

Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning

Jon Lauglo

NOTAT
NR 6/10

Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning

JON LAUGLO

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring

NOVA Notat 6/2010

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

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 velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

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

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

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2010
NOVA – Norwegian Social Research
ISBN 978-82-7894-365-6
ISSN 1890-6435

Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

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

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

Forord

Jeg er takknemlig for at forskningsprogrammet Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner (IMER), Norges forskningsråd, har godkjent at innholdet i denne rapporten trykkes opp igjen av NOVA. Rapporten er en revidert versjon av en kunnskapsoversikt tidligere publisert av IMER-programmet. IMER-satsingen inngår nå i Forskningsrådets program Velferd, arbeid og migrasjon.

April, 2010

Jon Lauglo

Innhold

Sammendrag	7
Innledning	9
1 Innvandrerbarns skoleprestasjoner og utdanningsforløp	11
Funn i andre land	11
Norske funn	13
2 Hva er sosial kapital?	19
3 Coleman om sosial kapital for utdanning	23
4 Motivasjon og innsats for utdanning hos unge med innvandrerforeldre	26
5 Familiebasert sosial kapital	29
6 Sosial kapital fra etnisk fellesskap	37
7 Kan relasjoner med jevnaldrende bli for tette?	43
8 For mye press og sosial kontroll?	46
9 Oppsummering og ideer til forskning	49
Litteraturliste	53

Sammendrag

Studien gjennomgår norsk og internasjonal forskning om hvordan unge som er barn av innvandrere klarer seg i utdanningssystemet, og om hva «sosial kapital» betyr for at de skal lykkes. Den gir en oversikt over hvor godt unge fra innvandrerhjem klarer seg i norsk skole og drøfter begrepet sosial kapital. Notatet tar for seg den betydning som sosiale ressurser knyttet til familie og etnisk felleskap har for de unges utdanning, om hvorvidt sterk familietilknytning fører til problematisk press og sosial kontroll, og om jevnaldningsrelasjoner kan bli for tette. Ideer til forskning skisseres.

Innledning

Hvordan klarer unge som er barn av innvandrere seg i utdanningssystemet, og hva betyr sosial kapital for at de skal lykkes i sin utdanning? Denne rapporten gjennomgår faglitteratur som har relevans for disse spørsmålene.

Med «unge fra innvandrerfamilier» forstås i denne rapporten unge som selv er innvandrere i den forstand at de er født i utlandet (den såkalte «førstegenerasjonen») så vel som den såkalte «annengenerasjonen» som selv er født i landet, men med foreldre som begge er innvandrere fra et annet land.

Det er ofte forskningsmessig nyttig å skille mellom innvandrerbakgrunn fra såkalte «ikke-vestlige land» og en «vestlig» landbakgrunn. I Norge er det særlig unge fra ikke-vestlige familier som utmerker seg ved å ha høye utdanningsambisjoner og ved å bruke mer tid enn andre på leksearbeid (Lauglo 1996, 2000).

En rekke indikatorer er tegn på hvorvidt barn og ungdommer lykkes i utdanningssystemet. Én indikator er skoleprestasjoner målt ved karakterer i ulike fag. Andre indikatorer er om de fortsetter sitt utdanningsløp i videregående opplæring (VGO) etter obligatorisk skolegang, om de fullfører slike påbegynte løp, og om de går videre til høyere nivåer i utdanningssystemet. Andre indikatorer kan være om de unge har positive holdninger til utdanning og til sin egen skolegang, hvor hardt og målbevisst de arbeider hjemme med å forberede seg for dagene på skolen, og hva slags planer de har for sin videre utdanning. Mye av den litteraturen som gjennomgås her gjelder prestasjoner, ambisjoner, arbeidsinnsats (lekser) og fullføring av påbegynte utdanningsløp.

Sosial kapital er et begrep som har fått faglig oppmerksomhet i de senere tiår (Field 2003), ikke minst i forskning om hvor godt unge med innvandrerbakgrunn klarer seg på skolen. «Sosial kapital for utdanning» er den type norm- og informasjonsbærende sosiale relasjoner som synes å være til hjelp for at de unge skal lykkes i utdanningssystemet. Da sosial kapital er blitt brukt til analyse av svært ulike «gunstige» fenomener, og om sosiale relasjoner som fungerer som ressurser både for individer og for hele samfunn, er

begrepet kritisert for at det er blitt upresist. Denne rapporten inneholder derfor et forsøk på en avklarende drøfting. I drøftingen vil jeg særlig legge vekt på James Colemans bidrag (1988) da hans innflytelse har vært særlig stor på forskning om sosial kapital for utdanning. Mitt argument vil bli at mens han definerte begrepet sosial kapital svært vidt, brukte han det for å peke på ganske spesifikke sosiale ressurser for skolegang i hans samtidige amerikanske samfunn. Samtidig var han seg bevisst at andre sosiale relasjoner kunne tjene som sosial kapital for andre formål, for andre aktører enn barn og unge, og i andre samfunnsmessige sammenhenger. Et spørsmål er derfor om de hypotesene som han avledet fra sitt begrep om sosial kapital *for utdanning* blant *amerikansk* ungdom, har gyldighet i Norge.

Rapporten vil først gi et sammendrag av tidligere funn om hvor godt unge med innvandrerbakgrunn klarer seg i utdanningssystemet. Deretter vil begrepet sosial kapital og hvordan det er brukt i samfunnsforskningen bli drøftet. Dette blir fulgt av en gjennomgang av norsk og internasjonal faglitteratur som viser sammenhenger mellom hvor godt de unge klarer seg i utdanningssystemet, og indikatorer på sosial kapital og dens betydning for utdanning blant unge fra innvandrerfamilier.

1 Innvandrerbarns skoleprestasjoner og utdanningsforløp

Funn i andre land

Formell utdanning er blant annet et middel til å lykkes i et kunnskapsbasert moderne yrkesliv. Det politiske målet om vellykket integrering av innvandrere og deres etterkommere er en grunn til den betydelige mengden studier som i de senere år er kommet i Norge og andre land, om hvor godt unge med innvandrerforeldre klarer seg i skolen. Språklig og annen kulturell avstand mellom hjem og skole antas å gjøre det vanskeligere for unge å lykkes i skolen. I utdannings sosiologien har slik avstand lenge fått stor oppmerksomhet som generell forklaring på reproduksjon fra generasjon til generasjon av klassemessig sosial ulikhet i prestasjoner og utdanningskarrierer (Bourdieu & Passeron 1970, Bourdieu 1997 [1983]). Ut fra en slik forklaring skulle barn av innvandrerforeldre være en gruppe med klart større risiko for å mislykkes i utdanningssystemet enn barn av andre foreldre fra samme sosiale klasse eller med samme utdanningsnivå. Spørsmålet er imidlertid om innvandrerfamilier tvert i mot også utmerker seg ved å ha høyere mobilitetsambisjoner for sine barn, og ved at de unge arbeider hardere og mer målbevisst med sin skolegang for å realisere sosial mobilitet slik at de overvinner den barrieren som større kulturell avstand mellom skole og hjem kan utgjøre?

Fra 1990-tallet og framover er det i en rekke land vist at mens barn av innvandrere fra enkelte typer landbakgrunn gjennomsnittlig presterer noe dårligere i skolen og får kortere utdanningsløp enn elever med majoritetsbakgrunn, klarer andre «innvandrerungdommer» seg bemerkelsesverdig godt i skolen – særlig når man kontrollerer statistisk for de forskjeller som kan tilskrives foreldrenes utdanningsnivå og yrkesmessige sosiale status (Gillborn 1997 om Storbritannia; Portes & MacLeod 1996 om USA; Löfgren 1991 og Similä 1994 om Sverige). Det er på ingen måte noen internasjonal jernlov at barn av innvandrere vil klare seg dårligere i utdanningssystemet enn andre

unge, til tross for all argumentasjon om at kulturell avstand mellom hjem og skole (og særlig språklig avstand) har stor betydning.

I amerikansk forskning har den nye innvandringsbølgen siden 1980 fra Asia og Latin-Amerika særlig fått oppmerksomhet. De fleste «landbakgrunnsgruppene» som har vært gjenstand for forskning, har i USA vist bedre prestasjoner i skolen enn hva tilfelle er for barn av foreldre som ikke er innvandrere, men som har samme utdanningsnivå eller yrkesmessige status (Fuligni 1997, Rumbaut 1997a, 1997b; Portes & MacLeod 1996). En studie av Rumbaut (1995) viste også at barn av innvandrere presterte bedre i skolen enn barn av foreldre som hadde samme etniske landbakgrunn, men som ikke selv var innvandrere. Britiske studier har vist at mens unge med vestindisk bakgrunn klarte seg noe dårligere enn andre i skolen, presterer unge med asiatisk bakgrunn like godt som andre, etter kontroll for deres foreldres sosioøkonomiske status (Gillborn & Gipps 1996). Progresjonen fra skole til universitet er slående sterk blant unge med asiatisk bakgrunn. Modood (2004, 2005) har vist at unge som er barn av innvandrere fra Kina, Pakistan, India og Bangladesh, har vært overrepresentert i de senere år ved britiske universiteter – til og med *uten* kontroll for deres foreldres utdanning og yrkesmessige status (som i snitt er betydelig lavere enn for majoritetsbefolkningen). Modood hevder derfor at de rådende teorier i utdannings sosiologien om sosial klasse ikke strekker til som forklaring på innvandrerungdommers mestring av utdanningssystemet, og han har pekt på etnisk forankret familiebasert sosial kapital som en alternativ forklaring.

I andre vesteuropeiske land har enkelte landsrepresentative surveyundersøkelser vist at lavere skoleprestasjoner eller lavere utdanningsnivå hos barn av innvandrere enn hos andre unge, blir sterkt redusert (eller forsvinner helt) etter kontroll for foreldrenes sosiale kassetilhørighet. Vallet & Caille (1996) fant slike resultater i Frankrike. I Sverige fulgte Similä (1994) opp hele årskull av individer født i perioden 1953–70, og fant at barn av innvandrere fra de aller fleste kategorier landbakgrunn hadde høyere sannsynlighet for å skaffe seg studenteksamen enn unge som var barn av svenskfødte foreldre – etter kontroll for foreldrenes sosioøkonomiske status.

Noen etniske grupper synes nok å klare seg bedre enn andre (Støren 2006), og de unge som selv er født i utlandet og er delvis vokst opp der, vil

vanligvis prestere svakere enn elever som er født og oppvokst i det land foreldrene har flyttet til. Men den internasjonale litteraturen viser at det ikke alltid er slik at barn av innvandrere har et dårligere utgangspunkt enn andre for å klare seg godt i et lands skolesystem – til tross for vektleggingen i sosial reproduksjonsteori om at språklig og annen kulturell avstand mellom hjem og skole vil være en sterkt utslagsgivende hindring.

Norske funn

Som det vil bli omtalt nedenfor, viser norske funn om skoleprestasjoner i grunnskolen svært liten forskjell i skoleprestasjoner mellom barn av innvandrere og barn av majoritetsbefolkningen – etter kontroll for foreldres sosioøkonomiske status. Den forskjell som påvises (at barn av innvandrere presterer dårligere) kan i svært stor grad tilskrives at deres foreldre har lavere utdanningsnivå. I videregående skole er det tegn på at barn av innvandrere «sliter» i skolen, men også på at de viser større utholdenhet enn andre. Unge med innvandrerbakgrunn som oppnår studiekompetanse, påbegynner høyere utdanning raskere enn andre ungdommer. I høyere utdanning sett samlet, har de like stor sannsynlighet som andre studenter for å fullføre lengre studier – til tross for at de i snitt har lavere sosioøkonomisk familiebakgrunn enn andre. Flaskehalsen i systemet synes først og fremst å være videregående opplæring (VGO), hvor problemet er at de sjeldnere enn andre oppnår formell kompetanse for yrkesliv eller for studier i høyere utdanning.

For grunnskolen har norske studier siden 1990-tallet vist at familiens sosioøkonomiske status har betydning også for innvandrerbarns skoleprestasjoner, men denne sammenhengen er ikke så sterk som den er for majoritetsbefolkningen. Når en imidlertid kontrollerer statistisk for familiens sosioøkonomiske status (det mest utslagsgivende er foreldrenes utdanningsnivå eller andre mål på deres fortrolighet med boklig kultur), er det svært liten forskjell i skolekarakterer mellom norskfødte barn av innvandrere og andre unge. Dette ble funnet på det store og landsdekkende survey-materialet Ung i Norge 1992 der ungdommer i alderen 13 til 19 år ble bedt om å oppgi karakterer i norsk, matematikk og engelsk ved siste karakteroppgjør (Lauglo 1996, 1999). I et representativt utvalg av Oslo-elever i 1996 (Ung i Oslo 1996) fant Krange og Bakken (1998) at elever med foreldre fra ikke-vestlige

land fikk noe dårligere karakterer i grunnskolen enn andre, etter kontroll for foreldres sosioøkonomiske bakgrunn. Hvis man kun tok utgangspunkt i de elever som hadde besvart spørsmål om karakterer (i skjemaets langversjon), viste Helland (1997) at norsk-pakistanere fra majoritetsbefolkningen, og at elever med innvandrerbakgrunn fra Vietnam, presterte bedre enn majoriteten – igjen etter kontroll for den betydningen som foreldres utdanningsnivå har.

