

Ulik bakgrunn. Like muligheter?

Skoleprestasjoner blant norske og pakistanske og vietnamesiske innvandrere
og etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole

Lene Bore



Masteroppgave ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Universitetet i Oslo

18.05.2010

Sammendrag

Analytisk strategi

Prosjektets målsetning er å studere skoleprestasjoner blant pakistanske og vietnamesiske innvandrere og etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole i Oslo. I alle analyser sammenlignes minoritetslevenes prestasjoner med sine jevnaldrende etnisk norske medelevers karakterer. Dette skal så ses i sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn og elevenes karakterer i grunnskolen Tidligere analyser av dette temaet er enten basert på data som omfatter hele landet, uten å skille ut Oslo som egen kategori, og/eller de bruker eldre data. Formålet med denne oppgaven er å gi en systematisk statistisk beskrivelse av faktorer som det er teoretisk eller erfaringsmessig grunn for å tro virker inn på elevenes karakterer i grunnskolen og i den videregående skole. Hovedfokus vil være på barn av innvandrere dvs. de som enten er født her eller kommet til Norge før skolestart. I analysene hvor jeg viser til enkle bivarierte sammenhenger vil også innvandrerelevne (dvs. de som kom etter skolestart) inkluderes, for å se om det er noen prestasjonsforskjeller mellom innvandrere og etterkommere av innvandrere.

Det gjennomføres tre empiriske analyser. Første analysekapittel (kap 5) presenterer en deskriptiv oversikt over hvilke forskjeller og likheter det er mellom norske, pakistanske og vietnamesiske innvandrere og etterkommere i skoleprestasjoner i grunnskolen og i den videregående skole. I de neste to kapitlene

vil jeg utføre separate analyser av karakterer i grunnskolen og i den videregående skole. Andre analysekapittel (kap 6) er delt i to, hvor jeg starter med å beskrive hvilken betydning familiebakgrunn har for prestasjonsforskjellene mellom norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen. I andre del av kapittelet gjør jeg separate analyser for hver elevgruppe, for å undersøke for eventuelle samspill. Siste analysekapittel (kap 7) er identisk oppbygd som andre analysekapittel, men her undersøker jeg elevenes karakterer i den videregående skole. I dette kapittelet skal jeg også undersøke hvilken effekt grunnskolekarakterene har for de karakterene elevene oppnår på videregående skole.

Datamaterialet

Datamaterialet som benyttes er basert på registerdata fra prosjektet "Educational Careers Attainment, Qualification, and Transition to work" ved Universitetet i Oslo. Datamaterialet er tilgjengeliggjort gjennom SSB (statistisk sentralbyrå) og bygger på informasjon fra NUDB (Nasjonal utdanningsdatabase) og FD-trygd (Forløpsdatabasen- Trygd). Datasettet inneholder informasjon om norske, pakistanske og vietnamesiske elever som begynte på studieforberedende linjer i videregående skoler i Oslo i årene 2002-2004.

Kort om teoretisk bakgrunn

Tidligere studier av dette temaet er preget av to ulike teoretiske ståsted, et som legger vekt på reproduksjon av ulikhet fra en generasjon til neste og et som fokuserer på innvandrerdriv knyttet til geografisk mobilitet. Den første tilnærmingen kan kalles et pessimistisk ståsted og forfekter at barn som vokser opp i familier hvor foreldrene har lav utdanning og lav inntekt blir preget av dette slik at de selv ender opp med lav utdanning. Det andre perspektivet vektlegger at innvandrere har et særskilt pågangsmot, også kalt innvandrerdriv, om å lykkes i det nye samfunnet, som de overfører til sine barn. Et slikt perspektiv kan kalles et optimistisk perspektiv, fordi det vektlegger mulighetene for sosial mobilitet. Denne oppgaven baserer seg på en slik forståelsesramme. I tillegg til dette kombinerer jeg humankapital teori og referansegruppeteori som en tredje tilnæringsmåte. Dette gir en mulighet til

eventuelt å forstå to forskjellige former for motivasjon. Hvis etterkommere identifiserer seg med innvandrere og ser at de blir utsatt for diskriminering i arbeidslivet, kan dette inspirere etterkommerne til å ta lang utdanning, for å komme inn i et sjikt av arbeidsmarkedet hvor man sannsynligvis ikke diskrimineres (optimistisk ståsted). Alternativt, hvis etterkommerne ser at innvandrere blir diskriminert, kan dette ta motet fra dem, slik at de evt. dropper ut av skolen eller ikke blir motivert for å arbeide med lekser (pessimistisk ståsted).

Analyseresultater

Vietnamesiske elever presterer likt som norske elever, mens pakistanske elever gjør det noe dårligere i grunnskolen og i den videregående skole. Vietnamesiske innvandrere og etterkommere presterer likt, mens pakistanske etterkommere presterer noe bedre enn innvandrerne. Norske jenter presterer bedre enn guttene for begge utdanningstrinn. Pakistanske etterkommer-jenter presterer noe bedre enn pakistanske etterkommer- gutter i grunnskolen, og pakistanske innvandrer-jenter presterer noe bedre enn pakistanske innvandrer-gutter i den videregående skole. Det er ingen forskjell mellom vietnamesiske jenter og gutter. Alle elever går ned i karaktersnitt på videregående, men prestasjonsgapet mellom elevgruppene blir ikke større.

Pakistanske etterkommere presterer dårligere enn norske elever fordi foreldrene deres i større grad har lavere utdanning og ikke inntekt. Mors utdanning er viktigst. Pakistanske etterkommere presterer noe dårligere selv etter kontroll for dette. Det er ingen signifikante karakterforskjeller mellom norske og vietnamesiske etterkommere. Lav utvalgstørrelse må imidlertid tas i betraktning.

Analysen avkrefter tidligere studier som har hevdet at foreldrenes utdanning har større betydning for norske elever. Foreldrenes utdanning har lik betydning for alle elever og alle elever får bedre karakterer når foreldrenes utdanningsnivå øker.

Foreldrenes inntekt har derimot ulik betydning for elevene. Vietnamesiske elever får noe de andre ikke får, et positivt utbytte av foreldrenes inntekt. I grunnskolen er det fars inntekt og i den videregående skolen er det mors inntekt som gir disse elevene bedre karakterer. Pakistanske etterkommere får derimot en negativ

effekt av mors inntekt på videregående skole. Dette er meget interessant og kan tyde på seleksjon og at deres mødre er annerledes enn andre mødre som jobber.

Grunnskolekarakterer er det viktigste i videregående skole. Jenter får imidlertid noe større effekt av dette enn gutter.

Forord

Denne masteroppgaven hadde ikke sett dagens lys om det ikke hadde vært for noen usedvanlige inspirerende, motiverende og hjelpsomme veiledere. Først og fremst ønsker jeg å rette en spesiell takk til min hovedveileder Gunn E. Birkelund som gjennom hele prosessen har gitt meg god faglig oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger samt for god tålmodighet. Jeg vil også takke min biveileder Silje B. Fekjær for uvurderlig metodehjelp. Jeg hadde ikke klart å håndtere og få kontroll på datamaterialet uten deg.

Andre som fortjener en takk er Forsker ved NIFU STEP Liv Anne Støren for inspirerende og fruktbar samtale i startfasen av prosjektet. SSB som har stilt datamaterialet til rådighet, Arne Mastekaasa for tilrettelegging av datamaterialet og Torkel Lyngstad for metodehjelp. Min gode venninne Monica.F. Salater for korrekturlesing. Mine kollegaer i MiFA for fruktbare samtaler. Det har betydd mye for meg å få lov til å jobbe med det som faglig engasjerer meg. Det å få satt ting i perspektiv å få benyttet de teoretiske tilnærmingene i hverdagen har uten tvil nytt oppgaven godt. Jeg vil også takke Osloforskning for finansiell støtte. Til slutt takker jeg min kjære Kjetil, min familie og svigerfamilie og mine venner som alltid stiller opp, støtter og oppmuntrer meg.

Oslo, mai 2010, Lene Bore

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	19
1.1 Tema, bakgrunn og problemstilling.....	19
Mange minoritetslever klarer seg bra i skolen.....	20
Det er noen problemer knyttet til de faglige kravene i skolen.....	21
Skolens flerkulturelle form har ført til utfordringer for den norske stat.....	22
Skyldes prestasjonsforskjellene nye eller tradisjonelle skillelinjer?.....	22
1.2 Oslo i en særstilling.....	23
1.3 Data.....	23
1.4 Begrepsavklaring.....	24
1.5 Gangen videre i oppgaven	25
2 Tidligere forskning	27
2.1 Norske studier.....	28
Skoleprestasjoner i grunnskolen.....	28
Forskjeller mellom minoritet- og majoritetslever.....	28
2,5 generasjonselevs skoleprestasjoner.....	28
Kjønnforskjeller.....	29
Skoleprestasjoner i videregående.....	29
Forskjeller mellom minoritet- og majoritetslever.....	29
Kjønnforskjeller.....	30
2.2 Forskjeller mellom grunnskole og videregående.....	31
2.3 Annen forskning knyttet til skoleprestasjoner	31
2.4 Forskjeller i skoleprestasjoner etter landbakgrunn.....	32
2.5 Sosial bakgrunns betydning for karakterene.....	32
2.6 Internasjonale studier	34
Skoleprestasjoner i grunnskolen og i den videregående skole.....	34
Forskjeller mellom minoritet- og majoritetslever.....	34
Forskjeller i skoleprestasjoner etter landbakgrunn.....	35
Sosial bakgrunns betydning for karakterene.....	36
2.7 Oppsummert.....	36
3 Teori	39
3.1 Et pessimistisk ståsted.....	40
Kulturelle ressurser.....	40
Passer teorien for norske forhold?.....	41
Ressurssvakhetshypotesen	41
Familien som reproduksjonssfære.....	42
Kritikk av Bernstein.....	43

Relativitetshypotesen.....	43
Skolen som reproduksjonssfære.....	43
Kritikk av Bourdieu.....	45
Hvordan burde man behandle elever som har ulik familiebakgrunn i skolen?	46
Er det nødvendig å innføre en todeling av teorien i forhold til norske forhold ?.....	46
Kulturteoriens relevans for minoritets elever.....	47
Økonomiske ressurser.....	48
Uenighet om hvilken rolle familieøkonomien har.....	49
Hvordan kan familieøkonomien spille inn	49
Økonomisk teori relevans for minoritets elever.....	50
3.2 Et optimistisk ståsted.....	51
Innvandrerdrev.....	51
Sosiale ressurser.....	52
Normer og verdier.....	53
Sosial kontroll.....	54
Ressurser som ligger i den sosiale relasjonen.....	56
Sosial kapital-teoriens relevans for minoritets elever	57
Normer og sosial kontroll.....	58
Takknemlighetskultur.....	58
3.3 Humankapitalteori knyttet opp mot referansegruppeteori.....	60
Humankapitalteori.....	61
Referansegruppeteori.....	62
Humankapitalteori og referansegruppeteori relevans for minoritets elever ..	62
3.4 Hvorfor jeg ikke har valgt Boudouns og Ogbus teoretiske tilnærminger	63
3.5 Utleddning av hypoteser	64
Deskriptive forskjeller (kapittel 5).....	64
Hvilken betydning har foreldrenes utdanning og inntekt?.....	65
Grunnskolen (kapittel 6).....	66
Videregående (kapittel 7).....	67
Har foreldrenes utdanning og inntekt ulik betydning for elevgruppene?.....	67
Grunnskolen (kapittel 6).....	68
Videregående (kapittel 7).....	69
Betydningen av grunnskolekarakterer for karakterer på videregående.....	70
3.6 Analytisk modell	70
4 Data og metode.....	73
4.1 Datagrunnlag	73
4.2 Avgrensning av datamaterialet.....	74

Geografisk avgrensning i Oslo.....	74
Vietnamesiske og pakistanske innvandrere.....	74
Vietnamesiske og pakistanske etterkommere.....	74
Hvorfor ser jeg ikke på flere minoritetsgrupper?.....	75
Majoritetsselever.....	75
4.3 Registerdataene - styrker og svakheter.....	76
4.4 Operasjonaliseringer – avhengige variabler.....	77
Karakterer i grunnskolen og i den videregående skole.....	77
Z-skårer.....	78
4.5 Operasjonaliseringer – uavhengige variabler.....	79
Landbakgrunn.....	79
Foreldres utdanning.....	79
Foreldres inntekt.....	80
Grunnskolekarakterer.....	81
Kjønn.....	81
Forsinket i studiene.....	81
Antall søsken.....	81
4.6 Samspill.....	81
4.7 Metode.....	82
Statistiske metoder og analyseopplegg.....	82
Forutsetningsanalyse.....	83
Signifikansnivå.....	85
Feil av type 1 og 2.....	85
Beskrivende sammenhenger.....	86
Endogene variabler.....	86
5 Hvilke forskjeller og likheter finnes?.....	89
5.1 Foreldrenes utdannings-kvalifikasjoner.....	91
Forskjell mellom minoritet og majoritetsselever.....	91
Forskjell mellom mor og fars utdanning.....	92
Pakistanske og vietnamesiske innvandrelever.....	92
Pakistanske og vietnamesiske etterkommerlever.....	93
Forskjell mellom innvandrere og etterkommere.....	93
5.2 Foreldrenes inntekt.....	93
Forskjell mellom minoritet og majoritetsselever.....	93
Forskjell mellom innvandrere og etterkommere.....	94
Norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommerlever.....	94
5.3 Kontrollvariablene.....	95
5.4 Forskjeller og likheter i karakterskåre etter landbakgrunn.....	96
Grunnskolen.....	96
Videregående skole.....	97

Forskjeller/likheter mellom grunnskole og videregående	98
Etterkommere vs. innvandrere.....	98
5.5 Samsvarer funnene med forventningene?.....	99
5.6 Forskjeller og likheter i karakterskåre etter kjønn.....	100
Grunnskolen.....	101
Videregående skole.....	102
5.7 Oppsummert.....	103
6 Grunnskolen – hvilken betydning har sosial bakgrunn?.....	105
6.1 Hvilken betydning har foreldrenes utdanning og inntekt?.....	107
Modell 1.....	109
Modell 2.....	109
Modell 3.....	110
Modell 4.....	111
6.2 Samsvarer funnene med forventningene?.....	111
6.3 Separate analyser.....	113
Hvordan virker sosial bakgrunn for de ulike elevgruppene?.....	113
Majoritets elever.....	115
Pakistanske etterkommere.....	115
Vietnamesiske etterkommere.....	116
Har sosial bakgrunn ulik betydning for elevgruppene?.....	117
Foreldrenes utdanning.....	119
Foreldrenes inntekt.....	119
6.4 Samsvarer funnene med forventningene?.....	120
6.5 Oppsummert.....	121
7 Videregående skole – hvilken betydning har sosial bakgrunn og grunnskolekarakterer?.....	125
7.1 Hvilken betydning har foreldrenes utdanning og inntekt?.....	128
Modell 1.....	130
Modell 2.....	130
Modell 3.....	131
Modell 4.....	131
Modell 5.....	132
7.2 Samsvarer funnene med forventningene?.....	134
7.3 Separate analyser	136
Hvordan virker sosial bakgrunn for de ulike elevgruppene?.....	136
Majoritets elever	138
Pakistanske etterkommere.....	139
Vietnamesiske etterkommere	140
Har sosial bakgrunn ulik betydning for elevgruppene?.....	140

Foreldrenes utdanning.....	142
Foreldrenes inntekt.....	143
7.4 Samsvarer funnene med forventningene?.....	145
7.5 Oppsummert	146
8 Diskusjon & konklusjon.....	149
8.1 Oppgavens empiriske funn	150
Kapittel 5.....	150
Kapittel 6	151
Kapittel 7.....	153
8.2 Diskusjon av funnene, sett i lys av teori og tidligere forskning.....	157
Hvordan kan skoleprestasjonene til pakistanske etterkommere forklares?.	158
Hvordan kan skoleprestasjonene til vietnamesiske etterkommere forklares?	
.....	161
Finner vi et ekstra driv blant pakistanske elever også?	164
Etterkommere og deres investeringer i skolen.....	165
8.3 Veien videre og samfunnsmessige konsekvenser.....	166
9 Referanser.....	169
10 Appendiks.....	183

Tabelloversikt

Tabell 4.1: Oversikt over foreldrenes utdanning, opprinnelig og ny koding....	80
Tabell 5.1: Deskriptiv statistikk etter landbakgrunn og generasjonstilhørighet	91
Tabell 5.2: Oversikt over elevenes karaktersnitt og standardavvik etter landbakgrunn i grunnskolen og i den videregående skole.....	96
Tabell 5.3: Oppsummering av hypotesetesting i kapittel 5.....	100
Tabell 5.4: Oversikt over elevenes karaktersnitt og standardavvik etter kjønn og landbakgrunn i grunnskolen og i den videregående skole.....	101
Tabell 6.1: Regresjonsanalyser av karakterer på grunnskolen.....	108
Tabell 6.2: Separate analyser av skoleprestasjoner i grunnskolen for pakistanske, vietnamesiske etterkommere og majoritets elever i grunnskolen	114
Tabell 6.3: Sammenligning av regresjonskoeffisientene (t-test) for de ulike elevgruppene i grunnskolen.....	118
Tabell 7.1: Regresjonsanalyser av karakterer på videregående.....	129
Tabell 7.2: Separate analyser av skoleprestasjoner i videregående for pakistanske, vietnamesiske etterkommere og majoritets elever i den videregående skole.....	137

Tabell 7.3: Sammenligning av regresjonskoeffisientene (t-test) for de ulike elevgruppene i den videregående skole.....	141
Tabell 8.1: Oversikt over hypotesene.....	157
Tabell A1: Separate analyser etter kjønn for grunnskolen.....	184
Tabell A2: Betydningen av fars utdanning for prestasjonsforskjeller i grunnskolen	185
Tabell A3: Betydningen av mors utdanning for prestasjonsforskjeller i grunnskolen.....	186
Tabell B1: Separate analyser etter kjønn for videregående skole.....	187
Tabell B2: Betydningen av fars utdanning for prestasjonsforskjeller i den videregående skole.....	188
Tabell B3: Betydningen av mors utdanning for prestasjonsforskjeller i den videregående skole.....	189
Tabell B4: Regresjonsanalyse av karakterer på videregående, mor og fars utdanning som kontinuerlig variabel.....	190

Figuroversikt

Figur 3.1: Faktorer som kan påvirke elevenes skoleprestasjoner.....	71
Figur 4.1: Illustrasjon av skoleprestasjoner i grunnskolen som mellomliggende variabel.....	87
Figur 5.1: Prosentvis fordeling av fars inntekt (desiler) etter landbakgrunn....	95
Figur 5.2: Prosentvis fordeling av mors inntekt (desiler) etter landbakgrunn..	95
Figur 5.3: Fordeling av elevenes karaktersnitt i grunnskolen og videregående skole etter landbakgrunn.....	98
Figur 5.4: Fordeling av elevenes karaktersnitt i grunnskolen etter kjønn og landbakgrunn.....	102
Figur 5.5: Fordeling av elevenes karaktersnitt i videregående skole etter kjønn og landbakgrunn.....	103
Figur 6.1: Z-skårer omregnet til gjennomsnittskarakterer for norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen.....	112
Figur 7.1: Z-skårer omregnet til gjennomsnittskarakterer for norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommere i den videregående skole.....	136

I Innledning

1.1 Tema, bakgrunn og problemstilling

Tema for dette prosjektet er skoleprestasjoner i grunnskolen og i den videregående skole. I Norge er det etterhvert svært mange elever som har en minoritetsbakgrunn. Ved inngangen til 2008, gikk mer en 55 000 minoritetsspråklige elever i den norske grunnskolen¹. I den videregående skole, samme år, hadde omlag 17 000 en minoritetsbakgrunn² (Daugstad 2008:55-57). Konsentrasjonen av innvandrerbefolkningen er samtidig mye større i hovedstaden enn i resten av landet, 47 prosent av etterkommerne og 32 prosent av innvandrerne er bosatt i Oslo (Henriksen og Østby 2007). Antallet minoritetsspråklige elever er derfor mye høyere i Oslo enn det er for andre steder i landet. Mange av disse elevene har det vi kaller en ikke-vestlig bakgrunn (SSB 2010). Jeg har derfor valgt å se nærmere på

1 26 900 var innvandrere og 29 700 var norskfødte med innvandrerforeldre

2 11 700 var innvandrere og 5 400 var norskfødte med innvandrerforeldre

Osloskolen siden andelen minoritets elever er betraktelig høyere her. Denne oppgavens siktemål er å sette et oppdatert søkelys på to minoritetsgruppers skoleprestasjoner. Jeg vil undersøke skoleprestasjoner blant pakistanske og vietnamesiske innvandrere og etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole. Etterkommerne er viktigst fordi deres utvikling og prestasjoner regnes som en test på om integreringen går i riktig retning (Henriksen og Østby 2007, Birkelund og Mastekaasa 2009a). Innvanderne inkluderes i de enkleste analysene, for slik å undersøke om det er noen forskjeller mellom de som er født her eller fulgt norsk skolegang og de som har kommet senere i livsløpet. I alle analyser vil minoritets elevene sammenlignes med sine jevnaldrende norske medelever. Jeg vil se elevenes karakterer i sammenheng med deres sosiale bakgrunn og elevenes karakterer i grunnskolen. Jeg har data om elever som startet i den videregående skole i årene 2002 til 2004. De elevene som har falt fra underveis og ikke fullført studieforbereiding i den videregående skole er utelatt fra alle analyser.

Mange minoritets elever klarer seg bra i skolen

Med utgangspunkt i analyseresultater avdekket i boken *Integrert? Innvandrere og etterkommere av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*, finner Birkelund og Maastekaasa (2009b) grunn til optimisme. De hevder at integrasjonen i Norge fungerer. De peker på at barn av innvandrere benytter seg av utdanningsmulighetene i Norge, at de har en høy skolemotivasjon, til tross for at de møter skolen med noe dårligere utgangspunkt enn sine norske medelever³. I tillegg tyder flere studier på at barn som er oppvokst i Norge, og fulgt norsk skolegang klarer seg bedre, og fullfører i større grad enn innvanderne (Daugstad 2008:55, Grindland 2009, Arnesen 2003, Grindland 2008:73, Støren, Helland og Grøgaard 2007:100). Vi vet også at minoritets elever har generelt høyere utdanningsambisjoner sammenlignet med sine norske medelever (Bakken 2003:73, Bakken og Krange 1998:389, Støren 2005a, Bakken og Sletten 2000:27, Sletten 2001:50-51, Lauglo 1996:69), at de deltar

3 Foreldrene kjenner ikke det norske skolesystemet like godt som andre foreldre, og med oftere lav utdanningsbakgrunn har nok disse større utfordringer knyttet til å hjelpe barna med skolearbeid

i samme grad i høyere utdanning (Støren 2005a,) samtidig som de er svært ambisiøse i sine utdanningsvalg. På universitetet er barn av ikke-vestlige innvandrere overrepresentert i helseprofesjonene og matematisk-naturvitenskapelige fag. Dette er utdanninger som har potensialet for å gi høy avkastning (høy lønn, prestisje og sikre jobbmuligheter) (Schou 2009:122). I tillegg har minoritetselevene like stor sannsynlighet for å falle fra høgskolestudier. Frafallsprosenten er lik for de norske og minoritetsspråklige elevene (Helgeland 2009:135). Dette er positivt, og kan tyde på at Birkelund og Mastekaasa har rett i at integreringen går riktig vei. Men samtidig understrekes det at man likevel støter på noen problemer på utdanningsarenaen.

Det er noen problemer knyttet til de faglige kravene i skolen

En del barn med minoritetsbakgrunn har problemer med å mestre de faglige kravene i skolen. Tidligere forskning forteller oss at minoritetselevene presterer gjennomsnittlig lavere enn sine norske medelever i grunnskolen, i den videregående skole og høyere utdanning (Bakken 2003, Bakken og Krange 1998, Engen, Kulbrandstad og sand 1996, Lauglo 1996, Arnesen 2003, Sletten 2001:61, Grindland 2008:73, Støren m.fl 2007, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren 2006:59, Støren og Opheim 2001:75, Kolby og Østhus 2009:144, Hallvik 2009: 52). Samtidig vet vi at flere minoritets elever enn norske elever faller fra i videregående skole (Fekjær 2006:73,83, Fekjær og brekke 2009:86, Grindland 2009:71). Grindland (2009:71) peker på at større frafall blant minoritets elever først og fremst skyldes at de har noe dårligere karakterer. Hadde minoritets elevene hatt like karakterer som de norske elevene på grunnskolen, ville dette gitt disse en høyere sannsynlighet sammenlignet med de norske elevene for å gjennomføre videregående skole. Hovedutfordringen virker altså å ligge på elevenes karakterer. Til tross for at minoritets elevene klarer seg bra i utdanningssystemet, ser vi at det likevel er noen problemer knyttet til deres prestasjoner på utdanningsarenaen.

Skolens flerkulturelle form har ført til utfordringer for den norske stat

I st.meld nr 17 1996-1997:14 om innvandring og det flerkulturelle Norge kommer det frem at man uavhengig av familiebakgrunn og etnisitet skal få de samme utdanningsmulighetene (st. meld nr 17 1996-1997:13). 10 år etter er dette fremdeles et politisk mål (St. meld nr 16 2006-2007:8). Et hovedmål for den norske stat er at alle, uavhengig av familiebakgrunn, kjønn, sosial, etnisk og geografisk bakgrunn skal ha «lik rett til utdanning». Forskning på feltet forteller oss at dette idealet er langt fra realisert. Studier viser faktisk at skolen er med på å videreføre eller forsterke disse sosiale forskjellene. Dårligere skoleprestasjoner for minoritets elever kan føre til problemer når de skal søke seg til videregående skoler eller høyere utdanning. Alle elever konkurrerer på lik linje, med utgangspunkt i karakterpoeng når de søker om studieplass i videregående og høyere utdanning. Noen av minoritets elevene kan derfor stå i fare for å ikke komme inn på det studiet de ønsker fordi de har lavere karakterer enn sine medelever. Velger minoritets elevene bort høyere utdanning på grunn av problemer knyttet til de faglige kravene i skolen kan dette føre til at spesielt «synlige minoriteter» støter på noen særskilte problemer på arbeidsmarkedet fordi formell utdanningskompetanse fungerer som en slags inngangsbillett til arbeidsmarkedet (Bakken 2003:14). Dette problemet kan altså forplante seg til arbeidslivet. Går det dårligere med innvandrere og barn av innvandrere i utdanningssystemet er dette viktig å få kartlagt.

Skyldes prestasjonsforskjellene nye eller tradisjonelle skillelinjer?

Et av hovedspørsmålene som har blitt stilt i forskningslitteraturen er om prestasjonsforskjellene mellom elever i skolen, skyldes nye eller tradisjonelle skillelinjer. Dette spørsmålet danner i stor grad utgangspunktet for problemstillingen som skal undersøkes i dette arbeidet. Det har riktignok blitt utført en del forskning på dette temaet tidligere, men studiene er enten basert på data som omfatter hele landet, uten å skille ut Oslo som egen kategori, og/eller de bruker eldre data.

Hovedproblemstillingen er todelt, og er som følger:

- 1) *Hva har elevenes sosiale bakgrunn å si for norske, vietnamesiske og pakistanske etterkommeres skoleprestasjoner i grunnskolen?*

- 2) *Hva har elevenes sosiale bakgrunn og tidligere prestasjoner å si for norske, vietnamesiske og pakistanske etterkommeres skoleprestasjoner i den videregående skole?*

1.2 Oslo i en særstilling

Som allerede nevnt har jeg valgt å se på Osloskolen siden innvandrerbefolkningen står i en særstilling her. I Norge finnes det innvandrere fra 213 ulike land og etterkommere fra 167 land. Ved inngangen til 2007 bodde det 73 500 barn av to innvandrere (etterkommere) i Norge. 67 000 av disse barna hadde en bakgrunn fra et ikke-vestlig land, mens det tilsvarende tallet for de med vestlig bakgrunn var 6 500. Konsentrasjonen av innvandrerbefolkningen er betraktelig større i hovedstaden enn i resten av landet (SSB 2010). 47 prosent av etterkommerne og 32 prosent av innvandrerne er bosatt i Oslo. Det er flest etterkommer-barn i Oslo med en pakistansk bakgrunn, hele 8884 eller 71 prosent har pakistanske foreldre. Deretter kommer (i fallende størrelse) barn fra Somalia, Sri-Lanka, Marokko, Tyrkia, Vietnam, Irak og India. 1523 eller 24 prosent av vietnameserne er bosatt i Oslo (Henriksen og Østby 2007). Det finnes flere innvandrere og etterkommere i hovedstaden enn i resten av landet og siden flest innvandrere og barn av etterkommere er bosatt i Oslo er det derfor interessant og svært viktig å undersøke og følge med på hvordan det går med disse i skolesystemet.

1.3 Data

Datamaterialet som benyttes er basert på registerdata fra prosjektet ”Educational Careers Attainment, Qualification, and Transition to work” ved Universitetet i Oslo. Datasettet inneholder informasjon om norske, pakistanske og vietnamesiske elever som begynte på studieforberevende linjer i videregående skoler i Oslo i årene 2002-

2004. Dataene gir fylldig informasjon om karakterer, landbakgrunn, foreldrenes inntekt og utdanning, ankomstår for innvandrere, antall søsken, kjønn og om eleven er forsinket i studiene.

1.4 Begrepsavklaring

Når man forsker på minoriteter/innvandring støter man på noen spesielle utfordringer i forbindelse med korrekt begrepsbruk/språkbruk. Begrepsbruken er i stadig endring. Tidligere benyttet Statistisk sentralbyrå (SSB) betegnelsen *førstegenerasjonsinnvandrere* om de barna som er utenlandsfødte med to utenlandsfødte foreldre, men som på et tidspunkt har innvandret til Norge, denne utgår, og nå bruker de *innvandrere*. Det samme er tilfellet med betegnelsen *andregenerasjonsinnvandrere* og *etterkommere*, om de barna som er født i Norge av to innvandrerforeldre, dette er nå skiftet ut til; *norskfødte med innvandrerforeldre*. Også begrepene ”*vestlig*” og ”*ikke-vestlig*” utgår, og er erstattet av verdensdelene som standard gruppering. Årsaken til dette ligger i at SSB vil unngå å benytte begreper som kan virke støtende, samtidig som de ønsker dekkende og presise betegnelser. SSBs mål er altså å unngå klassifiseringer eller inndelinger som kan tolkes som verdiladede og negative (Dzamarija 2008).

Et mål med denne oppgaven er å beskrive hvordan det går med pakistanske og vietnamesiske elever i utdanningssystemet, fortrinnsvis de som er *norskfødte med innvandrerforeldre*. Det er klart at forskningen skal unngå å være til ulempe for minoritetsgruppene. Målet er snarere tvert i mot et ønske om nyttiggjørelse i en eller annen forstand. Hvis det er slik som tidligere forskning har antydnet, at det går dårligere med visse minoritetsgrupper i utdanningssystemet, er det viktig å kontinuerlig undersøke utviklingen og eventuelt finne relevante mottiltak mot dette. Dzamarija (2008) peker på at den skiftende språkbruken kan være problematisk for de som studerer innvandrings-feltet, fordi muligheten til å sammenligne over tid må ivaretas. For å kunne beskrive tendensene på dette feltet er det viktig at språket ikke er for tungvint eller blir for ensidig.

Jeg har derfor valgt å benytte SSBs anbefalinger når det gjelder betegnelsen

innvandrere for de elevene som faktisk har innvandret til Norge. Men jeg avgrenser imidlertid denne definisjonen til å inkludere personer som kom til Norge etter skolealder (etter fylte syv år). Når det gjelder de som er født i Norge av to utenlandskfødte foreldre og de som kom hit før skolealder (før fylte syv år), så benytter jeg meg i mange tilfeller av begrepet *etterkommere* eller *barn av innvandrere* til fordel for SSBs betegnelse *norskfødte med innvandrerforeldre*, da disse begrepene er relativt godt innarbeidet i forskningslitteraturen.

Jeg vil også benytte meg av betegnelser som ”*minoritetspråklige elever*”, ”*ikke vestlig/vestlig innvandrere*”, ”*minoritets- og majoritets elever*”. Dette kan være problematisk siden disse begrepene indikerer at minoritetsgruppen er homogen. Men jeg velger likevel å benytte meg av slike samlebetegnelser siden dette tidligere er benyttet i forskningslitteraturen. Men jeg vil forsøke å være tydelig på hva jeg legger i begrepene når de brukes. Samtidig er det viktig å bemerke at det også kan være store forskjeller innad i enkelte minoritetsgrupper, og at man derfor også kan stå i fare for å overse variasjoner innad i disse gruppene. Men hovedpoenget i denne analysen er å sammenligne elevgruppenes prestasjoner. Jeg vil forsøke og etterstrebe en så presis begrepsbruk som mulig, selv om jeg tidvis må ty til samlebetegnelser for språkets skyld.

1.5 Gangen videre i oppgaven

Denne oppgaven er strukturert/organisert i 8 kapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg tidligere forskning, både norsk og internasjonal forskning som er relevant for temaet, hvor den norske forskningen vektlegges i størst grad. I kapittel 3 presenterer jeg en oversikt over plausible teoriforklaringer for hva som kan virke inn på elevenes karakterer i grunnskolen og i den videregående skole. I slutten av kapittel utledes ett sett med hypoteser med utgangspunkt i hva det er teoretisk eller erfaringsmessig grunn til å tro virker inn på skoleprestasjonene til elever i grunnskolen og i den videregående skole. I kapittel 4 gir jeg en oversikt over datamaterialet og utvalg, operasjonaliseringene som er gjort av variablene samt en kort redegjørelse i forhold til de metodologiske valgene jeg har tatt underveis.

Empiridelen består av tre kapitler som har til hensikt å besvare hypotesene som ble utledet i kapittel 3. I kapittel 5 presenterer jeg deskriptiv statistikk, som viser en oversikt over hvordan utvalget fordeler seg på en rekke variabler (bruttoeffekter), dvs hvordan verden faktisk ser ut. I de neste to kapitlene vil jeg undersøke hvordan verden ville sett ut hvis elevene hadde hatt like egenskaper og lik familiebakgrunn (nettoeffekter). I kapittel 6 undersøker jeg hvilken sammenheng det er mellom elevenes sosiale bakgrunn og elevenes skoleprestasjoner i grunnskolen. I kapittel 7 undersøker jeg hvilken sammenheng det er mellom elevenes sosiale bakgrunn og grunnskolekarakterer og elevenes skoleprestasjoner i den videregående skole. I avslutnings kapitlet, kapittel 8, oppsummeres hovedfunnene i analysen hvor jeg diskuterer dette i lys av tidligere forskning og teori. Til sist vil jeg peke på potensielle temaer som kan egne seg for videre forskning, samt hvilken samfunnsmessige konsekvenser disse funnene kan ha for pakistanske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole.

2 Tidligere forskning

Det er blitt gjort en del forskning på skoleprestasjoner, hvor minoritselever har fått økt fokus. I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere norsk og internasjonal forskning knyttet til dette. I dette arbeidet er det ikke-vestlige minoriteter som er i fokus, og når jeg referer til minoriteter er det denne gruppen det siktes til. De ulike studiene som presenteres nedenfor opererer med ulike definisjoner av minoritetsgruppen. Alle skiller mellom vestlige og ikke-vestlige innvandrere, men i noen tilfeller er for eksempel nordiske elever definert som majoritets elever, mens de i andre tilfeller er definert som vestlige innvandrere. Noen studier ser på innvandrere og etterkommere under ett, mens andre skiller mellom generasjonstilhørighet og tar hensyn til elevenes oppholdstid i landet. De fleste skiller mellom karakterer i grunnskolen og videregående, men Bakken (2003) slår disse sammen. Dette kan ha noe betydning for de ulike resultatene, men hovedpoenget er å vise til hovedtendensen på feltet. Jeg vil derfor ikke gå inn på metodiske avveininger og valg som er tatt i hver enkelt studie.

Det vil ikke bli gitt en fullstendig redegjørelse av forskning som er gjort i

andre land på dette feltet. Hovedfokuset vil ligge på Sverige, Danmark, England og USA. Av hensyn til prosjektets omfang vil jeg i redegjørelsen av internasjonal forskning hvile på oversiktsartikler, eller komparative studier som er basert på ulike PISA undersøkelser. Artikkene regnes som tillitsfulle, siden de har blitt vurdert ut i fra de vanlige vitenskapelige kriteriene. I tillegg er det viktig å presisere at utdannings-strukturen og innvandrings-historien er forskjellig i de enkelte land.

2.1 Norske studier

Skoleprestasjoner i grunnskolen

Forskjeller mellom minoritet- og majoritets elever

Tidligere forskning om skoleprestasjoner målt i karakterer i grunnskolen har bekreftet at ikke-vestlige minoritets elever presterer gjennomsnittlig dårligere enn majoritets elever (Bakken 2003, Bakken og Krange 1998, Engen mfl 1996, Lauglo 1996, Arnesen 2003, Sletten 2001:61, Grindland 2008:73). Med datamaterialet fra ungdomsundersøkelsen i Oslo 1996, fant Bakken og Krange (1998:386,392) at 39 prosent av minoritets elevene mot kun 16 prosent av majoritets elevene fikk svake karakterer i grunnskolen. Flere tidligere studier finner støtte for at minoritets elevene gjør det svakere enn norske elever i fag som norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag (Bakken og Krange 1998:389, Sletten 2001:61, Lauglo 1996:12, Bakken 2003:32, Engen m.fl 1996, Arnesen 2003). Enkelte studier finner også støtte for at det er prestasjonsforskjeller mellom innvandrere og barn av innvandrere i grunnskolen (Arnesen 2003, Grindland 2008:73). Arnesen finner at de elevene som er født og oppvokst i Norge (bestående av vestlig/ikke vestlige etterkommere) presterer bedre enn de som har kommet til landet senere i livsløpet når det gjelder fagene matte, norsk og engelsk skriftlig. Det overordnede bildet tyder på at det er et gjennomgående mønster hvor det er ikke-vestlige innvandrere og etterkommere som presterer svakest i grunnskolen.

2,5 generasjonselevens skoleprestasjoner

Hallvik (2008) har undersøkt skoleprestasjoner i grunnskolen blant det han kaller 2,5

generasjons ikke-vestlig elever, hvor det er de elevene som har en norsk og en utenlandskfødt foreldre fra et ikke-vestlig land som er i fokus. Dette er en gruppe som er lite utforsket i norsk sammenheng og gruppen inkluderes vanligvis under majoritetsgruppen. Hallvik fant at disse elevene samlet sett presterte svakere enn majoritets elevene, men bedre enn etterkommer-elevne (Hallvik 2008:70,110).

