er viktig både for majoritets- og minoritetsungdom når det gjelder egne utdanningsaspirasjoner, men at utdanningsnivået til de norskfødte foreldre har noe mer å si enn utdanningsnivået blant minoritetsspråklige foreldre. At minoritetsungdommenes sosiale bakgrunn har noe mindre betydning for deres egne utdanningsplaner gjelder også når karakterer og foreldrenes forventninger trekkes inn i en multivariat analyse.

Gibson og Ogbu (1991) hevder at de mekanismer som optimisme-hypotesen påpeker særlig gjør seg gjeldende i familier som opplever at de ytre sosiale mulighetene endrer seg dramatisk, slik det gjør når familien av ulike årsaker flytter til et nytt land. En studie av andregenerasjons tyrkiske ungdommer i Danmark understreker dette poenget. For disse ungdommene fungerte foreldrenes marginaliserte posisjon i det danske arbeidsmarkedet som en drivkraft og motivasjonsfaktor i forhold til å gå videre i utdannings-systemet (Ejrnæs og Tireli 1992). Ikke bare ved at ungdommene selv søkte å unngå å havne i samme lave samfunnsmessige stilling som foreldrene, men også ved at foreldrene støttet og oppmuntret barna til å gå forbi dem selv i den sosiale rangstige fordi de på grunn av deres lave sosiale posisjon opplevde å være lite respektert i det danske samfunnet. Muligens er det noen liknende mekanismer som vi er på sporet av her, siden minoritetsspråklige elever i mindre grad følger foreldrenes utdanning når de selv gir uttrykk for egne utdanningsplaner.

6.4.3 Foreldrenes ambisjoner

Dersom foreldreambisjoner er en plausibel forklaring på de høye utdanningsplanene minoritetsspråklig ungdom gir uttrykk for, forutsettes at barna overtar foreldrenes mobilitetsprosjekt. Spørsmålet blir da i hvilken grad foreldrenes ambisjoner på barnas vegne gjenspeiler seg i ungdommenes egne utdanningsplaner. Figur 6-6 viser hvor stor andel av majoritets- og minoritetsungdommene som tar sikte på høyere utdanning etter foreldrenes ambisjoner.

Figur 6-6 Prosentandel som tar sikte på å ta høyere utdanning etter foreldrenes ambisjoner på barnas vegne. Majoritet og minoritet.



Signifikanstester: Majoritet: $\chi^2=887$, $p<0,001$. Minoritet: $\chi^2=42$, $p<0,001$.

Resultatene viser flere interessante forhold. For det første er det svært store forskjeller i utdanningsaspirasjoner mellom de som har foreldre med ulikt ambisjonsnivå. Det er særlig en gruppe som skiller seg ut med spesielt lave utdanningsplaner, de med foreldre som har lave ambisjoner. Men det er også klare forskjeller mellom foreldre som har middels og høye ambisjoner på barnas vegne. Resultatene viser at foreldrenes ambisjoner har omtrent samme betydning som elevenes karakterer og foreldrenes utdanningsnivå.

Resultatene viser for det andre at foreldrenes ambisjoner har mer eller mindre samme betydning for majoritets- og minoritetsungdommer. Det er en svak tendens til at minoritetsungdommene legger mindre vekt på foreldrenes ambisjoner, siden aspirasjonsgapet er lavest blant de som har foreldre med høye ambisjoner. Samtidig er aspirasjonsgapet gjennomgående lavere enn hva tilfelle er når majoritets- og minoritetsungdom sammenliknes under ett. Tidligere ble det vist at det er 13 prosentpoeng som skiller disse to gruppene. Figur 6-6 viser at dette gapet varierer avhengig av foreldrenes ambisjoner mellom 0 og 8 prosentpoeng. Gjennomsnittlig skiller det 6 prosentpoeng. Dette innebærer at foreldreambisjoner i stor grad forklarer aspirasjonsgapet mellom minoritet og majoritet, et resultat i tråd med den mekanismen som optimismehypotesen forutsetter.

En innvending mot en enkel sammenstilling av disse to variablene er at det er en sammenheng mellom foreldrenes ambisjoner og foreldrenes utdan-

ningsnivå (jf. kapittel 4). Foreldre som selv har høyere utdanning mener oftere enn andre at barna deres også bør ta høyere utdanning. Siden det er slik, kan sammenhengen mellom foreldres ambisjoner og egne planer reflektere utdanningsressurser hos foreldrene mer enn deres ambisjoner. Et liknende poeng er at foreldrenes ambisjoner er relatert til de unges skoleprestasjoner. Foreldre som har barn med svake faglige prestasjoner vil kanskje ikke i samme grad kunne forvente at barna skal ta høy utdanning eller være blant de beste på skolen. Som vi har vært inne på tidligere, henger foreldrenes ambisjoner sammen med karakterer og foreldrenes utdanningsnivå både for majoritets- og minoritetsungdom, selv om sammenhengen mellom foreldrenes ambisjoner og utdanningsnivå er noe svakere hos minoritetsungdommene. En multivariat analyse som tar sikte på å isolere effekten av foreldrenes ambisjoner ved å ta hensyn til betydningen av karakterer og foreldrenes utdanningsnivå viser at de ambisjonene som foreldrene har svekkes noe sammenliknet med det som framkommer i figur 6-6. Samtidig viser analysene at det fortsatt er en klar effekt av foreldrenes ambisjoner på de unges utdanningsplaner og at dette gjelder både for majoritets- og minoritetsungdommene.

6.5 Hovedpunkter

- Mens halvparten av minoritetsspråklig ungdom gir uttrykk for at de ønsker å jobbe i yrker med høy sosial status, gjelder dette tre av ti majoritetsspråklige elever.
- Hver sjuende minoritetsspråklig ungdom ønsker å bli lege og omtrent like mange ønsker å bli ingeniør. Det tredje mest populære yrket er jurist, deretter kommer designer, politi og økonom. Blant majoritetsspråklige ungdommer er ingeniør det yrket flest ønsker seg, tett fulgt av jurist, idrettsutøver, kokk og økonom.
- Seks av ti minoritetsspråklige elever ønsker å ta universitets- eller høgskoleutdanning, mot nesten halvparten av majoritetsungdommene.
- Det er ingen kjønnsforskjeller når det gjelder minoritetsspråklige ungdommers utdanningsplaner. Majoritetsspråklige jenter er mer innstilt på å ta langvarig utdanning enn gutter, som oftere søker mot yrkesfaglige utdanninger.
- Minoritetsungdommenes særlige utdanningsmotivasjon er relativt sett sterkest på ungdomstrinnet. Mens andelen som ønsker seg høyere utdanning blant majoritetsspråklige elever øker jevnt og trutt gjennom hele

tenåringsfasen, har minoritetsspråklige elever lavere utdanningsplaner på videregående enn på slutten av ungdomstrinnet.