I de senere år har man ved hjelp av nasjonale data fra administrative registre (tilrettelagt og anonymisert av Statistisk sentralbyrå) kunnet analysere forskjeller blant elever i hele årskull i karakterer eller i skårer på nasjonale prøver. Grøgaard, Helland og Lauglo (2008) fant på slike data at minoritets-elever får dårligere karaktersum ved grunnskolens slutt enn majoritets-elever – etter omfattende kontroll for blant annet sosioøkonomiske sider ved elevenes hjemmebakgrunn (s. 122). Dette negative utslaget som gjelder unge som er barn av innvandrerforeldre fra ikke-vestlige land, er imidlertid utpreget svakt. Utslaget målt i karakterpoeng er for eksempel betydelig svakere enn forskjellen i karakterpoeng mellom jenter og gutter. Det er også svakere enn forskjellen mellom elever som har vokst opp med begge foreldre i hjemmet, og elever med andre familieforhold. Ikke uventet er utslaget større for de elever som selv er innvandrere til Norge enn det er for «annengenerasjonen». Videre viste de at barn av innvandrere har svakere skårer enn majoriteten på nasjonale prøver i norsk lesing og skriving i fjerde klasse. I engelsk i fjerde klasse har de derimot bedre resultat enn majoriteten – når det kontrolleres for blant annet fars og mors utdanningsnivå og foreldrenes arbeidsmarkeds-tilknytning (ss. 75, 77, 85). I syvende klasse finner man det samme mønsteret: svakere prestasjon i norsk, og litt sterkere enn majoriteten i engelsk (ss. 98, 101, 105, 110). Det kan være at innvandrerfamilier, i sterke grad enn andre familier, er seg bevisst på den betydning som engelsk internasjonalt har som verdensspråk.

Hægeland m.fl. (2004: 28) fant i analyser av registerdata for elever som fullførte norsk grunnskole i årene 2001–2003, at elever som var født i Norge, men med foreldre som er innvandrere fra ikke-vestlige land og som selv ankom til Norge før de startet på grunnskolen, oppnådde omtrent samme poengsum basert på 11 fagkarakterer fra grunnskolen som andre elever med tilsvarende utdanningsnivå hos foreldrene og med tilsvarende økonomiske

ressurser i hjemmet. Totalinntrykket fra deres analyse blir at forskjellen i karakternivå mellom barn av majoritetsbefolkningen og *norskfødte* barn av innvandrere ved grunnskolens slutt, så å si i sin helhet skyldes allment utslagsgivende sosioøkonomiske karakteristika ved deres familier. Bakkens (2009) litteraturgjennomgang av tidligere forskning konkluderer med at «... når en tar hensyn til ulikheter i sosial bakgrunn er ikke minoritetsstatus spesielt utslagsgivende i norsk skole» (s. 19). Hans egen analyse, basert på registerdata for elever som gikk ut av den norske grunnskolen i årene 2005–2007, finner at majoritets elever oppnår kun 6/10 av ett «inntakspoeng for VGO» bedre resultater enn minoritets elever på en grunnskolepoengskala fra 10 til 60 når man sammenlikner elever med samme kjønn og med tilsvarende utdanningsnivå hos foreldrene – en forsvinnende liten forskjell.

I videregående skole er det tydeligere tegn på at barn av innvandrere klarer seg faglig dårligere enn andre. Analysene av Grøgaard m.fl. (2008: 137, 144, 150) av data fra koblete administrative registre, viste at sannsynligheten for å fullføre grunnkurs i VGO uten å bestå, særlig er høyere for barn av foreldre fra ikke-vestlige land – og at den høyere sannsynligheten gjenstår også når man foretar kontroll for studieretning, karakterer fra grunnskolen, foreldres utdanning, arbeidsmarkedsstatus og om foreldrene bor sammen. Men samtidig ble det vist at sannsynligheten for å *slutte i løpet av grunnkursåret* blant alle elever i VGO, er *lavere* for unge med innvandrerbakgrunn fra ikke vestlige land – med andre ord, «innvandrer elever» viser større utholdenhet i VGO, selv om de har større risiko for ikke å bestå eksamen til slutt. Det samme har Lødding (2009) tidligere vist på data fra oppfølging over fem år av mer enn 9000 ungdommer i sju østlandsfylker som i 2002 gikk i 10. klasse i grunnskolen.

I Løddings (2009:150–151) materiale søkte nesten alle ungdommer ved utgangen av grunnskolen seg til VGO. Hun valgte ut for særskilt analyse minoritetsspråklige søkere; de med foreldrebakgrunn fra ikke-vestlige land og fra østeuropeiske land. Hun fant at disse oftere enn andre elever søkte seg til *studieforberedende studieretninger*. Dette gjaldt *innenfor alle prestasjonssjikt* målt ut fra deres grunnskolepoengsum. Forskjellen mellom minoritet og majoritet var størst blant unge i det laveste prestasjonssjiktet. Sannsynligheten for å velge en slik studieforberedende retning er fortsatt høyere blant

ikke-vestlige innvandrere også når det kontrolleres for foreldres utdanningsnivå, holdninger, skoletilpasning og interesser. *Uansett prestasjonsnivå og sosioøkonomisk familiebakgrunn, er det tydeligvis klart mer om å gjøre for unge fra slike innvandrerfamilier å skaffe seg studiekompetanse enn det er for unge fra majoritetsbefolkningen. På den annen side var det sterkere tendens blant minoritets elever enn blant majoritets elever at de med de dårligste karakterene valgte yrkesfag.*

Lødding fant også at barn av innvandrere fra ikke-vestlige land (både første generasjons innvandrere og «etterkommere») bruker klart mer tid enn andre ungdommer på lekser i de studieforberedende studieretningene. Dette gjelder både i grunnkurs og i videregående kurs. De arbeider altså hardere enn andre. Samtidig fant hun, på tvers av type studieretning, at både førstegenerasjons innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn og de som er født i Norge, oftere enn andre elever opplevde videregående skole som «vanskelig», at mange ord og uttrykk i lærebøkene var vanskelige, og at mange fag var «for vanskelige» (s. 157). Majoritets elever opplever også mer sosial livsglede på skolen ved at de oftere enn minoriteten gleder seg til å treffe medelever. *«Innvandrer elever» utviser altså større innsats og utholdenhet i VGO til tross for at de opplever skolegangen som vanskeligere og til tross for at skolen for dem ikke framstår som en like attraktiv arena for sosialt samvær med jevnaldringer, som den gjør for majoriteten.* Andre funn viser at slik sterkere utholdenhet og innsats hjelper dem til å lykkes bedre enn andre som i utgangspunktet presterte like bra i skolen.

Støren m.fl. (2007) har fra analyse av nasjonale registerdata vist at elever med innvandrerforeldre har høyere sannsynlighet for å fullføre VGO, *gitt de karakterer de hadde fikk i grunnkurset.* De konkluderer slik om elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001:

...innen hvert sjikt av karakterer er effekten av å ha ikke-vestlig bakgrunn klart positiv, både blant både førstegenerasjon og etterkommere, [de har] lavest frafall og høyest andel som fullfører. Dette tyder på at særlig skolemotivasjon i denne gruppen... Når de med ikke-vestlig bakgrunn i gjennomsnitt har lavere andel som fullfører enn majoritetsgruppen, så er svake prestasjoner på et tidligere trinn en svært viktig årsak til dette. (s. 17).

Ikke forbausende er det en skolemessig fordel for barn av innvandrere å ha hatt sin oppvekst i Norge – med den fortrolighet med språk og samfunn som oppvekst gir. Det er og tegn til at senere årskull av annengenerasjonen lykkes bedre i VGO enn hva tidligere årskull gjorde. Støren m.fl. (2007: 16, 17) fant at fullføringsprosenten økte fra tidligere til senere kull (1999–2001) blant barn som selv var født i Norge og som hadde innvandrerforeldre, mens de ikke fant en tilsvarende forbedring over tid blant unge som selv var innvandrere. De sistnevnte hadde klart lavere sannsynlighet for å fullføre enn etterkommerne. I tråd med tidligere funn fant de at betydningen av sosio-økonomisk familiebakgrunn er svakere for barn av innvandrere fra ikke-vestlige land, enn det er for unge fra majoritetsbefolkningen.

Når de har fullført VGO med studiekompetanse, utmerker unge med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn seg imidlertid ved raskere overgang til høyere utdanning. Dette gjelder både «annengenerasjonen» og «førstegenerasjonen» i følge (Støren m.fl. 2007:20). Videre viser Reisel og Brekke (under publisering) som også benytter seg av registerdata, at norskfødte barn av innvandrerforeldre med ikke-vestlig landbakgrunn, har like stor sannsynlighet for å fullføre påbegynt høyere utdanning som unge fra majoritetsbefolkningen, til tross for at de førstnevntes foreldre har lavere sosio-økonomisk status. De poengterer at dette er et bedre resultat enn tilsvarende funn om forskjell mellom minoriteter og majoritet i USA, og de antar at dette kan tilskrives den velutbygde norske velferdsstaten (s. 19).

Støren (2009) har fulgt opp de som begynte i videregående opplæring i 1999 eller 2000 over en niårs periode – igjen ved hjelp av nasjonale registerdata. Hun analyserer valg av studium og studieprogresjon blant dem som begynte ved universiteter eller høyskoler i 2002 og i 2003. Hun finner at unge med innvandrerbakgrunn klart oftere enn andre med samme karaktersum fra VGO, velger det hun kaller «elitestudier» (lege, tannlege, sivilingeniør, jus og siviløkonom), noe som tolkes som uttrykk for deres høyere ambisjonsnivå. Forskjeller i sannsynligheten for at unge i disse kullene vil ha fullført studier før 2008, avhenger imidlertid av utdanningens nivå. De som er annengenerasjon med innvandrerbakgrunn har bedre studieprogresjon i masterstudier enn de såkalte etnisk norske. De som er førstegenerasjonen (selv født i utlandet) fullfører masterstudier nesten like ofte som de etnisk

norske. Men i studier på lavere nivå er studieprogresjonen svakere blant unge med innvandrerbakgrunn enn blant andre studenter. Særlig gjelder dette de som er førstegenerasjonen. Ellers viser Støren at kvinner har bedre studieprogresjon enn menn – og at dette gjelder studenter med innvandrerbakgrunn så vel som andre studenter.

For å oppsummere: et gjennomgangstema i norsk utdanningsforskning siden 1990-tallet har vært at unge med foreldre fra ikke-vestlige land, sammenlignet med majoritetsbefolkningen, har høye ambisjoner og utviser stor utholdenhet i sitt skolearbeid. De jobber hardere enn andre, og står på uten å gi så lett opp – også når de møter motbakke. Særlig i VGO er det tegn til at de oftere enn andre nettopp opplever slik motbakke. Flere har tolket slike funn til å bety at slik større innsats og utholdenhet gjør det mulig for barn av innvandrere å oppnå så gode resultater som de gjør, til tross for den antatte «kulturavstand» mellom skole og hjem (Lauglo 1996, 2000; Lødding 2009, Bakken 2009) – og som nevnt har Støren m.fl. (2007) vist at større innsats øker sannsynligheten for vellykket fullføring av VGO. En utfordring er å forklare hva som fremkaller slik sterkere innsats. Kan sosial kapital-teori bidra til en slik forklaring?

2 Hva er sosial kapital?

Pierre Bourdieu, Robert Putnam og James Coleman er de viktigste grunnleggerne for teori om sosial kapital. Et felles element hos dem synes å være ideen om at aktører har fordeler av å delta i norm- og informasjonsbærende sosiale nettverk, og at sosiale relasjoner fungerer som en ressurs ved å vedlikeholde og forsterke verdier, virkelighetsforståelse og normer om gjensidighet.

Bruken av begrepet har vært knyttet til svært ulike forskningsformål. Hos statsvitere som Putnam (1993, 1995) og Fukuyama (1995) har hovedinteressen ligget på samfunnsnivå eller på virksomhetssektorer som politikk og økonomi (de såkalte makro- og mellomnivåer). De fokuserer på forutsetninger for velfungerende demokrati, for eksempel på betydningen av et florerende nett av frivillige sammenslutninger og av et høyt tillitsnivå (Putnam 2000, Hooghe & Stolle 2003). Andre statsvitere har fremhevet at også statlige institusjoner er en indikasjon for sosial kapital fordi velfungerende offentlige tjenester er en forutsetning for et høyt tillitsnivå (Rothstein & Stolle 2003). Forskere som er interessert i økonomisk dynamikk og forbedring av levekår har også anvendt begrepet sosial kapital til å gjelde egenskaper ved samfunn som fremmer samarbeid og tillit (Fukuyama 1995, Dasgupta & Serageldin 2000, Woolcock 1998). I faglitteratur om sosial kapital på mellom- og makronivå i samfunnet, er det imidlertid uklart om man har noen bestemt aktør for øye som skal dra nytte av slike sosiale ressurser. Begrepet kan da lett gli over i en forestilling om det gode samfunn – noe Portes (2000) kritisk omtaler som et for diffust begrepsinnhold.

Sosiologer som Coleman (1988) og Bourdieu (1997[1983]) har primært vært interessert i hvordan enkeltindivider har nytte av de sosiale relasjoner de har med andre. Særlig har de vært interessert i relasjoner i nettverk der individer kjenner hverandre godt nok til at de direkte kan påvirke hverandres adferd gjennom de sanksjoner som utløses av samhandling dem imellom (som i slekt og familie, eller i et lokalsamfunn der folk kjenner hverandre og omgås hverandre personlig), eller de har vært

interessert i hvordan aktører gjennom et nettverk kan ha nytte av mer upersonlige bekjenskaper til avgrensede formål.

Bourdieu (1997 [1983]) så sosial kapital som én av tre kapitalformer: økonomisk, kulturell og sosial kapital. Disse formene er ressurser som gir uttelling i reproduksjonen av maktulighet fra generasjon til generasjon. De er i noen grad innbyrdes konverterbare med økonomisk kapital som den mest grunnleggende form. Sosial kapital var for han *tilknytning til sosiale nettverk* som gav fordeler i konkurransen om knappe goder innenfor et gitt sosialt felt. Siden Bourdieus spesialitet var utdanning og det bredere kulturelle felt som formell utdanning er del av, kan det synes overraskende at han ikke synes å ha brukt begrepet sosial kapital i forskning om de unges utdanningsløp. Field (2003:48) fant i sin litteraturgjennomgang kun ett eksempel på at Bourdieu anvender begrepet om utdanning, og da ikke om utdanningsløpet i seg selv, men om overgangen mellom utdanning og yrkesmessig karriere: Hvordan franske akademikere i konkurranse om ettertraktede stillinger skaper og bruker sosiale nettverk (Bourdieu 1988). En slik bruk kan tyde på at Bourdieu så på sosial kapital først og fremst som nyttige bekjenskaper av den type som gir tilgang til elitemedlemskap eller som er en kilde til å oppnå tjenester gjennom relativt upersonlige forindelser. En slik bruk ligger i så fall tett opp til den type sosial kapital som Putnam (2000, 1995) kaller «bridging» (brobygging) – gjensidig nyttige relasjoner mellom aktører som nok kjenner hverandre og har tillit til hverandre, men som ikke nødvendigvis har spesielt nære personlige relasjoner eller sterkt påvirker hverandres adferd gjennom sosiale sanksjoner.