Kjønnsforskjeller

Når det gjelder kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, viser enkelte studier at jentene samlet sett oppnår bedre karakterer enn guttene i grunnskolen i alle fag, unntatt når det gjelder kroppsøving. Men kjønnsforskjellen opptrer kun blant de norske elevene. Kjønn har altså ikke like stor betydning for karakterene til minoritets elevene som majoritets elevene, og minoritetspråklige jenter og gutter oppnår derfor karakterer på omtrent samme nivå (Bakken og Krange 1998:397, Bakken 2003:44).

Skoleprestasjoner i videregående

Forskjeller mellom minoritet- og majoritets elever

Samme mønster som vi så i forhold til grunnskolen gjør seg gjeldende i forhold til videregående, ikke-vestlige minoritets elever presterer gjennomsnittlig dårligere enn majoritets elever (Bakken 2003, Støren m.fl 2007, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren 2006:59, Støren og Opheim 2001:75).

Støren m.fl. (2007:3) har i rapporten ”og hvem stod igjen...?” undersøkt prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i grunnkurs og VK1 i den videregående skole. Elever med ikke-vestlig bakgrunn på disse trinnene, både de som går allmennfag og yrkesfag gjør det dårligere enn norske elever (Støren m fl2007:100, Støren 2005a:79, 2005b:35). Støren m.fl. (2007:100) finner i likhet med hva vi så for grunnskolen, at det også er noen prestasjonsforskjeller mellom innvandrere og barn av innvandrere i videregående. Ikke-vestlige etterkommere har et snitt på 3,34 på grunnkurs og 3,53 på VK1, mens de ikke-vestlige innvandrerne hadde tilsvarende 3,19 på grunnkurs og 3,41 på VK1. Men også blant etterkommerne er karakterene betydelig svakere sammenlignet med de vestlige

innvandrerne og deres etterkommere og majoritetselvene. Vestlige etterkommere scorer aller høyest av alle gruppene på begge studieretninger og begge trinn. De innehar et snitt på 3,83 på grunnkurs og 3,99 på VK1, mens de norske elevene har 3,69 på grunnkurs og 3,81 på VK1. Vestlige innvandrerelever er derimot i en mellomposisjon mellom de norske og vestlige etterkommer-elevne (Støren m.fl. 2007:100). Også for videregående trinn tyder det overordnede bildet på at det er ikke-vestlige innvandrere og etterkommere som presterer dårligst.

Støren og Helland (2004:63) rapporterer at minoritetselvene i Oslo presterer noe svakere enn minoritetslever utenfor Oslo. Bakken (2003:47) finner derimot ingen tegn til vesentlige forskjeller mellom Osloelever og elever bosatt andre steder i landet.

Kjønnsforskjeller

Når det gjelder kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, så vi at Bakken (2003) fant at jentene samlet sett oppnår bedre karakterer enn guttene, men at kjønnsforskjellen kun opptrer blant de norske elevene⁴. Minoritetspråklige jenter og gutter oppnår omtrent karakterer på samme nivå (Bakken 2003:44). Støren og Helland (2004:63) har undersøkt om det foreligger en kjønnsforskjell i skoleprestasjoner mellom minoritet og majoritetslever i den videregående skole. I motsetning til Bakken (2003) fant disse en kjønnsforskjell i karakterer blant minoritetselvene. Funnet antyder at majoritetsguttene presterer svakere enn majoritetsjentene og at minoritetsguttene presterer dårligere enn minoritetsjentene. Majoritetsjentene presterer best av alle grupper, mens minoritetsguttene presterer dårligst i forhold til både yrkesfag og allmenfag (studieforberedende). De norske guttene presterer riktignok dårligere enn de norske jentene, men likevel bedre enn minoritetsjentene. Karakterforskjellene er størst mellom minoritets- og majoritetslever på allmenfag. Avgrensens analysen til bare Osloelever, ser vi samme tendens som ovenfor. Minoritetsjentene gjør det bedre enn minoritetsguttene på begge studieretninger. Minoritetsjentene har et karaktersnitt på 3,47 på allmen mot gutters 3,34 og 3,30 i

4 Bakken (2003) ser på grunnskole og videregående skole samlet.

yrkesfag mot gutters 2,94 (Støren og Helland 2004:63).

2.2 Forskjeller mellom grunnskole og videregående

Bakken (2003) undersøker karakterutviklingen fra grunnskolen til videregående skole. Han rapporterer om at alle elever presterer dårligere i den videregående skole sammenlignet med grunnskolen. Samtidig hevder han at prestasjonsforskjellene mellom majoritets- og minoritets elever er størst på videregående trinn⁵. Bakken (2003:48) sammenlikner også hvordan elevenes karakterer har endret seg i løpet av en tiårsperiode. Han finner at forskjellene har økt i perioden, og at det er særlig elevene med en ikke-vestlig minoritetsbakgrunn som har opplevd en svekket karakterutvikling.

2.3 Annen forskning knyttet til skoleprestasjoner

Kolby og Østhus (2009:142,143) undersøker hvordan det går med innvandrere og etterkommere av innvandrere i høyere utdanning. De rapporterer om at det er betydelige prestasjonsforskjeller mellom etterkommere og innvandrere og norske elever på universitetet. De finner små forskjeller mellom innvandrere og etterkommere. De finner at halvparten av de norske elevene oppnår et karakternivå som er det samme som, eller høyere enn gjennomsnittet, mens tilsvarende tall for minoritetsgruppen er ca 30 prosent.

Fekjær og Birkelund (2009:98-103) undersøker hvilken betydning andelen elever med innvandrerbakgrunn har for elevers karakterprestasjoner i videregående skole i Oslo. I kontrast til annen forskning, finner disse at innvandrerandelen på skolen betyr lite for karakternivået til elevene som går der, når de tar i betraktning elevenes sosiale bakgrunn. De konkluderer med at det ikke er særlige store forskjeller mellom skoler med hensyn til andel innvandrerbakgrunn og hvordan dette

5 Han forklarer dette blant annet med at karaktersetningen kan være strengere i videregående skole, og at dette spesielt rammer minoritets elevene. En annen mulighet han peker på er at minoritets elevene kan oppleve større faglige problemer ettersom kompleksiteten i det faglige stoffet øker

påvirker elevenes prestasjoner i den videregående skole.

2.4 Forskjeller i skoleprestasjoner etter landbakgrunn

Tidligere undersøkelser behandler ofte elever med ikke-vestlig bakgrunn som en stor gruppe, og vi har fått bekreftet at disse oppnår gjennomsnittlig dårligere karakterer enn majoritetselevne. Minoritetsgruppen er imidlertid langt fra noen homogen gruppe og tidligere forskning har vist at det er stor spredning i minoritetslevers skoleprestasjoner (Støren 2006:69, Bakken 2003:46, Engen m.fl 1996, Lauglo 1996, Grindland 2008:73).

Det rapporteres fra enkelte studier at minoritets elever med bakgrunn fra land som Vietnam (Bakken 2003, Helland 1997, Grindland 2008, Lauglo 1996, Engen m.fl 1996), Sri Lanka (Støren 2006, Berg 2008), India (Berg 2008) presterer svært godt i skolen, og tett opp mot de norske elevene. Mens elever fra land som Pakistan, Irak, Somalia, Kosovo/Serbia, Tyrkia, Marokko skiller seg ut som en gruppe som har noe større problemer i utdanningssystemet. Enkelte studier rapporterer om at det er prestasjonsforskjeller mellom innvandrere og etterkommere, hvor etterkommerne presterer noe bedre enn innvandrerne (Støren 2006:68-69,80). Det er som vi ser noe variasjoner mellom hva de ulike studiene finner. Årsaken til dette kan ligge i at man avgrensner og måler karakterer på litt forskjellige måter. I tillegg benytter noen studier datamaterialet basert på selvrapporterte karakterer mens andre benytter registerdata. Det er også variasjoner i undersøkelses-tidspunktene, og dette kan også virke inn på resultatene (Berg 2008:61).

2.5 Sosial bakgrunns betydning for karakterene

Flere forskere har undersøkt om sosial bakgrunn er mer avgjørende for elevens skoleprestasjoner enn etnisk bakgrunn. Et klart mønster nedfeller seg, sosial bakgrunn forklarer mye av prestasjonsforskjellene mellom minoritets- og majoritets elever i grunnskolen og i den videregående skole (Bakken og Krange 1998, Lauglo 1996, Bakken 2003, Arnesen 2003, Støren 2005a, Støren m.fl 2007, Hallvik 2009, Fekjær og Birkelund 2009, Fekjær 2007). I følge Bakken (2003:123)

og Lauglo (1996:76) presterer minoritetselevene omtrent like godt som majoritetselevene når det kontrolleres for sosial bakgrunn. Prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritets elever forsvinner mer eller mindre når man tar i betraktning elevenes økonomiske og kulturelle ressurser. Enkelte andre tidligere studier finner i kontrast til dette, at forskjellene mellom elevene fremdeles er til stede etter kontroll for sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og arbeidsmarkedstilknytning) (Arnesen 2003:36, Støren 2005a:92, Støren 2005b:37 og Bakken og Krange 1998:402). I hvilken grad forskjellene reduseres avhenger altså noe av de ulike studiene, samt hvilken mekanismer man benytter for å måle sosial bakgrunn. Deler eller hele prestasjonsgapet kan altså forklares av at minoritetselevene oftere er preget av en oppvekst der foreldrene har dårligere økonomi, lavere utdanningsnivå, samtidig som foreldrene oftere går arbeidsløse (Bakken og Krange 1998, Bakken 2003:54, Lauglo 1996, Støren 2005a:82 ,92 og 222, Støren m.fl 2007:103 og 213, Arnesen 2003). Bakken bekrefter at samme tendens gjør seg gjeldende når vi tar i betraktning at minoritetsgruppene er ulike. Minoritets elever fra Øst-Europa, Pakistan, Vietnam, Asia (utenom Vietnam) presterer bedre når de økonomiske og kulturelle ressursene tas i betraktning. Minoritetsgruppene som i utgangspunktet presterte dårligst oppnår altså det samme prestasjonsnivået som de norske når de sammenliknes med elever som har tilgang til omtrent de samme økonomiske og kulturelle ressursene i oppveksten. Elever fra Vietnam oppnår i utgangspunktet litt bedre karakterer enn de norske, men tar man i betraktning deres lavere sosiale bakgrunn oppnår disse enda bedre karakterer enn de norske elevene (Bakken 2003:67-68).

Enkelte tidligere studier har rapportert om at familiebakgrunn har ulik betydning for minoritet og majoritets elever (Opheim og Støren 2001, Arnesen 2003, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren m.fl 2007:171, Bakken og Krange 1998, Bakken 2003:56 og 64). Studiene antyder at foreldrenes utdanning har sterkere effekt på de norske elevenes skoleprestasjoner i den norske skole og at det er større variasjoner i karakterer etter foreldrenes utdanningsnivå blant majoritets elevene enn blant minoritets elevene. Bakken (2003:56-57) antyder videre at foreldrenes

utdanningsnivå derfor gir lavere avkastning for minoritetslevene, samtidig som han understreker at det også blant minoritetslever er klare prestasjonsforskjeller mellom de som har foreldre med kort og lang utdanning. Bakken og Krange (1998) antyder at minoritetsbarnas svakere prestasjoner, uavhengig av sosial bakgrunn kan forklares av at de mangler en form for særnorsk kulturelle kapital som de norske høystatus barna oftere har. Selv om foreldrene til minoritetslevene har høy utdanning og brede kulturelle kunnskaper vil disse antagelig ha sjeldnere den kompetansen som skal til for å viderebringe det arsenalet av kunnskaper som svarer til typisk norsk kulturell kapital (Bakken og Krange 1998:400). De antyder at ressurser som er vanskelig tilgjengelig og som det tar lenger tid å erverve seg kan spille en rolle, og at minoritetslevene derfor kan ha større problemer med å dra nytte av foreldrenes utdanning. Uavhengig av hvilken fortolkning som ligger til grunn, tyder de tidligere studiene på at foreldrenes utdanning gir lavere avkastning på karakternivået for minoritetslever når vi sammenligner de med majoritetslever (Arnesen 2003, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren m.fl 2007:171, Bakken og Krange 1998, Bakken 2003:56 og 64).

Bakkens (2003:62) studie antyder samtidig at foreldrenes inntekt (som hovedsakelig måles i foreldrenes integrasjon på arbeidsmarkedet), har sterkere effekt på de minoritetspråklige enn majoritetspråklige elevenes skoleprestasjoner i den norske skolen, og dette selv etter kontroll for foreldrenes utdanning, bøger i hjemmet, pc og Internett tilgang. Minoritetslevenes lavere gjennomsnittlig prestasjoner kan som vi har sett delvis tilbakeskrives til tradisjonelle ulikhetskapende mekanismer, samtidig som det er vel så viktig å ta hensyn til nye skillelinjer basert på etnisk ulikhet (Bakken og Krange1998:402).

2.6 Internasjonale studier

Skoleprestasjoner i grunnskolen og i den videregående skole

Forskjeller mellom minoritet- og majoritetslever

I landene Sverige, Danmark, Island, Finland, USA, Canada, England, Australia, Østerrike, Belgia, Frankrike, Tyskland, Nederland, Sveits, Hellas, Latvia,

Luxemburg, New Zealand, Portugal, Spania, Russland ser vi samme mønster som i norsk forskning, minoritetslevnene presterer lavere enn de respektive majoritetsgruppene (Roe og Hvistendahl 2006, Kao og Thompson 2003, Heat, Rothon og Kilipi 2008, Marks 2005, Werfhorst og Tubergen 2007 og Brinbaum og Cebolla-boado 2007, Løfgren 1991, Colding 2005). Roe og Hvistendahl (2006) bekrefter samtidig at det er prestasjonsforskjeller mellom innvandrere og etterkommere i landene Norge, Sverige, Danmark, Island og Finland. Tendensen gikk i retning av at etterkommerne presterte bedre enn innvandrerne, men det var samtidig store variasjoner av hensyn til dette i de enkelte land. Prestasjonsgapet mellom gruppene var størst i Sverige og minst i Danmark (Roe og Hvistendahl 2006: 117-119).

Forskjeller i skoleprestasjoner etter landbakgrunn

I likhet med norsk forskning, er det variasjoner etter landbakgrunn i andre land. Kao og Thompson (2003:435) viser at koreanske eller kinesiske elever gjør det bra i USA, Grodsky, Warren og Felts (2008:387) støtter dette, da de finner at hvite asiatiske amerikanerne presterer sterkere enn ikke-hispanic hvite elever i USA. Conolly (2006:10) og Rothon (2007:310) bekrefter samme tendens for England, hvor elever fra India og Kina lykkes i stor grad. Colding (2005:404) finner at vietnamesere i Danmark gjør det svært bra. Disse elevene lykkes svært godt i utdanningssystemet, hvor de enten presterer på høyde med majoritetsgruppen eller bedre. Heat m.fl (2008:216) bekrefter samtidig at de vestlige minoritetene klarer seg generelt bra.

Når det gjelder gruppen som presterer dårligst, er dette også i tråd med norsk forskning. Elever med bakgrunn fra ikke-vestlige land, spesielt tyrkere, marokkanere, pakistanere presterer svakt i utdanningssystemet (Colding 2005:404, Heat m.fl 2008:216, Rothon 2007:310, Løfgren 1991:67). I tillegg kommer afro-amerikanere og barn fra spansktalende land dårlig ut i USA (Grodsky, Warren og Felts 2008:387).

Sosial bakgrunns betydning for karakterene

Når det gjelder hvilken betydning sosial bakgrunn har for elevenes skoleprestasjoner viser det overordnede bildet at dette varierer noe av hensyn til de enkelte land og de enkelte studiene. Sosial bakgrunn defineres også på noe ulike måter, men hovedsaklig handler dette om ressurser i hjemmet. Også studier gjort i andre land, tyder på at sosial bakgrunn forklarer mye av prestasjonsforskjellene mellom minoritets- og majoritets elever i skolen. I hvilken grad forskjellene antas å reduseres, avhenger imidlertid noe av de ulike studiene. Enkelte studier viser at sosial bakgrunn forklarer omtrent hele forskjellen mellom minoritet og majoritets elevenes skoleprestasjoner, mens andre studier finner i kontrast til dette, at forskjellene mellom elevene fremdeles er til stede etter kontroll for sosial bakgrunn (Kao og Thompson 2003, Heat, Rothon og Kilipi 2008, Marks 2005, Rothon 2007). Heat m.fl. (2008:221,229) viser videre at det eksisterer en debatt i mange av landene, om hvorvidt familiebakgrunn har ulik betydning for minoritet og majoritets elever.

2.7 Oppsummert

Det er et gjennomgående mønster hvor minoritets elever fra ikke-vestlige land presterer gjennomsnittlig dårligere enn majoritets elever i både grunnskolen og i den videregående skole. I grunnskolen opptrer kjønnsforskjellen kun blant de norske elevene, mens den er til stede for minoritets elevene i den videregående skole. Det er også forskjeller mellom innvandrere og etterkommere på begge trinn.

Minoritets elevene er langt fra noen homogen gruppe. Elever fra land som Vietnam, Sri Lanka og India gjør det bra og på høyde med de norske elevene, mens elever fra Pakistan, Irak, Somalia, Kosovo/Serbia, Tyrkia, Marokko skiller seg ut som en gruppe som gjør det dårligere enn sine norske medelever. Elevene går ned i karakterer når de begynner på videregående samtidig som at prestasjonsforskjellene økes. I løpet av en tiårsperiode opplever særlig elever med en ikke-vestlig bakgrunn en svekket karakterutvikling

Sosial bakgrunn forklarer mye (hele/deler) av prestasjonsforskjellene mellom

Tidligere forskning

minoritets og majoritets elever i grunnskolen og i den videregående skole, men familiebakgrunn har vist seg å ha ulik betydning for minoritet og majoritets elever. Foreldrenes utdanning har størst betydning for norske elever mens foreldrenes inntekt er viktigst for minoritets elevene. Mye av de samme tendensene vi finner i norsk forskning gjenfinnes i studier fra andre land.

3 Teori

I dette kapittelet vil jeg forsøke å redegjøre for ulike teorier som kan være fruktbare i forklaringen og forståelsen av hvorfor elevgrupper presterer forskjellig i skolen. Tidligere studier av dette temaet er preget av to ulike teoretiske ståsted, et som legger vekt på reproduksjon av ulikhet fra en generasjon til neste og et som fokuserer på innvandrerdrev knyttet til geografisk mobilitet. Den første tilnærmingen representerer et *pessimistisk ståsted* og forfekter at barn som vokser opp i familier hvor foreldrene har lav utdanning og lav inntekt blir preget av dette slik at de selv ender opp med lav utdanning. Det andre perspektivet vektlegger at innvandrere har et særskilt pågangsmot, også kalt innvandrerdrev, om å lykkes i det nye samfunnet, som de overfører til sine barn. Dette perspektivet fokuserer på de mekanismene som antas å motvirke minoritetsbarnas ressursmangler og kan kalles et *optimistisk ståsted*, fordi det vektlegger mulighetene for sosial mobilitet. Denne oppgaven baserer seg på en slik forståelsesramme. Humankapital- og referansegruppe teori som jeg også anvender representerer derimot en nyere måte å tenke på. Humankapital teori dreier seg om å villigheten til å investere i sin egen utdanning.

Og kobler man dette sammen med referansegruppe teori kan man blant annet forstå to forskjellige former for motivasjon, som fanger kjernen i de to nevnte tilnærmingene. Hvis etterkommere identifiserer seg med innvandrere og ser at de blir utsatt for diskriminering i arbeidslivet, kan dette inspirere etterkommerne til å ta lang utdanning, for å komme inn i et sjikt av arbeidsmarkedet hvor man ikke diskrimineres. Gjennom hardt arbeid og positiv motivasjon jobber de mot en kompetanse som er etterspurt i samfunnet. De tolker situasjonen som at de kan overkjøre de sosiale barrierene (optimistisk ståsted). Hvis etterkommerne ser at innvandrene blir diskriminert, kan dette også ta motet fra dem, slik at de evt. dropper ut av skolen eller ikke blir motivert for å arbeide med lekser. Situasjonen tolkes som negativ og de gir opp (pessimistisk ståsted).

Det vil først bli gitt en generell redegjørelse av teoriene for deretter å knytte dem mer spesifikt til deres relevans for minoritetsgruppen. Teoriene som anvendes burde ikke oppfattes som gjensidig utelukkende, de burde tvert om oppfattes som supplerende. Teoriene har forskjellige egenskaper og kan derfor peke på ulike sider ved prestasjonsforskjellene i grunnskolen og i den videregående skole.

3.1 Et pessimistisk ståsted

Kulturelle ressurser

Kulturteorien retter fokus mot individers kulturelle bakgrunn. I dette perspektivet forklares ulikhet i oppnådd utdanning med forskjeller i skoleprestasjoner. Disse forskjellene antas videre å være et produkt av ulik sosial bakgrunn. Teorien legger to ulike kulturoppfatninger til grunn og deles derfor vanligvis inn i to retninger. Den ene retningen anser kultur som noe man har mer eller mindre av (ressursvakhetshypotesen), den andre oppfatter kultur som noe som er forskjellig for ulike grupper (relativitetshypotesen). Innenfor den første tilnærmingen er blant annet Hernes og Bernstein viktige bidragsyttere, mens Höem og Bourdieu har gjort seg kjent i forklaringen av sistnevnte. Hansen (1986:6) hevder at det er fruktbart å innføre en todeling av teorien når man ønsker å benytte teorien i forhold til norske forhold. Dette vil derfor gjøres i dette arbeidet.

Passer teorien for norske forhold?

Bernstein og Bourdieu utviklet kulturteorien med utgangspunkt i henholdsvis det britiske og franske samfunnet. I lys av dette blir det derfor viktig å påpeke at den norske kulturen fremkommer som annerledes enn både den franske og engelske kulturen. Det er ikke gitt at teoriene som senere vil bli benyttet som et analyseverktøy er direkte overførbare til norske forhold. Det er viktig å problematisere overføringsverdien av teorier som har sin rot i et klassesdelt samfunn, fremfor et mer egalitært samfunn som Norge er en representant for. Norske bidragsyttere er uenige i teoriens relevans for norske forhold. Danielsen (1998:101), Skarpnes (2007:532,557-58) og Hansen (1986:18,24) har innvendinger mot relevansen av teorien for norske forhold, mens Rosenlund (1998:69), Gripsrud og Hovden (2000:86) tvert om argumenterer for det motsatte. Hansen (1986:24) har stilt spørsmålsteget ved kulturteoriens relevans i Norge. Hun hevder det er lite sannsynlig at mange norske barn vokser opp i dårlige eller ressursvake miljøer i Norge. Hun tviler også på at barna fra lavere lag vil oppleve skolen som fremmed. Spørsmålet som melder seg er om teorien er bedre egnet for å forklare forskjeller mellom minoritets og majoritets elever, enn mellom majoritets elever med ulik klassebakgrunn i Norge.

Ressurssvakhetshypotesen

Hernes (1974) og Bernstein (1974) betrakter kultur som noe man har mer eller mindre av. I denne retningen er det forhold som foregår før barna starter på skolen som er viktig når man skal forklare prestasjonsforskjeller. ”Hovedideen i slike teorier er at sosialisering i tidlig alder gir barn ulik mengde intellektuell ballast” (Hansen 1986:6). Med intellektuell ballast siktes det til elevenes språklige evner, deres forhold til problemløsning og kunnskap om utdanningsinstitusjonen (Hernes 1974:246).

Barns ulike tilgang på ressurser i oppveksten oppfattes som årsaken til at elevene utvikler seg intellektuelt forskjellig og presterer ulikt i skolen. Familier fra ulike samfunns lag vil ha ulik kapasitet til å utruste barna med en slik ”intellektuell

drakt" før skolegang (Hernes 1974: 234, 244). Barn som har foreldre som selv har gått gjennom det samme skolesystemet og vet hvordan dette fungerer vil få en fordel, ved at disse barna i større grad kan bruke foreldrene som ressurspersoner når det gjelder deres daglige skolearbeid (Hernes 1974:246). Det er barn fra de lavere klasser som vil tape på dette i møtet med skolen, siden disse vokser opp med en kultur som antas å være mangelfull. I følge teorien har disse mindre av den kulturen som anses å være viktig i møtet med skolen og dette reduserer deres muligheter til å prestere bra og lykkes i skolen.

Familien som reproduksjonssfære

En framtrædende representant for denne retningen er Basil Bernstein. Han forsøkte å forklare prestasjonsforskjeller med at elevene hadde med seg ulik språkbruk hjemmefra i møtet med skolen (Bernstein 1974:61). Prestasjonsforskjellene hadde liten sammenheng med barnas intelligens. Det var elevenes ulike klassebakgrunn som skapte forskjellene. For å forklare at elever fra arbeiderklassen og middelklassen presterte ulikt, innførte han et skille mellom det han kalte begrenset og utvidet språkkode. Han koplet arbeiderklassen til den begrensede språkkoden ("offentlig" hverdagsspråk) og middelklassebarna til den utvidede språkkoden (det akademiske formelle skolespråket). Middelklassebarnas språk samsvarte med skolens språk. De hadde et språk som var rikere vokabulært samtidig som det ga flere valgmuligheter. Språket var preget av kompleks grammatikk og setningsoppbygning, det var eksplisitt og kontekst-uavhengig. Språket til arbeiderklassebarna var derimot mer begrenset i sin språklige uttrykksform. Deres språk var preget av enkel grammatikk, korte setninger, det var implisitt og kontekstavhengig. Arbeiderklassebarna hadde ikke mulighet til å veksle mellom disse språklige uttrykksformene slik middelklassebarna hadde (Bernstein 1974:61-67, Beck 2007: 247). Siden middelklassebarna er opplært til å forstå skolens språk, gjør de det bedre enn arbeiderklassebarna på skolen.

Kritikk av Bernstein

Bernstein har imidlertid møtt kritikk for teorien fra flere hold. Beck (2007:248) viser til at flere har vurdert og tolket teorien som at den utvidete koden er den foretrukne. Dette stemmer i følge Beck ikke med Bernsteins egne vurderinger. Beck mener at teorien heller kan oppfattes som en kritikk av skolesystemet, siden den begrensede koden står i en underordnet posisjon her. Bernstein oppfattet ikke den ene språkkoden som noe bedre enn den andre, poenget var snarere tvert i mot å peke på at utdanningssystemet var med på å reprodusere allerede eksisterende forskjeller. Dette fanger det som er kjernen i den andre retningen. Bernstein kan derfor tolkes som en representant for begge retningene, men Bernsteins hovedanliggende var likevel å ansvarliggjøre familien som den største reproduksjonssfæren.

Relativitetshypotesen

I dette perspektivet betraktes kultur som noe som er forskjellig for ulike grupper (Hoëm 1972, Bourdieu og Passeron 2006). I denne retningen er det det som skjer innenfor skolen som er av betydning når man skal forklare ulikhet i prestasjoner. Det er selve skolesystemet, skolens struktur og organisering som skaper ulikheten. Skolen fungerer som en institusjon som formidler en dominerende kultur, en kultur som middel- og overklassen er bærere av. De elevene som befinner seg sosialt, geografisk eller kulturelt lengst unna denne kulturen blir derfor taperne i møtet med skolen. Arbeiderklassebarna kan føle seg fremmedgjort i møtet med skolen og skoleinnholdet kan oppleves som virkelighetsfjernt og formålsløst (Hoëm 1972:252,258). I denne retningen handler det ikke om at elevene fra lavere lag er ”ressurssvake” men at de har en annerledes kulturell bakgrunn som ikke verdsettes på lik linje som de som befinner seg nærmest skolens kulturelle plattform (Hansen 1986:7).

Skolen som reproduksjonssfære

Bourdieu og Passeron (2006) har presentert et viktig bidrag i forhold til dette perspektivet. I boken *Reproduksjonen* presenterer de et omfattende og komplekst

rammeverk som beskriver hvorfor sosial ulikhet opprettholdes og reproduseres. Ved hjelp av begreper som *kulturell kapital* og *habitus* argumenterer de for at sosial bakgrunn og skoleprestasjoner henger sammen.

Bourdieu og Passeron er opptatt av den klassespesifikke dannelsen av habitus i oppveksten. Tanken er at individer som tilhører samme samfunnslag disponerer, er i besittelse av delvis eller helt identiske habituser. Habitus er internalisert i individer og fungerer som ubevisste tanke,- vurderings- og handlemåter. Habitus er et system av kroppsliggjorte skjemaer for praktisk handling og fortolkning av verden (Bourdieu og Passeron 2006:57, Bourdieu 2006:57-59, Støren m.fl 2007:59). Habitusen er nært sammenkopleet med kulturell kapital. ”Kulturell kapital handler om alt man nesten umerkelig får gratis ved å vokse opp i de høyere samfunnslagene, ressurser som gir jackpot i karakterboka når de mobiliseres i skolekonteksten” (Bakken og Krange 1998:400). Barn fra hjem med høy kulturell kapital vil ha væremåter, tenkemåter, språkbruk (jmf Bernstein) og kunnskaper som samsvarer bedre med skolen. Den kulturelle kapitalen innpodes og inkorporeres i individer over tid fra både familie og skole. På denne måten blir den kulturelle kapitalen ubevisst kroppsliggjort, omdannet til en persons habitus (Bourdieu 2006:9,13).

De elevene som kommer fra de høyere sosiale lag vil ha den ”riktige” bakgrunnen (habitus og kulturelle kapital) som gir uttelling i skolen for eksempel i form av gode skoleprestasjoner (Bourdieu 2006:8). De elevene som møter skolen med ”feil” bakgrunn vil tape i skolesystemet. Barn fra lavere lag skiller seg fra barn fra høyere lag ved at de vil få et annet utbytte av undervisningsopplegget i og med at de ikke har den tilstrekkelige kjennskapen til skolekulturen (middel-og overklasse kulturen). Elever fra lavere sosiale lag vil for eksempel ha lavere språklig kapital sammenlignet med middel- og overklasseelevene. Elever fra arbeiderklassen vil som en følge av dette inneha problemer med å kunne beherske skolens akademiske språkform som resulterer i dårligere utbytte av undervisningen (Bourdieu og Passeron 2006:99-100,104).

Et av hovedpoengene for Bourdieu og Passeron (2006) dreier seg om at utdanningssystemet ikke er sosialt utjevneende. Utdanningssystemet bidrar tvert i mot

til å reprodusere den sosiale strukturen gjennom å velsigne den arvemessige overføringen av kulturell kapital. Den dominerende klasse benytter utdanningssystemet i sitt reproduksjonsarbeid, ved at skolen innfører en pedagogikk som er i samsvar med de dominerende klassers kultur (Bourdieu og Passeron 2006: 207, Bourdieu 2006:9). Maktforholdene holdes på denne måten skjult fordi de er innbakt i den sosiale skolestrukturen (Bourdieu 2006:11-12). Skolen fremkommer utad som egalitær, naturlig og rettfærdig. Dette er hovedgrunnen til at individer fra lavere lag godkjenner skolens virkemåte, dens utøvelse av symbolsk vold og derav rangering av dem i en underordnet posisjon (Bourdieu og Passeron 2006: 26, 255, Bourdieu 2006:11).

Hjemmets videreføring av kulturell kapital er vesentlig, fordi kapitalen er ulikt fordelt i det barna starter på skolen (Bourdieu 2006:9,13). Elever fra lavere lag vil ha mindre sjanser for å lykkes i skolen sammenlignet med barn fra høyere lag fordi de mangler den nødvendige kompetansen, kjennskap og fortrolighet til den legitime kultur (kulturell kapital) som er nødvendig for å lykkes i skolen (Bourdieu og Passeron 2006:150-151).

Kritikk av Bourdieu

Bourdieu er blitt kritisert fra flere hold (Bugge 2006:247). Viktigst er kanskje kritikken som hevder at teorien har en for deterministisk karakter.

”Bourdieu forkaster forutsetningen om at menneskene er kulturelle aktører som utøver praksiser som ikke bare reproduserer klassesystemet, men som også er i stand til å omdanne det. Han undererkjenner enhver virkelig handling til fordel for en klassestruktur som er internalisert i individene, og som determinerer kulturelle valg som reproduserer den samme klassestrukturen” (Gartman 2006:214).

Teorien tillegger strukturene den avgjørende rolle. Aktørenes handlinger ses i lys av krefter som virker bak ryggen på dem. Aktørene behandles slik sett ikke som selvstendig, handlende og tenkende aktører. Wikan (1995:18-20) er en annen som har kritisert kulturbegrepet. Hun går så langt som å hevde at kulturbegrepet har blitt

vårt nye rasebegrep. Hun hevder begrepet feiler idet det behandler minoriteter kun som et produkt av sin kultur og at det slik sett undergraver minoriteters respekt og selvstendige dømmekraft. Hun hevder derfor at kulturdiskursen har spilt fallitt og at begrepet er ubrukelig og lite egnet som teoretisk tilnæringsmåte. Bakken og Krange (1998:403) hevder at Bourdieus teori rammes av en slik kritikk, dersom en velger å akseptere Wikans forutsetninger. Dette er fordi kulturell kapital er ressurser som virker bak ryggen på individet, og at det slik sett har en ulikhetsskapende funksjon (Bakken og Krange 1998:403).

Hvordan burde man behandle elever som har ulik familiebakgrunn i skolen?

Hernes (1974:247) peker på at likhetstankegangen og likhetsbehandlingen som forekommer i den norske skolen er med på å reprodusere og forsterke ulikheten som barna bringer med seg hjemmefra. Han hevder at det er viktig at skolen tar hensyn til at elevene er ulike. Skal elevene ha lik sjans i skolen er det nødvendig at elevene behandles ulikt. Dette er i tråd med Colemans tanker som også argumenterte for at det var galt å fokusere på likhet. I følge han var det galt å fokusere på de ulikhetsskapende faktorene omgivelsene hadde på elevene. Han hevdet at det ville være riktig å fokusere på en reduksjon av ulikhet fremfor likhet. I begge disse argumentene ligger det en erkjennelse om at man vet at ulikheten eksisterer før elevene trer inn i skolesystemet, og skal man kunne kompensere for dette må man ta hensyn til at elevene er ulike (Hernes 1974: 247, Birkelunde og Mastekaasa 2009:21).

Er det nødvendig å innføre en todeling av teorien i forhold til norske forhold ?

Teori retningene er til dels overlappende, og teoretikerne kan plasseres inn under begge retningene. Det kan stilles spørsmålsteget ved hvor viktig det er å skille disse to retningene når man skal benytte de på norske forhold. Slik det oppfattes går hovedskillet på at ressursvakhetshypotesen først og fremst peker på familien som ansvarlig for hvorfor ulikheten opprettholdes og reproduseres, mens relativitetshypotesen holder skolesystemet ansvarlig. Samtidig veves disse inn i hverandre.

Kulturteoriens relevans for minoritets elever

Minoritets elevene kan i lys av kulturteorien være en elevgruppe som vil stå overfor spesielle problemer i møtet med skolen. Det er trolig at minoritets elever vil støte på noen særskilte problemer i skolen siden de har mindre kunnskap og kjennskap til det norske språk og kulturen som formidles der.

I den norske skolen formidles mesteparten av undervisningen på det norske språket og det er derfor viktig at elevene har gode norskkunnskaper for å kunne prestere bra. Det er ikke usannsynlig at noen minoriteter kan ha språkproblemer. I utgangspunktet antas etterkommere å mestre det norske språket bedre enn innvandrerne, siden de er født og oppvokst i Norge, og dermed fulgt norsk skole på lik linje med norske elever. Har disse barna lite kontakt med norske jevnaldrende og først og fremst omgir seg med personer fra sitt eget opprinnelsesland vil dette imidlertid kunne påvirke norskkunnskapene (Øzerke 1992:75-77). Wikan (1995:7) hevder samtidig at etterkommere kan lite eller ikke noe norsk når de begynner på skolen. Wikan (1995:7) går så langt som å antyde at disse barna kan ha problemer med å mestre språket til og med etter ni års skolegang. Gabrielsen og Lagerstrøm (2005) og Helland (1997:166) viser samtidig at det er en stor andel av ikke-vestlige voksne innvandrere som har betydelige problemer med det norske språk. Det forventes derfor at disse står dårligere rustet til å lære bort og utvikle barnas språk sammenlignet med majoritetsforeldrene. Mødrenes norskspråklige ferdigheter regnes som viktigere enn fedrenes (Bakken og Krangle 1998:396).

Minoritetsmødrene oppfattes som svært viktige i barnas utvikling, mestring og læring av språket (Bakken og Krangle 1998:401), samtidig vet vi at det er disse som sliter mest med det norske språket (Helland 1997:166). Helland (1997:166) og Bakken og Krangle (1998:401) viser gjennom empiriske studier at språk er en viktig forklaring når prestasjoner skal forklares, de viser at mors norskspråklige ferdigheter har innflytelse og påvirkning i forhold til minoritetsbarnas skoleprestasjoner.

Minoritetsforeldrene vil nok også ha mindre forutsetninger for å hjelpe barna med fagforståelse og derav faglig utbytte. Og dette gjelder spesielt i de fagene som krever gode norskspråklige ferdigheter.

En annen faktor som forventes å påvirke det faglige utbyttet minoritetsbarna får er den kunnskapen foreldrene har i forhold til norsk skole. Mange av minoritetsforeldrene har ikke utdanning fra Norge, og mange har lav utdanning fra Norge eller opprinnelseslandet (Dalheim 2001 og Lie 2003). Majoritetsforeldrene har i større grad gått gjennom det norske skolesystemet, og derfor kjenner de bedre til ”kodene” som anvendes i læringen (Bakken og Krangle 2003:24-25). For at elever skal få utbytte av undervisningen er det forutsatt at de har en språklig og kulturell kompetanse med seg i bagasjen (Bourdieu 2006, Hoëm 1972). Minoritetselevene har trolig sjeldnere dette, derfor kan de i større grad oppleve skolen som fremmed og virkelighetsfjern og kanskje ikke føle seg hjemme i skolen.

Bakken og Krangle (1998:400) har vist at sosial bakgrunn virker ulikt for minoritet og majoritetsgruppen. De antar at minoritetselevene ikke drar like stor nytte av å ha høyt utdannede foreldre slik som de norske elevene gjør. Dette forklares med at de mangler en spesifikk særnorsk kulturell kapital som skolen er basert på. ”Selv med høy utdanning og brede kulturelle kunnskaper vil de antagelig sjeldnere ha den kompetansen som skal til for å viderebringe det arsenalet av kunnskaper som svarer til *typisk* norsk kulturell kapital” (Bakken og Krangle 1998:400). Det virker som at kulturteorien er viktig når vi skal forklare prestasjonsforskjeller mellom minoritet og majoritets elever i Norge.

