

# Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående

Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?

ANDERS BAKKEN & CHRISTER HYGGEN



**NOVA**

Velferdsforskningsinstituttet

HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS



# Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående

Hvordan forstå karakterforskjeller  
mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?

ANDERS BAKKEN  
CHRISTER HYGGEN

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring

NOVA Rapport 1/2018

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) er et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på OsloMet – storbyuniversitetet (tidligere HiOA).

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.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA  
OsloMet – storbyuniversitetet 2018

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-649-7

ISBN (elektronisk utgave) 978-82-7894-650-3

ISSN 0808-5013 (trykt)

ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.com  
Desktop: Torhild Sager  
Trykk: Byråservice

**Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:**

NOVA, OsloMet  
Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo  
Telefon: 67 23 50 00  
Nettadresse: [www.hioa.no/nova](http://www.hioa.no/nova)

# Forord

Denne rapporten kom i stand fordi NOVA så et potensiale gjennom Ungdata til å få mer kunnskap om situasjonen for elever med ulik innvandrerbakgrunn i norsk skole. NOVA foreslo for IMDi å utvikle et forskningsprosjekt, der vi systematisk gjennomgikk og analyserte svarene som unge med ulik innvandrerbakgrunn i videregående opplæring har avgitt i ungdataundersøkelsene. Målet med prosjektet skulle være å gi et oppdatert bilde av hvordan elever med ulik innvandrerbakgrunn har det i skolen: i hvor stor grad de trives og opplever tilhørighet, hvor mye de legger vekt på skolearbeid, og hvilken orientering de har mot høyere utdanning. I tillegg ønsket vi å se nærmere på skoleprestasjoner i form av karakterer og i hvor stor grad ulike faktorer kan forklare karakterforskjeller i ulike innvandrergrupper.

Arbeidet med rapporten har vært et samarbeid mellom forfatterne, som på likeverdige måter har bidratt på ulike deler av manuset. Forfatterne står ansvarlig for innholdet og konklusjonene i denne rapporten.

Vi vil takke alle som har deltatt i Ungdata, for at dere bidrar til at vi forskere kan utvikle systematisk kunnskap om hvordan ungdom i Norge har det og dermed bidra til forbedring på områder der det er behov for det. Vi vil også takke kommunene, skolene og lærerne for det arbeidet som gjøres i forbindelse med datainnsamlingen. En særskilt takk går til våre samarbeidspartnere i Korus – de regionale kompetansesentrene innen rusfeltet – for den uvurderlige jobben dere gjør i forbindelse med Ungdata. Uten dere ville ikke disse dataene eksistert. Takk også til Torhild Sager ved NOVA som har redigert manuskriptet, og til vår kollega Idunn Seland ved NOVA som har lest og gitt kommentarer rapporten.

Til sist vil vi få takke IMDi for økonomisk støtte og for godt samarbeid med gode innspill og diskusjoner underveis i prosessen.

*Oslo, 19. januar 2018*

Anders Bakken og Christer Hyggen



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>1 Innledning</b> .....	15
1.1 Studier av skoleresultater blant unge med innvandrerbakgrunn.....	18
1.2 Forklaringer .....	22
1.3 Framgangsmåte .....	27
<b>2 Metode</b> .....	28
2.1 Datamaterialet .....	28
2.2 Sentrale kategoriseringer .....	30
2.3 Representativitet.....	33
2.4 Analysestrategi .....	35
2.5 Oppsummering .....	37
<b>3 Deskriptiv analyse av ungdom med ulik innvandrerbakgrunn</b> .....	38
3.1 Karakterforskjeller mellom innvandrergrupper .....	38
3.2 Botid i Norge.....	40
3.3 Hvor ungdommene bor.....	42
3.4 Elevsammensetningen på skolen.....	44
3.5 Valg av utdanningsprogram .....	46
3.6 Sosioøkonomisk status .....	47
3.7 Oppsummering .....	49
<b>4 Trivsel og tilhørighet i skolen</b> .....	51
4.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn .....	52
4.2 Landbakgrunn.....	58
4.3 Oppsummering .....	64
<b>5 Tid brukt på lekser</b> .....	65
5.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn.....	66
5.2 Landbakgrunn.....	70
5.3 Oppsummering .....	73
<b>6 Utdanningsplaner</b> .....	74
6.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn.....	74
6.2 Landbakgrunn.....	77
6.3 Oppsummering .....	81
<b>7 Å være god på skolen</b> .....	82
7.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn.....	82
7.2 Landbakgrunn.....	85
7.3 Oppsummering .....	88
<b>8 Analyse av karakterforskjeller</b> .....	89
8.1 Innvandrergrupper sammenliknet med majoriteten.....	89
8.2 Har botid betydning for karakterforskjeller mellom ulike innvandrergrupper?.....	95
8.3 Oppsummering .....	99

<b>9 Avslutning</b> .....	101
9.1 Betydningen av landbakgrunn .....	102
9.2 Sosioøkonomisk bakgrunn betyr mye .....	108
9.3 Botid bidrar til å påvirke karakterforskjeller mellom innvandregrupper .....	110
9.4 Stort utdanningsdriv, som også varierer mellom grupper .....	111
9.5 Høy skoletrivsel i alle innvandregrupper .....	112
9.6 Bosted og skole betyr relativt lite.....	113
9.7 Alt er ikke forklart.....	113
<b>Summary</b> .....	117
<b>Litteraturreferanser</b> .....	119
<b>Vedlegg</b> .....	123



# Sammendrag

Denne rapporten handler om unge med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring. Elevgruppen er blant de raskest voksende i norsk skole, og bare siden årtusenskiftet har andelen elever med innvandrerbakgrunn blitt mer enn fordoblet. Gruppen er sammensatt – foreldrene deres kommer fra et stort antall land, og det er stor variasjon i levekår, innvandringshistorikk og forankring i Norge. Siden utdanningssystemet er en kritisk faktor med hensyn til integrering av immigranter og deres barn, er det viktig å få mer kunnskap om hvordan elever med ulike innvandrerbakgrunn har det i skolen og hvordan det går med dem. I denne rapporten studerer vi de 20 største innvandrergruppene, og ett av funnene er at det er store karakterforskjeller avhengig av hva slags land foreldrene har innvandret fra. Mens noen innvandrergrupper oppnår skolerresultater på nivå med majoriteten, ligger andre et godt stykke under landsgjennomsnittet. Målet med rapporten er å få mer kunnskap om hvorfor det er så store karakterforskjeller. Vi undersøker hva som kjennetegner de ulike innvandrergruppene med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn, hvor lenge de har bodd i Norge, hvilken skole de går på og hvor i landet de bor. I rapporten undersøker vi også om de ulike innvandrergruppene trives i ulik grad, og om noe av forklaringen på karakterforskjellene kan være at de møter skolen med forskjellig utdanningsdriv.

Datamaterialet er basert på ungdomsundersøkelser gjennomført i videregående opplæring i 2015–2017. Det omfatter selvrapporterte opplysninger fra rundt 68.000 elever fra omlag 250 videregående skoler over hele landet. I rapporten er «ungdom med innvandrerbakgrunn» definert som alle med to utenlandsfødte foreldre. De omfatter 14,6 prosent av alle elevene og inkluderer både de som er født i Norge og de som har flyttet til landet.

## Hovedfunn

Analysene viser at foreldrenes landbakgrunn har mye å si for elevenes skole-resultater. Det skiller nesten ett helt poeng på karakterskalaen mellom de gruppene som oppnår de beste og dårligste resultatene. Av 20 innvandrer-grupper finner vi seks som presterer på nivå med majoritetselevne (Vietnam, Tyskland, Bosnia-Hercegovina, Norden, Russland og India) og tre (Iran, Sri Lanka og Litauen) der karaktergjennomsnittet bare ligger litt under landsgen-

nomsnittet (mindre enn 0,20 karakterpoeng). Fem innvandrergupper (Kosovo, Marokko, Pakistan, Filippinene og Polen) ligger en del under gjennomsnittet (mellom 0,25–0,35 poeng), mens seks innvandrergupper har et karaktergjennomsnitt som avviker mer enn 0,50 karakterpoeng fra majoritetslevne. Ungdom med bakgrunn fra Thailand skiller seg ut med det laveste karaktergjennomsnittet, mens ungdom med foreldre fra Eritrea, Afghanistan, Somalia, Irak og Tyrkia ligger noe høyere.

Et viktig funn er at sosioøkonomiske forhold og botid forklarer mye av forskjellene. I rapporten viser vi også at mange av innvandrerguppene har et stort driv mot utdanning, og at dette i mange tilfeller kan kompensere for lav sosioøkonomisk status og kort botid. Med noen unntak bruker unge med innvandrerbakgrunn betydelig mer tid på skolearbeid, flere tror de vil ta høyere utdanning, og flere mener at det å være god på skolen, øker statusen i vennemiljøet enn det som er vanlig blant majoritetsungdom. Uten dette drivet ville trolig karakterforskjellene i videregående opplæring vært større enn det de er. Vi finner også at unge med innvandrerbakgrunn trives noe dårligere på skolen enn majoritetsungdom, men at forskjeller i trivsel og tilhørighet ikke bidrar til å forklare karakterforskjeller. Vi har også sett at det er stor variasjon mellom ungdom med ulike landbakgrunn med hensyn til hvor i Norge de bor og hvilke skoler de går på. Bosted og skoletilhørighet bidrar heller ikke til å forklare hvorfor noen grupper gjør det bedre enn andre.

### Sosioøkonomisk bakgrunn betyr mye

At barn og unge med høyt utdannede foreldre og god tilgang til materielle ressurser, oppnår bedre skolerestater enn de som vokser opp med færre sosioøkonomiske ressurser, er vel kjent. En slik sammenheng bekreftes også i denne undersøkelsen. Her benytter vi en indikator på familiens sosioøkonomiske status som inkluderer foreldrenes utdanningsnivå, hvor mange bøker som finnes hjemme, om eleven har tilgang til eget soverom, antall biler og datamaskiner/nettbrett i familien og om familien drar på feriereiser. Undersøkelsen viser at de aller fleste innvandrerguppene har vesentlig mindre tilgang til slike ressurser enn majoritetslevne. Samtidig er det stor variasjon mellom de ulike gruppene: Elever med foreldre født i Eritrea, Somalia, Afghanistan, Marokko eller Tyrkia har færrest ressurser, mens elever med foreldre født i Norden, Tyskland, Russland og Litauen ligger på nivå med eller noe under majoritetslevne.

Rapporten viser at forskjeller i tilgangen til slike sosioøkonomiske ressurser bidrar til å forklare mye av karakterforskjellene mellom ulike innvandrergrupper. Når vi sammenlikner elever med ulik innvandrerbakgrunn, men som vokser opp med tilsvarende sosioøkonomisk status, reduseres karakterforskjellene betydelig. De opprinnelige seks innvandrergruppene med karaktergjennomsnitt på linje med majoritetselevene øker til tolv grupper når vi tar hensyn til familiens sosioøkonomiske status. Én av disse innvandrergruppene – den vietnamesiske – skiller seg derimot ut med et høyere gjennomsnitt enn majoriteten. Når vi sammenlikner denne elevgruppen med elever med norskfødte foreldre med tilsvarende tilgang til sosioøkonomiske ressurser, skårer de med vietnamesisk bakgrunn i gjennomsnitt nesten 0,3 poeng høyere på karakterskalaen enn majoriteten og har langt bedre resultater enn noen av de andre innvandrergruppene.

For de øvrige åtte innvandrergruppene bidrar sosioøkonomiske forhold til å forklare omtrent halvparten av karakterforskjellen til majoritetsgruppen. Forskjellen mellom elevene med thailandsk bakgrunn og elevene med norskfødte foreldre reduseres relativt lite, og det gjenstår nokså betydelige karakterforskjeller selv når vi har tatt høyde for tilgang til sosioøkonomiske ressurser i hjemmet.

Sosioøkonomisk bakgrunn har for øvrig sammenheng med alle de utfallsmålene som brukes i rapporten. For eksempel finner vi at halvparten av forskjellen i skoletrivsel mellom minoritets- og majoritets elever lar seg forklare av familiens sosioøkonomiske status. Sosioøkonomisk status er altså en faktor som er positivt forbundet også med skoletrivsel, det vil si at det er flere som trives og føler tilhørighet til skolen blant unge fra familier med høy sosioøkonomisk status sammenliknet med elever med relativt færre ressurser. Vi finner videre at tilgang på sosioøkonomiske ressurser påvirker arbeidsinnsats i skolen i form av tid brukt på skolearbeid. Unge som vokser opp i hjem med flest ressurser, bruker i gjennomsnitt mest tid på lekser. Sosioøkonomisk status er også en viktig faktor for å forstå orientering mot høyere utdanning. Elever med tilgang på flere sosioøkonomiske ressurser i familien tror i større grad enn de med færre ressurser at de kommer til å ta høyere utdanning etter endt videregående opplæring, og de tilhører i større grad vennemiljøer der det å være skoleflink gir økt status.

**Botid bidrar til å påvirke karakterforskjeller mellom innvandrergupper**  
Blant innvandrerguppene som inngår i denne rapporten, er det stor variasjon både i grunner til og tidspunktet for innvandringen. På den ene siden tilhører flere av innvandrerguppene etablerte innvandrergupper der de aller fleste av ungdommene er født og oppvokst i Norge. Disse består av tidlige arbeidsinnvandringsgrupper til Norge, som for eksempel innvandrere fra Pakistan, India, Sri Lanka, Tyrkia og Marokko, men også av typiske flyktingeinnvandrere fra Vietnam, Iran, Kosovo og Bosnia-Hercegovina. På den andre siden har vi relativt nye innvandrergupper, der ungdommene har generelt mye kortere botid i Norge. Også disse består av både arbeidsmigrantgrupper (Litauen, Polen, Russland og Tyskland) og av flyktinggrupper (Eritrea, Filippinene, Afghanistan, Somalia).

Rapporten viser at botid har en god del å si for elevenes karakterer. Men det er først og fremst de med relativt kort botid som skiller seg ut med svakest resultater. Sammenliknet med de som er født i Norge, skiller det i gjennomsnitt 0,40 karakterpoeng mellom de med kortest og lengst botid. Det er for øvrig bare små karakterforskjeller mellom de med innvandrerbakgrunn som er født i Norge, og de som kom til Norge før de fylte seks år, mens de som kom i barneskolealderen ligger omtrent midt mellom disse ytterpunktene.

Analyser der vi sammenlikner elever med ulik innvandrerbakgrunn, men holder botiden konstant, viser at botid har en viss betydning for karakterforskjellene mellom innvandrerguppene. For eksempel er det slik at omtrent halvparten av forskjellen mellom de fire innvandrergruppene med de laveste gjennomsnittskarakterene og elever med pakistansk bakgrunn kan knyttes til at de førstnevnte gruppene har bodd vesentlig kortere i Norge enn den mer etablerte gruppen av ungdom som har pakistanske foreldre. Samtidig viser analysene at noen av innvandrergruppene som presterer godt i skolen, oppnår gode resultater selv om de har relativt kort botid. Dette gjelder innvandrergupper som Tyskland, Norden og Russland. Ungdom med bakgrunn fra Litauen oppnår også i utgangspunktet nokså gode resultater, og kontrollert for botid er det estimerte karaktergjennomsnittet like høyt som gjennomsnittet til ungdommene med bakgrunn fra Vietnam.

### **Stort utdanningsdriv, som også varierer mellom grupper**

Tidligere forskning har vist at mange ungdommer med innvandrerbakgrunn har et spesielt stort driv mot utdanning. Dette bekreftes i analysene våre. Det nye i denne rapporten er at vi systematisk har undersøkt om utdanningsdrivet

varierer mellom ulike innvandrergupper. Vi finner at de fleste gruppene har et betydelig driv mot utdanning, enten vi måler dette gjennom hvor mye tid de bruker på lekser, hvor orientert de er mot høyere utdanning, eller hva slags betydning det å være god på skolen har i ungdommenes vennemiljø.

Det er samtidig enkelte grupper som ikke skiller seg ut med et særskilt høyere driv enn det vi finner blant majoritetselvene. For eksempel finner vi at ungdom med bakgrunn fra nordeuropeiske land – fra Tyskland, Norden, Russland, Litauen og Polen – på mange områder er nokså like som majoriteten. De gjør like mye – eller litt mer – lekser enn majoriteten, andelen som tror de vil ta høyere utdanning, er omtrent det samme som majoriteten, og det er omtrent like mange som mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet. Bildet endrer seg lite når vi tar hensyn til familiens sosioøkonomiske status, med unntak av ungdommene fra Litauen og Polen, som sammenliknet med de andre gruppene er noe mer orientert mot høyere utdanning når vi tar hensyn til at disse har en del flere sosioøkonomiske ressurser hjemme enn i de andre innvandrerguppene.

Når det gjelder de øvrige innvandrerguppene, er konklusjonen at utdanningsdrivet er høyt i alle grupper, og spesielt når vi tar hensyn til at mange av disse gruppene har forholdsvis lav sosioøkonomisk status. Når det gjelder skolearbeid, for eksempel, er det slik at alle disse gruppene bruker langt mer tid på lekser enn majoriteten og de nordeuropeiske innvandrerguppene. Ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka bruker spesielt mye tid, mer enn en og en halv time på lekser daglig. Ungdom med foreldre fra Marokko, Pakistan, Eritrea, Thailand og India bruker også mye tid på lekser.

I rapporten analyserer vi hvordan disse ulikhetene i utdanningsdriv påvirker karakterforskjellene. Vår konklusjon er at karakterforskjellene mellom flere av innvandrerguppene og majoriteten trolig ville vært større dersom dette utdanningsdrivet ikke var tilstede. Denne konklusjonen er basert på en hypotetisk situasjon der vi sammenlikner elevgrupper som ellers er like med hensyn mange bakgrunnsfaktorer, og der vi finner at utdanningsdrivet på mange måter bidrar til å kompensere en del av de «ulempene» mange av disse ungdommene har når det gjelder tilgangen til sosioøkonomiske ressurser. Aller størst betydning har dette utdanningsdrivet for ungdom som har foreldre født i Pakistan, Sri Lanka eller Somalia, der estimatene våre tilsier at dette handler om drøyt 0,20 karakterpoeng. Et tilsvarende mønster, men med litt svakere utslag, ser vi i flere av de andre innvandrerguppene, der estimatene endrer seg

mellom 0,15 – 0,20 karakterpoeng (Eritrea, Afghanistan, Marokko, Vietnam, India, Iran, Kosovo og Bosnia-Hercegovina). Blant ungdom som har foreldre født i Tyrkia, Irak, Thailand og Filippinene, er denne effekten noe svakere, men likevel sterkere enn det vi finner i de nordeuropeiske innvandrergruppene.

### Høy skoletrivsel i alle innvandrergrupper

I rapporten analyserer vi hvordan elever med ulik landbakgrunn trives i skolen. Det generelle bildet er at de aller fleste med innvandrerbakgrunn opplever skolen som et godt sted å være. I alle innvandrergrupper trives det store flertallet, de føler seg inkludert av både elever og lærere, og er fornøyd med skolen de går på. Samtidig er det slik at ungdom med innvandrerbakgrunn som gruppe betraktet opplever noe mindre trivsel og tilhørighet i skolen enn majoriten. Det er noen flere som gruer seg til å gå på skolen, og færre er fornøyd med skolen de går på. Forskjellene er ikke spesielt store, og de kan langt på vei forklares av ulikheter i sosioøkonomisk status. Også hvilken skole elevene går på, har en viss betydning. Hvor lenge ungdommene har bodd i Norge spiller derimot ikke en spesielt stor rolle for hvordan elevene opplever skolen, med unntak av at de som kom i tenårene, opplever noe mindre grad skoletrivsel og tilhørighet enn andre.

Samtidig er det noen forskjeller mellom innvandrergruppene som bare delvis samvarierer med hvilket karaktergjennomsnitt de ulike gruppene oppnår. Generelt er trivselen noe høyere i grupper som gjør det bra i skolen, og lavest blant de som oppnår relativt lave karakterer. Men mønsteret er langt fra entydig. Det finnes eksempler på relativt lav trivsel blant innvandrergrupper som oppnår nokså gode karakterer. Og motsatt, i innvandrergrupper med de laveste gjennomsnittskarakterer finner vi eksempler på grupper som skårer forholdsvis høyt på skoletrivselsindikatorer, blant annet elever med bakgrunn fra Somalia og Eritrea.

Hovedbildet er likevel at forskjellene mellom innvandrergruppene i opplevd trivsel ikke er store, og de bidrar ikke til å forklare noe særlig av karakterforskjellene mellom innvandrergruppene. Selv om skoletrivsel i seg selv er positivt forbundet med karakterer, i den forstand at elever som trives godt på skolen, oppnår bedre karakterer enn elever som trives dårlig, er sammenhengen ikke spesielt sterk.

## Bosted og skole betyr relativt lite

I rapporten viser vi at det er store variasjoner mellom ulike innvandrergrupper med hensyn til hvor i Norge de bor, og hvilke skoler de går på. Samtidig er et viktig funn i denne rapporten den relativt begrensede effekten av bosted og skole på skoleprestasjoner og på andre indikatorer på skoletilpasning og trivsel. Vi finner små forskjeller i utfallsvariablene våre mellom elever med innvandrerbakgrunn som bor ulike steder i landet, i kommuner med ulik størrelse og sammensetning og som går på ulike skoler. Dette betyr at elever med innvandrerbakgrunn, uavhengig av hvor de bor og hvor de går på skole, møter mange av de samme mulighetene og begrensningene i utdanningssystemet. Dette står i sterk kontrast til funn fra eksempelvis USA. Det norske utdanningssystemet kategoriseres, i motsetning til det amerikanske, som universelt. Utdanningen følger i hovedsak sentrale retningslinjer og læreplaner, og de ulike skolene er underlagt de samme kontrollregimer med hensyn til kvalitet. Den relativt begrensede observerte effekten av hvor i landet de ulike elevene bor, og hvilken skole elever med innvandrerbakgrunn går på, kan være et tegn på at man langt på vei har lykket med å tilby like muligheter, men også at elever med minoritetsbakgrunn møter mange av de samme utfordringene på ulike skoler i landet.





# 1 Innledning

Som i de fleste europeiske land har det også i Norge vært en betydelig innvandring i løpet av de siste tiårene. I 2017 hadde hver sjettede person i Norge innvandrerbakgrunn. Rundt 884 000 personer var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre, og samlet utgjør personer med innvandrerbakgrunn snaut 17 prosent av befolkningen (Sandnes 2017). Med bakgrunn fra 221 land og selvstyrte regioner utgjør innvandrerbefolkningen i Norge en svært sammensatt gruppe. Disse har svært ulike levekår, innvandringshistorikk og bakgrunn samt historikk og forankring i Norge. Innvandringen har bidratt til en mer mangfoldig barne- og ungdomsbefolkning, både språklig og kulturelt. I videregående opplæring, som denne rapporten handler om, har endringene vært store. Bare siden årtusenskiftet har andelen unge med innvandrerbakgrunn blitt mer enn fordoblet fra rundt seks prosent i 2001 til rundt 14 prosent i 2017 (Sandnes 2017, Steinkellner 2017).

Siden midten av 1990-tallet har det vært forsket mye på hvordan barn og ungdom med innvandrerbakgrunn opplever og tilpasser seg det norske skolesystemet (Bakken 2003, 2016, Lauglo 1996, 1999). Det finnes også mye forskning om hvilke skolerestater barn av innvandrere oppnår, hva slags aspirasjoner de har og hvilke utdanninger de ender opp med (Birkelund & Mastekaasa 2009, Reisel 2014, Steinkellner 2017, Støren 2006, 2009). På den ene siden viser denne forskningen at elever med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt oppnår dårligere skolerestater enn majoritets elever og at de i mindre grad fullfører videregående opplæring (Bakken & Elstad 2012, Steinkellner 2017). Særlig er det mange unge med relativt kort botid i Norge som sliter med å oppnå gode resultater og å gjennomføre opplæringen.

På den annen side er det mange unge med innvandrerbakgrunn som sikter høyt i utdanningssystemet, og som gruppe betraktet utviser denne elevgruppen et større engasjement i skolen og skolearbeidet enn gjennomsnittet av norsk ungdom (Bakken 2016). I forskningen har dette blitt tolket som et resultat av et særskilt utdanningsdriv, der det å få seg en god utdanning anses som en viktig strategi i mange innvandrerfamilier for å sikre økt levestandard og muligheter for å oppnå sosial mobilitet (Lauglo 1996, Birkelund og Mastekaasa 2009, Bakken 2016). At ungdom med innvandrerbakgrunn som er født i Norge er

overrepresentert i høyere utdanning (Steinkellner 2017), tyder på at mange klarer å realisere disse ambisjonene.

Det er samtidig påvist store variasjoner i hvor gode resultater ulike innvandrergupper oppnår i skolen (Lauglo 1999, Støren 2006). Mens enkelte er på nivå med, eller oppnår litt bedre resultater enn det nasjonale gjennomsnittet, er resultatene i andre innvandrergupper en del under middels og for andre igjen langt under gjennomsnittet. Siden utdanningssystemet er en kritisk faktor med hensyn til integrering av immigranter og deres barn (Alba, Sloan, & Sperling 2011), er det viktig å få mer kunnskap om hvorfor noen lykkes bedre i skolen enn andre, men også om det er forskjeller i hvordan elever har det i skolen og hva slags driv de har i skolearbeidet.

Forskjeller mellom innvandrergupper kan være påvirket av en rekke faktorer (Heath & Kilpi-Jakonen 2012, Heath, Rethon & Kilpi 2008), blant annet hvor lenge de har bodd i landet. I sosiologien har man lagt stor vekt på å forklare forskjeller i skolerestater ut fra de språklige og sosiale barrierene elever med ulik klassebakgrunn eller sosioøkonomiske status møter i skolehverdagen og hvilke ressurser de har med seg i ranselen for å overkomme disse barrierene. Men prestasjonsforskjeller kan også skyldes kulturelle faktorer, der noen innvandrergupper har et sterkere utdanningsdriv enn andre, eller institusjonelle forhold, som hvor i landet unge med innvandrerbakgrunn bor eller egenskaper ved skolen de går på. I Norge finnes det begrenset med systematisk kunnskap om hvorfor det er så store forskjeller i skolerestater mellom ulike innvandrergupper. Kunnskap om hvordan skoleprestasjoner, men også om hvordan trivsel og utdanningsdriv varierer mellom ulike innvandrergupper med ulik tilgang på ressurser og ulik innvandringshistorikk vil derfor være viktig for å kunne legge bedre til rette for gode skole- og karriereløp.

Målet med denne rapporten er å gi et oppdatert bilde av hvordan elever med ulik innvandrerbakgrunn har det i skolen, hvilken innsats og orientering de har i og til skolen og hvilke resultater de oppnår. De empiriske analysene gjøres med utgangspunkt i Ungdata-undersøkelser gjennomført på rundt 250 videregående skoler over hele landet. I rapporten gir vi et bredt bilde av de 20 største innvandrergruppene – hva slags karakterer de får, hvordan de trives i skolen, hvor mye lekser de gjør, hva slags orientering de har mot høyere utdanning og om det å være god på skolen er viktig ungdommenes vennemiljø.

Et hovedanliggende er å få mer kunnskap om hvorfor skolekarakterene varierer mellom ulike innvandrergupper. I hvilken grad kan slike forskjeller

forklares av sosioøkonomiske ressurser i familien, hvor lenge de har bodd i Norge, hvilken skole de går på, hvor i landet de bor og hvordan elever med ulik bakgrunn trives på skolen? Vi undersøker også i hvilken grad karakterforskjeller kan forklares av at ulike grupper har ulik innsats i skolearbeidet og ulikt driv mot høyere utdanning. Er det for eksempel noen sammenheng mellom hvordan elever med ulike typer innvandrerbakgrunn gjør det i skolen og hva slags orientering de har mot høyere utdanning og hvor mye innsats de nedlegger i skolearbeidet?

Oppsummert stiller vi tre overordnede forskningsspørsmål i denne rapporten:

1. Hvordan varierer karakterene mellom ungdom som har foreldre som har innvandret fra ulike land?
2. Hva kjennetegner ungdom med ulik innvandrerbakgrunn med hensyn til botid, bosettingsmønster, sosioøkonomisk bakgrunn, tid de bruker på lekser, skoletrivsel og utdanningsambisjoner?
3. Kan variasjoner i disse kjennetegnene forklare forskjeller i karakterer mellom ungdom med ulik innvandrerbakgrunn?

I rapporten omtaler vi alle som har to utenlandsfødte foreldre som «ungdom med innvandrerbakgrunn». Noen ganger bruker vi «minoritetsungdom», eller bare minoritet, i kontrast til «majoriteten», som vi her definerer som alle med minst en norskfødt forelder. Når vi i rapporten snakker om ungdom med ulik innvandrerbakgrunn, sikter vi til grupper av ungdom med innvandrerbakgrunn som har foreldre født i ulike land.

Ungdom med innvandrerbakgrunn er en svært sammensatt gruppe, og omfatter både de som selv er født i Norge og de som er født i et annet land. Gruppen varierer også med hensyn til hvilket land foreldrenes deres eller de selv er født i, hva som ligger bak flyttingen til Norge – om de har kommet som flyktninger, som arbeidsmigranter eller av familierelaterte grunner, hva slags leveforhold, skikker og institusjonelle innretninger det var i opprinnelseslandet, hvor lenge de har bodd i Norge osv. Utover foreldrenes fødeland og hvor gamle de var da de flyttet til Norge, har vi gjennom ungdataundersøkelsene lite informasjon om innvandringsgrunnen og historikken til den enkelte elev.

En av grunnene til at vi likevel grupperer elever med utgangspunkt i landbakgrunn, er at innvandringskonteksten og historikken som er felles for større grupper fra samme avsenderland i mange tilfeller spiller en viktig rolle for

ungdommers tilpasning og prestasjoner i utdanningssystemet. Befolkningsveksten i Norge de siste ti årene skyldes i hovedsak arbeidsinnvandring, og da særlig arbeidsinnvandrere fra Øst-Europa som kom som følge av EU-utvidelsene på 2000-tallet. Innvandrere fra Polen og de baltiske landene har i all hovedsak kommet for å ta arbeid i Norge. Elever med foreldre fra land der mange har innvandret til Norge fordi de har måttet flykte fra hjemlandet kan tenkes å ha noen felles erfaringer som kan påvirke skoleprestasjoner og skole-tilpasning. Omtrent 30 prosent av alle innvandrere til Norge har flyktningebakgrunn. Innvandrere fra Somalia, Irak og Eritrea har i stor grad flyktningebakgrunn. På slutten av 1990-tallet kom også mange innvandrere fra Bosnia-Hercegovina og Kosovo som flyktninger. De siste to tiårene har omtrent fire av ti innvandrere fra land utenfor Norden kommet til Norge på grunn av familie. De fleste har kommet for å gjenforenes, mens en noe lavere andel har kommet for å etablere ny familie. Familiegjenforening har økt de siste årene, i hovedsak som følge av økning i arbeidsinnvandring. Flertallet av de polske har kommet for å gjenforenes med familier, mens de fleste fra Thailand kommer for å etablere familie (IMDi 2017).

Alt dette kan påvirke tilpasning, prestasjoner og utdanningsvalg blant unge med innvandrerbakgrunn – og påvirkningen vil kunne variere mellom ulike grupper av unge med ulik landbakgrunn.

## 1.1 Studier av skolerresultater blant unge med innvandrerbakgrunn

Det finnes ulike måter å måle tilpasning til og prestasjoner i skole- og utdanningssystemet. I forskningen har mye vært knyttet til skolerresultater i form av karakterer, men også til gjennomføring og valg av utdanning. En rekke studier viser at både barn og unge med innvandrerbakgrunn – når man behandler dem som én gruppe – i gjennomsnitt oppnår dårligere skolerresultater enn majoriteten. For eksempel viser de nasjonale prøvene på 5. og 8. trinn at elever med innvandrerbakgrunn skårer lavere enn landsgjennomsnittet på de fleste prøvene, med unntak av engelsk (Steinkellner 2017). Dette gjelder både de som er født i Norge og de som har flyttet hit, selv om de som er født i Norge gjør det noe bedre enn de som har flyttet til Norge i ung alder. Resultatene viser at majoritets elever og norskfødte elever som har foreldre fra EU og andre vestlige land, elever i sentrale

strøk og elever med høyt utdannede foreldre i større grad presterer over gjennomsnittet. De med laveste andel på det høyeste mestringsnivået i grunnskolen er elever med innvandrerbakgrunn som er født i afrikanske eller asiatiske land.

Tilsvarende resultater finnes for analyser av grunnskolepoeng, det vil si karakterene som elevene får ved avsluttet grunnskole (Steinkellner 2017). Studier viser at karaktergapet mellom majoritets- og minoritetsungdom ofte kan forklares med at mange innvandrerforeldre har lavere utdanning og lavere inntekter enn majoritetsgjennomsnittet (Bakken & Elstad 2012). Når det kontrolleres for sosioøkonomiske familieforhold, reduseres mye av de observerte forskjellene i karakterer mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn.

I Norge begynner nesten alle ungdom i videregående opplæring rett etter avsluttet grunnskole (Steinkellner 2017). I 2016 gikk 97 prosent av elevene videre til videregående opplæring samme år. Dette gjelder både elever med norske foreldre og norskfødte elever med innvandrerbakgrunn. For innvandrere er det derimot en betydelig mindre andel som fortsetter samme år: 88 prosent av jentene og 86 prosent av guttene fortsetter samme år.

Flere norskfødte med innvandrerbakgrunn fortsetter i studieforberedende utdanningsprogrammer enn elever uten innvandrerbakgrunn og elever som er født i utlandet. For norskfødte elever med innvandrerbakgrunn var 70 prosent i studieforberedende utdanningsprogram, mens dette gjaldt 42 prosent av innvandrene og 51 prosent av de øvrige elevene (Steinkellner 2017).

Blant norskfødte elever med innvandrerbakgrunn mellom 19–34 år er i dag tre av ti registrert som studenter i høyere utdanning, mot to av ti i resten av befolkningen. I de fleste innvandrergrupper gjelder dette langt på vei for begge kjønn (Hermansen 2016).

Samlet viser forskning at barn av foreldre som har innvandret fra land utenfor OECD oppnår betydelig høyere utdanningsnivåer enn sine foreldre. Dette tyder på at det å flytte fra et lavinntekts- til et høyinntektsland gir bedre muligheter til utdanning. På tross av dette faller innvandrernes barn oftere tidligere fra i utdanningsløpet enn jevnaldrende uten innvandrerbakgrunn. Det er likevel en tendens til at forskjellen mellom unge med innvandrerbakgrunn og unge uten innvandrerbakgrunn er i ferd med å lukke seg. For de som gikk ut av obligatorisk skolegang i perioden 1992–1994 var forskjellen i andeler som gikk ut av videregående på 13 prosentpoeng i favør barn som var født i Norge, mens den for kohortene som gikk ut av ungdomsskolen 10 år senere var redusert til 4 prosentpoeng (Bratsberg, Raaum, & Røed 2012).

## HVA VET VI OM UNGE MED ULIK INNVANDRERBAKGRUNN I DET NORSKE UTDANNINGSSYSTEMET?

Det finnes en del internasjonale studier, som undersøker sammenhengen mellom landbakgrunn og skoleprestasjoner (Crul, Schneider, & Lelie 2012, Strand 2011). Med få unntak viser de at ulike innvandrergrupper gjør det svært ulikt i utdanningssystemet, der noen grupper gjør det bedre enn majoriteten, noen grupper klarer seg omtrent likt som majoriteten, mens en del grupper henger betydelig etter. Mønstrene med hensyn til skoleprestasjoner er relativt like på tvers av mottakerland i Europa, og følger ofte graden av fattigdom og utvikling i avsenderlandene, men er også påvirket av seleksjonen av migranter innenfor de ulike migrasjonsstrømmene.

Tilsvarende funn er gjort i norsk forskning de siste 25 årene. Allerede på 1990-tallet var det for eksempel flere studier som påviste at ungdom med vietnamesisk bakgrunn oppnådde spesielt gode karakterer i skolen, mens den pakistanske delen av ungdomsgruppen oppnådde svakere resultater (Engen & Kulbrandstad 1996, Lauglo 1996, Helland 1997). Dette ble også funnet i studier fra rundt årtusenskiftet (Bakken 2003).

Etter årtusenskiftet har tilgangen til data blitt bedre, og Fekjær (2006) undersøker hvor lang utdanning ungdom med innvandrerbakgrunn som var født i Norge, men som tilhører ulike innvandrergrupper oppnår. Studien omfatter femten ikke-vestlige innvandrergrupper, og viser at personer med bakgrunn fra Kina, Sri Lanka, India og Vietnam skiller seg ut med høye andeler som har oppnådd videregående eller høyere utdanning, mens personer med bakgrunn fra Somalia, Marokko, Tyrkia, Thailand og Pakistan hadde den laveste utdanningsoppnåelsen. Studien tar hensyn til sosioøkonomisk posisjon og ressurser i familien og finner at dette ikke kan forklare hele forskjellen.

Støren (2006) undersøker forskjeller i gjennomsnittskarakterer for elever på første året på videregående skole. Kontrollert for ressurser i familien (sosioøkonomisk status) viser studien at elever fra Sri Lanka og Vietnam skiller seg ut med gode karakterer, mens elever fra Somalia og Kosovo har lavere karaktergjennomsnitt. I den middels presterende gruppen finner hun ungdom med bakgrunn fra Irak, Chile, Tyrkia, Pakistan, Iran og Bosnia. Støren konkluderer med at nasjonalitetsforskjeller i gjennomsnittskarakterer ikke kan forklares med forskjeller i sosial bakgrunn alene.

I sin studie fra 2007 undersøker Fekjær sannsynligheten for å fullføre videregående skole for norskfødte elever med innvandrerforeldre fra land med

relativt lik innvandringshistorie i en norsk kontekst (Fekjær 2007). Elever med bakgrunn fra Tyrkia, Pakistan og India tilhører det som kan kalles for etablerte innvandrergrupper i Norge. De kom i hovedsak som arbeidsinnvandrere fulgt av en periode med familiegjenforening. Innvandrergruppene innvandret i samme periode og forfatteren antar at de ble møtt med relativt like muligheter og forventninger i det norske samfunnet. Elever med indisk bakgrunn gjennomfører videregående utdanningsløp i like stor grad som majoriteten, mens innvandrere med pakistansk eller tyrkisk bakgrunn i mindre grad fullfører videregående opplæring. Sosioøkonomisk status ser i denne studien ut til å forklare en del av forskjellene mellom innvandrergruppene, men ikke alt: selv når det kontrolleres for sosioøkonomiske bakgrunnsfaktorer består forskjellene i utdanningsoppnåelse blant de tre gruppene.

Etter hvert som andelen unge med innvandrerbakgrunn i skolen har økt øker også muligheten til å gjøre analyser med utgangspunkt i landbakgrunn og det inkluderes flere land i analysene. Bakken & Elstad (2012) undersøker for eksempel prestasjoner i form av skolekarakterer blant avgangselever i grunnskolen og finner at elever med bakgrunn fra Vietnam, Bosnia-Herzegovina, Norden, Sri Lanka, Polen og India har gjort det relativt sett bedre enn elever med bakgrunn fra Pakistan, Iran, Russland, Marokko og Filippinene som igjen har gjort det relativt bedre enn elever fra Irak, tidligere Jugoslavia, Somalia og Tyrkia. I tillegg til å finne at landbakgrunn ser ut til å være en mulig forklaringsfaktor for ulikheter i skolen spiller botid en viktig og økende rolle. Det er særlig unge med kort botid som har lave karakterer.

Vi har ikke kunnet finne landsrepresentative, norske studier av ungdom på videregående skolenivå som undersøker betydningen av landbakgrunn for trivsel, innsats og utdanningsplaner – og hvordan dette kan henge sammen med utdanningsprestasjoner. Enkelte nasjonale studier tyder på at svært mange unge med innvandrerbakgrunn trives i skolen, men at endringene over tid ikke har gått i like positiv retning som for ungdom uten innvandrerbakgrunn (Bakken 2016). Det er samtidig påvist at minoritetsungdom i større grad enn andre gruer seg til å gå på skolen, og at unge med innvandrerbakgrunn er mer utsatt for mobbing i form av utestenging, plaging og erting (Bakken 2003). At alt ikke er rosenrødt ble også påpekt i LUNO-studien fra Oslo, der et stort utvalg ungdommer ble fulgt gjennom tre spørreundersøkelser da elevene gikk i 9. trinn, 10. trinn og VG2 (Frøyland og Gjerustad 2012, Hegna 2013). Studien konkluderte med at unge med innvandrerbakgrunn opplever overgangen til

videregående skole som mer problematisk og utfordrende enn andre. Mens skoletrivselen sank i overgangen til videregående blant unge med innvandringsbakgrunn, var det motsatt for unge uten innvandringsbakgrunn. Også når det gjaldt opplevelse av støtte fra lærerne og utsatthet for mobbing økte problemene for unge med innvandringsbakgrunn.

## 1.2 Forklaringer

Det er lansert ulike forklaringer på at barn og unge med innvandrerbakgrunn har noen ekstra utfordringer i skolen og hvorfor dette varierer mellom ulike innvandrergrupper. Sentralt i forklaringene ligger blant annet betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn, botid og bosted.