Mens forskere i Bourdieus (1970, 1988) fotspor har vært opptatt av reproduksjon av klassemessig ulikhet fra generasjon til generasjon, har studier i Colemans (1988, 1990) fotspor rettet oppmerksomhet mot sosiale relasjoner som fremmer oppadstigende sosial mobilitet ved å gi støtte til innsats, utholdenhet og mestring i utdanningssystemet, og som kan kompensere for lav sosioøkonomisk opprinnelse og derved redusere klassemessig sosial reproduksjon. Coleman (1990,1988) *definerer* imidlertid sosial kapital svært vidt: Trekk ved aktørers tilknytning til sosial struktur som er til hjelp for deres handlinger (målrettet adferd). Han poengterer samtidig at sosial kapital ikke er å forstå som noe bestemt strukturell trekk, men som mange

forskjellige ulike enheter som har det til felles at de «facilitate certain actions of individuals who are within the social structure» (Coleman, 1990: 302). En slik bred definisjon åpner for at samme sosiale relasjon kan være gunstig for en gitt aktør, og for ett bestemt formål, men en hindring for andre formål (og for andre aktører). Hva *slags* tilknytning til sosial struktur som er formålstjenlig for en bestemt aktør (eller en bestemt type aktører) og for et gitt handlingsmål, blir da et empirisk spørsmål og kan variere med konteksten.

Graden av kjennskap i mellommenneskelige relasjoner vil variere fra det sterkt personlige til det ganske upersonlige. Jo nærere forholdet er, jo lettere kan aktører *regulere* hverandres adferd gjennom sanksjoner. Colemans hypotese i *bruken* av begrepet sosial kapital, var at sosial regulering utført av ansvarshavende voksne er formålstjenlig for at de unge skal få en vellykket overgang til det voksne liv. Hans hypotese var at personlige, normbærende relasjoner (*»bonding»*)¹ mellom de unge og deres foreldre vanligvis er til de unges fordel, og videre at det også er en fordel for de unges sosialisering for voksenlivet å inngå i et verdi- og normbærende relativt «tett» fellesskap med foreldrene og andre voksne, *utenfor hjem og familie*. Utgangspunktet for en slik hypotese var en antagelse om at det moderne amerikanske samfunn har medført en forvitring av familie og av voksenstyrte fellesskap der hele familier inngår, og at en slik svekkelse er uheldig for de unges sosialisering.

Coleman (1988) poengterte imidlertid at det som er «sosial kapital» for et bestemt formål og en bestemt aktør, kan godt være irrelevant for andre formål eller til og med hindre realiseringen av dem – for eksempel at for sterk sosial regulering kan hemme innovasjon – et argument som har tradisjon i sosiologien tilbake til Parks (1928) teori om «the marginal man». For «løse» relasjoner kan nok være et problem for sosialisering innenfor en familie og for familiens evne til å holde de unge på rett kjøll i overgangen til voksenlivet, men som Granovetter (1973) poengterte før sosial kapital ble lansert som begrep: Hvis man er på jakt etter jobb, kan nettopp et vidstrakt nettverk av relativt løse bekjentskaper være mer hensiktsmessig enn et lite nettverk av sterke, personlige relasjoner.

¹ Personlig tilknytning.

Putnam (2000) valgte å skille mellom tett sosial tilknytning (Colemans «*bonding*») og løsere forbindelser mellom individer på tvers av grupper («*bridging*»). Etter et teoribidrag fra Woolcock (1998) pekte han og på en tredje type sosial kapital: «*linking*»-typen som viser til forbindelser mellom individer som har ulik status og ulik tilgang til ressurser. Ytterligere kategoriseringer av typer sosial kapital finnes i faglitteraturen. For eksempel, som vil bli omtalt nedenfor, er «*etnisk sosial kapital*» eller «*etnisk identitetskapital*» brukt i enkelte studier om sosiale ressurser som er til nytte for innvandrerdommers i deres skolegang. Det kan være at som *udifferensiert* begrep er sosial kapital for bredt til å være et presist nok redskap for analyse og kommunikasjon av forskningsresultater. Sosial kapital som generelt begrep kan likevel være nyttig som *utgangspunkt* ved å samle oppmerksomhet om spørsmålet: Hvilke sosiale relasjoner er til en gitt aktørs fordel for å nå gitte mål, og i en gitt kontekst? Begrepet blir da et midlertidig redskap – «a heuristic device», som Portes (1998) har hevdet. Men en differensiering av begrepet er etter mitt skjønn nødvendig for å analysere mer avgrensede spørsmål som: Hva *slags* sosiale relasjoner er til de unges fordel for å klare seg godt i utdanningssystemet?²

² Selvsagt gjenstår andre spørsmål, som «Hva bør egentlig formålet med utdanning være?» og «Hva betyr det å 'klare seg godt' i livet?»

3 Coleman om sosial kapital for utdanning

Field (2003:48), finner i sin gjennomgang av faglitteratur om sosial kapital, at anvendelsen av dette begrepet på forskning om utdanning har vært dominert av Colemans teoretisering. Coleman (1988) definerte altså sosial kapital som fordeler aktører har fra sin tilknytning til sosial struktur. Colemans utgangspunkt var også en antagelse om at det moderne og urbane amerikanske samfunn har medført for svak voksenstyrt sosial regulering for de unges oppvekst (til forskjell fra for eksempel oppvekst i landsbyer i et bondesamfunn før mekaniseringen). I tolkningen av Colemans bidrag om sosial kapital blir det da viktig å ha for øye at hans vektlegging av sosial kapital som tette relasjoner («bonding») mellom voksne og unge gjaldt en bestemt type aktør, et bestemt mål (vellykket mestring av utdanning), og i en bestemt samfunnsmessig kontekst.

Hans hypotese om utdanning var derfor at det er en fordel for de unges skolegang at de inngår i normbærende «tette» nettverk sammen med voksne, ut fra en implisitt antagelse om at utdanning er et gode for de unge, og at foreldre og andre ansvarshavende voksne vanligvis vil tillegge utdanning stor betydning for at de unge skal klare seg godt i dagens moderne samfunn. Han argumenterte for at sosial regulering som springer ut fra samhandling i relativt tette relasjoner med ansvarshavende voksne, ville få de unge til å ta sin utdanning mer på alvor enn de ellers ville gjort og til at de ikke så lett i sin adferd ville falle for kortsiktige fristelser som ikke er i deres langsiktige interesse. Ut fra et aktørperspektiv kunne man imidlertid tolke hans argumentasjon om sosial kapital for utdanning til å bety at det egentlig er *foreldrene* (og utdanningspolitikere) som er de aktører som får *sine* mål realisert *for* de unge, gjennom slik sosial regulering, hvis de unge egentlig helst ville slippe skolen og det strev som skolegang medfører.

I Colemans argumentasjon er det en fordel for de unge at de har sin oppvekst i familier som internt preges av samhold mellom foreldrene, og av at

familier inngår i relativt sterkt normbærende fellesskap («community») med andre familier. Dette er en type sosiale relasjoner som aktører ikke lett kan bevisst skaffe seg og samle opp over tid, med tanke på målet om vellykket oppvekst for de unge – noe som også kan forklare hvorfor Colemans mente at sosial kapital ikke er en ressurs som aktører lett akkumulerer med tanke på dens anvendelse. Det kan være at han ville hatt (i likhet med Bourdieu) et mer positivt syn på muligheten for at sosial kapital bevisst kan akkumuleres dersom han hadde vært interessert i den type sosial kapital som gir fordel for aktører i økonomiske transaksjoner eller i konkurransen om stillinger.

For at en teori skal lede til nytt og sterkt forklaringspotensial, er det en fordel om teorien peker på forklaringsfaktorer som er *svakt* forbundet med de faktorer som før har stått i fokus som forklaringer. Om utdanning ville det derfor være en fordel om styrken i sosial kapital var relativt svakt forbundet med slike kilder til sosial reproduksjon som kulturell kapital og sosial klasse. Forskning om innvandrerdømmers forhold til utdanning blir mer faglig interessant om den viser at sosial kapital kan være en forklaring for sosial mobilitet. Et viktig spørsmål blir da om indikatorer på sosial kapital henger sterkt sammen med de gjengse indikatorer på elevers «familiebakgrunn» eller om de er, som Coleman (1988, 1990) antok, relativt egalitært fordelt på ulike sosiale lag.

Colemans teoribygging framsto som en forklaring på at elever ved religiøst funderte private skoler i USA presterte bedre på kunnskapstester enn elever ved offentlige skoler eller ved ikke-religiøse private skoler. På et stort og landsomfattende datamateriale var prestasjoner og fullføring av påbegynt skolegang fortsatt bedre ved religiøst baserte private skoler enn ved offentlige skoler, etter statistisk kontroll for elevprestasjoner ved påbegynt high school, for forskjeller i læreplaner, for materielle innsatsfaktorer, og for foreldres utdanning og yrkesmessige status (Coleman 1988; Coleman & Hoffer 1987). Hans argument var at denne forskjellen måtte skyldes sterkere voksenstyrt sosial regulering ved de religiøst funderte private skolene, og at slik regulering bunnet i at foreldre, elever og skolen hadde felles tilhørighet i relativt sterke nettverk knyttet til menigheten som drev skolen. Men dette fremsto som en forklaring i etterkant av et uventet funn, og han hadde ikke data til å vurdere om foreldre faktisk hadde et nærmere forhold til sine barns

skole når barna gikk i en katolsk skole (eller i annen privat skole knyttet til trossamfunn) enn når de gikk i en offentlig skole. Jeg har ikke funnet noen eksempler på at andre senere har undersøkt denne sammenhengen empirisk.

Den type sosiale relasjoner som Coleman mente var formålstjenlig for sterk sosial regulering, er nettopp personlige relasjoner i grupper eller sosiale nettverk som er relativt «lukket» (Coleman brukte betegnelsen «closure»). Sammenlignet med nettverk av løse bekjenskaper, ville slike lukkede nettverk ha større potensial for sosialisering og normativ regulering av adferd fordi, mente Coleman, sosiale sanksjoner har større gjennomslagskraft i lukkede nettverk. Per definisjon, kan man ikke så lett undra seg sosiale sanksjoner i lukkede nettverk.

Coleman argumenterte for at det blir uheldig sosial regulering som ikke er i de unges langsiktige interesse, når de unge i tette jevnaldningsnettverk blir sosialisert inn i ungdomskulturer på bekostning av målrettet skolearbeid. Hans skepsis mot ungdomskulturer i USA fant støtte allerede i hans doktorgradsprosjekt (Coleman 1961) om hvordan «the fun culture» som preget tenårings samvær, gikk på bekostning av deres skolearbeid. Senere i hans karriere ble denne skepsisen understøttet av at han var sterkt opptatt av å forbedre skolegangen for minoritetsungdommer i slumpregede indre byområder, der ungdomsgjenger kan medføre risiko for kriminalitet. Men er en slik skepsis mot sosialt sterke jevnaldningsrelasjoner generelt berettiget?

Utfallet av sosial regulering, enten det er fra ansvarshavende voksne eller fra jevnaldrende, vil bero på hva slags verdier og normer som bæres og forsterkes gjennom slik regulering. Skepsis mot jevnaldningsrelasjoner kan derfor neppe være noen *allmenngyldig* hypotese om god overgang fra barn til voksen. I Norge har Frønes (1994) argumentert for at sterke jevnaldningsrelasjoner tvert imot har verdi som kilde til læring av å utvikle selvstendighet i forhold til foreldre og av å yte rettferdighet i opptreden blant likeverdige. Colemans teori om oppvekst i bestemte sosiale kontekster, og de funn som han gjorde om disse, har imidlertid stimulert forskning om innvandrerungdommers overgang til det voksne liv. Argumentet om fordelene ved voksenstyrt regulering av oppvekst og om risiko forbundet med sterke jevnaldningsrelasjoner, er del av det som senere vil bli drøftet, blant annet under overskriften Sosial kapital fra etnisk fellesskap.

4 Motivasjon og innsats for utdanning hos unge med innvandrerforeldre

Det som i Norge særpreger ungdom fra familier som i språk og kultur har tatt det lengste spranget i sin migrasjon – de som har innvandret fra såkalte ikke-vestlige land i den tredje verden, er altså at de unge har høye utdanningsambisjoner og at de jobber hardere og mer målbevisst på skolen enn andre (Lauglo 1996, 2000). At man har bedre sannsynlighet til å fullføre og bestå påbegynt videregående opplæring enn man ellers ville hatt, ved å arbeide jevnt og trutt, bruke tid på lekser og kunne ta et skippertak når det trengs, er nylig vist av Markussen m.fl. (2008:22, 219) i deres oppfølgingsundersøkelse av unge i syv østlandsfylker.

Coleman (1988) nevnte i sin teori om sosial kapital nettopp innvandrerfamilier som eksempler på sterke bånd mellom de unge og deres foreldre, og at innvandrerforeldre er opptatt av at deres barn skal lykkes i utdanningssystemet, som middel til sosial mobilitet. Steinbergs (1997) amerikanske studie konkluderte også i tråd med Coleman at innvandrerfamilier har en gunstigere kombinasjon av kulturelle og sosiale ressurser for de unges utdanning, enn hva tilfelle er hos den amerikanske majoritetsbefolkningen. Sosial kapital i form av sosial regulering for å ta ansvar og arbeide hardt (kombinert med sterke mobilitetsambisjoner) er også gitt som forklaring for innvandrerbarns sterke innsats på skolen av Zhou og Bankston (1994) og av Portes og McLeod (1996).