Økonomiske ressurser

De siste femti årene har det fra statens side blitt iverksatt diverse tiltak og reformer som skal frigjøre adgangen til utdanning fra foreldrenes økonomiske evner (Hernes og Knudsen 1976 og Dale 2008:159-163). Gjennom gratis skolegang og mottoet ”lik rett til utdanning” er antallet elever økt betraktelig i den norske skole. Men selv om norsk skole er gratis, kan foreldrenes økonomi likevel ha betydning for sjansene elevene får til å lykkes i skolen. God økonomi gjør det enklere å gjøre de materielle forholdende egnet til læring. Motsatt vil dårlig økonomi kunne medføre stressituasjoner som påvirker barna negativt. Familier har forskjellige forutsetninger for å legge til rette og støtte opp under barnas kognitive og språklige utvikling

(Bakken 2003:23).

Uenighet om hvilken rolle familieøkonomien har

Det er blant norske bidragsytere noe uenighet knyttet til hvilken rolle det økonomiske aspektet har å si for hvordan elevene presterer i skolen. I lys av PISA-undersøkelsen 2000 fant Lie, Kjærnsli og Turmo (2001:224) at økonomiske ressurser i familien ikke hadde noe betydning for elevenes skoleprestasjoner i basisferdigheter eller fag som naturfag, matematikk og lesing. Støren (2005a:82) fant noe støtte for at de økonomiske ressursene hadde betydning, men effekten var beskjeden. Bakken (2003:53,62) fant derimot at familiens økonomiske situasjon er av stor betydning for elevenes skoleprestasjoner (kontrollert for foreldrenes utdanning). Samtidig kritiserer Bakken (2003:51) Lies m.fl (2001) undersøkelse fordi han mener at de ikke klarer å fange opp det reelle økonomiske aspektet siden de kun benytter seg av indirekte målinger.

Hvordan kan familieøkonomien spille inn

Familier har som nevnt forskjellige økonomiske forutsetninger for å legge til rette og støtte opp under barnas kognitive og språklige utvikling (Bakken 2003:23). Dette kan påvirke elevene på flere måter. For det første kan god familieøkonomi bidra til at familien har mulighet til å skaffe materielle hjelpemidler, som siden kan gjøre seg nyttig i barnas skolearbeid (Rosignano og Ainsworth-Darnell 1999 i Bakken 2003:50). Familier med dårlig økonomi kan ha større problemer med å legge til rette for de materielle forholdene som er egnet til læring. Dette kan bidra til å skape ulike læringsplattformer for elevene. For eksempel kan familier med en god og stabil økonomi i større grad kunne legge til rette for at barna har tilgang på pc, Internett, litteratur, aviser etc. (Bakken 2003:50).

For det andre kan plass i hjemmet virke inn. Bakken og Krange (1998:401) har vist at trangboddhet påvirker skoleprestasjonene negativt. Antall søsken og rekkefølge på disse spiller også en viktig rolle. Knudsen (1980:138, 161-162) finner støtte for at familiestørrelse og søskenrekkefølge påvirker skoleprestasjonene. Mange barn i familien kan føre til at foreldrenes tid og økonomiske ressurser må

deles på flere (Knudsen 1980:5-6). Er man en stor familie med liten plass kan dette tenkes å påvirke arbeidsroen og konsentrasjonen til barna på grunn av bråk og støy i hjemmet. Dette kan tenkes å påvirke skoleprestasjonene negativt. I tillegg kan det tenkes at dårlig familieøkonomi presser elevene til å jobbe ved siden av skolen

Foreldreøkonomien kan også spille en mer indirekte rolle. Stressituasjoner eller psykiske belastninger kan komme av dårlig økonomi. Dette kan påvirke skolemotivasjonen negativt (Bakken 2003:62-63).

Økonomisk teori relevans for minoritets elever

Som vi så i forrige kapittel kommer minoritetsgruppen som helhet dårligere ut på en rekke levekårskomponenter. Minoritetsforeldrene har dårligere økonomi og går oftere arbeidsløse (Hallvik 2009, Evensen 2009, Fekjær og Birkelund 2009, Fekjær 2007, Støren m.fl 2007, Bakken 2003, Støren 2005a, Arnesen 2003, Rogstad 2001, Bakken og Krange 1998 Lauglo 1996). Når far er arbeidsløs påvirker dette karakterene til minoritets elevene negativt (Bakken og Krange 1998).

Minoritetsfamilier kan også ha større problemer med å legge til rette for de materielle forholdene som er egnet til læring. Vi vet at flere minoritets- enn majoritets elever mangler tilgang på pc og Internett hjemme, samtidig som vi vet at dårligere tilgang på Internett og spesielt pc hjemme bidrar til å svekke elevenes karakterer (Bakken 2003:62)⁶.

Familieøkonomien kan også vise seg å være viktig for barnas prestasjoner på andre områder. Vi vet at minoritetsfamilier bor trangere og at familiene ofte er mye større (Bakken og Krange 1998:401, SSB 2001). Vi vet at det å bo trangt påvirker spesielt minoritets elevenes skoleprestasjoner negativt (Bakken og Krange 1998: 401). Knudsen (1980:161-162) undersøker ikke spesifikt minoritets elever i sin studie, men det er trolig at antall familiemedlemmer (søsken) påvirker spesielt minoritets barns skolerestater. I følge folke- og bolig tellingene i 2001 er

6 Bakken påpeker at det er vanskelig å si noe om hvorfor dette godet gir bedre karakterer. Han foreslår flere muligheter. Et forslag er at de som har tilgang på dette hjemme lærer å anvende dette som verktøy, og at dette senere vil være et pluss når de skal bruke det på skolen. Et annet er at rettskrivning program og oppslagsverk på nettet kan være til stor hjelp i forhold til lekse arbeid

minoritetsfamiliene som regel mye større sammenlignet med norske familier (SSB:2001). Dette kan tenkes å påvirke både arbeidsro og konsentrasjon og bidra til at økonomiske og tidsmessige ressurser må deles på flere og slik virke negativt for deres skoleprestasjoner. Men på samme tid kan eldre søsken som selv har gått gjennom det norske skolesystemet utgjøre viktige ressurspersoner i forhold til barnas skolearbeid (Knudsen 1980:162).

Siden minoritetsfamilier oftere har lav økonomi er sjansen større for at elevene selv må bidra til familieøkonomien, ved at de må jobbe ved siden av skolen. Hvis jobb prioriteres til fordel for lekselesing vil nok dette gå utover skoleprestasjonene. I tillegg kan minoritetsbarn kanskje føle seg utestengt fra det sosiale fellesskapet og bli preget av stressituasjoner eller psykiske belastninger som også kan bidra til en negativ skolemotivasjon (Bakken 2003:62-63).

3.2 Et optimistisk ståsted

Innvanderdriv

Vi vet at ikke-vestlige minoritetsforeldre har gjennomsnittlig lavere utdanning og inntekt sammenlignet med majoritetsforeldre (Hallvik 2009, Fekjær og Birkelund 2009, Fekjær 2007, Støren m.fl 2007, Bakken 2003, Støren 2005a, Arnesen 2003, Rogstad 2001, Bakken og Krange 1998, Lauglo 1996). Minoritets elever støter derfor på en ”motbakke” i møtet med skolen fordi de har mindre av de ressursene som er antatt å spille en viktig rolle i forhold til å lykkes i skolen.

Flere forskere har bekreftet at minoritetsungdom generelt innehar en spesiell skolemotivasjon og arbeidsinnsats, og at dette kan bidra til å kompensere for manglende familieressurser (Bakken 2003:27,126, Lauglo 1996:78, 53, Sletten 2001:68, Bakken og sletten 2000, Bakken og Krange 1998, Støren 2005a, Støren og Opheim 2001:139). Minoritets elever, og spesielt de med en konfusiansk bakgrunn bruker betydelig mer tid på lekselesning sammenlignet med majoritets elevene (Bakken 2003:96, Lauglo 1996:46, Bakken og Krange 1998:390, Helland 1997, Opheim og støren 2001:106, Portes og Rumbaut 2001:214). De benytter seg av offentlige ressurser slik som biblioteket oftere enn norske elever samtidig som de

leser mer bøker. Elevene med en konfusiansk bakgrunn bruker mest tid på biblioteket (Lauglo 1996:76). Minoritets elevene har høyere eller like ambisjoner sammenlignet med sine norske medelever når det gjelder ønsket om å starte i høyere utdanning (Bakken 2003:73, Bakken og Krange 1998:389, Støren 2005a, Bakken og Sletten 2000:27-31, Sletten 2001:50-51, Lauglo 1996:69, Opheim og Støren 2001:106). Det er imidlertid forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper når det gjelder utdannings-ambisjoner. Elever med pakistansk, vietnamesisk, iransk og indisk bakgrunn har de høyeste aspirasjonene mens elever fra tidligere jugoslaviske land, Tyrkia og Marokko har lavest aspirasjoner (Sletten 2001:86). Minoritets elever er svært ambisiøse i sine utdanningsvalg, og på universitetet er barn av ikke-vestlige innvandrere overrepresentert i helseprofesjonene og matematisk-naturvitenskapelige fag (Schou 2009:122). De deltar i like stor grad som de norske elevene i høyere utdanning (Støren 2005a), samtidig som minoritets elevene har like stor sannsynlighet for å falle fra høgskolestudier som sine norske medelever (Helgeland 2009:135). Minoritets elevene ser på skolen som spennende og lærerne som flinke, og de trives godt på skolen (Bakken 2003:73,80,120, Lauglo 1996:54). Gjennom hardt arbeid og pågangsmot satser minoritets elever på skolen. Men i denne prosessen er foreldrenes forventninger og støtte veldig viktig for barnas skolemotivasjon. Gjennom familierelasjonen og de sosiale ressursene som ligger der overfører foreldrene forventninger og holdninger til barna om at de burde sette seg høye mål og gjøre sitt beste i skolen (Bakken 2003:27).

Sosiale ressurser

Sosial kapital⁷ retter fokus mot individers sosiale relasjoner. Det er tre aspekter ved

7 Sosial kapital begrepet er relativt nytt på utdanningsfeltet, hvor Bourdieu og Coleman er viktige representanter. Jeg bruker begrepet sosial kapital siden dette er mye brukt i forskningslitteraturen, men en mer korrekt benevnelse er kanskje sosiale ressurser. I følge Leirvik (2004:36) er begrepet noe vagt og uklart. Begrepet har blitt benyttet i mange ulike sammenhenger og det eksisterer derfor ikke en overordnet definisjon av hva som inngår i begrepet. Portes viser at det er en viss konsensus rundt hva som ligger i begrepet. «Despite these differences, the consensus is growing in the literature that social capital stands for the ability of actors to secure benefits by virtue

de sosiale ressursene som ligger innbakt i den sosiale relasjonen mellom foreldre og barn som oppfattes som nyttig når man søker å forstå prosessene bak minoritetslevenes særskilte pågangsmot og innvandrerdriv. Dette er normer og verdier, sosial kontroll (sanksjoner) og ressurser som er forankret i den sosiale relasjonen. Sosial kapitalteori tilbyr en tilnæringsmåte som kan bidra til å forklare hvorfor minoritetslever presterer såpass bra som de gjør⁸ (Lauglo 2004:346), samtidig som den kan forklare hvorfor noen minoritetsgrupper presterer bedre enn andre.

Normer og verdier

Coleman (1988), McNeal (1999) og Modood (2004) har alle til felles at de vektlegger normer⁹ som et viktig aspekt ved sosial kapital.

Coleman (1988:104) fremlegger en nokså vid definisjon av begrepet. Coleman er opptatt av fordeler ved sterke bånd og lukkede nettverk. Et eksempel på en sentral norm, som kan bidra til å øke elevens innsats på skolen er den som konnoterer at utdanning er et gode (Coleman 1988:104). Hvis det i familierelasjonen ligger innbakt en norm om at utdanning er et gode som belønnes i samfunnet med flere jobbalternativer og bedre status vil dette sannsynligvis føre til at eleven legger ned et ekstra driv i skolesammenheng.

McNeal (1999:120) trekker frem normen om forpliktelse og gjensidighet (resiprositet). Tanken er at foreldrene investerer i sine barn med en forventning om

membership in social networks or other social structures» (Portes 1998:6). I dette arbeidet vil det ikke bli gitt en generell gjennomgang av hvordan de ulike teoretikerne har definert begrepet. For en generell innføring i begrepets ulike definisjoner (se blant annet Portes 1998, Baron m.fl 2000).

8 Portes (1998:15) etterspør de negative konsekvensene av sosial kapital og kritiserer forskningens ensidige vektlegging av de positive konsekvensene. I denne sammenheng, er det de positive konsekvensene som er viktigst, men det er viktig å være klar over at det også kan være negative konsekvenser.

9 En norm kan forstås som en forskrift som gir uttrykk for hva som er riktig eller uriktig handling (Schiefløe 2003:143).

en tilbakebetaling i retur¹⁰. Investeringen er basert på tillit, forpliktelse og gjensidighet. For eksempel kan foreldrene ønske at barna tar høyere utdanning og da gjerne innenfor et bestemt fagfelt. Barna kan oppleve disse forventningene som en forpliktelse. Normen er velutviklet i det amerikanske samfunnet, hvor det er anset som viktig å investere i barnas utdanning og utvikling (McNeal1999:120). Leirvik (2004:50) peker på at dette også gjør seg gjeldene i Norge¹¹.

Modood (2004:100-102)¹² betrakter etnisitet som en form for sosial kapital. Han mener man må koble etnisitetsbegrepet og sosial kapital-begrepet sammen når man skal forstå hvorfor noen minoritetsgrupper presterer bedre i skolen enn hva man i utgangspunktet skulle forventet. Han presenterer det han kaller en normativ identitet. Tanken er at foreldrene formidler en normativ identitet som de ønsker at barna skal være bærere av. Foreldrene formidler en bestemt holdning som gir opphav til ekstra innsatsvilje og driv eller motor i skolen. For eksempel formidler foreldrene viktigheten av å gjøre lekser. Denne formen for sosial kapital vil i følge Modood kunne variere mellom grupper og det kan derfor være ulike normer og håndhevelse av disse.

Sosial kontroll

I forlengelsen av normer og verdier finner vi viktigheten av sosial kontroll som også er et aspekt ved den sosial kapitalen. ”Sosial kontroll er et samlebegrep for metoder

10 Normen om forpliktelse og gjensidighet (resiprositet) kan forstås som en slag takknemlighetskultur.

11 Leirvik (2004:50-51) tviler på at en instrumentell forståelse av normene slik hun oppfatter at McNeal legger til grunn er lite trolig i Norge. Hun mener det er urimelig å tenke seg at foreldrene kun tenker på egeninteresse og forventninger om fremtidig nytte. I det norske samfunnet er det ikke lenger tilfellet at barna tar vare på foreldrene når de blir gamle. Dette utføres i stor grad av det offentlige. Leirvik antar at foreldrene investerer i barna med et normativt utgangspunkt, hvor det er verdier, moral, solidaritet og forpliktelser som oppfattes som grunnleggende for deres handlinger.

12 Modood (2004:103) trekker selv en sammenligning til Lauglos (2000) undersøkelse i Norge og påpeker at argumentene ligger nært opp til hverandre.

og mekanismer som tjener til å sikre konformitet og regelfølgning i et sosialt system” (Schiefløe 2003:292). I følge Coleman styrer eller rettleides menneskers handlinger på bakgrunn av de sanksjonene som ligger til grunn. Det er svært viktig at normene håndheves og at sosial kontroll utføres. På denne måten vil normene som vi beskrev ovenfor kunne gjøre seg effektive og forsterkes (Coleman 1988:104-105). Hvis foreldrene ønsker at barna skal følge et bestemt regelverk er det altså avgjørende at de utøver sosial kontroll.

Sosial kontroll kan imidlertid slå inn både positivt og negativt i forhold til hvordan elevene gjør det på skolen. Streng kontrollutøvelse fra foreldrene kan på den ene siden føre til at skolens dyder holdes høyt, mens de på den andre siden kan føre til at skolens viktighet forsvinner fordi fremtidsutsiktene fastlåses¹³ (Bakken og Krange 1998:385). Et eksempel på positiv sosial kapital er når kontrollen fører til ekstra motivasjon og arbeidsinnsats i skolearbeidet (Lauglo 2000). Minoritetsjenter er spesielt pliktoppfyllende og bryr seg om skolen samtidig som de presterer bedre enn guttene. Dette kan være et resultat av meget sterk sosial kontroll (Bakken og Krange 1998:385,392, Lauglo 2004). Negativ sosial kapital kan også forekomme hvis skolen oppleves som meningsløs og formålsløs. Hvis barna utsettes for eksempel for arrangert ekteskap (Bakken og Krange 1998:385) eller særdeles streng kontroll og press fra foreldrene som virker urimelig kan dette resultere i at barna setter seg i opposisjon til foreldrene, og slik sett handler motsatt av hva som er

13 Ulike foreldretyper/opdragelsesformer er en form for sosial kontroll. Fekjær og Leirvik (under publisering 13-14) viser at foreldrenes oppdragelsesform har betydning for vietnamesiske elevers skoleprestasjoner. Foreldre som har en lydig og åpen oppdragelse vektlegger åpenhet, nærhet, gir mer rom for diskusjon og har en mindre hierarkisk organisering i familien. Foreldre som vektlegger lydighet og underkastelse i oppdragelsen bidrar derimot til å skape avstand, de mangler forståelse, gir ikke rom for åpen diskusjon, straffer barna strengere og er svært hierarkiske i organiseringen. Alle foreldrene fremelsker lydighet og respekt som viktige komponenter i oppdragelsen samt at de opererer med et strengt regelverk. Hovedforskjellen dreier seg om hvordan barna føler at de blir behandlet og om de føler at de inkluderes når valg i forhold til deres fremtid skal tas. De som inkluderes i valg av sin egen fremtid får økt motivasjon som igjen har stor betydning for hvordan barna vil prestere på skolen Fekjær og Leirvik (under publisering 13-14).

ønsket fra dem (Leirvik 2004:65). Viktigst i denne sammenhengen er argumentet om at sosial kontroll kan føre til gode holdninger og et ekstra positivt engasjement i skolesammenheng. Foreldrenes kontroll over hvor barna er, hva de bruker fritiden til, hvilke venner de har, er viktig for elevenes positive skolemotivasjon.

Sosial kontroll kan også være viktig når den utøves på andre nivåer. Sosial kontroll innad i familien vil forsterkes av den kontrollen som befinner seg utenfor i det etniske nettverket fordi barnas suksess eller mislykkethet gjenspeiler foreldrenes vellykkethet som oppdragelses agenter. For eksempel kan den sosiale kontrollen som utøves i det etniske nettverket man er forankret i legge et press på og ha stor påvirkning for hvordan både minoritetsforeldrene og barna handler. En informant i Leirviks (2004:21) materiale illustrerer dette på en god måte når hun sier at hun i det pakistanske miljøet ikke ser seg selv som et individ, men datteren til noen.

Ressurser som ligger i den sosiale relasjonen

Et annet aspekt som utgjør en sentral komponent av sosial kapital er de ressursene som er innbakt i selve familierelasjonen. McNeal (1999) og Coleman (1988:100-101) mener man må se på de ressursene som er forankret i den sosiale relasjonen, og ikke bare på de kulturelle, finansielle eller menneskelige ressurser i seg selv.

McNeal (1999:120) hevder at det er viktig å ta hensyn til ressurser som ligger innenfor og utenfor nettverket man er en del av. Ressursene som ligger i familien har stor betydning, men ressurser som befinner seg utenfor nettverket kan bidra til å kompensere for eventuelle manglende ressurser innad i familien. Innenfor nettverket er familien en ressurs når de hjelper barna med lekser. Frivillige organisasjoner som ligger utenfor nettverket og tilbyr leksehjelp kan kompensere for manglende ressurser innad i familien (Leirvik 2004:48-49). McNeal (1999:134) mener at sosial bakgrunn har betydning for hvordan utbytte man får av foreldre-involveringen. De elevene som har en høy sosial bakgrunn får større utbytte av familiens involvering sammenlignet med de med lav sosial bakgrunn. Men potensielle ressurser utenfor nettverket kan kompensere for dette.

Coleman (1988) gir et viktig bidrag til diskusjonen rundt den sosiale bakgrunnens betydning for elevenes prestasjoner. For Coleman er en viktig og

avgjørende effekt av sosial kapital ”its effect on the creation of human capital in the next generation” (Coleman 1988:109-110). For Coleman (1988) er det ikke slik at de andre kapitalformene automatisk gjør seg relevante når foreldrene skal danne human kapital hos barna. Foreldrenes ressurser er kun potensielle ressurser som gjennom tidsinvesteringer i barnets skolearbeid kan realiseres (Leirvik 2004:50). Et hovedpoeng for Coleman er for eksempel at høy utdanning i seg selv ikke sørger for at barna lykkes i skolen. Det som er vesentlig er at foreldrene investerer tid og energi på barnet. Det er ikke gitt at et barn som har foreldre med høy utdanning får hjelp til leksene. Hvis foreldrenes utdanningskompetanse ikke benyttes aktivt i forbindelse med barnets utvikling kan denne være irrelevant for eleven (Coleman 1988:109-110).

Sosial kapital-teoriens relevans for minoritets elever

Sosial kapital-teori oppfattes som fruktbar når man skal forklare hvorfor minoritets elever presterer såpass bra som de gjør, samt forklare hvorfor noen minoritetsgrupper presterer bedre enn andre.

Som vi var inne på i den ovennevnte kulturteorien kan minoritetsforeldre og deres barn ha språkproblemer (Leirvik 2004:94.), de har oftere lavere utdanning og inntekt (Lauglo 2004:357), og tungt belastende yrker. De bor oftere trangere og har flere barn å forsørge sammenlignet med norske foreldre. Minoritetsforeldre hjelper sjeldnere barna med lekser sammenlignet med norske foreldre (Lauglo 2004, Bakken 2003:10). Det er også tilfeller hvor barna må hjelpe foreldrene med språkproblemer, og i mange ulike situasjoner fungere som tolk for dem (Prieur 2004:55). Som vi ser har minoritetsforeldre mindre ressurser å trekke på og kanskje dårligere forutsetninger for å bidra med skolehjelp til barna. Men et viktig poeng er at dette ikke trenger å være avgjørende i seg selv for å forklare prestasjonsgapet, siden slike ressurser kun er potensielle (Coleman 1988). Et moment i sosial kapital-teori er at minoritetsbarna ikke nødvendigvis har lav sosial kapital, men at den kommer i en annen form. Minoritetsforeldre har en meget sterk interesse for hvordan det går med barnas skolegang (Bakken 2003:9, Portes og Rumbaut 2001:103-107).

Foreldrene formidler klare forventninger om hva de forventer av sine barn i forhold til både yrkesvalg men også vanlig gjøremål i hjemmet. Minoritetsbarn får mye støtte i skolearbeidet. Den sosial kapitalen innad i familien kan derfor tolkes som høy, og bidra til å kompensere for at de har lite humankapital. Dette kan bidra til å forklare hvorfor minoriteter presterer såpass bra som de gjør mht deres sosiale bakgrunn.

Normer og sosial kontroll

Normene som ligger i samfunnet kan påvirke og forklare hvorfor minoritetsbarn legger ned et ekstra driv i skolen. Det er et velkjent problem at spesielt synlige minoriteter blir møtt med diskriminering på arbeidsmarkedet. Dette kan føre til at minoritetsbarna selv føler at de kan bli utsatt for flere hindringer enn sine jevnaldrende venner, og at de derfor må gå veien om utdanningsinstitusjonen for å få en fot innenfor arbeidsmarkedet og oppleve sosial mobilitet (Lauglo 2000:166). Dette vet også foreldrene og ved å begrense barnas frihet i oppveksten gjennom sosial kontroll, kan de påvirke barna positivt slik at de får gode holdninger, et ekstra pågangsmot og engasjement for skolen (Lauglo 2000:161). Lauglo (2000, 2004:357) har vist at minoritetsfamilier har en sterkere familiefestning og god sosial kontroll, og at dette påvirket skoleprestasjonene positivt. Barnas bidrag til hjelp og støtte innad i familien, som å rydde og passe på søsken, virker positivt for skoleholdning og innsats i skolen (Lauglo 2000). Tilsvarende resultater er funnet for vietnamesiske elever i USA (Zhou og Bankston 1994).

Vi vet på samme tid at minoritetsjentene rammes spesielt hardt av strenge regelverk (Leirvik 2004:56, Prieur 2004:61, Wikan 1995), og at disse presterer bedre en minoritetsguttene i videregående skole (Støren og Helland 2004:63). Vi vet også fra enkelte tidligere studier at minoritetsbarn legger ned et betydelig høyere antall timer i leksearbeidet sammenlignet med norske elever (Bakken 2003). Minoritetsfamiliers normsett og sosial kontroll kan kanskje forklare hvorfor noen minoritetsgrupper gjør det bedre i utdanningssystemet enn hva man skulle forventet ut ifra deres sosiale bakgrunn. Streng sosial kontroll gjør at elevene får økt fokus på utdanningsambisjonene og at de derfor jobber hardere enn andre jevnaldrende ungdom.

Takknemlighetskultur

Takknemlighetspraksis eller -kultur handler om forholdet mellom minoritetsforeldre og barna. Barnas fremtid kan forstås som et felles familieprosjekt. Barnas utdanningsmeritter oppfattes og speiler foreldrenes vellykkethet som foreldre utad i det etniske miljøet. Ved å komme til Norge har foreldrene ofret sine liv for at barna skal få en ny start i livet. Barna føler derfor at de skylder foreldrene å lykkes siden de har ofret sine liv for dem. Leirvik (under vurdering:14) presiserer at det ikke kan være snakk om en særegen kulturell praksis som kun knytter seg til et bestemt geografisk område. Likevel kan det kanskje tenkes at denne praksisen er sterkere utøvet i visse geografiske områder. Sitatet «If I got an A minus and was really proud, they told me: not so good, you'll have to do better next time. If I got a straight A they told me to keep on getting straight As» (Fekjær og Leirvik under publisering: 11), viser at det er ekstremt vanskelig å tilfredsstille og vise sin takknemlighet til vietnamesiske foreldre. Dette betyr at vietnamesiske elever må prestere særdeles bra hvis de skal få vist sin takknemlighet til foreldrene¹⁴ Kanskje kan dette forklare hvorfor den vietnamesiske elevgruppen legger ned spesielt mye arbeid og innsats i skolen.

Gjennom sterk støtte, sosial kontroll og klare forventninger (takknemlighetskultur) skaper minoritetsforeldrene positiv skolekapital som påvirker karakterene positivt for barna (Lauglo 2000). Hadde det ikke vært for dette ekstra drivet og at minoritetslevene legger ned betydelig tid på lekser ville nok

14 Helland (1997:101) trekker inn æresbegrepet for å forklare hvorfor vietnamesiske og pakistanske elever presterer ulikt i den norske skolen. Han påpeker at utdanning er en helt sentral verdi og at det betraktes som et gode i seg selv for konfusianerne. Utdanning blir ikke kun sett på som et middel for å oppnå andre goder, som feks høy lønn. Utdanning er av en helt sentral karakter og basal verdi og forbindes med ære. For pakistanerne kan ære (den dominerende kulturelle verdien) oppnås på flere ulike måter enn ved å lykkes i skolen. Dette mener Helland kan bidra til å forklare hvorfor disse to gruppene presterer forskjellig i skolen. ” Høy verdsetting av utdanning kan føre til sterkere motivasjon for skolearbeidet, noe som antas å ha en gunstig effekt på prestasjonene” (Helland 1997:102). Han antar at konfusianerne i større grad enn pakistanerne vil være positivt innstilt til å tilpasse seg det norske samfunnet (representert ved skolen) og de krav det stiller.

presentasjons-gapet vært betraktelig større enn det er i dag (Bakken 2003:126 og Lauglo 1996). Minoritetselevne har generelt en god motivasjon og sterk innsatsvilje når det gjelder å satse på skolen, og dette til tross for at de får dårligere karakterer i både ungdomsskole og i den videregående skole (Bakken og Krangle 1998:398). Dette ekstra drivet vil nok variere etter landbakgrunn, og slik sett bidra til å forklare de ulike prestasjonsforskjellene innad i minoritetsgruppen.

Lauglo (2000) og Zhou og Bankston (1994:842) konkluderer begge med at sosial kapital antakeligvis er en mer avgjørende og egnet forklaring når man skal forklare minoritetselvers holdning og skoleprestasjoner sammenlignet med kulturell kapital og humankapital. Dette illustrerer at det er nødvendig å trekke veksler på flere teorier samtidig når vi søker å forklare elevenes prestasjonsforskjeller. Vi vet at sosial bakgrunn påvirker, men vi vet også at noen minoriteter presterer på et høyt nivå selv om deres sosiale posisjon skulle tilsa noe annet. Det er lite trolig at det kun er en teori som forklarer alt. Teoriene er snarere utfyllende og peker på ulike sider av fenomenet.

3.3 Humankapitalteori knyttet opp mot referansegruppeteori

Økonomisk humankapitalteori¹⁵ koblet til sosiologisk referansegruppeteori representerer en ny måte å tenke på, når man skal forklare eventuelle forskjeller mellom innvandrere, etterkommere og majoritetselvers utdanningsvalg (Birkelund og Mastekcasa 2009a:25). Tilnærmingen er svært fruktbar og kobler man disse teoriene sammen kan man forstå to forskjellige former for motivasjon som

15 En svakhet ved humankapital perspektivet er at utdanning forventes å være lik for alle.

Humankapital teorien suppleres derfor ofte med det som kalles (Country-spesifik) landspesifikk humankapital, hvor deler av individets humankapital ses i lys av deres landbakgrunn. Her tar man spesielt hensyn til minoritetene og dette kan derfor bidra til å forklare hvorfor disse sliter og møter større utfordringer i møte med arbeidsmarkedet sammenlignet med majoritetsbefolkningen.

Forklaringen i følge Chiswick (1978) er at de mangler noe av den norske landspesifikke humankapitalen som er viktig for å lykkes på det nye (norske) arbeidsmarkedet. Utdanning eller arbeidserfaring fra opprinnelseslandet har ikke en automatisk overføringsverdi, men over tid vil opparbeiding av den norske landspesifikke humankapitalen kunne økes.

representerer hvert sitt ståsted (optimistisk og pessimistisk). Jeg vil starte med å presentere teoriene hver for seg, for deretter knytte de sammen og se hvilken relevans den har for minoritets elever.

Humankapitalteori

Humankapital teorien er en modell som søker å forklare individers beslutning i forhold til å investere i utdanning (ut over grunnskolen) eller ikke (Becker 1993 i Birkelund og Mastekkasa 2009a:21). Humankapitalteori er basert på det neoklassiske økonomiske paradigme, som antar at det finnes et perfekt konkurransemarked hvor *rasjonelle* aktører tar sine utdanningsbeslutninger på bakgrunn av informasjon om kostnadsnytte, dvs. hvilke forventninger om avkastning i form av kostnader eller belønning en kan vente seg i fremtiden (Becker 1993:17, Torp, Barth og Magnussen 1994:60-61). Økt utdanning, dvs. humankapital forventes å lønnes med bedre jobbsjanser og høyere lønn. Dette er fordi arbeidsmarkedet etterspør disse menneskenes kvalifikasjoner og produktivitet (Torp m.fl 1994:60-61). Rasjonelle aktører investerer derfor i sin humankapital ved for eksempel å erverve seg formell utdanning¹⁶, for å bedre og maksimere sine sjanser og goder på arbeidsmarkedet dersom man antar at belønningen ved å gjøre dette vil overstige kostnadene. Den høyere inntekten på lengre sikt må veies mot det man taper på kort sikt ved å bruke tid på utdanning i stedet for arbeid (samt direkte kostnader forbundet med utdanningen, som for eksempel skolepenger) (Birkelund og Mastekasa 2009a:25).

Humankapitalteorien skiller ikke mellom ulike grupper. Men når valg av utdanning skal tas er foreldrenes ressurser innad i familien viktig. Foreldres ressurser er begrensede og ulikt fordelt og derfor vurderer hver enkelt familie eller foreldre om de skal investere i barnas skolearbeid på bakgrunn av mengden ressurser de har til

16 Humankapital kommer i flere former. Den viktigste komponenten som utgjør en persons humankapital regnes for å være utdanning, men andre eksempler er arbeidserfaring, helse, dyden om punktlighet og ærlighet. Dette er sentrale elementer av en persons human kapital. I følge Becker skiller disse ressursene seg fra feks økonomisk kapital, ved at de er nedfelt og strukturert i individet (Becker 1993:16-17).

rådighet. Modellen antar at foreldre med høy utdanning og inntekt vil investere mer i sine barns humankapital, dvs. utdanning sammenlignet med de som har færre ressurser i familien (Moore og Schmidt 2004:2-3, Becker 2003:291).

Referansegruppeteori

Referansegruppeteori¹⁷ fokuserer på gruppeforskjeller, og da blir det mulig å spørre om utdanningsvalget vil se forskjellig ut i ulike grupper (Birkelund og Mastekaasa 2009a:26). Referansegruppeteorien handler om hvem vi sammenlikner oss med i hverdagslivet¹⁸. Vi bruker andre mennesker eller grupper som sammenlikningsgrunnlag når vi skal ta ulike valg. Det være seg valg knyttet til utdanning og/eller arbeidsliv. Vi velger på bakgrunn av hvordan vi tror at andre før oss, som vi selv sammenlikner oss med, har klart seg, og derav velger vi det vi tror er det riktige valget med tanke på uttelling (Merton 1968). Referansegruppa fungerer derfor som normgivende for de valg vi selv tar.

Humankapitalteori og referansegruppeteori relevans for minoritetslever

Minoritetslever kan oppleve å ha forskjellig motivasjon når det gjelder utdanningsvalg, avhengig av hvem de sammenlikner seg med. Fokus i dette prosjektet ligger på elevenes skoleprestasjoner, og jeg ser derfor ikke på om elevene går videre til høyere utdanning. Perspektivet oppfattes også som egnet når vi søker å forstå ulikhet i prestasjoner.

Hvis etterkommere sammenligner seg med innvandrere er det to mulige utfall mht. motivasjon og videre ambisjoner i utdanningssystemet. a) Den første legger et optimistisk syn til grunn. Hvis etterkommere identifiserer seg med innvandrere og ser at de blir utsatt for diskriminering i arbeidslivet, kan dette spore etterkommerne til å ta lang utdanning, for å komme inn i et sjikt av arbeidsmarkedet

17 Merton trekker på veksler fra flere ulike felt/enkeltbidrag når han kommer opp med referansegruppeteorien. Han systematiserer enkeltbidrag og skaper en helhetlig teori.

18 Elevene kan sammenligne seg med andre innvandrere, norske elever, andre medelever etc og det er gruppen man sammenligner seg med som avgjør hvordan man oppfatter situasjonen.

hvor man ikke diskrimineres. Hvis etterkommere av innvandrere får høre f.eks. fra foreldrene at de må jobbe hardt med skolen i grunnskolen og i den videregående skole for å komme inn på ønsket utdanning og derav det sjiktet i arbeidslivet man ønsker, vil elevene bruke mye tid på lekser. b) Den andre formen for motivasjon legger et pessimistisk syn til grunn. Hvis etterkommerne opplever at innvandrere blir diskriminert på arbeidsmarkedet, kan dette ta motet fra dem slik at de eventuelt dropper ut av skolen eller ikke er motivert for å arbeide med lekser etc. Hvis omverden (media) forteller at ”synlige minoriteter” har problemer med å skaffe seg jobb selv med høy utdanning og at de blir forskjellsbehandlet, vil elevene forvente lavere avkastning av utdanningen enn andre. De velger derfor bort utdanning og investerer således ikke i utdanning.

Dersom innvandrere og etterkommere har de samme forventningene om framtidig avkastning og sammenligner seg med sine norske jevnaldrende medelever, vil vi anta at det ikke er noen forskjeller mellom gruppene. Elevene vil da investere like mye og gjøre like mye lekser som de norske elevene i skolen (Birkelund og Mastekaasa 2009a:26-27).

3.4 Hvorfor jeg ikke har valgt Boudouns og Ogbus teoretiske tilnærminger

Det er visse teorier som tradisjonelt har blitt benyttet til å forklare utdanningsforskjeller som er ekskludert fra denne analysen. Begrunnelsen for dette ligger i at de ikke har visst seg fruktbare i å forklare prestasjonsforskjeller mellom minoritet og majoritetsgruppen, eller at de i utgangspunktet ikke er tiltenkt en slik rolle. Helland (1997) har selv utelatt sosial posisjonsteorien i sin avhandling om skoleprestasjoner fordi han anser det som problematisk å overføre en teori som omhandler rekrutteringsforskjeller til å gjøre seg gjeldene i forklaringer av prestasjonsforskjeller. ”Et perspektiv som konsentrerer seg om nyttemaksimering og universelle verdier, er ikke i stand til å forklare hvorfor noen kan *velge* å få dårligere karakterer” (Helland 1997:63). Helland anvender imidlertid verditeorien, men finner ingen støtte for at holdninger og verdier er viktige i forklaringen av prestasjonsforskjeller mellom minoritet og majoritetsgruppene (Helland 1997:265).

Fekjær og Leirviks (under publisering:19) undersøkelse tyder også på at verdiforklaringen har liten forklaringskraft i forhold til prestasjonsforskjeller innad i den vietnamesiske elevgruppen.

Når det gjelder Ogbus teori om kulturelle modeller har denne også vist seg lite fruktbar i forståelsen og forklaring på hvorfor noen minoritetsgrupper presterer bedre enn andre i Norge. Tidligere forskning har for eksempel vist at vietnamesere som kom hit som flyktninger presterer på topp (Berg 2008:50, Bakken 2003:96, Lauglo 1996:23 og Engen m.fl 1996:60-63) mens pakistannerne som kom hit som arbeidsinnvandrere presterer på bunn (Bakken 2003:96). Dette er motsatt av hva man skulle forventet ut ifra Ogbus (1991) teori.

3.5 Utledning av hypoteser

Med utgangspunkt i de to foregående kapitlene utformes ett sett av hypoteser som skal testes i empiri-kapitlene.

Deskriptive forskjeller (kapittel 5)

I lys av tidligere forskning og teori er det grunn til å tro at pakistanske innvandrere og etterkommere presterer svakere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole. Vietnamesiske innvandrere og etterkommere forventes derimot å prestere godt i skolen og på høyde med sine norske medelever (Bakken 2003, Helland 1997, Grindland 2008, Lauglo 1996, Engen m.fl 1996, Berg 2008, Støren 2006). På bakgrunn av dette vil jeg fremsette fire hypoteser som skal teste dette i det deskriptive kapittelet

H1a: Pakistanske innvandrere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole.

H1b: Pakistanske etterkommere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole.

H2a: Vietnamesiske innvandrere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og i den videregående skole.

H2b: Vietnamesiske etterkommere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og i den videregående skole.

Flere har påpekt at det er prestasjonsforskjeller mellom innvandrere og etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole. Etterkommere presterer noe bedre enn innvandrerne (Støren 2006:68-69,80, Roe og Hvistendahl 2006:117-119). Det fremsettes to hypoteser som skal utforskes i det deskriptive kapitlet.