- Både for majoritets- og minoritetsspråklige elever er utdanningsplaner sterkt relatert til karakterer, foreldrenes utdanningsnivå og forventninger fra foreldrene.

7 Avslutning

I media framstilles minoritetsspråklige elever ofte som tapere i det norske skolesystemet.¹⁹ Både resultatene fra denne og andre undersøkelser viser at det er viktige forskjeller i skolekarakterer mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Gjennomsnittsforskjellene er på nivå med de generelle kjønnsforskjellene i norsk skole, som i mange sammenhenger blir regnet som betydelige. På samme måte som det blir feil å framstille gutter generelt som tapere i skolen, blir det lite nyansert å framstille minoritetsspråklige elever som en tapergruppe. Til det er den interne variasjonen for stor og forskjellene til majoritetselevne for liten. Bortimot halvparten av de minoritetsspråklige elevene oppnår et karakternivå som ligger rundt gjennomsnittsnivået av alle elever i Norge. Blant minoritetsspråklige elever oppnår omlag 20 prosent gode karakterer, mot 33 prosent blant majoritetsspråklige. I den andre enden av skalaen oppnår bortimot 37 prosent av de minoritetsspråklige og 25 prosent av de majoritetsspråklige karakterer i det nedre skiktet. Det er altså i ytterpunktene av prestasjonsskalaen at forskjellene blir synlige. Forskjellene gjelder både i fag som norsk, engelsk og matematikk og prestasjonsgapet er gjennomgående noe større på videregående skole enn på ungdomstrinnet.

Urovekkende er det likevel at det er en tendens i retning av økt prestasjonsgap mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Sammenliknet med *Ung i Norge* fra 1992 kan det synes som om forskjellene i basisfagene er blitt større. Dette kan skyldes ulike forhold, som for eksempel endringer i elevsammensetningen. En annen mulighet er at dette er et resultat av de større utdanningsreformene som er gjennomført i denne tiårsperioden. Reformene legger opp til nye arbeidsmåter, som blant annet innebærer større grad av egenaktivitet fra den enkelte elev. Det er mulig at et undervisningsopplegg som omfatter prosjektarbeid og elevstyrte aktiviteter er best tilrettelagt for elever som i utgangspunktet klarer seg godt på egenhånd. I så fall kan dette føre til større ulikhet mellom i utgangspunktet skoleflinke og skolesvake elever. Øzerk (2003) peker i evalueringen av Reform 97 på at situasjonen for minoritetsspråklige elever er forverret fordi de nye

¹⁹ For eksempel kunne Dagsnytt 2. september 2003 melde at "tospråklige elever er taperne i den norske skolen". Budskapet gikk også ut som NTB-melding og kunne gjenfinnes som oppslag i flere av de største mediene.

arbeidsmåtene forutsetter bedre norskerferdigheter enn den tidligere undervisningen krevde. Samtidig viser andre deler av evalueringen at det er stor variasjon i arbeidsmåter og organisasjonsformer, både mellom skoler og mellom klasser innen den enkelte skole (Haug 2003). Klette mfl. (2003) viser til at ungdomstrinnet i stor grad bærer preg av lite varierte undervisningsformer og at det er de tradisjonelle strukturene knyttet til sterk fagorientering som dominerer skolen fortsatt. Uansett årsak, resultatene understreker viktigheten av å følge hvordan grupper av elever presterer over tid, slik at en kan få en bedre oversikt over karakterutviklingen.

Samtidig må det understrekes at prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige er mindre dramatisk enn forskjeller knyttet til andre sider ved elevenes sosiale bakgrunn enn deres språklige bakgrunn. I rapporten er det dokumentert betydelige forskjeller mellom elever avhengig av familiens økonomiske situasjon, foreldrenes utdanning og den tilgangen elevene har på bøker og data i hjemmet.

Reproduksjonshypotesen

Et sentralt spørsmål er om minoritetsspråklige elevers skolerresultater bør betraktes ut fra at de i mindre grad tilhører de sosiale sjikt i samfunnet som har tilgang til slike allment utslagsgivende ressurser, eller om de oppnår svakere resultater på grunn av særtrekk som har med deres og familiens status som språklig minoritet å gjøre. Mye tyder på at minoritetsspråklige elevers skolerresultater ikke utelukkende bør betraktes innenfor en språklig ramme, men at språklige forhold må sees i sammenheng med de tradisjonelle, ulikhetsskapende prosessene som skolen ikke har avskaffet. Reproduksjonshypotesens påstand om at det er en generell sammenheng mellom elevers sosiale bakgrunn og utbytte av skolegang får støtte i materialet. Desto lenger avstand mellom familiens sosiale status og skolens hegemoniske kultur, desto dårligere læringsutbytte. Som barn av innvandrere til Norge vokser mange minoritetsspråklige elever opp i familier som sosialt sett befinner seg lenger fra skolens hegemoniske kultur sammenliknet med ungdom som vokser opp i norskspråklige hjem. I tillegg har innvandrerfamiliene gjennomgående lavere sosioøkonomisk status og foreldrene til de minoritetsspråklige elevene har noe lavere utdanningsnivå. Når slike forhold ved elevenes sosiale bakgrunn tas i betraktning, forsvinner prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritets elever i skolen. Det blir dermed vanskelig å forstå minoritetsspråklige elevers svakere skolerresultater kun som utslag av de særtrekk som knytter seg til deres status som minoritetsspråklige, slik

som språk, kultur, familiens innvandringssituasjon eller diskriminering på grunn av disse forholdene.

Familiebakgrunn er ikke bare viktig for å forstå prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Analysene har vist at sosiale forhold i hjemmet er viktig også for å forstå den interne variasjonen i prestasjoner blant minoritetsspråklige elever. Både økonomiske forhold, foreldrenes utdanning, samt tilgangen til bøker og data i hjemmet er viktige forklaringer. Samtidig er det visse forskjeller når det gjelder den relative betydningen ulike ressurser i familien har for majoritets- og minoritetsspråklige elever. Mens foreldrenes utdanning og tilgangen til bøker i hjemmet har større betydning for majoritetsspråklige ungdommer, har økonomiske forhold og tilgangen til PC i hjemmet sterkere sammenheng med minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. En mulig forklaring er at foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet slår ekstra sterkt ut for minoritetsspråklige elever. Ikke bare fordi tilgang til arbeidsmarkedet er viktig i forhold til å få oppdatert kunnskap om hvordan det norske samfunnet fungerer. Men også fordi foreldrene kan antas å videreutvikle norskferdighetene sine på en bedre måte dersom de jevnlig må forholde seg til norsk-språklige situasjoner.