En del studier om unge som er barn av båtflyktninger fra Vietnam har poengtert den betydning som en konfutsiansk³ kulturbakgrunn fra hjemlandet har både for «sterke familieband» og «sterk støtte for utdanning» (Yap, 1986 i England; Caplan, Whitemore, og Chou 1989 i USA). Men slike karakteristika vektlegges også ved andre innvandrere enn de fra såkalte konfutsianske land – og uten å ty til hjemlandets kultur som noen spesielt viktig forklaring. Suarez-Orozco (1991) konkluderer fra etnografiske studier

³ Kina (med Taiwan), Korea, Japan, Vietnam.

av familier som har innvandret til USA fra sentralamerikanske land, at sosial mobilitet gjennom barnas skolegang er viktig for foreldre. Gibson og Bhachu (1991) har samme observasjon fra kvalitative studier av Sikh-familier som har innvandret til England eller til USA, og observerer at utdanning også for jenter blir viktigere for foreldrene i det nye landet enn de var i hjemlandet: Foreldre i det nye landet vil se en framtid for sine døtre som sosialt mobile gjennom skolegang, selv om de har innvandret fra land der skolegang for jenter var lite viktig. Slike funn peker på andre forklaringer enn en kulturhypotese, som at foreldres vektlegging av utdanning for sine barn kan skyldes hvem det er som emigrerer og kan formes av selve migrasjonsopplevelsen og deres situasjon i det nye landet.

Ønske om sosial mobilitet og skolegang for barna kan ha vært del av motivasjonen for utvandring, og opplevelsen av å være innvandrer kan styrke et slikt ønske. Flere kvalitative studier om innvandrere til USA har konkludert med at «bedre muligheter for barna» er en vanlig motivasjon for utvandring (Caplan et al., 1991; Gibson, 1991a, Gibson & Bhachu, 1991, Suarez-Orozco 1991, Waters, 1994). De som utvandrer fra et land kan dessuten *generelt* være mer opptatt av å forbedre levekår for seg og sine, enn de som blir igjen. Særlig blant de første som valgte å emigrere til et nytt land, kan det være overrepresentasjon av mennesker med stor arbeidslyst og vilje til å klare seg i helt nye omgivelser. Norsk forskning om slik positiv utvelgelse til internasjonal migrasjon med hensyn til tiltakslyst og med motivasjon om bedre skolegang for barna, synes ikke å ha vært gjort. Det kan også være at deres situasjon som innvandrere ansporer familier til å legge særlig stor vekt på barnas skolegang. Å oppleve en situasjon som uvant og vanskelig, har ulike mulige resultater. Påkjenninger kan nok føre til psykiske belastninger som mennesker kan kues av, men de kan også føre til at mennesker mobiliserer indre styrke for å overvinne motstand og til at de søker sammen for å gi hverandre støtte. Det kan i en slik situasjon bli enda mer om å gjøre for foreldrene at barna må skaffe seg en skolegang for å klare seg godt i framtida – til tross for diskriminering på arbeidsmarkedet. Lee (1991) antydte en slik respons hos koreanere som innvandret til USA på 1920- og 1930-tallet: Det ble desto viktigere for de unge å skaffe seg en utdanning selv om utsiktene på arbeids-

markedet, på grunn av rasediskriminering, fortonte seg som svært usikre. Opplevd diskriminering kan slik bli en kilde til samhold hos innvandrere.

Egen opplevelse av knapp tilgang til utdanning gjør at den blir verdsatt mer. De tidligste internasjonale IEA-undersøkelser⁴ som inkluderte land i den tredje verden, viste at det nettopp er i land med de svakest utbygde utdanningssystemene at elevene setter mest pris på skolen (Husen 1973). Bevissthet hos foreldrene om dårligere tilgang til utdanning i hjemlandet kan gjøre det desto mer om å gjøre for dem at deres egne barn må gjøre optimal bruk av den tilgangen til utdanning som det nye landet gir dem.

Når spranget oppleves som særlig stort fra det gamle til det nye landet, slik at en utvandrer opplever å ha brent broene bak seg og at oppholdet i det nye landet ikke er midlertidig, kan det være at innvandrere blir mer framtidrettet på vegne av barna og gir mer støtte for deres utdanning, enn når det er lett å dra tilbake. Forskning som direkte tar utgangspunkt i en slik hypotese har jeg ikke kommet over, men et funn som kunne tolkes til å passe med en slik hypotese ble gjort av Similä (1994) om barn av innvandrere til Sverige. På registerdata for alderskull født mellom 1953 og 1970, fant han som nevnt, etter kontroll for foreldrefamiliens sosioøkonomiske status, at barn av innvandrere hadde høyere sannsynlighet enn barn av svenskfødte foreldre, for å oppnå studiekompetanse. Det var imidlertid tre av femten kategorier innvandrerfamilier hvor dette *ikke* var tilfelle: Nemlig barn av de innvandrerne som hadde gjort de korteste geografiske og kulturelle sprangene og som formodentlig lettest kunne ha dratt tilbake til sine opprinnelige hjemland – de fra Danmark, Finland og Norge.

⁴ IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

5 Familiebasert sosial kapital

Sosial kapital teori betoner som nevnt at sterkt *samhold i familien* er gunstig for de unges skolegang. Det forutsettes da at foreldre legger vekt på verdien av at barna skal lykkes i utdanningssystemet – noe det er bredt belegg for i Norge, uansett sosial klasse (Wichstrøm 1993). I norsk forskning er det påvist at oppvekst med begge foreldre i hjemmet har en generell positiv sammenheng med de unges skoleprestasjoner (Lauglo 2009). Det er også dokumentert at unge med innvandrerbakgrunn opplever at deres utdanning er svært viktig for foreldrene – også når foreldrene selv har svært liten skolegang (Lauglo 1996). Engebriksen og Fuglerud (2007:52) skriver, med grunnlag i kvalitative intervjuer med unge som hadde Sri Lanka-tamilsk eller somalisk bakgrunn og som bodde i Oslo eller Tromsø, at «Både jenter og gutter oppfordres og støttes sterkt av foreldrene i skolearbeidet». I denne forskningen er det blitt stadig tydeligere at de unge opplever at deres utdanning blir noe mer enn en investering i deres egen framtid, det oppleves ofte som en investering i hele familiens framtid og anseelse i det nye landet.

I internasjonal faglitteratur er gode skoleprestasjoner og fullføring av påbegynt skolegang, positivt forbundet med oppvekst sammen med foreldre som bor sammen med hverandre. I Norge er det påvist at denne sammenhengen fortsatt består etter kontroll for foreldres utdanning og økonomiske ressurser (Lauglo 2009, Markussen m.fl. 2008). En skulle tro at migrasjon medfører påkjenninger som setter samhold i familien på prøve. Det er lite forskning som belyser hyppigheten av brudd mellom foreldrene i innvandrerfamilier sammenlignet med andre familier. Etter mitt inntrykk er gjennomgangstemaet i etnografiske studier av innvandrerfamilier, ikke bristende, men derimot sterkt samhold. Zhou & Bankston (1994) fant blant innvandrere fra Vietnam i New Orleans, at sterkt familiesamhold bidrar til at de unge klarer seg bra på skolen, selv om foreldrene har lavt utdanningsnivå og svak økonomi. Bankston konkluderer i en nyere litteraturoversikt av amerikansk forskning at behovet for å klare seg i det nye landet styrker familiesamholdet og fører til at barnas sosiale mobilitet blir et familieprosjekt:

«tight family and community social relations support beliefs about upward mobility, shaped by exile and resettlement, that are essential to school success» (Bankston, 2004:177).

I flere studier knyttes de unges samhold med sine foreldre og ambisjonen om sosial mobilitet til en sterk opplevelse av at foreldrene har *ofret mye* for dem, for eksempel ved flukt fra hjemlandet eller ved hardt strev til tross for diskriminering på arbeidsmarkedet i det nye landet. Kao (2004) og Zhou & Bankston (1994) finner dette på grunnlag av kvalitative studier av innvandrere til USA, og Basit (1997) illustrerer dette for jenter i pakistanske familier i Storbritannia. Kao (2004:173) skriver «the experience of migration and/or being a minority member can more closely tie children to parents». Fra sitt etnografiske feltarbeid viser hun til eksempler på at innvandrerforeldre i USA, med sterk mobilitetsmotivasjon for sine barn, selv understreker overfor sine barn at de har ofret mye for at barna skulle få det bedre enn de selv har hatt det. Om en slik poengtering av at «jeg har ofret alt for deg» er vanligere i innvandrerfamilier enn i andre familier, synes hittil ikke å ha blitt gransket ved kvantitativ analyse på store survey materialer. Men uansett hvordan en slik dyp takknemmelighetsgjeld skapes hos de unge, poengterer også en del norske kvalitative norske studier at barn av innvandrere som lykkes i utdanningssystemet viser takknemmelighet for dette til sine foreldre. Fekjær og Stærkebye Leirvik (under publisering) bruker uttrykket «silent gratitude» i sin studie av utdanningsmotivasjon hos unge med foreldre som er innvandrere fra Vietnam. Dette er en gruppe som presterer bemerkelsesverdig godt i norsk skole – til tross for foreldrenes lave formelle utdanningsnivå og til tross for de påkjenninger som båtflyktninger og deres barn opplevde under sin flukt fra Vietnam. Stærkebye Leirvik (artikkel under vurdering) viser i et annet arbeid basert på kvalitative intervjuer, at takknemmelighet til, og pliktfølelse overfor, foreldrene motiverer unge med pakistansk og indisk familiebakgrunn til å sikte høyt i sine utdanningsambisjoner og til å arbeide hardt for å realisere disse ambisjonene. Hun argumenterer for at når de unge lykkes i utdanningssystemet, opplever de å bidra til familiens ære i deres etniske omgangskrets.

En takknemmelighetsgjeld til foreldre kan også motivere de unge til både å interessere seg for hjemlandets kultur og til å bestrebe seg på å skaffe

seg en god utdanning. Engebrigtsen og Fuglerud (2007:89) fant i sitt norske materiale basert på intervjuer med unge i etnisk tamilske familier fra Sri Lanka og unge i somaliske flyktningefamilier, at «Mange, særlig ungdommene med tamilsk bakgrunn, uttrykker at denne interessen [for å lære sin egen kultur] er også en måte å tilbakebetale foreldrene det de mener foreldrene har ofret for deres skyld». Om tamilene poengterer de dessuten at: «Både jenter og gutter oppfordres og støttes sterkt av foreldrene i skolearbeidet og flere påpeker samtidig at foreldrene har slitt i dårlig betalte jobber for å gi sine barn et bedre liv. Selv om mange jenter klager over at livet stort sett er «skole og hjem, hjem og skole,» ser de også at vellykket skolegang kan gi dem muligheten til et voksenliv med større økonomisk og sosial råderett som kvinner enn deres mødre har hatt» (s. 52).

Kontrasten mellom kjønnsrollemønsteret i ikke-vestlige hjemland som innvandrere kommer fra, og de vestlige land som de har emigrert til, kan være svært stor. For jenter med slik innvandrerbakgrunn kan oppveksten derfor være mye sterkere preget av sosial kontroll fra foreldre og slektninger enn den er hos jenter i majoritetsbefolkningen; og kontrasten til den sterkere frihet som deres brødre får, kan være stor. Engebrigtsen og Fuglerud (2007:91) konkluderer om tamilske og somaliske unge at «kjønn ser ut til å spille en svært viktig rolle for hva slags ungdomstid disse ungdommene får» og at «spesielt tamilske jenter fortalte om mye kontroll fra foreldrenes side og fra det tamilske samfunnet generelt».

En del studier har særlig undersøkt oppvekstforhold for jenter med innvandrerforeldre fra hjemland som er sterkt mannsdominert og hvor stramme sosiale grenser settes for jenter under oppveksten. Noen slike land preges også fremdeles av at gutter får betydelig bedre muligheter til skolegang enn jenter.

Til tross for at hjemlandets kultur kan være sterkt mannscentrert, viser imidlertid flere studier at innvandrere relativt raskt får den innstilling at også døtrene har en framtid i arbeid utenfor hjemmet og at det derfor blir viktig med en utdanning som gjør det mulig for dem å få tilgang til velrespekterte yrker. Dette poengteres av Gibson & Bhachu (1991) i deres etnografiske studie av Sikh-familier i USA og Storbritannia. Basit (1997) gjennomgår studier av muslimske familier i Storbritannia med bakgrunn fra Sør-Asia og

konkluderer at slike familier er preget av sterke verdier om ære, slekt og samhold i familien. Hun argumenterer med at familiene nok kan være sterkt hierarkiske i sin struktur, men at de samtidig preges av følelsesmessig varme. Hun poengterer i likhet med andre studier, at foreldre har sterke ambisjoner om utdanning for sine barn – ikke bare for guttene, men også for jentene, og at foreldrene erkjenner utdanning som en positiv frigjørende kraft for barna som individer og som et middel til en god framtid for dem. Samtidig hevder hun at innvandrerforeldre ofte oppfatter familielivet i den britiske majoritetsbefolkningen som preget av utrygghet, slik at det blir viktig for innvandrerforeldrene å skjerme egne barn fra uheldig påvirkning fra det britiske familielivet. Innvandrerforeldrene oppfatter også majoritetssamfunnets ungdomskulturer som preget av verdslig sanselighet, manglende pliktfølelse og manglende respekt for foreldre og for lærere. Det blir derfor viktig for muslimske familier å skjerme de unge fra uheldig påvirkning både fra ungdomskulturer og fra majoritetssamfunnets familieliv. Basit (1997: 428) konkluderer fra sin litteraturgjennomgang:

British Asian Muslim parents are amenable to their daughters' desire to work if they are able to attain a good education and attach a great deal of importance to education. However, many parents, while wanting their daughters to receive education, are worried about the perceived corruptive influence of a largely secular society. Schools are seen as means of upward social mobility, but also a potential threat to pubescent daughters (s. 428).