H3a: Pakistanske etterkommerne presterer bedre enn innvandrerne i både grunnskolen og i den videregående skole.

H3b: Vietnamesiske etterkommerne presterer bedre enn innvandrerne i både grunnskolen og i den videregående skole.

Med utgangspunkt i Bakkens (2003) undersøkelse forventes det at prestasjonsgapet mellom minoritet- og majoritets elever vil øke med økende utdanningsnivå. Det ventes at spesielt minoritets elevers karakterer vil synke når de begynner i den videregående skole. På bakgrunn av dette fremsettes hypotese 4, som også testes i det deskriptive kapitlet.

H4: Prestasjonsgapet mellom majoritet- og minoritets elever er større i den videregående skole enn i grunnskolen.

Hvilken betydning har foreldrenes utdanning og inntekt?

Med utgangspunkt i teorier om kulturelle og økonomiske ressurser forventes det at minoritets elever står ovenfor noen spesielle problemer i møtet med skolen. Det forventes at de har mindre kunnskap og kjennskap til det norske språk, og til

kulturen som formidles der. Det antas at de har dårligere tilgang på visse nødvendige materielle hjelpemidler som er gunstig for skolearbeidet. Tidligere studier forteller oss at dette stemmer. Sosial bakgrunn har vist seg å ha betydning for prestasjonsforskjellene mellom minoritet og majoritets elever i både grunnskolen og i den videregående skole (Bakken og Krange 1998, Bakken 2003:54, Lauglo 1996, Støren 2005a:82 ,92 og 222, Støren m.fl 2007:103 og 213, Arnesen 2003, Hallvik 2009, Fekjær og Birkelund 2009, Fekjær 2007). Det forventes at pakistanske foreldres lavere utdanning og inntekt kan bidra til å forklare hele eller deler av prestasjonsgapet mellom disse og de norske elevene i grunnskolen og i den videregående skole. Vietnamesiske etterkommere presterer bra i skolen, og når vi tar i betraktning deres lavere sosiale bakgrunn forventer vi at disse presterer bedre enn norske elever i grunnskolen og i den videregående skole. På bakgrunn av tidligere erfaringer og teori utledes et sett av hypoteser som skal teste dette i del 1 i kapittel 6 og 7. I analysene vil jeg kontrollere for kjønn og om eleven er i rute, se kapittel 4 for mer informasjon.

Grunnskolen (kapittel 6)

- H5a: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i grunnskolen.

- H6a: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute, presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i grunnskolen.

- H7a: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute, reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i grunnskolen.

H8a: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute, presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i grunnskolen.

Videregående (kapittel 7)

H5b: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute, reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i den videregående skole.

H6b: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute, presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i den videregående skole.

H7b: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute, reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i den videregående skole.

H8b: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute, presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i videregående.

Har foreldrenes utdanning og inntekt ulik betydning for elevgruppene?

Tidligere forskning forteller oss at sosial bakgrunn ikke virker likt for minoritet og majoritets elever i skolen. Bakken og Krange (1998:400) viste i forrige kapittel at minoritets elever ikke drar like stort nytte av å ha høyt utdannede foreldre slik de norske elevene gjør. Dette forklares med at minoritets elever mangler en spesifikk særnorsk kulturell kapital som skolen er basert på, og som er nødvendig for å lykkes i skolen. Bakken og Krange har antydnet at minoritets foreldrene som selv har høy

utdanning og brede kulturelle kunnskaper antagelig vil ha sjeldnere den kompetansen som skal til for å viderebringe det arsenalet av kunnskaper som svarer til *typisk* norsk kulturell kapital (Bakken og Krange 1998:400). De antyder at ressurser som er vanskelig tilgjengelig og som det tar lenger tid å erverve seg kan spille en rolle, og at minoritetslevene derfor kan ha større problemer med å dra nytte av foreldrenes utdanning fordi de mangler en form for *særnorsk* kulturell kapital som favoriseres i den norske skolen.

På samme måte som at utdanning kan ha forskjellig betydning for elevgruppene kan det tenkes at foreldres inntekt også har dette. Bakkens (2003:62) studie antyder at foreldrenes inntekt (som hovedsakelig måles i foreldrenes integrasjon på arbeidsmarkedet), har sterkere effekt på minoritetslevene enn majoritetslevenes skoleprestasjoner i den norske skole. På bakgrunn av dette ventes det at sosial bakgrunn virker ulikt for elevgruppene og et sett med hypoteser skal teste dette i del 2 i kapittel 6 og 7. I analysene vil jeg kontrollere for kjønn, om eleven er i rute og antall søsken, se kapittel 4 for mer informasjon om operasjonaliseringene.

Grunnskolen (kapittel 6)

- H9a: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritetslevene enn de pakistanske etterkommerne i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes inntekt, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

- H10a: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritetslevene enn de vietnamesiske etterkommerne i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes inntekt, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

- H11a: Foreldrenes inntekt har større betydning for de pakistanske etterkommerne enn majoritetslevene i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes utdanning, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

H12a: Foreldrenes inntekt har større betydning for vietnamesiske etterkommerne enn majoritetslevene i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes utdanning, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

Videregående (kapittel 7)

H9b: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritetslevene enn de pakistanske etterkommerne i videregående, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

H10b: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritetslevene enn de vietnamesiske etterkommerne i videregående, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

H11b: Foreldrenes inntekt har større betydning for de pakistanske etterkommerne enn majoritetslevene i videregående, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

H12b: Foreldrenes inntekt har større betydning for de vietnamesiske etterkommerne enn majoritetslevene i videregående, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

Har sosial bakgrunn større betydning for elever i grunnskolen?

Birkelund og Mastekaasa (2009b:222) antyder at sosial bakgrunn har mindre betydning for elever på høyere utdanningstrinn. Sosial bakgrunn forklarer hele prestasjonsgapet mellom majoritetslever og ikke-vestlige etterkommere i grunnskolen, men i den videregående skole og på universitetet er ikke dette tilfellet. Sosial bakgrunn antydes derfor å ha mindre betydning for karakterene til elevene i

videregående skole enn i grunnskolen. Det utledes en hypotese som skal teste dette i kapittel syv.

H15: Sosial bakgrunn har større betydning for de pakistanske, vietnamesiske og de norske elevene i grunnskolen sammenlignet med videregående, kontrollert for kjønn og om eleven er i rute.

Betydningen av grunnskolekarakterer for karakterer på videregående

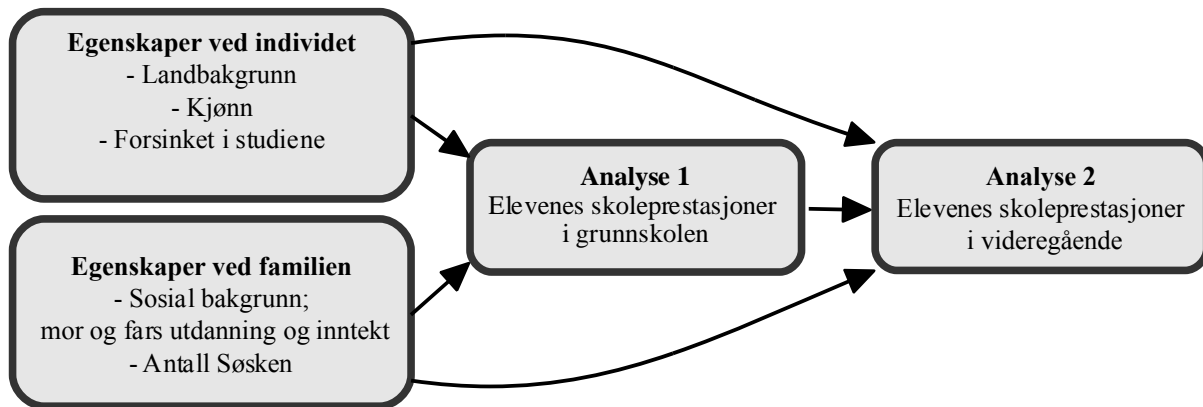
Tidligere erfaringer har vist at minoritetslevers skoleprestasjoner er svakere enn majoritetslevers skoleprestasjoner i grunnskolen. Det er mulig at det er en sammenheng mellom elevers grunnskolekarakterer og karakterer oppnådd i den videregående skole. Så vidt jeg vet er det ikke tidligere gjort studier hvor dette har blitt sett i sammenheng. Grindland (2008:108) har testet hvordan dette henger sammen med gjennomføring i den videregående skole. Hun fant at den estimerte sannsynligheten for frafall var mindre for minoritetslevene enn majoritetslevene når grunnskolekarakterer ble tatt i betraktning. Når vi sammenligner elever med like karakterer (kontrollert for sosial bakgrunn) forventes minoritetslevene å prestere bedre enn norske elever. På bakgrunn av dette utledes to hypoteser som skal utforskes i kapittel 7.

H13: Når elevenes grunnskolekarakterer holdes likt, forventes pakistanske etterkommere å prestere bedre enn majoritetslever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes utdanning og inntekt, antall søsken, kjønn og om eleven er i rute.

H14: Når elevenes grunnskolekarakterer holdes likt, forventes vietnamesiske etterkommere å prestere bedre enn majoritetslever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes utdanning og inntekt, antall søsken, kjønn og om eleven er i rute.

3.6 Analytisk modell

Modellen illustrerer og oppsummerer tankegangen som ligger bak utledningen av hypotesene som skal testes i analysekapitlene.



Figur 3.1: Faktorer som kan påvirke elevenes skoleprestasjoner.

I kapittel 6 vil jeg undersøke elevenes skoleprestasjoner i grunnskolen og i kapittel 7 vil jeg undersøke elevenes skoleprestasjoner i den videregående skole. I begge analysene vil jeg undersøke hvilken betydning familiebakgrunn og individuelle egenskaper ved elevene har for karakterene. Jeg inkluderer variablene blokkvis hvor jeg starter med å presentere hvilken sammenhenger det er mellom elevenes individuelle egenskaper og deres skoleprestasjoner. Deretter inkluderes informasjon om elevenes familiebakgrunn. Unntaksvis modell 5 i kapittel 7, her legges grunnskolekarakterer inn i modellen til slutt. For mer informasjon om modelloppbygning se kapittel 4, 6 og 7. I neste kapittel vil jeg vise hvilke metodiske valg som har blitt tatt underveis i prosessen

Teori

4 Data og metode

Dette kapittelet har som formål å vise hvilke metodiske valg som har blitt tatt underveis i prosessen. Jeg vil redegjøre for de datatekniske grep som har blitt utført, begrunne for det metodiske designet og de metodologiske utfordringene. Jeg starter med å redegjøre for undersøkelsens utvalg for deretter å beskrive operasjonaliseringene av de avhengige og uavhengige variablene. (Se kapittel 5 for informasjon om hvordan utvalget fordeler seg på de ulike variablene). Derneft redegjør jeg for de statistiske metodene som anvendes.

4.1 Datagrunnlag

Datamaterialet består av registerdata fra forskningsprosjektet ”Educational careers, Attainment, qualification and transition to work” ved Institutt for Sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo. Datamaterialet er tilgjengeliggjort gjennom SSB (Statistisk sentralbyrå) og bygger på informasjon fra NUDB (Nasjonal utdanningsdatabase) og FD-trygd (Forløpsdatabasen- Trygd). Dataene gir fylldig informasjon om karakterer, landbakgrunn, foreldrenes inntekt og utdanning,

ankomstår for innvandrere, antall søsken, kjønn og om eleven er forsinket i studiene.

4.2 Avgrensning av datamaterialet

Geografisk avgrensning i Oslo

Ettersom problemstillingen tar utgangspunkt i Oslo elever, så har jeg valgt å avgrense alle analyser til de elevene som har gjennomført grunnskolen og som startet i den videregående skole (studieforberedende linjer) i Oslo i årene 2002-2004. De elevene som ikke har fullført tredje klasse på videregående og droppet ut av videregående underveis i skoletiden er fjernet fra alle analyser. Dette betyr at jeg også har ekskludert de elevene som kommer fra andre steder i landet samt alle yrkesfaglige elever.

Vietnamesiske og pakistanske innvandrere

Jeg har valgt å avgrense analysen til å se på to minoritetsgrupper, pakistanere og vietnamesere. Jeg skiller mellom innvandrere og etterkommere. De elevene som kom til Norge etter fylte syv år, og som ikke har fulgt norsk skolegang, regnes som innvandrere i dette arbeidet. Det er statistisk vanskelig å gjøre avanserte analyser både separat og samlet av de pakistanske (n=31) og vietnamesiske (n=8) innvandrerne som kom til Norge etter fylte 7 år. På grunn av få innvandrerelever, kommer jeg kun til å vise til enkle bivariate sammenhenger (kapittel 5) for denne gruppen.

Vietnamesiske og pakistanske etterkommere

Hovedfokuset er på vietnamesiske (n=74) og pakistanske (n=390) etterkommere. De elevene som kom til Norge før skolealder, før fylte syv år regnes som etterkommere i dette arbeidet¹⁹. De antas å ha en del fellestrekk med de som er født og oppvokst

19 Mathisen og Henriksen (2009:26) viser at det er små forskjeller mellom tidliginnvandrere (de som kom før førskolealder) og de som er født i landet. De mener det er viktig å skille mellom de som har innvandret tidlig og sent i livsløpet. De understreker at det ikke er gitt at det er skolealder som

her i landet. I likhet med de elevene som er født her går disse elevene gjennom hele det norske skolesystemet. Det er også rimelig å anta at de elevene som flyttet til Norge tidlig vil ha større forutsetninger for å mestre og lære det norske språket, samt knytte sterkere bånd til Norge da de vil ha færre erfaringer fra det opprinnelige hjemlandet, sammenlignet med de som kom senere i livsløpet (Fekjær 2007:80). Jeg vil vise til enkle bivariate sammenhenger i det deskriptive kapittelet, for og se om det er noen forskjeller mellom innvandrerne og etterkommerne. I kapittel 6 og 7 (multivariate analyser) undersøkes kun etterkommerne.

Hvorfor ser jeg ikke på flere minoritetsgrupper?

For at analysene skal bli statistisk meningsfulle er det en forutsetning at utvalget ikke er for lite. Alle andre ikke-vestlige minoritetsgrupper (innvandrere og etterkommere) i datamaterialet er mindre enn 50 elever, og er derfor ekskludert fra analysene. Det er kun enkeltlandene Pakistan og Vietnam som har mange nok elever til å analyseres for seg selv.

Majoritets elever

Majoritets elevene vil i alle analyser fungere som referansegruppe (n=4800). De fleste av disse er født i Norge av to norskfødte foreldre (adopterte inngår i denne kategorien) (n=4181). Gruppen av elever som er født i utlandet av to norskfødte foreldre (n=74) og de som har en norsk og en utenlandskfødt foreldre, såkalte 2,5 generasjons elever (n=625) er også definert som majoritets elever. Hvorvidt disse elevene har bodd i utlandet eller i Norge store deler av sitt liv vil nok variere. Jeg har valgt å plassere denne gruppen som majoritets elever²⁰. Dette betyr at elever som har

teller mest, men at det heller kanskje er hvorvidt elevene har fulgt norsk skolegang eller ikke. Det kreves mer forskning på dette,. Men i lys av Mathisen og Henriksen (2009) og Birkelund og Mastekaas (2009) inndeling av etterkommere og innvandrere i nyere studier har jeg valgt å skille mellom de som kom til Norge før skolealder og de som kom senere.

20 Hallvik (2008) stiller spørsmål ved om det er korrekt å plassere 2,5 generasjons-elevne som har en norskfødt og en utenlandskfødt far eller mor i majoritetsgruppen. For det første anser jeg det

to foreldre fra vestlige land er ekskludert fra alle analyser.

Jeg sitter igjen med to utvalg etter alle avgrensninger. I det deskriptive kapittelet hvor innvandrerne er inkludert sitter jeg igjen med et utvalg på 5383 elever. I de andre analysekapitlene er disse fjernet og utvalget er da på 5344 elever, hvorav 4880 er majoritets elever, 390 er fra Pakistan og 74 fra Vietnam.

4.3 Registerdataene - styrker og svakheter

Det er flere fordelaktige sider ved å anvende registerdata i statistiske analyser. a) Registerdata unngår problemer med store frafall. Frafallsprosenten kan være stor ved bruk av andre typer data som for eksempel surveyundersøkelser. Dette er noe som anses som viktig i studier av minoriteter da språkproblemer kan være en kilde til frafall. b) En annen fordel er at registerdata gir informasjon om mange personer. Dette gir gode muligheter for å skille mellom grupper med ulik landbakgrunn og gjøre detaljerte analyser av ulike minoritetsgrupper. Dette gjelder spesielt etterkommerne som fortsatt er i stor vekst. Til tross for registerdata sitter jeg imidlertid igjen med forholdsvis små utvalg etter alle avgrensninger. Det er viktig å bemerke at dette vil gi utslag på de statistiske analysene. Dette kommer jeg tilbake til under metoddelen. c) Registerdata gir også en unik mulighet til å følge individene over flere tidspunkter (Fekjær 2007:10). Med slike data blir det altså mulig å følge enkeltindividens skoleprestasjoner over tid og undersøke om det skjer noen endringer underveis i skoletiden. d) Registerdata anses å ha høy reliabilitet selv om målefeil kan forekomme.

Registerdata har også sine begrensninger. a) I Norge har vi lite informasjon om utdanningen innvandrerne har med seg når de kommer til landet. SSB har ikke noe system for å fortløpende registrere slike data. b) De som ikke har henvendt seg til norske myndigheter om å få dokumentert og godkjent tidligere utdanning og c) de

slik at dette skaper et bedre sammenligningsgrunnlag til studiene som allerede er utført på feltet.

For det andre er det grunn til å forvente at disse behersker det norske språket på en tilfredsstillende måte. I tillegg vil minst en av foreldrene mest sannsynlig ha gått gjennom det norske skolesystemet.

som har forsøkt å få en godkjenning men som har fått avslag på dette vet vi lite om . Dataene gir derfor ikke mulighet til å ikke skille mellom utdanning tatt i Norge og opprinnelseslandet (Henriksen 2008, Dalheim 2001). Selv om SSB har forsøkt å tette hullene i registrene gjennom å kombinere registrene med informasjon fra spørreundersøkelser er det fortsatt en del som ikke har oppgitt utdanningsinformasjon i mine data. Tallene er en god del høyere for innvandrere enn for etterkommerforeldrene. For etterkommerelevne er dette et større problem blant mødrene enn fedrene samtidig som tallene er betraktelig høyere for de pakistanske enn vietnamesiske foreldrene. Det er derfor rimelig å tro at en del av minoritetsforeldrene i mitt datamateriale har høyere eller lavere utdanning enn hva som fremkommer fra registrene. Dette kan påvirke mine analyser, slik at når jeg undersøker hvordan elevenes sosiale bakgrunn spiller inn på skoleprestasjonene kommer jeg til å operere med en egen kategori for foreldre uten utdanningsopplysninger.

d) Selv om registerdata gir nokså nøyaktige opplysninger om målene jeg bruker, tilbyr ikke registerdataene mulighet for å undersøke betydningen av holdninger, preferanser og verdier (Fekjær 2007:10). Jeg har heller ingen opplysninger om hvilken påvirkning venner, lærere og konteksteffekter som skole/klassemiljøet har å si for deres prestasjoner. Opplysninger om genetiske faktorer er heller ikke inkludert. I likhet med miljøfaktorer er det grunn til å tro at arv spiller en rolle for hvordan elevene presterer. Arbeidet gir ikke rom for et slikt metodisk design. Men det er viktig å bemerke at alle de ovenfornevnte faktorene kan i likhet med familiebakgrunn og grunnskolekarakterer være med på å avgjøre hvordan det går med elevene i skolen.

4.4 Operasjonaliseringer – avhengige variabler

Karakterer i grunnskolen og i den videregående skole

De avhengige variablene jeg opererer med måler skoleprestasjoner for de elevene som startet i videregående skole i årene 2002-2004. Jeg opererer med to mål for elevenes skoleprestasjoner. Et som måler deres karakterprestasjoner i grunnskolen

(1-6), og et som måler karakterer i videregående skole (2-6). Variablene er kontinuerlige på forholdstallsnivå.

I kapittel 6 undersøker jeg hvordan elevene presterer i grunnskolen. I grunnskolen utdeles karakterer mellom 1-6, hvor 1 er lavest karakter og 6 er høyest (SSB 2009). Den variabelen jeg benytter måler elevenes gjennomsnittlige grunnskolepoengsum, hvor poengsummen varierer fra 11 til 66. 11 poeng er følgelig lavest, og tilsvarer karakteren 1 i hvert fag mens 66 poeng er høyest, og tilsvarer karakteren 6 i alle fag. Grunnskolepoengvariabelen er summen av elevenes prestasjoner i elleve ulike obligatoriske fag; matematikk, engelsk, norsk hovedmål, norsk sidemål, samfunnslære, kristendoms og livssynskunnskap (KRL), natur og miljøfag, kunst og håndverk, heimkunnskap, kroppsøving og musikk.

I kapittel 7 undersøker jeg hvordan elevene presterer i videregående. Variabelen jeg benytter måler elevenes gjennomsnittlige karaktersnitt i den videregående skole. Det varierer hvor mange karakterer som inngår i gjennomsnittskarakteren. Karaktersnittet er basert på summen av 19 til 40 karakterer. I videregående gis det ikke karakterer under 2. Det er derfor bare mulig å få karakterene 2-6, hvor 2 er lavest og 6 er høyest.

Z-skårer

For å skape et best mulig sammenligningsgrunnlag mellom karakterene oppnådd på grunnskolen og videregående har jeg først valgt å konvertere grunnskolepoeng til karaktersnitt (dette oppnådde jeg ved å dele grunnskolepoengene på 11). For videregående oppgis gjennomsnittskarakterer i datasettet. Karakterer på videregående har blitt delt på antall karakterer elevene hadde i videregående skole (19 til 40 karakterer). Deretter har jeg konstruert to z-skårer, en for grunnskole karakterene og en for karakterer på videregående skole. Variablene er standardisert for å unngå forskjellige karakterskalaer²¹.

I en standard fordeling vil z-fordelingen forbli den samme mens gjennomsnittsverdien til en z-skåre alltid vil være null mens standardavviket er en.

21 Z-skårene gir et relativt mål på karakterene

Elever som presterer dårligere eller bedre en gjennomsnittet får positiv eller negativ z-skåre som forteller hvor mange standardavvik de er over eller under gjennomsnittet. Positive z-skårer viser om en elevgruppe ligger over gjennomsnittet i fordelingen, mens negative z-skårer viser motsatt om man ligger under gjennomsnittet i fordelingen (Ringdal 2007:264). En konsekvens av å kode om til z-skårer, er at analyseresultatet blir vanskeligere å fortolke direkte. Karakternivået gis ikke lenger som gjennomsnittkarakterer men som antall standardavvik fra gjennomsnittet. Estimaten vil dermed ikke gi noen intuitiv fortolkning direkte, annet enn fortegn. Man får et bilde på hvorvidt de ulike elevgruppene presterer i forhold til hverandre (Skog 2004, Ringdal 2007:265).

4.5 Operasjonaliseringer – uavhengige variabler

Landbakgrunn

Fokuset i denne studien er å teste variasjoner mellom to enkeltland, Pakistan og Vietnam. Hovedfokus er på etterkommere, men innvandrere inkluderes i det deskriptive kapittelet. Variabelen er dummykodet, med verdi 1 for pakistanske etterkommere og 2 for vietnamesiske etterkommere. Disse landene vil hele tiden bli sammenlignet med majoritetsgruppen, som fungerer som referansekategori i alle analyser.

Foreldres utdanning

Hovedfokus i analysen ligger på elevenes sosiale bakgrunn. Mor og fars utdanningskvalifikasjoner er det første av to mål som måler dette. Foreldrenes utdanningsnivå regnes for å være den viktigste indikatoren på kulturelle ressurser i hjemmet (Bakken 2003:54), og målet er derfor ment å fange opp elevenes tilgang på kulturelle ressurser i oppveksten. Jeg har valgt å skille mellom mor og fars høyeste oppnådde utdanningsnivå for å undersøke om det er noen forskjeller i påvirkningen.

Variabelen er konstruert med bakgrunn i SSBs NUS2000-variabel.

Variabelen består opprinnelig av ni ulike nivåer. Jeg har valgt å redusere dette til fem verdier.

Opprinnelig nivåavn	Opprinnelig nivå	Nytt nivå	Nytt navn
Ingen utdanning/førskoleutdanning	0	1	Grunnskole eller mindre
Barneskoleutdanning	1		
Ungdomsskoleutdanning	2		
Videregående, grunnutdanning	3	2	Videregående
Videregående, avsluttende utdanning	4		
Påbygging til videregående utdanning	5		
Universitets- og høyskoleutdanning, lavere nivå	6	3	Høyere utdanning lavere grad
Universitets- og høyskoleutdanning, høyere nivå	7	4	Høyere utdanning høyere grad
Forskerutdanning	8		
Uoppgitt	9	0	Manglende utdanningsinformasjon

Tabell 4.1: Oversikt over foreldrenes utdanning, opprinnelig og ny koding

Vi kjenner ikke utdanningsnivået til alle foreldrene. De foreldrene som vi mangler utdanningsopplysninger på har jeg valgt å behandle som en egen gruppe.

Utdanningskategoriene er målt ved hjelpe av et sett av dummyer, og den nevnte nye inndelingen ovenfor representerer hver sin dummyvariabel. I alle analysene vil grunnskole eller mindre utdanning fungere som referansekategori.

Foreldres inntekt

Mor og fars inntekt er det andre målet som måler elevenes sosiale bakgrunn.

Variabelen fanger opp de økonomiske ressursene som er tilgjengelig i familien.

Variabelen måler gjennomsnittsinntekten til far og mor separat på det tidspunktet eleven var mellom 11 og 15 år. Jeg har omkodet variabelen til ti desiler, som hver inneholder ti prosent av utvalget. Dette betyr at desil 1 består av de ti prosentene som har lavest inntekt, desil 2 består av de neste ti prosentene og slik fortsetter det til desil 10 som består av de ti prosentene med høyest inntekt. Med en forventning om kurvelinearitet ble det konstruert et andregradsledd (dette vises ikke i analysene), men siden dette viste seg å være ikke signifikant, dvs ikke kurvelinearitet, ble ikke dette tatt med i modellene.

Grunnskolekarakterer

I kapittel 7 undersøker jeg hvilken effekt grunnskolekarakterene har for hvordan elevene presterer på videregående. Her vil jeg benytte den standardiserte variabelen som jeg benytter som avhengig variabel i kapittel 6. Se punkt 4.4. operasjonaliseringer av avhengige variabler for mer informasjon.

Kjønn

Variabelen kjønn er dummykodet, med verdi 1 for kvinner og 0 for menn.

Forsinket i studiene

Variabelen forsinket i studiene er basert på elevenes fødselsår. Variabelen måler om elevene er forsinket eller ikke i studiene. For begge trinn er de som er forsinket og ikke i rute kodet 1, mens de som er i rute og har fullført enten grunnskole eller videregående på normert tid kodet 0.

Antall søsken

Variabelen antall søsken måler hvor mange søsken man har. Variabelen er opprinnelig kodet med 10 verdier (0-9), men er redusert til fem kategorier fordi det var kun et fåtall som hadde flere enn fire søsken. Et sett av dummyvariabler ble konstruert for variablene; Verdi 1 for ett søsken, 2 for to søsken, 3 for tre søsken og verdi 4 for fire eller flere søsken. I alle analysene vil ingen søsken fungere som referansekategori.

4.6 Samspill

Jeg har utført separate analyser for de ulike elevgruppene for å undersøke om det er samspill. Det foreligger samspill hvis effekten av for eksempel mor eller fars utdanningsnivå, eller inntekt, er avhengig av om man tilhører majoritet eller minoritetsgruppen (Skog 2004:300-305). Jeg ønsker å teste om styrken på sammenhengene er forskjellig for de norske, pakistanske og vietnamesiske elevene

og mellom jenter og gutter. Datamaterialet deles derfor i noen sammenhenger i tre, slik at jeg utfører samme regresjonsanalyse på de norske, pakistanske og vietnamesiske elevene. Videre deles materialet i noen analyser i to etter kjønn for å utføre samme regresjonsanalyse for jenter og gutter. Alternativt kunne jeg konstruert samspills/produktledd. Siden formålet er å undersøke forskjeller i effekter for flere variabler oppfattes separate analyser som det beste alternativet. Dette gir bedre oversikt og gjør det lettere å tolke resultatene. I tillegg til å splitte materialet, er det viktig å teste om estimatene er signifikant forskjellig fra hverandre, og dette beregnes gjennom en t-test. Først beregnes differansen mellom standardfeilen til de ulike elevgruppene, deretter beregnes en testobservator. Til slutt regnes eksakt p-verdi ut i excel. Hvis forskjellen er signifikant foreligger det samspill, og vi må anta at effekten er ulik for gruppene. Er resultatet ikke signifikant, regnes effekten av de uavhengige variablene som lik for elevgruppene som sammenlignes (Skog 2004:182-185).

4.7 Metode

Statistiske metoder og analyseopplegg

Alle analyser er basert på statistikkprogrammet SPSS versjon 16. I det første empirikapittelet, kapittel 5 vil det presenteres en deskriptiv oversikt over fordelinger på materialet. I kapittel 6 og 7 tar jeg i bruk multivariat lineær regresjonsanalyse. Multivariat regresjonsanalyse egner seg godt for å belyse en avhengig variabel i lys av en eller ett sett av uavhengige variable (Skog 2004:214). Jeg opererer med flere uavhengige enn avhengige variabler, og jeg ønsker å undersøke for nettoeffekter, dvs at jeg tar høyde for at elevene er ulike med hensyn til bakgrunn og egenskaper. I tillegg er de avhengige variablene kontinuerlige. Siden få sosiale fenomener kun forklares av en enkelt faktor er multivariat analyse nødvendig (Skog 2004). Denne analyseformen er benyttet siden den oppfattes som den gunstigste analyseteknikken for å besvare oppgavens problemstillinger.

I kapittel 6 vil jeg studere i hvilken grad sosial bakgrunn påvirker elevenes skoleresultater i grunnskolen. I Kapittel 7 undersøkes betydningen av sosial

bakgrunn i forhold til videregående skole. Her vil jeg også undersøke hvilken effekt grunnskolekarakterene har for de karakterene man oppnår på videregående.

Jeg har valgt å kjøre sekvensiell regresjonsanalyse. Dette tilsier at de uavhengige variablene legges inn i modellen i prioritert rekkefølge ut ifra substansielle vurderinger (Christophersen 2009:149). Jeg inkluderer variablene blokkvis og har vurdert at det er fruktbart å starte med å presentere hvilken sammenhenger det er mellom elevenes individuelle egenskaper og deres skoleprestasjoner. Deretter inkluderes informasjon om elevenes familiebakgrunn (se kap 6 og 7 for oppsett). I analyse 7, vil grunnskolekarakterene legges inn til slutt i modellen. I de separate analysene for vietnameserne, pakistanerne og de norske elevene presenteres en estimert modell for hver elevgruppe, hvor alle de uavhengige variablene legges inn i modellen samtidig. Hensikten er å undersøke om effekten på styrken er ulik for gruppene.

Forutsetningsanalyse

Det er en rekke forutsetninger som må være innfridd for at man skal kunne predikere korrekte estimater i lineær regresjonsanalyse. Det oppfattes slik at alle krav/forutsetninger som stilles for at man skal kunne anvende lineær regresjon er adekvate. a) De avhengige variablene er målt på metrisk nivå og oppfyller kravet om at variablene er kontinuerlige. b) Når det gjelder linearitetsforutsetningen²² har jeg testet for kurvelinearitet på de steder hvor det er rimelig å forvente dette. Det er imidlertid ingen tegn til dette, og jeg har derfor ikke inkludert noen slike ledd i de endelige modellene. c) Normalitetsforutsetningen (restleddene fremkommer som tilnærmet normalfordelte). Det vises ingen tegn til ”uteliggere” i mine data, det er

22 Når man predikerer estimater er det viktig at sammenhengen er linear og ikke kurvelineær.

Linearitetsforutsetningen innebærer at sammenhengen skal være lineær, dvs når x øker med en enhet skal dette føre til tilsvarende endring i Y, og dette skal være uavhengig av hvilket nivå x ligger på. For eksempel vil elevenes karakterer øke med det samme uavhengig av om foreldrene har tatt et, to eller tre år med utdanning (Skog 2004: 216). Avviker sammenhengen fra dette har vi det som kalles kurvelineære sammenhenger. Da må vi utføre analysene med funksjoner som fanger opp kurvelineariteten som gjør at vi predikerer korrekte estimater i det gitte tilfellet

ingen av observasjonene som ligger svært langt fra regresjonslinjen. d) Variasjonen rundt regresjonslinjen ser like store ut, for de lave og høye verdiene av de uavhengige variablene. Homoskedastitetsforutsetningen ser derfor også ut til å være innfridd. e) Når det gjelder forutsetningen om uavhengighet (autokorrelasjon) støter jeg på en metodologisk utfordring siden utvalgsstørrelsen for minoritetsgruppene er forholdsvis lav. Dette kan være et generelt problem for alle elever, men problemet øker med lavere utvalgsstørrelse. Vi vet samtidig fra forskning at familiestørrelsen er betraktelig større for minoritetsfamilier og det er derfor en viss risiko for at familiemedlemmer (søsken) påvirker hverandre i utvalget. Det er ikke umulig å tenke seg at de samme familiene kan ha flere barn som er med i dataene. Et mål på uavhengighet i observasjonene er Durbin-Watson observatoren. Det finnes ingen klare regler for når avhengighet er et problem, men man anslår at verdier lavere enn 1 og høyere enn 3 regnes som problematiske, og at verdier rundt 2 viser ingen tegn til avhengighet. Alle mine verdier ligger rundt 2 så jeg regner med at dette ikke er et problem i dataene. f) Det er også en forutsetning at man ikke skal ha multikolaritet. Er det høy korrelasjon mellom forklaringsvariablene i modellene kan dette føre til ustabile koeffisienter og høye p-verdier (fordi det blir vanskelig å forklare hva som egentlig forklarer hva). Det finnes ulike måter å teste dette på. Jeg har testet dette gjennom Variation Inflation Factor- VIF. Verdier over 5 antyder mulige problemer med multikolaritet (Christophersen 2009:161). De fleste VIF verdiene er lave²³ og jeg regner med at dette ikke er et problem i dataene. g) Kravet om at forklaringsvariablene må være ukorrelet med eksterne variabler (restleddet) oppfattes også som tilfredsstillende. Denne forutsetningen skiller seg fra de ovenfor ved at det ikke bare er et teknisk problem, men også et substansielt problem. Det skal ikke eksistere bakenforliggende variabler som egentlig er årsaken til y, og som også korrelerer med de uavhengige variablene i modellen. Dette vil isåfall føre til at vi får parameterestimater for de uavhengige variablene som er forventningskjevne. Løsningen på problemet er å utvide modellen og benytte kontrollvariabelmetoden, og dette gjør jeg i alle analyser. Men vi kan likevel aldri være sikre på at vi har med

23 De fleste VIF verdiene er lave i mine data, de fleste ligger rundt 1. Den høyeste er på 3,8.

alle relevante variable (Skog 2004:236-257).

Signifikansnivå

Når det gjelder valg av signifikansnivå vil analysene som undersøker gjennomsnittsforskjeller for hele utvalget opererer med en signifikanssannsynlighet på fem prosent. I de separate analysene har jeg imidlertid åpnet opp for en signifikanssannsynlighet på ti prosent for de vietnamesiske elevene. Dette gjør jeg også når jeg tester for samspill mellom de ulike elevgruppene hvor de vietnamesiske elever er involvert. Dette er gjort på grunn av minoritetsgruppens lave utvalgsstørrelse. Dette betyr at det er 95 og 90 prosent sannsynlighet for at de forskjeller jeg kommer frem til ikke skyldes tilfeldigheter, med mindre vi står ovenfor feil av type 1 og 2 (Skog 2004:207). I tabellene rapporteres hvilket signifikansnivå funnet hører inn under med symbolene *.

Feil av type 1 og 2

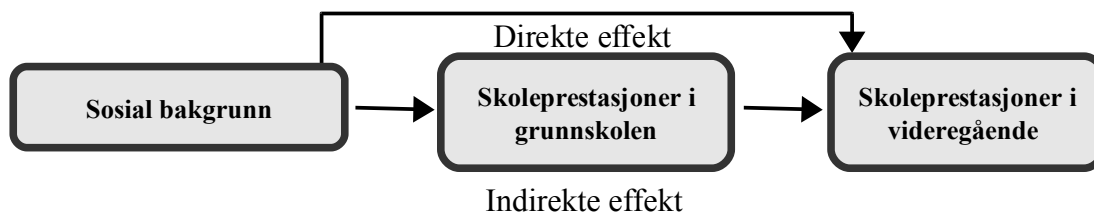
I forbindelse med hypotesetesting er det som nevnt mulig å gjøre to typer feil. Feil av type 1 og feil av type 2. Det er en viss sjanse for at nullhypotesen faktisk er korrekt, selv om testen viser det motsatte. Eller at den egentlig er gal, men at testen unnlater å påvise dette. Vi unnlater derfor å forkaste denne. Feil av type 1 vil altså si at jeg forkaster en sann nullhypotese og feil av type 2 vil si at jeg beholder en gal nullhypotese. Jo lavere p-verdi en velger å opererer med, jo mindre er terskelen for at de forskjeller man faktisk finner skyldes tilfeldigheter og at de dermed speiler reelle forskjeller. Samtidig vil man med et strengt signifikansnivå øke faren for å gjøre type 2 feil (Skog 2004:207). Det er viktig å være klar over dette, og tilsier resultatet at jeg må beholde H_0 , dvs at det ikke foreligger noen statistisk sammenheng, så betyr ikke dette nødvendigvis at det ikke foreligger noen slik sammenheng, bevisene er bare ikke tilstrekkelig nok (Skog 2004:179). Det er verdt å merke seg at dette er viktig i forhold til de vietnamesiske elevene som har en lav utvalgsstørrelse.

Beskrivende sammenhenger

Formålet med oppgaven er å gi en systematisk statistisk beskrivelse av faktorer som det er teoretisk eller erfaringsmessig grunn for å tro virker inn på elevenes karakterer i grunnskolen og i den videregående skole. Det er viktig å merke seg at jeg ikke tester forklaringene jeg lanserer i teorikapittelet direkte. Oppgaven levner derfor lite rom for å si noe om dypereliggende årsakssammenhenger (kausalitetsforholdet). De sammenhenger jeg finner, uttrykker beskrivende og ikke kausale sammenhenger. I tillegg så vil det alltid være et spørsmål om de forskjeller jeg finner nødvendigvis uttrykker sosialt viktige forskjeller. Det er viktig å huske på at utvalgsstørrelsen spiller en rolle i forhold til dette, og være oppmerksom på at selv små forskjeller kan bli statistisk signifikant i store utvalg. Men selv om vi har et signifikant funn, kan feil av type 1 og 2 forekomme. Det er altså ikke en selvfølge at et signifikant funn tilsvarer et substansielt viktig funn eller et funn overhodet (Bakken 2003:236-237).