### SOSIOØKONOMISK BAKGRUNN

Både i Norge og i andre land har familiens sosioøkonomiske status svært mye å si for hvor godt barn og unges gjør det i utdanningssystemet (Kjærnsli & Jensen 2016). Ulikheter mellom barn og unge i foreldres arbeidstilknytning, utdanning og/eller inntekt vil kunne gi barn ulike forutsetninger for å prestere i skolen. Dette er samtidig ressurser som det kan ta tid å skaffe seg når man flytter til et nytt land. Ikke alle klarer å få arbeid like raskt, og det er heller ikke gitt at foreldre får godkjent eller omdannet sine kvalifikasjoner til å passe med krav i det norske arbeidsmarkedet, eller at de kan begynne å opparbeide den nødvendige kompetansen og ferdighetene som kreves. Vi vet at mange av de voksne som innvandrer til Norge har lavere formell kompetanse enn det som er vanlig i majoritetsbefolkningen, og forskning viser blant annet at innvandrere i større grad har dårligere tilknytning til arbeidsmarkedet, lavere utdanning og dårligere inntekt enn majoriteten (Sandnes 2017). Dette vil kunne påvirke deres barns muligheter i skolen, på samme måte som for andre barn.

Med lavere formell utdanning, og i mange tilfeller mer begrenset kunnskap om det norske samfunnet og det norske skolesystemet, kan det også følge at innvandrerforeldrenes oppfølging av barnas skolegang er mindre effektiv. Samtidig er det gjennomgående en svakere sammenheng mellom klassebakgrunn og utdanningsprestasjoner blant barn av innvandrere enn blant barn av norskfødte (Fekjær 2010). Dette gjelder også i andre nasjonale kontekster, der det observeres at enkelte innvandrergrupper oppnår bedre resultater og har et mer positivt syn på skole og utdanning enn det som kan forventes ut fra deres sosiale bakgrunn. Dette har utfordret tradisjonelle sosiologiske reproduksjonsteorier (Portes, Fernandez-Kelly, & Haller 2005) og blant annet ført til



utviklingen av det som har blitt kalt for optimismehypotesen – en betegnelse på et ekstra utdanningsdriv som finnes blant mange innvandrere. Kort fortalt kan dette handle om at foreldrene og det etniske nettverket barna er innvevd i er kjennetegnet ved at de ønsker å oppnå sosial mobilitet. Dette er verdier som internaliseres av barna (Shah, Dwyer & Modood 2010). Samtidig kan etnisk kapital, det som har vært omtalt som utdanningsdrivet blant innvandrere, ha negativ innvirkning på læring, skolerestater og framtidig suksess i utdanningssystemet. Intervjuer med innvandrerforeldre fra Pakistan og India, samt intervjuer med minoritetsrådgivere i videregående skole viser at det også kan ha omkostninger på andre områder enn utdanning, blant annet individenes autonomi og psykiske helse (Leirvik 2016). Det er stilt spørsmål om dette kan være med å forklare den større tendensen til observert polarisering i utdanningssystemet blant innvandrere og norskfødte barn av innvandrerforeldre fra Øst-Europa, Asia, Afrika og Sør- og Mellom-Amerika enn blant etnisk norske (Fekjær 2006, Støren 2009).

#### BOTID

Flere norske studier viser at hvor lenge elever har bodd i Norge har en del å si for hvor gode karakterer de får når de går ut av grunnskolen (Bakken 2016). Særlig oppnår elever som har kort botid i landet relativt svake karakterer. Bakkens studie viste samtidig at botidseffekten svekkes over tid. For eksempel skilte det lite mellom karakterene til de elevene som kom på ulike tidspunkter før de fylte åtte år. Tilsvarende har Hermansen (2017) vist at det på flere indikatorer er nokså små forskjeller mellom unge med innvandrerbakgrunn som henholdsvis er født i Norge og de som kom før skolealder. For de som kommer i alderen 13–18 år er det derimot for eksempel gjennomgående noe dårligere skolerestater. Det er også vist at uforholdsmessig mange av de elevene som ikke får karakterer i mange av skolefagene i grunnskolen hadde kommet til landet etter at deres jevnaldrende startet norsk skolegang (Bjugstad 2016).

Bratsberg mfl. (2012) har funnet at gjennomføringsratene i videregående opplæring synker med alder ved innvandring. Dette betyr at jo eldre barnet var ved innvandring, jo lavere er sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring. Særlig for barn som innvandret etter at de var sju år er risikoen for å ikke gjennomføre videregående utdanning høy, noe som først og fremst ble forklart gjennom prestasjonsforskjeller tidligere i skoleløpet.

En grunnleggende innsikt fra migrasjons- og integreringsforskningen er altså at integrering, forstått som tilpasning til utdanningsinstitusjoner og arbeidsmarked, tar tid. Det tar tid å finne fotfeste i det nye landet, og tiden det tar vil avhenge av blant annet kulturell avstand og institusjonelle ulikheter og utdanningsnivå mellom innvandrernes hjemland og vertslandet. I tillegg er det en økende bevissthet knyttet til spesielle utfordringer for barn som innvandrer (Rumbaut 2004). Bakgrunnen er forståelsen av at ankomst til det nye landet er en viktig markør for når livet i et nytt land begynner. Alder ved ankomst er viktig fordi, med hensyn til individuelle holdninger og adferd, ser det sentrale skillet å gå, ikke mellom ulikt fødselssted, men ulik kontekst for oppvekst – og særlig hvor man tilbringer ungdomstida (Piore 1979). Utviklingsteorier knyttet til identitetsdannelse antyder også at alder ved innvandring kan påvirke muligheter knyttet til akkulturasjon og sosial assimilering (Erikson 1968). Mens tidlig barndom kjennetegnes ved avhengighet og avgrensning til hjemmet, er eldre barndom og ungdomstid kjennetegnet ved utvikling av begrepet om selvet, økende uavhengighet fra foreldre og behovet for å passe inn i jevnaldersmiljøer utenfor familien. For barn som har hatt sine «formative» barneår og sosialisering i et annet land kan det å flytte til et nytt land for noen være vanskelig å håndtere (Portes & Rumbaut 2001).

Men det handler ikke bare om holdninger og atferd, det handler også om utvikling av kunnskap og ferdigheter. En av de viktigste ferdighetene er språk. Fra et slikt utgangspunkt vil altså tidspunkt for innvandring i et barns liv kunne påvirke et barns utviklingsbaner og videre muligheter i utdanningssystem og arbeidsmarked. Særlig med hensyn til språkutvikling og forståelse har alder ved innvandring betydning. Tilegnelse av et andrespråk er negativt korrelert med alder for første eksponering for språket (Birdsong 2006). Det er hevdet at evnen til å lære fremmedspråk svekkes allerede fra 4–6-årsalderen.

Mestring av språk er en grunnleggende form for human kapital på den måten at uten denne, svekkes betydningen av andre ferdigheter. Språkrelaterte barrierer kan også direkte påvirke læringsutbytte i skolen. Utdanningen, både generelt og fagspesifikk, kan være mindre effektiv dersom språkforståelsen hos barnet er dårligere. Oppsummert tenker man seg altså at de som er født i Norge av innvandrede foreldre og de som selv innvandrer i spesielt ung alder tilegner seg språket enklere og bedre, mens barn som kommer senere opplever større og forsterkede utfordringer, med særlig store utfordringer for de som innvandrer i tenårene (ungdomsårene) (Hermansen 2017). De som er født i

Norge eller kom svært tidlig i livet vil dermed ha et betydelig bedre utgangspunkt for tilpasning til den norske skolehverdagen.

Norge er kjennetegnet ved et universelt utdanningssystem av god kvalitet. Det brukes større ressurser og er bedre utbygget enn utdanningssystemene i flere av landene innvandrere utenfor OECD kommer fra. Innvandring på senere stadier i livet kan forsterke ulikheter gjennom kortere eksponering for forbedrede utdanningsmuligheter og bedre læringsmiljøer i vertslandet. For eksempel: innvandring etter alder for skolestart kan bety at barn går glipp av fordeler assosiert med barnehage og førskole i vertslandet, mens barn som ankommer etter barneskolen går glipp av intensiv læring av lese- og regneferdigheter som tilbys i de lavere klassene i skolesystemet. Innvandring ved eldre alder gir mindre mulighet og kortere tid for barna (og deres foreldre) til å akklimatisere seg til formelle og uformelle regler i utdanningssystemet, før viktige beslutninger og valg med hensyn til videre utdanning må tas.

Barn som innvandrer selv kan derfor bli påvirket negativt, sammenlignet med sine jevnaldrende som ikke har innvandret, ikke bare av dårligere språkferdigheter og kulturelle ulikheter, men også av ulikheter i utdanningsstandarder og bredere institusjonell kontekst mellom landet de flytter fra og mottakerlandet (Heath & Kilpi-Jakonen 2012).

#### UTDANNINGSDRIV, SKOLEMOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

Arbeidsinnsats og motivasjon for utdanning påvirker prestasjoner i skolen, også uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Studier av motivasjon skiller gjerne mellom indre-motivasjon og ytre-motivasjon. Disse vil ofte være tett sammenvevd og elever vil kunne drives av begge typer av motivasjon. En mulighet for variasjon i skoleprestasjoner kan skyldes ulik motivasjon blant elever med og uten innvandrerbakgrunn og at det finnes ulike motivasjon i ulike innvandrergrupper. Mens indre motivasjon i stor grad varierer mellom individer, vil ytre motivasjon gjerne komme fra de sosiale omgivelser, som for eksempel foreldre eller jevnaldrende. Disse vil i større grad kunne variere systematisk mellom elever med ulik landbakgrunn.

Tidligere forskning har vist at kultur for utdanning i ulike sosioøkonomiske klasser påvirker elevers motivasjon, arbeidsinnsats og skoleprestasjoner. Det kan være slik at også ulik kultur og verdsetting av utdanning i ulike innvandrergrupper påvirker elevers motivasjon, arbeidsinnsats og skoleprestasjoner. En slik forståelse har blitt kalt for kulturforklaring, i motsetning til de mer tradisjonelle ressursforklaringene.

Kulturforklaringene forsøker å forklare deler av de uforklarte forskjellene mellom minoritets- og majoritets elever, men særlig de observerte forskjellene i skoletilpasning og prestasjoner mellom minoritets elever med ulik landbakgrunn. Med hensyn til kulturforklaringer på ulike prestasjoner i skolesystemet skriver for eksempel Liv Anne Støren at forskjellige nasjonaliteter eller etniske grupper kan legge ulik vekt på betydningen av utdanning og skoleprestasjoner, avhengig av etniske, religiøse eller nasjonale kulturelle særtrekk (Støren 2006:59). Et eksempel er forsøk på å forklare hvorfor ungdom med bakgrunn fra Kina eller Vietnam gjør det svært bra i utdanningssystemer i flere land ved å peke på konfusianismens innflytelse. Dette er kort fortalt en kulturell tradisjon som legger stor vekt på verdien av kunnskap og disiplin, en vektlegging som passer godt overens med å prestere godt i skolesystemet.

Med bakgrunn i dette blir det også sentralt å se nærmere på forskjeller i indikatorer for innsats i skolen, aspirasjoner og verdsettelse av skole som tid brukt på lekser, videre utdanningsplaner og trivsel og tilhørighet til skolen mellom minoritets elever med foreldre fra ulike land.

#### BOSTED, SKOLE OG INNVANDRERTETTHET PÅ SKOLEN

Det er ikke bare det elever har med seg inn i skolen som påvirker og prestasjoner, også det som møter dem på skolen kan ha stor betydning for den enkelte elev. Selv om Norge er kjennetegnet ved et universelt utdanningssystem, kan det være at forskjeller i egenskaper ved skoler som for eksempel lærertetthet, lærerkvalitet og ressurser påvirker elevenes skoleprestasjoner. Vi vet at ulike innvandrergupper ofte bosetter seg i relativt avgrensede geografiske områder, noe som øker sjansen for at enkelte innvandrergupper er overrepresentert på enkelte skoler (Dzamarija 2017). En systematisk variasjon mellom skoler kan på denne måten tenkes å påvirke skolerresultater og skoletilpasning systematisk for grupper av elever, også elever med bakgrunn fra ulike land.

Økningen i andel elever i skolen som har innvandret selv eller er barn av innvandrere påvirker den demografiske sammensetningen av sosiale rom der unge tilbringer det meste av sine formative år (Branden, Birkelund & Szulkin 2016). De senere årene har vi sett et økende forskningsfokus på hvorvidt andelen innvandrere på skoler eller i klasserom påvirker skoleprestasjoner, både for minoritets- og majoritetspråklige elever. Dette er knyttet til at bosettingsmønsteret blant innvandrere ofte er konsentrert i enkelte områder. Nyere forskning har blant annet vist at innvandrere oftere føler seg ekskludert på skoler med

få andre innvandrere sammenlignet med på skoler der innvandrerettheten er høyere (Plenty & Jonsson 2017). I Norge finner forskning at elever med flere jevnaldrende elever med minoritetsbakgrunn på skolen har en økt sjanse for å fullføre videregående utdanning. Effektene er større blant studenter med innvandrerforeldre enn blant jevnaldrende med norskfødte foreldre (Hermansen & Birkelund 2015). Vi vil derfor her i denne rapporten også se på hvorvidt kjennetegn ved bosted og skole kan relateres til trivsel, utdanningsdriv og karakterer for unge med minoritetsbakgrunn i videregående opplæring.

### 1.3 Framgangsmåte

Målet med rapporten er å få mer kunnskap om hvordan unge med ulik innvandrerbakgrunn har det og gjør det i det norske utdanningssystemet på videregående skolenivå. Framgangsmåten er som følger: I kapittel to vil vi beskrive datamaterialet og hvordan vi analyser data. I kapittel tre undersøker vi først karakterforskjeller mellom ulike innvandrergrupper, for deretter å gi en detaljert beskrivelse av hvor lenge ulike innvandrergrupper har bodd i Norge, hvor mange som er født i Norge, hvor i Norge ungdommene bor, hvor mange som går på utdanningsprogram som gir henholdsvis yrkes- og studiekompetanse og hva slags tilgang de har på relevante sosioøkonomiske ressurser. Deretter følger fire kapitler som tar for seg følgende områder: skoletrivsel og sosial tilhørighet i skolen (kapittel fire), tid brukt til lekser (kapittel fem), hva slags forventninger ungdommene har til det å ta høyere utdanning (kapittel seks) og hva slags status det å være god på skolen har i ungdommenes vennemiljø (kapittel sju). Alle disse kapitlene bruker samme analytiske tilnærming og er tilnærmet likt bygget opp. Av hensyn til rapportens omfang bruker vi mest tid på forklaring og presentasjon av metoder og analyser i kapittel fire og lar de andre kapitlene bygge på samme lest. I alle disse kapitlene vil vi se nærmere på forskjeller og likheter mellom innvandrergrupper i sammenheng med betydningen av kjønn, sosioøkonomisk familiebakgrunn, botid, geografisk tilhørighet og hvilken skole elevene går på.

I kapittel åtte vil vi vende tilbake til spørsmålet om hvordan vi kan forstå karakterforskjeller mellom ulike innvandrergrupper i lys av analysene som er presentert i de fire foregående kapitlene.

I kapittel ni trekker vi trådene sammen og oppsummerer hovedfunnene i studien.

## 2 Metode

### 2.1 Datamaterialet

Datamaterialet er hentet fra en serie ungdomsundersøkelser gjennomført i nærmere 250 videregående skoler over hele Norge. Ungdata er selvrapporteringsundersøkelser, der målet er å kartlegge ulike sider ved ungdoms livssituasjon og levekår. Ungdom besvarer et elektronisk spørreskjema i skoletiden, under tilsyn av en ansatt på skolen. Undersøkelsene gjennomføres av NOVA og sju regionale kompetansesentre innen rusfeltet (Korus), i samarbeid med kommuner og fylkeskommuner. NOVA har blant annet ansvar for rapportering fra undersøkelsene og for å forvalte innsamlete data. Korus har ansvar for å veilede kommunene og følge opp resultatene fra undersøkelsene.

I perioden 2015–2017 har Ungdata blitt gjennomført blant elever på videregående skole i alle fylker. I de fleste undersøkelsene er elevenes innvandrerbakgrunn kartlagt, og det er disse undersøkelsene som brukes som datagrunnlaget i denne rapporten. Datamaterialet omfatter både undersøkelser gjennomført i enkeltkommuner og i hele fylker. I begge typer av undersøkelser har langt de fleste skolene i de aktuelle kommunene/fylkeskommunene deltatt, og det er vanlig at alle elevene på skolen inviteres til å delta. Fylkesundersøkelser har blitt gjennomført i følgende tretten fylker (årstall i parentes): Oslo og Troms (2015), Agder-fylkene, Rogaland, Nordland (2016) og Vestfold, Buskerud, Hordaland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Trøndelagsfylkene (2017). De kommunebaserte undersøkelsene omfatter kommuner fra store deler av Akershus (2017) og fra enkelte kommuner i Hedmark, Oppland og Østfold (2017). I 2015 ble det også gjennomført fylkesundersøkelser i Telemark og Finnmark, men data fra disse er utelatt i denne rapporten fordi elevenes innvandrerbakgrunn ble kartlagt på måter som ikke gjør dem sammenliknbare med resten av landet.

Datamaterialet inkluderer svar fra rundt 68.000 elever, det vil si nærmere 40 prosent av alle elever i videregående opplæring (totalt er det omtrent 190.000 elever i videregående opplæring). Undersøkelsen omfatter alle klassetrinn på videregående. Det varierer likevel mellom de ulike undersøkelsene hvor mange trinn som ble inkludert (se mer om dette under). Halvparten av utvalget er fra VG1, 32 prosent fra VG2 og 17 prosent fra VG3. Det må for

øvrige understrekes at undersøkelsen kun omfatter elever. Ungdom som har sluttet på skolen eller er lærlinger er ikke med.

Den samlede svarprosenten på tvers av alle undersøkelsene er 68 prosent. Tallet er beregnet ut fra hvor mange elever som var tenkt å delta i undersøkelsen, basert på elevtall på de ulike skolene hentet inn fra Korus. Svarprosenten må regnes som et minimumsanslag. Siden enkelte skoler av praktiske grunner ikke fikk gjennomført undersøkelsen som planlagt, har ikke alle elever som var tiltenkt å delta fått sjansen til å delta i undersøkelsen. Noen elever kan også ha vært fraværende når undersøkelsen skulle gjennomføres. Det finnes ingen samlet oversikt over hvor mange dette gjelder, og vi vet heller ikke hvor mange som ikke ønsket å delta i undersøkelsen (alle deltakere blir orientert om at det er frivillig om de vil delta eller ei). Det finnes heller ikke noen mulighet til å beregne svarprosent for ulike undergrupper.

Ungdom med innvandrerbakgrunn er godt representert i undersøkelsen. Basert på spørsmål om foreldrene deres er født i Norge eller ikke, svarer 14,6 prosent at begge foreldrene er født i utlandet. Dette samsvarer svært godt med befolkningstall fra SSB fra årene 2015–2017, som viser at 14,3 prosent av alle personer i alderen 16–19 år hadde to foreldre født i utlandet (tall hentet fra Statistikkbanken, [ssb.no](http://ssb.no)).

Undersøkelsene på videregående er mer detaljert enn de anonyme Ungdataundersøkelsene på ungdomstrinnet. På videregående spørres det blant annet om foreldrenes landbakgrunn, noe som i kombinasjon med andre opplysninger (som for eksempel skoletilhørighet) gjør at dataene som samles inn på videregående regnes som indirekte personopplysninger (indirekte fordi det ikke spørres etter navn eller andre direkte identifiserbare personopplysninger). Alle undersøkelsene er meldt inn til NOVA's personvernombud (NSD), som har gitt sin tilråding for innsamling og oppbevaring av data (som blant annet innebærer at det kun er NOVA som har lov til å oppbevare personopplysninger, og det i en begrenset periode). Siden undersøkelsene er meldt inn separat (enten på fylkesnivå eller kommunenivå), betyr det at det ikke er mulig å kople hele rådatamaterialet på tvers av kommuner og fylker. For å kunne foreta analyser på nasjonalt nivå, har vi derfor først anonymisert hvert enkelt datasett og deretter koplet disse sammen til en nasjonal fil. I denne anonymiseringsprosessen er en rekke av de innsamlede bakgrunnsopplysningene fjernet eller anonymisert, blant annet skolenavn og kommunetilhørighet. At vi har vært nødt til å anonymisere datamaterialet har lagt noen føringer på valget av

variabler som kan inngå i rapportens analyser og hvilket detaljeringsnivå. Et førende prinsipp har vært å kunne inkludere flest mulig enkeltgrupper av ungdom med innvandrerbakgrunn, basert på foreldrenes fødeland.

I det følgende vil vi beskrive nærmere de bakgrunnsvariablene som inngår i denne rapporten. Skolevariablene vil bli beskrevet nærmere i de enkelte kapitlene.

## 2.2 Sentrale kategoriseringer

Innvandrerbakgrunn kartlegges i Ungdata gjennom ulike spørsmål. Hovedspørsmålet er «Hvor er foreldrene dine født?» Svaralternativet «begge er født i utlandet» brukes for å identifisere ungdom med innvandrerbakgrunn. Disse utgjør som nevnt 14,6 prosent av samtlige deltakere, og vil i rapporten bli sammenliknet med de som svarte at minst én av foreldrene er født i Norge. Blant de sistnevnte har de aller fleste to foreldre som er født i Norge. Hver tiende oppgir at den ene er født i Norge, den andre i utlandet, hvorav rundt halvparten av disse har foreldre fra nordiske land, Storbritannia, USA eller Nederland. Dette betyr at de har annen profil enn de som har to utenlandsfødte foreldre, der de fleste kommer fra Øst-Europa, Asia eller Afrika. I rapporten vil derfor de som har minst én norskfødt forelder inngå i majoritetsgruppen.

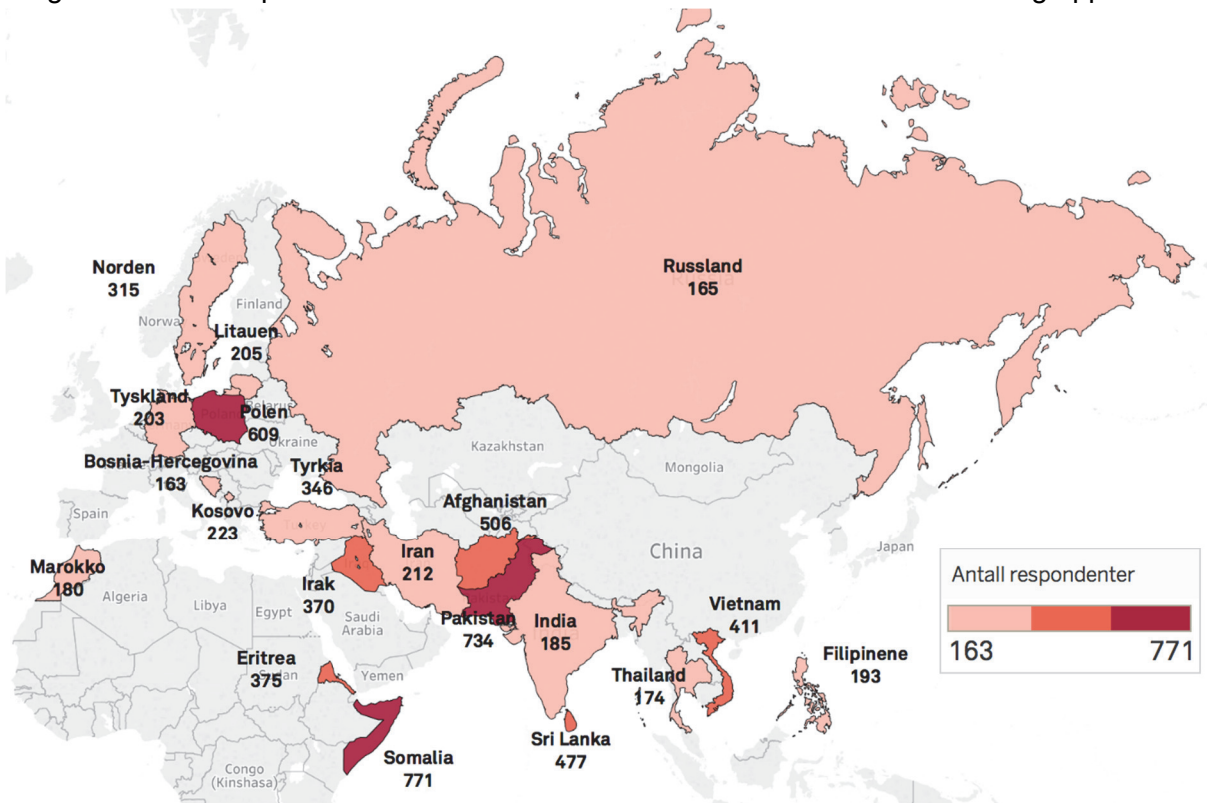
*Landbakgrunn.* Elever som svarte at de hadde utenlandsfødte foreldre ble bedt om å svare på hvilket land mor er født i og deretter hvilket land far er født i. I 89 prosent av tilfellene, der begge foreldrene er født i utlandet, er mor og far født i det samme landet. I de resterende tilfellene har vi brukt opplysninger om mors fødeland for å definere ungdommenes landbakgrunn. I de tilfeller der opplysninger om mor mangler, har vi brukt opplysninger om fars fødeland.

For å kunne gjøre relevante statistiske analyser, bør antallet respondenter i hver landkategori ikke være for lavt. Hvor grensen går med tanke på hva som utgjør et tilfredsstillende statistisk grunnlag, kan være vanskelig å si helt eksakt. Ut fra pragmatiske hensyn har vi tatt utgangspunkt i alle de landkategoriene der det finnes mer enn 150 respondenter i materialet. Vi har satt grensen såpass høyt, også for at ikke antallet grupper ikke skal bli så stort at analysene blir helt uoversiktlige. Med denne avgrensningen gir datamaterialet muligheter til å analysere 19 ulike innvandrergrupper. I tillegg har vi gruppert alle som har foreldre født i ett av de nordiske landene til kategorien «Norden», der de aller fleste foreldrene kommer fra Sverige, Danmark eller Island



Ungdom med bakgrunn disse 20 innvandrergroppene omfatter totalt 6817 respondenter, og utgjør 74 prosent av samtlige med innvandrerbakgrunn. De resterende 26 prosent vil i analysene være markert som «andre land». Figur 2-1 gir en grafisk oversikt over hvor mange som inngår i analysene fra de ulike innvandrergruppene (av tekniske hensyn er Norden markert gjennom Sverige). Flest har foreldre fra Somalia og Pakistan, som er representert med mer enn 700 ungdommer. Ungdom med polskfødte foreldre er den tredje største gruppen. Av figuren kan vi se at ungdommene har bakgrunn fra et stort spekter av land fra store deler av verden.

Figur 2-1 Antall respondenter med foreldre født i ulike land. 20 største innvandrergrupper



*Botid.* Ut fra spørsmål om ungdommene selv er født i Norge og eventuelt hvor gamle de var da de flyttet til Norge, er det laget en variabel for botid. Her skiller vi mellom de som er født i Norge, de som kom før skolestart, de som kom i barneskolealder og de som kom etter at de hadde begynt på ungdomsskolen.

*Andel ungdom med innvandrerbakgrunn på skolen.* Der det finnes opplysninger om hvilken skole elevene går på, er det laget et mål som sier noe om hvor stor andel av de elevene som deltok i undersøkelsen som har to

utenlandsfødte foreldre. I enkelte kommuner ble det ikke registrert hvilken skole elevene gikk på (gjelder i underkant av åtte prosent av elevene). I disse kommunene bruker vi andel ungdom med innvandrerbakgrunn i hele kommunen som indikator. Skolene er delt inn i følgende kategorier: 0-10 prosent, 10-20 prosent 20–30 prosent og over 30 prosent.

*Geografisk tilhørighet.* På grunn av at datagrunnlaget er anonymisert er det begrensede muligheter for detaljerte analyser på geografisk tilhørighet. Oslo er den eneste av kommunene som er mulig å skille ut direkte. Elever som er bosatt i andre kommuner er enten slått sammen til kategorien «Østlandet for øvrig» eller til «Resten av landet». Østlandskategorien omfatter fylkene Buskerud, Vestfold, Østfold, Hedmark, Oppland og Akershus. Den siste kategorien omfatter resten av fylkene med unntak av Telemark og Finnmark, der det altså mangler data. Vi har i tillegg konstruert en variabel som sier noe om antall innbyggere i kommunen ungdommene bor i, der vi skiller mellom kommuner som har færre enn 10.000 innbyggere, 10-20.000 innbyggere 20-50.000 innbyggere og kommuner med flere enn 50.000 innbyggere. Vi bygger her på SSBs standardinndeling av kommuner, der vi har slått sammen noen av de minste kommunene.

*Sosioøkonomisk status.* Det finnes ingen standardmåte å kartlegge ungdommers sosioøkonomiske status på. Vanligvis benyttes opplysninger om foreldres utdanningsnivå, inntekt eller yrkesstatus. Siden slike opplysninger kan være vanskelig å få tak i når ungdom er informanter, bygger Ungdata på en modell der ungdommene blir spurt om de har tilgang til en rekke ressurser hjemme, som antas å indikere familiens sosioøkonomiske status. Målet fanger opp foreldrenes utdanningsnivå, hvor mange bøker som finnes hjemme og tilgang til eget rom, antall biler og datamaskiner/nettbrett i familien og om familien drar på feriereiser. Hvordan målet er laget, er beskrevet i en egen rapport (Bakken, Frøyland, & Sletten 2016). Kort fortalt slås svarene sammen til en samlet indeks, som varierer fra null for de som ikke har tilgang til noen av ressursene til tre for de som har tilgang til alle ressursene. Det er dokumentert at det sosioøkonomiske målet i Ungdata har god validitet (Bakken, Frøyland, & Sletten 2016), og det viser seg å være utslagsgivende på mange områder i ungdommers liv som skole, fritid og familie. Det er likevel uvisst hvor godt dette målet treffer i ulike deler av befolkningen og i ulike geografiske områder.

*Utdanningsprogram.* I undersøkelsen spørres ungdom om hvilket utdanningsprogram i videregående opplæring de går på. I analysene skiller vi mellom utdanningsprogram som gir henholdsvis studiekompetanse og yrkeskompetanse. Følgende utdanningsprogram er definert som å gi studiekompetanse: idrettsfag, musikk, dans og drama, studiespesialisering, medier og kommunikasjon og kunst, design og arkitektur. Selv om medier og kommunikasjon i utgangspunktet er definert som et yrkesfag, har vi valgt å behandle dette som et utdanningsprogram som gir studiekompetanse. For det første fordi en stor andel av de som velger dette programmet ender opp med studiekompetanse. For det andre har dette programmet endret status til å gi studiekompetanse fra og med skoleåret 2016/17. De resterende programmene er kategorisert som å gi yrkeskompetanse.

*Karakterer.* Rundt to tredeler av utvalget har fått spørsmål om karakterer. Dette gjelder alle som deltok i undersøkelsen i Oslo i 2015 og i undersøkelsene som ble gjennomført i 2017. Spørsmålet de fikk var: «hvilke karakterer fikk du ved siste karakteroppgjør?» De ble bedt om å krysse av for karakteren de fikk i matematikk, norsk skriftlig og engelsk skriftlig. Ut fra svarene er det laget et karaktergjennomsnitt, som altså kan variere fra null til seks.

## 2.3 Representativitet

Hvor representativt datagrunnlaget fra Ungdata er, er viktig med tanke på hvilke generaliseringer det er mulig å foreta. Det første som er verdt å understreke er at Ungdata er en skolebasert undersøkelse og at den kun går til elever. Siden 98 prosent av 16-åringene og 94 prosent av 17-åringene deltar i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2016), og det er svært få lærlinger i denne aldersgruppen, vil undersøkelsen være godt dekkende for ungdom i alderen 16 og 17 år. Blant 18-åringene er det noen færre som deltar i videregående opplæring (91 prosent), samtidig som en god del vil være lærlinger og dermed falle utenfor undersøkelsen. At lærlinger og ungdom som ikke befinner seg i skolen ikke er med i undersøkelsen er imidlertid ikke et problem for denne rapportens problemstillinger, da det først og fremst er skolerelaterte spørsmål vi er interessert i.

Som nevnt, varierer det noe mellom de lokale undersøkelsene hvilke klassetrinn som er inkludert. Videregående trinn 1 (VG1) er inkludert i alle undersøkelser. Elever på VG2 er med i de fleste, mens elever på VG3 er inkludert i en del færre. Dette betyr at den geografiske spredningen er svært

god på VG1 og VG2, mens utvalget på VG3 er noe geografisk skjevfordelt. Blant annet er Oslo klart overrepresentert på dette trinnet. Det er vanskelig å si noe sikkert om hvilke konsekvenser dette kan ha for analysene, men det kan være at enkelte innvandrergupper fra de fylkene med lavest representativitet ikke er dekket like godt som andre. Et eksempel kan være den russiske befolkningen i Finnmark.

Som nevnt er andelen av elevene som har innvandrerbakgrunn relativt lik i utvalget som i hele befolkningen. Tabell 2-1 viser at det heller ikke er noen ingen spesielle skjevheter etter klassetrinn når vi sammenlikner majoritets- og minoritets elever. Heller ikke når det gjelder kjønn, er det noen spesielle skjevheter i materialet (52 prosent av minoritetsungdommene og 51 prosent av majoritetsungdommene er jenter).

Tabell 2-1 Fordeling av elever på ulike klassetrinn – etter kjønn og innvandrerbakgrunn. Ungdata 2015-2017

	Gutter		Jenter	
	Majoritet	Minoritet	Majoritet	Minoritet
VG1	51	53	49	49
VG2	33	31	32	31
VG3	16	16	19	21
Totalt	100	100	100	100
Antall	26816	4430	28124	4829

Så langt vi har oversikt foreligger det ikke nasjonal statistikk som kan si noe om hvor mange ungdommer i vår aldersgruppe (16–19 år) som har foreldre med bakgrunn fra ulike land. Det kan derfor være vanskelig å si hvorvidt de enkelte innvandrerguppene i Ungdata er representative for sine innvandrergupper. Vi kan likevel få et inntrykk gjennom å hente ut data fra SSB, som viser hvor mange i aldersgruppen 16–19 år som har foreldre fra ulike geografiske områder i verden. Dette er vist i Tabell 2-2. Hovedsakelig er det rimelig godt samsvar mellom befolkningsdata og Ungdata. Datamaterialet fra Ungdata har likevel en mindre underrepresentasjon av personer med foreldre fra europeiske land, mens de med bakgrunn fra Asia er tilsvarende noe overrepresentert. Ungdom med foreldre fra Afrika og fra Sør-Amerika er derimot nokså likt fordelt i Ungdata som i befolkningen som helhet.

Tabell 2-2 Landbakgrunn blant ungdom med innvandrerbakgrunn. Ungdata sammenliknet med befolkningstall SSB

	SSB 16-19 år		Ungdata VGS	
	Prosent	N=	Prosent	N=
Europa utenom Tyrkia *	32,0	11992	28,7	2650
Afrika	21,0	7866	20,5	1896
Asia inkludert Tyrkia	44,4	16624	47,8	4417
Sør-Amerika	2,6	978	3,1	284
Totalt	100,0	37460	100,0	9247

\* Kategorien omfatter noen få med bakgrunn fra Nord-Amerika og Oseania. Tallene fra SSB er hentet fra statistikkbanken, ssb.no. Beregnet gjennomsnitt for årene 2015–2017.

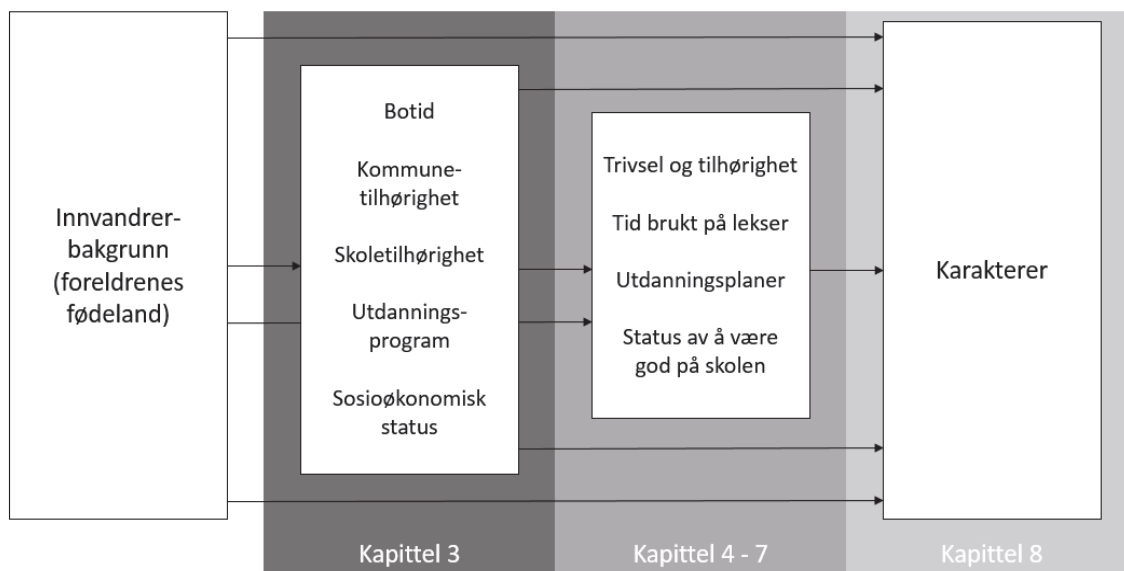
## 2.4 Analysestrategi

I rapporten vil vi analysere en rekke statistiske sammenhenger og trekke inn ulike relevante variabler for å undersøke om disse eventuelt bidrar til å forklare de sammenhengene vi finner. Figur 2-2 gir en skisse av rapportens analytiske tilnærming, der den sentrale uavhengige variabelen er elevenes innvandrerbakgrunn, mens elevenes skolekarakterer er den viktigste avhengige variabelen. De andre skolevariablene, som elevenes skoletrivsel og ulike mål på utdanningsdriv (for eksempel hvor mye lekser de gjør), vil i hvert sitt kapittel i rapporten studeres hver for seg, og på den måten også være avhengige variabler som vi ønsker å studere om varierer med innvandrerbakgrunn. I hvert av disse kapitlene vil vi undersøke hvorvidt ulikheter i elevenes familiebakgrunn, skoletilhørighet og bosted i landet bidrar til å forklare eventuelle forskjeller som avdekkes. I et avsluttende kapittel vil vi studere alle variablene i sammenheng, for å gi et helhetlig bilde av mulige forklaringer på karakterforskjeller mellom ulike innvandrergrupper.

I analysene av sammenhenger har vi brukt to hovedstrategier. Den første er bivariate analyser, der vi undersøker om variasjon i én variabel (for eksempel karakterer) samvarierer med variasjoner i en annen (for eksempel elevenes innvandrerbakgrunn). I de tilfeller der utfallsvariabelen er kontinuerlig, det vil si der vi måler et fenomen som grader på en skala, bruker vi gjennomsnittsanalyse. Dette har vi gjort gjennom å beregne et gjennomsnitt på den aktuelle utfallsvariabelen for hver gruppe vi er interessert i å studere. Et eksempel er når vi undersøker om elevenes gjennomsnittlige karakternivå samvarierer med hvilket land foreldrene er født i eller etter hvor lenge ungdommene har bodd i Norge. I noen tilfeller er den avhengige variabelen kategorisk, som for eksempel når vi deler inn ungdommene i ulike grupper avhengig av

hvor lenge de har bodd i landet. Slike bivariante sammenhenger studeres gjennom krysstabeller.

Figur 2-2 Rapportens oppbygning og analytiske tilnærming



Når vi i rapporten forsøker å forklare bivariante sammenhenger, gjennom å trekke inn ulike forklaringsvariabler inn i analysen, vil multivariate regresjonsanalyser være godt egnet. Dette er en analyseteknikk som gir grunnlag for å sammenlikne grupper som er likere hverandre enn når vi kun sammenlikner gruppene på gruppenivå. Regresjonsanalyser gjør at vi kan isolere enkeltvariablers betydning, og på den måten gi mer realistiske bilder av for eksempel hva slags betydning elevenes innvandrerbakgrunn i seg selv betyr og hvordan andre forhold eventuelt spiller inn. I våre analyser vil vi trekke inn variabler trinnvis, for å undersøke om det er noen spesifikke forhold som er mer avgjørende enn andre for å forstå hvorfor elever med noen bestemte typer innvandrerbakgrunn for eksempel oppnår bedre eller dårligere skolerresultater sammenliknet med majoriteten.

I rapporten tester vi om sammenhengene vi presenterer er statistisk signifikante. For krysstabeller har vi brukt kji-kvadrat-test, i gjennomsnitts-analysene har vi brukt F-test 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. Vi vil presentere signifikansnivået, som uttrykkes gjennom bokstaven p. Denne

verdien betegner hvilken sannsynlighet det er for at resultatene ikke er sikre nok til å kunne fastslå at det er forskjeller mellom grupper. Desto lavere p, desto større sannsynlighet for at resultatene viser reelle forskjeller. I hovedsak legges vi tre hovedsignifikansnivåer til grunn:  $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$ ,  $p < 0,001$ . Disse vil som regel markeres med en, to eller tre stjerner (\*).

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, gjennomsnittstallene eller regresjonsanalysene er basert på.