Fra sitt eget kvalitative feltarbeid basert på intervjuer med muslimske jenter ved tre skoler i England, med deres foreldre og med noen av deres lærere, fant Basit at nesten alle foreldrene hadde en sterkt positiv holdning til utdanning for døtrene sine, både til selve utdanningen og til den kompetanse som den gir. Hun fant at jentene hadde utpreget høye utdanningsambisjoner og så på utdanning som en frigjørende kraft i sine liv. I det offentlige rom ble disse jentene sett på av foreldrene og av andre fra samme etniske gruppe som representanter for sin familie og sitt etniske fellesskap, med ansvar for å hegne om familiens ære (s. 429). Et gjennomgangstema i hennes materiale var at både de unge selv og deres foreldre var opptatt av å finne en balanse mellom «for lite» og «for mye» frihet, gitt at foreldrene oppfattet

majoritetsungdommen som moralsk dårlige forbilder på grunn av «for mye frihet». Skolens institusjonelle verdier og normer var akseptert av foreldrene og de satte pris på den kompetansen som skolen kan gi. Derfor ble utdanning et felt der jentene fikk frihet til å satse på egen framtid samtidig som foreldrene søkte å begrense døtrenes frihet i samvær med jevnaldringer utenfor skolen – særlig for å hindre kontakt med gutter uten voksen overvåking. Sosialt samvær med slekt og familie tok mye av jentenes fritid utenfor skolehverdagen. Denne sterke overvåking av jentenes fritid førte til at jentene brukte mer tid til skolearbeid enn de ellers ville gjort, og til at de var mer framtidsrettet i sitt syn på skolehverdagen enn de ellers ville vært.

Er den sterke overvåking av jenter som Basit beskriver for pakistansk-britiske jenter til beste for deres overgang til voksen status? Ut fra målet om å lykkes i selve utdanningssystemet har enkelte forskere hevdet at jentene ikke nødvendigvis lider av slik sterk overvåking. Zhou konkluderer i en studie med data om unge med vietnamesisk bakgrunn i USA, at: «Paradoxically, the young women who are more controlled by the family and the ethnic community show higher levels of adaptation to the American school environment» (Zhou 1997:86). Så vidt jeg vet er det i Norge mangel på forskning om unge fra innvandrerhjem, som systematisk sammenligner skolerresultater (og andre mål på vellykket overgang til det voksne liv) hos unge som opplever ulike grader av sosial kontroll fra sine foreldre og fra andre voksne i deres etniske gruppe. Slik forskning kunne trolig gjøres på allerede eksisterende data fra surveyundersøkelser.⁵

⁵ Ung i Norge-undersøkelsene som ble gjennomført ved NOVA i 1992 og 2002 består av store landsrepresentative utvalg av 13-til 19-årige skoleelever, der karakter i norsk, matematikk og engelsk ved «siste karakteroppgjør» inngikk i spørsmålene. Generelt presterer jenter bedre enn gutter i det norske skolesystemet, og forskjellen er sterkere i ungdomstrinnet enn i VGO. I Ung i Norge 2002 var det ingen prestasjonsforskjell mellom kjønn blant unge med innvandrerbakgrunn, mens den var tydelig for unge fra majoritetsbefolkningen (Bakken 2003:44). NOVAs Ung i Oslo-materiale (1996 og 2006) egner seg enda bedre til analyse av slike sammenhenger for unge med innvandrerbakgrunn. Men analyser på disse dataene er hittil ikke gjort for å undersøke sammenhengen innenfor hver av disse kategoriene, mellom prestasjon og sosial kontroll fra foreldre.

De funn som gjøres i Basits britiske studie av muslimske jenter ligner mye på Engebrigtsen og Fugleruds (2007) funn om de tamilsk-norske ungdommene. De skriver at «de tamilske ungdommene ser ut til å ha internalisert foreldrenes autoritet som vanskelig, men nødvendig. Mange av ungdommene som sier de ikke vil trosse foreldrene, fremstiller dette som et valg de selv har tatt og derved som et uttrykk for personlig autonomi» (s. 53).

Familiesamhold betyr at de unge lettere får hjelp til sin skolegang fra eldre søsken eller fra slektninger. I tillegg til å være en normativ støtte for at skolen skal tas på alvor, kan eldre søsken, søskenbarn, onkler og tanter gi hjelp til hjemmearbeid, råd om skolevalg og bistå i kontakt med skolen. Slik støtte blir særlig viktig når foreldrene selv har lite skolegang og et svakt grep på skolens språk. Dette er illustrert i en britisk kvalitativ studie utført av Crozier og Davies (2006) i to byer i England, av familier som har bakgrunn fra Pakistan og Bangladesh. De intervjuet over 400 medlemmer av 157 slike familier og brukte en kombinasjon av individuelle intervjuer og gruppeintervjuer og foretok dessuten case-studier av 20 familier. Utvalget preges av at mange av foreldrene har hatt svært begrenset skolegang. En hovedkonklusjon er at storfamilien kan spille en viktig rolle som støtte for de unges utdanning, særlig når det er vanskelig for foreldrene selv å gi hjelp. Et annet poeng i studien er at foreldre kan være sterkt opptatt av sine barns utdanning, uten at de selv nødvendigvis tar mye direkte kontakt med skolen.

Det foreligger norske studier som viser at barn av innvandrere, særlig de fra ikke-vestlige land, oppdras annerledes enn majoritetsbefolkningen. Som gruppe betraktet har de flere plikter og mindre frihet hjemme, og de opplever generelt at foreldrene stiller sterkere krav til dem. En norsk studie utført av Øia, Skevik og Krange (2006) gjaldt relativt unge barn (6 til 12 år) i familier som har relativt lav inntekt (60 % av medianen for norske familiers inntekt etter skatt). De fant at innvandrerbarn må hjelpe til mer hjemme, som for eksempel «re sengen, rydde romme, vaske eller stryke klær, handle mat, vaske eget rom og tømme søppel» (Øia, Skevik og Krange 2006:79). Barn med innvandrerforeldre opplevde også at foreldrene oftere vil bestemme hvem de skal være sammen med, hvilke aktiviteter utenfor hjemmet de skal være med

på, og at foreldrene sjeldnere er fornøyd med «hvor godt jeg klarer meg på skolen» (Ibid. 72).⁶

At barn av innvandrere har flere plikter og strammere grensesetting fra foreldrene sine, betyr ikke nødvendigvis at de opplever sin situasjon hjemme som en belastning. Øia m.fl. (2006) fant således ingen gjennomgående forskjell mellom innvandrerbarn og andre i hvor sterk tillit de har til foreldrene. Likeledes fant Øia (2005: 27) i analyser av Ung i Norge 2002-materialet kun en liten forskjell (og da til de «norskes» fordel) i hvor sterk sosial støtte de unge opplevde at foreldrene ga dem. Øia, Skevik og Krange (2006) konkluderte at hverken dårlig økonomi eller annerledes kulturell bakgrunn later til å «ødelegge» for barna på skolen, og at barn av innvandrerforeldre i denne lavinntektsgruppen selv ikke opplevde familieøkonomien som dårlig.

Analyser av Ung i Oslo 1996-materialet (unge i alderen 14–17 år) viste også at barn av innvandrere oftere hjelper til hjemme, og at deres familier preges av sterkere samhold. Oftere enn andre sier de at «I vår familie hjelper vi hverandre» og at «I vår familie svikter vi ikke hverandre». De oppga sjeldnere enn andre at «Hjemme hos oss krangler vi ofte» (Lauglo 2000: 162–163). De viste også klart høyere sannsynlighet enn andre for å bo sammen med begge sine foreldre, de besøkte slektninger oftere enn unge fra majoritetsbefolkningen, og de sa oftere at de brukte sin fritid på aktiviteter sammen med familien. Mens det var ingen eller liten forskjell mellom barn av norskfødte foreldre og barn av innvandrere fra vesteuropeiske land, var det særlig barn av innvandrere fra ikke-vestlige land, og i noen grad også barn av innvandrere fra østeuropeiske land, som hadde sterkere familiesamhold i følge slike indikatorer. Slike familiekaraktistika var generelt positivt forbundet med å sette stor pris på skole og utdanning, og med skolepositiv adferd (lese lekser, ikke skulke, lese bøker utenom skolearbeid, ikke krangle med lærere, og god oppførsel på skolen) – noe som trolig bidrar til at de får bedre karakterer enn en ellers ville fått (Lauglo 2000: 152–153).

⁶ Det ville vært interessant å se om det er kjønnsforskjeller i disse fordelingene. Kilden foretar imidlertid ikke noen særskilt tabulering for gutter og jenter.

Min hypotese er at sterkere familieband og mer grensesetting fra foreldrene, trolig medfører at unge med innvandrerbakgrunn lettere aksepterer styring over sitt liv fra andre ansvarshavende voksne enn deres foreldre. I følge funn på Ung i Oslo 1996-materialet klager særlig jenter med innvandrerbakgrunn fra ikke-vestlige land over at det er for mye forstyrrende bråk i klassen. Både jenter og gutter fra innvandrerfamilier sier oftere enn andre at man skal «ha respekt for lærerne, også når man er uenig med dem» (Lauglo 2000:150). Om unge i USA mener Suarez-Orozco (1989) at større respekt for de voksnes autoritet er en hovedgrunn til at barn av innvandrere i USA klarer seg bedre i skolen enn barn av amerikansk-fødte foreldre innen samme etniske gruppe.

Som vist om sydasiatiske innvandrerfamilier i England (Crozier og Davies 2006), medfører ikke foreldrenes sterke ønske om at deres barn skal lykkes i skolen at innvandrerforeldre selv har sterk kontakt med skolen eller at de selv kan gi sine barn hjelp i skolearbeidet. I Norge har Øia (2005:24–27) vist med data fra Ung i Norge 2002-undersøkelsen (13–19-åringer) at flere «norske» og flere «innvandrerbarn» som selv er født i Norge sier «Foreldrene mine spør alltid hvordan det har gått på prøver jeg har hatt på skolen» – sammenlignet med unge som selv er innvandrere. Analyse av materialet fra Ung i Oslo 1996-undersøkelsen viste at innvandrerforeldre sjeldnere enn andre går på foreldremøter eller hjelper eleven med skolearbeidet (Lauglo 2000: 162–163). Skolen er nok viktig for dem, men en hindring for at foreldrene involverer seg direkte i barnas skolegang er trolig at foreldrene selv har liten fortrolighet med skolens språk og innhold. Nettopp i en slik situasjon blir eldre søsken, søskenbarn og onkler og tanter i storfamilien, en viktig kilde til råd og hjelp for de unge. Sterkt samhold i familien og at den enkeltes utdanning oppleves som et familieprosjekt, kan således fungere som sosial kapital for utdanning for barn av innvandrere – i følge den litteraturen som er gjennomgått ovenfor. Men hva skjer så når mobilitetsprosjektet «på vegne av familien» mislykkes? En skulle tro at den mobilisering av familiebaserte sosiale ressurser som hjelper de unge til å lykkes i skolen, også vil skape en sterk opplevelse av skam når man mislykkes i et slikt prosjekt. Men om dette temaet har jeg ikke funnet noen studier.

6 Sosial kapital fra etnisk fellesskap

En del studier legger vekt på den positive betydning som identifisering og samhold med ens etniske gruppe kan ha for de unge utdanning. Samhold og identitet kan være forankret i hjemlandet kultur (særlig språk og religion), men kan også oppstå som forsvar mot den stereotypisering eller direkte utestenging fra majoritetsbefolkningen som lett identifiserbare minoriteter ofte blir utsatt for. En kan forvente variasjon i hvordan mennesker reagerer på slik motgang. Sterke psykiske påkjenninger kan medføre tilbaketrekning og at man blir sosialt isolert. En sterk opplevelse av fremmedgjøring er et mulig resultat. Samhold hos sosialt ekskluderte kan føre til kriminalitet eller annen motstand på kanten av loven mot storsamfunnets institusjoner når disse oppleves som årsak til ekskludering. Men marginalitet kan også utløse positive skapende krefter. Park (1928) argumenterte i sin teori om «the marginal man» at marginalisering kan føre til økonomisk, kunstnerisk og politisk innovasjon.

Samhold tuftet på etnisk identitet for å oppnå sosial mobilitet synes å være ganske vanlig hos innvandrere. Ogbu (1991) har teoretisert om at nettopp fordi innvandrere vanligvis er en «frivillig minoritet» (dvs. de dro frivillig til et nytt land), er de i en situasjon som kan gi dem håp om komme seg opp og fram i samfunnet, selv når de møter ekskludering fra majoritetsbefolkningen. Men også blant dem som frivillig ble innvandrere foreligger det store forskjeller mellom og innenfor etniske grupper i hvordan de mestrer tilværelsen og tilpasser seg storsamfunnet.

Det er en utfordring til samfunnsvitenskapen å utvikle teori om under hvilke betingelser innvandrere og deres barn reagerer på ulike måter på opplevd stereotypisering og ekskludering fra det omkringliggende samfunn. Dette gjelder også de unges forhold til skole og utdanning. Noguera (2004: 182) sier om amerikansk forskning at:

... we do not fully understand the extreme variability in the academic performance of immigrants and why immigrants are both more likely to succeed and more likely to fail academically. We do not understand

why girls outperform boys in most groups, but even more dramatically among some immigrant groups. And we certainly do not understand how the social identities and academic achievement of immigrant youths will be shaped in the long term by their intense interaction with racial minorities, particularly African Americans, in urban schools and communities.

En kulturforklaring som legger vekt på en etnisk identitet tuftet på hjemlandets kultur, kan kun bli en delforklaring på hvor godt unge med innvandrerbakgrunn klarer seg i utdanningssystemet. Identitet formes også av opplevd møte med det land som foreldrene har innvandret til. Assimilering inn i landets kultur er ett mulig utfall. Et annet mulig resultat er at man får en panetnisk identitet som «utlending» eller «svart». En tredje mulighet er at verdier og forestillinger forbundet med familiens etniske landbakgrunn, blir selektivt forsterket eller idealiseres i innvandrersituasjonen. Bankston (2004:177) skriver at «The cooperative, respectful attitudes that Vietnamese American families emphasize for young people are self-conscious efforts to recapture an idealized versions of the traditions of the lost homeland.» I sin norske kvalitative studie av somaliske eller Sri Lankatamilske ungdommer sier Engebrigtsen og Fuglerud (2007:86) at de unge ofte hevder at foreldrenes usikkerhet om å bo i Norge gjør foreldrene engstelige og tradisjonelle slik at tradisjoner som blir opprettholdt her har forandret seg i hjemlandet deres.