Undersøkelsen avdekker videre at minoritetsungdom i noe mindre grad enn andre går til foreldrene sine for å få hjelp dersom de sitter fast med skolearbeidet. Flere minoritetsungdommer bruker søsken, samtidig som det er mer vanlig for disse elevene å henvende seg til lærere for å få hjelp. Minoritetsforeldre deltar også sjeldnere på foreldremøter enn det som er vanlig. Vi har sett at dette også er tilfelle for majoritetsungdommer som har foreldre med lav utdanning og dårlige økonomiske kår. Skolen har dermed en generell utfordring i å inkludere utsatte grupper i skole-hjem-samarbeidet. Likevel er det lite som tyder på at foreldreinvolvering forklarer prestasjonsgapet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Generelt har foreldrenes involvering og interesse for skolen liten sammenheng med elevenes prestasjoner, i alle fall når økonomiske og kulturelle ressurser tas med i betraktning. Det samme gjelder for omfanget av hjelp de unge kan få i forbindelse med skolearbeidet. Det er lite som tyder på at elever som får mye hjelp til leksene gjør det bedre på skolen enn andre.

At de utslagsgivende faktorene først og fremst er økonomiske og kulturelle forhold og i mindre grad foreldrenes involvering, utfordrer viktige forestillinger om den betydningen foreldrene har i forhold til de unges skolefaglige utvikling. En tolkning er at det er foreldrenes kunnskaper og evner til å formidle skolefaglig relevant stoff som betyr noe for elevenes muligheter

til å gjøre det bra på skolen. I tillegg handler nok dette om at elever fra ulike sosiale lag sosialiseres inn i ulike språkkoder og hvor middelklassens språkkode passer best overens med skolens akademiske språk. Samtidig skal det ikke utelukkes at skolen selv diskriminerer eller behandler elever ulikt, for eksempel ut fra de egenskaper lærerne oppfatter at foreldrene eller elevene har. I en del tilfeller kan lærere, uavhengig av de unges faktiske evner, ha større forventninger og stille større krav til for eksempel lærerbarn enn til barn av sosialklienter (jf Nordahl 2000). Uansett tolkning viser resultatene at elever som tilhører den kulturelle og økonomiske middelklasse på ulike måter får med seg mye hjemmefra som de får uttelling for i skolefagene, mer eller mindre uavhengig av foreldrenes oppfølging i forbindelse med skolen.

På den annen side har kulturelle ressurser i hjemmet liten betydning for hvordan elevene tilpasser seg og opplever skolehverdagen. Familiens økonomiske situasjon har en viss sammenheng med elevers trivsel og problematferd, på den måten av elever som vokser opp i familier med dårlig råd trives dårligere og viser større grad av problematferd i skolesituasjonen. Når det gjelder hvor mye tid elevene bruker på lekser, deres oppslutning om skolen og opplevelse av undervisningen, har familiens økonomiske situasjon kun mindre betydning. Alt i alt bidrar resultatene til å svekke argumentene i den delen av sosial reproduksjonsteori som framhever at elever fra de høyere kulturelle og økonomiske sjikt finner seg bedre til rette i skolen enn andre.

Samtidig viser analysene at elevers skoletilpasning i stor grad henger sammen med foreldrenes sosiale ressurser. Foreldrenes interesse for skolen og den hjelpen foreldrene gir til barna sine i forbindelse med lekser har størst betydning. Dette gjelder særlig for det vi har omtalt som læringshemmende atferd hos elever, slik som skulking, konsentrasjonsproblemer med videre. Samtidig har også elevers trivsel og oppslutning om skolen, deres opplevelse av undervisningen og hvor mye tid de bruker på lekser klar sammenheng med foreldrenes involvering i og interesse for barnas skolegang. Det er mulig at dette skyldes at foreldre har lettere for å interesse seg for barn som i utgangspunktet har en positiv tilknytning til skolehverdagen. Samtidig er det nok grunn til å tro at foreldrenes interesse for skolen og tilbudet av hjelp med lekser reflekterer deres holdninger til skolen. Slike holdninger kan bidra til å bygge opp positive holdninger hos ungdommene og legge forholdene bedre til rette for at de trives og finner seg til rette i skolen.

Optimismehypotesen

I tråd med optimismehypotesen er foreldrenes involvering, holdninger til skolen og ambisjoner på barnas vegne viktig for å forstå elevers motivasjon,

trivsel og tilpasning til skolen. Videre viser analysene at minoritetsspråklige elever er svært opptatt av skolen og at de aller fleste slutter opp om skole-systemet på en nokså grunnleggende måte. I tillegg er mange minoritetsspråklige elever skolemotivert, de setter seg høye utdannings- og yrkesmål og bruker gjennomgående mer tid enn andre elever på skolearbeid. Optimismehypotesen vektlegger at minoritetsungdom gjennom ekstra innsats og høye aspirasjoner kan kompensere for noen av de språklige og sosiale barrierer de møter i skolehverdagen. Det empiriske materialet støtter delvis en slik hypotese. Prestasjonsgapet ville mest sannsynlig vært enda større enn hva som er tilfelle idag, dersom ikke minoritetsungdommene bruker såpass mye tid på lekser som de gjør. Mye tyder på at elevene også får utbytte av innsatsen sin i form av bedre karakterer. Men optimismehypotesens vektlegging av foreldreinvolvering og ambisjoner hos foreldrene som en strategi som påvirker de unges skoleprestasjoner er det lite støtte for. Dette er forhold som bare i liten grad henger sammen med de unges skolekarakterer, noe som gjelder både for majoritets- og minoritetsspråklige elever.

Optimismehypotesen understreker at foreldre med innvandrerbakgrunn er særlig opptatt av at den neste generasjonen oppnår sosial og økonomisk mobilitet. Dette perspektivet får sterk støtte i materialet. Selv om de aller fleste unge, uansett bakgrunn, opplever foreldrene sine som opptatt av skole og utdanning, er det en større andel av minoritetsungdommene som vokser opp med relativt sterke prestasjonsforventninger hjemmefra. Mye tyder på at svært mange av ungdommene har gjort foreldrenes forventninger til sine egne, siden er stort overlapp mellom foreldrenes ambisjoner og ungdommenes egne planer og ønsker om framtida. Ønsket om å oppnå sosial mobilitet i samfunnet er svært utbredt blant minoritetsungdommene. Nesten halvparten av minoritetsungdommene har ambisjoner om å få seg et yrke med svært høy samfunnsmessig status og seks av ti har planer om å ta høyere utdanning. Til tross for at minoritetsspråklig ungdom oftere vokser opp i familier som tilhører de lavere sosioøkonomiske sjikt i samfunnet, er det en høyere andel blant minoritetsungdommene som sikter høyt.