## 2.5 Oppsummering

Analysene i denne rapporten bygger på data om ungdom i videregående opplæring fra de landsomfattende Ungdataundersøkelsene. Datagrunnlaget muliggjør analyser av unge med bakgrunn fra 20 ulike land og innvandrergupper. Med innvandrerbakgrunn forstår vi her unge som har to foreldre født i utlandet. Siden Ungdata er en skolebasert undersøkelse omfatter den kun elever. Analyser viser at andelen av elever med innvandrerbakgrunn i Ungdata er relativt lik andelen i befolkningen. Vi regner derfor, med noen få mulige unntak, at undersøkelsen er representativ for unge med innvandrerbakgrunn i videregående skole.

## 3 Deskriptiv analyse av ungdom med ulike innvandrerbakgrunn

I dette kapittelet vil vi gi en nærmere beskrivelse av ungdommene som deltar i undersøkelsen. Vi vil legge vekt på hvilke rammebetingelser ungdom med ulike typer av innvandrerbakgrunn vokser opp innenfor. Dette gjør vi ved å undersøke geografiske forskjeller og botid, men også hvordan sosio-økonomiske forhold varierer mellom de ulike innvandrergruppene. Vi starter analysene med å undersøke om det er karakterforskjeller mellom ungdom fra ulike innvandrergrupper.

### 3.1 Karakterforskjeller mellom innvandrergrupper

Karaktergjennomsnittet er i undersøkelsen beregnet med bakgrunn i selvrapporterte karakterer i fagene norsk, engelsk og matematikk. Tabell 3-1 viser gjennomsnittskarakterer for hver av de 20 innvandrergruppene og hvor mye gjennomsnittet avviker fra karaktergjennomsnittet til henholdsvis alle majoritets elever og alle minoritets elever. Tabellen viser også hvor stor karakterspredningen er innen de enkelte gruppene, målt gjennom standardavvik – og hvilke karakterer majoritets- og minoritetsgruppen som helhet oppnår.

I tabellen er alle innvandrergruppene rangert etter karaktergjennomsnitt, en rangering som danner grunnlaget for organiseringen av de videre analysene i rapporten. Vi gjør det på denne måten for å løsrive oss fra den vante måten å organisere analyser som ofte kun skiller mellom majoritet og minoritets elever eller tar utgangspunkt i større geografiske regioner. Vi beholder den opprinnelige rekkefølgen gjennomgående av hensyn til lesbarhet.

Resultatene viser at minoritets elever som gruppe oppnår et karaktergjennomsnitt som ligger omtrent 1/3 av en hel karakter under gjennomsnittet til majoritetsgruppen. Tilsvarende forskjeller er funnet i tidligere studier på ungdomstrinnet (Bakken & Elstad 2012:120), men er mindre enn det som for eksempel ble rapportert av Støren (2006) basert på data fra elever som gikk i videregående de første årene etter årtusensskiftet.



Tabell 3-1 Gjennomsnittskarakterer etter foreldres fødeland. Selvrapporterte karakteropplysninger fra videregående i Ungdata 2015–17.

	Karaktergjennomsnitt	Standardavvik	N=	Karaktergap mellom land og majoritet	Karaktergap mellom land og minoritet
<b>Minoritets elever totalt</b>	3,67	0,91	7286	-0,33 ***	
<b>Majoritets elever totalt</b>	4,00	0,82	41192		
<b>Foreldrenes fødeland</b>					
Vietnam	4,05	0,78	326	+0,05 NS	0,38 ***
Tyskland	3,99	0,77	132	-0,01 NS	0,32 ***
Bosnia-Hercegovina	3,94	0,73	114	-0,06 NS	0,27 **
Norden	3,93	0,77	211	-0,07 NS	0,26 ***
Russland	3,91	0,89	117	-0,09 NS	0,24 ***
India	3,88	0,89	159	-0,12 NS	0,21 **
Iran	3,87	0,87	173	-0,13 *	0,20 **
Sri Lanka	3,87	0,78	419	-0,13 **	0,20 **
Litauen	3,83	0,76	139	-0,17 *	0,17 *
Kosovo	3,74	0,80	170	-0,26 ***	0,07 NS
Marokko	3,72	0,92	131	-0,28 ***	0,05 NS
Pakistan	3,67	0,89	608	-0,33 ***	0,01 NS
Filippinene	3,67	0,78	162	-0,33 ***	0,00 NS
Polen	3,66	0,82	454	-0,34 ***	-0,01 NS
Tyrkia	3,51	0,85	281	-0,49 ***	-0,16 **
Irak	3,50	0,91	294	-0,50 ***	-0,17 ***
Somalia	3,36	0,92	540	-0,64 ***	-0,30 ***
Afghanistan	3,36	0,92	352	-0,64 ***	-0,31 ***
Eritrea	3,36	0,87	254	-0,64 ***	-0,31 ***
Thailand	3,18	0,68	100	-0,82 ***	-0,49 ***
Andre land	3,68	1,00	1740	-0,32 ***	0,01 NS
<b>Totalt</b>	<b>3,95</b>	<b>0,84</b>	<b>48478</b>		

Note: Karaktergjennomsnittet er beregnet gjennom selvrapporterte karakteropplysninger i fagene norsk skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk (ved elevens siste karakteroppgjør). Elever i videregående opplæring i årene 2015–17. Spørsmål om karakterer er ikke med i alle undersøkelser (se kapittel to).

Tabellen viser at det er betydelige variasjoner mellom ulike innvandrergupper. Det er disse variasjonene som er hovedtema for rapporten. Best karakterer finner vi blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn, der karaktergjennomsnittet er 0,05 karakterpoeng over majoritets elevenes gjennomsnitt (ikke statistisk signifikant). Blant ungdom med bakgrunn fra Tyskland, Bosnia-Hercegovina, Norden, Russland og India er karaktergjennomsnittet også omtrent som majoritets elevenes, selv om alle disse gruppene ligger noe lavere enn nivået til majoritets elevene (ikke statistisk signifikant). I tillegg er det tre innvandrergupper –

ungdom med bakgrunn fra Iran, Sri Lanka eller Litauen – der ungdommene får noe dårligere karakterer enn majoriteten, men der forskjellene er nokså små (0,13 – 0,17 karakterpoeng under majoriteten). Felles for alle de innvandrergruppene som er nevnt så langt, er at karakterene er statistisk signifikant over karaktergjennomsnittet til minoritetsselevne, når vi betrakter disse samlet.

Nederst finner vi elever med bakgrunn fra Thailand, som skiller seg ut med spesielt lave karakterer (0,82 karakterpoeng under majoritetsselevne). Ungdom med bakgrunn fra Eritrea, Afghanistan, Somalia, Irak og Tyrkia oppnår noe bedre resultater, men likevel en god del lavere enn gjennomsnittet til majoritetsselevne (0,49 – 0,64 karakterpoeng lavere). Alle disse gruppene skiller seg ut ved at karaktergjennomsnittet er statistisk signifikant lavere enn karaktergjennomsnittet til minoritetsselevne som gruppe.

De siste fem innvandrergruppene har et karakternivå som ligger omtrent på gjennomsnittsnivået til alle minoritetsselever. Dette gjelder ungdom med foreldre fra Kosovo, Marokko, Pakistan, Filippinene og Polen.

### 3.2 Botid i Norge

I resten av dette kapittelet skal vi se nærmere på andre kjennetegn ved ungdom med ulik innvandrerbakgrunn. Vi starter med å undersøke hvor lenge ungdommene har bodd i Norge. Resultatene viser at botiden varierer mye, både generelt og mellom de ulike innvandrergruppene. Av alle ungdommene med innvandrerbakgrunn er 44 prosent født i Norge. Ytterligere 15 prosent flyttet til Norge før de fylte seks år. Dette betyr at seks av ti var i Norge før de begynte på skolen, mens fire av ti flyttet etter skolestart. Den siste gruppa deler seg i to, ved at halvparten kom til Norge i løpet av barneskolen og halvparten kom til Norge etter at de fylte 13 år. Vi har ikke opplysninger på hvor mange som kom til Norge i videregående skolealder.

Tall fra SSB viser at antallet innvandrere i Norge ble mer enn fordoblet i perioden fra 2006 til 2016 (Vrålstad & Stabell Wiggen 2017), og at tilstrømmingen har vært særlig stor fra land som Litauen, Polen og Eritrea. Også fra land som Filippinene, Afghanistan, India, Thailand, Tyskland og Somalia har det de siste årene vært en betydelig økning. Slike endringer reflekteres i Ungdata, og Tabell 3-2 viser at mange av disse innvandrergruppene har vesentlig kortere botid enn de andre. Kortest botid har ungdom med foreldre fra Litauen, Polen og Eritrea, der mellom 80 og 90 prosent kom til Norge i skolealder. Det er også en god del av disse som kom etter at de begynte på

ungdomsskolen. Særlig er det mange fra Eritrea som har bodd i Norge i forholdsvis kort tid. Med unntak av India, der de fleste ungdommene er født i Norge, er det i de andre ovenfor nevnte landene mellom 50 og 80 prosent som flyttet til Norge etter at de fylte seks år, og bare et mindretall er født i Norge. Blant ungdom fra Somalia og Filippinene er likevel så mange som rundt hver tredje født i Norge, noe som viser at det er en viss spredning i alder ved innvandringstidspunktet. Ungdom med bakgrunn fra Russland og Irak har gjennomgående noe lengre botid, samtidig som det varierer nokså mye innen hver av disse gruppene hvor gamle de var da de flyttet til Norge.

Det store flertallet av ungdom med bakgrunn fra Kosovo eller Bosnia-Hercegovina er født i Norge. Det samme gjelder ungdom med foreldre fra Marokko, Pakistan, Sri Lanka, Vietnam, Tyrkia og Iran. I alle disse gruppene er det relativt få som flyttet til Norge etter at de var kommet i skolealder.

Tabell 3-2 Prosentandel av elever med ulik innvandrerbakgrunn som er født i Norge eller som flyttet til Norge på ulike tidspunkter i deres liv.

	Født i Norge	<6 år	6-12 år	13+ år	Totalt	N=
<b>Foreldrenes fødeland</b>						
Vietnam	90	5	3	2	100	410
Tyskland	10	21	52	17	100	202
Bosnia-Hercegovina	77	14	3	7	100	163
Norden	43	14	19	24	100	313
Russland	13	42	31	14	100	164
India	77	10	8	6	100	185
Iran	71	14	9	7	100	212
Sri Lanka	90	4	4	2	100	475
Litauen	1	7	50	43	100	204
Kosovo	76	16	5	3	100	223
Marokko	88	4	3	5	100	180
Pakistan	85	7	4	5	100	733
Filippinene	31	14	29	27	100	193
Polen	6	15	48	31	100	609
Tyrkia	83	6	7	4	100	346
Irak	43	27	21	10	100	369
Somalia	30	18	17	35	100	763
Afghanistan	7	24	22	47	100	497
Eritrea	15	4	19	63	100	363
Thailand	9	13	42	36	100	173
Andre land	32	18	24	26	100	2417
Totalt	44	15	20	22	100	9194

Oppsummert viser resultatene at det er store forskjeller i botid mellom de ulike innvandrergroppene. Grovt sett kan vi snakke om to ytterpunkter, der «de etablerte innvandrergroppene» hvor de aller fleste er født og oppvokst i Norge utgjør det ene ytterpunktet. Mange av foreldrene til disse ungdommene er blant de tidlige arbeidsinnvandrergroppene, som for eksempel innvandrere fra Pakistan, India, Sri Lanka, Tyrkia og Marokko, men også av typiske flyktningeinnvandrere fra Vietnam, Iran og fra det tidligere Jugoslavia. I det andre ytterpunktet har vi «de nye innvandrergroppene», som også består av både arbeidsmigrantgrupper (Litauen, Polen, Russland og Tyskland) og av flyktninggrupper (Eritrea, Filippinene, Afghanistan, Somalia).

### 3.3 Hvor ungdommene bor

Innvandrere i Norge bor i langt større enn befolkningen for øvrig i de større byene (Høydahl 2013, IMDi 2017). Tabell 3-3 viser at dette også gjelder for ungdom. Totalt bor 37 prosent av minoritetsungdommene i Oslo og så mange som 65 prosent bor enten i Oslo eller i andre deler av Østlandsområdet. Blant majoriteten er det 12 prosent som bor i Oslo og 40 prosent på Østlandet. Minoritetsungdom er klart underrepresentert på mindre steder. Mens 19 prosent bor i kommuner med færre enn 20.00 innbyggere, gjelder dette omtrent dobbelt så mange majoritetslever.

Bosettingsmønsteret for de enkelte innvandrergroppene varierer en god del. Ungdom med foreldre fra Tyskland eller Litauen bor oftere utenfor østlandsområdet enn mange av de andre innvandrergroppene. Det samme gjelder ungdom med foreldre fra Thailand eller Eritrea.

I de fleste asiatiske og afrikanske groppene bor svært mange i Oslo. For eksempel er nesten alle med bakgrunn fra Marokko eller Pakistan bosatt i Oslo, og det gjelder over halvparten av de med bakgrunn fra Sri Lanka, Tyrkia, India eller Somalia. I flere av de europeiske innvandrergroppene er det bare rundt to av ti som er bosatt i Oslo, noe som betyr at de bor vesentlig mer spredt enn de asiatiske og afrikanske groppene.

Tabell 3-3 Prosentandel av elever med ulik innvandrerbakgrunn som bor i ulike deler av landet.

	Oslo	Østlandet for øvrig	Resten av Norge	Totalt	N=
<b>Foreldrenes fødeland</b>					
Vietnam	34	34	32	100	411
Tyskland	6	25	68	100	203
Bosnia-Hercegovina	16	40	44	100	163
Norden	18	40	42	100	315
Russland	17	37	46	100	165
India	50	35	15	100	185
Iran	40	35	25	100	212
Sri Lanka	67	19	14	100	477
Litauen	5	39	56	100	205
Kosovo	26	51	23	100	223
Marokko	86	9	6	100	180
Pakistan	83	13	4	100	734
Filippinene	38	28	34	100	193
Polen	17	40	42	100	609
Tyrkia	56	24	20	100	346
Irak	40	38	22	100	370
Somalia	48	23	29	100	771
Afghanistan	28	35	37	100	506
Eritrea	20	23	57	100	375
Thailand	16	22	62	100	174
Andre land	30	27	42	100	2430
Minoritets elever totalt	37	28	35	100	10010
Majoritets elever totalt	12	28	60	100	58647
Totalt	16	28	56	100	67894

Ser vi på kommunestørrelsen, er det en god del av unge med foreldre fra de europeiske landene som bor i relativt små kommuner (se Tabell 3-4). Rundt halvparten av ungdom med foreldre født i Tyskland og Litauen bor for eksempel i kommuner med færre enn 20.000 innbyggere, mens dette kun gjelder tre prosent av unge med foreldre født i Vietnam, to prosent av unge med foreldre født i Pakistan og én prosent av unge med bakgrunn fra Marokko.

Tabell 3-4 Prosentandel av elever med ulik innvandrerbakgrunn som bor i kommuner med ulikt antall innbyggere.

	<10.000 innbyggere	10-20.000 innbyggere	20-50.000 innbyggere	>50.000 innbyggere	Totalt	N=
<b>Foreldrenes fødeland</b>						
Vietnam	0	3	25	72	100	411
Tyskland	27	24	26	24	100	203
Bosnia-Hercegovina	14	7	27	52	100	163
Norden	15	11	24	50	100	315
Russland	15	10	27	48	100	165
India	2	8	18	72	100	185
Iran	4	7	16	73	100	212
Sri Lanka	4	4	9	83	100	477
Litauen	24	21	25	29	100	205
Kosovo	5	9	26	59	100	223
Marokko	1	0	5	94	100	180
Pakistan	1	1	5	93	100	734
Filippinene	15	12	19	55	100	193
Polen	16	12	25	47	100	609
Tyrkia	2	2	11	85	100	346
Irak	5	5	19	71	100	370
Somalia	9	8	16	67	100	771
Afghanistan	10	12	21	57	100	506
Eritrea	21	15	21	43	100	375
Thailand	23	13	28	37	100	174
Andre land	12	9	20	58	100	2430
Minoritetselever totalt	10	9	19	62	100	10010
Majoritetselever totalt	21	15	24	39	100	58647
Totalt	20	15	23	42	100	67894

### 3.4 Elevsammensetningen på skolen

Hvor du bor påvirker i stor grad hvor du går på skole. Hvilken skole du går på og sammensetningen av elever på skolen kan ha innvirkning på læringsmiljø og prestasjoner. I det følgende ser vi på andelen elever med ulik landbakgrunn og hvordan elevsammensetningen på skolen de går på ser ut med hensyn til andel elever med innvandrerbakgrunn. Det er flere grunner til at nettopp andelen elever med innvandrerbakgrunn kan være relevant. Sammensetningen kan for eksempel påvirke trivsel, følelse av tilhørighet, læringsmiljø og skoleholdninger, men den kan også påvirke ressursbruk og ressurstilgang på den enkelte skole.

Blant elever med majoritetsbakgrunn går bare tre prosent på skoler der innvandrerdelen er høyere enn 30 prosent, mens det samme gjelder 25 prosent av minoritetselevne. Ungdom fra Tyskland, Litauen og Norden ligner til dels på majoritetsungdommen med hensyn til andel elever med innvandrerbakgrunn på skolen. I den andre enden av skalaen finner vi for eksempel elever fra Marokko og Pakistan der henholdsvis 67 og 60 prosent går på skoler med en relativt høy andel elever med innvandrerbakgrunn.

Dette samsvarer til dels med mønsteret vi så med hensyn til bosted på den måten at ungdom som bor i større byer – og særlig i Oslo, som ofte er kjenne-tegnet ved en høyere innvandrerdelen, også går på skoler med høyere andel innvandrere.

Tabell 3-5 Prosentandel av elever med ulik innvandrerbakgrunn som går på skoler med ulik andel elever med innvandrerbakgrunn.

	0-10 %	10-20 %	20-30 %	>30 %	Totalt	N=
<b>Foreldrenes fødeland</b>						
Vietnam	14	44	24	18	100	411
Tyskland	45	44	8	2	100	203
Bosnia-Hercegovina	20	51	21	9	100	163
Norden	22	57	14	7	100	315
Rusland	29	45	17	9	100	165
India	12	31	28	29	100	185
Iran	16	42	22	21	100	212
Sri Lanka	5	27	25	43	100	477
Litauen	34	52	12	2	100	205
Kosovo	9	52	23	17	100	223
Marokko	2	14	17	67	100	180
Pakistan	1	19	20	60	100	734
Filippinene	21	36	17	26	100	193
Polen	28	47	16	10	100	609
Tyrkia	7	19	31	43	100	346
Irak	12	34	21	34	100	370
Somalia	16	29	16	39	100	771
Afghanistan	18	43	18	21	100	506
Eritrea	34	37	16	13	100	375
Thailand	38	35	14	13	100	174
Andre land	22	42	17	19	100	2430
Minoritets elever totalt	19	38	18	25	100	10010
Majoritets elever totalt	46	41	10	3	100	58647
Totalt	42	41	11	6	100	67894

### 3.5 Valg av utdanningsprogram

Hvilken skole du går på avhenger ikke bare av hvor du bor, men også av hva slags type studier du har valgt, eller altså hvilket utdanningsprogram du følger. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2013) viser at elever med innvandrerbakgrunn har en litt annen profil enn majoritetselevene når det gjelder valg av utdanningsprogram. Søkingen til helse- og oppvekstfag og service og samferdsel er sterkere blant minoritetsungdommene og de er klart overrepresentert på disse programmene. De er også overrepresentert på studiespesialisering, og det er langt flere unge med innvandrerbakgrunn som søker seg over til påbygging til generell studiekompetanse etter VG2. Ungdom med innvandrerbakgrunn som selv er født i Norge går oftere på utdanningsprogrammer som gir generell studiekompetanse, mens de som er født i utlandet går i større grad på yrkesfaglige programmer (Steinkellner 2017).

Jenter med minoritetsbakgrunn velger i mindre grad enn majoritetsjentene formgivningsfag, medier og kommunikasjon, samt hotell- og næringsmiddelfag. Gutter med minoritetsbakgrunn har i mindre grad enn majoritetsgutter søkt byggfag eller elektrofag (Lødding 2009). En norsk studie viser at unge med innvandrerbakgrunn foretar mindre kjønnsstradisjonelle utdanningsvalg sammenlignet med den etniske majoriteten (Reisel 2014). Minoritetsjenter velger for eksempel oftere realfag i videregående skole enn jenter med majoritetsbakgrunn. Unge med innvandrerbakgrunn er derimot klart underrepresentert på andre utdanningsprogram som gir studiekompetanse, slik som medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama og idrettsfag (Utdanningsdirektoratet 2013).

I datamaterialet fra Ungdata er det ikke mulig å skille mellom ulike typer av utdanningsprogram. Alle program som gir studiekompetanse er slått sammen i én kategori og alle som gir yrkeskompetanse i en annen. Tabell 3-6 viser at det generelt er små forskjeller mellom majoritet og minoritet i hvor stor andelen som går på den ene og andre typen av utdanningsprogram. I begge grupper følger 65 prosent de programmene som gir studiekompetanse. Derimot er det stor variasjon innad i minoritetsgruppen. Kontrasten er svært stor mellom ytterpunktene Sri Lanka og Thailand, der henholdsvis 89 og 36 prosent tar utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse. Mellom disse ytterpunktene er det store forskjeller, der flere innvandrergrupper har mer enn åtte av ti som følger utdanningsprogram som gir studiekompetanse (Vietnam, India, Iran), mens det gjelder under halvparten av ungdom med bakgrunn fra



Litauen og Eritrea. Ungdom med bakgrunn fra Tyskland, Kosovo og Tyrkia har omtrent samme andel på studieforberevende utdanningsprogrammer som majoritetselevne.

Tabell 3-6 Hvordan elever som har foreldre født i ulike land er fordelt på utdanningsprogrammer som gir henholdsvis yrkesfaglig kompetanse og *studiekompetanse*.

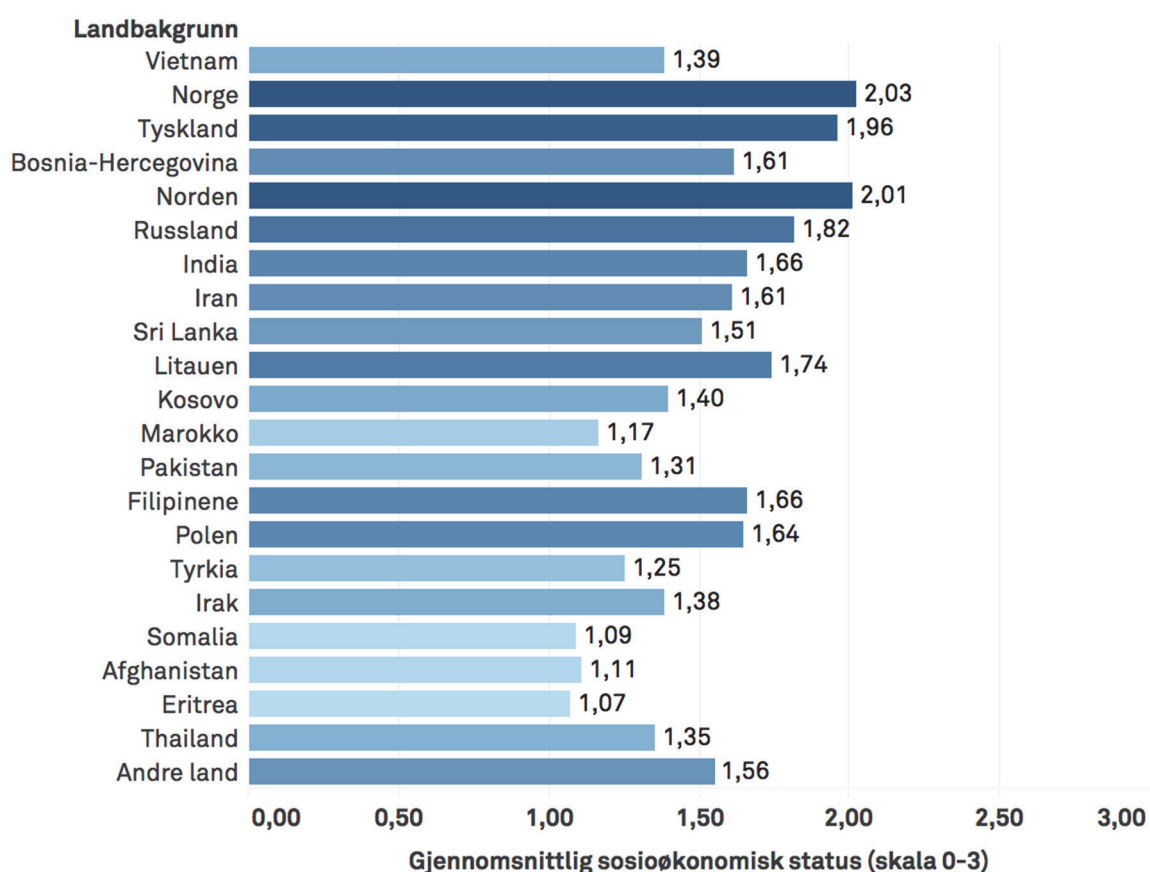
	Yrkesfaglige utdanningsprogram	Utdanningsprogram som gir studiekompetanse	Totalt	N=
<b>Foreldrenes fødeland</b>				
Vietnam	20	80	100	410
Tyskland	32	68	100	197
Bosnia-Hercegovina	25	75	100	158
Norden	29	71	100	306
Russland	30	70	100	161
India	18	82	100	184
Iran	17	83	100	210
Sri Lanka	11	89	100	471
Litauen	52	48	100	201
Kosovo	34	66	100	220
Marokko	28	72	100	178
Pakistan	23	77	100	722
Filippinene	41	59	100	189
Polen	43	57	100	596
Tyrkia	35	65	100	344
Irak	38	62	100	362
Somalia	46	54	100	742
Afghanistan	44	56	100	480
Eritrea	57	43	100	351
Thailand	64	36	100	165
Andre land	34	66	100	2340
Minoritetselever totalt	35	65	100	9670
Majoritetselever totalt	35	65	100	57192
Totalt	35	65	100	67171

### 3.6 Sosioøkonomisk status

Avslutningsvis i dette kapitlet skal vi undersøke hvordan sosioøkonomisk status varierer etter foreldrenes fødeland. Her bruker vi et mål som omfatter både foreldrenes utdanningsnivå og tilgang til materielle ressurser (Bakken mfl. 2016). Den sosioøkonomiske skalaen vi benytter varierer fra null til tre, der laveste skåre indikerer svært dårlig ressurstilgang og høyeste skåre indikerer svært god ressurstilgang.

Figur 3-1 viser gjennomsnittsskåre på skalaen etter foreldrenes fødeland. Generelt kommer majoritetselvene fra familier med høyere sosioøkonomisk status enn gjennomsnittet for minoritetselvene. Samtidig er det betydelige variasjoner mellom ulike innvandrergupper. Elever med minst tilgang på ressurser hjemme er de med foreldre fra Eritrea, Somalia, Afghanistan, Marokko eller Tyrkia. Elever med foreldre født i Norden, Tyskland, Russland og Litauen har relativt sett bedre tilgang på sosioøkonomiske ressurser. Som det går fram av figuren, er det en tendens til at innvandrergupper med best karaktergjennomsnitt har høyere sosioøkonomisk status enn de som oppnår lavere karakterer. Men det er også flere unntak. For eksempel ser vi at den innvandrergruppen med aller høyest karaktergjennomsnitt – den vietnamesiske – faktisk har relativt lav sosioøkonomisk status.

Figur 3-1 Sosioøkonomisk status (SØS) i familien etter foreldrenes fødeland. Gjennomsnitt på SØS-skala fra 0-3.



Note: Desto mørkere fargere, desto høyere sosioøkonomisk status.

### 3.7 Oppsummering

Analysene viser at det er store variasjoner i hvor gode karakterer ungdom med ulik innvandrerbakgrunn oppnår. Det varierer så mye som 0,87 karakterpoeng mellom innvandrergruppen med best og dårligst resultater. Ungdom med bakgrunn fra Vietnam oppnår best karakterer, etterfulgt av ungdom fra Tyskland, Bosnia-Hercegovina, Norden, Russland, India, Iran, Sri Lanka og Litauen. Blant de middels presterende innvandrergruppene finner vi ungdom fra Kosovo, Marokko, Pakistan, Filippinene og Polen. I den nedre delen av karakterrangeringen finner vi ungdom med bakgrunn fra Tyrkia, Irak, Somalia, Afghanistan, Eritrea og Thailand.

Det er også store forskjeller i botid mellom de ulike innvandrergruppene. Grovt sett kan vi snakke om to ytterpunkter: «De etablerte innvandrergruppene» der de aller fleste er født eller oppvokst i Norge, og «de nye innvandrergruppene», der større andeler av elevene selv har innvandret, enten før eller etter skolestart. I begge grupper er det innslag av både arbeidsinnvandrere og innvandrere som har kommet som flyktninger eller asylsøkere. Ulike innvandrergruppers innvandringshistorikk til Norge reflekteres i sammensetningen av elever i videregående skole. Elever fra Vietnam er for eksempel den gruppen som i størst grad består av ungdom som er født i Norge, mens ungdom fra land som Eritrea og Afghanistan i hovedvekt har kommet til landet etter at deres jevnaldrende allerede hadde startet sin skolegang.

Unge med innvandrerbakgrunn er overrepresentert i Oslo, på Østlandet og i større kommuner. Ungdom med foreldre fra asiatiske og afrikanske land er i størst grad overrepresentert i Oslo. Det er noen innvandrergrupper som skiller seg fra hovedmønsteret. Dette gjelder særlig ungdom med innvandrerbakgrunn fra Tyskland, Thailand, Eritrea og Litauen som i større grad bor utenfor Oslo og er spredt i resten av Norge.

Ungdom med innvandrerbakgrunn går i større grad enn majoritetsungdom på skoler der det er flere andre med innvandrerbakgrunn. Dette henger til en viss grad sammen med overrepresentasjon av innvandrere i byer og større kommuner. Blant elever med majoritetsbakgrunn går bare tre prosent på skoler med en innvandrerandel på mer enn 30 prosent, mens det samme gjelder 25 prosent av minoritetselvene.

Det er ingen forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever med hensyn til valg av utdanningsprogram når vi kun skiller mellom studieforberevende og yrkesfaglige programmer. Samtidig ser vi at det er store

forskjeller mellom ungdom med ulike landbakgrunn. Mens åtte av ti med bakgrunn fra Vietnam, India, Iran og Sri Lanka følger studier som gir studiekompetanse, gjelder dette fire av ti med bakgrunn fra Thailand og Eritrea.

Elever med majoritetsbakgrunn kommer i betydelig større grad fra familier med høy sosioøkonomisk status enn gjennomsnittet for elevene med minoritetsbakgrunn. Det er også en god del variasjon mellom innvandrergupper, der elever med foreldre fra Eritrea, Somalia, Afghanistan, Marokko og Tyrkia har lavest sosioøkonomisk status.

## 4 Trivsel og tilhørighet i skolen

I dette kapittelet skal vi se nærmere på elevenes trivsel og tilhørighet i skolen. Gjennom opplæringsloven har alle elever rett til et godt psykososialt læringsmiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring. I dette ligger et tydelig signal om at trivsel og læring henger tett sammen. Sammenhengen er likevel kompleks, siden elevens trivsel både kan være resultat av hvor godt man mestrer skolens faglige krav og samtidig være en forutsetning for å kunne ta til seg kunnskap på effektive måter. Siden skoletrivsel handler om hvordan den enkelte elev har det i skolehverdagen, vil det å trives på skolen, både ut fra elevenes og skolens synspunkt, også ha en verdi i seg selv. For elevene vil dette gjerne manifestere seg i en følelse av tilhørighet eller gjennom opplevelser av å ha gode og trygge relasjoner til medelever og lærere.

Dersom noen grupper trives vesentlig dårligere på skolen enn andre, vil det kunne være et viktig signal om at alt ikke er som det skal. Samtidig er det interessant å undersøke om eventuelle forskjeller i trivsel mellom ulike innvandrerbakgrunn følger de samme – eller ulike – mønstre som de vi i forrige kapittel fant for karakterer. Et viktig spørsmål vi skal belyse i dette kapittelet er derfor om skoletrivsel varierer mellom ulike innvandrergrupper. Vi vil både undersøke betydningen av foreldrenes landbakgrunn og hvorvidt botid i Norge har noe å si for opplevelsen av skolehverdagen. Vi vil også undersøke om eventuelle forskjeller i skoletrivsel kan ha sammenheng med at elever med ulik innvandrerbakgrunn har nokså ulik sosioøkonomisk bakgrunn, at de går på ulike skoler og at de bor på litt ulike steder av landet.

I Ungdata måles elevenes tilhørighet og trivsel i skolen gjennom et sett av spørsmål, der de blir bedt om å vurdere ulike sider ved skolehverdagen. Fra spørsmålsettet har vi brukt to generelle indikatorer på trivsel («hvor fornøyd er du med skolen», «jeg trives på skolen»), to indikatorer som måler relasjoner («lærerne mine bryr seg om meg», «jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen») og én indikator som handler om å grue seg til å gå på skolen («jeg gruer meg ofte til å gå på skolen»). Den første av disse er i spørreskjemaet formulert som et spørsmål til elevene, der de ble bedt om å krysse av på en femdelt skala som går fra «svært misfornøyd» til «svært fornøyd». De fire andre indikatorene ble i skjemaet formulert som utsagn, der elevene ble bedt om å krysse av på en firedelt skala fra «helt uenig» til «helt enig».

I kapittelet vil vi både undersøke hvordan elever svarer på hvert av de fem spørsmålene og hvordan de «gjennomsnittlig» svarer på tvers av alle fem indikatorer. Det siste gjør vi gjennom å konstruere et samlemål, basert på omkodinger av de fem delindikatorene. Hver indikator er omgjort til en skala som går fra null til tre<sup>1</sup>, der høy verdi gir positive indikasjoner på trivsel. En fordel med å slå utsagn sammen til ett samlemål, er at det bidrar til å gjøre framstillingen mer oversiktlig, samtidig som vi får et mer helhetlig mål på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet. Å lage samlemål er særlig fornuftig når en studerer sammensatte fenomener, der ulike sider ved fenomenet henger tett sammen. Analyser av enkeltindikatorer viser nettopp at det er tydelige sammenhenger mellom dem ( $r=0,24$  –  $r=0,58$ ). Chronbach's Alpha, som er et mål på hvor godt slike samlemål fanger opp en underliggende trivselsdimensjon, gir en verdi på 0,75. Dette betyr at den indre konsistensen er tilfredsstillende ut fra såkalte psykometriske vurderinger.

Samlemålet varierer altså mellom null og tre, der null er definert som lavest trivsel. Elever som får null poeng er de som er uenige i alle de positive påstandene, enig i den ene negative påstanden og som har svart at de er «svært misfornøyd» med skolen. Motsatt, elever som har tre poeng på skalaen er svært fornøyde, i tillegg til at de sier seg helt enig i alle de positive påstandene. I praksis befinner de fleste seg mellom ytterpunktene. Gjennomsnittet i hele utvalget er 2,30, noe som viser at de fleste elevene opplever høy skoletrivsel. Så mange som tre av fire elever har to poeng eller mer på skalaen. Standardavviket i fordelingen er 0,58. Dette standardavviket kan vi bruke til å beregne effektstørrelser, der en forskjell på et halvt standardavvik (dvs. 0,29 skalapoeng) vanligvis regnes som en middels effektstørrelse. Forskjeller som ligger et stykke under dette vil representere nokså små forskjeller. For eksempel er det slik i dette materialet at det i gjennomsnitt skiller 0,10 poeng mellom gutter og jenter. Dette er omtrent en sjettedel av standardavviket, noe som må tolkes som en liten forskjell (selv om den altså viser seg å være statistisk signifikant,  $p<0,001$ ).

#### 4.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

Vi starter analysene med å undersøke hvordan elever med og uten innvandrerbakgrunn svarer på de ulike indikatorer. Dette er illustrert i Figur 4-1, som

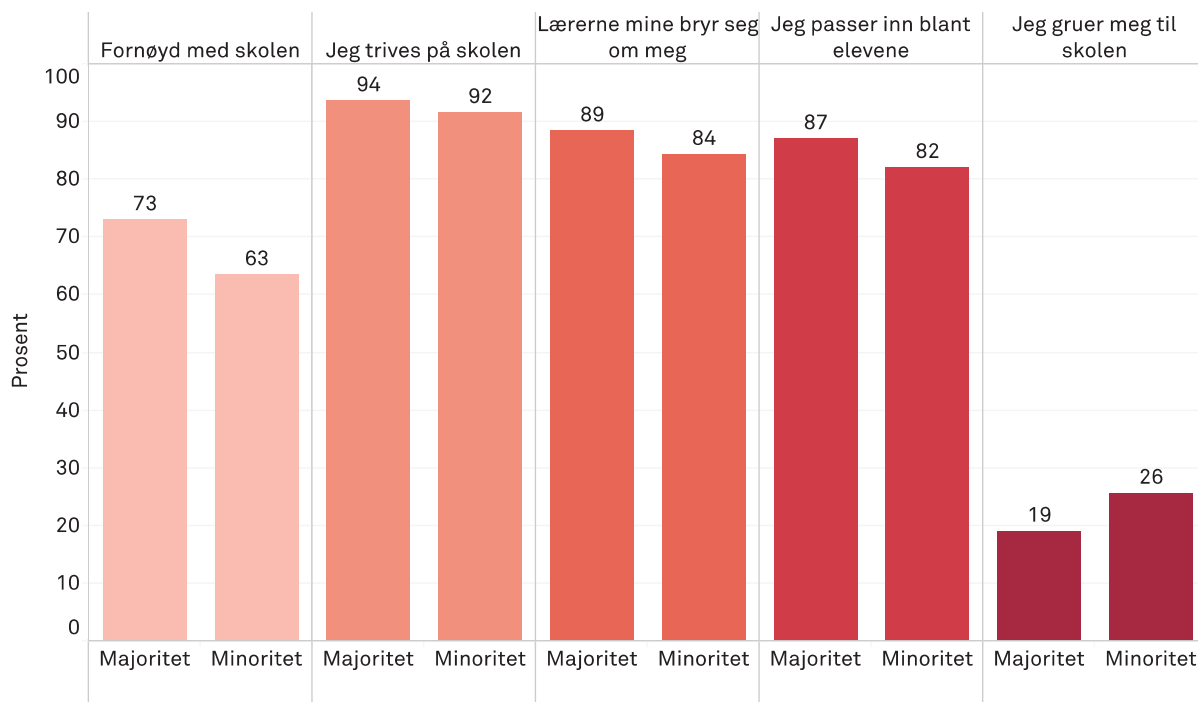
---

<sup>1</sup> På spørsmålet om hvor fornøyd elevene er det fem svaralternativer. Disse er kodet fra null til fire og deretter har vi ganget kodene med tre firedeler. På denne måten vil variabelen i likhet med de andre variere fra null til tre.

viser hvor stor andel som er enig i utsagnene<sup>2</sup>. Hovedbildet er at det store flertallet, både av majoritets- og minoritets elever, trives på skolen. De aller fleste opplever at lærerne deres bryr seg om dem og at de passer inn blant elevene på skolen. Et stort flertall er fornøyd med skolen de går på, men langt fra alle. Det finnes også en del unge som ofte gruer seg til å gå på skolen.

Selv om både minoritets- og majoritets elever er overveiende positive i sine vurderinger av egen skoletrivsel, gjelder dette minoritets elever i noe mindre grad enn majoritets elever. Forskjellen mellom dem er størst når det gjelder hvor fornøyd de er med skolen og hvor mange som gruer seg til å gå på skolen. På disse to områdene skiller det sju til ti prosentpoeng. På de andre målene er forskjellene fem prosentpoeng eller mindre. Når det gjelder hvor mange som generelt trives på skolen, er forskjellen mellom majoritet og minoritet nokså liten (to prosentpoeng).

Figur 4-1 Skåre på ulike mål på skoletrivsel og tilhørighet i skolen. Prosentandel av majoritets- og minoritets elever som er enig i disse utsagnene\*



Note: Alle forskjellene mellom majoritet og minoritet er statistisk signifikante ( $p < 0,001$ ).

\* Spørsmålet om hvor fornøyd ungdommene er med skolen ble stilt på en annen måte enn de andre. Her viser figuren hvor stor andel som er enten «helt fornøyd» eller «nokså fornøyd» med skolen.

<sup>2</sup> Spørsmålet om hvor fornøyd ungdom er med skolen de går på ble stilt på en annen måte enn de andre. Her viser figuren hvor stor andel som er enten «helt fornøyd» eller «nokså fornøyd» med skolen.

Gjennomsnittskåren på samlemålet for skoletrivsel varierer altså fra null til tre, og Tabell 4-1 viser at gjennomsnittet på denne skalaen er høy både for minoritetsungdom (2,19) og for majoritetsungdom (2,33). Minoritetsungdom skårer altså i gjennomsnitt 0,14 poeng under majoriteten. Selv om forskjellen ikke er spesielt stor, rundt en firedel av et standardavvik, vil vi likevel ikke konkludere med at den er helt uten betydning. Går vi nærmere inn i materialet, viser det seg at 69 prosent av minoritetsungdommene og 77 prosent av majoritetsungdommene har spesielt høy trivsel (minst to poeng på skalaen). I motsatt ende har ti prosent av minoritetsungdommene spesielt lav trivsel (maksimalt 1,5 poeng), noen som gjelder åtte prosent av majoritetselevne. Med andre ord, de aller fleste minoritets- og majoritetsungdommer trives godt på skolen, men trivselen er altså noe lavere blant minoritetsungdommene.