Bankston (2004) poengterer imidlertid at nettopp marginaliteten som nykommere befinner seg i, gjør at de opplever sin framtid som relativt åpen. Som innvandrere har de liten erfaring i det nye landet av at barn reproducerer sine foreldres sosiale status. Foreldrene kan derved lettere ha høye ambisjoner for sine barn og tro på at barna kan realisere disse ambisjonene.

Teorier om at noen etniske fellesskap har stor positiv betydning for at unge skal lykkes i utdanningssystemet, betyr ikke nødvendigvis at alle etniske fellesskap vil ha en slik positiv effekt. En skulle tro at en positiv effekt vil avhenge av den etniske innvandrerulturens verdsetting av skolegang, hardt arbeid, utholdenhet når en møter motgang og vanskeligheter, og av generelle normer om hvorvidt ungdomstiden skal klart rettes mot forberedelse for voksenlivet. Det vil dessuten avhenge av at «tette» relasjoner i et slikt

fellesskap gir sosial støtte til at familier skal oppdra sine barn i pakt med slike verdier og normer. Etniske innvandrerenklaver som sosialt er relativt lukkede, kan være effektive for å sosialisere de unge til å mestre skolegang. De mest velkjente eksempler i forskningslitteraturen gjelder, som nevnt, innvandrere fra land i den konfutsianske kulturkrets – som omtalt i Zhou (2005), Zhou & Bankston (1994) og Caplan, Whitmore & Chou (1989). Et annet eksempel er unge i USA med innvandrerbakgrunn fra sentral-amerikanske land. I kvalitative studier av slike ungdommer har Suarez-Orozco (1989, vist til i Zhou 1997:80) konkludert at identifisering *både* med egen familie *og* med hjelpetrengende i deres egen etniske gruppe, er positivt forbundet med sterk skolemotivasjon.⁷

Zhou (1997:79–80) gjennomgår amerikansk litteratur om sosial regulering i etniske innvandrerenklaver. Hun understreker at man må vokte seg for å idyllisere slike tette fellesskap som er sterkt tuftet på etnisk identitet. Det er slett ikke gitt at de fører til et bedre liv eller sosial mobilitet for de unge. Men hun finner belegg i nyere amerikansk forskning for at innvandrerbarn som vokser opp med begge foreldre, og i familier som inngår i tette sosiale nettverk med andre fra samme etniske gruppe, har vist bedre psykisk helse, bedre skoleprestasjoner og høyere utdanningsambisjoner enn innvandrerbarn som vokser opp hos enslige foreldre eller i familier som er sosialt isolert.

Andre innvandrergrupper enn de fra såkalt konfutsianske land har på lignende vis utmerket seg med gode skoleprestasjoner og høye utdanningsambisjoner for de unge – til tross for vanskeligheter. Et norsk eksempel er tamiler fra Sri Lanka som har et ganske «tett» etnisk eksilsamfunn. Engebrigtsen og Fuglerud (2007:31) skriver på grunnlag av intervjuer med ungdommer og data fra Ung i Oslo 2006, at «Det er sannsynligvis vanskelig å distansere seg fra dette eksilsamfunnet uten å miste en viktig støtte i

⁷ En positiv sammenheng mellom å bry seg om samfunnsspørsmål og høye utdanningsambisjoner gjelder allment for norske ungdommer (Lauglo og Øia, 2006, Lauglo [Under publisering]). En slik sammenheng er hittil ikke undersøkt særskilt for innvandrerungdommer. Heller ikke er sammenhengen mellom de unges utdanningsambisjoner og deres identifisering med eget etniske fellesskap undersøkt i kvantitative studier.

hverdagen» og de mener at «den sterke tilhørigheten til egen gruppe og lojaliteten til foreldre har mye av æren for den sosiale mobiliteten» (s. 31) som skjer. Men de argumenterer samtidig med at tette sosiale nettverk av den typen som er sentrert på familie, slekt og etnisk fellesskap, av en del unge oppleves som en urimelig stram sosial regulering:

Samtidig som de [unge i intervjuene, både tamilske og somaliske] framhever familie og slekt som støtter i livet, forteller de om eksilsamfunn der alle vet alt om alle, der særlig jenter blir vaktet på, og der alle er redde for alles dom ved et feilskjær. Særlig de tamilske ungdommene er opptatt av dette, og forteller hvordan det begrenser deres liv. Jenter forteller om hvordan slektingers «feiltrinn», som det å ha barn med dårlig rykte, gifte seg uten foreldrenes tillatelse etc., får konsekvenser for dem selv ved at noen knapt får gå ut – unntatt til skolen (Engebrigtsen og Fuglerud 2007: 84).

Formelt etablerte sammenslutninger eller uformelle nettverk innenfor det etniske fellesskapet kan bidra til å holde de unge på rett kjøll i sin oppvekst. Zhou (2005) har illustrert betydningen av slike formelle sammenslutninger og av uformelle nettverk i Chinatown i New York City. Blant de støttetiltak som organiseres er leksehjelp for unge i skolealderen. Likeledes observerer Engebrigtsen og Fuglerud (2007:31) at det tamilske eksilsamfunnet i Norge driver «leksehjelpsentra og kulturaktiviteter som samler alle». Ikke overraskende er det en ulempe ved slike tette samfunn at «man må vokte sine skritt fordi man vet at alt blir rapportert». Men Zhous (1997) poeng er altså at i Chinatown gir et slikt miljø med tette relasjoner og sterk sosial regulering tuftet på etnisk tilhørighet, gode betingelser for sosial mobilitet gjennom utdanning.

Religiøse institusjoner knyttet til hjemlandets språk og kultur, kan bli sosiale knutepunkter for samvær og samhold med landsmenn.⁸ Norske ungdomssurveys har vist at unge med innvandrerbakgrunn er betydelig oftere religiøst engasjert enn unge fra majoritetsbefolkningen. I Ung i Norge 2002 var det flere med innvandrerbakgrunn som ber til Gud, leser i religiøse skrifter og går på religiøse møter (Øia 2005:50–55). Om man ser samlet på

⁸ Dette er velkjent tematikk også historisk fra emigrantromaner om norsk utvandring til Amerika – for eksempel, Rølvaags *I de dage* og Bojers *Vår egen stamme*.

representative utvalg for all ungdom, er deltakelse i religiøst liv forbundet med positive holdninger til skole og med atferd som støtter opp under skolearbeidet (gjøre lekser, lesing av bøker) som vist på 1996 Ung i Oslo-materialet (Lauglo 2000). Men separate analyse av slike sammenhenger *blant* unge med innvandrerbakgrunn synes ikke å være gjort på norske survey-materialer.

En etnisk forankret identitet trenger ikke nødvendigvis å bli opprettholdt gjennom deltakelse i fellesskap utenfor familien for å ha sin betydning som grunnlag for sosialisering innenfor familien. Modood (2005:303) konkluderer fra gjennomgang av britisk og amerikansk faglitteratur at selv når foreldrene har liten skolegang og kjenner utdanningssystemet i det nye landet dårlig, er det klare tegn til at familiene:

foster high expectations (even to the point of pressuring the children), give encouragement, maintain discipline (e.g., ensure that homework is done), send the children to and help with supplementary classes, and so on... What they give is not a transfer of knowledge and skills but a sense that education is important, that teachers should be obeyed, and that academic success takes priority over other pursuits, especially recreational youth culture.

Modood (2004: 101) poengterer imidlertid at en etnisk identitet kan i seg selv ha betydning for de unges adferd og framtidsambisjoner *også* når familien lever relativt isolert fra sin etniske gruppe, fordi etniske minoritetsidentiteter er sterke og ofte kraftig formidlet innenfor familien, slik at «The motivational power of identity does not necessarily need closed, dense communities and is more at the heart of ethnic minority social/cultural capital than, say, residential concentration, mutual self-help or community institutions».

Moderne kommunikasjonsteknologi gir dessuten de unge og deres familier sterkt utvidete muligheter til jevnlig kontakt med slekt og familie som de lever geografisk fjernt fra. Engebriksen og Fugleruds (2007:32) kvalitative studie av unge i flyktningfamilier med bakgrunn fra Somalia eller Sri Lanka, viser at «De fleste har telefonkontakt minst hver måned med hjemlandet. Mange har besøkt hjemlandet» og «Alle ungdommene hadde

slektninger over hele verden og i hjemlandet. Nettverket trer støttende til når spesielle problemer oppstår (for eksempel alvorlig sykdom).»

Forskning om etnisk identitet og etniske fellesskaps betydning for at de unge skal klare seg godt i sin utdanning, reiser spørsmålet om *under hvilke betingelser* en slik positiv virkning oppnås. Hovedhypotesen i litteratur om «etnisk sosial kapital» for de unges utdanning, synes å være at et gunstig resultat avhenger av at det etniske innvandrerfellesskapet støtter sterkt oppunder verdien av skolegang og sosial mobilitet for de unge, og styrker familienes sosiale regulering for at de unge skal bruke ungdomstida til å forberede seg på sitt liv som voksne. I tillegg kommer Modoods (2004) argument om at det kulturelle innhold i et etnisk fellesskap som en familie føler tilknytning til, kan støtte opp skolegang selv om familien ikke har noe særlig nær sosial kontakt med andre fra sin etniske gruppe. At slike kulturelle og sosiale trekk kan ha stor betydning for å lykkes i utdanningssystemet er etter min vurdering et viktig bidrag til teori om kulturelle og sosiale forutsetninger for å mestre utdanningssystemets krav. Det viser hvordan kulturelle og sosiale ressurser for å lykkes i utdanningssystemet ikke trenger å bunne i at de unges foreldre har noen spesiell fortrolighet med utdanningssystemets institusjonelle karakteristika, språk eller det kulturelle innhold som utdanningssystemet formelt søker å formidle. Dette betyr at ideer om kulturelle ressurser for utdanning bør få et betydelig bredere innhold enn det som hittil er blitt dekket under kulturell kapital-begrepet i sosial reproduksjonsteori.

7 Kan relasjoner med jevnaldrende bli for tette?

Helt siden de funn som Coleman gjorde i sin doktorgradsstudie (1961), var han som nevnt opptatt av at verdier, normer og aktiviteter i amerikanske ungdomskulturer førte de unge vekk fra målrettet innsats på skolen. Studier har vist at skepsis mot verdslig orienterte vestlige ungdomskulturer er ganske vanlig hos innvandrerforeldre. En slik skepsis gjelder ikke bare frykt for at de unge kan ledes til å bruke for mye tid til jevnaldringssamvær som ikke er formålstjenlig for deres skolegang og mobilitetssjanser. Det gjelder også frykt for at tette relasjoner med jevnaldringer utenfor de voksnes kontroll eller overvåkning, kan føre de unge bort fra foreldrenes religiøse tro, etniske identitet og normer for god oppførsel.

I Basits (1997) kvalitative studie om jenter med pakistansk bakgrunn, mente de pakistanske foreldrene at den britiske ungdomskulturen var en fare for deres barns moral og framtid, og at jentene derfor fikk sin fritid sterkt regulert av foreldrene. Da disse innvandrerfamiliene er mer patriarkalske enn majoritetsbefolkningen, fikk gutter mer frihet enn jenter og ble mer utsatt for jevnaldringsgruppens fristelser. Den norske studien av tamilske og somaliske ungdommer som ble gjort av Engebrigtsen og Fuglerud (2007:65) fant forskjeller mellom disse to gruppene i hvor sterk sosial kontroll foreldrene utøvde, også for guttene: «Flere av de tamilske guttene gir uttrykk for at foreldrene holder dem på den rette vei, det vil si mot utdanning og vekk fra veien mot alkohol og stoff. De somaliske ungdommene gir, både gjennom intervjuene og gjennom Ung i Oslo, inntrykk av å oppsøke både byen og fristelsene i større grad enn de fleste andre ungdommer, men dette gjelder først og fremst gutter.»

Foreldrenes oppfatning kan være at selvstendig mestring av det voksne liv krever dyktiggjøring og sosialisering gjennom kontakt med voksne, og ikke en løsrivelse fra voksen innflytelse. Engebrigtsen og Fuglerud (2007:24) skriver at ungdomstida blant tamilske og somaliske innvandrere oppfattes

som «en tid der man viser seg som et verdig og ansvarsfullt familie- og derved samfunnsmedlem... Det betyr ... ikke at de ungdommene som [aksepterer dette] blir mindre selvstendig eller ikke utvikler personlig identitet» (Engebrigtsen og Fuglerud 2007:24). En slik oppfatning er trolig ikke så forskjellig fra den som var vanlig i den norske majoritetsbefolkningen for noen generasjoner siden.

Innvandrerforeldres frykt for at deres barn skal bli uheldig påvirket av jevnaldrende vil blant annet bero på hvordan de oppfatter majoritetsungdommer i det strøket der de har bosatt seg. I enkelte amerikanske studier om innvandrerfamilier som er bosatt i fattige nabolag i de indre byområdene med mye kriminalitet, blir det poengtert at de unges assimilering inn i lokale jevnaldningsgrupper kan bety fare for assimilering til rusmiddelbruk og gjengkriminalitet. Et eksempel er Portes' og Zhous (1993) studie av annengenerasjons innvandrere til USA (sydlige Florida). Når foreldre opplever det sosiale utelivet på gata som preget av uheldige fristelser for de unge, kan familien og slekta, sammen med etniske institusjoner der ansvarshavende voksne inngår (som i religiøse institusjoner og leksehjelp), fungere som vern mot kulturell assimilering «nedover» i majoritetssamfunnets klassestruktur. Zhou (1997:90–91) har formulert en hypotese om virkningen i USA av innvandrerungdommers relasjoner til andre jevnaldringer i det lokalsamfunnet der de bor, men så vidt jeg kan se har denne ikke ennå blitt gjenstand for noen systematisk sammenlignende utprøving:

When immigrants enter middle-class communities, it may be advantageous for them to acculturate and assimilate. When they enter the bottom of the ethnic hierarchy of drastic social inequality, the forces of assimilation come mainly from the underprivileged segments of this structure, and this is likely to result in distinct disadvantages, viewed as maladjustment by both mainstream society and the ethnic community. In this case, young immigrants or children of immigrants may benefit by cultivating their ethnic ties in their ethnic communities to develop forms of behaviour likely to break the cycle of disadvantage and to lead to upward mobility.