Endogene variabler

I modell 5 i kapittel 7 inkluderes grunnskolekarakterer for å teste om elevenes prestasjoner i grunnskolen er av betydning for deres karakterer i den videregående skole. Grunnskolekarakterer er en endogen variabel/mellomliggende variabel som ligger mellom årsaksvariabelene og effektvariabelen i modellen. Dette betyr at effekten av sosial bakgrunn virker gjennom elevenes grunnskolekarakterer. Det som gjenstår av effekt av elevenes sosiale bakgrunn representerer den direkte effekten. Jeg tar inn info om grunnskolekarakterer i tabellen for å se om dette har betydning for sammenhengen mellom sosial bakgrunn og karakterer på videregående. For å ikke skape et feil bilde, har jeg valgt å legge inn info om grunnskolekarakterer til slutt i modellen. Jeg får dermed sett sammenhengen mellom sosial bakgrunn og karakterer på videregående både med og uten kontroll for grunnskolekarakterer.



Figur 4.1: Illustrasjon av skoleprestasjoner i grunnskolen som mellomliggende variabel

5 Hvilke forskjeller og likheter finnes?

Dette kapitlet er todelt, og i første del av kapitlet starter jeg med å gi en beskrivelse av hvordan de uavhengige variablene fordeler seg. Deretter vil jeg i del to av kapitlet beskrive hvordan de avhengige variablene fordeler seg. Jeg vil starte med å gi en beskrivelse av hvilken skoleprestasjoner de ulike elevgruppene oppnår i grunnskolen og i den videregående skole. Er det slik som tidligere forskning har antydnet at de vietnamesiske elevene skiller seg ut som en gruppe med gode resultater, som presterer på lik linje med de norske elevene, mens de pakistanske elevene skårer jevnt over mye dårligere? Og er det kjønnsforskjeller for alle elevgrupper, eller kun blant de norske elevene? Kapitlet tar sikte på å utforske hypotesene H1a, H1b, H2a, H2b, H3a, H3b og H4.

H1a: Pakistanske innvandrere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole.

Hvilke forskjeller og likheter finnes?

- H1b: Pakistanske etterkommere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole.
- H2a: Vietnamesiske innvandrere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og i den videregående skole.
- H2b: Vietnamesiske etterkommere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og i den videregående skole.
- H3a: Pakistanske etterkommerne presterer bedre enn innvandrerne i både grunnskolen og i den videregående skole.
- H3b: Vietnamesiske etterkommerne presterer bedre enn innvandrerne i både grunnskolen og i den videregående skole.
- H4: Prestasjonsgapet mellom majoritet- og minoritets elevene er større på videregående skole enn på grunnskolen.

Hvilke forskjeller og likheter finnes?

Generasjonstilhørighet	Majoritet	Etterkommere		Innvandrere	
		Pakistan	Vietnam	Pakistan	Vietnam
Landbakgrunn					
Kjønn (Kvinne=1) (%)	53,10	56,40	55,40	54,80	87,5
Forsinket i studiene grunnskolen (Ikke i rute=1) (%)	1,10	2,30	0,00	6,70	25,00
Forsinket i studiene vgs (Ikke i rute=1) (%)	4,90	12,10	1,40	22,60	37,50
<i>Fars utdanning (%)</i>					
Grunnskole eller mindre	7,23	46,02	37,50	44,83	75,00
Videregående utdanning	29,96	26,48	26,39	24,14	0,00
Høyere utdanning, lavere nivå	32,38	12,60	20,83	17,24	0,00
Høyere utdanning, høyere nivå	29,92	3,60	12,50	0,00	0,00
Manglende opplysninger	0,52	11,31	2,78	13,79	25,00
<i>Mors utdanning (%)</i>					
Grunnskole eller mindre	8,81	56,81	54,79	48,28	71,43
Videregående utdanning	30,63	13,88	28,77	10,34	14,29
Høyere utdanning, lavere nivå	43,63	7,97	12,33	10,34	0,00
Høyere utdanning, høyere nivå	16,59	1,80	0,00	0,00	0,00
Manglende opplysninger	0,35	19,54	4,11	31,03	14,29
<i>Fars inntekt</i>					
Gjennomsnitt	5495,22	2008,98	2567,87	1423,66	13,06
Variasjon (standardavvik)	6534,81	1510,77	1644,17	1163,73	17,06
<i>Mors inntekt</i>					
Gjennomsnitt	2470,72	442,87	1586,86	295,39	266,02
Variasjon (standardavvik)	1800,08	707,85	1102,87	483,85	508,36
<i>Antall søsken (%)</i>					
Enebarn	9,30	0,80	5,40	6,50	0,0
1 søsken	46,20	6,90	28,40	6,50	50,00
2 søsken	32,00	17,70	28,40	16,10	25,00
3 søsken	8,90	34,60	18,90	32,30	0,00
4 eller flere søsken	3,50	40,00	18,90	38,70	25,00
N	4880	390	74	31	8

Tabell 5.1: Deskriptiv statistikk etter landbakgrunn og generasjonstilhørighet (N=5383), prosentvis og gjennomsnittlig fordelinger

5.1 Foreldrenes utdannings-kvalifikasjoner

Forskjell mellom minoritet og majoritets elever

Ser vi på hvordan fordelingen er etter fars og mors utdanning, ser vi at resultatet er i tråd med tidligere forskning. Begge minoritetsgruppene har foreldre med langt lavere utdannings-kvalifikasjoner sammenlignet med de norske elevene. Det er langt færre av minoritetsforeldrene som befinner seg på de høyeste utdanningsnivåene. Godt over halvparten av minoritetsfedrene har ikke utdanning utover grunnskole og

videregående skole, og andelen er størst på det laveste utdanningsnivået (grunnskole eller mindre). Av mødrene har omtrent en tredjedel grunnskole eller mindre som høyeste utdanning. Hovedvekten av minoritetsforeldrene befinner seg på de laveste utdanningsnivåene. Når det gjelder de foreldrene som ikke har oppgitt utdanningsinformasjon viser tabellen at det er en betraktelig høyere andel av minoritetsforeldrene enn majoritetsforeldre som vi mangler utdanningsinformasjon om.

Forskjell mellom mor og fars utdanning

Det er små forskjeller mellom de norske mødrene og fedrene. Det er omtrent like mange mødre og fedre som har grunnskole, videregående og høyere utdanning, men det er i underkant dobbelt så mange fedre med høyere grads utdanning. Det er få av de norske foreldrene vi mangler utdanningsopplysninger på. Det er små forskjeller mellom minoritetsmødrene og fedrene. Det er noen flere mødre med lav utdanning, og noen flere fedre med høy utdanning. Sett under ett mangler vi utdanningsopplysninger på noen flere minoritetsmødre enn fedre.

Pakistanske og vietnamesiske innvandrerelever

Det er omtrent like mange av de vietnamesiske og pakistanske innvandrerelevne som har foreldre med lav utdanning, men det er rundt 25 prosent flere vietnamesiske fedre som har grunnskole som høyeste utdanningsnivå. Det er kun pakistanske fedre som er representert med høyere utdanning, 17,24 prosent har lavere grads høyere utdanning. Når det gjelder de foreldrene som ikke har oppgitt utdanningsinformasjon viser tabellen at det er 25 prosent av de vietnamesiske fedrene mot 14,29 prosent av mødrene og 13,79 prosent av de pakistanske fedrene mot 31,03 av de pakistanske innvandrermodrene vi mangler utdanningsopplysninger på.

Pakistanske og vietnamesiske etterkommerelever

Det er små forskjeller mellom etterkommerne. Det er omtrent like mange av de vietnamesiske og pakistanske etterkommerne som har foreldre med lav utdanning. Det er derimot en større andel av de vietnamesiske fedrene som har høyere utdanning på lavt og høyt nivå. Vi mangler utdannings-opplysninger på 2,78 prosent av de vietnamesiske fedrene og 4,11 av mødrene. For de pakistanske er tallet noe høyere, 11,31 prosent av de pakistanske fedrene og 19,54 for mødrene.

Forskjell mellom innvandrere og etterkommere

Det er langt flere vietnamesiske etterkommere enn innvandrere som har foreldre med høyere utdanning (lavt og høyt nivå). Det er derimot små forskjeller mellom de pakistanske innvandrere og etterkommerne. Sett under ett er det flere av fedrene og mødrene til innvandrere enn etterkommerne vi mangler opplysninger om. Det at prosentandelen er høyere for innvandrere kan komme av botid, det er ikke urimelig å anta at det er vanskeligere å oppdrive slik informasjon fra de som har bodd i landet kortere. Jeg oppfatter ikke dette som et stort problem i analysene. For det første baserer jeg mine multivariate analyser kun på etterkommere, og her er prosentandelen mindre enn den er for innvanderforeldrene. For det andre har jeg valgt å plassere de vi ikke vet noen ting om i en egen kategori. Poenget er at det er viktig å være klar over problematikken, vi vet ingenting om disse foreldrene, og det er derfor en viss sjans for at flere av minoritetsforeldrene egentlig kanskje har høy eller lav utdanningsbakgrunn og slik sett burde vært plassert i disse utdanningskategoriene.

5.2 Foreldrenes inntekt

Forskjell mellom minoritet og majoritetselever

Som nevnt under metoddelen er det inntekt per år i enheter av 100 kr, justert til kroneverdi i 2000 som måles. I tråd med tidligere forskning viser tabell 5.1 at det er stor variasjon mellom foreldrene til minoritet- og majoritetselevne. Som forventet

Hvilke forskjeller og likheter finnes?

er inntektsnivået for de norske foreldrene betraktelig høyere enn det er for minoritetsforeldrene. Det er forskjeller mellom mødrene og fedrenes inntektsnivå. Fedrene tjener mer enn mødrene, unntaksvis når det gjelder de vietnamesiske innvandrerforeldrene.

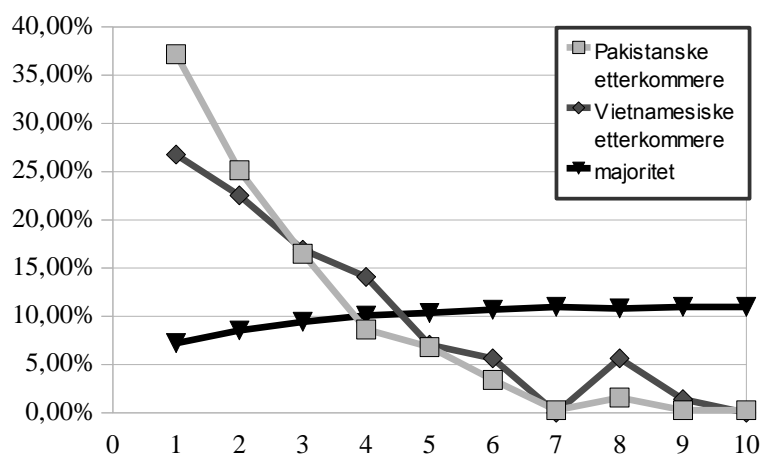
Forskjell mellom innvandrere og etterkommere

Tabellen viser store forskjeller mellom innvandrerne og etterkommerne, hvor sistnevnte elevgruppe har foreldre med høyere års-gjennomsnittsinntekt. Det er de vietnamesiske etterkommerene som har foreldre med høyest inntekt.

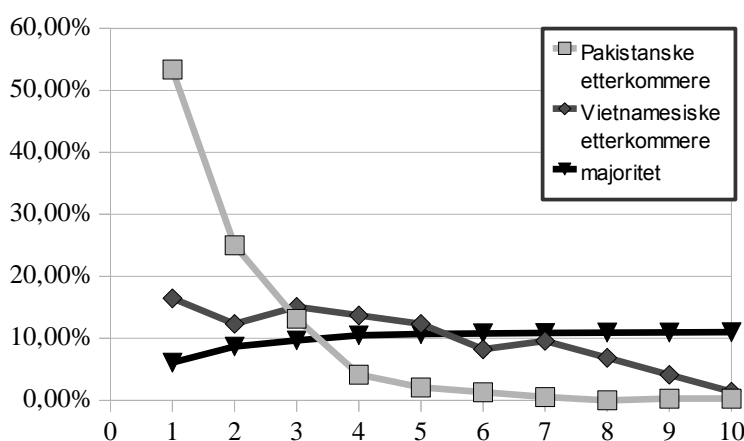
Norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommerelever

Holder vi innvandrerne utenfor (lav n) ser vi at inntektsgapet er størst mellom mor og far for de norske foreldrene. Norske fedre tjener i overkant av 300 000 mer i gjennomsnittsinntekt i året enn de norske mødrene. For fedrene til etterkommerbarna er tilsvarende tall omtrent 100 000 (vietnamesere) 150 000 (pakistanere). Figur 5.5 illustrerer grafisk hvordan de norske, vietnamesiske og pakistanske etterkommerforeldrene fordeler seg når vi tar utgangspunkt i inntektsdesilmålet som er beskrevet i metodekapittelet. Figuren viser at de pakistanske fedrene og mødrene har langt flere respondenter blant de med lavest inntekt sammenlignet med de vietnamesiske foreldrene.

Hvilke forskjeller og likheter finnes?



Figur 5.1: Prosentvis fordeling av fars inntekt (desiler) etter landbakgrunn



Figur 5.2: Prosentvis fordeling av mors inntekt (desiler) etter landbakgrunn

5.3 Kontrollvariablene

Tabell 5.1 viser at norske elever har mindre søsken sammenlignet med pakistanske og vietnamesiske elever. Pakistanske innvandrere og etterkommere har langt flere søsken enn vietnamesiske elever. Når det gjelder kjønnsfordelingen, viser tabellen at det er noen flere jenter enn gutter i dataene for alle grupper, men at de vietnamesiske innvandrere skiller seg ut som en gruppe hvor det er betraktelig flere jenter enn gutter. Det er få av de norske og vietnamesiske etterkommerne som er forsinket i studiene for begge trinn. Pakistanske etterkommere har noen flere som er forsinket i studiene. Vietnamesiske og pakistanske innvandrelever har flest elever som ikke

fullfører på normert tid.

5.4 Forskjeller og likheter i karakterskåre etter landbakgrunn

Når jeg skiller mellom pakistanske og vietnamesiske innvandrere og etterkommere ser vi at det er svært få personer i innvandrerguppene. I tillegg er de vietnamesiske etterkommerne også veldig få. Jeg tar likevel med innvandrerne i dette kapittelet, for å se hvordan de presterer på skolen. Figur 5.1 viser til gjennomsnittskarakterer for majoritets elever, pakistanske og vietnamesiske innvandrere og etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole separat.

	Grunnskole		Videregående	
	\bar{M}	Std	\bar{M}	Std
Majoritet	4,62	0,481	4,39	0,630
Vietnamesiske etterkommere	4,53	0,554	4,25	0,648
Vietnamesiske innvandrere	4,5	0,618	4,4	0,783
Pakistanske etterkommere	4,29	0,551	3,98	0,683
Pakistanske innvandrere	3,96	0,840	3,72	0,716

Tabell 5.2: Oversikt over elevenes karaktersnitt og standardavvik etter landbakgrunn i grunnskolen og i den videregående skole

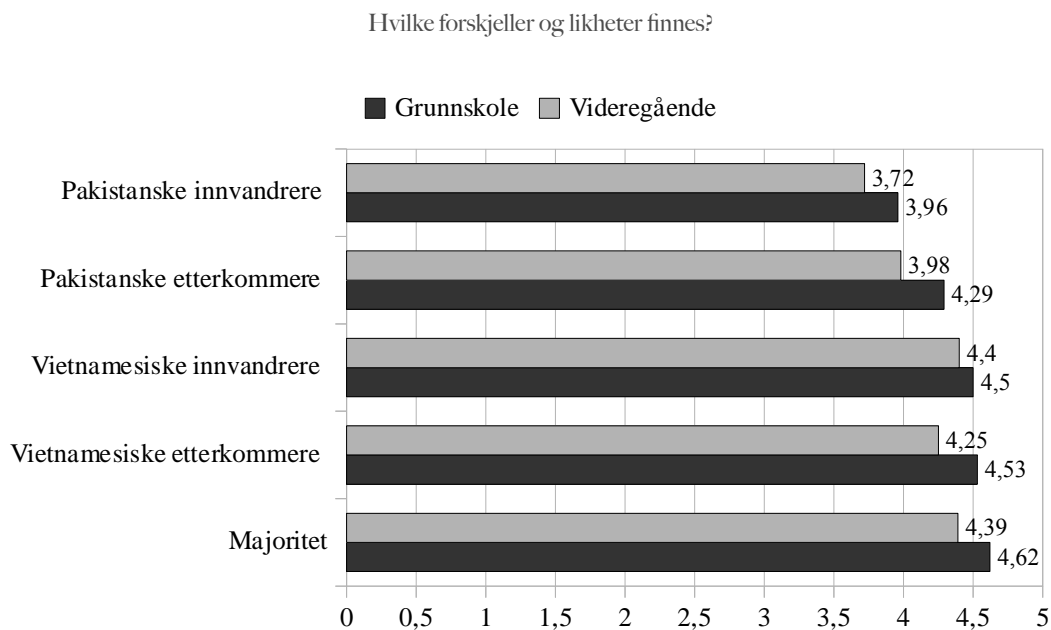
Grunnskolen

De norske elevene presterer bra i grunnskolen, med et karaktersnitt på 4,62. Det er ikke noen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske innvandrerne og etterkommerne og de norske elevene i grunnskolen (t-verdier 0,661 og 1,489). Vietnamesiske elever har imidlertid noe større spredning i karakterene enn norske elever. Figuren antyder at vietnamesiske innvandrere og etterkommere presterer like godt som de norske elevene i grunnskolen. Dette er i samsvar med norsk og internasjonal forskning, som har vist at dette er en elevgruppe som gjør det sterkt i utdanningssystemet (Bakken 2003, Helland 1997, Grindland 2008, Lauglo 1996, Engen m.fl 1996, Berg 2008, Kao og Thompson 2003:435, Grodsky, Warren og Felts 2008:387, Colding 2005:404). Vi må imidlertid være oppmerksom på at jeg har lav utvalgstørrelse.

De pakistanske elevenes resultater stemmer også godt overens med hva vi forventet å finne. De presterer gjennomsnittlig svakere enn norske elever. Resultatet er signifikant for de pakistanske innvandrerne ($t=4,367$) og de pakistanske etterkommerne ($t=11,696$). Pakistanske innvandrere har et karaktersnitt på 3,96 mens pakistanske etterkommere har et karaktersnitt på 4,29. Størst karakterforskjell er det mellom de norske elevene og de pakistanske innvandrerenelevne (0,66 poeng). Pakistanske elever har også større variasjon i karakterer enn norske elever Figur 5.1 viser at de pakistanske elevene oppnår et svakere karaktersnitt enn de norske elevene i grunnskolen, men at forskjellene er relativt små.

Videregående skole

De norske elevene gjør det også bra i videregående, med et karaktersnitt på 4,39. Det er heller ikke noen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske innvandrerne og etterkommerne og de norske elevene i videregående (t -verdier -0,073 og 1,829). Figuren antyder at de vietnamesiske innvandrerne og etterkommerne presterer like godt som de norske elevene. Det er også større spredning blant vietnamesiske elever sammenlignet med norske elever i den videregående skole. De pakistanske elevenes resultater stemmer godt overens med hva vi forventet å finne i den videregående skole. Resultatet er signifikant for de pakistanske innvandrerne ($t=5,126$) og de pakistanske etterkommerne ($t=12,239$). Figur 5.1 viser at de pakistanske elevene presterer svakest av alle elevene. Pakistanske innvandrere har et karaktersnitt på 3,72 mens pakistanske etterkommere har et karaktersnitt på 3,98. I likhet med grunnskolen er det størst karakterforskjell mellom de norske elevene og de pakistanske innvandrerenelevne (0,67 poeng) Det er også større spredning i karakterer for pakistanske elever sammenlignet med norske elever i den videregående skole. Figuren viser at de pakistanske elevene oppnår et svakere karaktersnitt enn de norske elevene i den videregående skole, men at forskjellene også er små for videregående.



Figur 5.3: Fordeling av elevenes karaktersnitt i grunnskolen og videregående skole etter landbakgrunn

Forskjeller/likheter mellom grunnskole og videregående

Det er små forskjeller mellom grunnskolen og videregående skole. Majoritetselever oppnår gjennomgående bedre karakterer enn pakistanske elever på begge trinn. Det er ingen statistisk signifikante karakterforskjeller mellom de vietnamesiske elevene og de norske elevene for begge utdanningstrinn.

Ser vi på karakterutviklingen fra grunnskolen til videregående, ser vi at alle elevene oppnår et dårligere prestasjonsnivå i videregående enn i grunnskolen. Hvorfor alle elevgrupper presterer dårligere i videregående, er det vanskelig å gi en eksakt forklaring på, men en mulighet er at karaktersetningen er strengere i videregående enn i grunnskolen (Bakken 2003:42). Bakken (2003) rapporterer om at prestasjonsgapet mellom minoritet- og majoritetselever er større på videregående enn i grunnskolen. Mine funn står i kontrast til dette, figur 5.1 viser at prestasjonsgapet mellom de pakistanske og vietnamesiske innvandrerne og etterkommerne og norske elever ikke er større i videregående enn i grunnskolen.

Etterkommere vs. innvandrere

Figur 5.1 viser at det er et prestasjonsgap mellom pakistanske innvandrere og

etterkommere på begge utdanningstrinnene. Resultatet er signifikant for pakistanske innvandrere og etterkommere på grunnskolen ($t=-3,000$) og for videregående ($t=-1,976$). De pakistanske etterkommerne presterer 0,32 poeng bedre enn de pakistanske innvandrerne i grunnskolen, og 0,26 poeng bedre i den videregående skole. Det er ikke noen statistisk signifikante karakterforskjeller mellom de vietnamesiske innvandrerne og etterkommerne for verken grunnskolen eller videregående skole (t-verdier -0,138 og -0,615).

5.5 Samsvarer funnene med forventningene?

Er det slik som tidligere forskning har antydnet at de vietnamesiske elevene skiller seg ut som en gruppe med gode resultater, som presterer på lik linje med de norske elevene, mens de pakistanske elevene skårer jevnt over mye dårligere?

Majoritetselvene oppnår gjennomgående bedre karakterer enn pakistanske elever i grunnskolen og i den videregående skole. Pakistanske innvandrere og etterkommere presterer dårligere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole, og hypotesene 1a og 1b får derfor medhold. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom vietnamesiske elever og de norske elever for begge utdanningstrinn. Figuren viser at de vietnamesiske elevene presterer like godt som de norske elevene, og hypotesene 2a og 2b får derfor medhold. Lav utvalgstørrelse kan imidlertid være en årsak til ikke signifikante funn.

Pakistanske etterkommere prestere bedre enn pakistanske innvandrere, og hypotese 3a får derfor medhold. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og innvandrere for begge utdanningstrinn. De vietnamesiske elevene presterer likt, og hypotese 3b får derfor ikke medhold. Analysen avkrefter at prestasjonsgapet er større på videregående enn i grunnskolen. Hypotese 4 får derfor ikke medhold.

De vietnamesiske elevene skiller seg ut som en gruppe med like gode resultater som majoritetselvene i skolen, mens de pakistanske elevene presterer jevnt over dårligere. Det er noen forskjeller i hvordan elevene presterer på skolen. Men ingen av gruppene kan sies å ha et urovekkende lavt karaktersnitt. De

Hvilke forskjeller og likheter finnes?

pakistanske innvandrere har det laveste snittet, men et snitt på over 3,7 oppfattes ikke som svært dårlig. De norske elevene har riktignok i underkant av en hel karakter bedre i snitt, og det kan være at de pakistanske elevene kan møte på problemer når de skal søke seg til videregående skoler eller høyere utdanning. Alle elever konkurrerer på lik linje, med utgangspunkt i karakterpoeng når de søker om studie plass i den videregående skole og høyere utdanning. De pakistanske elevene kan derfor stå i fare for å ikke komme inn på det studiet de ønsker fordi de har lavere karakterer enn sine medelever. Nedenfor i tabell 5.3 følger en skjematisk oppsummering av hypotesene.

Hypotese	Innhold	Resultat	Kommentar
1a	Pakistanske innvandrere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og videregående skole.	Medhold	
1b	Pakistanske etterkommere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og videregående skole.	Medhold	
2a	Vietnamesiske innvandrere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og videregående skole.	Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske innvandrerne og de norske elevene for begge utdanningstrinn
2b	Vietnamesiske etterkommere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og videregående skole.	Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske etterkommerne og de norske elevene for begge utdanningstrinn
3a	Pakistanske etterkommere presterer bedre enn innvandrerne i både grunnskolen og videregående skole.	Medhold	
3b	Vietnamesiske etterkommere presterer bedre enn innvandrerne i både grunnskolen og videregående skole.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske etterkommerne og innvandrerne og de norske elevene for begge utdanningstrinn.

Tabell 5.3: Oppsummering av hypotesetesting i kapittel 5

5.6 Forskjeller og likheter i karakterskåre etter kjønn

Viser dataene tegn til kjønnsforskjeller for alle elevgruppene? Eller opptrer dette kun blant de norske elevene?

Hvilke forskjeller og likheter finnes?

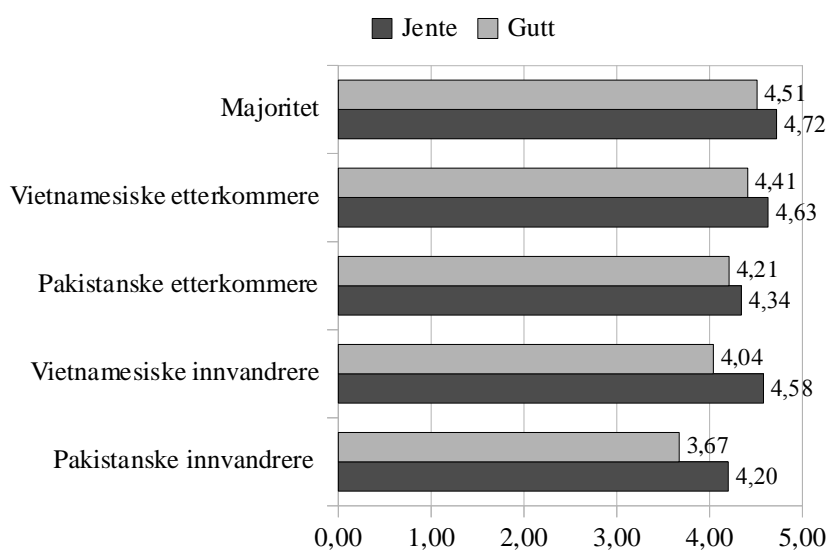
	Grunnskole				Videregående			
	Gutter		Jenter		Gutter		Jenter	
	\bar{M}	Std	\bar{M}	Std	\bar{M}	Std	\bar{M}	Std
Majoritet	4,51	0,491	4,71	0,451	4,3	0,634	4,46	0,617
Vietnamesiske etterkommere	4,41	0,650	4,63	0,449	4,22	0,714	4,27	0,598
Vietnamesiske innvandrere	4,03	Utelatt	4,57	0,634	3,08	Utelatt	4,59	0,618
Pakistanske etterkommere	4,21	0,605	4,34	0,500	3,94	0,687	4	0,681
Pakistanske innvandrere	3,66	0,967	4,20	0,653	3,4	0,601	3,99	0,712

Tabell 5.4: Oversikt over elevenes karaktersnitt og standardavvik etter kjønn og landbakgrunn i grunnskolen og i den videregående skole

Grunnskolen

Jentene presterer bedre enn guttene i grunnskolen. Men forskjellen er imidlertid ikke signifikant forskjellig for alle elevgrupper. Norske jenter ($t=-14,935$) og pakistanske etterkommer-jenter ($t=-2,257$) presterer signifikant bedre enn guttene i grunnskolen, men forskjellene er relativt små. Norske jenter presterer 0,21 poeng bedre enn de norske guttene og de pakistanske etterkommer-jentene presterer 0,13 poeng bedre enn de pakistanske guttene i grunnskolen. Det er ingen signifikant kjønnsforskjell blant pakistanske innvandrere, ($t=-1,825$), vietnamesiske innvandrere ($t=-0,796$) og vietnamesiske etterkommere ($t=-1,607$). En mulig tolkning på dette kan være lav utvalgstørrelse for disse gruppene. Når vi tar hensyn til kjønn ser vi at norske gutter har minst spredning i karakterer i grunnskolen. og at pakistanske innvandrer-gutter har en mye høyere spredning i karakterene enn de andre elevgruppene. Vietnamesiske etterkommer jenter har minst variasjon, men omtrent samme spredningen i karakterer som norske jenter.

Hvilke forskjeller og likheter finnes?

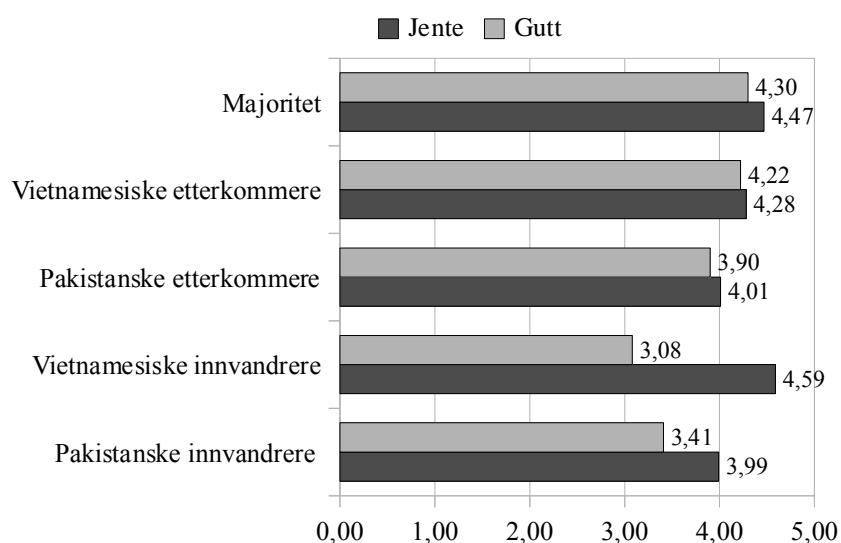


Figur 5.4: Fordeling av elevenes karaktersnitt i grunnskolen etter kjønn og landbakgrunn

Videregående skole

Jentene presterer også bedre enn guttene i den videregående skole. Heller ikke her er forskjellen signifikant forskjellig for alle elevgruppene. Resultatene bekrefter at det ikke er noen signifikant kjønnsforskjell blant pakistanske innvandrere ($t=-2,423$), vietnamesiske innvandrere ($t=-2,287$) og vietnamesiske etterkommere ($t=-0,343$). Norske ($t=-8,855$) og pakistanske innvandrerjenter ($t=-2,423$) presterer derimot signifikant bedre enn guttene. Norske jenter presterer 0,16 poeng bedre enn de norske guttene og de pakistanske innvandrer-jentene presterer 0,59 poeng bedre enn de pakistanske guttene i den videregående skole. Pakistanske gutter og vietnamesiske etterkommer-jenter har minst variasjon i karakterer i den videregående skole. Det har tidligere blitt hevdet at kjønnsforskjellen kun opptrer blant norske elever, og at de minoritetsspråklige guttene og jentene oppnår samme karakterer (Bakken 2003, Bakken og Krange 1998). Resultatene i denne studien tyder på at dette bare delvis stemmer, og resultatene viser derfor at det er viktig å skille mellom ulike minoritetsgrupper og ikke bare mellom minoritet- og majoritets elever.

Hvilke forskjeller og likheter finnes?



Figur 5.5: Fordeling av elevenes karaktersnitt i videregående skole etter kjønn og landbakgrunn

5.7 Oppsummert

Minoritets elever har lavere sosial bakgrunn sammenlignet med norske elever. Vietnamesiske innvandrere og etterkommere og norske elever presterer likt i grunnskolen og i den videregående skole. Vietnamesiske innvandrere og etterkommere presterer også likt på begge trinn. Lav utvalg størrelse må imidlertid tas i betraktning. Pakistanske innvandrere og etterkommere presterer dårligere for begge utdannings-trinn sammenlignet med norske elever. Etterkommerne presterer imidlertid noe bedre enn innvandrerne. Det er noe større spredning i minoritets-elevenes karakterer. Alle elever går ned i karakterer når de begynner i den videregående skole, men prestasjonsforskjellene blir ikke større slik Bakken (2003) har hevdet. Det er kjønnsforskjeller blant noen av elevgruppene. I grunnskolen presterer norske jenter og pakistanske etterkommer jenter bedre enn guttene. I videregående presterer norske jenter bedre enn norske gutter og pakistanske innvandrerjenter bedre enn innvandrer guttene. Men forskjellene er ikke store. Når vi tar hensyn til kjønn er det også mer variasjon i spredningen av karakterer, det er ikke lenger de norske som har minst variasjon. I neste kapittel vil jeg undersøke hvilken betydning sosial bakgrunn har for elever i grunnskolen, og om effekten er ulik.

Hvilke forskjeller og likheter finnes?

6 Grunnskolen – hvilken betydning har sosial bakgrunn?

I dette kapitlet undersøkes betydningen av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanning og inntekt) for elevenes skoleprestasjoner i grunnskolen. Det er viktig å merke seg at det kun er pakistanske og vietnamesiske etterkommere av innvandrere som analyseres i dette kapitlet. Årsaken til dette er at det ikke er mulig å gjøre meningsfylte analyser på innvandrerelevne pga gruppens lave utvalgstørrelse. Det er også greit å merke seg at alle analyser viser til nettoforskjeller mellom gruppene. Dette betyr at de multivariate modellene tar hensyn til at elevene har ulike egenskaper og ulik familiebakgrunn. Modellene sier derfor noe om hvordan verden ville sett ut hvis elevene hadde vært like med hensyn til familiebakgrunn og egenskaper ved individet.

I forrige kapittel observerte vi at pakistanske etterkommere presterte noe dårligere enn majoritetselevne i grunnskolen, og det første vi skal undersøke i dette kapitlet er om dette kan forklares av at deres foreldre har gjennomsnittlig lavere

utdanning og inntekt. Det skal også undersøkes om vietnamesiske etterkommere presterer bedre enn norske elever i grunnskolen når vi tar hensyn til deres lavere sosiale bakgrunn. Det neste jeg skal undersøke utføres i to trinn, hvor analysene er gjort separat for norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommere. Jeg starter med å gi en beskrivelse av hvordan de ulike variablene virker for de ulike elevgruppene. Deretter spør jeg om elevenes sosiale bakgrunn har ulik betydning for karakternivået til elevene. Hvor jeg undersøker om de norske elevene får et større utbytte av foreldrenes utdanning, og om minoritets elevene får et større utbytte av foreldrenes inntekt. Formålet med første del av kapitlet er å utforske hypotesene H5a, H6a, H7a og H8a, mens andre del tester de resterende hypotesene H9a, H10a, H11a og H12a.

H5a: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i grunnskolen.

H6a: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i grunnskolen.

H7a: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i grunnskolen.

H8a: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i grunnskolen.

- H9a: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritets elever enn pakistanske etterkommere i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes inntekt, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.
- H10a: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritets elever enn vietnamesiske etterkommere i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes inntekt, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.
- H11a: Foreldrenes inntekt har større betydning for pakistanske etterkommere enn majoritets elever i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes utdanning, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.
- H12a: Foreldrenes inntekt har større betydning for vietnamesiske etterkommere enn majoritets elever i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes utdanning, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

6.1 Hvilken betydning har foreldrenes utdanning og inntekt?

I tabell 6.1 presenteres fire regresjonsmodeller hvor formålet er å sammenligne elevers skoleprestasjoner i grunnskolen etter at vi har tatt hensyn til at elevene har ulike egenskaper og ulik familiebakgrunn. Modell 1 viser hvordan elevgruppene presterer når vi kontrollerer for individuelle egenskaper ved elevene. Modell 2 viser betydningen av foreldrenes utdanning for elevenes prestasjoner. Modell 3 inkluderer også det andre målet for elevenes sosiale bakgrunn, far og mors inntekt. Modell 4 viser hvordan elevene presterer når vi tar hensyn til familiestørrelsen, målt i antall søsken.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f
Konstant	-0,085***	0,019	-0,503***	0,055	-0,506***	0,059	-0,410***	0,072
Pakistanske etterkommere	-0,653***	0,049	-0,302***	0,059	-0,299**	0,061	-0,231***	0,065
Vietnamesiske etterkommere	-0,175	0,110	0,076	0,110	0,072	0,110	0,104	0,110
Kjønn (Kvinne=1)	0,387***	0,026	0,411***	0,025	0,411***	0,025	0,410***	0,025
Forsinket i studiene (Ikke i rute=1)	-0,624***	0,124	-0,700***	0,121	-0,701***	0,121	-0,700***	0,121
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>								
Videregående utdanning			0,072	0,047	0,075	0,048	0,074	0,048
Høyere utdanning, lavere nivå			0,237***	0,049	0,245***	0,050	0,245***	0,050
Høyere utdanning, høyere nivå			0,307***	0,051	0,318***	0,054	0,321***	0,054
Manglende opplysninger			0,180	0,131	0,180	0,131	0,190	0,131
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>								
Videregående utdanning			0,064	0,046	0,065	0,046	0,054	0,046
Høyere utdanning, lavere nivå			0,274***	0,046	0,272***	0,047	0,273***	0,047
Høyere utdanning, høyere nivå			0,453***	0,055	0,445***	0,057	0,449***	0,057
Manglende opplysninger			-0,338**	0,109	-0,335**	0,109	-0,324*	0,109
Fars inntekt					-0,004	0,005	-0,003	0,005
Mors inntekt					0,004	0,005	0,001	0,005
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>								
1 søsken							-0,061	0,049
2 søsken							-0,116*	0,051
3 søsken							-0,124*	0,060
4 eller flere søsken							-0,238**	0,071
Justert R ²	0,076		0,128		0,127		0,129	
N	5163							

Tabell 6.1: Regresjonsanalyser av karakterer på grunnskolen

b = regresjonskoeffisient, *s.f.* = standardfeil. Karakterene er standardisert (*z*-skårer). Referansekategori: Gutter med majoritetens bakgrunn som ikke har noen søsken, som er i rute og som har foreldre med grunnskole utdanning eller mindre som høyeste oppnådde utdanningsnivå. Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

$p < 0,05$

Modell 1

Estimatene for modell 1 viser at pakistanske etterkommere presterer lavere enn majoritets elever i grunnskolen når vi holder kjønn og forsinket i studiene likt. Modellen viser at de pakistanske elevene presterer signifikant dårligere enn de norske elevene. For vietnamesiske etterkommere er det imidlertid kun snakk om en liten og ikke signifikant forskjell til de norske. Utvalgsstørrelsen til vietnamesiske etterkommere er lav og på kun 70 elever. Vi ser at denne elevgruppen ikke er signifikant forskjellig fra de norske i noen av modellene. Det er derfor viktig å presisere at lav utvalgstørrelse kan føre til at standardfeilen øker, noe som kan føre til at resultatet ikke blir signifikant.