Tabell 4-1 Gjennomsnittlig skåre på indikator for skoletrivsel – blant gutter og jenter med og uten innvandrerbakgrunn.

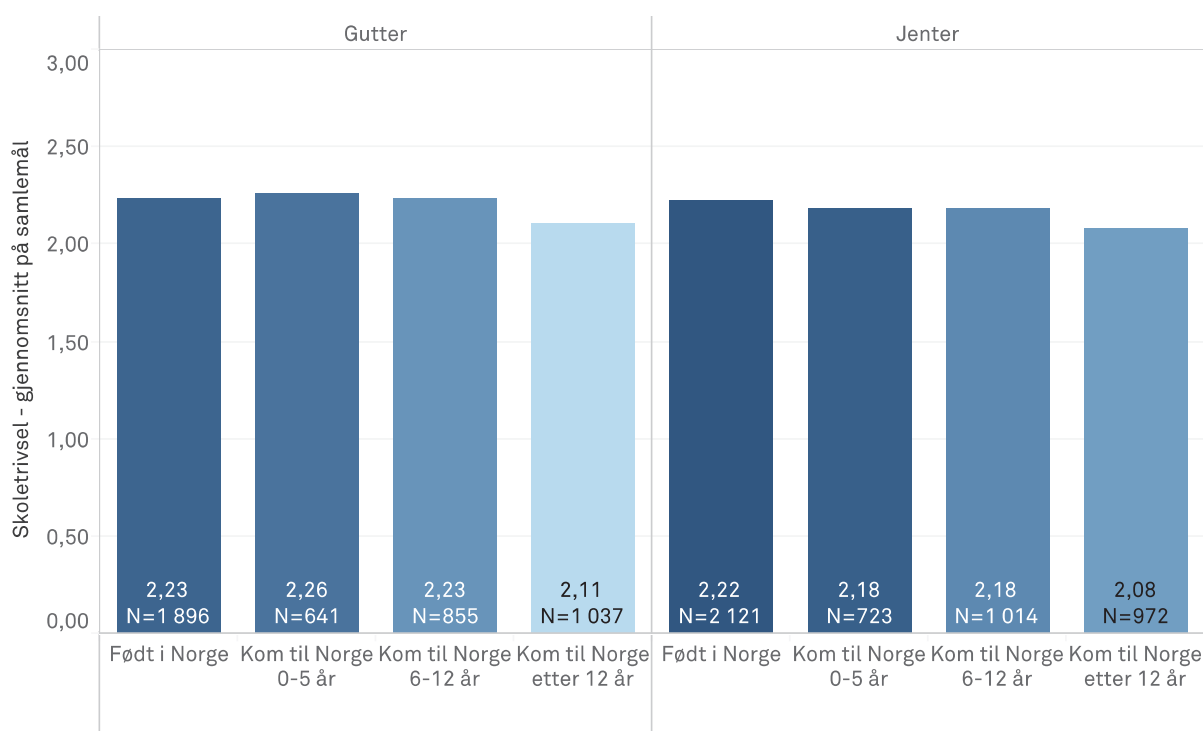
	Gutter	Jenter	Totalt	N totalt	Sig. test kjønn
Etter innvandrerbakgrunn					
Ungdom med norskfødte foreldre	2,39	2,27	2,33	(58,647)	p<0,001
Ungdom med innvandrerbakgrunn	2,21	2,18	2,19	(10,010)	p<0,001

Tabellen viser også hvordan gutter og jenter med ulike bakgrunn opplever skolen. Minoritetsjenter er de som i gjennomsnitt skårer lavest, mens majoritetsgutter skårer høyest. Forskjellen i trivsel mellom minoritet og majoritet er noe større blant guttene enn blant jentene. I begge grupper skårer guttene litt høyere enn jentene.

Vi har også undersøkt om det er noen sammenheng mellom minoritetsungdommenes botid i Norge og skoletrivsel. Resultatene finner vi i Figur 4-2, som viser at botid generelt har nokså liten betydning. Den eneste gruppen som skiller seg noe ut, er de som kom til Norge i tenårene. I denne gruppen er det relativt sett noe lavere trivsel og tilhørighet i skolen enn blant de som har bodd i Norge en stund eller gjennom hele oppveksten. Dette gjelder både for gutter og jenter.



Figur 4-2 Gjennomsnittlig skåre på indikator for skoletrivsel etter hvor lenge gutter og jenter med innvandrerbakgrunn har bodd i Norge. Skala 0-3.



I kapittel tre viste vi at minoritets elever som gruppe skiller seg fra majoriteten på flere områder, som for eksempel foreldrenes sosioøkonomiske status, hvor de bor og hvilke skoler de går på. Slike faktorer kan også tenkes å påvirke elevenes trivsel. I hvilken grad bidrar dette til å forklare hvorfor færre minoritets elever trives på skolen sammenliknet med majoriteten?

Såkalte multivariate regresjonsteknikker, der vi trekker inn flere variabler i analysen samtidig, er velegnet til å analysere slike spørsmål fordi de gir muligheter til å sammenlikne ungdommer med og uten innvandrerbakgrunn som er likere hverandre enn når vi kun sammenlikner dem på gruppenivå. Slike sammenlikninger vil gi mer realistiske bilder av hva landbakgrunn og innvandringssituasjon betyr i seg selv og hvordan andre forhold eventuelt spiller inn. I vår analyse har vi undersøkt dette gjennom analyser der vi trinnvis trekker inn flere og flere variabler. På denne måten har vi undersøkt om det er noen spesifikke forhold som er avgjørende for å forstå hvorfor minoritets elever trives noe dårligere i skolen enn majoriteten.

Resultatene er vist i Tabell 4-2. Det første trinnet – som vi her kaller Modell 1 – viser den gjennomsnittlige forskjellen i trivselsskåre mellom minoritet og majoritet. Siden vi i denne modellen ikke har med noen andre variabler enn elevenes innvandrerbakgrunn, tilsvarer resultatene det som ble rapportert i Tabell 4-1.

Det er altså denne forskjellen på 0,14 poeng på trivselsskalaen vi skal forsøke å forklare. I Modell II undersøker vi først om familiens sosioøkonomiske status kan være en god forklaring. Vi har også lagt inn kjønn, klassetrinn og hvorvidt elevene går på utdanningsprogram som gir yrkes- eller studiekompetanse i denne modellen. Siden minoritets- og majoritets elevene som gruppe betraktet ikke skiller seg så mye fra hverandre langs akkurat disse dimensjonene (se kapittel tre), vil ikke dette være faktorer som i seg selv bidrar til å forklare sammenhengen, men kan være interessante å trekke inn for å se om dette i seg selv har sammenheng med elevers skoletrivsel.

Resultatene i Modell II tyder på at nærmere halvparten av forskjellen i skoletrivsel mellom minoritet og majoritet lar seg forklare av familiens sosioøkonomiske status. Sosioøkonomisk status er altså en faktor som er positivt forbundet med skoletrivsel, noe som betyr at skoletrivselen generelt er høyere blant de med mange sosioøkonomiske ressurser hjemme enn blant de med færre ressurser. Når vi sammenlikner minoritets- og majoritets elever med tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn, er altså forskjellen i trivsel redusert til 0,08, det vil si nær halvparten så stor som når vi sammenliknet alle minoritets- og majoritets elever uavhengig av sosial bakgrunn. Modell II viser for øvrig at skoletrivselen er litt høyere på VG1 enn på VG2 og VG3, og at elever som tar yrkesfag trives i noe større grad enn elever som går på programmene som gir studiekompetanse.

Tabell 4-2 Multivariat regresjonsanalyse av skoletrivselsindikator (skala 0-3). Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Minoritetsgapet (minoritet=1)	-0,14	-0,006	***	-0,08	-0,006	***	-0,06	-0,007	***
Kjønn (jenter=1)				-0,11	-0,004	***	-0,12	-0,005	***
Klassetrinn (ref. VG1)									
VG2				-0,02	-0,005	***	-0,02	-0,005	**
VG3				-0,03	-0,006	***	-0,02	-0,006	**
Sosioøkonomisk status (0-3)				0,09	-0,004	***	0,09	-0,004	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)				0,02	-0,005	**	0,02	-0,006	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							-0,05	-0,012	***
20 – 30 %							-0,04	-0,022	NS
>30 %							-0,14	-0,030	***
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-0,02	-0,024	NS
Resten av landet							-0,01	-0,022	NS
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							-0,01	-0,010	NS
20-50.000 innbyggere							-0,01	-0,009	NS
>50.000 innbyggere							-0,01	-0,010	NS
Konstant	2,33	-0,002	***	2,22	-0,008	***	2,26	-0,025	***
N ungdoms=	68597			67829			67597		
N skoler=							248		

Note: Signifikansnivå: NS:  $p > 0,05$ , \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

OLS=Vanlig lineær regresjon. ML: Flernivåanalyse. I alle analyser er det foretatt missingssubstitusjon av manglende svar. Til dette benyttet vi en multipel imputasjonsteknikk med kjedete likninger (White, Royston, & Wood 2011).

I Modell III har vi undersøkt hvorvidt det at minoritets- og majoritetsungdom går på forskjellige skoler og bor på ulike steder i landet kan forklare forskjeller i trivsel. I denne analysen har vi brukt såkalte flernivåmodeller, der skole defineres som et hierarkisk nivå over elevene. I praksis vil denne analysen undersøke hvordan den gjennomsnittlige forskjellen i skoletrivsel er på hver av de 248 skolene som deltok i undersøkelsen – og deretter lage et (vektet) gjennomsnitt på tvers av alle skoler. I Modell III har vi også lagt inn noen kjennetegn ved skolene og kommunene, slik som innvandrerprosent på skolenivå, hvor i Norge eleven bor og hvor mange innbyggere det er elevenes hjemkommune.

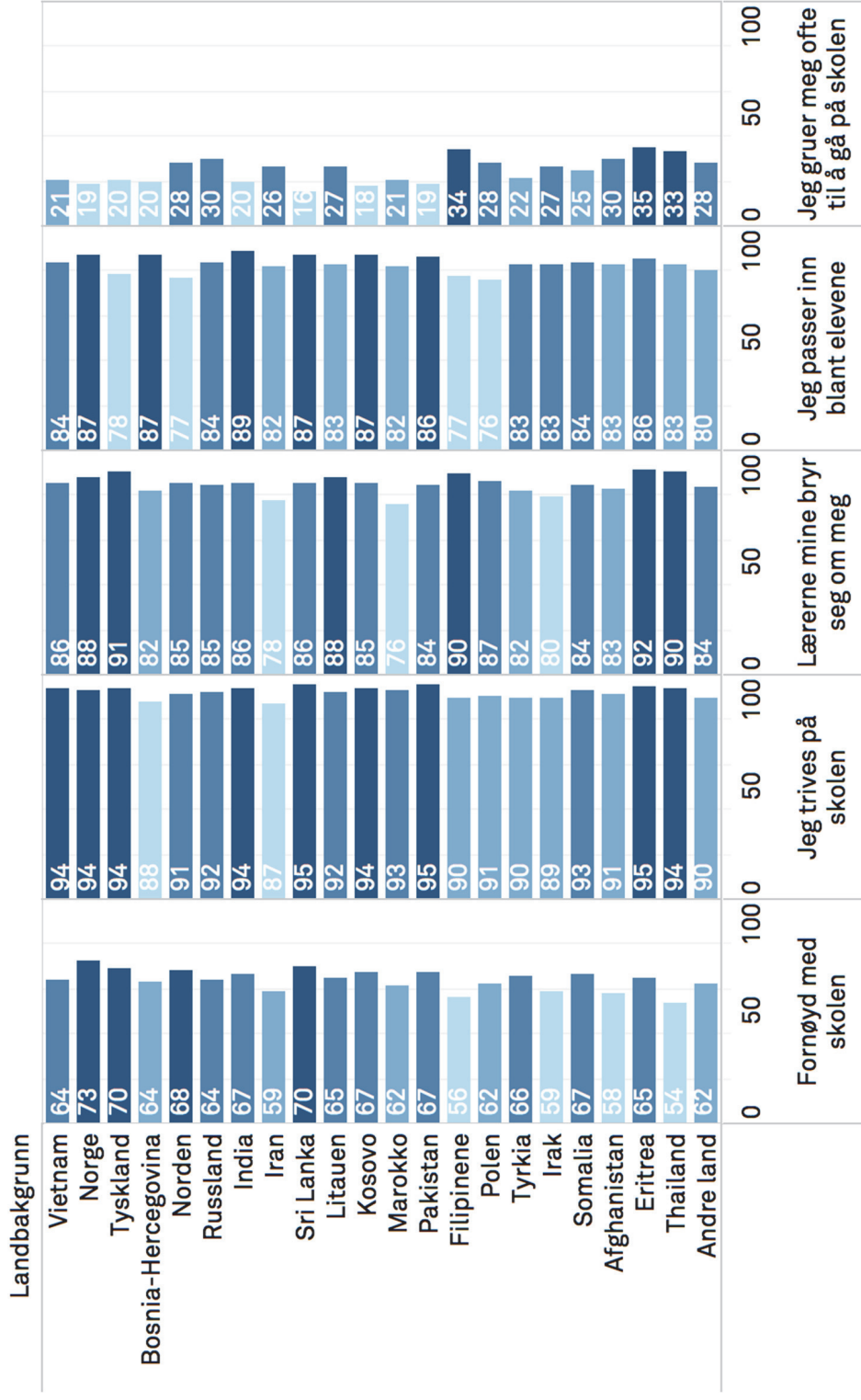
Denne modellen bidrar til å forklare litt mer av forskjellen i trivsel mellom minoritets- og majoritets elever. Kontrollert for alle disse forholdene er trivselsforskjellen nå under halvparten av den opprinnelige forskjellen. Forskjellen vi nå finner er redusert til 0,06, noe som tilsier at det er nokså små forskjeller i trivsel mellom majoritet og minoritet når disse to gruppene sammenliknes innen de ulike skolene og med tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn.

Resultatene viser med andre ord at hvilken skole elevene går på har en viss betydning for elevenes trivsel. Regresjonsanalysen tyder på at skoletrivsel har en viss sammenheng med hvor mange av elevene på skolen som har innvandrerbakgrunn. Elever som går på skoler med mange minoritets elever har lavere trivsel og tilhørighet i skolen enn elever som går på skoler få minoritets elever. Hvorvidt dette er et utslag av innvandrertetthet i seg selv – eller om det først og fremst handler om hvilke elever som søker seg til skoler der mange av elevene har innvandrerbakgrunn er vanskelig å avgjøre. Begge disse forholdene kan ha betydning. Vi ser samtidig at hvor i Norge elevene bor og hvor mange innbyggere som finnes i kommunen har lite eller ingen ting å si for om elevene trives på skolen eller ei.

## 4.2 Landbakgrunn

Selv om det ikke er spesielt store forskjeller i hvordan minoritets- og majoritets elever opplever skoletrivsel når disse betraktes som to grupper, kan det likevel være forskjeller av betydning knyttet til hvilket land foreldrene til unge med innvandrerbakgrunn kommer fra. Her skal vi undersøke dette, og vi starter analysen med å vise hvor stor andel som er enig i de fem utsagnene som danner grunnlaget for samlemålet. Resultatene er vist i Figur 4-3, som viser at det er forskjeller mellom innvandrergruppene. For eksempel er over 70 prosent av elevene med bakgrunn fra Tyskland og Sri Lanka fornøyd med skolen, mot 54 prosent av elevene med bakgrunn fra Thailand. Et annet eksempel på store forskjeller er at dobbelt så mange elever med bakgrunn fra Filippinene, Eritrea og Thailand ofte gruer seg til å gå på skolen sammenliknet med elever med bakgrunn fra Kosovo og Sri Lanka.

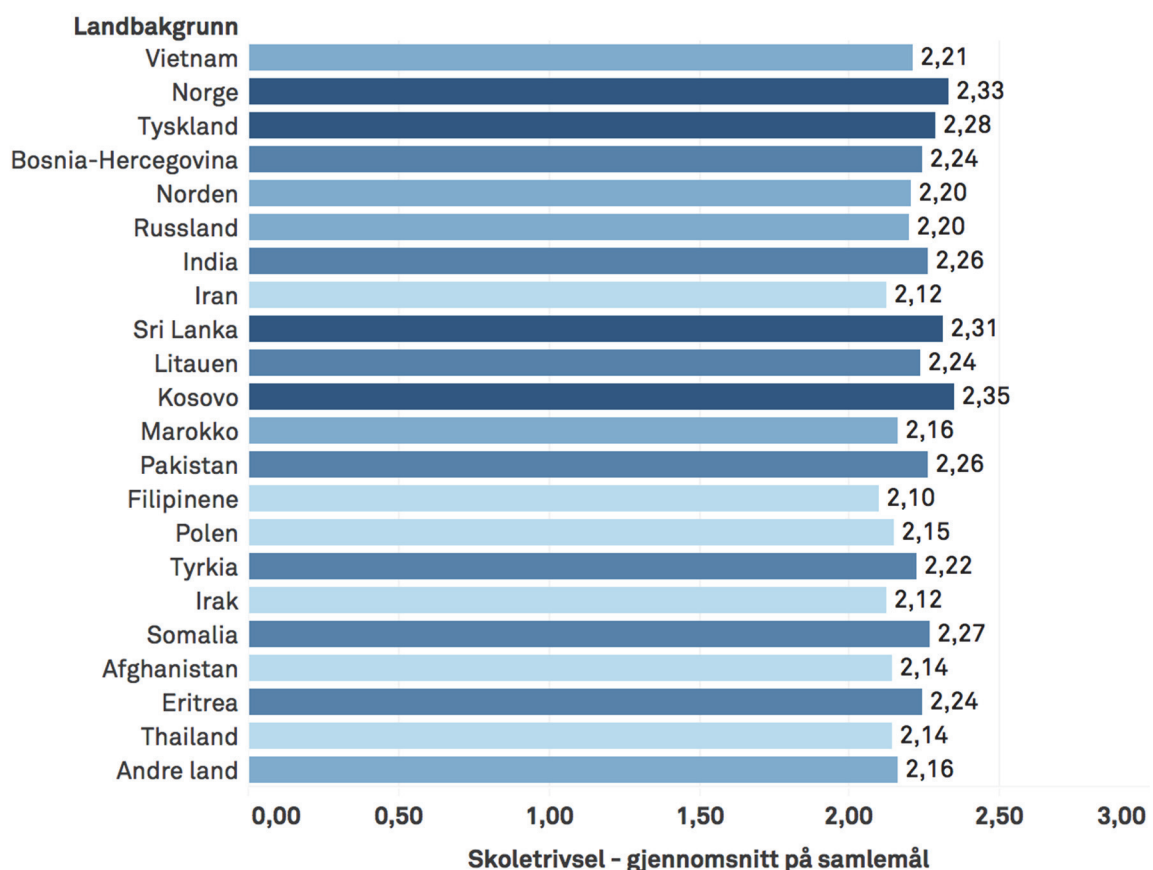
Figur 4-3 Skåre på ulike mål på skoletrivsel og tilhørighet i skolen. Prosentandel av elever med ulik landbakgrunn som er enig i disse utsagnene\*



Note: \* Spørsmålet om hvor fornøyd ungdommene er med skolen ble stilt på en annen måte enn de andre. På denne indikatoren viser figuren hvor stor andel som er enten «helt fornøyd» eller «nokså fornøyd» med skolen. Desto mørkere farge, desto høyere høy trivsel.

Analysene viser at elever med norskfødte foreldre trives aller best på skolen, og kommer bedre ut enn samtlige av innvandrergruppene. Dette gjelder for alle de fem trivselsindikatorne. Også ungdom med bakgrunn fra Kosovo og Somalia kommer godt ut på samtlige trivselsmål, mens ungdom med foreldre fra Afghanistan kommer relativt dårlig ut på de fleste målene. I de andre innvandrergruppene er mønstrene mindre entydig. For eksempel er det blant ungdom med foreldre fra Filippinene relativt mange som gruer seg til å gå på skolen og mange som ikke føler at de passer inn blant elevene, samtidig som 90 prosent opplever at lærerne deres bryr seg om dem. Et annet eksempel er elever med bakgrunn fra Marokko, som er den gruppen der færrest opplever at lærerne bryr seg om dem. Likevel er det over 90 prosent som trives på skolen. Elever med foreldre fra Eritrea er de som i aller størst grad opplever at lærerne deres bryr seg om dem, samtidig som det er mange i denne gruppen som gruer seg til å gå på skolen.

Figur 4-4 Gjennomsnittlig skåre på indikator for samlet skoletrivsel etter foreldrenes landbakgrunn. Skala 0-3.



Figur 4-4 viser hvordan hver av innvandrergruppene i gjennomsnitt skårer på samlemålet for skoletrivsel. Grupper med høyest og lavest gjennomsnitt er

markert mørkere farger. Innvandrergupper markert med dusere farger befinner seg like rundt gjennomsnittet på trivselsskalaen.

Målt på denne måten viser resultatene at forskjellene mellom innvandrerguppene ikke er spesielt store. Alle innvandrergupper ligger godt over to poeng i gjennomsnitt. Likevel er det noen forskjeller som det er verdt å trekke fram. For eksempel er det en viss kontrast mellom hvordan ungdom med foreldre fra Kosovo, Sri Lanka og Norge har det på skolen (skårer høyest), og ungdom med foreldre fra Filippinene, Irak, Iran og Afghanistan (skårer lavest). Mellom disse ytterpunktene skiller det rundt 0,25 poeng, det vil si nesten det dobbelte av den generelle gjennomsnittsforskjellen mellom alle majoritets- og alle minoritetsungdommene.

Vi vil i kapittel åtte komme tilbake til mer detaljerte analyser av om forskjeller i skoletrivsel kan bidra til å forklare variasjoner i karakterer mellom ulike innvandrerguppen. Her skal vi kun nevne at vi ut fra figuren over kan se en tendens til noe lavere skoletrivsel i innvandrerguppene i den lavere delen av karakterskalaen (som er plassert nederst i figuren). Men det er ingen entydig sammenheng på landnivå mellom karaktergjennomsnitt og skoletrivsel. Blant innvandrerguppene med lavest karaktergjennomsnitt finner vi for eksempel også noen som opplever relativt sett høyere trivsel og tilhørighet i skolen enn gjennomsnittet av minoritetselevene. Dette gjelder blant annet elever fra Somalia og Eritrea, som rapporterer relativt høy skoletrivsel. Blant de høyest presterende gruppene (øverst i figuren) er det også eksempler på innvandrergupper som trives dårligere på skolen enn ungdom med foreldre født i Norge (Vietnam, Russland og Norden). Blant de innvandrerguppene med middels karakterer er det særlig elever fra Iran og Filippinene som opplever lav trivsel og tilhørighet i skolen, mens elever fra Sri Lanka og Kosovo er mer enn gjennomsnittlig fornøyd.

Tidligere i kapitlet viste vi at mer enn halvparten av den generelle forskjellen i skoletrivsel mellom majoritets- og minoritets elever kunne knyttes til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og til hvilke skoler de går på. I Tabell 4-3 presenterer vi tilsvarende multivariate analyser av hvordan skoletrivselen varierer mellom de ulike innvandrerguppene og elevene med norskfødte foreldre. Vi gjør dette gjennom tre modeller, der vi gradvis inkluderer flere kontrollvariabler. Den avhengige variabelen er samlemålet for skoletrivsel. Ungdom med foreldre født i Norge benyttes som referansekategori, noe som

betyr at koeffisientene (b) i modell I angir den gjennomsnittlige poengdifferansen på trivselsindikatoren mellom elever med en bestemt landbakgrunn og majoritetselevne. Resultatene understreker det vi tidligere har vist, at noen av innvandrergруппene avviker nokså lite fra nivået til de med norsk bakgrunn. For eksempel er avviket så lite at det i fem av innvandrergруппene (Tyskland, Bosnia-Hercegovina, India, Sri Lanka og Kosovo) ikke er statistisk signifikant.

Når vi i modell II justerer for kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk status og utdanningsprogram, viser analysen at forskjellene mellom de med norskfødte foreldre og de ulike innvandrergруппene reduseres for de aller fleste innvandrergруппene. I modell III justerer vi i tillegg for skole- og kommune-kjennetegn, slik at vi sammenlikner innvandrergруппer innen skolene elevene går på. Vi kontrollerer for innvandrertetthet på skolenivå, region og kommune-størrelse. Forskjellene i skoletrivsel reduseres ytterligere og for noen grupper «snur» retningen på sammenhengen. Det vil si at når vi kontrollerer for disse forholdene er det noen grupper som kommer ut med statistisk signifikant høyere trivselsskåre enn referansegruppen med norskfødte foreldre. Dette gjelder ungdom med foreldre fra Sri Lanka, Kosovo, Pakistan og Somalia.

Følgende åtte grupper kommer derimot ut med en lavere trivselsskåre enn majoritetselevne: ungdom med bakgrunn fra Norden, Russland, Iran, Filippinene, Polen, Irak, Afghanistan og Thailand. Ungdom med bakgrunn fra Vietnam, Tyskland, Bosnia-Hercegovina, India, Litauen, Marokko, Tyrkia og Eritrea skiller seg derimot ikke fra de med norsk bakgrunn.

Vi kan altså konkludere med at av 20 innvandrergруппer, er det fire som kommer ut med høyere skåre, åtte med lavere og åtte med lik skåre som majoritetsungdom. Samtidig må vi understreke at forskjellene mellom de ulike innvandrergруппene, når vi tar hensyn til sosioøkonomisk status og hvilke skoler de går på, uansett ikke er spesielt store.



Tabell 4.3 Multivariat regresjonsanalyse av skoletrivselsindikator (skala 0-3). Landbakgrunn

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Landbakgrunn (ref. gr: Norge)									
Vietnam	-0,12	0,028	***	-0,06	0,028	*	-0,05	0,028	NS
Tyskland	-0,05	0,039	NS	-0,03	0,039	NS	-0,03	0,039	NS
Bosnia-Hercegovina	-0,09	0,044	NS	-0,05	0,044	NS	-0,04	0,044	NS
Norden	-0,13	0,032	***	-0,13	0,031	***	-0,12	0,031	***
Russland	-0,14	0,044	**	-0,12	0,043	**	-0,10	0,043	*
India	-0,07	0,041	NS	-0,03	0,041	NS	0,01	0,041	NS
Iran	-0,21	0,038	***	-0,16	0,038	***	-0,14	0,038	***
Sri Lanka	-0,02	0,026	NS	0,03	0,026	NS	0,06	0,026	*
Litauen	-0,09	0,039	*	-0,06	0,039	NS	-0,05	0,038	NS
Kosovo	0,02	0,038	NS	0,08	0,037	*	0,10	0,037	**
Marokko	-0,17	0,042	***	-0,06	0,042	NS	0,01	0,042	NS
Pakistan	-0,07	0,021	***	0,02	0,021	NS	0,08	0,022	***
Filippinene	-0,24	0,040	***	-0,19	0,040	***	-0,17	0,040	***
Polen	-0,18	0,023	***	-0,14	0,023	***	-0,13	0,022	***
Tyrkia	-0,11	0,030	***	-0,03	0,030	NS	0,03	0,030	NS
Irak	-0,21	0,029	***	-0,13	0,029	***	-0,08	0,029	**
Somalia	-0,06	0,020	**	0,03	0,021	NS	0,07	0,021	***
Afghanistan	-0,19	0,025	***	-0,11	0,026	***	-0,08	0,026	***
Eritrea	-0,09	0,029	**	-0,01	0,030	NS	0,01	0,029	NS
Thailand	-0,19	0,042	***	-0,11	0,043	*	-0,09	0,042	*
Andre land	-0,17	0,012	***	-0,12	0,012	***	-0,10	0,012	***
Kjønn (jenter=1)				-0,11	0,004	***	-0,12	0,005	***
Klassestrinn (ref. VG1)									
VG2				-0,02	0,005	***	-0,02	0,005	**
VG3				-0,03	0,006	***	-0,02	0,006	**
Sosioøkonomisk status (0-3)				0,10	0,004	***	0,09	0,004	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)				0,01	0,005	*	0,02	0,006	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							-0,05	0,013	***
20 – 30 %							-0,04	0,022	NS
>30 %							-0,16	0,030	***
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-0,02	0,024	NS
Resten av landet							-0,01	0,022	NS
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							-0,01	0,010	NS
20-50.000 innbyggere							-0,01	0,009	NS
>50.000 innbyggere							-0,01	0,010	NS
Konstant	2,33	0,002	***	2,19	0,008	***	2,25	0,025	***
N ungdom=	68597			67829			67597		
N skoler=							248		

Note: Signifikansnivå: NS: p&gt;0,05, \* p&lt;0,05, \*\* p&lt;0,01, \*\*\* p&lt;0,001

### 4.3 Oppsummering

Det generelle bildet er at de aller fleste med innvandrerbakgrunn opplever skolen som et godt sted å være. I alle innvandrergrupper trives det store flertallet, de føler seg inkludert av både elever og lærere og de er fornøyd med skolen de går på. Samtidig opplever ungdom med innvandrerbakgrunn som gruppe betraktet noe lavere trivsel og tilhørighet i skolen enn majoriten. Relativt sett er det noen flere minoritetsungdommer som gruer seg til å gå på skolen og færre er fornøyd med skolen de går på. Forskjellene mellom majoritets- og minoritets elever er imidlertid ikke spesielt store, og kan langt på vei forklares av ulikheter i sosioøkonomisk status og hvilken skole elevene går på.

Det er også noen forskjeller i trivsel mellom ulike innvandrergrupper, men forskjellene er heller ikke her spesielt store. Generelt er trivselen noe høyere i innvandrergrupper som oppnår best skolerestater, og lavest blant de som oppnår relativt lave karakterer. Men mønsteret er langt fra entydig, og det finnes eksempler på innvandrergrupper som oppnår relativt gode karakterer, men der trivselen ikke er blant de høyeste, som for eksempel ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Og motsatt, i innvandrergrupper med de laveste gjennomsnittskarakterer finnes det eksempler på grupper som skårer forholdsvis høyt på skoletrivselsindikatorer (for eksempel Somalia og Eritrea).

Hvor lenge ungdom med innvandrerbakgrunn har bodd i Norge spiller en relativt liten rolle for opplevelse av trivsel og tilhørighet med unntak av de unge som kom i tenårene. Denne gruppen føler i minst grad trivsel og tilhørighet i skolen. Vi fant videre at faktorer knyttet til den enkelte skole, som innvandreretetthet på skolenivå, region og kommunestørrelse i liten grad bidrar til å forklare ulik skåre på indikatoren for skoletrivsel, med unntak av innvandreretetthet. Elever som går på skoler med høye andeler av unge med innvandrerbakgrunn rapporterer lavere trivsel og tilhørighet i skolen. Hvorvidt dette er et utslag av innvandreretetthet i seg selv – eller om det først og fremst handler om hvilke elever som søker seg til skoler der mange av elevene har innvandrerbakgrunn er vanskelig å avgjøre.

## 5 Tid brukt på lekser

En annen mulig forklaring på karakterforskjeller mellom ulike innvandrergrupper kan være at noen grupper har et sterkere driv mot utdanning enn andre. Hvor stor innsats elevene nedlegger i skolearbeidet, kan være én viktig indikator på et slikt utdanningsdriv. I dette kapitlet skal vi undersøke om det er forskjeller mellom de ulike innvandrergruppene når det gjelder hvor mye tid de bruker på lekser etter skoletid. Vi vil også undersøke betydningen av botid og hvilken rolle sosioøkonomisk status og noen andre faktorer har for å forklare eventuelle forskjeller mellom grupper.

I Ungdata måles tiden ungdom bruker på lekser ved hjelp av et spørsmål der elevene blir bedt om å angi omtrent hvor mye tid de daglig bruker på «lekser og annet skolearbeid». I spørreskjemaet blir det presisert at de kun skal oppgi tiden de bruker utenom skolen. I rapporten vil vi for enkelthets skyld omtale dette som «tid brukt til lekser», selv om spørsmålsformuleringen trolig også vil kunne fange opp tiden elever bruker til andre ting enn det som strengt tatt kan defineres som lekser, som for eksempel det å forberede seg til prøver eller til presentasjoner de skal holde.

I undersøkelsen ble elevene bedt om å krysse av på ett av sju svaralternativer, som varierte fra «Gjør aldri/nesten aldri lekser» til «Bruker mer enn fire timer». Det generelle bildet er at det er store individuelle variasjoner. Grovt sett kan vi dele ungdommene i fem nokså like store grupper: der en femtedel aldri eller nesten aldri gjør lekser, en femtedel bruker mindre enn en halvtime, en femtedel bruker mellom en halvtime og en time, en femtedel bruker en til to timer og den siste femtedelen bruker mer enn to timer.

At omfanget av tid brukt til lekser er så forskjellig ungdommene imellom, kan tolkes som en indikator på at det er stor variasjon i hvor skolemotivert ungdom i videregående opplæring er. Men variasjoner i innsats kan også skyldes andre forhold. Blant annet vil det variere fra lærer til lærer, men også fra skole til skole, hvor mye skolearbeid det er forventet at ungdommene gjør. Mens enkelte skoler kan være nærmest «leksefrie», vil andre skoler legge opp til mye selvstendig leksearbeid også utenfor skoletiden. Det vil selvsagt være store individuelle forskjeller i hvor mye tid elevene faktisk trenger for å få gjort ferdig skolearbeidet og også hvor mye foreldrene legger til rette for eller presser på for at barna skal gjøre lekser. Alt dette vil påvirke hvor mye tid de

bruker på lekser. Uansett hva som er forklaringen på den store variasjonen, viser analysene at gutter bruker mindre tid på lekser enn jenter og at ungdom på yrkesfaglige utdanningsprogrammer bruker langt mindre tid på lekser enn ungdom på studieforberedende utdanningsprogrammer.

Elevene i undersøkelsen ble bedt om å angi hvor mye tid de bruker innenfor ulike tidsintervaller, som for eksempel 1–2 timer, 2–3 timer osv. For å gjøre analysene enklere å formidle, har vi kodet om alle elevenes svar til minutter. Måten vi har gjort dette på er at vi først har tatt for oss hver svar-kategori og foretatt en vurdering av hva som kan være en rimelig gjennomsnittlig tidsbruk innenfor hvert tidsintervall. For eksempel har vi antatt at elever som svarte «Gjør aldri, eller nesten aldri lekser» bruker omtrent 5 minutter hver dag på lekser. Vi har videre antatt at de som svarte «mindre enn en halvtime» bruker omtrent 10 minutter, at «en halv time til en time» tilsvarer omtrent 40 minutter, at «en til to timer» tilsvarer 70 minutter, at «to til tre timer» er omtrent 130 minutter, at «tre timer eller mer» er 190 minutter og at «mer enn fire timer» er 250 minutter. Begrunnelsen for at vi ikke har lagt oss på det antall minutter som befinner seg i midten av hver kategori, er at vi antar at det er mest sannsynlig at de aller fleste av elevene bruker litt mindre tid enn midtkategorien i tidsintervallet.

Ved å omkode den enkeltes svar på denne måten får vi et anslag på hvor mange minutter ulike elevgrupper i gjennomsnitt bruker på lekser utenfor skoletid. Det er verdt å understreke at denne metoden baserer seg på forutsetninger som ikke alltid vil være tilstede. Blant annet forutsetter vi at alle innenfor samme kategori bruker like lang tid, noe som helt sikkert ikke er tilfelle. Denne metoden kan derfor ikke påberope seg å gi helt eksakte anslag på hvor mange minutter elever bruker. Grunnen til at vi likevel mener at dette kan være en egnet metode er fordi vi først og fremst er interessert i gruppeforskjeller og at vi kan legge til grunn at gruppeforskjellene i faktisk tid brukt til lekser innenfor hver kategori ikke vil avvike så mye fra hverandre.

## 5.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

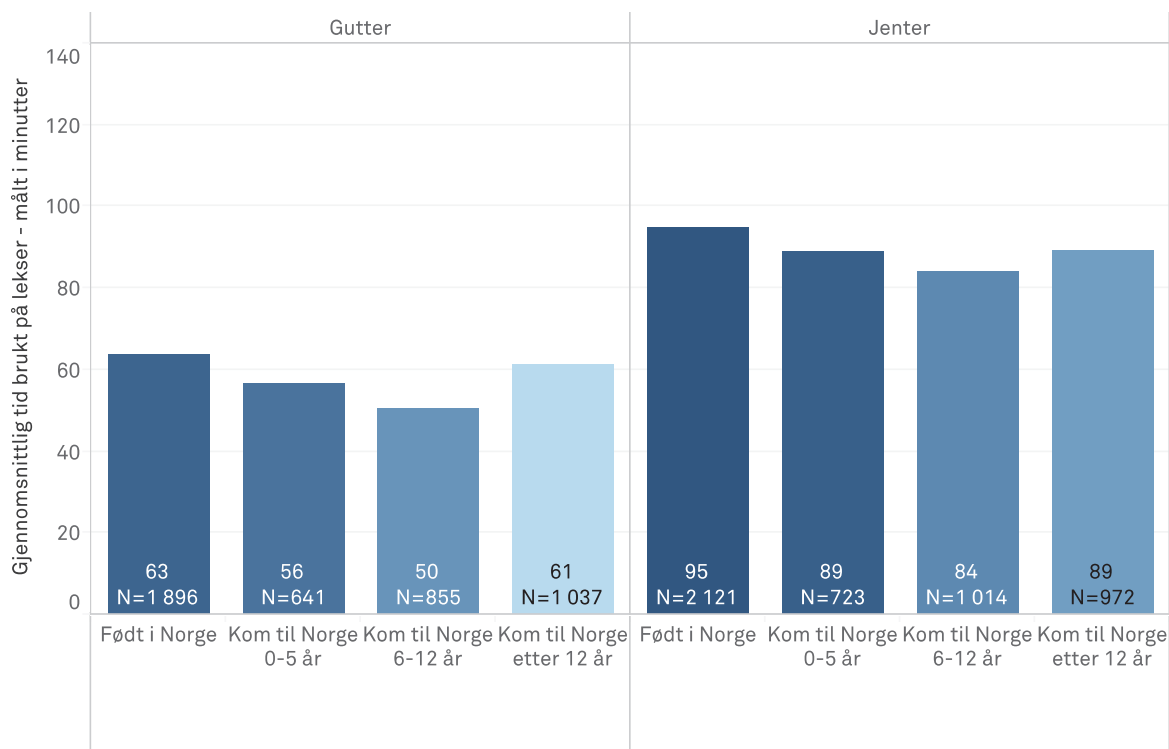
Tabell 5-1 viser at det er store forskjeller i hvor mye tid ungdom med og uten innvandrerbakgrunn bruker på lekser. Mens ungdom med norskfødte foreldre i gjennomsnitt bruker rundt 50 minutter, bruker ungdom med innvandrerbakgrunn nesten en halv time ekstra. Det er som nevnt også store forskjeller

mellom gutter og jenter og kjønnsforskjellen i tid brukt på lekser er omtrent like stor som forskjellen mellom minoritets- og majoritetslever. Jenter med innvandrerbakgrunn bruker i gjennomsnitt rundt en og en halv time daglig på lekser. Det er nesten en halv time lengre enn jenter uten innvandrerbakgrunn. Gutter med innvandrerbakgrunn bruker 23 minutter lengre tid enn gutter uten innvandrerbakgrunn.

Tabell 5-1 Hvor mye tid gutter og jenter med og uten innvandrerbakgrunn bruker på lekser og annet skolearbeid utenom skolen en gjennomsnittsdag. Gjennomsnittlig antall minutter

	Gutter	Jenter	Totalt	N totalt	Sig. test kjønn
Hele utvalget	39	67	53	(71112)	p<0,001
Etter innvandrerbakgrunn					
Ungdom med norskfødte foreldre	36	63	50	(58079)	p<0,001
Ungdom med innvandrerbakgrunn	59	91	76	(9865)	p<0,001
Differanse etter innvandrerbakgrunn	(23)	(28)	(26)		
Sig. test innvandrerbakgrunn	p<0,001	p<0,001	p<0,001		

Figur 5-1 Gjennomsnittlig tid brukt lekser etter hvor lenge gutter og jenter med innvandrerbakgrunn har bodd i Norge. Målt i minutter per dag



Note: De øverste tallene i søylene viser gjennomsnittlig antall minutter. De nederste tallene (N) viser antallet respondenter som inngår i beregningen. Signifikanstest: Forskjeller mellom majoritet og minoritet er statistisk signifikant (p<0,001), for alle og for begge kjønn.

Figur 5-1 viser at det ikke er noen entydig sammenheng mellom botid og tid brukt til lekser. Mest tid bruker norskfødte med innvandrerbakgrunn. Disse bruker i gjennomsnitt omtrent 10 minutter mer tid på lekser enn de som kom til Norge enten før de begynte på skolen eller i barneskolealderen. De med kortest botid, det vil si de som kom i tenårene, gjør omtrent like mye lekser som de unge med innvandrerbakgrunn som er født i Norge.