Slumlignende tilstander er trolig ganske ulikt det som særpreger norske byområder med høy konsentrasjon av innvandrerfamilier. Om ungdomskriminelle gjenger eller stoffmisbruk preger ungdomslivet i slike miljøer mer

enn i andre nabolag, synes det heller ikke å foreligge noe forskningsbasert kunnskap om. Men i Colemans argumentasjon, som har hatt innflytelse på amerikansk forskning om innvandrerungdommer, er det altså en bredere skepsis om at det kan bli «for mye» jevnaldningskontakt uten voksen involvering også i nabolag preget av velstand, enn det som er formålstjenlig for vellykket overgang til voksent liv. For innvandrerforeldre som dessuten søker å videreformidle sine egne kulturelle normer og verdier til de unge, er det i hvert fall tydelig også i Norge at mange søker å skjerme de unge mot uheldige sider ved kontakten med unge fra majoritetssamfunnet. Samtidig er det grunn til å tro foreldrene ikke nødvendigvis lykkes med en slik avskjermingsstrategi for de unges oppvekst. Flere norske studier har vist at *utenfor familien* har innvandrerforeldre svakere oversikt over hva de unge gjør i sin fritid, enn hva andre foreldre har. Øia (2005:24–27) har vist på et landsrepresentativt utvalg fra Ung i Norge 2002 at færre «innvandrerungdommer» enn unge med norskfødte foreldre opplever at foreldrene vet «hvem de er sammen med i fritida». Flere av de unge som er barn av innvandrere – særlig i første generasjon, sier også: «Jeg forsøker å holde mesteparten av fritiden min skjult for foreldrene mine» (Øia 2005: 24–25). Se også Øia, Skevik Grødem & Krange 2006). Ung i Oslo 1996-materialet viste også at «norske foreldre» har bedre oversikt over hva de unge gjør og hvem de er sammen med i fritida — i følge de opplysninger som de unge selv gir (Lauglo 2000). Når unge med innvandrerbakgrunn først slipper ut fra familiens «festning», synes altså den foreldrestyrte sosiale regulering av deres samvær med andre unge å være svakere enn den er hos unge fra majoritetsbefolkningen – til tross for foreldrenes bekymring om uheldig påvirkning.

Hittil har det i Norge vært lite forskning som har sett spesifikt på unge med innvandrerbakgrunn, om sammenhengen mellom involvering i tette jevnaldningsrelasjoner og hvor godt de unge lykkes på skolen – selv om det har vært analyser av slike sammenhenger for hele ungdomsbefolkningen.

8 For mye press og sosial kontroll?

Coleman (1988:598) understreket at de sosiale relasjoner som utgjør en ressurs for ett formål, kan samtidig være en ulempe eller belastning for andre formål. Denne erkjennelsen understreker at sosial kapital nok kan tjene som et slags paraplybegrep til å omtale svært varierte sosiale relasjoner som hver for seg nok kan være til nytte for et bestemt formål, men innholdet i slike sosiale relasjoner vil måtte bli ganske varierte, og dette vil ikke bare avhenge av formål, men også av type aktør som det skal være til fordel for, og av situasjonen. For hver enkelt aktør kan det nok være en fordel å være omgitt av folk som har høy tillit til hverandre, men det betyr vel ikke at det alltid er et gode for den enkelte å ha tillit til andre? Man kan jo også bli lurt hvis man er for godtroende? Tett voksenstyrt sosial regulering er vel heller ikke noe de unge *alltid* er tjent med? Blir man et selvstendig og harmonisk voksent menneske av slik sosial «tukt»? Eller lykkes man lettere med skolebefordret sosial mobilitet som resultat av slik sterkere enn vanlig sosial regulering, men med omkostninger som også bør under forskningens lupe?

Bankston (2004:178) understreket at sosial kapital har smalere anvendelsesområder enn økonomisk kapital, og han har advart mot ukritisk hyllest av den type sosiale relasjoner som er forbundet med sosial mobilitet gjennom skolegang i enkelte innvandrergupper. De forsakelser som de unge må tåle for å innfri de voksnes sterke forventninger om at deres barn skal lykkes på skolen, kan føre til angst for å mislykkes og sterk følelse av nederlag hvis så skjer. Sosial ekskludering fra jevnaldrende kan også bli en pinefull omkostning hvis man er en iherdig skolestreber som vokser opp i voksenstyrt avskjerming fra ungdomskulturelle arenaer.

Norske studier har nok vist at elever med innvandrerbakgrunn oftere sier de trives på skolen enn andre elever og at de sjeldnere enn andre elever sier de «kjeder seg» der, men det er samtidig en større andel blant dem som sier de «gruer seg» til skolehverdagen (Øia 2005:19, Lauglo 1999:55, 2000:160). Om risiko for sosial isolasjon fra «de norske» er det Engebrigtsen og Fugleruds (2006:8) mening om de somaliske og tamilske ungdommene, at: «Den sterke lojaliteten ungdommene har til foreldre og til sin kulturelle

bakgrunn, sammen med deres klare ambisjoner om utdanning, utgjør et sosialt sikkerhetsnett som hindrer asosial atferd, men som også hindrer deltakelse på mange norske arenaer».

I Ung i Norge 1992-undersøkelsen (13–19-åringer) var andelen som var barn av innvandrere for liten til å gjøre mulig noen dyptgående analyse av dem. Man fant imidlertid i det utvalget tegn til dårligere psykisk helse blant barn av innvandrere fra ikke-vestlige land enn blant andre ungdommer (Lauglo 1996: 73). Psykisk helse var da målt både ved skåre på to internasjonalt brukte skaler: «Cantrill's ladder» og en kortversjon av «Hopkins Symptoms Check List». I Ung i Oslo 1996-undersøkelsen av 14–17-åringer, var andelen som oppga symptomer på depresjon større blant barn av innvandrere fra ikke-vestlige land enn blant etnisk norske (Torgersen 2005, Øia 2000). I en studie som Øia m.fl. (2006:89) gjorde på landsrepresentative utvalg av 6–12-årige barn fra lavinntektsfamilier, oppga barn av innvandrere oftere enn andre at de «bare har det sånn passe for tida» selv om de også oftere enn andre sa de hadde «veldig god helse».

Tamilske ungdommer er en gruppe som har jevnt over gode skoleprestasjoner hvis de har oppvekst hos begge foreldre. De synes også å oppleve mer kontroll fra sine foreldre enn hva andre barn gjør. På de relativt små underutvalg fra Ung i Oslo 2006-materialet som hadde tamilsk bakgrunn, fant Engebriksen og Fuglerud (2007:37) tegn til at disse noe oftere opplever psykososiale plager enn andre unge av samme kjønn – og at slike forskjeller særlig gjelder guttene. De konkluderer imidlertid at sterkere kontroll fra foreldrene ikke synes å henge sammen med mindre opplevd trygghet hos de unge (ss. 38, 55). De skriver at det kan se ut som at «en del unge blir isolert fra det norske hverdagslivet med venner og fritid, og at flere enn det som er vanlig blant ungdom oppgir at de har psykiske plager» (Ibid. 83).

De som i slike representative tverrsnittsundersøkelser viser tegn på alvorlige psykiske problemer vil være en liten andel av utvalget i undersøkelsen. Likevel mener jeg de funn som er gjort understreker at Bankstons (1994) advarsel mot å idyllisere prestasjonspressets positive konsekvenser for de unge med innvandrerbakgrunn, gir grunn til å forske nærmere på de unge med innvandrerbakgrunn som viser tegn til dårlig psykisk helse, og om deres problemer skyldes for stort prestasjonspress fra familien. Man kan for

eksempel spørre: Er det særlig stor risiko for dårlig psykisk helse blant de innvandrerdømmene som er «slitere» i VGO ved at de får dårlige karakterer underveis i videregående skole, og som holder ut til siste slutt for så likevel å stryke til eksamen?

9 Oppsummering og ideer til forskning

Som definert av Coleman (1988) er sosial kapital et svært bredt begrep, og forskere har begynt å differensiere begrepet til ulike typer sosiale relasjoner som kan hjelpe aktører til å realisere ulike mål. Den *type* sosial kapital som han mente var viktig for at unge skal mestre utdanningssystemets krav, særpreges av normbærende og relativt sterke relasjoner mellom de unge og deres foresatte eller andre ansvarshavende voksne, og av relasjoner *mellom* familier i fellesskap (der både de voksne og de unge inngår) som er sterke nok til å virke sosialt styrende på de unges adferd og til å være til hjelp i deres utdanning. Denne type relativt tette sosiale struktur som preges av det Coleman kalte «bonding» mellom aktører, antas av han å være egnet til gunstig sosialisering og sosial kontroll på de voksnes premisser.

I samfunn der skolegang er viktig for å klare seg godt i det voksne liv, antok Coleman at de verdier og normer som blir båret av slike relativt sterke relasjoner, vanligvis vil understøtte skolegang og en generelt vellykket overgang til voksen status.

Et spørsmål for forskning om unge fra innvandrerfamilier, er om de voksnes verdsetting av utdanning for sine barn er enda sterkere i innvandrerfamilier enn i andre familier. Forskningslitteraturen i Norge og i en del andre land har hittil tydet på at så er tilfelle, men det er knapphet på studier som er gjort på representative utvalg der foreldrene selv blir spurt om den betydning de tillegger utdanning for sine barn.

Ungdommer som er barn av innvandrere gjør det i snitt så å si like bra som andre unge i norsk grunnskole, etter statistisk kontroll for foreldrenes utdanningsnivå og til tross for at det er rimelig å anta at det er større kulturavstand mellom skole og hjem i innvandrerhjem enn i andre hjem, om man skal dømme etter språk og foreldrenes fortrolighet med det norske skolesystemet. Dette er i seg selv en indikasjon på at innvandrerforeldre og deres barn i stor grad lykkes i å kompensere for kulturell avstand til skolens språk og innhold. Som gruppe betraktet jobber barn av innvandrere mer med sitt skolearbeid enn hva andre gjør, og de oppnår derved bedre resultater

enn de ellers ville fått. De har klart høyere ambisjoner for sin utdanning enn hva andre unge har. Også i videregående utdanning preges barn av innvandrere av sterk motivasjon og innsats for å skaffe seg studiekompetanse. Når de oppnår dårlige karakterer underveis i sin videregående utdanning, særpreges de ved sin utholdenhet. Når de oppnår studiekompetanse, særpreges de ved raskere overgang enn andre ungdommer til høyere utdanning. I studier på masternivå – men ikke på lavere nivåer – har de like god studieeffektivitet som andre. Etter mitt skjønn preges innvandrerbefolkningen i Norge, til tross for at foreldrene gjennomgående har hatt liten skolegang, av at de unge stort sett klarer seg bra i utdanningssystemet – noe som trolig skyldes målbevisst hardt arbeid for å oppnå sosial mobilitet gjennom skolegang.

Den forskningen som er gjennomgått i denne rapporten, peker på en del normbærende sosiale relasjoner mellom de unge og deres foresatte som synes å støtte opp under sterk innsats og høye utdanningsambisjoner. Det dreier seg om sterkt familiesamhold og om foreldrestyrt sosial regulering av de unges dagligliv, kombinert med at de voksne tillegger utdanning stor betydning som middel til sosial mobilitet – ikke bare for den unge selv, men også for familien.

Det foreligger kvalitative studier om enkelte innvandrergupper som illustrerer hvordan etniske innvandrerfellesskap kan være en kilde til sosial regulering som er til hjelp for de unges skolearbeid. I forskningslitteraturen er slik etnisk sosial kapital illustrert ved å vise til flere innvandrergupper som er relativt fremtredende i Norge – vietnamesere, pakistanere og tamiler fra Sri Lanka. I enkelte kvalitative studier hevdes det at en etnisk *bevissthet* i familien kan være en fordel for de unges skolegang – og at slik bevissthet også kan være en positiv ressurs selv om familien i dagliglivet har liten kontakt med et slikt etnisk fellesskap. Faglitteraturen tyder på at selv om «hjemlandets kultur» og sosiale forhold kan være en viktig kilde til verdsetting av utdanning, blir innvandreres identitet, motivasjon og mobilisering av sosiale ressurser for utdanning, påvirket av hvordan de opplever sin situasjon i det nye landet.

Et spørsmål for forskning er om slik etnisk sosial kapital for utdanning først og fremst særpreger selve innvandrer generasjonen og hvordan den endres i senere generasjoner.

Forskningslitteraturen inneholder kvalitative studier som tyder på at innvandrerforeldre fra enkelte land forsøker å skjerme sine unge fra det de opplever som uheldig påvirkning fra verdslige ungdomskulturer. Særlig for jenter med foreldre som kommer fra sterkt patriarkalske hjemland, kan dagliglivet derfor bli preget av «familie og skole, familie og skole» med sterk begrensning av muligheten til å være sammen med jevnaldrende uten at voksne ansvarshavende er til stede. Sosial kapital-teori har nok tjent som grunnlag for forskning om at sterkere enn vanlig sosial regulering fra ansvarshavende voksne, er til hjelp for at de unge skal lykkes i utdanningssystemet, men det er svært få kvantitative studier som har belyst dette ved systematiske sammenligninger mellom unge med ulike oppvekstbetingelser. Og, det er enda færre (om noen) slike studier som har belyst spørsmålet om slik uvanlig sterk sosial regulering er en fordel for at de unge skal klare seg godt i det voksne liv.