I likhet med forrige kapittel, viser modell 1 at kjønns-koeffisienten er positiv. Jentene presterer signifikant bedre enn guttene. Det er trolig at det kan eksistere samspill mellom gutter og jenter og de andre variablene. Dette har blitt testet i tilleggsanalyser (appendiks: A1), men ingen slik tegn ble funnet. Variabelen som måler om elevene er forsinket i studiene eller ikke viser som forventet at elevene som har fullført på normert tid og er i rute gjør det signifikant bedre enn de som er forsinket i utdanningsløpet. Ser vi nærmere på justert R^2 (7,6 prosent) ser vi at de individuelle egenskapene ved individet forklarer relativt lite av variasjonen i skoleprestasjoner på grunnskolen.

Modell 2

I modell 2 inkluderes det første målet på sosial bakgrunn, fars og mors utdanningskvalifikasjoner. Som forventet reduseres den estimerte prestasjonsforskjellen mellom norske og pakistanske etterkommere når vi tar hensyn til foreldrenes utdanning. Når vi sammenligner elever med foreldre med lik utdanning viser modell 2 at de pakistanske elevene presterer signifikant dårligere enn de norske, men at forskjellen er mindre enn i modell 1. Som forventet kan pakistanske etterkommeres lave prestasjoner delvis forklares av foreldrenes utdanning. Tilleggsanalyser (appendiks: A2 og A3) viser at mødrenes utdanning er viktigere enn fedrenes utdanning for pakistanske etterkommere. Når vi undersøker foreldrene separat, blir

de estimerte prestasjonsforskjellene mellom de norske og pakistanske elevene redusert noe mer av mors enn fars utdanning. De vietnamesiske elevene fremkommer heller ikke i denne modellen som signifikant forskjellig fra de norske elevene.

Modellen indikerer videre at jo høyere utdanning foreldrene har jo bedre karakterer får elevene. Men dette estimatet kan være delvis misvisende for de enkelte elevgruppene. I lys av tidligere forskning forventer vi å finne et samspill mellom etnisitetsvariablene og foreldrenes utdanning. Estimaten i modell 2 sier ingenting om effekten er forskjellig for de ulike elevgruppene, dette testes og kommenteres derfor grundigere i neste del av kapittelet. Vi ser videre at modellens forklaringskraft er forbedret mellom modell 1 hvor justert R^2 er på 7,6 prosent til modell 2 hvor justert R^2 er 12,8 prosent. Dette betyr at foreldrenes utdanningskvalifikasjoner er av betydning for hvordan elevene presterer på skolen.

Modell 3

I modell 3 introduserer jeg det andre målet på sosial bakgrunn; far og mors inntekt. Når vi tar hensyn til foreldrenes inntekt, ser vi omtrent ingen endring i prestasjonene hos verken de pakistanske eller de vietnamesiske elevene. Pakistanske etterkommere presterer fremdeles signifikant dårligere enn de norske elevene, mens koeffisienten for den vietnamesiske elevgruppen holder seg ikke signifikant. Estimaten for inntekts-variablene er omtrent på null og ikke signifikante. Dette viser at det er liten sammenheng mellom økonomiske forhold i familien og elevenes skoleprestasjoner, når det tas hensyn til foreldrenes utdanning. Det er verdt å nevne at tilleggsanalyser (som ikke vises her) viser en positiv men beskjeden signifikant sammenheng mellom mors og fars inntekt og pakistanske etterkommeres skoleprestasjoner når det ikke tas hensyn til foreldrenes utdanning. Sammenhengen er altså i stor grad konfundert av foreldrenes utdanning, og modell 3 viser at økonomiske forhold i familien ikke har en selvstendig effekt på elevenes skoleprestasjoner. Så langt indikerer analysen at de kulturelle ressursene er langt viktigere enn de økonomiske. Modellens forklaringskraft underbygger dette, justert R^2 i modell 3 er så godt som

uendret i forhold til justert R^2 fra modell 2.

Modell 4

I modell 4 innføres variabelen antall søsken. Etter dette er forskjellen mellom de pakistanske og norske elevene blitt ytterligere noe redusert, samtidig som forskjellen holder seg signifikant. Heller ikke her er forskjellen mellom vietnamesiske etterkommere og norske elever signifikant. Modell 4 viser videre at det er signifikant gunstigere for prestasjonsnivået å være enebarn sammenlignet med å ha to, tre eller fire eller flere søsken. Å ha en søster eller bror er imidlertid ikke signifikant. Modellen indikerer at jo flere søsken man har jo dårligere presterer elevene. Modell 4 viser nesten ingen endring av modellens forklaringskraft, R^2 har kun økt fra 12,7 prosent til 12,9 prosent. Antall søsken forklarer heller ikke særlig mye av variasjonen i elevenes skoleprestasjoner. Dette betyr at modell 2 er den beste modellen.

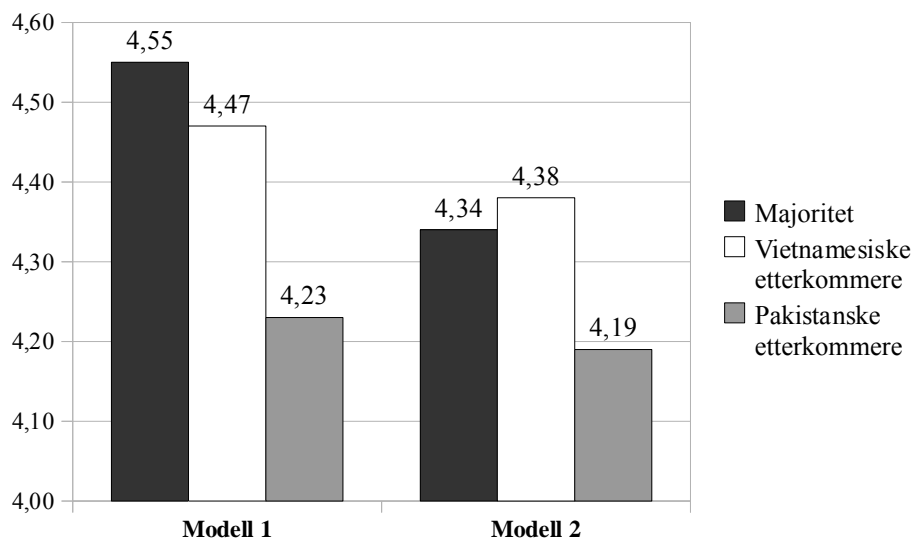
6.2 Samsvarer funnene med forventningene?

Hypotese 5a predikerte at pakistanske etterkommeres dårligere prestasjoner kunne forklares av deres foreldres lavere utdanningsbakgrunn. Analysens funn er i tråd med dette, og hypotesen får derfor medhold. Hypotese 6a, som antok at vietnamesiske etterkommere ville prestere bedre enn norske elever når vi tok i betraktning deres foreldres lavere utdanning får ikke medhold av data. Analysen har vist at det er vanskelig å si noe sikkert om denne gruppen, pga lav utvalgstørrelse. Tabell 6.1 viser at standardfeilen for denne gruppens estimater er forholdsvis høye. Hadde utvalgstørrelsen vært høyere er det mulig at standardfeilen ville blitt mindre og slik ført til signifikante resultater også for denne gruppen.

Hypotese 7a som forventet at prestasjonsforskjellene ville reduseres etter at det var tatt hensyn til at foreldrene til pakistanske etterkommere hadde lavere gjennomsnittsinntekt får heller ikke medhold. De pakistanske elevenes prestasjoner får ingen merkbar reduksjon etter kontroll for foreldrenes inntekt. Selv om estimatet for de pakistanske elevene endres noe, må en reduksjon fra -0,302 til -0,299 kunne

sies å være ubetydelig. Estimatet for vietnamesiske etterkommere er heller ikke her signifikant, og hypotese 8a som antok at deres foreldres lavere inntekt ville føre til bedre karakterer sammenlignet med de norske elevene får heller ikke medhold.

Det viktigste funnet så langt ser altså ut til å være at foreldrenes utdanning er av stor betydning for hvordan det går med pakistanske etterkommere i grunnskolen. Det er ingen karakterforskjeller mellom norske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen. Etter kontroll for elevenes sosiale bakgrunn presterer disse fremdeles likt som de norske elevene. Sosial bakgrunn er derfor ikke relevant. Det er imidlertid viktig å merke seg gruppens lave utvalgstørrelse, som kan påvirke standardfeilen og resultatet. Etterhvert som denne gruppen vokser i størrelse, burde dette undersøkes nærmere i fremtidig forskning. Figur 6.1 viser z-skårer som er omregnet til gjennomsnittskarakterer for gruppene. Figuren tar utgangspunkt i karakternivået for gutter som er i rute, og som har foreldre med grunnskoleutdanning. Modell 1 viser karaktersnitt for gutter som er i rute, mens modell 2 i tillegg tar med de som har foreldre med grunnskoleutdanning. Før det trekkes noen endelige konklusjoner vil jeg i det påfølgende teste for mulige samspill. Jeg vil først undersøke hvordan sosial bakgrunn virker for de ulike elevgruppene, for deretter å undersøke for samspill.



Figur 6.1: Z-skårer omregnet til gjennomsnittskarakterer (basert på tabell 6.1) for norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen.

6.3 Separate analyser

Hvordan virker sosial bakgrunn for de ulike elevgruppene?

I tabell 6.2 presenteres separate analyser hvor formålet er å undersøke hvordan pakistanske og vietnamesiske etterkommere og norske elever presterer når vi tar hensyn til egenskaper ved individet og familien. Jeg starter med å kommentere hvilken betydning variablene har for majoritetselevene, deretter de pakistanske og dernest de vietnamesiske.

	Majoritets elever		Pakistanske etterkommere		Vietnamesiske etterkommere (*)	
	b	s.f	b	s.f	b	s.f
Konstant	-0,423***	0,077	-0,143	0,608	0,445	0,599
Kjønn (Kvinne=1)	0,421***	0,026	0,275*	0,109	0,545 (*)	0,277
Forsinket i studiene (Ikke i rute=1)	-0,701***	0,130	-0,669	0,356	Utelatt	Utelatt
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>						
Videregående utdanning	0,045	0,054	0,270	0,138	0,205	0,366
Høyere utdanning, lavere nivå	0,227***	0,055	0,323	0,181	-0,088	0,399
Høyere utdanning, høyere nivå	0,306***	0,059	0,363	0,327	-0,573	0,559
Manglende opplysninger	0,048	0,218	0,343	0,200	1,720	1,382
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>						
Videregående utdanning	0,073	0,050	0,033	0,165	0,045	0,335
Høyere utdanning, lavere nivå	0,296***	0,050	0,091	0,213	-0,691	0,538
Høyere utdanning, høyere nivå	0,462***	0,059	0,826	0,432	Utelatt	Utelatt
Manglende opplysninger	-0,058	0,223	-0,367*	0,157	-1,354	1,108
Fars inntekt	-0,004	0,005	-0,003	0,035	0,160 (*)	0,085
Mors inntekt	0,001	0,005	-0,015	0,045	0,070	0,061
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>						
1 søsken	-0,049	0,048	-0,494	0,641	-1,331*	0,661
2 søsken	-0,109*	0,051	-0,456	0,616	-1,502*	0,642
3 søsken	-0,119	0,062	-0,577	0,610	-1,376*	0,649
4 eller flere søsken	-0,164*	0,081	-0,795	0,608	-0,890	0,659
Justert R ²	0,106		0,068		0,038	
N	4714		379		70	

Tabell 6.2: Separate analyser av skoleprestasjoner i grunnskolen for pakistanske, vietnamesiske etterkommere og majoritets elever i grunnskolen

b = regresjonskoeffisient, *s.f.* = standardfeil. Karakterene er standardisert (*z*-skårer).

Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, (*) $p < 0,10$

Ser vi alle elevene under ett ser vi at modellen forklarer mest variasjon i skoleprestasjonene til de norske elevene, med en justert R^2 på 10,6 prosent, deretter kommer de pakistanske elevene med 6,8 prosent og dernest de vietnamesiske elevene hvor R^2 er på kun 3,8 prosent. Dette indikerer at de uavhengige variablene i modellene har relativt liten forklaringskraft, men størst betydning for de norske elevenes skoleprestasjoner i grunnskolen.

Majoritetselever

Tabell 6.2 viser at det foreligger en kjønnsforskjell mellom norske jenter og gutter, hvor de norske jentene presterer signifikant bedre enn guttene. De som har fullført grunnskolen på normert tid presterer signifikant bedre enn de som er forsinket i utdanningsløpet. Videre viser modell 1 at det er en sammenheng mellom far og mors utdanning og barnas skoleprestasjoner. Som forventet gir høyere utdanningsnivå hos foreldrene en sterkere effekt på barnas karakterer. Effekten er kun statistisk signifikant for mor og far i forhold til høyere utdanning. Det er altså ingen signifikant forskjell mellom foreldre med grunnskole og videregående skole. Når det gjelder de økonomiske ressursene i familien viser modellen etter at vi har kontrollert for foreldrenes utdanning, at inntekt har liten betydning for de norske elevene.

Verken far eller mors inntekts-koeffisient er statistisk signifikante.

Estimatberegningene for søskenvariablene, viser som forventet at det lønner seg å være enebarn fremfor å ha enten to eller fire eller flere søsken. Det å ha en eller tre søsken slår ikke signifikant ut. Dette kan tyde på at det er en ulempe å være mange barn i familien, da dette kan føre til at foreldrenes tid må deles på flere (Knudsen 1980:5-6).

Pakistanske etterkommere

Ser vi på de pakistanske etterkommernes skoleprestasjoner, viser tabellen at det er en kjønnsforskjell mellom pakistanske jenter og gutter. Også her presterer jentene signifikant bedre enn guttene. Det er kun mors manglende utdanningskvalifikasjoner som slår signifikant ut når det gjelder foreldrenes utdanning.

Estimatet viser at de pakistanske elevene får et negativt utbytte av å ha mødre i denne gruppen. Pakistanske etterkommere som har mødre med uidentifisert utdanning gjør det altså noe dårligere enn de som har mødre med grunnskole som høyeste oppnådde utdanning. Det er vanskelig å si noe om hvorfor dette inntreffer, men dette illustrerer at det er viktig å skille ut disse i en egen elevgruppe. Når det gjelder de kulturelle ressursene i familien viser modellen noe overraskende at foreldrenes utdanning og inntekt har liten betydning for denne elevgruppen. Det er altså langt færre faktorer som har betydning når vi søker å forklare pakistanske etterkommeres skoleprestasjoner i grunnskolen.

Vietnamesiske etterkommere

Ser vi på hvilke variabler som har betydning for vietnamesiske etterkommeres skoleprestasjoner, viser modellen at det kun er søskenvariabelen som slår signifikant ut på 5 prosent. Modellen viser at det lønner seg for vietnamesiske etterkommeres skoleprestasjoner å være enebarn, sammenlignet med å ha en, to eller tre søsken. I likhet med de norske elevene kan dette tyde på at det er en ulempe å være mange søsken, siden dette kan føre til at de tidsmessige ressursene må deles på flere (Knudsen 1980:5-6). Modellen viser som tidligere påpekt at utvalgstørrelsen for denne gruppen er lav (kun 70 elever). Dette kan derfor tenkes å påvirke usikkerhetsgraden rundt funnene. Det er få av variablene som er signifikante, og som påpekt i metoddelen har jeg derfor valgt å åpne opp for en signifikanssannsynlighet på 10 prosent for denne elevgruppen. Med en slik signifikanssannsynlighet viser modellen at det er en kjønnsforskjell mellom de vietnamesiske jentene og guttene. Med en p-verdi på 0,054, ser vi at jentene også i denne gruppen presterer signifikant bedre enn guttene. Fars inntekt blir også signifikant på 10 prosent nivå. Med en p-verdi på 0,066 og en b-koeffisient på 0,160 ser vi at fars økonomiske ressurser har en betydning for denne elevgruppens prestasjoner selv når vi tar hensyn til de andre variablene. Når det gjelder de kulturelle ressursene i familien viser modellen at dette har liten betydning for denne elevgruppen. Ingen av utdanningskoeffisientene fremkommer som statistisk signifikante.

Har sosial bakgrunn ulik betydning for elevgruppene?

Spørsmålet som melder seg er om noen av variablene har ulik effekt for elevgruppenes skoleprestasjoner i grunnskolen, altså om vi kan fastslå samspill mellom for eksempel foreldrenes utdanning og inntekt og de ulike elevgruppene. I tabell 6.2 ser vi hva som påvirker elevenes skoleprestasjoner, men for å finne ut om de gruppeforskjellene som indikeres i tabell 6.2 er reelle, eller kun et resultat av tilfeldigheter vil jeg gå videre til neste trinn av del to i kapittelet for å undersøke om regresjonskoeffisientene for de ulike gruppene er signifikant forskjellig (Skog 2004:301). Dette gjøres ved hjelp av t-tester. Viser t-testene tegn til signifikante utslag betyr dette at vi har med samspill å gjøre. Er det derimot slik at disse ikke er signifikante betyr dette at vi må anta at effekten av de ulike uavhengige variablene er lik for elevgruppene.

	Norske og pakistanere Modell 1 T-test	Norske og vietnamesere Modell 2 T-test	Pakistanere og vietnamesere Modell 3 T-test
Konstant	-0,4569	-1,4373	-0,6889
Kjønn (Kvinne=1)	1,3029	-0,4457	-0,9070
Forsinket i studiene (Ikke i rute=1)	-0,0844	Utelatt	Utelatt
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>			
Videregående utdanning	-1,5183	-0,4325	0,1662
Høyere utdanning, lavere nivå	-0,5075	0,7821	0,9381
Høyere utdanning, høyere nivå	-0,1715	1,5638	1,4453
Manglende opplysninger	-0,9971	-1,1951	-0,9861
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>			
Videregående utdanning	0,2320	0,0827	-0,0321
Høyere utdanning, lavere nivå	0,9370	1,8267 (*)	1,3515
Høyere utdanning, høyere nivå	-0,8348	Utelatt	Utelatt
Manglende opplysninger	1,1330	1,4670	0,8820
Fars inntekt	-0,0283	-1,9261 (*)	-1,7732 (*)
Mors inntekt	0,3534	-1,1274	-1,1213
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>			
1 søsken	0,6923	1,9344 (*)	0,9090
2 søsken	0,5614	2,163 *	1,1756
3 søsken	0,7470	1,928 (*)	0,8971
4 eller flere søsken	1,0287	1,0934	0,1060

Tabell 6.3: Sammenligning av regresjonskoeffisientene (t-test) for de ulike elevgruppene i grunnskolen

Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: * $p < 0,05$, (*) $p < 0,10$

Foreldrenes utdanning

Samspillsanalysene viser at det er små forskjeller i effektutbytte av foreldres utdanning i forhold til hvordan elevene presterer i grunnskolen. Den første kolonnen viser t-verdier for sammenligning mellom norske og pakistanske etterkommere. Tabell 6.3, viser ingen tegn til samspill mellom norske og pakistanske etterkommere med hensyn til betydningen av foreldrenes utdanning. Det er derimot forskjell mellom de norske og vietnamesiske elevene med hensyn til dette. Norske og vietnamesiske etterkommere får noe ulikt utbytte, når mor har lavere grads høyere utdanning, differansen er imidlertid kun signifikant på 10 prosent. Tabell 6.2 viser at norske elever får større utbytte enn vietnamesiske etterkommere når mor har høyere utdanning på lavere grad. Men svært få av de vietnamesiske mødrene har høyere utdanning, på lavere nivå (n=9), og siden gruppen er så liten, gir det statistisk liten mening å legge vekt på resultatet.

I tillegg til å behandle utdanningsvariabelen som et dummysett har jeg kjørt tilleggsanalyser (som ikke vises her) som behandlet utdanningsvariablene for mor og far som kontinuerlige variable. Dette ble gjort fordi antallet mødre og fedre innenfor noen av utdanningsnivåene i noen av elevgruppene er lavt (jmf kapittel 5). Verken utdanningsvariabelen for mor eller far viste noen tegn til samspill mellom elevgruppene. Hovedtendensen er at alle elever får samme utbytte av foreldrenes utdanning, og vi kan derfor konkludere med at foreldrenes utdanning har lik betydning for alle elevenes skoleprestasjoner i grunnskolen.

Foreldrenes inntekt

Samspillsanalysene viser at det er noe større forskjeller i effektutbytte av foreldrenes inntekt. T-testene for de ulike elevgruppene viser ingen tegn til samspill mellom norske og pakistanske etterkommere og foreldrenes inntekt. Analysen bekrefter derimot at det er samspill mellom vietnamesiske etterkommere og norske elever når det gjelder fars inntekt, men differansen mellom gruppene koeffisienter er kun signifikant på 10 prosent. Det er også samspill mellom vietnamesiske etterkommere og pakistanske etterkommere for fars inntekt. Dette tyder derfor på at resultatet fra

tabell 6.1 burde nyanseres noe. Resultatet viser at vietnamesiske etterkommere får en positiv signifikant effekt av fars inntektsnivå, mens de norske og pakistanske ikke får dette. Hvorfor fars inntekt virker inn på karakterene for vietnamesiske etterkommere og ikke de andre er det vanskelig å si noe eksakt om. Funnet minner oss på at det er viktig å skille innad i minoritetsgruppen og ikke bare se på forskjeller mellom minoritet og majoritets elever. Resultatet står delvis i kontrast til tidligere forskning. Jeg finner ikke støtte for det Bakken (2003) fant i sin studie, hvor han hevdet at minoritetsgruppen fikk et større utbytte av foreldrenes inntekt når han sammenlignet dem med de norske elevene. Jeg finner at dette gjelder kun for den vietnamesiske elevgruppen. I dette tilfellet ligner de pakistanske etterkommerne mer på de norske enn vietnamesiske etterkommerne. Men effekten av mors inntekt er lik for alle elever, og det er kun samspill mellom landbakgrunn og fars inntekt. Vi kan derfor konkludere med at effekten av fars inntekt, kontrollert for de andre variablene, er lik for de pakistanske og norske elevene og at de vietnamesiske elevene skiller seg ut som eneste gruppe med effektutbytte.

6.4 Samsvarer funnene med forventningene?

Samsvarer analysens funn med hva vi forventet å finne? Hypotese 9a forventet at de norske elevene ville få et større utbytte av foreldrenes utdanning enn pakistanske etterkommere. Resultatet gir imidlertid ikke grunnlag for å hevde at effekten av foreldrenes utdanning er større for norske enn pakistanske etterkommere så vi kan forkaste hypotese 9a. Hypotese 10a som forventet at foreldrenes utdanning ville ha større betydning for norske elever sammenlignet med vietnamesiske etterkommere i grunnskolen får heller ikke medhold. De vietnamesiske mødrene med høyere utdanning på lavere nivå skilte seg ut med negativ effekt, men på grunn av få mødrene i denne gruppen (n=9), gir det lite statistisk mening å legge vekt på dette. I tabell 6.1 ble det indikert at jo høyere utdanning foreldrene hadde, jo bedre karakterer ville elevene få. Det ble poengtert at estimatene kunne være delvis misvisende. Samspillsanalysen som viser t-tester for gruppene i tabell 6.3 viser få tegn til dette, og vi kan derfor konkludere at effekten av foreldrenes utdanning er lik

for alle. Det er viktig å bemerke lav utvalgstørrelse i enkelte av utdanningskategoriene for minoritetsgruppene. Dette kan være en grunn til at vi ikke finner samspill mellom foreldrenes utdanning og elevene på flere nivåer. Dette er derfor noe som burde undersøkes nærmere i fremtidig forskning når etterkommergruppene er blitt større.

Hypotese 11a forventet at pakistanske etterkommere ville få større utbytte sammenlignet med norske elever av foreldrenes inntekt. Resultatet gir ikke grunnlag for å hevde at effekten er større for pakistanske etterkommere og følgelig må hypotesen forkastes. Resultatet gir derimot grunnlag for å bekrefte hypotese 12a som forventet at foreldrenes inntekt hadde større betydning for vietnamesiske etterkommere sammenlignet med majoritets elever i grunnskolen. Men det er viktig å ta i betraktning at mors inntekt ikke viser tegn til samspill, og at vi derfor ikke kan konkludere med at effekten her har ulik betydning på skoleprestasjonene til elevene. Analysen viser derfor at det er viktig å skille mellom mor og fars påvirkning. Dette er noe som burde gjøres i fremtidig forskning.

Når det gjelder de øvrige kontrollvariablene viser t-testene i tabell 6.3 at søskenvariablene gir en ulik effekt mellom norske og vietnamesiske etterkommere. Vi husker fra tabell 6.2 at det var signifikant gunstigere for prestasjonsnivået å være enebarn sammenlignet med å ha to eller fire eller flere søsken for de norske elevene. For de vietnamesiske elevene var det signifikant gunstigere for prestasjonsnivået å være enebarn sammenlignet med å ha en, to eller tre søsken. Tabell 6.2 viser at de vietnamesiske elevene taper mest på å ha søsken i skolen, hvor det er verst å ha to søsken. De norske elevene taper i likhet med vietnamesiske etterkommere noe på å ha søsken, men det er langt mindre enn hva tilfellet er for vietnamesiske etterkommere. Det påvises ingen samspill mellom kjønn og variabelen forsinket i studiene og de ulike elevgruppene. Disse virker altså likt for elevgruppene.

6.5 Oppsummert

a) Den lavere utdanningsbakgrunnen til de pakistanske foreldrene er med på å forklare hvorfor deres barn gjør det gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i

grunnskolen. b) Når vi sammenligner elever med foreldre med samme utdanningslengde reduseres prestasjonsforskjellene mellom norske og pakistanske etterkommere betraktelig. c) Mors utdanning er noe viktigere enn fars utdanning. d) De norske elevene presterer imidlertid signifikant bedre enn de pakistanske elevene selv etter at vi justerer for foreldrenes utdanning. Dette tyder på at det må være andre faktorer som jeg ikke har kunnet ta med i mine analyser, som har betydning for elevenes prestasjoner. Foreldrenes inntekt og antall søsken har ikke betydning for prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritetselever i grunnskolen. Familiens økonomi har ingen selvstendig effekt på elevenes prestasjoner, vi ser omtrent ingen endring i prestasjonene til pakistanske etterkommere når foreldrenes utdanning, kjønn og om en er forsinket i studiene tas i betraktning.

Jeg fant ingen signifikant forskjell mellom norske og vietnamesiske etterkommere i skoleprestasjoner i grunnskolen. Det er derfor ikke relevant å prøve å forklare prestasjonsforskjeller mellom norske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen. Vi forventet likevel at disse ville prestere bedre enn de norske elevene når vi tok hensyn til foreldrenes utdanning og inntekt. Men det er ingen tegn til dette. Det er mulig at lav utvalgstørrelse for denne gruppen fører til høye standardfeil og ikke signifikante funn.

Analysene foran avkrefter tidligere studier som har hevdet at foreldrenes utdanning har større betydning for norske elever (som f.eks. Opheim og Støren 2001, Arnesen 2003, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren m.fl 2007, Bakken og Krangle 1998, Bakken 2003). De separate analysene viser at foreldrenes utdanningbakgrunn har lik betydningen for alle elever, unntaksvis for vietnamesiske etterkommere som har mødre med høyere utdanning på lavere nivå. Disse skilte seg ut med negativ effekt, men på grunn av få mødre i denne gruppen (n=9), legges det ikke vekt på dette. Hovedtendensen er at alle elever får bedre karakterer når foreldrenes utdanningsnivå øker. Jeg ser kun på Osloelever, og ikke på elever fra hele landet. Dette kan være med på å forklare ulike funn.

De separate analysene har også vist at foreldrenes inntekt har ulik betydning

for elevene. Resultatet tyder på at fars inntekt virker inn på karakterene for vietnamesiske etterkommere og ikke for de andre elevene. Mine funn går derfor delvis i mot Bakkens (2003) studie som påviste at minoritetsgruppen fikk et større utbytte av foreldrenes inntekt når han sammenlignet dem med de norske elevene. Jeg finner at dette kun gjelder for den vietnamesiske elevgruppen. Vietnamesiske etterkommere får bedre karakterer av fars inntekt. Norske og pakistanske etterkommere får imidlertid ingen effekt av foreldrenes inntektsnivå. Analyseresultatet viser altså at pakistanske etterkommere er likere norske enn vietnamesiske etterkommere. Dette viser at det er viktig å a) ikke bare skille mellom majoritet og minoritet, men også innad i minoritetsgruppen. Samtidig som at man burde b) skille mellom mor og fars påvirkning. Mors inntekt virker likt for alle elevene I tillegg til dette viste de separate analysene at det virket klart mer negativt inn på skoleprestasjonene til de vietnamesiske etterkommer elevene å ha søsken.

Grunnskolen - hvilken betydning har sosial bakgrunn?

7 Videregående skole – hvilken betydning har sosial bakgrunn og grunnskolekarakterer?

I forrige kapittel ble det først undersøkt om prestasjonsforskjellene mellom de norske og pakistanske etterkommerne i grunnskolen kunne forklares av ulik sosial bakgrunn. Det ble også undersøkt om de vietnamesiske etterkommerne ville prestere bedre enn norske elever når vi tok i betraktning deres foreldres lavere utdanning og inntektsnivå. I andre del av kapitlet ble det gjort separate analyser for hver elevgruppe, hvor det først ble gitt en beskrivelse av hvordan de ulike variablene virket for hver elevgruppe, for deretter å undersøke for mulige samspill.

Hovedformålet med dette kapitlet er å undersøke hvordan dette utspiller seg i forhold til videregående skole. I tillegg til dette undersøkes det om elevenes grunnskolekarakterer har noen påvirkning i forhold til de karakterene elevene oppnår på videregående. Også for dette kapitlet er innvandrerne ekskludert

samtidig som vi viser til nettoforskjeller mellom gruppene. Formålet med første del av kapitlet er å utforske hypotesene H5b, H6b, H7b, H8b og H13, H14 og H15 , mens andre del tester de resterende hypotesene H9b, H10b, H11b og H12b.

- H5b: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i den videregående skole.
- H6b: Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i den videregående skole.
- H7b: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i den videregående skole.
- H8b: Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i videregående.
- H9b: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritets elever enn pakistanske etterkommere i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.

Videregående skole – hvilken betydning har sosial bakgrunn og grunnskolekarakterer?

- H10b: Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritets elever enn vietnamesiske etterkommere i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.
- H11b: Foreldrenes inntekt har større betydning for pakistanske etterkommere enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.
- H12b: Foreldrenes inntekt har større betydning for vietnamesiske etterkommere enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.
- H13: Når elevenes grunnskolekarakterer holdes likt, forventes pakistanske etterkommere og presterer bedre enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes utdanning og inntekt, antall søsken, kjønn og om eleven er i rute.
- H14: Når elevenes grunnskolekarakterer holdes likt, forventes vietnamesiske etterkommere og prestere bedre enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes utdanning og inntekt, antall søsken, kjønn og om eleven er i rute.
- H15: Sosial bakgrunn har større betydning for de pakistanske, vietnamesiske og de norske elevene i grunnskolen sammenlignet med videregående, kontrollert for kjønn og om eleven er i rute.

7.1 Hvilken betydning har foreldrenes utdanning og inntekt?

I tabell 7.1 presenteres fem regresjonsmodeller hvor det gradvis trekkes inn flere forklaringsfaktorer. Formålet er å sammenligne elevers skoleprestasjoner i videregående etter at vi har tatt hensyn til at elevene har ulike egenskaper og ulik familiebakgrunn. Modell 1-4 har en tilsvarende logikk og er identisk oppbygd som tabell 6.1 i forrige kapittel. I modell 5 inkluderes grunnskolekarakterer for å teste om elevenes prestasjoner i grunnskolen er av betydning. Dette er en mellomliggende variabel, og jeg har derfor valgt å legge inn informasjon om grunnskolekarakterer til slutt i modellen. Jeg får dermed sett sammenhengen mellom sosial bakgrunn og karakterer på videregående skole både med og uten kontroll for grunnskolekarakterer. Det er grunn til å tro at effekten av foreldrenes utdanning og inntekt avtar når det kontrolleres for grunnskolekarakterene. Hvis det gjenstår effekter etter kontroll for dette, indikerer dette at sosial bakgrunn har en direkte effekt på skoleprestasjonene på videregående.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f
Konstant	0,010	0,020	-0,624***	0,056	-0,641***	0,060	-0,546***	0,074	-0,277***	0,053
Pakistanske etterkommere	-0,591***	0,051	-0,157**	0,060	-0,145*	0,062	-0,130*	0,066	0,021	0,047
Vietnamesiske etterkommere	-0,221	0,114	0,122	0,111	0,134	0,112	0,143	0,112	0,093	0,080
Kjønn (Kvinne=1)	0,236***	0,026	0,267***	0,025	0,268***	0,025	0,269***	0,025	-0,026	0,019
Forsinket i studiene (Ikke i rute=1)	-0,545***	0,059	-0,573***	0,056	-0,572***	0,056	-0,572***	0,056	-0,076	0,026
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>										
Videregående utdanning			0,175***	0,048	0,168**	0,048	0,169**	0,048	0,119**	0,035
Høyere utdanning, lavere nivå			0,344***	0,050	0,330***	0,051	0,334***	0,051	0,164***	0,036
Høyere utdanning, høyere nivå			0,485***	0,052	0,463***	0,055	0,466***	0,055	0,239***	0,039
Manglende opplysninger			0,026	0,133	0,129	0,133	0,135	0,133	-0,008	0,095
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>										
Videregående utdanning			0,135**	0,046	0,132**	0,046	0,128**	0,046	0,096**	0,033
Høyere utdanning, lavere nivå			0,374***	0,047	0,371***	0,047	0,372***	0,047	0,180***	0,034
Høyere utdanning, høyere nivå			0,617***	0,056	0,613***	0,058	0,616***	0,058	0,290***	0,042
Manglende opplysninger			0,019	0,110	0,016	0,110	0,019	0,111	0,238**	0,079
Fars inntekt					0,007	0,005	0,008	0,005	0,011**	0,004
Mors inntekt					0,000	0,005	0,000	0,005	-0,002	0,004
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>										
1 søsken							-0,109*	0,050	-0,061	0,036
2 søsken							-0,106*	0,052	-0,027	0,037
3 søsken							-0,091	0,061	-0,012	0,044
4 eller flere søsken							-0,138	0,072	0,031	0,052
Grunnskolekarakterer									0,718***	0,010
Justert R ²	0,057		0,139		0,139		0,139		0,558	
N	5163									

Tabell 7.1: Regresjonsanalyser av karakterer på videregående

b = regresjonskoeffisient, *s.f.* = standardfeil. Karakterene er standardisert (*z*-skårer).

Referansekategori: Gutter med majoritetsbakgrunn som ikke har noen søsken som er i rute og har foreldre med grunnskole utdanning eller mindre som høyeste oppnådde utdanningsnivå. Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Modell 1

Modell 1 viser at pakistanske etterkommere presterer signifikant dårligere enn norske elever i den videregående skole når vi holder kjønn og forsinket i studiene likt. Utvalgsstørrelsen til vietnamesiske etterkommere er som påpekt i forrige kapittel lav, og på kun 70 elever. Samme tendens som i grunnskolen gjør seg gjeldende, heller ikke for videregående skole er vietnamesiske etterkommere signifikant forskjellig fra de norske elevene. Det er imidlertid verdt å nevne at p-verdien ligger hakket over 5 prosent (0,053). Modell 1 viser i likhet med grunnskolen at jentene presterer signifikant bedre enn guttene i den videregående skolen. Også her er det blitt testet for samspill mellom gutter og jenter og de andre variablene (appendiks:B1). Analysene avdekket at det forelå samspill mellom kjønn og grunnskolekarakterer, dette kommer jeg tilbake til senere når jeg diskuterer dette i modell 5.

Variabelen forsinket i studiene viser samme tendens som vi fant i forhold til grunnskolen, elevene som har gjennomført videregående skole på normert tid gjør det signifikant bedre enn de som er forsinket i utdanningsløpet. Vi ser også av modellen at justert R^2 er svært lav, og lavere enn i forrige kapittel i tilsvarende modell (i grunnskolen forklarte de individuelle egenskapene 7,6 prosent, mens her forklarer de bare 5,7 prosent av variasjonen i skoleprestasjoner på videregående).

Modell 2

I modell 2 inkluderes det første målet på sosial bakgrunn, far og mors utdanningskvalifikasjoner. Samme mønster som vi fant i grunnskolen gjør seg gjeldende for videregående skole. Prestasjonsforskjellene mellom norske og pakistanske etterkommere reduseres betraktelig når vi tar hensyn til mor og fars utdanningsnivå. Tilleggsanalyser (appendiks:B2 og B3) viser samtidig at mors utdanning er noe viktigere enn fars utdanning. Selv etter at vi har justert for foreldrenes utdanning presterer pakistanske etterkommere signifikant dårligere enn norske elever, men forskjellen er mindre enn i modell 1. Den lavere utdanningsbakgrunnen til de pakistanske foreldrene er i likhet med grunnskolen med på å forklare deler av

hvorfor deres barn gjør det gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i den videregående skole. De vietnamesiske elevene fremkommer heller ikke i denne modellen som signifikant forskjellig fra de norske elevene.

Modell 2 indikerer i likhet med grunnskolen at barnas karakterer øker med foreldrenes økende utdanningsnivå. Jo høyere utdanningsbakgrunn foreldrene har jo bedre presterer altså elevene i den videregående skole. Estimaten i modell 2 sier imidlertid ingenting om effekten er forskjellig for de ulike elevgruppene, dette testes og kommenteres derfor grundigere i neste del av kapittelet. Ved innførselen av foreldrenes utdanning økes justert R^2 betraktelig, med omlag det dobbelte fra 5,7 prosent i modell 1 til 13,9 prosent i modell 2.

Modell 3

I tråd med hva vi så i forrige kapittel viser modell 3, kontrollert for foreldrenes utdanning, at mor og fars inntekt har liten betydning for prestasjonsforskjellene mellom elevene. Etter kontroll for foreldrenes utdanning har foreldrenes inntekt nesten ingenting å si for elevenes prestasjoner. Pakistanske etterkommere gjør det fremdeles signifikant dårligere enn norske elever, mens koeffisienten for de vietnamesiske elevene holder seg ikke signifikant.