Både blant majoritets- og minoritetsspråklige elever kan utdanningsplaner tolkes som realistiske i den forstand at det er de med best karakterer som gir uttrykk for de høyeste utdanningsaspirasjoner. Likevel er det relativt mange, også blant de med svake karakterer, som ønsker å ta langvarig utdanning på universitet eller høyskole. Dette er enda mer utbredt blant prestasjonssvake minoritetsspråklige elever. Det viser seg også at andelen som ønsker seg høyere utdanning blant minoritetsspråklige elever er lavere på videregående enn på slutten av ungdomstrinnet, mens utdanningsplanene

til majoritetsspråklige elever jevnt og trutt øker gjennom hele tenåringsfasen. Dette antyder at utdanning som mobilitetsprosjekt er mer eksplisitt uttalt i minoritetsfamiliene og at disse ungdommene blir klar over dette i barndommen eller relativt tidlig i ungdomstida.

Språk

En fortolkningsramme hvor språket er den dominerende faktor for å forstå læringsutbytte og tilpasning i skolen innebærer at minoritetsspråklige elever utgjør en særskilt gruppe, som kategorisk skiller seg fra elever med norsk som morsmål og som står overfor særskilte utfordringer i skolen. Den pedagogiske implikasjonen er at gruppa må behandles ut fra særskilte forhold. Vektlegging av klare forskjeller mellom grupper har imidlertid den svakhet at det ofte overskygger at likhetene mellom gruppene kan være større enn forskjellene mellom dem. Innenfor et slikt perspektiv er det en tendens til å se på minoriteten og majoriteten som hver for seg relativt udifferensierte grupper. Eksempelvis ligger det ofte i språkforklaringer en implisitt forståelse om at alle med majoritetsbakgrunn er like flinke i norsk. Dette viser seg ikke å være tilfelle. Et viktig funn i *PISA-undersøkelsen* er at Norge er et av de land i OECD med størst variasjon i elevers leseferdigheter (Lie mfl. 2001). Det er mange gode lesere, men samtidig en stor del som har problemer med skriftlig materiale. Siden tekstforståelse utgjør en viktig del av barn og unges språkferdigheter, blir det rimelig å konkludere med at ikke alle norske barn er like gode i norsk.

Selv når vi aksepterer at det er gjennomsnittlige forskjeller mellom to eller flere grupper, kan likevel de prosesser som skaper prestasjonsforskjeller ha samme betydning på tvers av gruppetilhørighet. Resultatene fra *Ung i Norge* tyder på at både blant majoritets- og minoritetsspråklige elever er det mange av de samme faktorene som har sammenheng med karakterer. I studier fra andre land trekkes ofte fram kulturelle særtrekk ved minoritetsgrupper som gjør det spesielt godt på skolen. Gibson (1988) forklarer for eksempel indiske sikhers suksess i det amerikanske skolesystemet gjennom deres sterke vektlegging av hvor viktig det er med utdanning. Sikhene understreker at det de unges egeninnsats det kommer an på om en lykkes eller ei. Hun påpeker at foreldre og nettverket rundt familien støtter opp om en slik strategi. Gjennom en sterk sosial kontroll understrekes samtidig at de unge må unngå negative trekk knyttet til vestlig ungdomskultur. Det interessante i denne sammenheng er at selv om dette er forhold som kan knyttes til eksilsikhenes kultur, er faktorene som trekkes fram generelle i den forstand

at de bidrar til elevers faglige utvikling i skolen, uavhengig av kulturbakgrunn, innvandringsbakgrunn og språkbakgrunn.

Et hovedpoeng er at problemstillinger knyttet til språket og kultur som faktorer for å forstå minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner også må sees i sammenheng med andre og mer generelle forhold som skaper ulikhet i skolen. Minoritetsspråklige elever er med andre ord ikke bare minoritetsspråklige, men de er også *elever*. Som elever omfattes de av skolens generelle ulikhetsskapende prosesser. Dette avskriver ikke at det i mange tilfeller må legges opp til de spesielle forhold knyttet til andrespråklæring og den språklige konteksten minoritetsspråklige elever befinner seg i. Siden språklæring har grunnleggende sosiologiske implikasjoner, bør dette likevel ikke utelukkende betraktes som et lingvistisk spørsmål. Dette er et poeng som ofte overses i debatter om minoritetsspråklige skoleprestasjoner. Skillet mellom det hverdagslige kommunikasjonsspråket og det språket som skal til for å lære seg fag er et viktig skille i denne sammenheng (Cummins 2000). Dette betyr at effekter av tospråklighet må sees i sammenheng med den sosiale konteksten språkinnlæringen foregår under. En nøkkel til forståelse er de ressurser foreldrene har til i forhold til barnas skolegang og språkutvikling. De som vokser opp i et rikt språkmiljø og hvor foreldrene har mulighet til å investere tid og ressurser i at barna tilegner seg to språk, vil ha helt andre muligheter til balansert tospråklighet enn der hvor foreldrene ikke har disse ressursene.

I den videre diskusjonen om minoritetsspråklige elever i skolen bør det samtidig vurderes om det er tiltak som først og fremst fokuserer på språklige forhold som er de mest effektive. Kanskje kan satsing på leksehjelpsprosjekter, styrking av skolebibliotekene, styrking av foreldrenes kunnskaper om skolen, samt et generelt fokus på lese- og skriveproblemer hos barn og unge være vel så effektive i det lange løp. I tillegg bør det vektlegges at lærere kan bidra til sosial ulikhet generelt gjennom de forventninger og krav de stiller til den enkelte elev. Fordelen med generelle tiltak er at fokuset flyttes fra spesielle problemer hos barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn til generelle faglige problemer i skolen, slik som læringsvansker og problemer knyttet til lese- og skriveforståelse. Hvorvidt barn og unge med annet morsmål enn norsk vinner eller taper på et slikt perspektivskifte er langt fra åpenbart. Det som er klart er at fokus på faktiske problemer hos den enkelte elev kan redusere noen problemer knyttet til etniske og språklige segregeringstendenser i skolen.