At mange ungdommer med innvandrerbakgrunn bruker mer av fritiden sin på skolearbeid enn majoritetsungdom føyer seg inn i funn fra tidligere forskning (Bakken 2016). Bruker minoritetsungdom mer tid på lekser fordi de går på skoler eller følger utdanningsprogram der ungdom generelt bruker mye tid på lekser? Har andelen med innvandrerbakgrunn på skolen betydning for hvor mye lekser ungdom gjør (kontrollert for de andre forholdene)? Finner vi noen regionale forskjeller i tid brukt på lekser? Er det for eksempel slik at ungdom i Oslo eller i de andre store kommunene gjør mer lekser enn andre steder, og kan dette i så fall bidra til å forklare hvorfor minoritetsungdom på landsbasis gjør mer lekser enn andre? Og sist men ikke minst, hvordan er forskjellen i leksetid mellom majoritet og minoritet dersom vi sammenlikner elevgrupper med lik sosioøkonomisk bakgrunn?

For å svare på disse spørsmålene har vi gjennomført tilsvarende trinnvise multivariate regresjonsanalyser som i kapittel fire. Den avhengige variabelen er tid brukt på lekser målt i antall minutter per dag. Resultatene fra analysene er vist i Tabell 5-2.

Den første kolonnen (Modell I) viser at den ujusterte forskjellen i leksetid mellom minoritets- og majoritets elever er på 26 minutter i minoritets elevenes favør. I den neste kolonnen (Modell II) justeres dette tallet etter å ha tatt hensyn til forskjeller mellom minoritets- og majoritets elevenes kjønn, klassetrinn og sosioøkonomiske bakgrunn og om de går på yrkesfaglig eller studieforberedende utdanningsprogram. Disse analysene viser at de ungdommene som vokser opp med aller flest ressurser hjemme bruker i gjennomsnitt rundt et kvarter mer på lekser enn de med alle færrest ressurser, når vi har tatt hensyn til utdanningsprogram. Siden minoritets elevene generelt vokser opp i familier med lavere sosioøkonomisk status, innebærer dette at når vi sammenlikner minoritets elever og majoritets elever med tilsvarende ressursnivå i familien, er forskjellene i leksetid noe høyere (28 minutter) enn når vi behandler alle minoritets- og majoritets elever under ett (26 minutter). Elevene på yrkesfaglige

utdanningsprogrammer rapporterer at de bruker omtrent et kvarter mindre på lekser enn elever på utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse.

I modell III har vi brukt flernivåanalyseteknikken for å undersøke om det at minoritets- og majoritets elever er ujevnt fordelt på skoler og kommuner kan bidra til å forklare leksegapet. Heller ikke dette påvirker sammenhengen mellom innvandrerbakgrunn og tid brukt til lekser. Selv når vi sammenlikner minoritets- og majoritets elever både innen de ulike skolene og på tvers av kommuner, er den gjennomsnittlige forskjellen i tid brukt til lekser i underkant av en halvtime. Analysene viser for øvrig at ungdom i Oslo i gjennomsnitt bruker seks minutter mer tid på lekser enn ungdom på Østlandet for øvrig. Andel minoritets elever på skolen og antall innbyggere i kommunen har derimot lite å si for hvor mye tid ungdom bruker på lekser. Konklusjonen er med andre ord at ingen av disse forholdene bidrar til å forklare hvorfor ungdom med innvandrerbakgrunn bruker langt mer tid på lekser enn majoritets ungdom.

Tabell 5-2 Multivariat regresjonsanalyse av tid brukt til lekser (målt i minutter daglig). Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Minoritetsgapet (minoritet=1)	26	0,6	***	28	0,6	***	26	0,7	***
Kjønn (jenter=1)				26	0,4	***	25	0,4	***
Klassestrinn (ref. VG1)									
VG2				1	0,5	**	2	0,5	***
VG3				2	0,6	**	3	0,6	***
Sosioøkonomisk status (0-3)				5	0,4	***	4	0,4	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)				15	0,5	***	15	0,5	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							2	1,2	NS
20 – 30 %							<1	2,1	NS
>30 %							5	3,0	NS
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-6	2,4	**
Resten av landet							-3	2,2	NS
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							<1	0,9	NS
20-50.000 innbyggere							1	0,9	NS
>50.000 innbyggere							2	1,0	NS
Konstant	49	0,2	***	16	0,8	***	19	2,5	***
N ungdom=	68403			67689			67689		
N skoler=							248		

Note: Signifikansnivå: NS:  $p > 0,05$ , \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

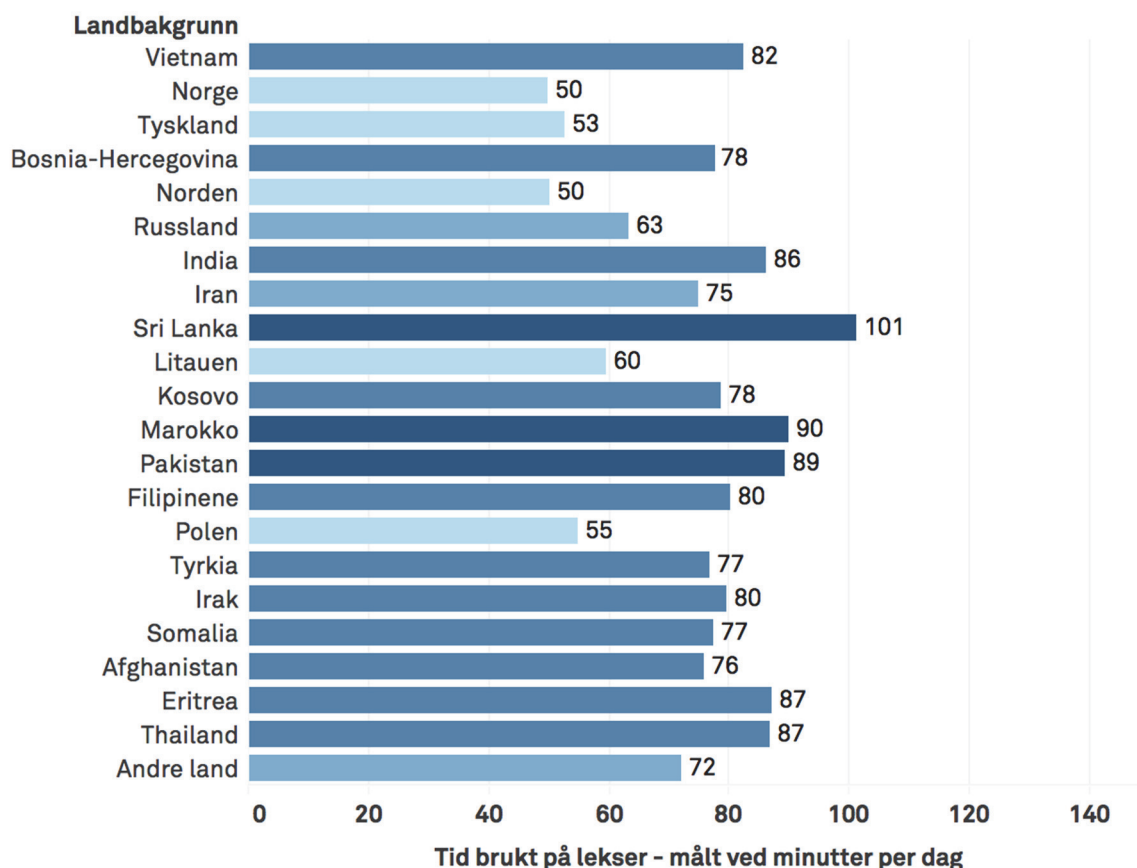
OLS=Vanlig lineær regresjon. ML: Flernivåanalyse. I alle analyser er det foretatt missingsubstitusjon av manglende svar. Til dette benyttet vi en multipl imputasjonsteknikk med kjedete likninger (jf. White mfl. 2011).

## 5.2 Landbakgrunn

I hvilken grad har foreldrenes landbakgrunn betydning for hvor mye tid ungdom bruker på lekser? Skiller noen grupper seg ut – i den ene eller andre retningen? Figur 5-2 angir for hver innvandrergruppe hvor mange minutter elevene i gjennomsnitt bruker på lekser. Resultatene viser at det er betydelig variasjoner. Ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka bruker aller mest tid på lekser – i gjennomsnitt 101 minutter, eller dobbelt så mye tid som majoritetsgruppen. Like bak finner vi elever med foreldre fra land som Marokko, Pakistan, Eritrea, Thailand, India og Vietnam, som alle bruker mer enn 80 minutter daglig på lekser.

Kontrasten er tydelig til de ungdommene som har bakgrunn fra Norden, Tyskland eller Polen, som i gjennomsnitt bruker i underkant av én time på lekser hver dag. Disse nordeuropeiske innvandrergruppene bruker altså omtrent like mye tid som majoritetsgruppen. Ungdom med bakgrunn fra Litauen og Russland bruker noe mer tid på lekser enn majoritetselevene, men langt mindre enn ungdom med foreldre fra for eksempel Sri Lanka.

Figur 5-2 Gjennomsnittlig antall minutter leksetid etter hvilket land foreldrene er i født i.



Note: Desto mørkere farge, desto mer tid brukt på lekser.



Det er ikke noe entydig mønster i retning av at de innvandrergруппene som gjør mest lekser oppnår best skolerestultater. Snarere er det tvert imot. Blant de seks innvandrergруппene som har lavest gjennomsnittskarakter er det ingen som bruker så lite tid som majoritetselvene. Blant de ni innvandrergруппene som oppnår best karakterer, er det større variasjon, der tre skiller seg ut ved at de bruker svært mye tid på lekser, to er på nivå med gjennomsnittet av minoritetselvene og fire gjør omtrent like mye lekser som majoriteten. Det er også stor variasjon i leksetid blant de innvandrergруппene som oppnår middels gode karakterer. Vi vil komme tilbake til en mer detaljert analyse av dette i kapittel åtte.

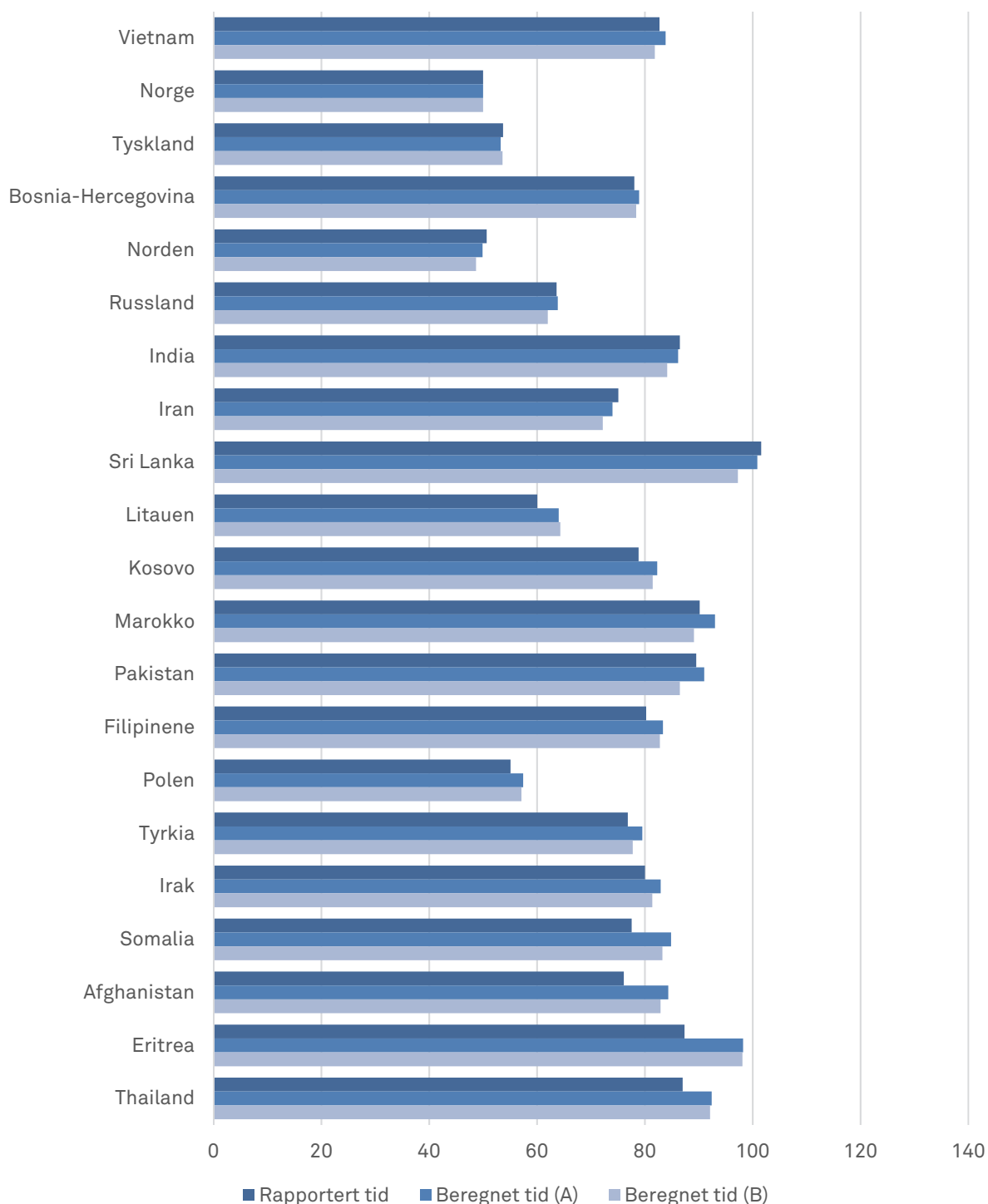
Vi har videre undersøkt om forskjellene i tidsbruk mellom de ulike innvandrergруппene lar seg forklare av de variabelene vi tidligere har inkludert i analysene. Igjen har vi brukt trinnvise regresjonsanalyser, med de samme tre hovedmodellene. Basert på resultatene fra regresjonsanalysen, som er gjengitt i Vedleggstabell 1, har vi i Figur 5-3 beregnet gjennomsnittlig tidsbruk for hver av innvandrergруппene når vi (A) først kontrollerer for kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk bakgrunn og utdanningsprogram, og (B) deretter kontrollerer for skoletilhørighet og kommunekjennetegn i tillegg. Elever med foreldre født i Norge er brukt som referansekategori og har derfor et gjennomsnitt på 50 minutter i alle modeller.

Figur 5-3 viser at når vi kontrollerer for kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk status og utdanningsprogram, er det for enkelte av innvandrergруппene en tendens til at forskjellen mellom de ulike innvandrergруппene og majoritetselvene blir større. Dette gjelder særlig for de med foreldre fra Eritrea, Afghanistan, Thailand og Somalia. Grunnen til at forskjellen blir større kan altså knyttes til ulikheter i tilgangen på ressurser i hjemmet, men også til valg av utdanningsprogram. Det gjøres generelt mindre lekser på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og elevene fra nettopp disse landene er særlig overrepresentert på disse programmene.

Samtidig ser vi at kontroll for disse faktorene i svært liten grad påvirker forskjellen mellom majoritetselvene og de innvandrergруппene som gjør det forholdsvis godt på skolen.

De lyse søylene angir beregnet tidsbruk når vi i tillegg kontrollerer for forskjeller knyttet til skoletilhørighet og kommunekjennetegn. Resultatene viser at slike forhold i svært liten grad påvirker forholdet mellom majoritetselvenes og de ulike innvandrergруппenes gjennomsnittlige tidsbruk på lekser.

Figur 5-3 Gjennomsnittlig tidsbruk på lekser (målt i minutter daglig) etter foreldrenes landbakgrunn. Rapportert og beregnet ut fra trinnvise regresjonsanalyser



Note: Tallene i figuren er beregnet ut fra resultatene i en trinnvis multivariat regresjonsanalyse av tid brukt til lekser (se Vedleggstabell 1).

Rapportert tid er gjennomsnittlig tid rapportert (Modell I i regresjonsanalysen).

Beregnet tid (A) er beregnet tidsbruk justert for elevenes sosioøkonomiske status, kjønn, klasseser og utdanningsprogram (Modell II i regresjonsanalysen).

Beregnet tid (B) er beregnet tidsbruk kontrollert for skoletilhørighet og kommunekjennetegn i tillegg (Modell III i regresjonsanalysen).

### 5.3 Oppsummering

Å nedlegge mye innsats i skolearbeidet kan være en indikasjon på utdanningsdriv. I dette kapittelet har vi sett at det er relativt store forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn med hensyn til hvor mye tid de bruker på lekser. Med forbehold om at vi ikke har helt presise tidsmålinger, viser resultatene at minoritets elever i gjennomsnitt bruker nesten en halv time mer enn majoritets elever på lekser hver dag. Analysene viser at jenter bruker mer tid på lekser enn gutter, og at kjønnsforskjellene er litt større blant minoritets- enn blant majoritets elever. Jenter med innvandrerbakgrunn bruker aller mest tid på lekser, og nesten en time mer enn gutter med norskfødte foreldre. Ungdom med høy sosioøkonomisk status og på utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse gjør mer lekser enn de fra lavere sosiale lag og på yrkesfag.

Det er stor variasjon i hvor mye tid ungdom med ulike innvandrerbakgrunn bruker på lekser. Ungdom fra Sri Lanka bruker aller mest tid, mens ungdom med innvandrerbakgrunn fra de nordeuropeiske landene skiller seg lite fra majoriteten. Analysene avslører ingen åpenbare sammenhenger på landnivå mellom det å bruke mye tid på lekser og gjennomsnittskarakterer. Snarere er det tvert imot, med en tendens til at de som tilhører innvandrergrupper som gjør det dårligst i skolen er de som bruker mest tid på lekser.

De mer avanserte modellene viser at våre forklaringsvariabler i liten grad kan forklare forskjeller i tid brukt på lekser verken mellom majoritet og minoritet eller mellom de ulike innvandrergruppene. I den grad det skjer noe når vi kontrollerer for kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk status, utdanningsprogram, skole, innvandreretetthet på skolenivå, region og kommunestørrelse er det at forskjellen i leksetid mellom enkelte av innvandrergruppene og majoritets elevene øker. Funnene tyder på at utdanningsdriv ikke bare kan variere mellom majoritets- og minoritetsungdom, men også mellom ulike innvandrergrupper.

## 6 Utdanningsplaner

Tenåringsfasen er den perioden i livet hvor de fleste for alvor begynner å orientere seg mot egen framtid. De unges framtidsorienteringer kan si noe om hvilke holdninger og verdier ungdom mener er viktige. De kan også si noe om hvilken plass skolen og utdanningssystemet har i de unges individuelle framtidsorienteringer (Bakken 2003). I dette kapittelet skal vi se nærmere på elevenes langsiktige orientering mot høyere utdanning, som i Ungdata blir målt gjennom ulike spørsmål om hvordan de tror framtida deres vil bli. Ett av spørsmålene handler om hvorvidt de tror de kommer til å ta utdanning på universitet eller høyskole. 68 prosent av alle på videregående tror de kommer til å ta høyere utdanning og bare 10 prosent svarer eksplisitt «nei». De siste 22 prosent svarer at de ikke vet. Tallene understreker at vi har med en ungdomsgenerasjon å gjøre som i betydelig grad orienterer seg mot høyere utdanning.

### 6.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

Hvordan er orienteringen mot høyere utdanning blant unge med innvandrerbakgrunn sammenliknet med ungdom med majoritetsbakgrunn? Tabell 6-1 viser at 74 prosent av minoritetselevne tror de vil ta høyere utdanning, mens dette gjelder 67 prosent av majoritetselevne.<sup>3</sup> Hele 80 prosent av jenter med innvandrerbakgrunn tror de kommer til å ta høyere utdanning. Dette er noe høyere enn blant majoritetsjentene, der 76 prosent tror det samme. 66 prosent av gutter med innvandrerbakgrunn tror de vil ta høyere utdanning, mens dette gjelder 58 prosent av gutter med majoritetsbakgrunn. Samlet viser resultatene at det er vanligere blant unge med innvandrerbakgrunn å være orientert mot høyere utdanning enn blant majoritetsungdom, og at kjønnsforskjellen på dette området er noe større blant majoritets- enn blant minoritetsungdom.

---

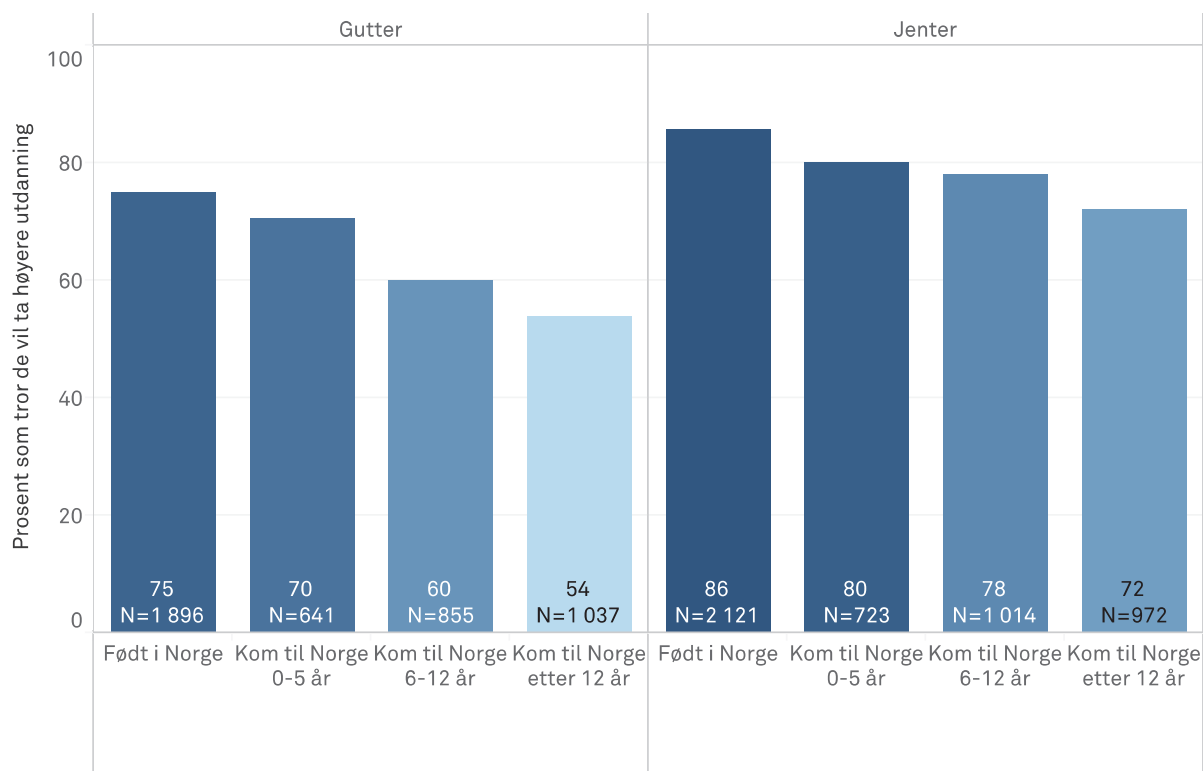
<sup>3</sup> Og motsatt er det færre minoritetsungdommer som svarer nei (7 prosent, mot 11 prosent blant majoritet). Andelen som svarer vet ikke er omtrent like stor (20 mot 22 prosent).

Tabell 6-1 Andel som tror de vil ta høyere utdanning. Prosent

	Gutter	Jenter	Totalt	N totalt	Sig. test kjønn
Hele utvalget	59	76	68	(66746)	p<0,001
Etter innvandrerbakgrunn					
Ungdom med norskfødte foreldre	58	76	67	(57176)	p<0,001
Ungdom med innvandrerbakgrunn	66	80	74	(8963)	p<0,001
Differanse (%-poeng)	(d=8)	(d=5)	(d=7)		
Sig. test innvandrerbakgrunn	p<0,001	p<0,001	p<0,001		

Vi har også undersøkt hvorvidt orienteringen mot høyere utdanning varierer med hvor lenge ungdommene har bodd i Norge. Figur 6-1 viser at botiden har betydning, og selv om vi ikke har detaljert botidsinformasjon, viser resultatene nokså tydelig at desto lenger ungdommen har bodd i Norge, desto flere tar sikte på høyere utdanning. Botidseffekten er tydeligere blant guttene enn blant jentene.

Figur 6-1 Andel gutter og jenter som tror de vil ta høyere utdanning etter hvor lenge ungdom med innvandrerbakgrunn har bodd i Norge. Prosent



Note: De øverste tallene i søylene viser andel som tror de vil ta høyere utdanning. De nederste tallene (N) viser antallet respondenter som inngår i beregningen. Signifikanstest: Forskjeller etter botid er statistisk signifikant (p<0,001) for begge kjønn.

På tilsvarende måte som i de foregående kapitlene har vi analysert om forskjellen mellom minoritets- og majoritetslevenes utdanningsorientering

påvirkes av ulikheter i kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk status og utdanningsprogram, samt hvilke skoler elevene går på og hvilke kommuner de bor i. Tabell 6-2 viser resultatene fra trinnvise multivariate analyser av hvor mange som tror de kommer til å ta høyere utdanning. Vi har her brukt lineær regresjonsanalyse, der vi kodet om den avhengige variabelen slik at alle som tror de vil ta høyere utdanning får verdien 100 og resten får verdien 0. På denne måten vil koeffisientene fra regresjonsanalysen vise til forskjeller i prosentpoeng mellom grupper av elever. For eksempel viser Modell I at en større gjennomsnittlig andel av minoritets elevene tror at de vil ta høyere utdanning enn majoritets elevene. Forskjellen er på seks prosentpoeng.

I modell II justerer vi for kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk status og utdanningsprogram. Dette fører til at forskjellen mellom minoritet og majoritet øker fra 6 til 13 poeng. Dette betyr altså at når vi sammenlikner elever som ellers er like langs de faktorene som er med i analysen, er det en enda høyere andel unge med innvandrerbakgrunn som tror de kommer til å ta høyere utdanning relativt sett sammenliknet med elever med norskfødte foreldre. Det er to faktorer som særlig er utslagsgivende for denne endringen. Det ene handler om sosioøkonomisk status, der vi ser at elever som kommer fra familier med høy tilgang til sosioøkonomiske ressurser i langt større grad sikter mot høyere utdanning enn de med færre ressurser hjemme. Det andre handler om at det er en sterk sammenheng mellom valg av utdanningsprogram og framtidsplaner, der en naturlig nok en betydelig høyere andel av de som går på studieforberedende utdanningsprogram har planer om høyere utdanning enn de på yrkesfag. Mellom disse to gruppene skiller det så mye som rundt 40 prosentpoeng.

I Modell III har vi undersøkt om det at minoritets- og majoritets elever ikke er jevnt fordelt etter skole og bostedskommunene har noen betydning for resultatene. I hovedsak betyr dette lite, og forskjellen på 13 poeng fra Modell II blir kun redusert til 12 poeng i Modell III. Analysen viser for øvrig at ungdom i Oslo oftere orienterer seg mot høyere utdanning enn andre steder, mens det er en del færre som gjør det samme i de aller minste kommunene (kontrollert for alle de andre variablene). Hovedbildet er likevel at skole- og kommunevariablene forklarer relativt lite av variasjoner i ungdommenes tro på at de kommer til å ta høyere utdanning.

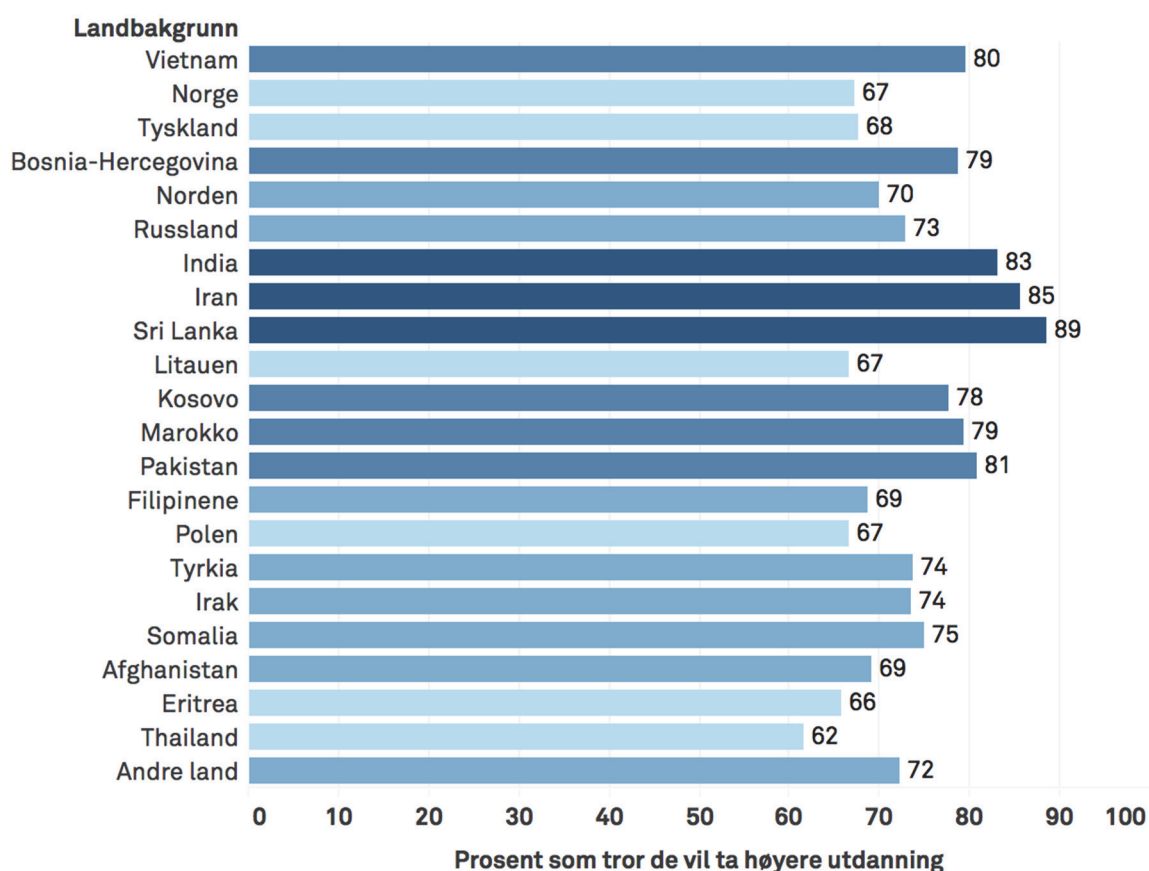
Tabell 6-2 Multivariat regresjonsanalyse av hvorvidt ungdom tror de vil ta høyere utdanning. Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Minoritetsgapet (minoritet=1)	6,2	0,52	***	12,9	0,47	***	11,9	0,49	***
Kjønn (jenter=1)				11,6	0,31	***	11,3	0,31	***
Klassestrinn (ref. VG1)									
VG2				2,0	0,35	***	2,3	0,36	***
VG3				4,5	0,44	***	4,3	0,46	***
Sosioøkonomisk status (0-3)				13,0	0,29	***	12,2	0,30	***
Utdanningsprogram (studiekompetanse=1)				41,5	0,37	***	40,1	0,42	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							-0,4	0,8	NS
20 – 30 %							0,1	1,3	NS
>30 %							-3,4	1,9	NS
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-1,8	1,5	NS
Resten av landet							-4,3	1,4	**
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							1,7	0,7	*
20-50.000 innbyggere							1,8	0,6	**
>50.000 innbyggere							1,2	0,7	NS
Konstant	67,0	0,20	***	6,4	0,62	***	11,0	1,6	***
N ungdom=	68403			67689			67689		
N skoler=							248		

## 6.2 Landbakgrunn

Figur 6-2 viser at i alle innvandrergroppene er det et klart flertall som tror de kommer til å ta høyere utdanning. Samtidig er det store variasjoner mellom de ulike gruppene. Orienteringen mot høyere utdanning er aller høyest blant ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka, der nesten 90 prosent tror de kommer til å ta høyere utdanning. Også blant ungdom med foreldre fra Iran, India, Pakistan, Vietnam, Bosnia-Hercegovina og Marokko er det mange som sikter mot høyere utdanning, og andelen i disse gruppene ligger en god del over gjennomsnittet blant minoritetslevene. I motsett ende finner vi ungdom fra Thailand, der 62 prosent tror de vil ta høyere utdanning. Sammen med Eritrea, er dette de eneste gruppene som har lavere andel som tror de kommer til å ta høyere utdanning enn gjennomsnittet av majoritetsungdommene. For øvrig viser analysene at alle de nordeuropeiske landene er orientert mot høyere utdanning i omtrent samme grad som det vi finner blant ungdom med norsk bakgrunn.

Figur 6-2 Andel som tror de vil ta høyere utdanning etter hvilket land foreldrene deres i født i. Prosent



Note: Mørk farge indikerer at spesielt mange orienterer seg mot høyere utdanning, lys farge indikerer innvandreregrupper som i minst grad orienterer seg mot høyere utdanning.

Også i denne figuren ble innvandreregruppene sortert etter gjennomsnittlig karakternivå, der de med best karakterer er plassert øverst. Når vi ser på hvor mange som tror de vil ta høyere utdanning, er det på landnivå ingen entydig sammenheng utdanningsorientering og gjennomsnittskarakterer. Det er likevel noen mønstre som trer fram. Ser vi bort fra de nordeuropeiske innvandreregruppene, der orienteringen mot høyere utdanning er på nivå med majoriteten, ligger tyngdepunktet av de gruppene med tydeligst orientering mot høyere utdanning fra midten av karakterskalaen og oppover. Blant de innvandreregruppene med lavest karaktergjennomsnitt er også andelen som tror de vil ta høyere utdanning blant de aller laveste. Dette viser at det på landnivå er visse overlapp mellom karaktergjennomsnitt og orientering mot høyere utdanning, men også noen tydelige unntak.

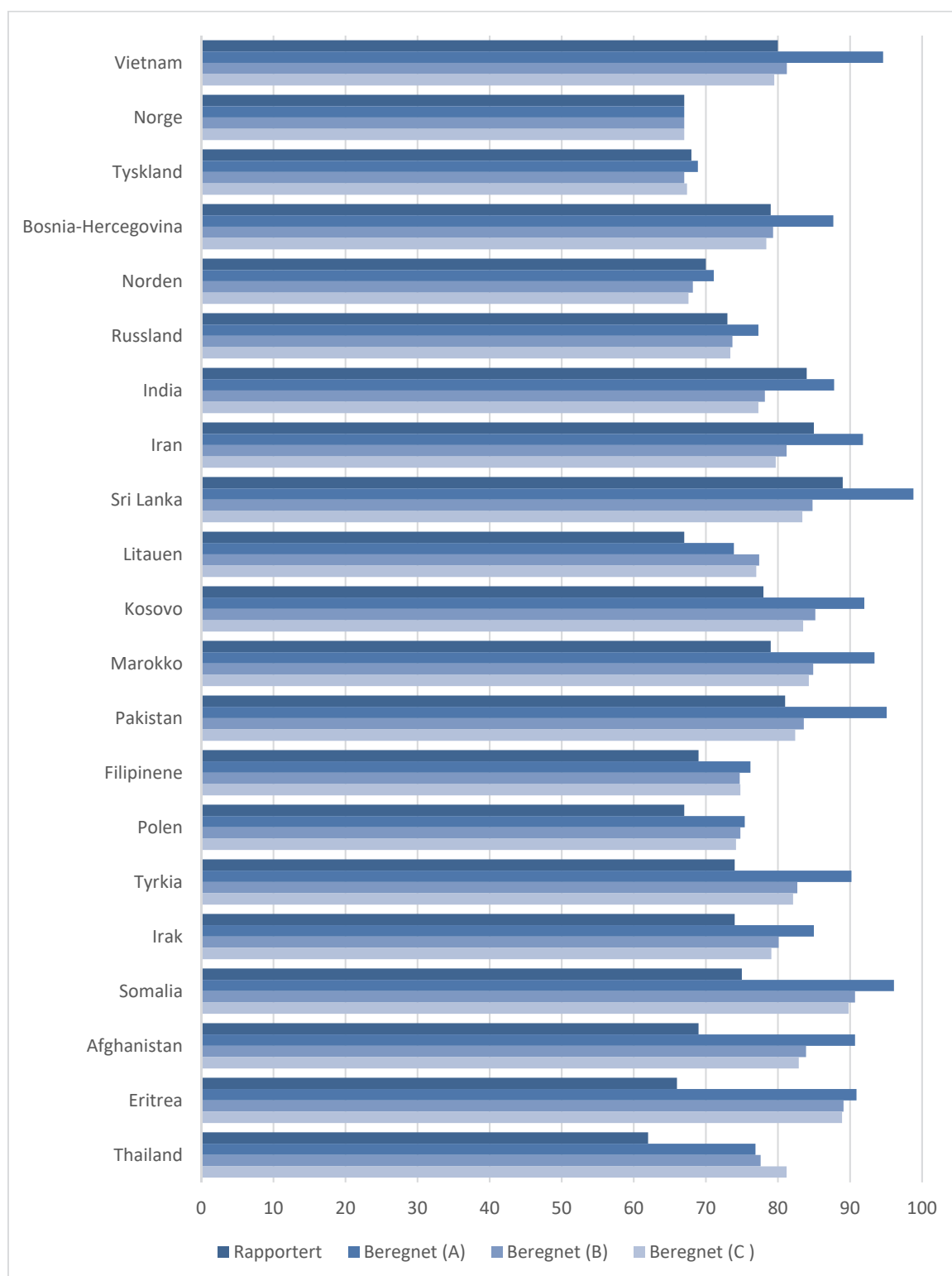
Tidligere analyser viste at både sosioøkonomisk status og valg av utdanningsprogram har stor betydning for hva slags orientering den enkelte har mot



høyere utdanning. Ungdom på utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse og ungdom med mange ressurser hjemme er langt oftere enn ungdom på yrkesfag og ungdom med færre ressurser hjemme orientert mot høyere utdanning. Vi har også vist at den sosioøkonomiske statusen i de aller fleste innvandrergroppene er lavere enn majoriteten, mens andelen som går på utdanningsprogram som gir studiekompetanse varierer mye (for de fleste groppene er den høyere enn majoriteten, men det er også gropper som har lavere andel). Potensielt vil derfor disse to faktorene kunne spille litt ulike roller, avhengig av hvilken innvandrergrope vi ser på. Hvordan dette påvirker forholdet mellom de ulike innvandrergroppene når det gjelder utdanningsorientering, har vi undersøkt gjennom en multivariat analyse, der vi først (Modell II) justerer for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, og deretter for hvilket utdanningsprogram de går på (Modell III). Til slutt har vi inkludert skoletilhørighet og kommunekjennetegn (Modell IV). Som i de andre analysene, viser Modell I den bivariante sammenhengen uten noen andre variabler.

Resultatene fra regresjonsanalysen er gjengitt i Vedleggstabell 2, og basert på disse har vi beregnet andelen som tror de vil ta høyere utdanning ut fra hver av modellene. Beregningene er vist i Figur 6-3, som tydelig illustrerer poenget med å skille i analysen mellom å kontrollere for sosioøkonomisk status og for elevenes utdanningsprogram. Når vi først justerer for sosioøkonomisk bakgrunn, øker forskjellen i utdanningsorientering mellom majoriteten og de aller fleste innvandrergroppene betydelig. Mens den bivariante sammenhengen er slik at ni av landene ikke skiller seg ut med statistisk signifikante forskjeller i utdanningsorientering fra majoriteten, er det kun ungdom med foreldre fra Tyskland og Norden som ikke skiller seg ut når vi kontrollerer for sosioøkonomisk status. Alle andre gropper har derimot en statistisk signifikant høyere sannsynlighet enn majoriteten for å tro at de kommer til å ta høyere utdanning. Forskjellen til majoriteten øker særlig mye blant ungdom fra Eritrea, Thailand og Somalia. For disse groppene er det en betydelig høyere andel som tror de kommer til å ta høyere utdanning enn majoritetsungdom, når vi altså sammenlikner ungdom som er like med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn. Figuren viser samtidig at det er store variasjoner mellom de ulike innvandrergroppene, selv etter at vi har kontrollert for ulikheter knyttet til sosioøkonomiske ressurser i hjemmet.

Figur 6-3 Prosentandel som tror de vil ta høyere utdanning etter foreldrenes landbakgrunn. Rapportert og beregnet ut fra trinnvise regresjonsanalyser



Note: Tallene i figuren er beregnet ut fra resultatene i en trinnvis multivariat regresjonsanalyse av om ungdommene tror de vil ta høyere utdanning (se Vedleggstabell 2). Rapporterte resultater viser bivariat sammenheng (Modell I i regresjonsanalysen). Beregnet (A) er justert for elevenes sosioøkonomiske status, kjønn, klassesertrinn (Modell II i regresjonsanalysen). Beregnet (B) er i tillegg justert for om eleven går på utdanningsprogram som gir yrkes- eller studiekompetanse (Modell III i regresjonsanalysen). Beregnet (C) er kontrollert for skoletilhørighet og kommunekjennetegn i tillegg (Modell IV i regresjonsanalysen).

Når vi i tillegg kontroller for hva slags type utdanningsprogram elevene går på, reduseres derimot forskjellene mellom de aller fleste innvandrergruppene og majoritetselevne. Men ikke så mye at det ikke fortsatt er statistisk signifikante forskjeller for alle innvandrergrupper unntatt Norden og Tyskland. For flere av de innvandrergruppene med middels eller høyest karaktergjennomsnitt reduseres forskjellen like mye, eller enda mer, enn den økte når vi justerte for sosioøkonomisk bakgrunn. Dette er tydeligst for ungdom med bakgrunn fra India, Iran, Sri Lanka, Pakistan, Marokko og Kosovo. Felles for disse er at de er klart overrepresentert på utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse. For flere av de innvandrergruppene med lavest karakternivå, som også er de som oftest er å finne på yrkesfag, bidrar ikke det å trekke utdanningsprogram inn i analysen spesielt mye. For disse er det først og fremst sosioøkonomisk bakgrunn som kan forklare deres relativt lave orientering mot høyere utdanning.