Estimatene for inntektsvariablene er ikke signifikante. Det er ingen sammenheng mellom økonomiske forhold i familien (kontrollert for foreldrenes utdanning) og elevenes skoleprestasjoner. Tilleggsanalyser (som ikke vises her) viser at sammenhengen mellom foreldrenes inntekt og elevenes prestasjoner i stor grad er konfundert av foreldrenes utdanning. Økonomiske ressurser virker i likhet med grunnskolen å være uten betydning for elevenes prestasjoner. Justert R^2 bekrefter dette, i modell 3 hvor foreldrenes inntekt trekkes inn, vises det ingen tegn til endring av modellens forklaringskraft. Denne er uendret og holder seg på 13,9 prosent.

Modell 4

I modell 4 innføres variabelen antall søsken. Koeffisientene for pakistanske

etterkommere endres noe fra modell 3 til modell 4. Etter søsken legges til i modellen er koeffisienten for pakistanske etterkommere blitt lavere, og de er noe mer lik nordmennene. Heller ikke i denne modellen er det noen signifikante karakterforskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og norske elever.

Modellen viser videre at det er signifikant gunstigere for elevenes skoleprestasjoner og være enebarn sammenlignet med å ha en eller to søsken. Det å ha tre eller fire eller flere søsken er ikke signifikant forskjellig fra å være enebarn. Det lønner seg altså å være enebarn fremfor å ha søsken på begge skoletrinnene. Justert R^2 er uendret, og heller ikke på videregående forklarer antall søsken noe av variasjonen i elevenes skoleprestasjoner.

Modell 5

I modell 5 kompletteres analysen ved å innføre grunnskolekarakterer. Når vi introduserer grunnskolekarakterer i analysen skjer det en god del endringer. Etter kontroll for elevenes grunnskolekarakterer er ikke forskjellen mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever lenger signifikant. Koeffisienten for vietnamesiske etterkommere er fremdeles ikke signifikant. Dette betyr at det ikke er noen signifikante karakterforskjeller mellom vietnamesiske, pakistanske etterkommere og norske elever i den videregående skole når vi tar hensyn til elevenes grunnskolekarakter. Grunnskolekarakterer er av meget stor betydning for elevenes karakterer i videregående skole. Modellens forklaringskraft underbygger dette. Modell 2 er den beste modellen helt til vi trekker inn grunnskolekarakterer. Justert R^2 økes betraktelig, fra 13,9 prosent i modell 2, 3 og 4 til 55,8 prosent i modell 5. Dette er en kraftig økning, som betyr at grunnskolekarakterene alene står for tre fjerdedeler av forklart varians.

Tabell 7.1 indikerer videre at sosial bakgrunn har mindre betydning for elevenes karakterer i den videregående skole enn i grunnskolen. Når vi tilføyer grunnskolekarakterer i tabellen, reduseres den direkte effekten av foreldrenes utdanning merkbart. En del av foreldreeffekten går altså gjennom elevenes grunnskolekarakterer og virker indirekte på elevenes skoleprestasjoner. Foreldrenes

utdanning har fremdeles en direkte effekt på elevenes karakterer etter at vi har tatt hensyn til hvordan elevene presterer på grunnskolen, men langt mindre enn i grunnskolen. For elevenes skoleprestasjoner i videregående kan det derfor konkluderes med at grunnskolekarakterer er viktigere enn elevenes sosiale bakgrunn.

Som påpekt tidligere har jeg gjort tilleggsanalyser (Appendiks:B1) for å fange opp samspill mellom kjønn og de andre uavhengige variablene. Det er samspill mellom kjønn og grunnskolekarakterer. Elevenes grunnskolekarakterer har stor betydning for begge kjønnene, men størst betydning for jentene i den videregående skole. Effekten av grunnskolekarakterer på karakterer i videregående varierer for jenter og gutter.

Det er flere momenter som nyanseres når grunnskolekarakterene trekkes inn i tabellen. Holder vi de foreldrene som vi mangler utdanningsinformasjon om utenfor, ser vi at effekten av foreldrenes utdanning holder seg signifikant men at den reduseres på alle nivåer. Avstanden mellom utdanningsnivåene er redusert, men størst er reduksjonen på de høye utdanningsnivåene. Det er ikke lenger like stort sprik i effektutbytte mellom det å ha foreldre med grunnskole eller høyere utdanning.

Ser vi på de elevene som har foreldre med manglende utdanningsinformasjon ser vi at estimatet for mor blir signifikant når grunnskolekarakterer trekkes inn i tabellen. Det er vanskelig å si noe eksakt om hvorfor det er gunstig for elevenes karakterer å ha mødre i uoppgitt gruppen sammenlignet med mødre med grunnskole. Vi vet ingenting om hvilken utdanning disse kvinnene egentlig har, men resultatet indikerer nok en gang at det er riktig å skille disse ut i en egen gruppe.

Vi husker også fra modell 4 at foreldrenes inntekts-koeffisienter ikke var signifikante. Men etter kontroll for karakterer i grunnskolen blir fars inntekt signifikant, og av positiv betydning for elevene i den videregående skole. Estimatet må likevel kunne sies å være beskjedent (maks 0,11). Tilleggsanalyser (som ikke vises her) viser at det er samspill ($t=3,099$) mellom fars inntekt og elevenes grunnskolekarakterer²⁴. Når grunnskolekarakterer trekkes inn i modellen, har fars

24 Testet for samspill mellom mors inntekt og elevenes grunnskolekarakterer, men ingen tegn til

inntekt og elevenes grunnskolekarakterer sammen en betydning på karakterer i videregående, som fars inntekt ikke hadde alene.

Går vi videre å ser på de andre kontrollvariablene, ser vi at kjønnskoeffisienten har skiftet fortegn og slår negativt ut. En mulig forklaring på dette er at jenter har bedre karakterer enn gutter fra grunnskolen. Kjønnsforskjellen er imidlertid ikke lenger signifikant. Variabelen forsinket i studiene og søskenvariabelen er heller ikke signifikante, det å være i rute og det å ha en, to, tre eller fire eller flere søsken er ikke lenger signifikant forskjellig fra det å være forsinket og være enebarn.

7.2 Samsvarer funnene med forventningene?

Som forventet får hypotese 5b som predikerte at pakistanske etterkommeres dårligere prestasjoner kunne forklares av deres foreldres lavere utdanningsbakgrunn medhold. Men dette forklarer ikke hele forskjellen, noe som tyder på at det er andre faktorer som jeg ikke har kunnet ta med i analysen som også har betydning. Det er heller ingen forskjell mellom norske og vietnamesiske etterkommere i den videregående skole. Hypotese 6b som antok at disse ville prestere bedre enn norske elever når foreldrenes utdanning ble tatt i betraktning får imidlertid ikke medhold. Lav utvalgstørrelse bør imidlertid tas i betraktning.

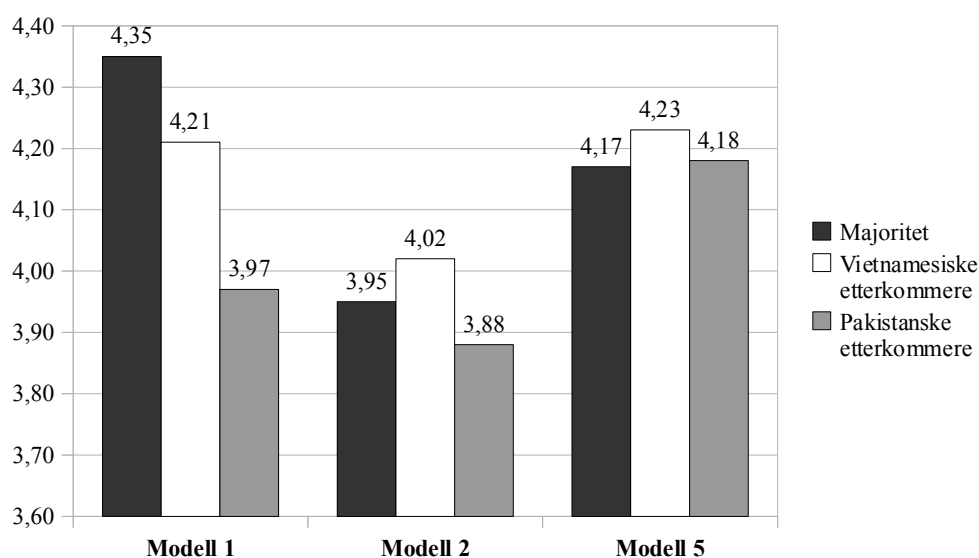
Hypotese 7b forventet at prestasjonsforskjellene mellom norske og pakistanske etterkommere ville reduseres ytterligere etter at det i tillegg til foreldrenes utdanning ble tatt hensyn til foreldrenes inntektsnivå. Men pakistanske etterkommere fikk heller ikke i den videregående skole en merkbar reduksjon etter kontroll for foreldrenes inntekt. Effekten er marginal og må kunne sies å være ubetydelig. Hypotesen får derfor ikke medhold. De vietnamesiske etterkommernes estimat er heller ikke signifikant i forhold til videregående skole, og hypotese 8b som antok at deres foreldres lavere inntekt ville føre til bedre karakterer sammenlignet med de norske elevene får ikke medhold. Pga lav utvalgstørrelse anbefales det at dette undersøkes nærmere når gruppene øker i størrelse.

Det som er viktigst for elevenes karakterer i den videregående skolen er tidligere skoleprestasjoner i grunnskolen. Etter kontroll for elevenes tidligere skoleprestasjoner forsvinner karakterforskjellen mellom norske og pakistanske etterkommere. Men de pakistanske elevene presterer likt og ikke bedre enn de norske elevene når vi sammenligner elever med samme karakterer fra grunnskolen (kontrollert for sosial bakgrunn, kjønn, forsinket i studiene og antall søsken). Det er heller ingen signifikante karakterforskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og norske elever når vi tar hensyn til deres grunnskolekarakterer, men her må gruppens lave utvalgstørrelse tas i betraktning. Hypotese 13 og 14 som predikerte at minoritets elevene ville prestere bedre enn norske elever når vi sammenlignet elever med samme karakterer får altså ikke medhold.

Analysen har også vist at foreldrenes utdanning gjør seg viktigere som forklaringsmekanisme i grunnskolen enn i den videregående skole. Sosial bakgrunn har mindre betydning for karakterene til elevene i den videregående skole enn i grunnskolen. På videregående er det grunnskolekarakterene som er viktigst. Hypotese 15 som antok at sosial bakgrunn hadde større betydning for elevene i grunnskolen sammenlignet med videregående skole får derfor medhold.

Det viktigste funnet så langt ser ut til å være at foreldrenes utdanning og tidligere karakterer er av stor betydning for karakterer på videregående, men størst betydning har altså grunnskolekarakterene for hvordan det går med elevene i videregående. Grunnskolekarakterene har imidlertid ikke lik betydning for jenter og gutter i den videregående skole, størst utbytte får jentene. Figur 7.1 viser z-skårer som er omregnet til gjennomsnittskarakterer for gruppene. Figuren tar utgangspunkt i karakternivået for gutter som er enebarn som er i rute med laveste karakterer, som har foreldre med grunnskoleutdanning og laveste inntektsnivå. Modell 1 viser karaktersnitt for gutter som er i rute, modell 2 tar i tillegg hensyn til de som har foreldre med grunnskoleutdanning og modell 5 tar ytterligere hensyn til de som er enebarn og har lavest karakterer og foreldre med lavest inntekt. Før det trekkes noen endelige konklusjoner vil jeg i det påfølgende teste for mulige samspill.

Videregående skole – hvilken betydning har sosial bakgrunn og grunnskolekarakterer?



Figur 7.1: Z-skårer omregnet til gjennomsnittskarakterer (basert på tabell 7.1) for norske, pakistanske og vietnamsiske etterkommere i den videregående skole

7.3 Separate analyser

Hvordan virker sosial bakgrunn for de ulike elevgruppene?

Hovedformålet med denne delen er å vise til hvordan de uavhengige variablene virker for de ulike elevgruppene. Tabell 7.2 har en tilsvarende logikk og er identisk oppbygd som tabell 6.2 i forrige kapittel. Tabellen viser hvordan de pakistanske og vietnamsiske etterkommerne og de norske elevene presterer når vi tar hensyn til individuelle egenskaper ved elevene og egenskaper ved familien. I tabell 7.2 tilføres imidlertid også elevenes grunnskolekarakterer, for å undersøke hvilken betydning elevenes prestasjoner i grunnskolen har for elevene på videregående trinn. Jeg følger samme fremgangsmåte som tidligere og starter med å kommentere hvilken betydning variablene har for majoritetselevne, deretter for pakistanske etterkommere og dernest vietnamsiske etterkommere.

	Majoritetselever		Pakistanske etterkommere		Vietnamesiske etterkommere (*)	
	b	s.f	b	s.f	b	s.f
Konstant	-0,298***	0,056	-0,039	0,439	-0,045	0,412
Kjønn (Kvinne=1)	-0,021	0,019	-0,075	0,079	0,130	0,197
Forsinket i studiene (Ikke i rute=1)	-0,075	0,044	-0,091	0,125	Utelatt	Utelatt
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>						
Videregående utdanning	0,121**	0,039	0,260**	0,099	-0,087	0,252
Høyere utdanning, lavere nivå	0,168***	0,040	0,295*	0,131	-0,126	0,273
Høyere utdanning, høyere nivå	0,245***	0,043	0,175	0,237	0,159	0,387
Manglende opplysninger	0,241	0,159	-0,032	0,145	-1,447	0,960
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>						
Videregående utdanning	0,108**	0,036	0,037	0,119	0,158	0,230
Høyere utdanning, lavere nivå	0,187***	0,036	0,203	0,155	0,264	0,374
Høyere utdanning, høyere nivå	0,301***	0,044	0,166	0,314	Utelatt	Utelatt
Manglende opplysninger	0,326*	0,163	0,227*	0,114	0,592	0,770
Fars inntekt	0,010**	0,004	0,019	0,025	0,005	0,060
Mors inntekt	-0,002	0,004	-0,078*	0,033	0,070	0,042
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>						
1 søsken	-0,053	0,035	-0,484	0,464	-0,639	0,469
2 søsken	-0,025	0,037	-0,166	0,445	-0,115	0,461
3 søsken	-0,016	0,045	-0,185	0,441	-0,681	0,463
4 eller flere søsken	0,000	0,059	-0,185	0,440	-0,016	0,059
Grunnskolekarakterer	0,725***	0,011	0,668***	0,039	0,593***	0,092
Justert R ²	0,554		0,490		0,461	
N	4714		379		70	

Tabell 7.2: Separate analyser av skoleprestasjoner i videregående for pakistanske, vietnamesiske etterkommere og majoritetselever i den videregående skole

b = regresjonskoeffisient, *s.f.* = standardfeil. Karakterene er standardisert (*z*-skårer).

Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, (*) $p < 0,10$

Ser vi alle elevene under ett ser vi at modellen forklarer mest variasjon i skoleprestasjonene til de norske elevene, med en justert R^2 på 55,4 prosent, deretter kommer pakistanske etterkommere med 49 prosent og dernest vietnamesiske etterkommere hvor justert R^2 -er på 46,1 prosent. Dette indikerer at de uavhengige variablene i modellene har stor forklaringskraft for alle elevene, men størst betydning for de norske elevenes skoleprestasjoner i den videregående skole. Vi husker fra forrige kapittel at forklaringskraften var betraktelig lavere, dette skyldes at elevenes grunnskolekarakterer har en særdeles viktig rolle for elevene når vi søker å forstå deres prestasjoner i den videregående skole.

Majoritets elever

Når det gjelder de norske elevene viser tabellen at det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanning og barnas skoleprestasjoner. I likhet med hva vi så for grunnskolen gir høyere utdanningsnivå hos foreldrene en sterkere effekt på barnas karakterer. Effekten er statistisk signifikant for mor og far for alle tre trinnene (videregående, lavere og høyere grads utdanning). Svært få ($N=17$) mødre har uidentifisert utdanning. Manglende utdannings-opplysninger for mor er signifikant og har en positiv effekt for de norske elevenes karakterer. Dette kan skyldes at disse mødrene egentlig har høyere utdanning, på høyere nivå. Men siden gruppen er så liten, gir det liten mening å legge vekt på resultatet.

Når det gjelder det økonomiske forholdet i familien viser modellen at fars inntekt, kontrollert for foreldrenes utdanning og elevenes grunnskolekarakterer er statistisk signifikant og positiv. Likevel må effekten kunne sies å være forholdsvis beskjeden. Mors inntekt er derimot ikke signifikant. Tabellen viser videre at effekten av elevenes grunnskolekarakterer er av meget stor betydning. Estimaten er høyt og klart signifikant. Grunnskolekarakterer må derfor kunne sies å være det som fremkommer som den viktigste faktoren for deres prestasjoner i den videregående skole.

Pakistanske etterkommere

Ser vi på pakistanske etterkommeres skoleprestasjoner viser tabellen at fars utdanning er av betydning. Pakistanske etterkommere får et signifikant og positivt utbytte når far har videregående eller lavere grads høyere utdanning sammenlignet med grunnskole. Størst effekt får elevene som har fedre med lavere grads høyere utdanning. Det er ingen signifikant forskjell mellom fedre med grunnskole og høyere grads høyere utdanning. Dette kan skyldes at det er relativt få (N=14) pakistanske elever som har fedre med høyere-grads utdanning. I likhet med hva vi så for grunnskolen er det, etter kontroll for fars utdanning kun kategorien manglende utdannings-opplysninger for mor som slår signifikant ut. Her er effekten positiv. Estimater viser at disse elevene får det største utbytte karaktermessig, når vi sammenligner de med de som har mødre med grunnskole eller mindre som høyeste oppnådde utdanning. Dette omfatter nesten 20 prosent av de pakistanske elevene og det er vanskelig å si hva dette skyldes. En mulig forklaring kan være at mange av disse kvinnene egentlig har en høy utdanning. Vi vet at det er et problem å få kartlagt den utdanningen minoriteter bringer med seg i bagasjen fra hjemlandet. Men det er vanskelig å si noe sikkert om dette, men dette illustrerer at det er viktig å behandle mødre vi ikke vet noen ting om i en gruppe for seg selv. Når det gjelder de økonomiske ressursene i familien viser modellen i motsetning av hva man skulle forventet, noe overraskende etter at vi har kontrollert for foreldrenes utdanning, at mors inntekt har en signifikant negativ betydning for de pakistanske etterkommerne. Man skulle tro at økt inntekt ville gitt familien et bedre grunnlag for å legge til rette for pedagogiske ressurser, slik som pc, Internett, bøker etc som igjen ville bidratt til å fremme prestasjonene (Bakken 2003:63). Dette kan tyde på at de pakistanske mødre som jobber er annerledes enn andre mødre som jobber (seleksjon). En mulighet er at de pakistanske mødre jobber når elevene gjør lekser, på ettermiddag/kveldstid, og at dette er grunnen til at disse får en slik effekt. Men det er vanskelig å finne noen sikker forklaring på dette. Dette anbefales derfor å undersøkes nærmere i fremtidig forskning. Modellen viser videre at effekten av elevenes grunnskolekarakterer også er av meget stor betydning for de pakistanske

etterkommer elevenes karakterer på videregående. Estimatet er høyt og klart signifikant. Grunnskolekarakterer er den viktigste faktoren for å forstå deres prestasjoner i den videregående skole.

Vietnamesiske etterkommere

Ser vi på hvilke variabler som har betydning for vietnamesiske etterkommeres skoleprestasjoner, viser modellen at det kun er grunnskolekarakterer som slår signifikant ut. Karakterer fra grunnskolen bidrar til at justert R^2 -er på 0,461. Dette tyder på at tidligere prestasjoner også er av stor betydning for vietnamesiske etterkommere. Vi har pekt på at antall elever i denne gruppen er lavt. Dette kan være grunnen til at få av variablene slår signifikant ut. Som i forrige kapittel har jeg åpnet opp for en signifikanssannsynlighet på 10 prosent, men dette ga ingen flere signifikante funn.

Har sosial bakgrunn ulik betydning for elevgruppene?

Spørsmålet som melder seg er om noen av variablene har ulik effekt for elevgruppens skoleprestasjoner i den videregående skole. Vi husker fra forrige kapittel at resultatet ble noe nyansert etter at det ble kjørt en t-test for å undersøke om gruppeforskjellene var reelle, eller bare et resultat av tilfeldigheter. Jeg vil som tidligere derfor gå videre til neste trinn av del to i kapitlet for å undersøke om det foreligger samspill mellom elevene.

	Norske og pakistanere	Norske og vietnamesere	Pakistanere og vietnamesere
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	T-test	T-test	T-test
Konstant	-0,5852	-0,6085	0,0100
Kjønn (Kvinne=1)	0,6646	-0,7630	-0,9658
Forsinket i studiene (Ikke i rute=1)	0,1207	Utelatt	Utelatt
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>			
Videregående utdanning	-1,3063	0,8157	1,2816
Høyere utdanning, lavere nivå	-0,9272	1,0655	1,3903
Høyere utdanning, høyere nivå	0,2906	0,2209	0,0353
Manglende opplysninger	1,2687	1,7347 (*)	1,4574
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>			
Videregående utdanning	0,5711	-0,2148	-0,4673
Høyere utdanning, lavere nivå	-0,1005	-0,2049	-0,1507
Høyere utdanning, høyere nivå	0,4258	Utelatt	Utelatt
Manglende opplysninger	0,4977	-0,3380	-0,4689
Fars inntekt	-0,3555	0,0831	0,2154
Mors inntekt	2,2863 *	-1,7066 (*)	-2,7708 **
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>			
1 søsken	0,9262	1,2460	0,2349
2 søsken	0,3158	0,1946	-0,0796
3 søsken	0,3812	1,4295	0,7757
4 eller flere søsken	1,4167	0,1918	-0,3807
Grunnskolekarakterer	1,4067	1,4246	0,7506

Tabell 7.3: Sammenligning av regresjonskoeffisientene (t-test) for de ulike elevgruppene i den videregående skole

Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, ($*$) $p < 0,10$

Foreldrenes utdanning

I likhet med hva vi så i forrige kapittel, viser samspillsanalysene at det er små forskjeller i effektutbytte av foreldres utdanning i forhold til hvordan elevene presterer i den videregående skole. Den første kolonnen viser t-verdier for sammenligning mellom norske og pakistanske etterkommere. Denne viser ingen tegn til samspill mellom de norske og pakistanske elevene med hensyn til betydningen av foreldrenes utdanning. Det er også små forskjeller mellom norske og vietnamesiske etterkommere med hensyn til dette, men resultatet bekrefter at norske og vietnamesiske etterkommere får ulikt utbytte dersom far tilhører gruppen manglende utdannings-opplysninger. Det er imidlertid få norske fedre (n=25) og få vietnamesiske fedre (n=2) i denne gruppen, og siden gruppene er svært små gir det liten mening å legge vekt på resultatet.

Jeg har gjort tilleggsanalyser (appendiks:B4) som behandlet utdanningsvariablene for mor og far som kontinuerlige variable. Dette ble gjort fordi antallet mødre og fedre innenfor noen av utdanningsnivåene i noen av elevgruppene er lavt (jmf kapittel 5). Heller ikke på videregående trinn viste utdanningsvariablen for mor eller far noen tegn til samspill mellom elevgruppene. Den samme tendensen som vi fant i grunnskolen, tegner seg i videregående skole, og vi kan derfor konkludere med at alle elever får samme utbytte av foreldrenes utdanning. Resultatet avkrefter enkelte tidligere studier (Opheim og Støren 2001, Arnesen 2003, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren m.fl 2007, Bakken og Krangle 1998, Bakken 2003) som har hevdet at foreldrenes utdanning har sterkest effekt på de norske elevenes skoleprestasjoner. I den forbindelse er det imidlertid viktig å presisere at jeg kun ser på Oslo elever, ikke hele landet. Dette kan være en mulig forklaring på ulike funn. Som poengtert i forrige kapittel kan også lav utvalgstørrelse for minoritetsgruppene i enkelte av utdanningskategoriene gi høye standardfeil og derfor være en grunn til at vi ikke finner samspill mellom foreldrenes utdanning og elevene på flere nivåer.

Foreldrenes inntekt

Samspillsanalysene viser større forskjeller i effektutbytte av foreldrenes inntekt enn foreldrenes utdanning. T-testene for de ulike elevgruppene viser ingen tegn til samspill mellom elevgruppene og fars inntekt. Derimot bekrefter analysen at det foreligger en signifikant forskjell i utbytte av mors inntekt, kontrollert for foreldrenes utdanning mellom alle elevgruppene. Denne differansen er imidlertid kun signifikant på 10 prosent. Dette tyder på at resultatet fra tabell 7.1 burde nyanseres.

I tilleggsanalysene (Appendiks:B4) som behandlet utdanningsvariablene for mor og far som kontinuerlige variable kom det frem et interessant funn. Estimater for mors inntekt for de vietnamesiske elevene økte noe i størrelse samtidig som det gikk fra å være ikke signifikant til å bli signifikant med en p-verdi på 0,044. Dette kan tyde på samspill mellom mors utdanning og inntekt. Jeg har gjort tilleggsanalyser (som ikke vises her) for å undersøke dette. Analysene visste imidlertid ingen tegn til dette. En annen forklaring kan være at antallet mødre innenfor de enkelte utdanningsnivåene er lavt. Ved bruk av dummyvariabler vil en gruppe sammenlignes med en annen. Når variabelen er kontinuerlig estimeres derimot endringer i den avhengige variabelen for en enhets økning på x. Når man opererer med dummyvariabler er det derfor mer som skal til for å få signifikante estimater²⁵. Men det er ikke godt å vite, sannsynligvis spiller det inn at det er få mødre i for hver utdanningskategori, hvor hovedtyngden er på grunnskolen (se kapittel 5).

Analysene viser at mors inntekt også har en signifikant betydning for vietnamesiske etterkommeres skoleprestasjoner. Dette betyr at mors inntekt, etter kontroll for foreldrenes utdanning er av betydning for pakistanske og vietnamesiske etterkommere. Norske elever har i motsetning ingen effektutbytte av dette. Mors inntekt har en signifikant negativ betydning for pakistanske etterkommere, mens vietnamesiske etterkommere får et positivt utbytte. Man skulle tro at økt inntekt ville

25 Ved dummyvariabler er det flere frihetsgrader og når antallet frihetsgrader har betydning for signifikanstesten kan dette være en mulig forklaring på funnet

resultert i et bedre grunnlag for å legge til rette for pedagogiske ressurser, slik som pc, Internett, bøker etc som igjen ville bidratt til å fremmet prestasjonene til alle elevene og ikke bare for de vietnamesiske (Bakken 2003:63). Studier fra USA (f.eks. Zhou og Bankston 1994) viser at mødrene til de vietnamesiske elevene er svært hjelpsomme når det gjelder skolearbeidet til barna. En mulig tolkning på funnet kan være at de vietnamesiske elevene er flinkere til å nyttiggjøre seg og ta i bruk slike materielle hjelpemidler fordi de får mer hjelp til dette sammenlignet med de pakistanske. Seleksjon kan også være en grunn. Kanskje er pakistanske mødre som jobber annerledes enn vietnamesiske mødre som jobber. Vi vet fra enkelte tidligere studier at det er kjønnsforskjeller og etniske forskjeller etter hvorvidt mor er og mener at hun burde være i jobb når de har barn. Det er langt flere pakistanske menn enn kvinner som er i jobb (i år 2008), omlag halvparten (kvinner=32,3% og Menn 63,1%). For vietnameserne er fordelingen mye jevnere (kvinner=61,5 og menn=68,3%). Pakistanske kvinner jobber sjeldnere heltid, og flertallet av de pakistanske mødrene mener at man burde jobbe deltid når de oppdrar barn. Flertallet av vietnamesiske mødre er derimot mer positive til kvinners yrkesaktivitet og at mor burde og kan jobbe heltid når de har små barn (Kavli og Nadin 2009:50-59 og Djuve og Pettersen 1998:101). En mulighet er derfor at pakistanske mødre i større grad enn vietnamesiske mødre jobber deltid på ettermiddag/kveldstid når elevene gjør lekser. Det kan virke som det ligger sterke normative føringer for de pakistanske mødrene om at de ikke burde jobbe (iallefall ikke fulltid) når barna er små. De som jobber i den pakistanske gruppen kommer kanskje fra familier som er spesielle. Det er mulig at disse kvinnene blir tvunget til å handle på tvers av hva de selv egentlig mener er riktig av hensyn til økonomiske grunner/problemer i familien. Dette kan være med å bidra til forklare hvorfor deres barna får et negativt utbytte av mors inntekt. Vi husker også fra det deskriptive kapittelet at de vietnamesiske fedrene og mødrene tjente mer enn de pakistanske fedrene og mødrene. Mødrenes gjennomsnittlige årsinntekt er langt høyere for de vietnamesiske enn pakistanske mødrene (158685,83 mot 44287,08), og det er ikke usannsynlig at dette også kan bidra å forklare hvorfor vietnamesiske etterkommere får et positivt utbytte, mens de pakistanske

etterkommerne får et negativt utbytte av mors inntekt. Det er vanskelig å finne noen god forklaring på hvorfor mors inntekt virker lønnsomt for vietnamesiske etterkommere og ikke for pakistanske etterkommere. Det er meget interessant og anbefales å undersøkes i fremtidig forskning.

7.4 Samsvarer funnene med forventningene?

Hypotese 9b forventet at norske elever fikk et større utbytte av foreldrenes utdanning enn pakistanske etterkommere. T-testene viser at det ikke er grunnlag for å gi støtte til hypotesen og hevde at effekten av foreldrenes utdanning er større for de norske elevene. Vi kan derfor konkludere med at effekten er lik for norske og pakistanske etterkommere. Hypotese 10b som antok at foreldrenes utdanning ville ha større betydning for de norske elevene sammenlignet med vietnamesiske etterkommere i videregående skole får heller ikke medhold. Analysen har riktignok vist samspill mellom norske og vietnamesiske etterkommere når far har manglende utdanningsinformasjon, men på grunn av svært få fedre i denne kategorien for de norske (n=25) og vietnamesiske (n=2) fedrene gir det lite statistisk mening å legge vekt på dette funnet. Hovedtendensen er at alle elever får samme utbytte av foreldrenes utdanning, og vi kan derfor konkludere med at foreldrenes utdanning har lik betydning for alle elevenes skoleprestasjoner i den videregående skole. Også for videregående skole er det viktig å bemerke både lav utvalgstørrelse for minoritetsgruppene og derav høye standardfeil. Dette kan være en grunn til at vi ikke finner samspill mellom foreldrenes utdanning og elevene på flere nivåer. Jeg ser kun på Osloelever og ikke alle landets elever, dette kan også forklare ulike funn. Dette er derfor noe som burde undersøkes nærmere i fremtidig forskning når etterkommer-gruppene er blitt større.

Resultatet gir videre grunnlag for å beholde hypotese 11b og 12b som predikerte at pakistanske og vietnamesiske etterkommere fikk et større utbytte sammenlignet med norske elever av foreldrenes inntekt, kontrollert for foreldrenes utdanning. Begge minoritetsgruppene får et signifikant utbytte av mors inntekt²⁶,

26 De vietnamesiske elevene fikk ikke en signifikant effekt av mors inntekt når jeg behandlet

dette får ikke de norske elevene. Mors inntekt har imidlertid en negativ betydning for pakistanske etterkommere. Mens fars inntekt har ' lik betydning for alle elever. Det er ingen tegn til samspill mellom fars inntekt og landbakgrunn. I fremtidig forskning burde man derfor bryte ned og presisere hypotesene i enda større grad, og slik også skille mellom mors og fars påvirkning. For resten av kontrollvariablene viste t-testene i tabell 7.3 at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom elevene, og vi kan derfor konkludere med at effekten er lik her.

7.5 Oppsummert

a) Tidligere skoleprestasjoner i grunnskolen legger det viktigste grunnlaget for elevenes karakterer i den videregående skole. b) Grunnskolekarakterene har imidlertid ikke lik betydning for gutter og jenter. Både gutter og jenter får et stort utbytte, men størst effekt får jentene. Elever som er flinke i grunnskolen er flinke i den videregående skole og elever som gjør det dårlig i grunnskolen gjør det dårlig i den videregående skole. c) I likhet med grunnskolen er de pakistanske foreldrenes lavere utdanningsbakgrunn med på å forklare hvorfor deres barn gjør det gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i videregående skole. Resultatet bekrefter tidligere studier (se for eksempel Bakken og Krange 1998, Bakken 2003, Lauglo 1996, Støren 2005a, Støren m.fl 2007, Arnesen 2003)d) Mors utdanning er viktigere enn fars. e) Men forskjellen gjenstår selv etter dette og det må derfor være andre faktorer som jeg ikke har kunnet ta med i mine analyser som har betydning for elevenes karakterer i den videregående skole. Foreldrenes inntekt og antall søsken har heller ikke på videregående betydning for prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritetselever.

Det ble heller ikke i videregående funnet noen signifikante karakterforskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og norske elever når vi kontrollerte for foreldrenes utdanning og inntekt.

utdanningsvariabelen som ett sett av dummyvariabler, men når jeg benyttet mors utdanning som kontinuerlig skjedde det en endring i signifikant-statusen til de vietnamesiske elevene. Jeg velger å legge vekt på sistnevnte funn.

Når det gjelder de separate analysene fant jeg i likhet med grunnskolen små forskjeller i effektutbytte av foreldres utdanning. Hovedbildet tyder på at foreldrenes utdanning har samme betydning for alle elevenes skoleprestasjoner i videregående. Analysen har riktignok vist samspill mellom norske og vietnamesiske etterkommere når far har manglende utdanningsinformasjon, men på grunn av svært få fedre i kategorien gir det lite statistisk mening å legge vekt på dette. Resultatet avkreftet enkelte tidligere studier som har hevdet at foreldrenes utdanning har sterkest effekt på de norske elevenes skoleprestasjoner. Jo høyere utdanningsbakgrunn foreldrene har jo bedre presterer altså alle elevene i videregående skole. Men som nevnt ser jeg kun på Osloelever, ikke alle landets elever.

Samspillsanalysene viser større forskjeller i effektutbytte av foreldrenes inntekt, etter kontroll for de andre variablene. Resultatet tyder på at mors inntekt virker inn på karakterene for vietnamesiske og pakistanske etterkommere og ikke for norske elever. Mors inntekt virket lønnsomt for vietnamesiske etterkommere og ulønnsomt for de pakistanske elevene. Analysen avkrefter derimot samspill mellom landbakgrunn og fars inntekt. Også for videregående trinn har analysen poengtert at det er viktig å skille innad i minoritetsgruppen og mellom mor og fars utdanning og inntektsnivå. Jo mer man bryter ned datamaterialet, jo mer presist og sannferdig bildet skapes.

Det viktigste funnet i kapittel 7 er at tidligere karakterer og foreldrenes utdanning er av stor betydning for karakterer på videregående, men at grunnskolekarakterene har størst betydning for hvordan det går med elevene i den videregående skole. Grunnskolekarakterer har ikke lik betydning for jenter og gutter i den videregående skole, og jenter får noe større effekt av dette enn guttene.

Videregående skole – hvilken betydning har sosial bakgrunn og grunnskolekarakterer?

8 Diskusjon & konklusjon

Målet med dette prosjektet har vært å undersøke hvilken betydning familiebakgrunn og tidligere skoleprestasjoner har å si for prestasjonene til norske, pakistanske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole i Oslo. Dette avsluttende kapittelet vil først gi en oppsummering av oppgavens viktigste funn. Deretter diskuteres de empiriske funnene i lys av de teoretiske tilnærmingene som oppgaven bygger på. Det vil også gjennomgående bli trukket tråder til tidligere forskning. Det er viktig å være klar over at jeg ikke tester forklaringene som jeg lanserte i teorikapittelet direkte. Jeg kan ikke si noe sikkert om motivasjon, sosial kontroll etc. Jeg vil derfor i det påfølgende kun peke på mulige forklaringer for hva jeg tror virker inn på elevenes karakterer i grunnskolen og i den videregående skole. Til sist vil jeg peke på potensielle temaer som kan egne seg for videre forskning, samt hvilken samfunnsmessige konsekvenser disse funnene kan ha for pakistanske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole.

8.1 Oppgavens empiriske funn

Kapittel 5

Norske elever presterer bra i skolen med et karaktersnittet på 4,62 i grunnskolen og 4,32 i den videregående skole. I tråd med tidligere studier (Bakken og Krange 1998:397, Bakken 2003:44 Støren og Helland 2004:63) er det kjønnsforskjeller mellom norske jenter og gutter, hvor jentene presterer best. Norske jenter har et karaktersnitt på 4,71 i grunnskolen mot gutters 4,51 og 4,46 i den videregående skole mot gutters 4,30.

I tråd med tidligere studier (Bakken 2003:46, Helland 1997, Grindland 2008:73, Lauglo 1996, Engen m.fl 1996, Berg 2008) presterer pakistanske innvandrere og etterkommere gjennomsnittlig noe svakere enn norske elever i grunnskolen og i den videregående skole. Pakistanske innvandrere har et karaktersnitt på 3,96 i grunnskolen mot pakistanske etterkommere 4,29 og 3,72 i den videregående skole mot pakistanske etterkommeres 3,98. Pakistanske etterkommere presterer noe bedre enn innvandrerne for begge utdanningstrinnene og det er størst karakterforskjell mellom norske og pakistanske innvandrere. Men forskjellene er relativt små. Det er kjønnsforskjeller blant de pakistanske elevene. Pakistanske etterkommer-jenter presterer bedre enn pakistanske etterkommer-gutter i grunnskolen og pakistanske innvandrer-jenter presterer bedre enn pakistanske innvandrer-gutter i den videregående skole. Mine funn samsvarer med Støren og Hellands (2004:63) studie men står i kontrast til Bakken og Krange (1998:397) og Bakkens (2003:44) studie som har hevdet at det kun er kjønnsforskjeller blant majoritets elever.

Vietnamesiske innvandrere og etterkommere presterer på samme nivå som norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole. Jeg finner ingen signifikante karakterforskjeller mellom disse elevene. Dette er i samsvar med norsk og internasjonal forskning, som har vist at disse elevene gjør det sterkt i utdanningssystemet (Bakken 2003, Helland 1997, Grindland 2008, Lauglo 1996, Engen m.fl 1996, Berg 2008, Kao og Thompson 2003:435, Grodsky, Warren og Felts 2008:387, Colding 2005:404). Vietnamesiske innvandrere og etterkommere og

gutter og jenter presterer også likt for begge utdanningstrinnene. Det er ingen signifikante karakterforskjeller mellom disse elevene. Som tidligere påpekt er de vietnamesiske elevene få, og dette kan føre til høye standardfeil og ikke signifikante funn. Alle elever går ned i karaktersnitt fra grunnskolen til videregående skole, men prestasjonsgapet mellom elevgruppene blir ikke større slik Bakken (2003) fant.