Summary

The aim of the report is to add empirical knowledge about the situation for minority language students in Norwegian secondary schools. The main question is variations in school achievement, measured as average assessment grades in the basic school subjects Norwegian, English and maths. Additionally, the report studies students' adjustment to school and occupational and educational aspirations. These issues are related to different aspects of the students' social background and parental involvement in school. The analyses are based on data from the national representative study *Young in Norway 2002*. Around 600 minority language students with two foreign-born parents are compared to more than 11 500 students with at least one Norwegian-born parent. Two theoretical approaches are pursued, both emphasising the important roles parents play in the process determining school adjustment and achievement. Following *a reproduction hypothesis* school adjustment and achievement among minority language students are explained by the particular linguistic and general social, cultural and economical barriers these students meet in the school setting. *The optimism hypothesis* argues that inhibit in migration processes there are a tendency to emphasise compensation strategies, with parental expectations of achieving social mobility through hard work and extra effort in school as the most effective one.

The results show that minority language students as a group perform lower than other students and that the achievement gap has increased during the last decade. The achievement gap is not dramatically large, but still socially significant. The gap is neither explained by factors related to parental involvement in school nor to students' adjustment to school, such as motivation for school, attitudes towards learning and education and problem behaviour in school. On the contrary, and in line with *a optimism hypothesis*, minority language students do more homework, have higher future aspirations and are exposed to a stronger pressure towards social mobility from their parents. Following *the optimism hypothesis* there are reasons to believe that the achievement gap between majority and minority language students would have been larger if minority students had been less motivated and got lower support and expectations from their parents.

As expected from theories emphasising the *social reproduction of inequality in school* the gap are primarily related generally decisive factors, such as economical and cultural home environment. Minority students more

often than others grow up in families with low economic and material resources and their parents are slightly less educated. Minority students also have less access to books, PC and Internet from their homes. Comparing students with more or less similar access to such home resources the gap between majority and minority language students vanish. These results indicate the relevance of not only discussing minority language students adjustment and achievement in school from a linguistic framework. As students, these children are also part of general processes determining social inequality in school.

Litteraturliste

- Backe-Hansen, Elisabeth & Terje Ogden (1998). *10-åringer i Norden: kompetanse, risiko og oppvekstmiljø*. København: Nordisk ministerråd.
- Baker, Colin (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, Anders (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1): 3–23.
- Bakken, Anders & Mira Sletten (2000). Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning – realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17(1): 27–36.
- Berg, Lisbeth (1997). *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. Rapport nr. 3. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og høyere utdanning.
- Bernstein, Basil (1975). *Class, Codes and Control iii*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bialystock, E (1987). Words as things. Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 9: 133–140.
- Bialystock, E (1991). «Metalinguistic dimension of bilingual proficiency.» I Bialystock, E. (red.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjørnson, Ove (1996). «Sosial bakgrunn – utdannings- og yrkesvalg.» I Øia, T. (red.): *Ung på 90-tallet. En antologi*. Oslo: UNGforsk/Cappelen Akademisk Forlag.
- Blom, Svein (1998). *Levekår blant ikke-vestlige innvandrere i Norge*. Rapport 98/16. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Boulton, MJ (1995). Patterns of bully victim in mixed race groups of children. *Social Development*, 4(3): 277–293.
- Bourdieu, Pierre (1977). «Cultural Reproduction and Social Reproduction.» In Karabel, J. & Halsey A. H (eds.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and culture*. London: Sage.
- Bowles, Samuel & Herbert Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

- Campbell, Richard T. (1983). Status attainment research: End of the beginning or beginning of the end? *Sociology of Education*, 56: 47–62.
- Caplan, Nathan, Marcella H. Choy & John K. Whitmore (1991). *Children of the boat people: A study of educational success*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Carringer, D (1974). Creative thinking abilities of a Mexican youth. The relationship of bilingualism. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 5: 492–504.
- Coleman, James S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94: 95–120.
- Coleman, James S. et. a. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S Dep. of Health, Education and Welfare.
- Collins, Randall (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36: 1002-1019.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, Mark & Denise B. Kandel (1981). Parental and peer influences on adolescent educational plans: Some further evidence. *American Journal of Sociology*, 87: 363–387.
- Djuve, Anne B. & Kåre Hagen (1995). «Skaff meg en jobb!» *Levekår blant flyktninger i Oslo*. Oslo: FAFO.
- Edvardsen, Rolf (1993). *Ungdoms utdannings- og yrkesplaner. Noen sentrale resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991*. Rapport 4/93. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Edvardsen, Rolf (1995). «Endringer i utdannings- og yrkesplanene blant unge.» I Baekken, J. & T. Nygaard (red.): *Utdannings- og arbeidsmarked 1995*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Eeg-Henriksen, Fride (1983). *Fra skolegang til poengsamling : utdannings- og yrkesplaner blant avgangselever ved allmennfaglig studieretning i videregående skole i 1980*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Egelund, N & K Foss Hansen (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Ejrnæs, Morten & Üzeyir Tireli (1992). *Æblet faller langt fra stammen*. København: Fremad forlag.
- Elley, W B. (1992). *How in the world do students read?* International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Engen, Thor O., Lars A. Kulbrandstad & Sigrun Sand (1996). *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetselevenenes læringsstrategier og skoleprestasjoner. Slutt-rapport fra prosjektet Minoritetselevenenes skoleprestasjoner*. Hamar: Oplandske bokforlag.