Rapporten gjennomgår også noe av den norske litteraturen om de unges psykiske helse. Enkelte studier tyder på at det er flere blant unge fra innvandrerfamilier, enn fra andre familier, som har dårlig psykisk helse, og flere som «gruer seg» til å gå på skolen – selv om unge med innvandrerbakgrunn oftere enn andre sier de trives på skolen og tillegger sin utdanning stor betydning. Slike funn kan tyde på at forskningen bør være mindre eksklusivt opptatt av gjennomsnittlige resultater, og i større grad opptatt av *spredningen* i resultater blant unge med innvandrerbakgrunn. For å spinne på metaforen om at innvandrerungdommer er å ligne på skiløpere: De går med mer «driv» enn andre fordi de har flere motbakker enn sine konkurrenter (Lauglo 1996). Slik ekstra innsats gjør at gjennomsnittresultatet blir bra til tross for motbakkene. Men det kan samtidig være en større andel blant dem, enn blant majoriteten, som «sprekker» – eller, hvis de fullfører, som lider av de større påkjenningene som de er blitt utsatt for. En slik hypotese ville være i tråd med Noguera (2004:182) inntrykk fra amerikansk forskning om «stor spredning» – også når det gjelder skoleprestasjoner.

Siden først på 1990-tallet er det i Norge gjort en rekke surveyundersøkelser på store utvalg av ungdommer. Enkelte av disse inneholder data om et stort antall unge med innvandrerbakgrunn (særlig Ung i Oslo-undersøkelsene ved NOVA). Disse datasettene har i flere publikasjoner som er nevnt i denne rapporten, sammenlignet unge med innvandrerforeldre (noen også utvalgte landgrupper der antallet observasjoner er relativt stort) med andre ungdommer. De kvantitative analysene som er gjort har i svært begrenset grad hittil gjort forskjeller *innenfor* samme etniske gruppe til gjenstand for særskilt analyse. Jeg mener at den forskningen, som har vokst fram om sosial kapital som ressurs for utdanning, vil være et nyttig utgangspunkt til videre analyse. På slike store datasett kan man for eksempel analysere sammenhenger *blant* unge med innvandrerbakgrunn mellom utdanningsindikatorer på den ene side (for eksempel, prestasjon, ambisjon, arbeidsinnsats, holdninger), og på den annen side slike forhold som: (a) samhold i familien, (b) sosial regulering fra foreldre og andre voksne, (c) storfamiliens/slektas betydning, (d) relasjoner til venner og andre jevnaldrende, (e) tilknytning til ulike ungdomskulturelle fenomener, (f) tilknytning til etniske fellesskap og (g) opplevelse av påkjenninger.

Også for den norske ungdomsbefolkningen er foreldrenes utdanningsnivå og «antall bøker i hjemmet» de trekk ved «familiebakgrunn» som gir de sterkeste statistiske utslag på hvor godt de unge lykkes i utdanningssystemet. Funn om innvandreres skoleprestasjoner og utdanningsambisjoner understreker imidlertid at den sosiale reproduksjon som skjer i utdanningssystemet på ingen måte er sterkt forutbestemt, noe som gir grunn til forskning om faktorer som fremmer sosial mobilitet. Innvandrerforeldres manglende fortrolighet med utdanningssystemets institusjoner, språk og innhold, er ingen uoverstigelig barriere for at deres barn skal klare seg godt i utdanningssystemet.

Funn som dokumenterer at unge med innvandrerbakgrunn har høye utdanningsambisjoner og arbeider hardere enn andre med sitt skolearbeid, gir grunn til å rette oppmerksomhet mot de oppvekstforhold som generelt er forbundet med vellykket bruk av utdanningssystemet til sosial mobilitet. Når foreldrenes utdanningsnivå er lavt og deres yrke synes å ha relativt lav status, hva slags oppvekst er da forbundet med at de unge likevel har høye utdanningsambisjoner og lykkes i sin skolegang?

Litteraturliste

Bakken, Anders (2009): *Ulikhet på tvers? Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA Rapport 8/2009.

Bakken, Anders (2003): *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA Rapport 15/03.

Bankston, Carl L. III (2004): Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Experiences. *Sociology of Education* 77 (No. 2, 2004): 176–179.

Basit, Techmina N. (1997): “I Want More Freedom, But Not Too Much»: British Muslim girls and the dynamism of family values. *Gender and Education* 9: 425–440.

Bourdieu, Pierre (1988), *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1997): The Forms of Capital. In A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, and Amy Stuart (Eds.): *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press. [Bourdieu's artikkel var først publisert på tysk i 1983.]

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1970): *La Reproduction*. Paris: Les éditions de minuit.

Caplan, N.; M.H. Chou and J. K. Whitmore (1991): *Children of the Boat People: A Study of Educational Success*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.

Caplan, N.; J.K. Whitmore and M.H. Choy (1989): *The Boat People and Achievement in America. A Study of Family, Hard Work and Cultural Values*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.

Coleman, James S. (1990): *The Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 (Supplement): S95–S120.

Coleman, James S. and T. Hoffer (1987): *Public and Private Schools. The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Coleman, James (1961): *Adolescent Society*. Glencoe, Ill.: Free Press.

Crozier, Gill and Jane Davies (2006): Family Matters: A Discussion of the Bangladeshi and Pakistani Extended Family and Community in Supporting the Children's Education. *Sociological Review* 54 (No. 4): 678–694.

Dasgupta, Partha and Ismail Serageldin (Eds., 2000): *Social Capital. A Multifaceted Perspective*. Washington: World Bank.

Engebretsen, Ada og Øyvind Fuglerud (2007): *Ungdom i flyktningefamilier. Familie og vennskap – trygghet og frihet?* Oslo: NOVA Rapport 3/07.

Fekjær, Silje and Stærkebye Leirvik, Mariann (under publisering): Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, høsten 2010.

Field, John (2003): *Social Capital*. London: Routledge.

Frønes, Ivar (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Fukuyama, Francis (1995): *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.

Fuligni, Andrew J. (1997): The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes and Behavior. *Child Development* 68 (No. 2, April): 351–363.

Gibson, M.A. (1991): Ethnicity, gender and social class: the school adaptation patterns of West Indian Youths. In M. A. Gibson and J. U. Ogbu (Eds.): *Minority Status and Schooling: A comparative study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland.

Gibson, M.A. and P. K. Bhachu (1991): The dynamics of educational decision making: a comparative study of Sikhs in Britain and United States. In M. A. Gibson and J. U. Ogbu (Eds.) *Minority Status and Schooling: A comparative study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland.

Gillborn, David (1997): Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement. *Anthropology and Education Quarterly* 28 (No 3): 351–74.

Gillborn, David and Caroline Gipps (1996): *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: Her Majesty's Stationery Office (Ofsted Reviews of Research Series).

Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* 78 (No. 6., May 1973): 1360–1380.

Grøgaard, Jens; Håvard Helland og Jon Lauglo (2008): Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående. Oslo: NIFU STEP Rapport 45/2008.

Helland, Håvard (1997): *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfutsianske Osloundommers skoleprestasjoner*. Magistergradsavhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Hooghe, Marc and Dietlind Stolle (2003): *Generating Social Capital. Civil Society and Institutions in Comparative Perspective*. New York: Palgrave Macmillan.

Husen, Torsten (1973): *Svensk skola i internationell belysning I: Naturorienterande ämnen*. Stockholm: Almqvist and Wiksell. .

Hægeland, Torbjørn; Lars J. Kirkebøen, Oddbjørn Raaum and Kjell G. Salvanes (2004): *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupil and school resources?* Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Rapport 11/2004.

Kao, Grace (2004): Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations. *Sociology of Education* 77 (April): 172–183.

Krange, Olve; and Bakken, Anders (1998): Innvandrerungdoms skoleprestasjoner – Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning* 39 (3).

Lauglo, Jon (2009): Sammenhengen mellom familiestruktur og skoleprestasjoner før og etter kontroll foreldres utdanningsnivå og inntekt. Ss. 57–78 i Mona Raabe (red.) *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Lauglo, Jon (Under publisering) Political socialization at home and young people's educational achievement and ambition. *British Journal of Sociology of Education*.

Lauglo, Jon og Tormod Øia (2006): *Education and Civic Engagement among Norwegian Youths*. Oslo: NOVA rapport 14/06.

Lauglo, Jon (2000): Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. In Stephen Baron, John Field, and Tom Schuller (Eds.) *Social Capita: Critical Perspectives*. London: Oxford University Press.

Lauglo, Jon (1999): Working harder to make the grade. Immigrant youth in Norwegian schools. *Journal of Youth Studies* 2 (No. 1): 77–100.

Lauglo, Jon (1996): *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: UNGforskrapport 6/96 [NOVA].

Lee, Youngsook (1991): Koreans in Japan and the United States. Pp. 131–167 In M.A. Gibson and John U. Ogbu (Eds.) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland.

Lødding, Berit (2009): Minoritetsspråklige i videregående opplæring. Ss. 143–162 (Kap 8) i Eifred Markussen (red.) *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Löfgren, H. (1991): *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogisk orientering och debatt. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö – Lunds universitet.

Markussen, Eifred; Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.

Modood, Tariq (2005): The educational attainments of ethnic minorities in Britain. Pp 288–308 in Loury, Glenn C.; Tariq Modood and Steven M. Teles (Eds., 2005) *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy*. New York: Cambridge University Press.

Modood, Tariq (2004): Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends* 13 (2, June): 87–105.

Noguera, Pedro A. (2004): Social Capital and the Education of Immigrant Students: Categories and Generalizations. *Sociology of Education* 77 (No. 2):180–183.

Ogbu, John U. (1991): Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. Pp.. 3–36 i M.A. Gibson og J. U. Ogbu, (Eds.) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland.

Park, Robert (1928): Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33: 881–893.

Portes, Alejandro (2000): The Two Meanings of Social Capital. *Sociological Forum* 15 (No. 1): 1–12.

- Portes, Alejandro (1998): Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* 24: 1–24.
- Portes, Alejandro and MacLeod, Dag (1996): Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context. *Sociology of Education* 69 (October): 255–275.
- Portes, Alejandro and Min Zhou (1993): The Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *The Annals of the Academic of American Political and Social Science* 530: 74–96.
- Putnam, Robert (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon Shuster.
- Putnam, Robert (1995): Bowling Alone. America's Declining Social Capital. *The Journal of Democracy* 6 (No. 1): 65–78.
- Putnam, Robert (1993): *Making democracy work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Reisel, Liza and Idunn Brekke (Forthcoming 2009): Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway using Competing Risk Event History Analysis. *European Sociological Review* 25 (November): 1–22. [Advance access published on September 21, 2009; doi: doi:10.1093/esr/jcp045].
- Rothstein, B. and Stolle, D. (2003). Social Capital, Impartiality, and the Welfare State: An Institutional Approach. In M. Hooghe and D. Stolle, *Generating Social Capital: The Role of Voluntary Associations, Institutions and Government Policy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Rumbaut, Rubén G. (1997a): Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *International Migration Review* 31 (4).
- Rumbaut, Ruben G. (1997b): *Passages to Adulthood: The Adaptation of Children of Immigrants in Southern California*. Report to the Russell Sage Foundation Board of Trustees from the project "Children of Immigrants: The Adaptation Process of the Second Generation". Project Site: San Diego, California.
- Rumbaut, Rubén G. (1995): The New Californians: Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children. In Rumbaut, Rubén G. and Cornelius, Wayne A. (Eds., 1995) *California's Immigrant Children. Theory, Research and Implications for Educational Policy*. San Diego: Center for U.S.-Mexican Studies, University of California.

- Similä, Matti (1994): Andra generationens innvandrare i den svenska skolan. I Robert Erikson och Jan O. Jonsson (red.) *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Steinberg, Laurence (1997): *Beyond the Classroom*. New York: Simon and Schuster.
- Stærkebye Leirvik, Mariann (under vurdering i tidsskrift) «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. (Artikkelmanuskript).
- Støren, Liv Anne (2009): *Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background. Rapport 43/2009*. Oslo: NIFU STEP.
- Støren, Liv Anne, Helland, Håvard og Jens B. Grøgaard (2007): *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Støren, Liv Anne (2006): Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 6 (Nr. 2): 59–86.
- Suarez-Orozco, Marcelo (1991): Immigrant adaptation to schooling: a Hispanic case. Pp.37-62 in M.A. Gibson and J. U. Ogbu (Eds.) *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland).
- Suarez-Orozco, Marcelo M. (1989): *Central American Refugees and US High Schools: A Psychological Study of Motivation and Achievement*. Stanford, CA: Stanford University Press [henvist til av Zhou 1997: 80].
- Torgersen, Leila (2005): *Betydningen av innvandrerbakgrunn for psykiske vansker blant ungdom*. Oslo: NOVA-rapport 5/05.
- Vallet, Louis-André, et Caille, Jean Paul (1996): *Les élèves étrangers dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*. Les Dossiers d'Éducatons et Formations 67. Paris: INSEE.
- Waters, M. C. (1994): Ethnic and racial identities of second-generation black immigrants in New York City. *International Migration Review* 28 (1996): 795–820.
- Wichstrøm, Lars (1993): *Hvem sprang? Hvem sto igjen og hang? Ungdomsskoleelevers skolemotivasjon*. Rapport 4/93. Oslo: Ungforsk [NOVA].
- Woolcock, Michael (1998): Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society* 27: 151–208.

Zhou, Min (2005): Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks of social relations. Pp 131–159 in Loury, Glenn C., Tariq Modood and Steven M. Teles (Eds.) *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy*. New York: Cambridge University Press.

Zhou, Min (1997): Growing up American. The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *American Review of Sociology* 23: 63–95.

Zhou, Min and Carl L. Bankston III (1994): Social Capital and Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. *International Migration Review* 23 (No. 4): 821–845.

Yap, Jay Ye-Chin (1986): *Refugee Trauma and Coping. A study of a Group of Vietnamese Refugee Children Attending School in Southern England*. PhD dissertation. London: University of London Institute of Education.

Øia, Tormod (2005): *Innvandrerungdom – Integrasjon og marginalisering*. Oslo: NOVA Rapport 20/05.

Øia, Tormod (2000): *Innvandrerungdom – marginalisering og utvikling av problematferd*. Oslo: NOVA-rapport 3/00.

Øia, Tormod; Anne Skevik Grødem og Olve Krange (2006): *Fattige innvandrerbarn*. Oslo: NOVA-Rapport 16/06.