Hvilken skole elevene går på og kjennetegn ved kommunene bidrar i liten grad til å forklare hovedmønstrene.

### 6.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi undersøkt hvor mange av de unge i videregående skole som tror de vil ta høyere utdanning og hvordan dette varierer mellom ungdom med ulik innvandrerbakgrunn. Generelt er det flere unge med innvandrerbakgrunn enn uten som tror at de kommer til å ta høyere utdanning. Mens dette gjelder 74 prosent av minoritetselevne, gjelder det 67 prosent av minoritetselevne. Det er tydelige forskjeller mellom gutter og jenter, der jenter er mest orientert mot høyere utdanning. Kjønnsforskjellene er større blant majoritets- enn blant minoritetsungdom.

Orienteringen mot høyere utdanning varierer svært mye mellom ulike innvandrergrupper. Flest tror de vil ta høyere utdanning blant de med foreldre fra Sri Lanka, Iran, India og Pakistan, der mer enn 80 prosent tror at de vil studere på et universitet eller høgskole. Lavest utdanningsorientering er det blant elever med foreldre fra Thailand. Ungdom fra de nordeuropeiske landene skiller seg lite fra majoritetselevne, noe som også gjelder de med bakgrunn fra Eritrea, Filippinene og Afghanistan. Samtidig finner vi at når vi sammenlikner elever med tilsvarende sosioøkonomisk status, er orienteringen mot høyere utdanning sterkere enn majoriteten i alle innvandrergrupper, med unntak av Norden og Tyskland. Dette viser at orienteringen mot høyere utdanning er høy i de aller fleste innvandrergrupper, samtidig som styrken varierer en god del.

## 7 Å være god på skolen

Å være god på skolen, i betydningen jobbe hardt og målrettet, mestre fag og oppnå gode karakterer, er av stor betydning for ungdom med hensyn til videre muligheter i utdanningssystem og arbeidsliv. Men hva betyr det i vennegjengen? Gir det status å være god på skolen? Å tilhøre miljøer der dette anses som viktig kan også være en indikasjon på et utdanningsdriv eller i det minst å være eksponert for et utdanningsdriv. Vi vet at foreldrenes innflytelse kan være sterk gjennom hele barndommen og tenårene. Det er likevel slik at utover i ungdomsårene spiller jevnaldrende også viktige roller, som forbilder og referanser. Det å bli likt og akseptert av andre på samme alder er viktig (Frønes 2006).

I dette kapitlet undersøker vi nærmere om det er noen innvandrergrupper der det å være god på skolen gir spesielt høy status. Vi analyserer hvordan ungdom svarer på et spørsmål der de blir bedt om å si sin mening om hvorvidt ulike former for personlige egenskaper bidrar til å øke eller redusere statusen i det vennemiljøet de tilhører. Én av disse egenskapene handler om «å være god på skolen». Svarene viser at elevene i videregående er nokså delt på dette spørsmålet, der den ene halvparten (46 prosent) mener at dette bidrar til å øke statusen og der den andre halvparten (52 prosent) mener at det ikke har noen betydning. To prosent mener at det å være god på skolen bidrar til å redusere statusen. I analysene skiller vi mellom de som mener at dette øker statusen og resten.

### 7.1 Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

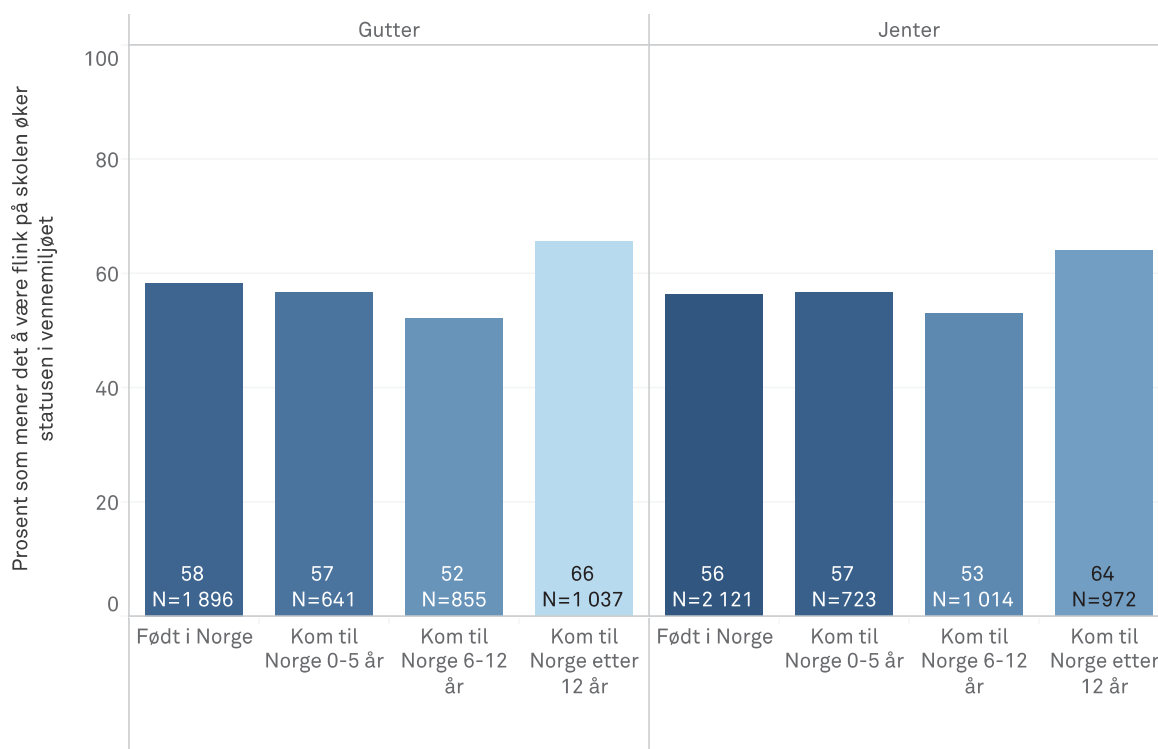
Tabell 7-1 viser hvor mange gutter og jenter med og uten innvandrerbakgrunn som mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet. Hovedfunnet er at flere minoritetsungdommer (58 prosent) enn majoritetsungdommer (44 prosent) som mener at det å være skoleflink gir økt status. Dette gir en forskjell på 14 prosentpoeng. På dette området er det, i motsetning til det vi fant for lekser og utdanningsplaner, små forskjeller mellom gutter og jenter. Dette gjelder både blant minoritets- og majoritets elever.

Tabell 7-1 Andel som mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet. Prosent

	Gutter	Jenter	Totalt	N totalt	Sig. test kjønn
Hele utvalget	46	47	46	(69646)	p=0,06
Etter innvandrerbakgrunn					
Ungdom med norskfødte foreldre	44	45	44	(57570)	p<0,05
Ungdom med innvandrerbakgrunn	59	57	58	(9485)	p=0,22
Differanse (%-poeng)	(d=15)	(d=12)	(d=14)		
Sig. test innvandrerbakgrunn	p<0,001	p<0,001	p<0,001		

I Figur 7-1 ser vi nærmere på hvorvidt botid betyr noe for status av det å være god på skolen i vennegjengen. Generelt har ikke botid spesielt stor betydning og det er ingen forskjell mellom de som er født i Norge og de som kom før de startet på skolen. Det er likevel en tendens til at de med kortest botid, det vil si de som kom til Norge i tenårene, er de som i størst grad mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet. Lavest oppslutning er det blant de som kom i løpet av barneskolen.

Figur 7-1 Andel gutter og jenter som mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet etter hvor lenge ungdommene med innvandrerbakgrunn har bodd i Norge. Prosent



Tabell 7-2 viser resultater fra multivariate trinnvise regresjonsanalyser av andelen som opplever at det øker statusen i vennemiljøet å være god på skolen. Den generelle forskjellen mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn på

14 prosentpoeng øker til 17 prosentpoeng når vi kontrollerer for kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk status og utdanningsprogram. At forskjellene blir større skjer først og fremst fordi det er en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomisk status og betydningen av det å være god på skolen. Generelt er det slik at desto flere ressurser, desto større status har dette i vennemiljøet. Siden minoritetselever har færre sosioøkonomiske ressurser hjemme, bidrar dette til at forskjellene mellom minoritet og majoritet blir større når vi sammenlikner elever med tilsvarende tilgang på ressurser enn når vi sammenlikner alle minoritets- og majoritetselevne. Også elevenes utdanningsprogram har betydning, der det å være god på skolen er viktigere blant de som går på utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse enn på yrkesfag. Modell III viser at hvilken skole elevene går på og kjennetegn ved kommunene de bor ikke forklarer særlig mye av gapet mellom minoritet og majoritet. Forskjellen reduseres litt, noe som trolig har sammenheng med at det å være god på skolen er viktigere blant ungdom i Oslo enn i resten av landet.

Tabell 7-2 Multivariat regresjonsanalyse av hvorvidt ungdom mener det gir økt status i vennemiljøet å være god på skolen. Forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn

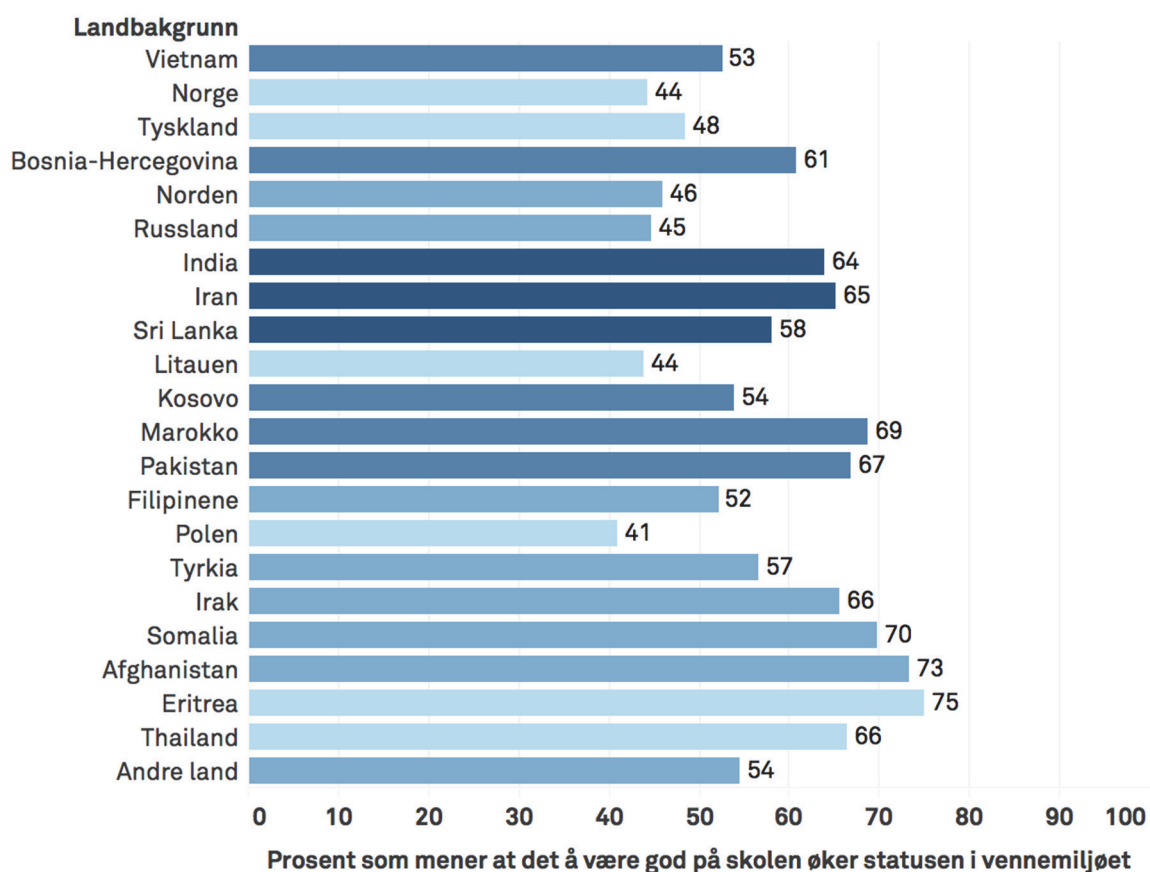
	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Minoritetsgapet (minoritet=1)	13,9	0,6	***	16,8	0,6	***	15,5	0,6	***
Kjønn (jenter=1)				-0,6	0,4	NS	-0,8	0,4	*
Klassetrinn (ref. VG1)									
VG2				1,9	0,4	***	1,7	0,4	***
VG3				2,8	0,5	***	2,7	0,6	***
Sosioøkonomisk status (0-3)				5,7	0,3	***	5,3	0,4	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)				9,7	0,5	***	8,5	0,5	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							0,5	0,9	NS
20 – 30 %							0,5	1,5	NS
>30 %							-0,8	2,2	NS
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-5,4	1,7	**
Resten av landet							-4,1	1,6	*
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							0,9	0,8	NS
20-50.000 innbyggere							0,4	0,8	NS
>50.000 innbyggere							1,0	0,9	NS
Konstant	44,3	0,2	***	25,7	0,7	***	30,2	1,9	***
N ungdoms=	68403			67689			67689		
N skoler=							248		

Note: Signifikansnivå: NS:  $p > 0,05$ , \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

## 7.2 Landbakgrunn

Figur 7-2 viser hvor mange i ulike innvandrergupper som mener at det å være god på skolen gir økt status i vennemiljøet. Også på dette området er det store forskjeller etter landbakgrunn. Størst betydning har dette blant unge med bakgrunn fra Afghanistan og Eritrea, der rundt 75 prosent mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet. Det er også mange av de med bakgrunn fra Somalia, Marokko, Irak, Thailand, Iran og India som mener det samme. Kontrasten er stor til samtlige av de nordeuropeiske landene, der under halvparten mener at det å være god på skolen øker statusen. Vi observerer dermed en tendens til at de innvandrerguppene med lavest karaktergjennomsnitt faktisk er de som i størst grad mener at man får økt status av å være god på skolen.

Figur 7-2 Andel som mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet etter foreldrenes landbakgrunn. Prosent.



Note: Mørk farge indikerer at spesielt mange mener at det å være god på skolen øker statusen, lys farge indikerer innvandrergupper som i minst grad mener dette.

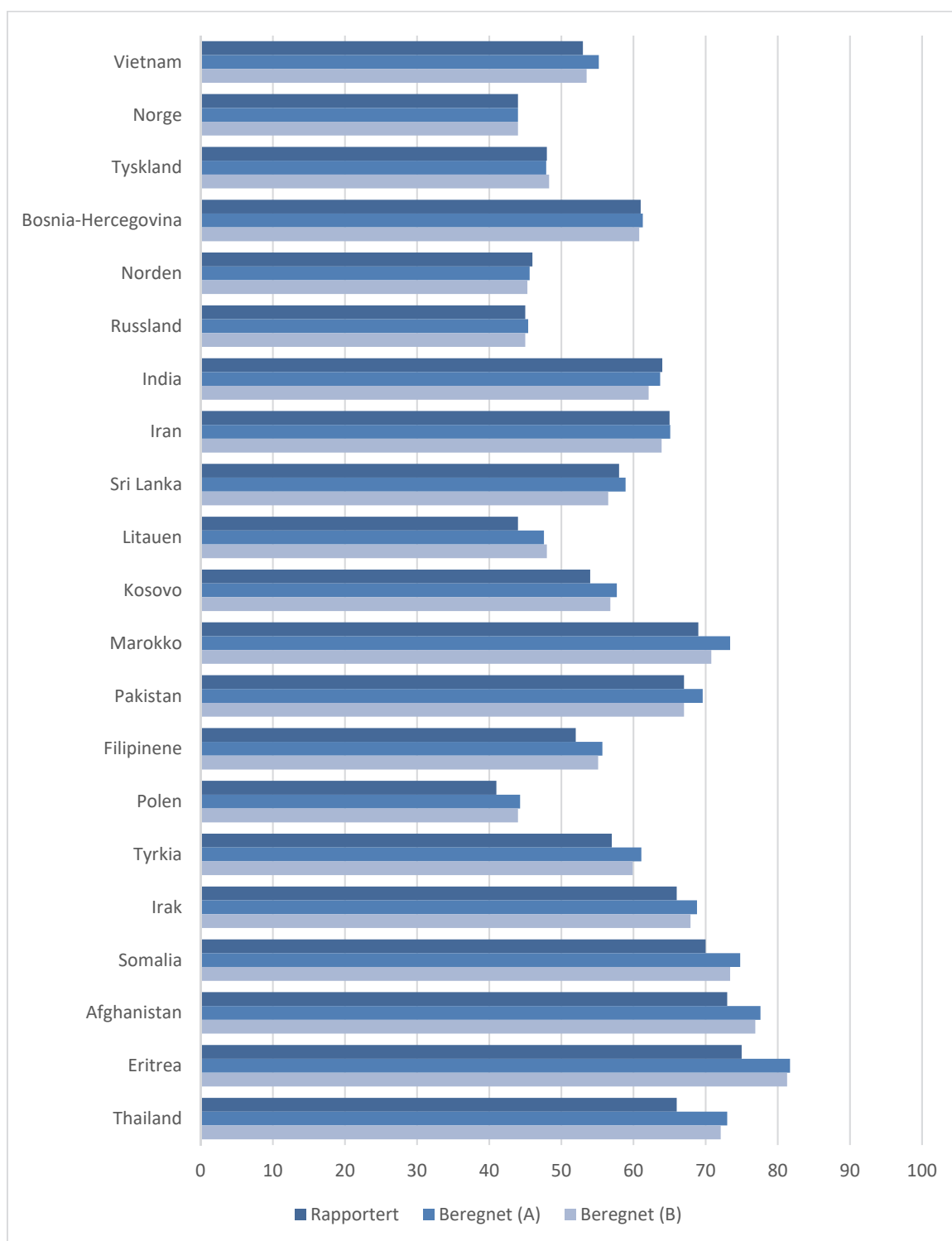
Det er også enkelte av de innvandrerguppene med høyt karaktergjennomsnitt der det å være god på skolen har stor betydning. Men blant de innvandrerguppene som har best karakterer er det mye større variasjon og det er også her

vi finner noen av de gruppene som legger minst vekt på betydningen av være god på skolen.

En mer omfattende analyse av forskjellen mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn bekrefter i all hovedsak bildet som kommer fram i figur 7-2. Figur 7-3 viser at forskjellene mellom ungdom fra de gruppene som i størst grad opplever at det å være god på skolen gir økt status blant venner og ungdom med foreldre født i Norge, øker noe når vi kontrollerer for sosioøkonomisk status og utdanningsprogram. Økningen er størst for ungdom med bakgrunn fra land som er overrepresentert på yrkesfag og blant familier med lav sosioøkonomisk status som for eksempel Eritrea, Somalia og Thailand. Å ta høyde for hvilken skole elevene går på samt å kontrollere for egenskaper ved skolen og bosted endrer ikke på resultatene i særlig grad (se også Vedleggstabell 3).



Figur 7-3 Prosentandel som mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet etter foreldrenes landbakgrunn. Rapportert og beregnet ut fra trinnvise regresjonsanalyser



Note: Tallene i figuren er beregnet ut fra resultatene i en trinnvis multivariat regresjonsanalyse av om ungdommene mener at det å være god på skole gir økt status i vennemiljøet (se Vedleggstabell 3). Rapporterte resultater viser bivariat sammenheng (Modell I i regresjonsanalysen). Beregnet (A) er justert for elevenes sosioøkonomiske status, kjønn, klassetrinn og utdanningsprogram (Modell II i regresjonsanalysen). Beregnet (B) er kontrollert for skoletilhørighet og kommunekjennetegn i tillegg (Modell III i regresjonsanalysen).

### 7.3 Oppsummering

Det å være god på skolen gir ulik status i ulike ungdomsmiljøer. I dette kapitlet har vi sett at dette varierer mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn og mellom unge med ulike innvandrerbakgrunn. Unge med innvandrerbakgrunn opplever generelt i større grad enn unge uten innvandrerbakgrunn at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet. Det å være skoleflink gir økende status utover i utdanningsløpet og ungdom som kommer fra hjem med høyere sosioøkonomisk status tilhører i større grad vennemiljøer der dette gir høy status. Vi observerer en tendens til at innvandrergrupper som har relativt lave gjennomsnittskarakterer i større grad opplever at det å være god på skolen gir økt status i vennemiljøet.

## 8 Analyse av karakterforskjeller

I dette siste analysekapittelet vender vi tilbake til utgangspunktet for denne rapporten: hvorfor er det så store forskjeller i karakterer mellom ulike innvandrergupper? Med utgangspunkt i de variablene som vi har analysert i de tidligere kapitlene undersøker vi hvorvidt disse faktorene kan være med på å forklare noe av karaktervariasjonene. Vi starter med en analyse der de ulike innvandrerguppene sammenliknes med majoriteten av elevene, og der vi trinnvis inkluderer faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn, trivsel, leksetid osv. I siste del av kapittelet spør vi i hvilken grad botid bidrar til å forklare karakterforskjeller innen minoritetsgruppen. I disse analysene avgrensner vi analysene til elever med innvandrerbakgrunn, og bruker en av de største innvandrerguppene, den pakistanske, som referansegruppe.

Siden elevenes karakterer ikke ble kartlagt i alle ungdataundersøkelsene, er datagrunnlaget for disse analysene noe mindre enn i de tidligere kapitlene. Analysene omfatter alle de fylkene som gjennomførte Ungdata i 2017, i tillegg til Oslo, som gjennomførte studien i 2015. Antallet skoler som inngår i analysene er 152, og antallet elever er 48 659. Materialet utgjør dermed rundt to tredjedeler av hele datamaterialet, der andelen med innvandrerbakgrunn utgjør 16 prosent.

### 8.1 Innvandrergupper sammenliknet med majoriteten

Vi starter analysen med å undersøke hva som kan bidra til karakterforskjeller mellom ulike innvandrergupper, der majoritetselvenes karakterer utgjør referansepunktet som de andre gruppene sammenliknes opp mot. På samme måte som i tidligere kapitler, har vi foretatt trinnvise regresjonsanalyser, der vi først viser de observerte karakterforskjellene (Modell I), og deretter undersøker hvordan det endrer seg etter hvert som vi inkluderer flere og flere variabler i analysemodellen. Siden vi skal undersøke enda flere variabler enn det som er gjort i de tidligere analysekapitlene, har vi foretatt analysen i enda flere trinn. I Modell II har vi trukket inn sosioøkonomisk bakgrunn, i tillegg til kjønn og hvilket klassetrinn elevene går på. I Modell III legger vi i tillegg inn hvor godt elevene trives på skolen. I Modell IV legger vi inn de tre variablene, som indikerer «utdanningsdriv», det vil si tid brukt til lekser, om ungdommene tror de vil ta høyere utdanning og om det å være god på skolen gir status i

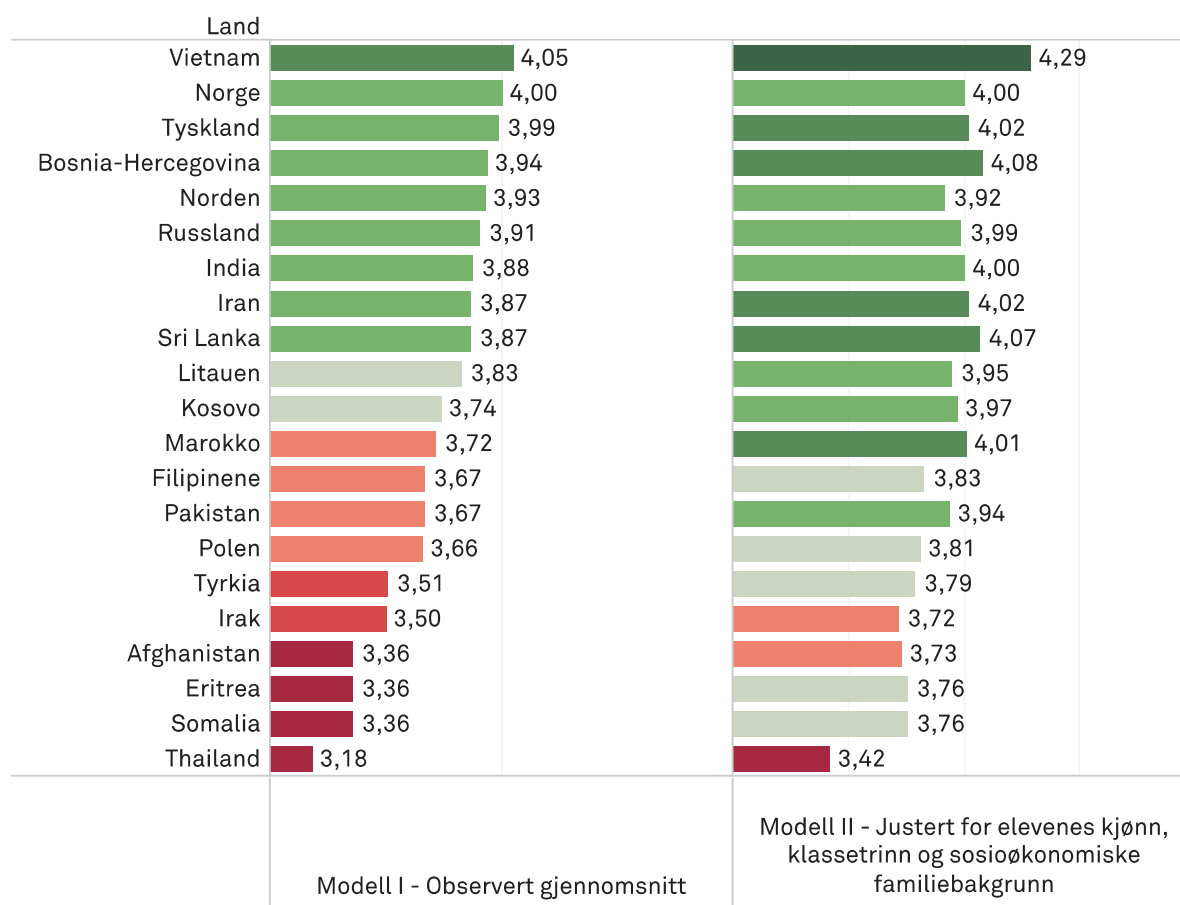
vennemiljøet. Felles for disse tre variablene er at dette alle er forhold som kan bidra til å kompensere for mange av innvandrergruppens svakere sosioøkonomiske utgangspunkt. I Modell V inkluderer vi type utdanningsprogram elevene går på. I den siste modellen (Modell VI) undersøker vi om elevenes skoletilhørighet og kjennetegn ved bostedskommunen kan bidra til å forklare karakterforskjeller mellom elever med majoritetsbakgrunn og elever med minoritetsbakgrunn fra de ulike innvandrergruppene.

Siden det er mange modeller, er resultatene fra regresjonsanalysene nokså omfattende. Vi har derfor lagt alle resultatene inn i Vedleggstabell 4, og illustrerer hovedresultatene gjennom figurer. I figurene har vi estimert hvilket karaktergjennomsnitt elever med ulik landbakgrunn hypotetisk ville ha fått, dersom de var like majoritetselevne med hensyn til de faktorene som inngår i de ulike analysemodellene. Analysene baserer seg altså på en hypotetisk situasjon, der vi sammenlikner elever som er likere og likere med hensyn til sosial bakgrunn, trivsel, hvor mye lekser de gjør osv., men der vi hele tiden kontrasterer hver og en av innvandrergruppene opp mot majoriteten. I figurene som viser de estimerte resultatene vil man derfor se at majoritetsgruppens gjennomsnittskarakterer ikke endrer seg fra modell til modell.

I modell II har vi altså inkludert familiens sosioøkonomiske status, i tillegg til elevenes kjønn og klasstrinn. Som nevnt også tidligere, er vi i denne modellen først og fremst interessert i hvorvidt de sosioøkonomiske faktorene bidrar til å justere karakterforskjeller mellom elever med ulik landbakgrunn. For det første fordi elever med innvandrerbakgrunn generelt har tilgang til langt færre av de ressursene som inngår i målet for sosioøkonomisk familiebakgrunn, samtidig som det er betydelige variasjoner i tilgangen til sosioøkonomiske ressurser mellom elever med bakgrunn fra ulike land. Kjønn og klasstrinn varierer mindre med elevenes innvandrerbakgrunn og kan derfor ikke forklare så mye av karakterforskjellene. Den andre grunnen til at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn tillegges størst vekt er fordi vi fra tidligere forskning vet at dette er forhold har stor betydning for elevenes karakterer, og langt større betydning enn kjønn og klasstrinn. Dette bekreftes også gjennom regresjonsanalysen (se Vedleggstabell 4), som viser at karakterforskjellene mellom elever med aller færrest og aller flest sosioøkonomiske ressurser er på over ett karakterpoeng. Kjønnforskjellen er derimot på kun 0,16 poeng (i jentenes favør), og mellom elever på ulike trinn karakterforskjellene langt mindre.

Figur 8-1 viser observerte og estimerte gjennomsnittskarakterer basert på regresjonsanalysens Modell I og II. Ved å sammenlikne resultatene fra disse to modellene ser vi at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn bidrar til å forklare mye av karakterforskjellene mellom majoriteten og minoritetsungdom med ulik landbakgrunn. For åtte av de ni gruppene med de høyeste karakterene ligger det estimerte karaktergapet mellom -0,08 til +0,08, uten at noen av disse små forskjellene er statistisk sett signifikant forskjellig fra null. Dette tolker vi som at det ikke er noen sammenheng mellom landbakgrunn og karakterer for disse gruppene. Ungdom med vietnamesisk bakgrunn er de som gjør det aller best på skolen, og justert for sosioøkonomisk status, har denne innvandrergruppene et karaktergjennomsnitt godt over gjennomsnittet til ungdom med norskfødte foreldre. Dette er langt bedre resultater enn noen av de andre innvandrergruppene.

Figur 8-1 Observerte (I) og estimerte gjennomsnittskarakterer for ulike innvandrergupper justert for elevenes kjønn, klassetrinn og sosioøkonomiske bakgrunn (II).



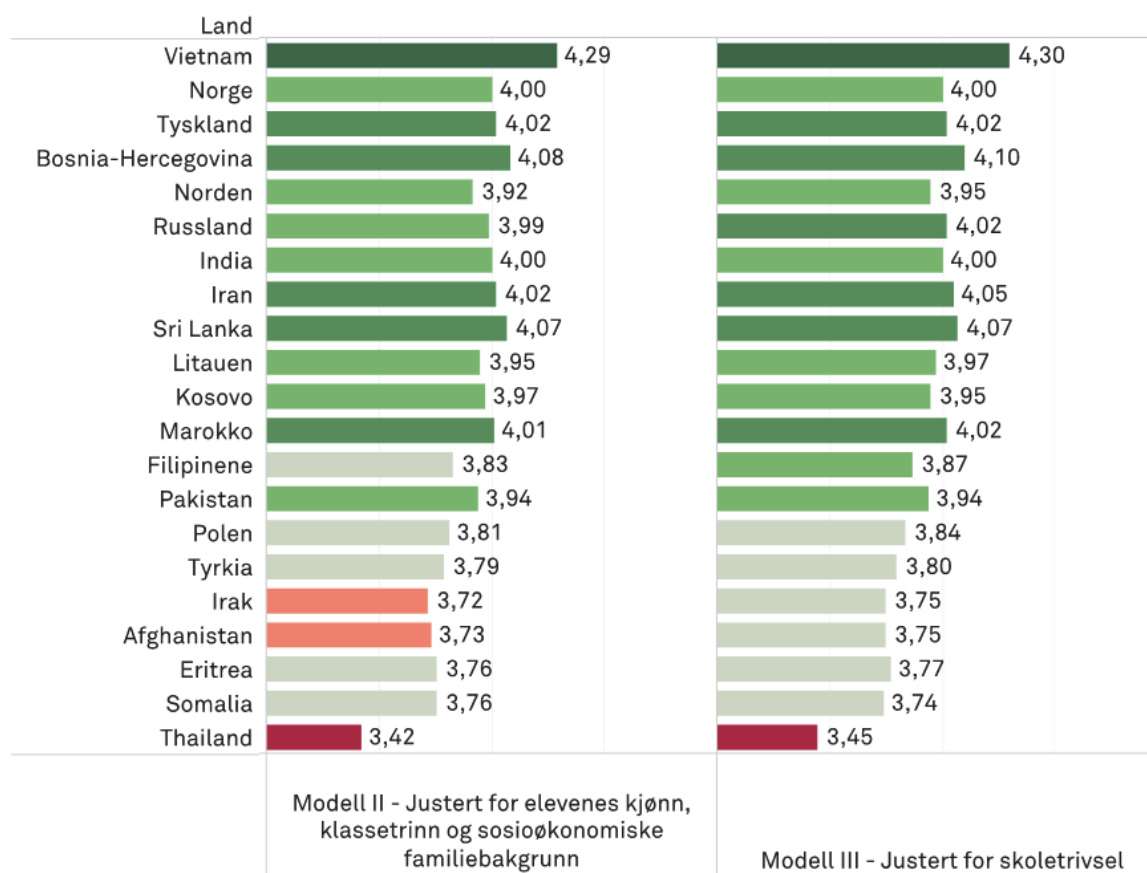
Note: Tallene er basert på regresjonsanalyser gjengitt i Vedleggstabell 4.

Sosioøkonomisk status bidrar også til å forklare mye av karakterforskjellene mellom majoritetselevne og de innvandrergruppene som ligger rundt gjennomsnittet til alle minoritetselevne. Kontrollert for sosioøkonomisk familiebakgrunn kan vi for eksempel ikke lenger påvise noen statistisk signifikante forskjeller mellom ungdom som har foreldre født i henholdsvis Kosovo, Marokko og Pakistan og ungdom med norskfødte foreldre. Dette betyr at sosioøkonomiske forhold bidrar til å forklare hele gapet mellom disse innvandrergruppene og majoriteten. Blant ungdom med foreldre født enten i Filippinene eller i Polen, er det justerte karaktergapet omtrent halvparten så stort som de opprinnelige karakterforskjellene.

Når det gjelder innvandrergruppene i den nederste delen av karakter-skalaen, bidrar sosioøkonomiske forhold også til å forklare rundt halvparten av karakterforskjellene, og i noen tilfeller mer enn det. Forskjellen mellom ungdom med norskfødte foreldre og foreldre fra henholdsvis Tyrkia, Irak, Somalia, Afghanistan og Eritrea reduseres for eksempel fra mellom 0,50-0,61 karakterpoeng til mellom 0,21-0,28. Også det lave karaktergjennomsnittet til ungdom med foreldre fra Thailand kan delvis forklares av lav sosioøkonomisk status. Men gapet mellom elevene med thailandsk bakgrunn og elevene med norskfødte foreldre reduseres mindre enn det som er tilfelle for de fleste andre innvandrergupper, og denne gruppen har et forholdsvis lavt karaktergjennomsnitt selv justert for sosioøkonomiske faktorer.

I Modell III har vi undersøkt hvorvidt de gjenstående karakterforskjellene mellom innvandrergruppene og de med norskfødte foreldre påvirkes av skoletrivsel. I denne modellen inkluderes altså skoletrivsel som et tillegg til sosioøkonomisk status. Resultatene endrer lite på det bildet som tegnet seg i Modell II. Som det framgår nokså tydelig i Figur 8-2, justeres estimatene svært lite for de aller fleste innvandrergruppene. Dette betyr at variasjoner i skoletrivsel ikke forklarer noe særlig av karakterforskjellene mellom innvandrergruppene utover det som har med ulikheter i elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn å gjøre. Går vi til selve regresjonsresultatene viser disse at skoletrivsel i seg selv er positivt forbundet med karakterer, i den forstand at elever som trives godt på skolen oppnår bedre karakterer enn elever som trives dårlig. Men sammenhengen er ikke spesielt sterk, og bidrar heller ikke til å forklare hvorfor elever med mange sosioøkonomiske ressurser hjemme gjør det bedre på skolen enn de med få ressurser hjemme.

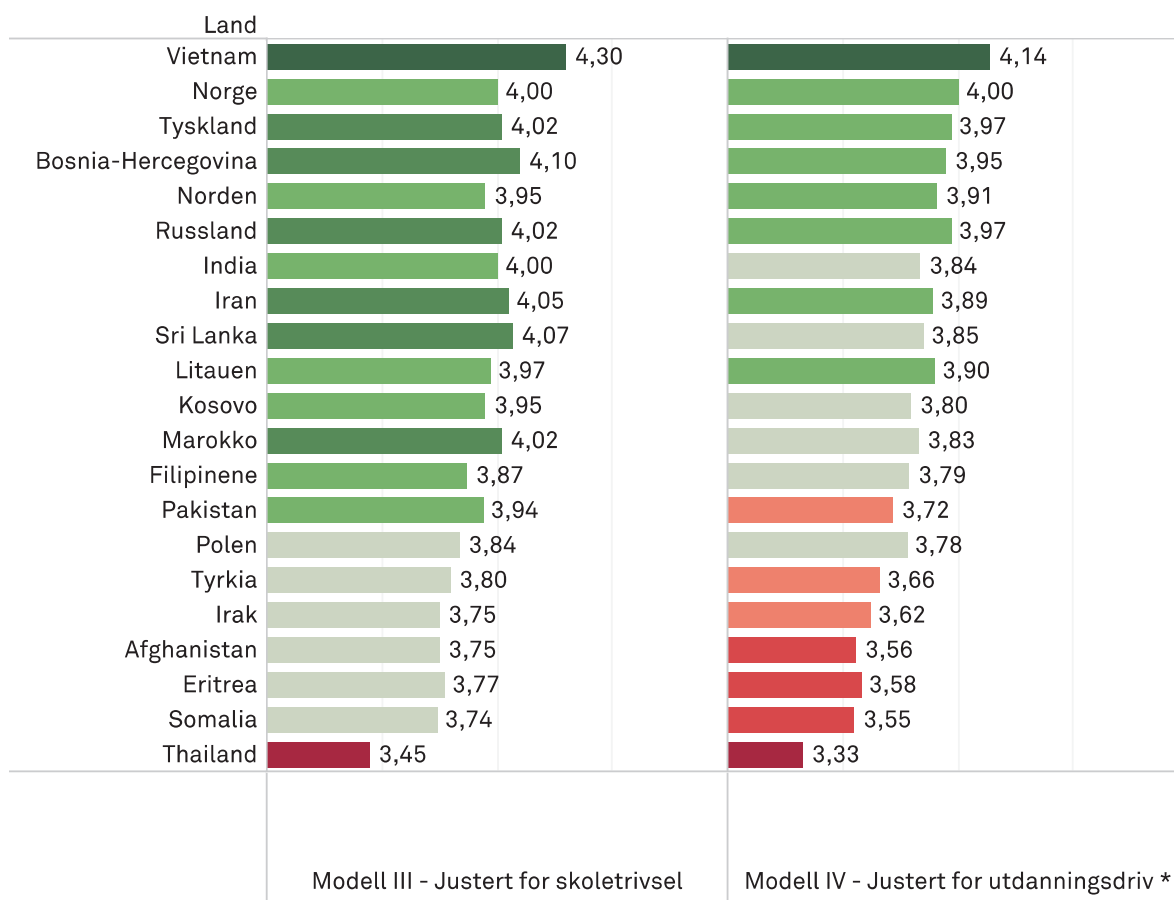
Figur 8-2 Estimerte gjennomsnittskarakterer for ulike innvandrergupper justert for elevenes kjønn, klasstrinn og sosioøkonomiske bakgrunn (II) og skoletrivsel i tillegg (III).



Note: Tallene er basert på regresjonsanalyser gjengitt i Vedleggstabell 4.

I Modell IV inkluderer vi variabler som kan indikere utdanningsdriv. Både tid brukt til lekser, planer om høyere utdanning og oppfatninger om at det å være god på skolen er noe som gir status i vennemiljøet er positivt forbundet med karakterer. Når vi innfører disse variablene i regresjonsanalysen, bidrar det til at de ulike innvandrergruppenes karaktergjennomsnitt i forhold til majoritets-elevene endres en god del. I alle innvandrergroppene synker de estimerte gjennomsnittskarakterene, noe man kan se i Figur 8-3 gjennom å sammenlikne Modell III og IV. Den høyre kolonnen med søyler viser hvordan karaktergjennomsnittet rent hypotetisk ville vært dersom de ulike innvandrergroppene hadde hatt like «lite» utdanningsdriv som majoritetselevene. En mulig tolkning er at karaktergapet mellom majoriteten og de ulike innvandrergroppene trolig ville vært større dersom dette ekstra utdanningsdrivet ikke var tilstede.

Figur 8-3 Estimerte gjennomsnittskarakterer for ulike innvandrergupper justert for elevenes kjønn, klasstrinn, sosioøkonomiske bakgrunn og skoletrivsel (III) og for utdanningsdriv\* i tillegg (IV).



Note: Tallene er basert på regresjonsanalyser gjengitt i Vedleggstabell 4.

\* Med utdanningsdriv menes her variabler som måler elevens tidsbruk på lekser, orientering mot høyere utdanning og betydningen av å være god på skolen som statusmarkør i vennemiljøet.