- Entwisle, Doris R. & Leslie A. Hayduk (1982). *Early Schooling: Cognitive and Affective Outcomes*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Epstein, Joyce L. (1987). Parent Involvement. What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19: 119–136.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westwood Press.
- Falch-Pedersen, Merete (1998). *Tro, håp og ulikhet. En studie av Osloundoms yrkesaspirasjoner og betydningen av sosial bakgrunn, skoleprestasjoner og kjønn*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Frønes, Ivar (1996). Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 37(1): 71–86.
- Frønes, Ivar (2002). *Digitale skiller. Utfordringer og strategier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuligni, Andrew J. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child Development*, 68: 351–363.
- Gibson, Margaret A. (1988). *Accommodation Without Assimilation : Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gibson, Margaret A. & John U. Ogbu (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Gillborn, David & Caroline Gipps (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: Her Majesty's Stationery Office. (Ofsted Reviews of Research Series).
- Gottfredson, D. C. (1981). Black-white differences in the educational attainment process: What have we learned. *American Sociological Review*, 46: 542–557.
- Grøgaard, Jens B. (1993). Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet*, 1.
- Grøgaard, Jens B. (2002). Integreerte eller segregerte undervisningsopplegg. Hvilke gir best resultater? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2): 83–108.
- Grøgaard, Jens B., Tove Midtsundstad & Marit Egge (1999). *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. FAFO-rapport 263. Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Gulbrandsen, Lars & Axel West Pedersen (2003). *Bostøtte og boutgifter*. NOVA-rapport, under trykking. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Hansen, Marianne N. (1995). *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Dissertation (dr. philos). Oslo: Universitetet i Oslo/Institutt for samfunnsforskning.
- Hansen, Marianne N. (2000). Høyere utdanning og utbytte – hva betyr utenlandsk opprinnelse for inntektsnivå? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17: 223–234.
- Haug, Peder (2003). *Evaluering av Reform 87 - sentrale resultat*. Presentert på slutt-konferansen i Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd.
- Heesch, Ellen J., Trond Storaker & Svein Lie (1998). *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Heggen, Kåre (2002). Utkantjentene sin stille revolusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2): 3–20.
- Hegna, Kristinn & Håvard Helland (1998). *Ung i Bergen. Om skoletilpasning og problematferd i den videregående skole*. Rapport 11/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Helland, Håvard (1997). *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner*. Magistergradsavhandling (sosiologi). Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitetet i Oslo.
- Hernes, Gudmund & Knud Knudsen (1976). *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976: 46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Husén, Torsten (1972). *Social background and educational career. Research perspectives on equality of educational opportunity*. Paris: OECS, Centre for Educational Research and Innovation.
- Hvistendahl, Rita & Astrid Roe (2003). Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. Upublisert.
- Hyman, Herbert (1966). "The Values System of different Classes: a Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification.» In Bendix, R. & S. M. Lipset (eds.): *Class, Status and Power*. New York/London: The Free Press/Macmillan.
- Ianco-Worrall, A (1973). Bilingualism and cognitive development. *Child development*, 43: 1390–1400.
- Jencks, Christopher, James Crouse & Peter Mueser (1983). The Wisconsin Model of status attainment: A national replication with improved measures of ability and aspirations. *Sociology of Education*, 56: 3,19.
- Jencks, Christopher et al. (1972). *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper & Row.
- Junger, M (1990). Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74: 65–72.

- Kao, Grace & Marta Tienda (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76: 1–19.
- Keith, Timothy Z. (1982). Time spent on homework and high school grades. A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74: 248–253.
- Kjelsrud, Morten (1996). Høyt utdannet, men lite etterspurt arbeidskraft? *Samfunnsspeilet*, (2): 2–9.
- Klette, Kirsti mfl. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97 (Synteserapport)*. Oslo: Forskningsrådet.
- Knudsen, Knud (1978). *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Krange, Olve & Anders Bakken (1998). Innvandrerdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39(3): 381–410.
- Kulbrandstad, Lars A. (1997). *Språkportretter: studier av tolv minoritetslevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Læringssenteret (2003). *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Læringssenteret.
- Lareau, Annette (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60: 73–85.
- Lareau, Annette (1989). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.
- Lauglo, Jon (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerdoms i norsk skole*. Rapport 6/98. Oslo: Ungforsk.
- Lauglo, Jon (2000). «Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth.» In Baron, S. et al. (eds.): *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford University Press.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe & Are Turmo (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lødding, Berit (2003). *Ut fra videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet*. Rapport 1/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Löfgren, Horst (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering och debatt. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö - Lunds universitet.
- MacNab, G. L. (1979). Cognition and bilingualism: a reanalysis of studies. *Linguistics*, 17: 231–255.
- Marjoribanks, Kevin (1984). Ethnic, family environment and adolescent aspirations: A follow-up study. *Journal of Educational Research*, 43: 1153–1162.

- Mouw, Ted & Yu Xie (1999). Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation without assimilation. *American Sociological Review*, 65(April): 232–252.
- Nielsen, Jørgen C. (1997). *Tosprogede elevers danskunnskaber på folkeskolens ældste klassetrinn*. Danmarks Pædagogiske Institutt.
- Nordahl, Thomas (2000). Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse. NOVA-rapport 8/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, Thomas (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2 (3).
- Nordahl, Thomas & Mari-Anne Sørli (1998). *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Rapport 12d/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NOU (2000). *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. NOU 2000:14. Oslo: Norges offentlige utredninger.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Ogbu, John U. (1991). «Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective.» In Gibson, M. A. & J. U. Ogbu (eds.): *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Ogden, Terje (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Olweus, Dan (2000). *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. 1. utgave 1992. 7. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opheim, Vibeke & Liv A. Støren (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning*. Rapport 7/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Opsand, Ole-Petter (1981). *En undersøkelse av innvandrerelevers sosiale og utdanningsmessige situasjon*. Oslo: Norges kommunal- og sosialhøgskole.
- Peal, Elizabeth & Wallace E. Lambert (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27): 1–23.
- Pihl, Joron (1998). *Minoriteter og den videregående skolen*. Avhandling (dr. polit). Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Portes, Alejandro & Rubén G. Rumbaut (1996). *Immigrant America. A Portrait*. 2. edition. Berkeley: University of California Press.

- Portes, Alejandro & Rubén G. Rumbaut (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Portes, Alejandro & K. L. Wilson (1976). Black-white differences in educational attainment. *American Sociological Review*, 41: 414–531.
- Reynolds, Allan G. (1991). «The cognitive consequences of bilingualism.» In Reynolds, A. G. (ed.): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum.
- Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism*. Second edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Roscigno, Vincent J. & James W. Ainsworth-Darnell (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72(3): 158–178.
- Rosenthal, Robert & Lenore Jacobsen (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York.
- Rossow, Ingeborg & Anne K. Bø (2003). *Metoderapport for datainnsamlingen til Ung i Norge 2002*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Rumbaut, Rubén G. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*, 28: 748–794.
- Rutter, Michael et al. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Shepton Mallet: Open books.
- Seeberg, Marie Louise (2003). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Dr. polit. avhandling, Universitetet i Bergen.
- Scheling, Thomas C. (1978). *Micromotives and macrobehavior*. New York: Norton.
- Siann, G et al. (1994). Who gets bullied. The effect of school, gender and ethnic-group. *Educational Research*, 36(2): 123–134.
- Similä, Matti (1994). «Andra generations innvandrare i den svenske skolan.» I Erikson, R. & J. O. Jonsson (red.): *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Sletten, Mira (2000). *Det skal ikke stå på viljen. En studie av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. Hovedfagsoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi: Universitetet i Oslo.
- Spencer, K. L. & D. L. Featherman (1978). «Achievement ambitions.» I Turner, R. et al. (eds.): *Annual Review of Sociology*. Vol. 4. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Stein, Maria R. S. & Ron J. Thorkildsen (1999). *Parent Involvement in Education. Insights and Applications from the Research*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa International.
- Steinberg, Laurence D., B. B. Brown & Sanford M. Dornbusch (1996). *Beyond the classroom: why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.