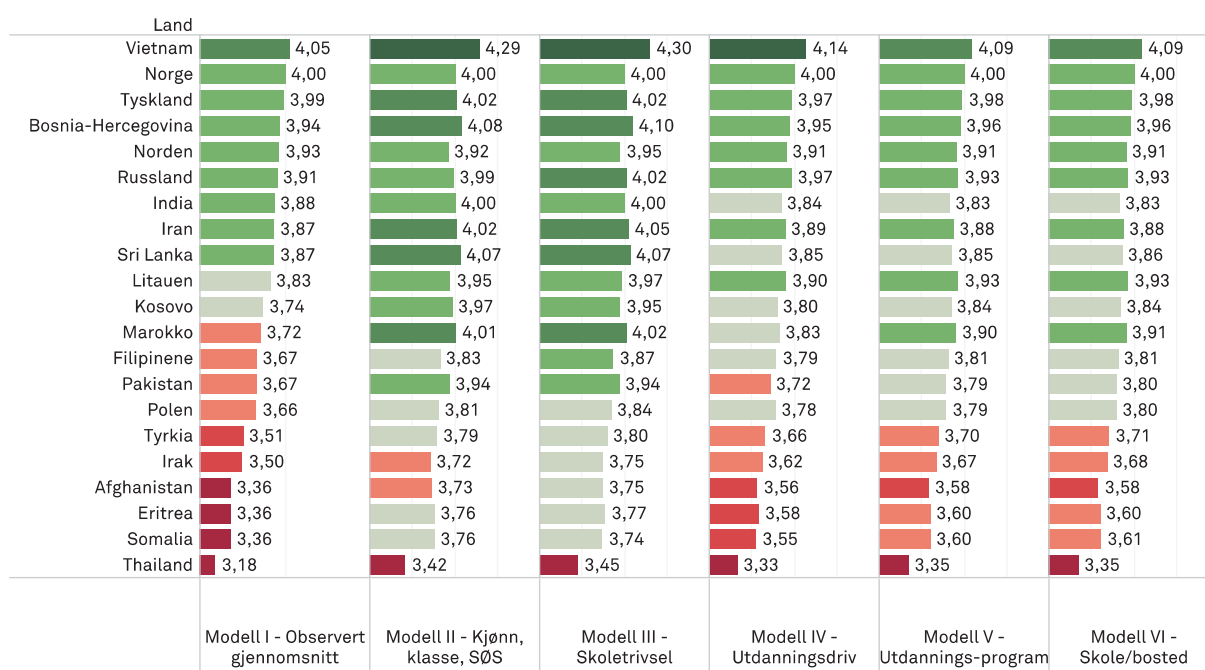
Samtidig viser regresjonsanalysene at estimatene fra Modell III til Modell IV endrer seg ganske ulikt mellom de ulike innvandrerguppene. Endringene er for eksempel aller minst for ungdom med foreldre født i Norden, Russland, Tyskland, Polen og Litauen. I disse gruppene blir estimatene bare rundt 0,05 karakterpoeng lavere sammenliknet med Modell III. Aller størst er endringen for ungdom med bakgrunn i Pakistan, Sri Lanka og Somalia, der estimatene endrer seg med drøyt 0,20 karakterpoeng. En tolkning av dette er at i disse gruppene ville karakterforskjellene til majoritetselevene vært rundt 0,20 karakterpoeng større dersom de hadde brukt like kort tid som majoritetselevene på lekser, hatt tilsvarende utdanningsaspirasjoner og tilhørt vennemiljøer som i like stor grad verdsatte det å være skoleflink. Et tilsvarende mønster, men med litt svakere utslag, ser vi i mange av de andre innvandrerguppene, der estimatene endrer seg mellom 0,15 – 0,20 karakterpoeng (Eritrea, Afghanistan,



Marokko, Vietnam, India, Iran, Kosovo og Bosnia-Hercegovina). Blant ungdom som har foreldre født i Tyrkia, Irak, Thailand og Filippinene er denne effekten enda svakere, men likevel noe sterkere enn det en finner i de nord-europeiske innvandrergруппene.

De siste modellene tar hensyn til ulikheter knyttet til valg av utdanningsprogram (yrkes- versus studiekompetanse), hvilken skole elevene går på og kjennetegn ved deres bostedskommune. Dette er faktorer som ikke ser ut til å påvirke karakterforskjellene i noen særlig grad. Dette ser vi i Figur 8-4, der de estimerte karaktergjennomsnittene forandrer seg nokså lite fra Modell IV til Modell V og modell VI.

Figur 8-4 Estimerte gjennomsnittskarakterer for ulike innvandrergруппer basert alle modellene.



Note: Tallene er basert på regresjonsanalyser gjengitt i Vedleggstabell 4.

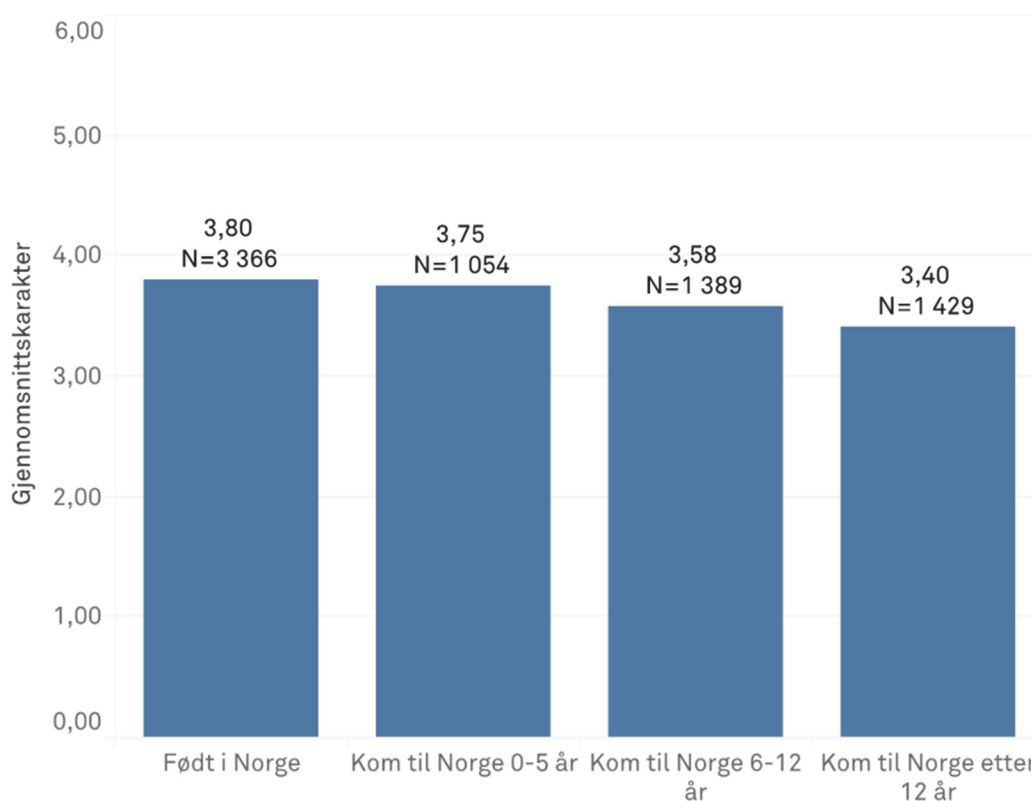
## 8.2 Har botid betydning for karakterforskjeller mellom ulike innvandrergруппer?

Figuren over illustrerer at det gjenstår en del karakterforskjeller mellom de ulike landene som vi ikke kan forklare gjennom de variablene vi har lagt til grunn for de ulike modellene. I dette avsnittet skal vi undersøke om botid kan være noe av forklaringen. Som vi beskrev innledningsvis har studier vist at elevenes botid i landet har en del å si for hvordan de presterer i skolesystemet.

Særlig oppnår elever som har kort botid i landet relativt svake karakterer. Det er også vist at botidseffekten svekkes en del over tid.

Figur 8-5 viser at når vi sammenlikner de som har kortest botid (det vil si de som flyttet til Norge i tenårene) og de av elevene med innvandrerbakgrunn som er født i Norge, skiller det 0,40 karakterpoeng i de sistnevntes favør. Det er en nokså tydelig forskjell. Elever som kom i løpet av barneskolen, det vil si i alderen 6-12 år, oppnår en del lavere karakterer enn de som er født i Norge (0,21 poeng). Derimot er det ingen karakterforskjeller av betydning mellom de som er født i Norge og de som flyttet til Norge før de begynte på skolen. Mellom disse to elevgruppene skiller det i gjennomsnitt kun 0,05 karakterpoeng, en forskjell som i analysene ikke er statistisk sett signifikant.

Figur 8-5 Karakterer blant minoritetsungdom med ulik botid i Norge. Gjennomsnitt



Siden botiden varierer mye mellom de ulike innvandrergruppene, vil et rimelig spørsmål være om dette kan være en tilleggsfaktor som bidrar til å forklare variasjoner i skolekarakterer. Vi avgrensner analysene i denne delen til kun å omfatte elever med innvandrerbakgrunn, og bruker elever som har foreldre fra Pakistan som referansegruppe. Dette er en av de større innvandrergruppene,

som samtidig ligger omtrent midt på treet med hensyn til gjennomsnittskarakterer. Det er også verdt å minne om at dette er en gruppe som tilhører de etablerte innvandrergroppene med relativt lang botid i Norge.

For å undersøke om sammenhengen mellom karakterer og botid forklarer forskjeller i skolekarakterer mellom ulike innvandrergropper har vi igjen gjennomført trinnvise regresjonsanalyser, der vi først justerer for elevenes botid i Norge og deretter legger inn alle variablene som vi har brukt i denne rapporten i en full modell. Figur 8-6 illustrerer hovedresultatene (resultatene fra regresjonsanalysene finnes i Vedleggstabell 5). Søylene til venstre gjengir de observerte gjennomsnittskarakterene, mens de til høyre viser gjennomsnittet justert først for botid og deretter for alle variabler. Alle innvandrergroppene sammenliknes altså med de med pakistansk bakgrunn, derfor er gjennomsnittet for denne gruppen helt lik i alle modeller. De andre landene er fargemarkert, der dus farge indikerer at gjennomsnittet ikke er signifikant forskjellig fra gruppen med pakistansk bakgrunn.

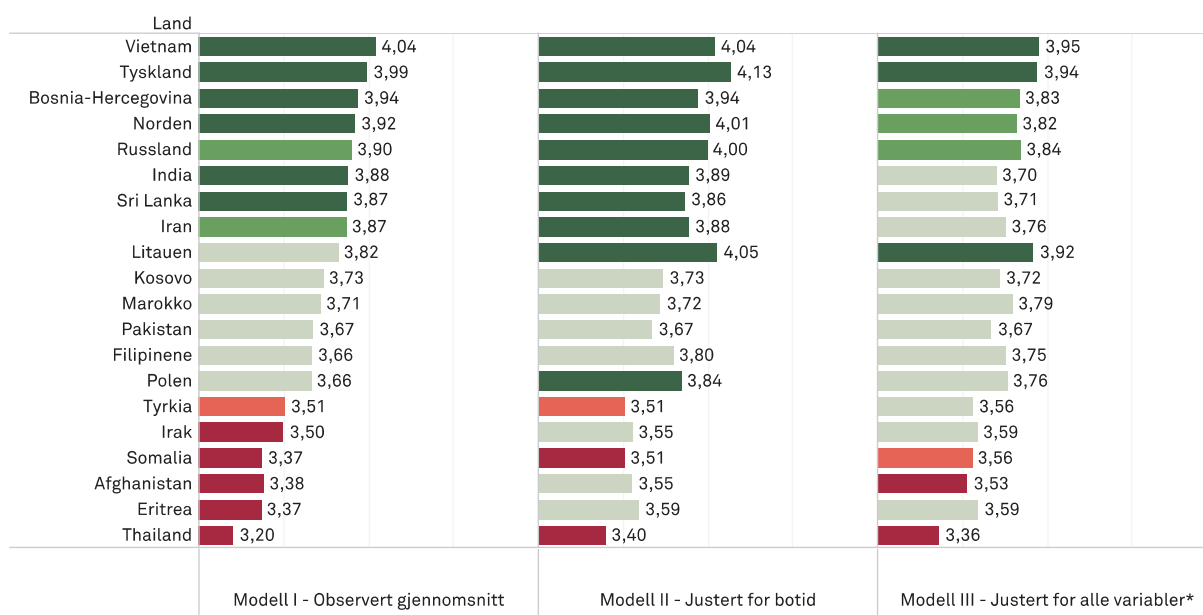
Ved å sammenlikne Modell I og II kan vi altså undersøke om botid er en relevant faktor for å forstå karakterforskjeller. At botid har relevans viser seg gjennom at gjennomsnittene endrer seg en del for noen av groppene, og naturlig nok mest for de groppene med aller kortest botid. Ser vi først på de innvandrergroppene som i utgangspunktet har relativt høyt karaktergjennomsnitt, er det slik at den positive forskjellen blir enda større i enkelte av groppene. Innvandrergropper som Tyskland, Norden og Russland er altså gropper som oppnår gode resultater, til tross for at de har bodd kortere i landet enn den pakistanske gruppen. Blant de andre groppene med relativt høye karaktergjennomsnitt endrer gjennomsnittene seg lite fra Modell I til II, noe som skyldes at disse har mer eller mindre like lang botid som ungdommene med pakistansk bakgrunn (som for eksempel Vietnam, Sri Lanka, India, Iran).

Blant de seks innvandrergroppene som ikke skiller seg signifikant fra karaktergjennomsnittet til de med bakgrunn fra Pakistan, er det to med relativt kort botid (Litauen og Polen). Analysene viser at disse to groppene oppnår statistisk signifikant bedre resultater enn de med pakistansk bakgrunn når man kontrollerer for botid. Ungdommene fra Litauen oppnår i utgangspunktet nokså gode resultater, men kontrollert for botid er det estimerte karaktergjennomsnittet like høyt som blant ungdom med bakgrunn fra Vietnam.

Alle de fire innvandrergroppene som i gjennomsnitt har dårligst karakterer nærmer seg derimot gjennomsnittet til de med pakistansk bakgrunn når

vi justerer for botid. Karaktergapet mellom Pakistan og Thailand er for eksempel 0,47 poeng før vi kontrollerer for botid og 0,27 poeng etter kontroll for botid. Også for de andre gruppene nederst på karakterskalaen omtrent halveres forskjellen til den pakistanske gruppen når vi tar hensyn til at dette er innvandrergupper med relativt kort botid. Karaktergjennomsnittet til med tyrkisk eller irakisk bakgrunn påvirkes derimot lite av botid.

Figur 8-6 Observerte (I) og estimerte gjennomsnittskarakterer blant minoritetsungdom med ulik landbakgrunn justert for elevenes botid i Norge (II) og for alle variabler (III).



Note: Estimaten er basert på resultater fra regresjonsanalyser gjengitt i Vedleggstabell 5. Ungdom med bakgrunn fra Pakistan utgjør referansegruppen.

\* I Modell 3 er det i tillegg til botid kontrollert for kjønn, klassetrinn, sosioøkonomisk familiebakgrunn, utdanningsprogram, skoletrivsel, leksetid, orientering mot høyere utdanning, betydningen av å være god på skolen i vennemiljøet, hvilken skole eleven går på, andel med innvandrerbakgrunn på skolen, hvilken region eleven bor i og antall innbyggere i bostedskommunen.

# Innvandrergupper der karaktergjennomsnittet er statistisk signifikant forskjellig fra gjennomsnittet til ungdom med foreldre fra Pakistan er markert med mørkere farge. Aller mørkest farge:  $p < 0,01$ , nest mørkest farge:  $p < 0,05$ , dus farge:  $p > 0,05$ .

Analysene viser altså at botid har en god del å si for å forstå hvorfor noen innvandrergupper oppnår bedre karakterer enn andre. Visuelt får vi et inntrykk av dette i Figur 8-6 ved at spredningen i karaktergjennomsnittene er en god del mindre når vi ser på søylene basert på Modell II sammenliknet med Modell I. Samtidig står vi igjen med nokså betydelige forskjeller, selv etter å ha justert for de ulike gruppens botid i Norge. Når vi sammenlikner to og to grupper er det mange land-par der det skiller rundt 0,4 karakterpoeng, og mellom ytterpunktene Litauen/Vietnam og Thailand skiller det nærmere to tredeler av et helt karakterpoeng.

En del av disse forskjellene kan tilbakeføres til variabler vi tidligere har inkludert i analysen. Den høyre delen av Figur 8-6 viser de estimerte karaktergjennomsnittene når vi tar hensyn til alle disse variablene. Her ser vi at det fortsatt står igjen en god del uforklarte forskjeller i gjennomsnittskarakterer mellom minoritetselever med ulik landbakgrunn, men de er generelt mindre enn når vi kun tar hensyn til hvor lenge elevene har bodd i landet.

### 8.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjennomført analyser for å nærme oss noen mulige forklaringer på hvorfor karakterene varierer mellom ulike innvandrergrupper. Funnene viser at den viktigste faktoren for å forstå disse variasjonene handler om sosioøkonomiske ressurser i familien, men også botid betyr en god del. Skoletrivsel bidrar derimot lite til å forstå karaktervariasjoner etter landbakgrunn. Indikatorer på utdanningsdriv tyder derimot på at enkelte grupper oppnår en del bedre karakterer enn hva tilfelle ville vært dersom dette drivet ikke var tilstede i like stor grad.

Unge med norskfødte foreldre har gjennomgående høyere sosioøkonomisk status enn alle innvandrergruppene som studeres i denne rapporten. Analyser som tar hensyn til slike forskjeller viser at 11 av de 20 innvandrergruppene (Tyskland, Bosnia-Hercegovina, Norden, Russland, India, Iran, Sri Lanka, Litauen, Kosovo, Marokko og Pakistan) har et karaktergjennomsnitt som ikke skiller seg fra majoriteten, når man sammenlikner elever med tilsvarende sosioøkonomiske familiebakgrunn. Én av innvandrergruppene, de med foreldre født i Vietnam, oppnår derimot i gjennomsnitt bedre karakterer enn majoritetselevne. De siste åtte gruppene oppnår noe dårligere resultater enn det en kan forvente ut fra sosioøkonomiske forhold alene (Filippinene, Polen, Tyrkia, Irak, Somalia, Afghanistan, Eritrea, Thailand). Det er likevel kun én gruppe som kan sies å oppnå vesentlig dårligere resultater enn majoriteten når man sammenlikner elever som har tilsvarende sosioøkonomisk bakgrunn (Thailand).

De relativt svake karakterene til elevene med thailandsk bakgrunn kan delvis forklares ut fra at denne elevgruppen har en del kortere botid enn mange av de andre gruppene. Samtidig finner vi at flere grupper med relativt lave karakterer har forholdsvis kort botid og at botid bidrar til å forklare en god del av de lavest presterende gruppens skolerresultater. På den annen side finnes

det noen innvandrergupper med relativt kort botid som oppnår gode karakterer. Dette gjelder de fire nordeuropeiske innvandrerguppene (Tyskland, Norden, Russland og Litauen), som alle oppnår omtrent samme karakternivå som elever med vietnamesisk bakgrunn når vi kontrollerer for botid.

I dette kapitlet har vi også undersøkt hvordan utdanningsdrivet blant unge med minoritetsbakgrunn bidrar til å forstå karakterforskjellene mellom ulike innvandrergupper og elever med norskfødte foreldre. Disse analysene viser at enkelte grupper skiller seg ut. Som indikatorer på utdanningsdrivet har vi brukt opplysninger om elevenes arbeidsinnsats i skolen, målt som tid brukt på lekser, utdanningsaspirasjoner og om det å være god på skolen gir status i vennemiljøene deres. Analysene viser at dette utdanningsdrivet reduserer karaktergapet mellom majoritets- og minoritets elever, men i forskjellig grad for ungdom med ulik innvandrerbakgrunn. Utdanningsdrivet betyr minst for ungdom med foreldre fra den nordlige delen av Europa (Norden, Russland, Tyskland, Polen og Litauen), og mest for ungdom med bakgrunn i Pakistan, Sri Lanka og Somalia. I de sistnevnte gruppene er det anslått at karakterforskjellen til majoritetselevne ville vært omtrent 0,20 karakterpoeng større dersom disse gruppene hadde hatt det samme utdanningsdrivet som majoriteten.

## 9 Avslutning

Rapporten gir et oppdatert bilde av hvilke karakterer ungdom med ulik innvandrerbakgrunn i videregående opplæring har i fagene norsk, engelsk og matematikk. I hovedsak bekrefter analysene tidligere studier, som viser at foreldrenes landbakgrunn har en god del å si for elevenes skolerresultater. Av 20 innvandrergrupper finner vi seks som presterer på nivå med majoritets-elevne (Vietnam, Tyskland, Bosnia-Hercegovina, Norden, Russland og India) og tre (Iran, Sri Lanka og Litauen) der karaktergjennomsnittet bare ligger litt under landsgjennomsnittet (mindre enn 0,20 karakterpoeng). Fem innvandrergrupper (Kosovo, Marokko, Pakistan, Filippinene og Polen) ligger en del under gjennomsnittet (mellom 0,25-0,35 poeng), mens seks innvandrergrupper har et karaktergjennomsnitt som avviker mer enn 0,50 karakterpoeng fra majoritets-elevne. Ungdom med bakgrunn fra Thailand skiller seg ut med det laveste karaktergjennomsnittet, mens ungdom med foreldre fra Eritrea, Afghanistan, Somalia, Irak og Tyrkia ligger noe høyere.

Vi har gjennomgående funnet at sosioøkonomiske forhold og botid forklarer mye av forskjellene. Vi har også vist at mange av innvandrergruppene har et stort driv mot utdanning, og at dette i mange tilfeller kompensere for lav sosioøkonomisk status og kort botid. Med noen unntak bruker unge med innvandrerbakgrunn betydelig mer tid på skolearbeid, flere tror de vil ta høyere utdanning og flere mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet enn det som er vanlig blant majoritetsungdom. Uten dette drivet ville trolig karakterforskjellene i videregående opplæring vært større enn det de er. Vi har også vist at unge med minoritetsbakgrunn trives noe dårligere på skolen enn majoritetsungdom. Forskjeller i trivsel og tilhørighet til skolen bidrar derimot lite til å forklare karakterforskjeller. Vi har også sett at det er stor variasjon mellom ungdom med ulik landbakgrunn med hensyn til hvor i Norge de bor og hvilke skoler de bor på. Bosted og skoletilhørighet bidrar heller ikke til å forklare hvorfor noen grupper gjør det bedre enn andre.

I dette avsluttende kapittelet går vi først gjennom noen av de observerte kjennetegnene ved grupper av minoritetsungdom med ulik landbakgrunn. Deretter diskuterer vi de viktigste funnene i undersøkelsen, før vi avslutningsvis peker på noen begrensninger ved studien og peker på områder for videre forskning.

## 9.1 Betydningen av landbakgrunn

I det følgende går vi gjennom hver av de 20 ulike innvandrergroppene og ser nærmere på noen av observasjonene som er presentert her i rapporten. Gjennomgangen følger rekkefølgen basert på rapporterte karaktergjennomsnitt i fagene norsk, engelsk og matematikk for minoritetsungdom med ulik landbakgrunn.

Ungdom med foreldre fra *Vietnam* tilhører en av de etablerte innvandrergroppene i Norge. Ni av ti unge på videregående med vietnamesisk bakgrunn er født i Norge. De skiller seg fra andre med minoritetsbakgrunn i det at de bor relativt spredt utover Norge. Samtidig bor de fleste relativt urbant. De har litt dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien enn gjennomsnittet for minoritetene. De gjør relativt mye lekser, mange trives godt på skolen og åtte av ti med vietnamesisk bakgrunn følger utdanningsprogram som gir studiekompetanse. Når vi tar hensyn til sosioøkonomiske ressurser i familien får de betydelig bedre karakterer enn ungdom med to norskfødte foreldre.

En av ti med foreldre fra *Tyskland* er født i Norge. Ungdommene bor nokså spredt i Norge og de er underrepresentert i Oslo- og Østlandsområdet. Innvandring fra Tyskland er kjennetegnet ved arbeidsmigrasjon og tilgangen til sosioøkonomiske ressurser i familien er langt høyere enn gjennomsnittet blant innvandrere. De ligner sine jevnaldrende med norskfødte foreldre på de fleste indikatorer som betegner tilpasning og prestasjoner i skolen: de bruker omtrent like mye tid på lekser, trives litt dårligere på skolen og har lignende utdanningsplaner. Med hensyn til oppnådde karakterer er de også på linje med majoritetselevne, til tross for at de aller fleste har forholdsvis kort botid i Norge.

Snaut åtte av ti ungdom med bakgrunn fra *Bosnia-Hercegovina* er født i Norge. De tilhører en innvandrergrope som i hovedsak kom som flyktninger på 1990-tallet. Sammenlignet med andre unge med innvandrerbakgrunn bor de spredt over Norge, men i mindre grad på små steder enn majoritetsbefolkningen. De bor i familier med bedre tilgang på sosioøkonomiske ressurser enn minoriteten, men har dårligere tilgang på ressurser enn ungdom fra majoriteten. Tre av fire med bakgrunn fra Bosnia-Hercegovina følger studieforberevende utdanningsprogram. De bruker like mye tid på lekser som gjennomsnittet for unge med minoritetsbakgrunn, trives relativt godt på skolen og har nokså høye ambisjoner med hensyn til utdanning. Karaktergjennomsnittet skiller seg ikke signifikant fra elever fra majoriteten.



Ungdom med foreldre født i de *nordiske* landene, der de fleste har foreldre fra Sverige, Danmark eller Island, ligner på ungdom fra majoriteten på de fleste områder. Drøyt fire av ti er født i Norge, men det er også slik at hver fjerde med foreldre fra et nordisk land har kommet etter påbegynt ungdomsskole. De har gjennomgående god tilgang på sosioøkonomiske ressurser. De skiller seg ikke signifikant fra majoriteten verken på skoletrivsel, leksetid, utdanningsplaner eller på oppnådde karakterer.

Også ungdom med foreldre fra *Russland* ligner på flere områder majoritetsungdommene og de som har foreldre født i andre europeiske land. Kun drøyt hver tiende er født i Norge, de bor relativt spredt, men litt mer urbant enn majoriteten og de har nokså god tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien. Sju av ti følger studieforbereende utdanningsprogrammer. De bruker litt mer tid på skolearbeid enn majoriteten, men trives litt dårligere på skolen. De har en del høyere utdanningsaspirasjoner enn majoritetselevne – men omtrent på gjennomsnittet for elever med minoritetsbakgrunn. Karaktergjennomsnittet for gruppen av unge med foreldre fra Russland skiller seg ikke signifikant fra majoriteten, men ligger høyere enn gjennomsnittet for minoritetselever på tross av kortere botid enn det som er vanlig blant unge med innvandrerbakgrunn.

Elever med foreldre fra *India* tilhører en av de etablerte innvandrergruppene til Norge. Foreldrene deres har i stor grad kommet som arbeidsinnvandrere eller på familiegjenforening. Snaut åtte av ti er født i Norge, og de fleste bor i Oslo eller andre steder på Østlandet. Familien har litt høyere sosioøkonomisk status enn gjennomsnittet av minoritetselever, men lavere enn majoritetselevne. En stor andel av unge med bakgrunn fra India følger studieforbereende utdanningsprogram og drøyt åtte av ti har planer om høyere utdanning etter endt videregående opplæring. De legger ned mye tid på skolearbeid og mange tilhører ungdomsmiljøer der det gir status å være skoleflink. De kan med andre ord betegnes som en av de gruppene som har størst driv mot utdanning. Karaktergjennomsnittet for gruppen er på linje med elever med majoritetsbakgrunn.

Elever med foreldre fra *Iran* tilhører også en av de etablerte innvandrergruppene til Norge. Mange bor i Oslo og på Østlandet ellers, og svært få i små kommuner. De har bedre tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien enn gjennomsnittet for minoritetselevne, men dårligere enn majoritetselevne. I likhet med elever fra India følger drøyt åtte av ti utdanningsprogram som gir

studiekompetanse og mer enn åtte av ti sikter mot høyere utdanning. Karaktergjennomsnittet for unge med foreldre fra Iran ligger i utgangspunktet noe lavere enn majoriteten, men når vi tar hensyn til sosioøkonomiske ressurser forsvinner denne forskjellen.

Ni av ti med foreldre fra *Sri Lanka* er født i Norge. De aller fleste bor i Oslo. De ligger marginalt høyere enn gjennomsnittet av minoriteter med hensyn til tilgang til sosioøkonomiske ressurser i familien. Unge med foreldre fra Sri Lanka er den gruppen som legger ned aller mest tid på skolearbeid. Ni av ti elever følger utdanningsprogram som gir studiekompetanse og en like høy andel har planer om høyere utdanning etter endt videregående opplæring. De er med andre ord en av gruppene med aller størst driv mot utdanning. Karaktergjennomsnittet for gruppen er på høyde med gjennomsnittet for majoritetselevne.

Unge med foreldre født i *Litauen* tilhører en av de nye gruppene av innvandrere til Norge. Kun én prosent er født i Norge. De bor spredt, og i hovedsak utenfor Østlandet. De har relativt god tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien og befinner seg et sted mellom gjennomsnittet for elever fra majoritet og minoritet. Gruppen av unge med bakgrunn fra Litauen er overrepresentert på yrkesfaglige utdanningsprogram. Drøyt halvparten av elevene følger utdanningsprogram som sikter mot yrkeskompetanse. De har likevel omtrent like høye ambisjoner mot høyere utdanning som majoritetselevne, bruker noe mer tid på skolearbeid enn unge med norskfødte foreldre og litt mindre enn minoritetselevne. Når vi justerer for den noe dårligere tilgangen på sosioøkonomiske ressurser i familien skiller ikke karaktergjennomsnittet i denne gruppen seg fra gjennomsnittet blant majoritetselever, selv om botiden er svært kort.

Elever med foreldre fra *Kosovo* har gjennomgående lang botid i Norge. Tre av fire er født i Norge. Innvandrere fra Kosovo kom i hovedsak som flyktninger eller på familiegjenforening. Drøyt tre av fire bor på Østlandet. De har litt dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser enn gjennomsnittet for alle minoritetselever. To av tre elever med foreldre fra Kosovo følger utdanningsprogram som gir studiekompetanse, det vil si omtrent som gjennomsnittet for majoritetselevne. De legger ned mer tid på skolearbeid enn majoritetselevne og har relativt høye utdanningsaspirasjoner – også litt høyere enn gjennomsnittet for minoritetselevne. Karaktergjennomsnittet er i utgangspunktet noe lavere enn gjennomsnittet for majoritetselevne. Når vi tar hensyn

til dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser skiller de seg ikke fra majoritetselvene.

Snaut ni av ti med foreldre fra *Marokko* er født i Norge, og de bor i all hovedsak i Oslo. Elever fra denne gruppen kommer fra familier med betydelig lavere sosioøkonomisk status enn gjennomsnittet for minoritetselvene. De bruker likevel langt mer tid på skolearbeid, drøyt sju av ti følger utdanningsprogram som gir studiekompetanse og de har høye utdanningsaspirasjoner – høyere enn gjennomsnittet for minoritetselvene. Det observerte karaktergjennomsnittet er lavere enn hos majoriteten, men gapet forklares i all hovedsak av dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien.

Ungdom med foreldre fra *Pakistan* tilhører en av de etablerte innvandrergruppene i Norge. 85 prosent er født i Norge, og de bor i all hovedsak i Oslo. De har i gjennomsnitt dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser enn andre med innvandrerbakgrunn. Unge med foreldre fra Pakistan bruker mye tid på skolearbeid, snaut åtte av ti følger utdanningsprogram som gir studiekompetanse og gruppen har høye utdanningsaspirasjoner: åtte av ti tror de vil ta høyere utdanning. Karaktergjennomsnittet for gruppen er i utgangspunktet noe lavere enn blant majoritetselvene, men når vi tar hensyn til dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser presterer de like godt som majoritetselvene.

Elever som har foreldre født på *Filippinene* har ganske variert botid. Hver tredje elev er født i Norge, hver tredje kom til Norge før barneskolealder og hver tredje i tenårene. De bor relativt spredt i Norge, også utenfor Oslo og Østlandsområdet. De har litt bedre tilgang på sosioøkonomiske ressurser enn gjennomsnittet av minoritets elever. Seks av ti elever fra denne gruppen følger utdanningsprogrammer som gir yrkeskompetanse. De nedlegger relativt mye tid på skolearbeid, betydelig mer enn majoritetselvene og noe mer enn gjennomsnittet for minoritets elever totalt. De trives noe dårligere på skolen enn gjennomsnittet av minoritets elever og har utdanningsaspirasjoner omtrent på linje med majoritetselvene. De gjør det en del dårligere på skolen enn landsgjennomsnittet, og gapet i gjennomsnittskarakterer mellom gruppen med foreldre fra Filippinene og majoritetselvene er på snaut 0,2 poeng etter kontroll for sosioøkonomiske ressurser.

De aller fleste unge med *polsk* landbakgrunn er født i Polen. Kun seks prosent er født i Norge. De tilhører altså en av de nye innvandrergruppene, og bor betydelig mer spredt utover Norge enn andre med innvandrerbakgrunn. De

har dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien enn majoriteten, men noe bedre enn gjennomsnittet for minoritetslevene. Unge med foreldre fra Polen er overrepresentert på utdanningsprogram som gir yrkeskompetanse: snaut seks av ti går på yrkesfaglig utdanningsprogram. De bruker betydelig mindre tid på skolearbeid enn gjennomsnittet blant minoritetslevene, og er den gruppen som trives på skolen i minst grad og som også i minst grad opplever at det gir status i vennekretsen å være god på skolen. Utdanningsaspirasjonene med hensyn til høyere utdanning er omtrent som blant majoritetslevene. Etter kontroll for sosioøkonomisk bakgrunn gjenstår en gjennomsnittlig karakterforskjell på snaut 0,2 poeng.

Unge med foreldre fra *Tyrkia* tilhører en av de etablerte innvandrergruppene til Norge. Drøyt åtte av ti med tyrkisk bakgrunn er født i Norge. Den tyrkiske minoriteten er relativt Oslo-dominert og de som bor utenfor Oslo bor gjerne i større kommuner. Gruppen av elever med foreldre fra Tyrkia har dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien enn gjennomsnittet blant minoritetslevene og altså betydelig dårligere enn elever fra majoriteten. Omtrent to av tre følger utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse, dette er likt som hos majoritetslevene. De legger ned noe mer tid på skolearbeid enn majoriteten, omtrent det samme som gjennomsnittet av minoritets elever. De trives relativt godt på skolen og har utdanningsaspirasjoner på nivå med majoritetslevene. Karaktergjennomsnittet for elevene er lavt, men mye av gapet mellom unge med foreldre fra Tyrkia og majoritetslevene forklares av ulik tilgang til sosioøkonomiske ressurser. Etter kontroll for sosioøkonomisk status gjenstår et gap på omtrent 0,2 karakterpoeng.

Elever med foreldre fra *Irak* er relativt sammensatt med hensyn til hvor lenge de har vært i landet. Drøyt fire av ti er født i Norge, mens tre av ti innvandret selv før skolestart og resten innvandret flyttet i barneskolealder eller senere. Gruppen av unge med foreldre fra Irak er i stor grad bosatt i Oslo eller andre steder på Østlandet. De har litt dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser enn andre minoritetsungdommer. Unge med foreldre fra Irak legger ned noe mer tid på skolearbeid enn gjennomsnittet blant unge med minoritetsbakgrunn. De er svakt overrepresentert på utdanningsprogrammer som gir yrkeskompetanse. De trives noe dårligere på skolen enn majoritetslevene og har utdanningsaspirasjoner på gjennomsnittet for minoritetslevene, altså noe høyere enn majoritetslevene. Unge med foreldre fra Irak tilhører i større grad vennemiljøer som verdsetter det å være skoleflink. Det

observerte karaktergapet mellom majoritet og unge med foreldre fra Irak er på et halvt karakterpoeng. Etter kontroll for sosioøkonomisk bakgrunn reduseres dette gapet til snaut 0,3.

Unge med foreldre fra *Somalia* tilhører en relativt ny innvandrergruppe. Snaut tre av ti er født i Norge og drøyt tre av ti kom til Norge i tenårene. De tilhører en Oslo-dominert innvandrergruppe, men en god del elever med foreldre fra Somalia bor i mindre kommuner utenfor Østlandet. Elever med minoritetsbakgrunn fra Somalia er blant de som i gjennomsnitt har dårligst tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien. Gruppen er overrepresentert på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. De bruker litt mer tid på skolearbeid enn gjennomsnittet for minoritetselevne og trives relativt godt på skolen. Tre av fire med somalisk bakgrunn har planer om høyere utdanning etter endt videregående opplæring og sju av ti opplever at det å være skoleflink gir status i vennekretsen. Karaktergjennomsnittet blant elever med somalisk bakgrunn er betydelig lavere enn blant majoritetselevne. Når vi derimot tar hensyn til den betydelig dårligere tilgangen til sosioøkonomiske ressurser i familien gjenstår en karakterforskjell på 0,24 karakterpoeng.

Bare sju prosent av unge med foreldre fra *Afghanistan* er født i Norge. Nesten halvparten kom til Norge i tenårene. De tilhører en av de nye innvandrergruppene og innvandringsgrunn for gruppen er i hovedsak flukt. Unge med foreldre fra Afghanistan bor relativt spredt – også i småkommuner. Sammen med unge fra Somalia og Eritrea er unge med bakgrunn fra Afghanistan blant de innvandrergruppene med aller dårligst tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien. De er overrepresentert på utdanningsprogrammer som gir yrkeskompetanse. Mange nedlegger mye tid på skolearbeid, litt mer enn gjennomsnittet for minoritetene totalt, og mange tilhører vennemiljøer der det gir høy status å være god på skolen. De trives derimot gjennomgående noe dårligere på skolen. Gruppen har i utgangspunktet et lavt karaktergjennomsnitt, men dette reduseres til snaut 0,3 når vi tar hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn. Relativt kort botid bidrar også en god del til forklaringen av de observerte karakterforskjellene.

Drøyt seks av ti med foreldre fra *Eritrea* flyttet til Norge i tenårene. Disse ungdommene tilhører en av de nye innvandrergruppene til Norge, som i hovedsak har ankommet som flyktninger. Gruppen bor relativt spredt i både små og store kommuner, og nesten seks av ti bor utenfor Østlandet. De har svært dårlig tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien. Gruppen er overrepresentert

på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Unge med foreldre fra Eritrea legger ned mye tid på skolearbeid, en god del mer enn gjennomsnittet for minoriteter totalt og har utdanningsplaner omtrent på linje med majoritetselevne. De er den gruppen som i størst grad opplever at det å være god på skolen gir status i vennemiljøet. I utgangspunktet er karaktergapet til majoritetselevne stort. Kontrollert for sosioøkonomisk bakgrunn gjenstår et gap på 0,25 poeng. Botid betyr mye for karakterforskjellene for denne gruppen.

Snaut en av ti med foreldre fra *Thailand* er født i Norge. Drøyt fire av ti flyttet til Norge i barneskolealder og snaut fire av ti i tenårene. Gruppen av elever med foreldre fra Thailand bor relativt spredt, også i mindre kommuner rundt om i Norge. De har litt dårligere tilgang på sosioøkonomiske ressurser i familien enn gjennomsnittet for minoritetselever totalt. De er den av innvandrergруппene som i størst grad går på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Gruppen trives relativt dårlig på skolen og har i minst grad av alle gruppene vi ser på i denne rapporten planer om å ta høyere utdanning etter endt videregående opplæring. Selv kontrollert for sosioøkonomisk bakgrunn er karakterforskjellen til majoritetselevne på nesten 0,6 poeng.

## 9.2 Sosioøkonomisk bakgrunn betyr mye

At barn og unge med med høyt utdannete foreldre og god tilgang til materielle ressurser oppnår bedre skolerresultater enn de som vokser opp med færre sosioøkonomiske ressurser er vel kjent. En slik sammenheng bekreftes også i denne undersøkelsen, basert på en indikator på familiens sosioøkonomiske status som fanger opp hvor mange av foreldrene som har høyere utdanning, hvor mange bøker som finnes hjemme, om eleven har tilgang til eget soverom, antall biler og datamaskiner/nettbrett i familien og om familien drar på feriereiser. Undersøkelsen viser at de aller fleste innvandrergруппene har vesentlig mindre tilgang til slike ressurser enn majoritetselevne. Samtidig varierer det mye mellom de ulike gruppene, der elever med foreldre født i Eritrea, Somalia, Afghanistan, Marokko eller Tyrkia har færrest ressurser, mens elever med foreldre født i Norden, Tyskland, Russland og Litauen ligger på nivå med eller noe under majoritetselevne.

Rapporten viser at forskjeller i tilgangen til slike sosioøkonomiske ressurser bidrar til å forklare mye av karakterforskjellene mellom ulike innvandrergруппer – i den forstand at når vi sammenlikner elever med ulik innvandrerbakgrunn, men som vokser opp med tilsvarende sosioøkonomisk

status, er karakterforskjellene langt mindre enn når vi sammenlikner elevene uten å justere for forskjeller i sosioøkonomisk status. Mens det i utgangspunktet er seks innvandrergupper som ikke skiller seg ut med dårligere karaktergjennomsnitt enn majoriteten, viser rapporten at antallet øker til tolv når vi tar hensyn til familiens sosioøkonomiske status. Én av disse innvandrerguppene – den vietnamesiske – skiller seg derimot ut med et høyere gjennomsnitt enn majoriteten. Når vi sammenlikner denne elevgruppen med elever med norskfødte foreldre med tilsvarende mengde av sosioøkonomiske ressurser hjemme skårer de med vietnamesisk bakgrunn i gjennomsnitt nesten 0,3 poeng høyere på karakterskalaen enn majoriteten og har langt bedre resultater enn noen av de andre innvandrerguppene.