- SSB (2001). <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2001-06-06-03.html>
- SSB (2003). *Barn og unge i skulen*. http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2003/skole/
- Teachman, Jay D., Kathleen Paasch & Karen Carver (1997). Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces*, 75(4): 1343–1359.
- Thomas, C. E. (1980). Race and sex differences and similarities in the process of college entry. *International Journal of Higher Education*, 9: 172–202.
- Tønnesen, F E. (1995). *Leselyst og lesestoff*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Vestre, S E. (1995). *Foreldresyn på grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wichstrøm, Lars (1993). *Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskolelevers skolemotivasjon*. Oslo: Program for ungdomsforskning.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.
- Wilson, Patricia M. & Jeffrey R. Wilson (1992). Environmental Influences on Adolescent Educational Aspirations. A Logistic Transform Model. *Youth and Society*, 24: 52–70.
- Yap, Jay Y.-C. (1986). *Refugee Trauma and Coping. A Study of a Group of Vietnamese Refugee Children Attending School in Southern England*. Ph.D. dissertation. London: University of London, Institute of Education.
- Zhou, Min (1997). Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23: 63–95.
- Zhou, Min & Carl L. Bankston III (1998). *Growing up American. How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York: Russel Sage Foundation.
- Øia, Tormod (1998). *Generasjonskløften som ble borte. Innvandrere, ungdom og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øia, Tormod (2003). *Innvandrerungdom. Kultur, identitet og marginalisering*. Dr.philos avhandling. Universitetet i Oslo/NOVA
- Østberg, Sissel (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, Kamil (1992). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo: Oris forlag.
- Øzerk, Kamil (2003). *Sampedagogikk*. Hamar: Oplandske bokforlag.

Vedleggstabeller

Vedleggstabell 1 Korrelasjoner mellom selvrapporterte karakterer i ulike skolefag. Majoriteten under diagonalen og minoriteten over diagonalen

	Norsk	Matematikk	Engelsk	N (minoritet)
Norsk	-	0,45	0,58	591
Matematikk	0,49	-	0,48	564
Engelsk	0,60	0,44	-	578
N (majoritet)	10 510	10 264	10 393	

Note: Alle korrelasjoner er signifikante ($p < 0,001$)

Vedleggstabell 2 Karakterskåre etter studieretning på videregående. Majoritet og minoritet

	Majoritets elever	Minoritets elever
Studiekompetanse	512	471
Yrkeskompetanse [myk]	469	429
Yrkeskompetanse [hard]	462	418
Totalt	100	100
N=	5 029	297

Signifikanstest: Studiekompetanse: $F=33,0$, $p < 0,001$. Yrkeskompetanse [myk]: $F=8,4$, $p < 0,01$. Yrkeskompetanse [hard]: $F=7,7$, $p < 0,01$.

Kategoriene baserer seg på Grøgaard mfl. (1999): *Studiekompetanse*: Allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag, musikk, dans og drama og media og kommunikasjon.

Yrkeskompetanse [myk]: Formgivingsfag, hotell- og næringsmiddelfag, helse- og sosialfag og salg og service. *Yrkeskompetanse [hard]*: byggfag, elektrofag, kjemi og prosessfag, mekaniske fag, naturbruk, tekniske byggfag og trearbeidsfag.

Vedleggstabell 3 Skåre på indeks over familiens økonomiske situasjon. Majoritet og minoritet

	Majoritetselever	Minoritetselever
0 poeng	0	1
1 poeng	0	3
2 poeng	1	4
3 poeng	2	8
4 poeng	3	10
5 poeng	5	11
6 poeng	8	13
7 poeng	13	15
8 poeng	17	15
9 poeng	23	12
10 poeng	29	9
Totalt	100	100
N=	10649	583

Vedleggstabell 4 Lineær regresjonsanalyse av skoleprestasjoner. Kontroll for økonomiske og kulturelle ressurser i familien

	Bivariat	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Minoritetsbakgrunn	-32 ***	-15 ***	-25 **	-8 *	-26 *	2 NS
Familiens økonomiske situasjon (2-10)		26 ***				16 ***
Foreldrenes utdanningsnivå (0-3)			25 ***			16 ***
Bøker i hjemmet (0-6)				23 ***		16 ***
PC og internett (0-2)					25 ***	9 ***
r ²	0,01	0,04	0,07	0,07	0,02	0,12

Note: *** p<0,001, ** p<0,01, * p<0,05

Vedleggstabell 5 Bivariate korrelasjoner mellom økonomiske og kulturelle ressurser i hjemmet og ulike mål på sosiale ressurser i familien. Majoritet og minoritet

Majoritetselever	Foreldrenes interesse for skolen	Foreldrenes framtidambisjoner	Deltakelse på foreldremøter	Hjelp fra foreldre med lekser
<i>Økonomiske ressurser</i>				
Familiens økonomiske situasjon	0,15	0,07	0,15	0,15
<i>Kulturelle ressurser</i>				
Foreldrenes utdanning	0,14	0,20	0,12	0,15
Antall bøker i hjemmet	0,11	0,14	0,12	0,11
PC og internett	0,09	0,08	0,14	0,09

Minoritetselever	Foreldrenes interesse for skolen	Foreldrenes framtidambisjoner	Deltakelse på foreldremøter	Hjelp fra foreldre med lekser
<i>Økonomiske ressurser</i>				
Familiens økonomiske situasjon	0,17	0,07	0,15	0,11
<i>Kulturelle ressurser</i>				
Foreldrenes utdanning	0,14	0,05	0,11	0,17
Antall bøker i hjemmet	0,09	0,04	0,11	0,09
PC og internett	0,10	0,03	0,04	0,09

Statistisk signifikante sammenhenger uthevet ($p < 0,001$ for majoritetsspråklige, $p < 0,05$ for minoritetsspråklige).

Vedleggstabell 6 Effekter av ulike mål på sosiale ressurser i hjemmet fra bivariate og multivariate lineære regresjonsanalyser av skoleprestasjoner. Multivariate analyser kontrollert det for økonomiske og kulturelle i familien. Majoritet og minoritet.

	Majoritetsspråklige			Minoritetsspråklige		
	b	se b	sig	b	se b	sig
<i>Bivariate analyser</i>						
Foreldrenes interesse for barnas skolegang [0-4]	18,2	1,17	$p < 0,001$	16,7	4,75	$p < 0,001$
Foreldrenes framtidambisjoner [0-3]	21,8	1,11	$p < 0,001$	12,2	4,70	$p < 0,01$
Deltakelse på foreldremøter[0-2]	25,6	1,64	$p < 0,001$	22,4	6,32	$p < 0,001$
Hjelp fra foreldre med lekser [0-2]	13,3	1,48	$p < 0,001$	13,8	6,19	$p < 0,05$
<i>Multivariate resultater</i> #						
Foreldrenes interesse for barnas skolegang [0-4]	10,5	1,13	$p < 0,001$	8,1	4,55	$p = 0,07$
Foreldrenes framtidambisjoner [0-4]	14,2	1,11	$p < 0,001$	8,7	4,39	$p < 0,05$
Deltakelse på foreldremøter[0-2]	14,0	1,59	$p < 0,001$	13,3	6,01	$p < 0,05$
Hjelp fra foreldre med lekser [0-2]	4,4	1,42	$p < 0,01$	3,6	5,86	$p = 0,53$

Note: # I de multivariate analysene er det kun kontrollert for økonomiske og kulturelle ressurser i familien (effektene av disse vises ikke i tabellen) og ikke de ulike sosiale ressursene som måler foreldreinvolvering.

Vedleggstabell 7 Bivariate korrelasjoner mellom kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser i hjemmet og ulike mål på skoletilpasning. Majoritet og minoritet

Majoritetselever	Skoletrivsel	Mobbing	Utagerende problematferd	Læringshemmende atferd	Tid brukt til lekser	Lesing
<i>Økonomiske ressurser</i>						
Familiens økonomiske situasjon	0,13	-0,12	-0,08	-0,13	0,05	0,12
<i>Kulturelle ressurser</i>						
Foreldrenes utdanning	0,06	-0,06	-0,08	-0,01	0,07	0,17
Antall bøker i hjemmet	0,08	-0,03	-0,09	-0,05	0,09	0,20
PC og internett hjemme	0,02	-0,03	-0,03	-0,06	0,02	0,17
<i>Sosiale ressurser</i>						
Foreldrenes interesse for skolen	0,22	-0,06	-0,15	-0,30	0,25	0,07
Foreldrenes framtidsambisjoner	0,03	-0,01	-0,03	-0,03	0,06	0,13
Foreldrenes deltakelse på foreldremøter	0,10	0,00	-0,09	-0,28	0,18	0,05
Hjelp fra foreldre med lekser	0,11	0,03	-0,13	-0,24	0,28	0,05
r ² (alle variabler)	0,06	0,02	0,04	0,15	0,11	0,07
r ² (økonom. og kulturelle ressurser)	0,02	0,01	0,01	0,02	0,01	0,04
r ² (sosiale ressurser)	0,05	0,01	0,03	0,14	0,11	0,07
Minoritetselever						
<i>Økonomiske ressurser</i>						
Familiens økonomiske situasjon	0,11	-0,10	-0,09	-0,13	0,06	0,05
<i>Kulturelle ressurser</i>						
Foreldrenes utdanning	0,02	-0,01	0,02	0,05	-0,02	0,07
Antall bøker i hjemmet	0,07	-0,04	0,01	0,00	-0,01	0,20
PC og internett hjemme	-0,01	0,03	-0,01	-0,04	-0,01	0,16
<i>Sosiale ressurser</i>						
Foreldrenes interesse for skolen	0,24	0,01	-0,09	-0,35	0,22	0,12
Foreldrenes framtidsambisjoner	0,14	-0,06	-0,09	-0,14	0,14	0,11
Foreldrenes deltakelse på foreldremøter	0,14	0,01	-0,07	-0,32	0,13	0,02
Hjelp fra foreldre med lekser	0,11	0,04	-0,07	-0,26	0,17	0,15
r ² (alle variabler)	0,07	0,00	0,00	0,19	0,07	0,07
r ² (økonomiske og kulturelle ressurser)	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,05
r ² (sosiale ressurser)	0,07	0,00	0,01	0,18	0,07	0,02

Vedleggstabell 8 Effekter av ulike mål på skoletilpasning fra bivariate og multivariate lineære regresjonsanalyser av skoleprestasjoner. Multivariate analyser kontrollert for økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser i familien. Majoritet og minoritet.

	Majoritetsspråklige			Minoritetsspråklige		
	b	se b	sig	b	se b	sig
<i>Bivariate analyser</i>						
Skoletrivsel [0-3]	21,3	1,02	p<0,001	12,6	4,40	p<0,01
Mobbing [0-4]	10,0	1,21	p<0,001	2,9	4,32	p=0,52
Utagerende problematferd [0-5]	-27,4	1,24	p<0,001	-20,9	6,36	p<0,01
Læringshemmende problematferd [0-5]	-36,7	1,23	p<0,001	-34,0	5,19	p<0,001
Tid brukt til lekser [0-4]	16,9	0,81	p<0,001	12,1	3,63	p<0,001
Lesing [0-5]	15,5	0,61	p<0,001	10,6	2,54	p<0,001
<i>Multivariate resultater</i> [#]						
Skoletrivsel [0-3]	16,6	0,99	p<0,001	7,7	4,22	p=0,07
Mobbing [0-4]	7,0	1,13	p<0,001	0,5	4,0	p=0,90
Utagerende problematferd [0-5]	-21,4	1,18	p<0,001	-17,4	5,90	p<0,01
Læringshemmende problematferd [0-5]	-34,3	1,25	p<0,001	-32,6	5,36	p<0,001
Tid brukt til lekser [0-4]	12,9	0,81	p<0,001	9,0	3,50	p<0,05
Lesing [0-5]	10,3	0,60	p<0,001	7,1	2,47	p<0,01

Note: # I de multivariate analysene er det kun kontrollert for økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser i familien (effektene av disse vises ikke i tabellen) og ikke de ulike målene på elevens skoletilpasning.

Vedleggstabell 9 Prosentandel som ofte gruer seg til å gå på skolen i ulike prestasjonsskikt. Majoritet og minoritet

Prestasjonsskikt	Majoritetselever	Minoritetselever
<400 poeng	25	35
401-450 poeng	20	31
451-500 poeng	16	25
501-550 poeng	13	27
551-600 poeng	12	29
>600 poeng	12	22
Totalt	100	100
N=	10 512	586

Signifikanstest: Majoritet: $\chi^2=152$, df=5, p<0,001. Minoritet: $\chi^2=6$, df=5, p=0,32 (IS).

Vedleggstabell 10 Prosentandel som ofte gruer seg til å gå på skolen etter omfang av mobbing. Majoritet og minoritet

Mobbing	Majoritetselever	Minoritetselever
Hver dag eller nesten hver dag	65	61
Noen ganger i uka	45	50
En gang i uka	36	53
Sjeldnere	21	34
Aldri	12	23
Totalt	100	100
N=	10 645	596

Signifikanstest: Majoritet: $\chi^2=776$, df=4, p<0,001. Minoritet: $\chi^2=32$, df=4, p<0,00