For de resterende åtte innvandrerguppene, der sosioøkonomiske forhold ikke bidrar til forklare alt, er det likevel slik at omtrent halvparten av karakterforskjellen til majoritetsgruppen kan knyttes til ulikheter i sosioøkonomisk bakgrunn. Men gapet mellom elevene med thailandsk bakgrunn og elevene med norskfødte foreldre reduseres relativt lite, og for denne gruppen gjenstår det nokså betydelige karakterforskjeller selv justert for sosioøkonomiske faktorer.

Sosioøkonomisk bakgrunn har for øvrig sammenheng med alle de utfallsmålene som brukes i rapporten. For eksempel finner vi at halvparten av forskjellen i skoletrivsel mellom minoritets- og majoritets elever lar seg forklare av familiens sosioøkonomiske status. Sosioøkonomisk status er altså en faktor som er positivt forbundet også med skoletrivsel, det vil si at det er flere som trives og føler tilhørighet til skolen blant unge fra familier med høy sosioøkonomisk status sammenliknet med elever med relativt færre ressurser. Vi finner videre at tilgang på sosioøkonomiske ressurser påvirker arbeidsinnsats i skolen i form av tid brukt på skolearbeid. Unge som vokser opp i hjem med flest ressurser bruker i gjennomsnitt mest tid på lekser. Sosioøkonomisk status er også en viktig faktor for å forstå orientering mot høyere utdanning. Elever med tilgang på flere sosioøkonomiske ressurser i familien tror i større grad enn de med færre ressurser at de kommer til å ta høyere utdanning etter endt videregående opplæring og de tilhører i større grad vennemiljøer der det å være skoleflink gir økt status.

### 9.3 Botid bidrar til å påvirke karakterforskjeller mellom innvandrergrupper

Rapporten tar for seg et stort spekter av ulike innvandrergrupper, der grunner til og tidspunktet for innvandringen varierer mye. På den ene siden tilhører flere av innvandrergruppene etablerte innvandrergrupper der de aller fleste av ungdommene er født og oppvokst i Norge. Disse består av tidlige arbeidsinnvandringsgrupper til Norge, som for eksempel innvandrere fra Pakistan, India, Sri Lanka, Tyrkia og Marokko, men også av typiske flyktningeinnvandrere fra Vietnam, Iran, Kosovo og Bosnia-Hercegovina. På den andre siden har vi relativt nye innvandrergrupper, der ungdommene har generelt mye kortere botid i Norge. Også disse består av både arbeidsmigrantgrupper (Litauen, Polen, Russland og Tyskland) og av flyktninggrupper (Eritrea, Filippinene, Afghanistan, Somalia).

Rapporten viser at botid har en god del å si for elevenes karakterer. Men det er først og fremst de med relativt kort botid som skiller seg ut med svakest resultater. Sammenliknet med de som er født i Norge skiller det i gjennomsnitt 0,40 karakterpoeng mellom de med kortest og lengst botid. Det er for øvrig bare små karakterforskjeller mellom de med innvandrerbakgrunn som er født i Norge og de som kom til Norge før de fylte seks år, mens de som kom i barneskolealderen ligger omtrent midt mellom disse ytterpunktene.

Analysen der vi sammenlikner elever med ulik innvandrerbakgrunn, men holder botiden konstant, viser at botid har en viss betydning for karakterforskjellene mellom innvandrergruppene. For eksempel er det slik at omtrent halvparten av forskjellen mellom de fire innvandrergruppene med de laveste gjennomsnittskarakterene og elever med pakistansk bakgrunn kan knyttes til at de førstnevnte gruppene har bodd vesentlig kortere i Norge enn den mer etablerte gruppen av ungdom som har pakistanske foreldre. Samtidig viser analysene at noen av innvandrergruppene som presterer godt i skolen oppnår gode resultater selv om de har relativt kort botid. Dette gjelder innvandrergrupper som Tyskland, Norden og Russland. Ungdom med bakgrunn fra Litauen oppnår også i utgangspunktet nokså gode resultater, og kontrollert for botid er det estimerte karaktergjennomsnittet like høyt som gjennomsnittet til ungdommene med bakgrunn fra Vietnam.



## 9.4 Stort utdanningsdriv, som også varierer mellom grupper

Tidligere forskning har vist at mange ungdommer med innvandrerbakgrunn har et spesielt stort driv mot utdanning. Dette bekreftes av analysene i denne rapporten. Det nye i denne rapporten er at vi systematisk har undersøkt om utdanningsdrivet varierer mellom ulike innvandrergupper. Vi finner at de fleste gruppene har et betydelig driv mot utdanning, enten vi måler dette gjennom hvor mye tid de bruker på lekser, hvor orientert de er mot høyere utdanning eller hva slags betydning det å være god på skolen har i ungdommenes vennemiljø.

Det er samtidig enkelte grupper som ikke skiller seg ut med et særskilt høyere driv enn det vi finner blant majoritetselvene. For eksempel finner vi at ungdom med bakgrunn fra nordeuropeiske land – fra Tyskland, Norden, Russland, Litauen og Polen på mange områder er nokså like som majoriteten. De gjør like mye – eller litt mer – lekser enn majoriteten, andelen som tror de vil ta høyere utdanning er omtrent det samme som majoriteten og det er omtrent like mange som mener at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet. Bildet endrer seg lite når vi tar hensyn til familiens sosioøkonomiske status, med unntak av ungdommene fra Litauen og Polen, som sammenliknet med de andre gruppene er noe mer orientert mot høyere utdanning når vi tar hensyn til at disse har en del flere sosioøkonomiske ressurser hjemme enn i de andre innvandrerguppene.

Når det gjelder de øvrige innvandrerguppene – fra Asia, Afrika og Sør-Europa, er konklusjonen at utdanningsdrivet er høyt i alle grupper, og spesielt når vi tar hensyn til at mange av disse gruppene har forholdsvis lav sosioøkonomisk status. Når det gjelder skolearbeid, for eksempel, er det slik at alle disse gruppene bruker langt mer tid på lekser enn majoriteten og de nordeuropeiske innvandrerguppene. Ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka bruker spesielt mye tid, så mye som en og en halv time på lekser daglig. Ungdom med foreldre fra Marokko, Pakistan, Eritrea, Thailand og India bruker også mye tid på lekser.

I rapporten analyserer vi hvordan disse ulikhetene i utdanningsdriv påvirker karakterforskjellene. Vår konklusjon er at karakterforskjellene mellom flere av innvandrerguppene og majoriteten trolig ville vært større dersom dette utdanningsdrivet ikke var tilstede. Denne konklusjonen er basert på en hypotetisk situasjon der vi sammenlikner elevgrupper som ellers er like med hensyn på mange bakgrunnsfaktorer, og der vi finner at utdanningsdrivet på

mange måter bidrar til å kompensere en del av de «ulempene» mange av disse ungdommene har når det gjelder tilgangen til sosioøkonomiske ressurser. Aller størst betydning har dette utdanningsdrivet for ungdom som har foreldre født i Pakistan, Sri Lanka eller Somalia, der estimatene våre tilsier at dette handler om drøyt 0,20 karakterpoeng. Et tilsvarende mønster, men med litt svakere utslag, ser vi i flere av de andre innvandrergroppene, der estimatene endrer seg mellom 0,15 – 0,20 karakterpoeng (Eritrea, Afghanistan, Marokko, Vietnam, India, Iran, Kosovo og Bosnia-Hercegovina). Blant ungdom som har foreldre født i Tyrkia, Irak, Thailand og Filippinene er denne effekten noe svakere, men likevel sterkere enn det vi finner i de nordeuropeiske innvandrergroppene.

## 9.5 Høy skoletrivsel i alle innvandrergropper

I rapporten analyserer vi hvordan elever med ulik landbakgrunn trives i skolen. Det generelle bildet er at de aller fleste med innvandrerbakgrunn opplever skolen som et godt sted å være. I alle innvandrergropper trives det store flertallet, de føler seg inkludert av både elever og lærere og er fornøyd med skolen de går på. Samtidig er det slik at ungdom med innvandrerbakgrunn som gruppe betraktet opplever noe mindre trivsel og tilhørighet i skolen enn majoriten. Det er noen flere som gruer seg til å gå på skolen og færre er fornøyd med skolen de går på. Forskjellene er ikke spesielt store, og de kan langt på vei forklares av ulikheter i sosioøkonomisk status. Også hvilken skole elevene har en viss betydning. Hvor lenge ungdommene har bodd i Norge spiller derimot ikke en spesielt stor rolle for hvordan elevene opplever skolen, med unntak av at de som kom i tenårene opplever noe mindre grad skoletrivsel og tilhørighet enn andre.

Samtidig er det noen forskjeller mellom innvandrergroppene, som bare delvis samvarierer med hvilket karaktergjennomsnitt de ulike groppene oppnår. Generelt er trivselen noe høyere i gropper som gjør det bra i skolen, og lavest blant de som oppnår relativt lave karakterer. Men mønsteret er langt fra entydig. Det finnes eksempler på relativt lav trivsel blant innvandrergropper som oppnår nokså gode karakterer. Og motsatt, i innvandrergropper med de laveste gjennomsnittskarakterer finner vi eksempler på gropper som skårer forholdsvis høyt på skoletrivselsindikatorene, blant annet elever med bakgrunn fra Somalia og Eritrea.

Hovedbildet er likevel at forskjellene mellom innvandrergroppene i opplevd trivsel ikke er store, og de bidrar ikke til å forklare noe særlig av

karakterforskjellene mellom innvandrergroppene. Selv om skoletrivsel i seg selv er positivt forbundet med karakterer, i den forstand at elever som trives godt på skolen oppnår bedre karakterer enn elever som trives dårlig, er sammenhengen ikke spesielt sterk.

## 9.6 Bosted og skole betyr relativt lite

Rapporten viser at det er store variasjoner mellom ulike innvandrergropper når det gjelder hvor i Norge ungdommene bor og hvilke skoler de går på. Samtidig er det et viktig funn i denne rapporten at sammenhengen er relativt begrenset mellom bosted og skole på den ene siden og skoleprestasjoner, utdanningsdriv og trivsel på den andre siden. Vi finner små systematiske forskjeller i utfallsvariablene våre mellom elever med innvandrerbakgrunn som bor ulike steder i landet, i kommuner med ulik størrelse og sammensetning og som går på ulike skoler. Dette betyr at elever med innvandrerbakgrunn, uavhengig av hvor de bor og hvor de går på skole møter mange av de samme mulighetene og begrensningene i utdanningssystemet. Dette står i sterk kontrast til funn fra eksempelvis USA. Det norske utdanningssystemet kategoriseres, i motsetning til det amerikanske, som universelt. Utdanningen følger i hovedsak sentrale retningslinjer, læreplaner og de ulike skolene er underlagt de samme kontrollregimer med hensyn til kvalitet. Den relativt begrensede observerte effekten av hvor i landet de ulike elevene bor og hvilken skole elever med innvandrerbakgrunn går på kan være et tegn på at man langt på vei har lykket med å tilby like muligheter, men også at elever med minoritetsbakgrunn møter mange av de samme utfordringene på ulike skoler i landet.

## 9.7 Alt er ikke forklart

Selv i et forholdsvis egalitært samfunn som det norske betyr familien som barn og unge vokser opp i mye for hvor godt elever trives i skolen, hva slags utdanningsdriv de møter skolen med og hvilke resultater de oppnår i utdanningssystemet. Dette gjelder ikke bare for unge med innvandrerbakgrunn, men også for unge generelt. I rapporten har vi vist at sosioøkonomisk status er viktig for mange av disse forholdene, samtidig som vi har vist at tilgangen på sosioøkonomiske ressurser ikke bidrar til å forklare alle forskjeller mellom innvandrergroppene. Dette viser at også andre faktorer spiller inn. Resurser i familien handler ikke bare om inntekt, utdanning og tilgang på materielle goder, men også om tilgang på tid og tilgjengelige voksenpersoner. Det er

derfor en begrensning ved studien at vi ikke har hatt informasjon om hva slags relasjoner de unge har til foreldrene sine og hva slags familiestruktur de inngår i. Siden de ulike innvandrergruppene som er studert har så ulik innvandringshistorikk, er det en mulighet at en del av de variasjonene som vi ikke har klart å forklare kan handle om hvem de unge bor sammen med – om de bor med en eller begge foreldrene – eller om de bor med foreldre i det hele tatt. Å undersøke hva slags betydning det har at noen innvandrergupper har unge som har kommet som enslige asylsøkere til Norge, mens andre har kommet til Norge på familiegjenforening med en mor eller far som har flyttet til landet først er et forskningstema, som vi ikke har hatt muligheter til å undersøke nærmere innenfor rammene av dette prosjektet.

Innledningsvis i rapporten refererte vi til forskning som forklarer gode skolerresultater i enkelte innvandrergupper med kulturelle faktorer som fremmer innsats og prestasjoner i utdanningssystemet. En konsekvens av en slik tenkning og slike forklaringer kunne også vært at lavere prestasjoner i skolesystemet skyldes kulturelle faktorer som verdimesig står i motsetning til utdanning. Det er imidlertid lite i våre funn som tyder på at det er systematisk motstand mot eller avstandtagen fra skolens verdier i noen av de innvandrergruppene der skolekarakterene er relativt lave. Snarere tvert imot. Det er særlig blant elever i de gruppene som i utgangspunktet har lavere gjennomsnittskarakterer vi finner elever med sterk utdanningsorientering, høy arbeidsinnsats, god tilpasning til skolen og miljøer der det å være god på skolen verdsettes i form av økt status i vennegruppen. I denne undersøkelsen har vi derimot ikke hatt mulighet til å undersøke om det er systematiske forskjeller i hva slags støtte og veiledning unge fra ulike innvandrergupper får hjemmefra med hensyn til skolehverdag og utdanningsvalg. Dette bør også kunne være et tema for framtidig forskning.

Rapporten viser at botid er en viktig faktor for å forklare og forstå ulikheter i skolerresultater mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn og mellom elever med innvandrerbakgrunn fra ulike land. Botid betegner hvor lenge en har bodd i landet, men sier mindre om hvordan man er blitt møtt eller ivaretatt etter ankomst. For de av de unge som selv har flyttet burde vi ideelt sett hatt informasjon om hva slags integrasjonstiltak elevene har blitt møtt med i Norge. Det finnes en flora av ulike tiltak og innsatser på flere nivåer som for eksempel innføringsklasser og mottaksklasser, morsmålsopplæring og opplæring i norsk som andrespråk. Dette tilbys i kortere eller lengre tidsperioder

og kan være bestemt av kommunenes ressurser og kompetanse. Dette betyr for eksempel at en person kan ha hatt kort botid i Norge og gjennomgått mange gode integrasjonstiltak som fungerer støttende med hensyn til skoletilpasning og prestasjoner. Motsatt kan en person ha bodd lang tid i Norge og ikke mottatt slike tiltak. Utdanningsvalg kan også være påvirket av kvaliteten på veiledning som tilbys unge med innvandrerbakgrunn. Det kan for eksempel være slik at en del ungdom med innvandrerbakgrunn blir veiledet til å ta yrkesfag fordi det er mindre teoritungt, altså at man kan klare seg med litt mindre språkkunnskaper. Alt dette kan påvirke de unges tilpasning og prestasjoner og bør være et fokus for framtidig forskning.

Utgangspunktet for denne rapporten var blant annet muligheten i Ungdata til å skille ut elever med innvandrerbakgrunn der foreldrene deres er født i ulike land. Dette har muliggjort analyser over et relativt bredt spekter av forhold som handler om elevenes trivsel og tilhørighet, utdanningsdriv og prestasjoner. Samtidig legger det begrensninger på hvor dypt vi har kunnet gå i undersøkelsen av elever med bakgrunn fra enkeltland eller grupper av enkeltland. For å få en bedre forståelse av hvordan unge med innvandrerbakgrunn har det og gjør det i norsk skole bør framtidig forskning også forsøke å ta hensyn til skolesystem og institusjoner i opprinnelseslandet til elevene eller foreldrene deres. Våre funn tyder for eksempel på at elever med innvandrerbakgrunn fra land med utdanningssystemer og institusjoner som ligner de vi finner i Norge i større grad presterer på linje med majoritetselvene.



# Summary

This report is about school satisfaction, educational drive and school performance among youth with immigrant background in upper secondary school in Norway. This group of students has more than doubled in less than twenty years – from a 6 per cent share of students in 2001 to 14 per cent in 2017. Since education is a crucial element in the integration of immigrants and their children, it is important to gain more knowledge about the educational achievement of the young. How well do they do in school and are there systematic differences between youth in families that come from different countries? In the report, we study youth with a background from the 20 countries with the largest immigration to Norway in upper secondary education. One of the findings is that there are quite large differences between the grades students from different countries achieve. The aim of the report is to acquire more knowledge about why these differences are so large.

The data is based on a cross-national survey scheme (Ungdata) conducted in upper secondary schools in 2015-2017. The data consists of self-reported information from approximately 68,000 students in about 250 upper secondary schools across Norway. In the report, "Youth with an immigrant background" is defined as all who have two foreign-born parents. They comprise 14.6 percent of all students in the material and include both Norwegian-born students and those who have moved to Norway.

## Main findings

The analyses show that parental country of origin has an impact on the students school performance – the difference is almost a full grade in the Norwegian 6 grade system, between those who achieve best and worst.

One important finding is that socio-economic status and duration of residency in Norway explain much of the differences. In the report, we also show that several groups of immigrants have strong educational drive, which in many cases compensate lower socio-economic status and shorter residency. With a few exceptions youth with an immigrant background spend considerably more time doing schoolwork, aspire to get a higher education and more believe that achieving well in school increases their standing among peers, than is usual amongst other youth. Without this drive, the difference in

grades would probably be larger than they are. We also find that youth with an immigrant background feel less school satisfaction than other youth, though differences in satisfaction and sense of belonging do not explain the differences in grades. We also find that there is a large variation between youth with different country backgrounds regarding where they live in Norway and which schools they attend. Place of residence and the schools they attend, do not contribute to explaining why some groups do better in school than others.



# Litteraturreferanser

- Alba, R., Sloan, J., & Sperling, J. (2011). The Integration Imperative: The Children of Low-Status Immigrants in the Schools of Wealthy Societies. *Annual Review of Sociology, Vol 37, 37*, 395-415.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA Rapport 15/03. Oslo: NOVA
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning.* NOVA Rapport 09/2010. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn: trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 16*.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.* NOVA rapport 07/2012
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata undersøkelsene.* NOVA Rapport 3/2016. Oslo: NOVA
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning, 56*, 9-49.
- Birkelund, G. E., & Mastekaasa, A. (2009). *Integrert? Utdanning og arbeid blant innvandrere og deres etterkommere i Norge.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Bjugstad, H. K. (2016). Stadig flere mangler grunnskolepoeng. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-flere-mangler-grunnskolepoeng>
- Brandén, M., Birkelund, G. E., & Szulkin, R. (2016). *Does School Segregation Lead to Poor Educational Outcomes? Evidence from Fifteen Cohorts of Swedish Ninth Graders.* IAS Working Paper Series 2016:4. Linköping University
- Bratsberg, B., Raaum, O., & Røed, K. (2012). Educating children of immigrants: Closing the gap in Norwegian Schools. *Nordic Economic Policy Review, 3*, 211-251.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (Eds.). (2012). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dzamarija, T. M. (2017). Innvandrere og deres norskfødte barn - gruppenes sammensetning. In T. Sandnes (Ed.), *Innvandrere i Norge 2017* (Vol. 155). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* London: Faber & Faber.
- Engen, T. O., L. A. Kulbrandstad mfl (1996). *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes læringsstrategier og skoleprestasjoner.* Hamar, Oplandske bokforlag.

- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(01), 57-93.
- Fekjær, S. N. (2007). New differences, old explanations. Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background? *Ethnicities*, 7(3), 367 - 389. doi:0.1177/1468796807080234
- Fekjær, S. N. (2010). Klasse og innvandrerbakgrunn: to sider av samme sak? In I. K. Dahlgren & J. Ljunggren (Eds.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (pp. 84-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. (3.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frøyland, L. R. og Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo. NOVA-rapport 5/12*. Oslo: NOVA.
- Heath, A. F., & Kilpi-Jakonen, E. (2012). *Immigrant children's age at arrival and assessment results*. OECD Education Working Papers, No. 75, OECD Publishing, Paris
- Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211-235. doi:10.1146/annurev.soc.34.040507.134728
- Hegna, K. (2013). «Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring.» *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13(1): 49-79.
- Helland, H. (1997). *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner*. (Magisteravhandling (sosiologi)), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hermansen, A. S. (2016). Moving Up or Falling Behind? Intergenerational Socioeconomic Transmission among Children of Immigrants in Norway. *European Sociological Review*, 32(5), 675-689.
- Hermansen, A. S. (2017). Age at Arrival and Life Chances Among Childhood Immigrants. *Demography*, 54(1) 201-229.
- Hermansen, A. S., & Birkelund, G. E. (2015). The Impact of Immigrant Classmates on Educational Outcomes. *Social Forces*, 94(2), 615-646.
- Høydahl, E. (2013). Innvandrere i bygd og by. *Samfunnsspeilet*, 2. Oslo: SSB.
- IMDi. (2017). *Innvandrerbefolkningen i Norge*. Hentet fra [https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/#title\\_6](https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/#title_6)
- Kjærnsli, M. & F. Jensen (red). (2016) PISA 2015: Stø kurs. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. UNGforsk rapport 1996 nr. 6. Oslo: UNGforsk.
- Lauglo, J. (1999). Working harder to Make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77-100.

- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(02), 167-198.
- Lødding, B. (2009). *Sluttene, slitene og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. NIFU STEP-rapport 2009:13. Oslo: NIFU-STEP.
- Piore, J. M. (1979). *Birds of passage: Migrant labor and industrial societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social Exclusion among Peers: The Role of Immigrant Status and Classroom Immigrant Density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1275-1288.
- Portes, A., Fernandez-Kelly, P., & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000-1040.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Reisel, L. (2014). Kjønnssdelte utdanningsvalg. In L. Reisel & M. Teigen (Eds.), *Kjønnssdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet* (pp. 30-47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Sandnes, T. (2017). *Innvandrere i Norge 2017*. Statistiske analyser 155, SSB Oslo-Kongsvinger.
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis: Mobilizing 'Ethnic Capital'? *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 44(6), 1109-1127.
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? In T. Sandnes (Ed.), *Innvandrere i Norge 2017* (Vol. 155, pp. 78 - 95). Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Strand, S. (2011). The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal*, 37(2), 197-229. doi:10.1080/01411920903540664
- Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2), 59 - 86.
- Støren, L. A. (2009). *Choice of study and persistence in Higher education by Immigrant background, gender and social Background*. Retrieved from Oslo:
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Gjennomføringsbarometeret 2016. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene*.
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Innvandrere i Grunnopplæringen 2013*. Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknnotater/Innvandrere\\_i\\_grunnoppleringen\\_2013.pdf](https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknnotater/Innvandrere_i_grunnoppleringen_2013.pdf)

- Vrålstad, S., & Stabell Wiggen, K. (2017). *Levekår blant innvandrere i Norge 2016*. i Sandnes T. (2017): *Innvandrere i Norge 2017*. Statistiske analyser 155, SSB. Oslo-Kongsvinger.
- White, I. R., Royston, P., & Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. *Statistics in Medicine*, 30, 377-399.

# Vedlegg

Vedleggstabell 1 Multivariat regresjonsanalyse av tid brukt til lekser (målt i minutter daglig).  
Landbakgrunn

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Landbakgrunn (ref. gr: Norge)									
Vietnam	33	2,8	***	34	2,7	***	32	2,7	***
Tyskland	4	4,0	NS	3	3,8	NS	4	3,8	NS
Bosnia-Hercegovina	28	4,4	***	29	4,2	***	28	4,2	***
Norden	1	3,2	NS	0	3,0	NS	-1	3,0	NS
Russland	14	4,4	**	14	4,2	***	12	4,2	**
India	37	4,1	***	36	4,0	***	34	4,0	***
Iran	25	3,8	***	24	3,7	***	22	3,7	***
Sri Lanka	52	2,6	***	51	2,5	***	47	2,5	***
Litauen	10	3,9	**	14	3,8	***	14	3,8	***
Kosovo	29	3,8	***	32	3,6	***	31	3,6	***
Marokko	40	4,2	***	43	4,1	***	39	4,1	***
Pakistan	40	2,1	***	41	2,0	***	36	2,1	***
Filippinene	30	4,0	***	33	3,9	***	33	3,9	***
Polen	5	2,3	*	7	2,2	***	7	2,2	***
Tyrkia	27	3,1	***	30	3,0	***	28	3,0	***
Irak	30	2,9	***	33	2,8	***	31	2,8	***
Somalia	28	2,0	***	35	2,1	***	33	2,1	***
Afghanistan	26	2,5	***	34	2,5	***	33	2,5	***
Eritrea	37	2,9	***	48	2,9	***	48	2,9	***
Thailand	37	4,2	***	42	4,1	***	42	4,1	***
Andre land	22	1,2	***	25	1,1	***	23	1,1	***
Kjønn (jenter=1)				26	0,4	***	25	0,4	***
Klassetrinn (ref. VG1)									
VG2				1	0,5	**	2	0,5	***
VG3				1	0,6	*	3	0,6	***
Sosioøkonomisk status (0-3)				6	0,4	***	5	0,4	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)				15	0,5	***	14	0,5	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							2	1,2	NS
20 – 30 %							0	2,1	NS
>30 %							3	3,0	NS
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-6	2,4	*
Resten av landet							-2	2,2	NS
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							0	0,9	NS
20-50.000 innbyggere							1	0,9	NS
>50.000 innbyggere							1	1,0	NS
Konstant	50	0,2	***	14	0,8	***	17	2,5	***
N ungdom=	68597			67829			67597		
N skoler=							248		

Note: Signifikansnivå: NS: p>0,05, \* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Vedleggstabell 2 Analyse av utdanningsplaner blant ungdom som har foreldre født i ulike land.

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Landbakgrunn (ref. gr: Norge)									
Vietnam	12,4	2,4	***	14,3	2,0	***	12,5	2,0	***
Tyskland	0,6	3,3	NS	-0,1	2,8	NS	0,4	2,8	NS
Bosnia-Hercegovina	11,7	3,7	***	12,3	3,1	***	11,4	3,1	***
Norden	2,9	2,7	NS	1,2	2,2	NS	0,6	2,2	NS
Russland	6,1	3,7	NS	6,7	3,1	*	6,4	3,1	*
India	15,9	3,6	***	11,2	3,1	***	10,3	3,1	***
Iran	17,5	3,3	***	14,2	2,8	***	12,7	2,8	***
Sri Lanka	21,3	2,3	***	17,8	1,9	***	16,4	1,9	***
Litauen	-0,7	3,3	NS	10,4	2,8	***	10,0	2,8	***
Kosovo	10,6	3,2	***	18,2	2,7	***	16,5	2,7	***
Marokko	11,8	4,2	* <sup>1</sup>	17,9	3,8	***	17,3	3,8	***
Pakistan	13,7	1,9	***	16,6	1,6	***	15,4	1,7	***
Filippinene	1,4	3,4	NS	7,7	2,9	**	7,8	2,9	**
Polen	-0,6	1,9	NS	7,8	1,6	***	7,2	1,6	***
Tyrkia	6,7	2,6	*	15,7	2,2	***	15,1	2,3	***
Irak	5,7	2,6	*	13,1	2,2	***	12,1	2,2	***
Somalia	7,0	1,9	***	23,7	1,7	***	22,8	1,7	***
Afghanistan	1,1	2,2	NS	16,9	1,9	***	15,9	1,9	***
Eritrea	-2,0	2,5	NS	22,1	2,2	***	21,9	2,2	***
Thailand	-5,1	3,6	NS	14,4	3,1	***	14,2	3,1	***
Andre land	4,9	1,0	***	10,6	0,9	***	10,1	0,9	***
Kjønn (jenter=1)				11,6	0,3	***	11,3	0,3	***
Klassetrinn (ref. VG1)									
VG2				2,1	0,4	***	2,3	0,4	***
VG3				4,5	0,4	***	4,4	0,5	***
Sosioøkonomisk status (0-3)				13,6	0,3	***	12,7	0,3	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)				41,4	0,4	***	40,2	0,4	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							-0,4	0,8	NS
20 – 30 %							-0,1	1,3	NS
>30 %							-4,3	1,9	*
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-1,7	1,5	NS
Resten av landet							-4,1	1,4	**
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							1,7	0,7	*
20-50.000 innbyggere							1,8	0,6	**
>50.000 innbyggere							1,1	0,7	NS
Konstant	67,0	0,2	***	5,3	0,6	***	9,8	1,6	***
N ungdom=	68597			67829			67597		
N skoler=							248		

Note: Signifikansnivå: NS: p>0,05, \* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Vedleggstabell 3 Analyse av sannsynligheten for å mene at det å være god på skolen øker statusen i vennemiljøet.

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Landbakgrunn (ref. gr: Norge)									
Vietnam	8,6	2,5	***	11,2	2,5	***	9,5	2,5	***
Tyskland	4,2	3,5	NS	3,9	3,5	NS	4,3	3,5	NS
Bosnia-Hercegovina	16,5	3,9	***	17,3	3,9	***	16,8	3,9	***
Norden	2,0	2,9	NS	1,6	2,8	NS	1,3	2,8	NS
Russland	0,5	3,9	NS	1,4	3,9	NS	1,0	3,9	NS
India	19,7	3,7	***	19,7	3,7	***	18,1	3,7	***
Iran	20,5	3,4	***	21,1	3,4	***	19,9	3,4	***
Sri Lanka	13,8	2,3	***	14,9	2,3	***	12,5	2,3	***
Litauen	-0,4	3,5	NS	3,6	3,5	NS	4,0	3,4	NS
Kosovo	9,9	3,4	**	13,7	3,4	***	12,8	3,4	***
Marokko	24,4	3,9	***	29,4	3,9	***	26,8	3,9	***
Pakistan	22,5	1,9	***	25,6	1,9	***	23,0	2,0	***
Filippinene	7,8	3,6	*	11,7	3,6	***	11,1	3,6	**
Polen	-3,3	2,0	NS	0,3	2,0	NS	0,1	2,0	NS
Tyrkia	12,4	2,7	***	17,1	2,7	***	15,9	2,7	***
Irak	21,3	2,7	***	24,8	2,7	***	23,9	2,7	***
Somalia	24,4	1,9	***	30,8	1,9	***	29,4	2,0	***
Afghanistan	27,9	2,4	***	33,6	2,4	***	32,9	2,4	***
Eritrea	30,2	2,7	***	37,7	2,7	***	37,3	2,7	***
Thailand	22,1	3,8	***	29,0	3,8	***	28,1	3,8	***
Andre land	10,2	1,0	***	13,0	1,1	***	12,5	1,1	***
Kjønn (jenter=1)				-0,7	0,4	NS	-0,8	0,4	*
Klassetrinn (ref. VG1)									
VG2				1,9	0,4	***	1,8	0,4	***
VG3				2,8	0,5	***	2,8	0,6	***
Sosioøkonomisk status (0-3)				6,6	0,3	***	6,1	0,4	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)				9,7	0,5	***	8,7	0,5	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							0,5	0,9	NS
20 – 30 %							0,4	1,5	NS
>30 %							-2,0	2,1	NS
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-5,1	1,7	**
Resten av landet							-3,9	1,6	*
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							0,7	0,8	NS
20-50.000 innbyggere							0,3	0,8	NS
>50.000 innbyggere							0,8	0,9	NS
Konstant	44,3	0,2	0,0	23,8	0,7	0,0	28,4	1,9	***
N ungdom=	68597			67829			67597		
N skoler=							248		

Note: Signifikansnivå: NS: p>0,05, \* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Vedleggstabell 4 Regresjonsanalyse av skolekarakterer. Foreldrenes landbakgrunn, kjønn, klassetrinn, sosiale bakgrunn, skoletrivsel og utdanningsdriv, skoletilhørighet og kjennetegn ved bostedskommune.

	Modell b (sig)	Modell 2 b (sig)	Modell 3 b (sig)	Modell 4 b (sig)	Modell 5 b (sig)	Modell 6 b (sig)
Landbakgrunn (referansegruppe=Norge)						
Vietnam	0,05 (NS)	0,29 (***)	0,30 (***)	0,14 (***)	0,09 *	0,09 *
Tyskland	-0,01 (NS)	0,02 (NS)	0,02 (NS)	-0,03 (NS)	-0,02 (NS)	-0,02 (NS)
Bosnia-Hercegovina	-0,06 (NS)	0,08 (NS)	0,10 (NS)	-0,05 (NS)	-0,04 (NS)	-0,04 (NS)
Norden	-0,07 (NS)	-0,08 (NS)	-0,05 (NS)	-0,09 (NS)	-0,09 (NS)	-0,09 (NS)
Russland	-0,09 (NS)	-0,01 (NS)	0,02 (NS)	-0,03 (NS)	-0,07 (NS)	-0,07 (NS)
India	-0,12 (NS)	0,00 (NS)	0,00 (NS)	-0,16 (**)	-0,17 (**)	-0,17 (**)
Iran	-0,13 (*)	0,02 (NS)	0,05 (NS)	-0,11 (NS)	-0,12 (*)	-0,12 (*)
Sri Lanka	-0,13 (**)	0,07 (NS)	0,07 (NS)	-0,15 (***)	-0,15 (***)	-0,14 (***)
Litauen	-0,17 (*)	-0,05 (NS)	-0,03 (NS)	-0,10 (NS)	-0,07 (NS)	-0,07 (NS)
Kosovo	-0,26 (***)	-0,03 (NS)	-0,05 (NS)	-0,20 (***)	-0,16 (**)	-0,16 (**)
Marokko	-0,28 (***)	0,01 (NS)	0,02 (NS)	-0,17 (*)	-0,10 (NS)	-0,09 (NS)
Pakistan	-0,33 (***)	-0,06 (NS)	-0,06 (*)	-0,28 (***)	-0,21 (***)	-0,20 (***)
Filippinene	-0,33 (***)	-0,17 (**)	-0,13 (*)	-0,21 (***)	-0,19 (***)	-0,19 (**)
Polen	-0,34 (***)	-0,19 (***)	-0,16 (***)	-0,22 (***)	-0,21 (***)	-0,20 (***)
Tyrkia	-0,49 (***)	-0,21 (***)	-0,20 (***)	-0,34 (***)	-0,30 (***)	-0,29 (***)
Irak	-0,50 (***)	-0,28 (***)	-0,25 (***)	-0,38 (***)	-0,33 (***)	-0,32 (***)
Somalia	-0,64 (***)	-0,24 (***)	-0,26 (***)	-0,45 (***)	-0,40 (***)	-0,39 (***)
Afghanistan	-0,64 (***)	-0,27 (***)	-0,25 (***)	-0,44 (***)	-0,42 (***)	-0,42 (***)
Eritrea	-0,64 (***)	-0,24 (***)	-0,23 (***)	-0,42 (***)	-0,40 (***)	-0,40 (***)
Thailand	-0,82 (***)	-0,58 (***)	-0,55 (***)	-0,67 (***)	-0,65 (***)	-0,65 (***)
Andre land	-0,32 (***)	-0,13 (***)	-0,11 (***)	-0,22 (***)	-0,21 (***)	-0,21 (***)
Kjønn (jenter=1)		0,16 (***)	0,18 (***)	0,08 (***)	0,07 (***)	0,07 (***)
Klassetrinn (ref. VG1)						
VG2		0,08 (***)	0,09 (***)	0,07 (***)	0,07 (***)	0,07 (***)
VG3		0,09 (***)	0,09 (***)	0,01 (NS)	0,00 (NS)	0,00 (NS)
Sosioøkonomisk status (0-3)		0,38 (***)	0,36 (***)	0,25 (***)	0,21 (***)	0,21 (***)
Skoletrivsel (z-skåre)			0,11 (***)	0,09 (***)	0,09 (***)	0,08 (***)
Tid brukt til lekser (antall timer)				0,07 (***)	0,07 (***)	0,07 (***)
Planer om høyere utdanning (ja=1)				0,40 (***)	0,36 (***)	0,36 (***)
Økt status av å være god (ja=1)				0,11 (***)	0,10 (***)	0,10 (***)
Utdanningsprogram (studiekomp=1)					0,09 (***)	0,10 (***)
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)						
10 – 20 %						-0,02 (NS)
20 – 30 %						-0,01 (NS)
>30 %						-0,27 (***)
Region (ref. Oslo)						
Østlandet						-0,06 (NS)
Resten av landet						-0,07 (NS)
Kommunestørrelse (ref.: <10.000 innbyggere)						
10-20.000						-0,06 (***)
20-50.000						-0,03 (*)
>50.000						-0,03 (NS)
Konstant	3,87 (***)	3,07 (***)	3,12 (***)	3,14 (***)	3,06 (***)	3,17 (***)
N ungdom=	48364	48364	48364	48364	48364	48364
N skoler=					152	152

Note: Signifikansnivå: NS:  $p > 0,05$ , \*  $p < 0,05$ , (\*\*)  $p < 0,01$ , (\*\*\*)  $p < 0,001$ . Modell 1-4 er ordinære lineære regresjonsanalyser. Modell 5-6 er basert på lineære flernivåanalyser med individ som nivå 1 og skole som nivå 2.



Vedleggstabell 5 Regresjonsanalyse av selvrapporterte karakterer blant ungdom med innvandrerbakgrunn. Betydningen av botid.

	Modell I (OLS)			Modell II (OLS)			Modell III (ML)		
	b	se b	sig p	b	se b	sig p	b	se b	sig p
Landbakgrunn (ref. gr: Pakistan)									
Vietnam	0,37	0,06	***	0,37	0,06	***	0,28	0,06	***
Tyskland	0,32	0,09	***	0,46	0,09	***	0,27	0,08	***
Bosnia-Hercegovina	0,27	0,09	**	0,27	0,09	**	0,16	0,08	*
Norden	0,25	0,08	***	0,34	0,08	***	0,15	0,07	*
Russland	0,23	0,09	*	0,33	0,09	***	0,17	0,09	*
India	0,21	0,08	**	0,22	0,08	**	0,03	0,07	NS
Iran	0,20	0,08	*	0,21	0,08	**	0,09	0,07	NS
Sri Lanka	0,20	0,06	***	0,19	0,06	***	0,04	0,05	NS
Litauen	0,15	0,08	NS	0,38	0,09	***	0,25	0,08	**
Kosovo	0,06	0,08	NS	0,06	0,08	NS	0,05	0,07	NS
Marokko	0,04	0,09	NS	0,05	0,08	NS	0,12	0,08	NS
Filippinene	-0,01	0,08	NS	0,13	0,08	NS	0,08	0,07	NS
Polen	-0,01	0,05	NS	0,17	0,06	**	0,09	0,06	NS
Tyrkia	-0,16	0,06	*	-0,16	0,06	*	-0,11	0,06	NS
Irak	-0,17	0,06	**	-0,12	0,06	NS	-0,08	0,06	NS
Somalia	-0,30	0,05	***	-0,16	0,05	**	-0,11	0,05	*
Afghanistan	-0,29	0,06	***	-0,12	0,06	NS	-0,14	0,06	*
Eritrea	-0,30	0,07	***	-0,08	0,07	NS	-0,08	0,07	NS
Thailand	-0,47	0,10	***	-0,27	0,10	**	-0,31	0,09	***
Andre land	0,01	0,04	NS	0,12	0,04	**	0,05	0,04	NS
Alder ved innvandring (ref. født i Norge)									
Før skolestart				-0,03	0,04	NS	0,01	0,03	NS
I barneskolealder				-0,22	0,03	***	-0,12	0,03	***
I tenårene				-0,33	0,03	***	-0,16	0,03	***
Kjønn (jenter=1)							0,02	0,02	NS
Klassetrinn (ref. VG1)									
VG2							0,03	0,02	NS
VG3							-0,04	0,03	NS
Skoletrivsel (z-skåre)							0,14	0,02	***
Tid brukt til lekser (antall timer)							0,00	0,00	***
Planer om høyere utdanning (ja=1)							0,33	0,03	***
Økt status av å være god (ja=1)							0,02	0,02	NS
Sosioøkonomisk status (0-3)							0,19	0,02	***
Utdanningsprogram (studiekomp=1)							0,17	0,03	***
Minoritetsandel på skolen (ref. <10 %)									
10 – 20 %							-0,03	0,05	NS
20 – 30 %							0,01	0,07	NS
>30 %							-0,34	0,09	***
Region (ref. Oslo)									
Østlandet							-0,11	0,07	NS
Resten av landet							-0,14	0,07	NS
Kommunestørrelse (ref. <10.000)									
10-20.000 innbyggere							-0,04	0,06	NS
20-50.000 innbyggere							0,01	0,05	NS
>50.000 innbyggere							0,02	0,05	NS
Konstant	3,67	0,04	***	3,69	0,04	***	2,76	0,11	***
N ungdoms=	7029			7029			7029		
N skoler=							148		

Note: Signifikansnivå: NS: p>0,05, \* p<0,05, (\*\*) p<0,01, (\*\*\*) p<0,001