Kapittel 6

Den lavere utdanningsbakgrunnen til de pakistanske foreldrene er med på å forklare hvorfor deres barn gjør det gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i grunnskolen. Når vi sammenligner elever med foreldre med samme utdanningslengde reduseres prestasjonsforskjellene mellom norske og pakistanske etterkommere betraktelig, og noe mer av mor enn fars utdanning. Analysen viser at foreldrenes utdanning forklarer mye av prestasjonsforskjellene mellom norske og pakistanske etterkommere, men også denne studien viser at en del av forskjellene fremdeles gjenstår etter at man har tatt høyde for dette. Foreldrenes utdanning er derfor ikke hele forklaringen på hvorfor norske og pakistanske etterkommere presterer ulikt i grunnskolen. I følge denne studien har familieøkonomi og antall søsken (kontrollert for foreldrenes utdanning) liten betydning for prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritetselever i grunnskolen. Resultatene tyder på at kulturelle ressurser i oppveksten er en del av forklaringen på hvorfor pakistanske etterkommere presterer svakere enn norske elever i grunnskolen.

Jeg fant ingen signifikant forskjell mellom norske og vietnamesiske etterkommere i skoleprestasjoner. Det er derfor ikke relevant å prøve å forklare prestasjonsforskjeller mellom norske og vietnamesiske etterkommere i grunnskolen. Men man skulle trodd at vietnameserne ville prestert bedre enn norske elever når familiebakgrunn ble tatt hensyn til, men jeg finner ingen tegn til dette. Resultatene i denne studien gjør det vanskelig å trekke noen sikre slutninger om vietnamesiske etterkommere pga lav utvalgstørrelse (70 elever). Etterhvert som denne gruppen vokser i størrelse er dette noe som burde tas opp og undersøkes grundigere i

fremtidig forskning.

Analysen avkrefter tidligere studier som har hevdet at foreldrenes utdanning har større betydning for norske elever (som f.eks Opheim og Støren 2001, Arnesen 2003, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren m.fl 2007, Bakken og Krange 1998, Bakken 2003). De separate analysene viser at foreldrenes utdanningbakgrunn har lik betydning for alle elever i grunnskolen, med ett unntak, vietnamesiske etterkommere som har mødre med høyere utdanning på lavere nivå. Disse elevene får et negativt utbytte, men på grunn av få vietnamesiske mødre i denne gruppen (n=9) er det lite meningsfylt å legge vekt på dette. Hovedtendensen er at alle elever får bedre karakterer når foreldrenes utdanningsnivå øker²⁷. Men jeg undersøker kun Osloelever, og ikke alle landets elever. Dette kan forklare ulike funn.

De separate analysene har vist at fars inntekt har ulik betydning for elevene. Resultatet tyder på at fars inntekt virker inn på karakterene for vietnamesiske etterkommere og ikke for de andre elevene. Vietnamesiske etterkommere får bedre karakterer av fars inntekt. Mine funn går derfor delvis i mot Bakkens (2003) studie som påviste at minoritetsgruppen fikk et større utbytte av foreldrenes inntekt når han sammenlignet dem med de norske elevene. Jeg finner at dette kun gjelder for den vietnamesiske elevgruppen²⁸. Mors inntekt er derimot lik for alle elever, og det er kun samspill mellom landbakgrunn og fars inntekt. Vi kan derfor konkludere med at effekten av mors inntekt er lik for alle elever og at fars inntekt, kontrollert for de andre variablene, er lik for pakistanske etterkommere og norske elever og at de vietnamesiske etterkommerne skiller seg ut her. I tillegg til dette viste de separate analysene at det virket klart mer negativt inn på skoleprestasjonene til vietnamesiske etterkommere sammenlignet med norske elever å ha søsken.

27 Det er imidlertid viktig å poengtere lav utvalgstørrelse for minoritetsforeldrene i enkelte av dummykategoriene, og dette skaper høye standardfeil. Dette kan være en grunn til at vi ikke finner samspill mellom foreldrenes utdanning og elevene på flere nivåer

28 Estimaten er kun signifikant på 10 prosent

Kapittel 7

I den videregående skole er tidligere skoleprestasjoner i grunnskolen det viktigste for elevenes karakterer. Grunnskolekarakterene har ikke lik betydning for gutter og jenter. Både gutter og jenter får et stort utbytte, men størst effekt får jentene. Foreldrenes utdanning er også viktig i den videregående skole, men likevel langt mindre viktig enn tilfellet var i grunnskolen. Også i videregående skole er den lavere utdanningsbakgrunnen til de pakistanske foreldrene med på å forklare hvorfor deres barn gjør det gjennomsnittlig dårligere enn norske elever. Resultatet bekrefter derfor tidligere studier (se for eksempel Bakken og Krange 1998, Bakken 2003, Lauglo 1996, Støren 2005a, Støren m.fl 2007, Arnesen 2003). Mors utdanning er også viktigst i den videregående skole. Foreldrenes utdanning forklarer en del av prestasjonsforskjellene mellom norske og pakistanske etterkommere, men grunnskolekarakterene er viktigst, når disse inkluderes i modellen fjernes karakterforskjellen mellom de norske og pakistanske elevene. Det er ingen signifikante karakterforskjeller mellom elevene etter dette. Heller ikke i den videregående skole er familiøkonomi og antall søsken (kontrollert for foreldrenes utdanning) av noen særlig betydning for forskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever.

Også for videregående trinn fant jeg ingen signifikant forskjell mellom norske og vietnamesiske etterkommere i skoleprestasjoner. Det er derfor ikke relevant å prøve å forklare prestasjonsforskjeller mellom norske og vietnamesiske etterkommere i den videregående skole. Vi forventet riktignok at vietnameserne skulle prestere bedre enn de norske elevene etter at vi tok hensyn til familiebakgrunn, men heller ikke på videregående finner jeg noen tegn til dette. Vietnameserne er som allerede påpekt få (70 elever), og dette fører til usikre estimater (store standardfeil) og det er derfor vanskelig å trekke noen sikre slutninger om disse. Etterhvert som denne gruppen vokser i størrelse er dette noe som også for videregående trinn burde tas opp og undersøkes grundigere i fremtidig forskning.

Når det gjelder de separate analysene fant jeg i likhet med grunnskolen små

forskjeller i effektutbytte av foreldres utdanning. Analysen avkrefter tidligere studier som har hevdet at foreldrenes utdanning har større betydning for norske elever (som f.eks Opheim og Støren 2001, Arnesen 2003, Støren 2005a, Støren 2005b, Støren m.fl 2007, Bakken og Krange 1998, Bakken 2003). Hovedbildet tyder på at foreldrenes utdanning har samme betydning for alle elevenes skoleprestasjoner i videregående. Analysen har riktignok vist samspill mellom norske og vietnamesiske etterkommere når far har manglende utdanningsinformasjon, men på grunn av svært få fedre i kategorien gir det lite statistisk mening å legge vekt på dette funnet. Hovedtendensen er at alle elever får bedre karakterer når foreldrenes utdanningsnivå øker²⁹. Jeg ser kun på Osloelever, dette kan også være med å forklare hvorfor mine funn står i kontrast til tidligere studier .

De separate analysene for videregående skole har vist at mors inntekt har ulik betydning for elevene. Resultatet tyder på at mors inntekt virker inn på karakterene for vietnamesiske og pakistanske etterkommeres karakterer, men ikke for norske elever. Vietnamesiske etterkommere får bedre karakterer av mors inntekt, mens pakistanske får dårligere. Dette er meget interessant og kan tyde på seleksjon og at mødrene til pakistanske etterkommere er annerledes enn andre mødre som jobber. Pakistanske kvinner jobber sjeldnere heltid, og flertallet av de pakistanske mødrene mener at man burde jobbe deltid når de oppdrar barn. Flertallet av vietnamesiske mødre er mer positive til kvinners yrkesaktivitet og at mor burde jobbe heltid når de har barn (Kavli og Nadin 2009:50-59 og Djuve og Pettersen 1998:101). De som jobber i den pakistanske gruppen kommer kanskje fra familier som er spesielle. Det er mulig at disse kvinnene blir tvunget til å handle på tvers av hva de selv egentlig mener er riktig av hensyn til økonomiske grunner/problemer i familien. Kanskje må de jobbe når elevene gjør lekser, på ettermiddag/kveldstid, og at dette er grunnen til at disse får en slik effekt. Men det er vanskelig å gi noen fornuftig forklaring på dette funnet, men det anbefales å undersøkes nærmere i fremtidig forskning.

Mine funn samsvarer delvis med Bakkens (2003) studie. Han fant at alle

29 Også for videregående er det viktig å presisere at lav utvalgstørrelse for minoritetsgruppene skaper høye standardfeil og at dette kan være en grunn til at vi ikke finner samspill mellom foreldrenes utdanning og elevene på flere nivåer

elever fikk et positivt utbytte av foreldrenes inntekt, men at minoritetselevne fikk størst effekt. De pakistanske elevene får en signifikant effekt, men den er imidlertid negativ. Fars inntekt er derimot lik for alle elever, og det er kun samspill mellom landbakgrunn og mors inntekt. Vi kan derfor konkludere med at effekten av fars inntekt er lik for alle elever og at mors inntekt, kontrollert for de andre variablene, er ulik for elevene. Viktigst for videregående er at grunnskolekarakterer er av stor betydning for alle elevene, men størst for jentene. De elevene som er gode i grunnskolen, blir også gode i den videregående skole. Elever som presterer dårlig i grunnskolen gjør det også dårlig i den videregående skole.

Kapittel	Hypotese	Innhold/Forventninger	Resultat	Kommentar
Kapittel 5	1a	Pakistanske innvandrere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole.	Medhold	
	1b	Pakistanske etterkommere presterer gjennomsnittlig dårligere enn norske elever i både grunnskolen og i den videregående skole.	Medhold	
	2a	Vietnamesiske innvandrere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og i den videregående skole.	Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske innvandrene og de norske elevene for begge utdanningstrinn
	2b	Vietnamesiske etterkommere presterer på høyde med de norske elevene i både grunnskolen og i den videregående skole.	Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske etterkommerne og de norske elevene for begge utdanningstrinn
	3a	Pakistanske etterkommere presterer bedre enn innvandrene i både grunnskolen og i den videregående skole.	Medhold	
	3b	Vietnamesiske etterkommere presterer bedre enn innvandrene i både grunnskolen og i den videregående skole.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de vietnamesiske etterkommerne og innvandrene og de norske elevene for begge utdanningstrinn.
	4	Prestasjonsgapet mellom majoritet- og minoritetslevne er større på videregående enn på grunnskolen.	Ikke Medhold	
Kapittel 6	5a	Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritetslever i grunnskolen.	Medhold	
	6a	Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritetslever i grunnskolen.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og innvandrene og norske elever i grunnskolen.
	7a	Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritetslever i grunnskolen.	Ikke Medhold	Det er kun en minimal endring i prestasjonene til pakistanske etterkommere, reduksjonen må kunne sies å være ubetydelig.
	8a	Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritetslever i grunnskolen.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og innvandrene og norske elever i grunnskolen.
	9a	Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritetslever enn pakistanske etterkommere i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes inntekt, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Ikke Medhold	
	110a	Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritetslever enn vietnamesiske etterkommere i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes inntekt, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Ikke Medhold	Vietnamesiske etterkommere får en negativ effekt når mor har høyere utdanning på lavere nivå, men pga få vietnamesiske mødre (n=9) i denne gruppen gir det lite statistisk mening å legge vekt på dette.
	11a	Foreldrenes inntekt har større betydning for pakistanske etterkommere enn majoritetslever i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes utdanning, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Ikke Medhold	
	12a	Foreldrenes inntekt har større betydning for vietnamesiske etterkommere enn majoritetslever i grunnskolen, kontrollert for foreldrenes utdanning, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Medhold	Det er kun fars inntekt som har ulik betydning for elevene. Mors inntekt gir lik effekt på begge gruppernes karakterer.

Kapittel	Hypotese	Innhold/Forventninger	Resultat	Kommentar
Kapittel 7	5b	Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i den videregående skole.	Medhold	
	6b	Når foreldrenes utdanning holdes likt, og vi kontrollerer for kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i den videregående skole.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og innvandrene og norske elever i den videregående skole.
	7b	Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute reduseres prestasjonsforskjellene mellom pakistanske etterkommere og majoritets elever i den videregående skole.	Ikke Medhold	Det er kun en minimal endring i prestasjonene til pakistanske etterkommere, reduksjonen må kunne sies å være ubetydelig.
	8b	Når foreldrenes inntekt holdes likt, og vi kontrollerer for foreldrenes utdanning, kjønn og om eleven er i rute presterer vietnamesiske etterkommere bedre enn majoritets elever i den videregående skole.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og innvandrene og norske elever i den videregående skole.
	9b	Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritets elever enn pakistanske etterkommere i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Ikke Medhold	
	10b	Foreldrenes utdanning har større betydning for majoritets elever enn vietnamesiske etterkommere i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Ikke Medhold	Det er samspill mellom vietnamesiske etterkommere og norske elever når får tilhører manglende utdanningsopplysninger, men pga få vietnamesiske (n=2) og norske fedre (n=25) i denne gruppen gir det lite statistisk mening å legge vekt på dette funnet.
	11b	Foreldrenes inntekt har større betydning for pakistanske etterkommere enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Medhold	Fars inntekt gir imidlertid lik effekt på begge gruppenes karakterer. Norske elever får ingen effekt av mors inntekt, mens pakistanske etterkommere får en negativ effekt av dette.
	12b	Foreldrenes inntekt har større betydning for vietnamesiske etterkommere enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes inntekt, grunnskolekarakterer, kjønn, antall søsken og om eleven er i rute.	Medhold	Fars inntekt gir imidlertid lik effekt på begge gruppenes karakterer.
	13	Når elevenes grunnskolekarakterer holdes likt, forventes pakistanske etterkommere og presterer bedre enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes utdanning og inntekt, antall søsken, kjønn og om eleven er i rute.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom pakistanske etterkommere og norske elever i den videregående skole.
	14	Når elevenes grunnskolekarakterer holdes likt, forventes vietnamesiske etterkommere og prestere bedre enn majoritets elever i den videregående skole, kontrollert for foreldrenes utdanning og inntekt, antall søsken, kjønn og om eleven er i rute.	Ikke Medhold	Jeg finner ingen statistisk signifikante forskjeller mellom vietnamesiske etterkommere og norske elever i den videregående skole.
	15	Sosial bakgrunn har større betydning for de pakistanske, vietnamesiske og de norske elevene i grunnskolen sammenlignet med videregående, kontrollert for kjønn og om eleven er i rute.	Medhold	Sosial bakgrunn er langt mindre viktig i grunnskolen enn videregående. I videregående er grunnskolekarakterene viktigst.

Tabell 8.1: Oversikt over hypotesene

8.2 Diskusjon av funnene, sett i lys av teori og tidligere forskning

I teorikapittelet redegjorde jeg for en rekke mulige forklaringer på hvorfor prestasjonsforskjeller kan oppstå. Tidligere studier av dette temaet er preget av to ulike teoretiske ståsted. Det første teoretiske utgangspunktet jeg lanserte, legger et pessimistisk syn til grunn for forskjellene. Teoriene legger vekt på reproduksjon av

sosial ulikhet, og som betyr at barn som vokser opp i familier hvor foreldrene har lav utdanning og lav inntekt blir preget av dette slik at de selv ender opp med lav utdanning. Det andre teoretiske perspektivet legger derimot et optimistisk syn til grunn for ulikheten, hvor det pekes på muligheten til å klatre i hierarkiet, og oppnå sosial mobilitet. Perspektivet vektlegger at innvandrere har et særskilt pågangsmot, også kalt innvandrerdriv, om å lykkes i det nye samfunnet, som de overfører til sine barn.

Humankapital og referansegruppe teori koblet sammen representerer en ny måte å tenke på. Dette gir en mulighet for å forstå to forskjellige former for motivasjon som fanger kjernen i de to nevnte tilnærmingene. Humankapital dreier seg om villigheten til å investere i sin egen utdanning, og referansegruppeteori handler om hvilken grupper/mennesker vi sammenligner oss med. Hvis etterkommere identifiserer seg med innvandrere og ser at de blir utsatt for diskriminering i arbeidslivet, kan dette spore etterkommerne til å ta lang utdanning, for å komme inn i et sjikt av arbeidsmarkedet hvor man ikke diskrimineres, dvs et optimistisk ståsted. Alternativt kan elevene legge et pessimistisk syn til grunn for videre utdanningsvalg. Hvis etterkommerne ser at innvandrerne blir diskriminert, kan dette ta motet fra dem, slik at de evt dropper ut av skolen eller ikke er motivert for å arbeide med lekser (Birkelund og Mastekaasa 2009a).

Formålet med denne oppgaven har vært å gi en systematisk statistisk beskrivelse av faktorer som det er teoretisk eller erfaringsmessig grunn for å tro virker inn på elevenes karakterer i grunnskolen og i den videregående skole. Det er viktig å være klar over at jeg ikke tester teoriene direkte, og i det påfølgende vil jeg derfor kun peke på mulige forklaringer for hva jeg tror virker inn på elevenes karakterer i grunnskolen og i den videregående skole. Som jeg også har vært inne på tidligere anser jeg ikke de ulike teori-retningene som gjensidig utelukkende, de belyser tvert i mot ulike sider ved den ulikheten som er i utdanningssystemet.

Hvordan kan skoleprestasjonene til pakistanske etterkommere forklares?

En større andel av de pakistanske enn norske barna har foreldre med lav utdanning.

Vi har sett at dette er med på å forklare hvorfor pakistanske etterkommere gjør det noe dårligere enn norske elever i utdanningssystemet. Pakistanske etterkommere får bedre karakterer når vi kontrollerer for foreldrenes utdanning. Grunnen til dette kan være er at disse gjennomgående har mindre av de kulturelle og språklige ressursene som premieres i skolen (Bernstein 1974, Bourdieu 2006, Bourdieu og Passeron 2006, Hernes 1974 og Hoëm 1972). Det er ikke vanskelig å tenke seg at foreldrenes lavere utdanningsbakgrunn reduserer barnas sjanser for å få hjelp med lekser. Det er viktig å presisere at mors utdanning er noe viktigere enn fars utdanning. Dette tyder på at det er viktig å behandle foreldrenes utdanning separat og ikke som en gruppe. Teorier som vektlegger reproduksjon av sosial ulikhet og som legger vekt på at ulikheten fra en generasjon til neste reproduseres får derfor delvis støtte av denne studien. Det er foreldrenes utdanning og ikke inntekt som er utslagsgivende og viktig når vi søker å forstå prestasjonsforskjellene mellom elevene. Det er imidlertid ikke slik Bakken og Krange (1998:400) har forfektet at minoritetsbarn har større problemer med å dra nytte av foreldrenes utdanning fordi de mangler en form for særnorsk kulturelle kapital som favoriseres i skolen. Disse antakelsene får ikke støtte av data. Pakistanske etterkommere støter ikke på noen særskilte problemer som ikke andre barn med samme bakgrunn støter på. Alle elever får bedre karakterer når foreldrenes utdanningsnivå øker. Pakistanske etterkommere som kommer fra hjem hvor foreldrene har høy utdanning får en sterkere effekt og presterer bedre enn de som kommer fra hjem hvor utdanningsnivået er lavere, og dette er likt for alle elevgruppene i grunnskolen og i den videregående skole. Det er ingenting som tyder på at de pakistanske foreldrenes utdanning i mindre grad kan nyttiggjøre seg i den norske skolen. Har disse høy utdanning vil nok disse i likhet med andre foreldre kunne overføre nødvendige ressurser som senere vil mobiliseres til gode karakterer i skolen.

En annen potensiell forklaring på at pakistanske etterkommere og innvandrere presterer dårligere enn norske elever i skolen kan være at de har dårligere ferdigheter i det norske språket. I den norske skolen formidles mesteparten av undervisningen på det norske språket, og mangler disse elevene gode

norsk-kunnskaper er det ikke vanskelig å tenke seg at dette svekker sjansene for å lykkes i skolen. Vi vet at en stor andel av ikke-vestlige voksne innvandrere har betydelige problemer med det norske språk (Gabrielsen og Lagerstrøm 2005 og Helland 1997:166) og at mors dårlige norskspråklige kunnskaper påvirker karakterene negativt (Helland 1997:166 og Bakken og Krange 1998:401). Vi vet også at pakistanske mødre i større grad vil passe på barna selv, når de er små, fremfor å sende de i barnehage. Flertallet mener at deltidsarbeid er bedre enn heltidsarbeid når barna er små (Kavli og Nadim 2009).

Språkproblemer vil trolig være et større problem for de som har kommet til landet senere i livsløpet. Men hvis barna ikke går i barnehage eller får trent tilstrekkelig på det norske språket i oppveksten er det heller ikke vanskelig å tenke seg at dette også kan være et problem for etterkommerne (Øzerke 1992).. Det er ikke utenkelig at elever med en pakistansk bakgrunn kan ha problemer med visse nyanser i språket, og med dårlige norskspråklige ferdigheter blir det vanskeligere å beherske den utvidede språkkoden (jmf Bernstein) som gir uttelling i skolekonteksten.

Familiens økonomiske ressurser har vist seg å ikke ha betydning for prestasjonsforskjellene mellom norske og pakistanske etterkommere i grunnskolen og i den videregående skole. Men i videregående skole får de pakistanske etterkommerne en negativ effekt av mors inntekt (kontrollert for foreldrenes utdanning). En rimelig tolkning er at økt inntekt vil gi familien et bedre grunnlag for å legge til rette for pedagogiske ressurser, slik som pc, Internett, bøker, aviser, litteratur etc som igjen vil bidra til å fremme prestasjonene (Bakken 2003:63). Det er vanskelig å si hvorvidt disse elevene har mindre av disse ressursene, men funnet kan tyde på at slike pedagogiske ressurser ikke er nok i seg selv. I følge Coleman (1988) er foreldrenes ressurser kun potensielle ressurser som gjennom tidsinvesteringer i barnets skolearbeid kan realiseres (Leirvik 2004:50, Coleman 1988). Det som er vesentlig for at elevene skal få utbytte er at foreldrene investerer tid og energi på barnet. Funnet kan tyde på seleksjon. Kanskje er mødre til pakistanske etterkommere annerledes enn andre mødre som jobber. Flertallet av pakistanske mødre mener at man burde jobbe deltid når man oppdrar barn. Det er flere av disse

mødrene som jobber deltid enn heltid (Kavli og Nadin 2009:50-59 og Djuve og Pettersen 1998:101). De som jobber i den pakistanske gruppen kommer kanskje fra familier som er spesielle og det er mulig at disse kvinnene blir tvunget til å handle på tvers av hva de selv egentlig mener er riktig av hensyn til økonomiske grunner/problemer i familien. Hvis pakistanske mødre jobber når barna gjør lekser vil ikke disse barna få den oppfølgingen som skal til for videre progresjon og faglig utvikling i skolen. Men det er vanskelig å gi noen fornuftig forklaring på dette funnet, men det er meget interessant og anbefales å undersøkes nærmere i fremtidig forskning. Funnet er omvendt av hva vi egentlig skulle tro. Mors inntekt gir en negativ effekt og er derfor en ulempe, fremfor en fordel for disse barna. Teorier om økonomisk ulikhet får derfor ikke støtte av data her.

Pakistanske etterkommer-jenter presterer bedre enn pakistanske etterkommer-gutter i grunnskolen og pakistanske innvandrere-jenter presterer bedre enn pakistanske innvandrere-gutter i den videregående skole. Vi vet samtidig at streng kontrollutøvelse fra foreldrene sin side rammer minoritetsejenter spesielt hardt (Leirvik 2004:56, Prieur 2004:61, Wikan 1995:) og kanskje er dette tilfellet for jentene i disse dataene også. En mulighet er at jentene opplever en strengere kontrollutøvelse enn guttene som fører til at skolens dyder holdes ekstra høyt. Dette gir støtte til teorien om sosiale ressurser (sosial kontroll).

Hvordan kan skoleprestasjonene til vietnamesiske etterkommere forklares?

I likhet med pakistanske etterkommere har vietnamesiske barn foreldre med lav utdanning og lav inntekt. Vietnamesiske etterkommere presterer imidlertid like bra som nordmennene både før og etter kontroll for dette. Vi forventet at disse skulle øke sine prestasjoner og prestere bedre enn norske elever når vi tok i betraktning deres sosiale bakgrunn. Men hypotesen fikk ikke støtte av data. Som nevnt viste samspillsanalysene at effekten av foreldrenes utdanning var lik for alle elever. Elever som har foreldre med høy utdanning vil få større avkastning på karakterene enn barn som kommer fra hjem hvor utdanningsnivået er lavere. Kulturteorien gjør seg derfor også relevant her, men det er som allerede nevnt ikke snakk om at disse

skiller seg fra andre elever og mangler en særegen norsk kulturell kapital slik Bakken og Krangle (1998) har hevdet

Vietnamesiske mødre er mer positive enn pakistanske mødre til heltidsarbeid når barna er små, og de virker å være mer åpne for å sende barna i barnehage (Kavli og Nadim 2009). Økt deltagelse i barnehage og samvær med andre barn som snakker norsk i tidlig alder antas å være positivt for norskspråklige ferdigheter. Siden de vietnamesiske elevene presterer like bra som de norske elevene virker det ikke som at disse elevene sliter med det norske språket. Språk virker derfor ikke å være et problem for vietnamesiske elever.

De vietnamesiske elevene får samtidig noe de andre elevene ikke får, en positiv effekt av foreldrenes inntekt. Fars inntekt virket lønnsomt for vietnamesiske etterkommere i grunnskolen og mors inntekt gir positiv effekt i den videregående skolen³⁰. Det er vanskelig å peke på noen fornuftig forklaring for hvorfor denne elevgruppen skiller seg ut. En mulighet er at disse elevene i større grad enn andre får hjelp til å bruke de pedagogiske verktøyene gjennom tidsinviteringer fra foreldrene.

Analysen viser videre at jo høyere inntektsnivå foreldrene har, jo bedre karakterer får elevene. Alle vietnamesere får et positivt utbytte av foreldrenes inntekt, men vietnamesiske barn som har foreldre med lav inntekt får mindre utbytte av dette enn barn som har foreldre med høyt inntektsnivå. Barn som har foreldre med høyt inntektsnivå vil kanskje i større grad enn barn fra familier med lav inntekt få tilrettelagt pedagogiske ressurser slik som pc, Internett, litteratur og aviser etc og kanskje får de også mer hjelp fra foreldrene i forbindelse med leksearbeid. Barn fra hjem med lav sosial bakgrunn, må kanskje i større grad også jobbe ved siden av studiene eller/og de bor trangere. Dette kan tenkes å påvirke både arbeidsro og konsentrasjon for disse elevene på grunn av bråk og støy i hjemmet (Knudsen 1980:5-6). Dette funnet gir som vi har sett støtte til teorier om økonomieisk ulikhet.

Men vietnamesiske elever presterer generelt bra i skolen. Og selv om det er variasjoner innad i gruppen av effektutbytte, kommer gruppen som helhet like bra ut som de norske. Det er ingen signifikante karakterforskjeller mellom disse elevene.

30 Fars inntekt er signifikant på 10 prosent, mens mors inntekt er signifikant på 5 prosent

Ser vi bort i fra ikke signifikant estimat, går disse elevene i pluss etter kontroll for foreldrenes utdanning. Pga lav utvalgstørrelse er det imidlertid vanskelig å si noe sikkert om denne gruppen. Årsaken til at disse presterer bra skyldes trolig at deres foreldre er særdeles engasjert i skolen og støtter og stiller krav/forventninger til gode prestasjoner. Gjennom hardt arbeid og pågangsmot satser vietnamesiske elever på skolen, fordi de har et ønske om å vise sin takknemlighet til sine foreldre. Barna føler at de skylder foreldrene å lykkes siden de har ofret sine liv for dem, ved å komme hit til landet (Leirvik under vurdering, Bakken 2003). Gjennom streng sosial kontroll og forventninger til barnas utdanning inspireres disse elevene til å satse på skolen (Lauglo 2000). Leirvik (under vurdering:14) har presisert at det ikke kan være snakk om en særegen kulturell praksis som kun knytter seg til et bestemt geografisk område. Men det er ikke utenkelig at denne praksisen blir sterkere utøvet for visse minoritetsgrupper. Sitatet ”If I got an A minus and was really proud, they told me: not so good, you’ll have to do better next time. If I got a straight A they told me to keep on getting straight As” (Fekjær og Leirvik under publisering:11). Sitatet viser at det er særdeles vanskelig å tilfredsstillere og vise sin takknemlighet til vietnamesiske foreldre. Helland (1997:101) viser samtidig at utdanning er av en helt sentral karakter og basal verdi for vietnameserne og at det forbindes med ære. ” Høy verdsetting av utdanning kan føre til sterkere motivasjon for skolearbeidet, noe som antas å ha en gunstig effekt på prestasjonene” (Helland 1997:102). Han antar at konfusianerne derfor er positivt innstilt til det å tilpasse seg det norske samfunnet (representert ved skolen) og de krav det stiller. Dette virker rimelig. Vi vet at vietnamesiske elever bruker spesielt mye tid på lekselesning (Bakken 2003:96, Lauglo 1996:46, Bakken og Krangle 1998:390, Helland 1997, Opheim og Støren 2001:106, Portes og Rumbaut 2001:214), at de bruker offentlige ressurser slik som biblioteket hyppigere enn andre grupper (Lauglo 1996:76) og at de er blant gruppene som har høyest aspirasjoner om å starte i høyere utdanning (Sletten 2001:86). Dette ekstra innvandrerdrevet kan bidra til å kompensere for manglende familieressurser i skolen (Bakken 2003:27,126, Lauglo 1996:78, 53, Sletten 2001:68, Bakken og Sletten 2000, Bakken og Krangle 1998, Støren 2005a, Støren og Opheim 2001:139).

Analyseresultatene i denne studien kan ikke avgjøre om disse elevene har et ekstra driv og er mer positiv til skolen sammenlignet med andre elevgrupper, men det virker rimelig å fortolke vietnamesiske elevers prestasjoner innenfor en slik optimistisk fortolkningsramme³¹. Det virker som at det kan være noe med den konfusianske kulturen. Trolig har disse barna sosiale mobilitetsprosjekter, og ved hjelp av høy sosial kapital påvirkes karakterene positivt.

Finner vi et ekstra driv blant pakistanske elever også?

Jeg har ikke data som måler om noen av elevgruppene har forsøkt å bedre sin sosiale posisjon i samfunnet, men tidligere studier har vist at disse generelt har en god motivasjon og sterk innsatsvilje når det gjelder å satse på skolen, og dette til tross for at de får dårligere karakterer i både grunnskolen og i den videregående skole (Bakken og Krange 1998:398, Lauglo 1996). Pakistanske elever presterer dårligere enn andre elever i skolen, men det er viktig å understreke at det ikke er snakk om store forskjeller. Spørsmålet som melder seg er om dette innvandrerdrivet gjelder for pakistanske elever også. Pakistanske etterkommere presterer for det første bedre enn innvandrerne. For det andre er forskjellen til de norske liten. Pakistanske etterkommere har et snitt på 4,29 i grunnskolen mot majoritetselevers 4,64, og 3,98 i den videregående skole mot norske elevers 4,39. For det tredje søker pakistanske etterkommere seg videre til høyere utdanning, selv om de har noe dårligere karakterer enn de norske elevene i den videregående skole (Schou 2009:117-119). Selv om elevene gjør det noe dårligere enn sine norske medelever trenger ikke dette bety at disse ikke er bærere av et innvandrerdriv. Men det virker som at dette først og fremst gjør seg gjeldende for etterkommerne. Tar vi i betraktning deres sosiale bakgrunn blir de også noe likere nordmennene. Hadde det ikke vært for et slikt

31 Det er grunn til å tro at lav utvalgstørrelse fører til ikke signifikante funn. Hadde gruppen vært større er det grunn til å tro at disse ville prestert bedre enn de norske hvis vi hadde tatt hensyn til familiebakgrunn. Vi kan ikke utelukke dette. Tidligere forskning har vist at disse presterer bedre enn norske etter kontroll for foreldrenes utdanning så det virker ikke urimelig å fortolke disse innenfor en slik optimistisk ramme.

innvandrerdrev ville nok karakterene vært lavere, og presentasjonsgapet større enn det er i dag. (Bakken 2003:126 og Lauglo 1996). Deres normsett og sosial kontroll innad i familien kan nok være med på å forklare hvorfor vietnamesiske elever og pakistanske etterkommere gjør det bedre i utdanningssystemet enn hva vi skulle forventet ut ifra deres sosiale bakgrunn. Det virker ikke urimelig å fortolke dette innenfor en optimistisk fortolkningsramme.

Etterkommere og deres investeringer i skolen

Forskjeller i skoleprestasjoner på grunnskolen ser ut til å være den viktigste forklaringen på hvordan det går med elevene i den videregående skole. De som gjør det bra i grunnskolen gjør det også bra i den videregående skolen, og de som gjør det dårlig i grunnskolen gjør det også dårlig på videregående. Når elevene begynner i den videregående skole går de ned i karaktersnitt³², men prestasjonsgapet mellom elevene blir imidlertid ikke større. Dette kan tolkes som at elevene investerer like mye i skolen.

Det ble gjort en antakelse om at individer velger utdanning på bakgrunn av hvordan vi tror at andre før oss, som vi selv sammenlikner oss med, har klart seg, både i utdanningssystemet og arbeidsmarkedet. Og at man derav velger det en tror er det riktige valget med tanke på uttelling (Merton 1968). En potensiell forklaring på elevenes prestasjoner er sammenkoblingen av humankapital og referansegruppeteori. I den forbindelse er det viktig å understreke at jeg ikke undersøker videre utdanningsvalg, men ser på villigheten til å investere i egen skolegang feks lekser. I lys av karakterutviklingen i skolen for begge grupper, er det mye som tyder på at elevene investerer like mye som de norske elevene i skolen. I lys av humankapital og referansegruppeteori koblet sammen, er det mye som indikerer at elevene, uavhengig av hvem de sammenligner seg med³³ tolker skolen

32 Dette er antakelig pga. større vanskelighetskrav til det faglige innholdet

33 Elevene kan sammenligne seg med mange grupper, venner, medelever, innvandrere som har gått gjennom skolen tidligere etc. Det er imidlertid vanskelig å si noe om hvem elevene sammenligner seg med

som positiv. Bli etterkommerne konfrontert med muligheten for diskriminering i senere arbeidsliv, er det mye som taler for at de tolker dette i positive termer. Istedenfor å demotiveres av andres erfaringer inspireres de til å satse på skolen for slik å overkjøre sosial bakgrunn og oppnå oppadstigende sosial mobilitet. Tidligere forskning har som tidligere nevnt vist at både pakistanske og vietnamesiske elever sikter seg mot jobber som antas å gi god avkastning (Schou 2009:122). Men dette er kun mulige forklaringer, det kreves flere studier, og spesielt dybdestudier av gruppene for å få konkret informasjon om hvordan oppfatninger ulike minoritetsgrupper har om dette.

8.3 Veien videre og samfunnsmessige konsekvenser

Vi har sett at prestasjoner fra grunnskolen er det viktigste for skoleprestasjonene i den videregående skole. Vi husker at Grindland (2009:71) pekte på det samme i forhold til frafall. Hadde minoritetselevne hatt like karakterer som de norske elevene på grunnskolen, ville dette gitt disse en høyere fremfor en lavere sannsynlighet sammenlignet med de norske elevene for å gjennomføre videregående skole. Denne studien tyder også på at hovedutfordringen ligger her. Karakterer i grunnskolen er avgjørende for hvordan det vil gå med elevene i den videregående skole. Men det er viktig å bemerke at det ikke er snakk om store forskjeller. Men pga. lavere karaktersnitt kan det være at pakistanske elever kan møte på problemer når de skal søke seg til videregående skoler eller høyere utdanning. Alle elever konkurrerer på lik linje, med utgangspunkt i karakterpoengene de har oppnådd tidligere når de søker om studieplass i videregående og høyere utdanning. Noen av de pakistanske elevene kan derfor stå i fare for å ikke komme inn på det studiet de ønsker fordi de har lavere karakterer enn sine medelever. Dataene har vist at de elevene som presterer bra i grunnskolen, også presterer bra i den videregående skole, og de som presterer svakt i grunnskolen, gjør det dårlig i den videregående skole. For å eventuelt minske forskjeller mellom norske og pakistanske elever burde oppfølgingstiltak settes inn, og jo tidligere dette skjer i skolegangen jo bedre er det. Det virker ikke som at problemet bunner i manglende motivasjon i å med at gapet

ikke økes i den videregående skole, men at elevene støter på faglige utfordringer.

Hvis det er slik at de pakistanske mødrene er annerledes enn andre mødre som jobber og at de ikke har tid til å hjelpe barna med skolefaglig oppgaver kan også et alternativ være å aktivisere disse i større grad.

Resultatene i denne studien tyder på at det er viktig å skille mellom ulike minoritetsgrupper og ikke bare mellom minoritet og majoritet. Denne studien har vist mindre forskjeller enn Bakkens (2003) studie som hovedsakelig behandler minoritetsgruppen som en helhetlig gruppe. Det vil være et behov for flere kvantitative og kvalitative studier i fremtiden som kan være med på å øke vår forståelse av landforskjeller (Fekjær 2007). Leirvik og Fekjær (under publisering) undersøker skoleprestasjoner blant vietnamesere hvor de kombinerer et kvalitativ og kvantitativt design. Dette oppfattes som fruktbart og anbefales å følges opp i fremtidige studier. Samtidig er det viktig å skille mellom mor og fars påvirkning. Denne studien viser at mors utdanning er noe viktigere enn fars utdanning.

Diskusjon & konklusjon

9 Referanser

Arnesen, Clara Åse (2003), *Grunnskolekarakterer våren 2003*. NIFU skriftserie nr. 32/2003. Oslo: NIFU STEP

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

Bakken, Anders og Mira Aa. Sletten (2000), "Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning – realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner?" *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17(1): 27–36

Beck, Christian W (2007), "Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3:245-256

Becker, Gary S (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3rd. Edition. Chicago: University of Chicago Press

Berg, Kikki (2008), *Utdanningsplaner blant minoritetsungdom i Oslo: en kvantitativ studie*. Masteroppgave, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo

Bernstein, Basil (1974), *Class, Codes and Control; Theoretical Studies towards a sociology of Language*. 2.utgave. New York: Schocken books.

Birkelund, Gunn og Arne Mastekaasa (2009a), "Innledning ". I Gunn, Birkelund, og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (11-42) Oslo: Abstrakt forlag

Birkelund, Gunn og Arne Mastekaasa (2009b), "Et sammensatt bilde ". I Gunn, Birkelund, og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (221-227) Oslo: Abstrakt forlag

Bourdieu, Pierre (2006), "Kapitalens former". *Agora* 24:5-26.

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (2006), *Reproduksjonen; Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brekke, Idunn og Silje N, Fekjær (2009) "I samme båt. Frafall fra videregående og arbeidsmarkedstilknytning blant etterkommere og unge med majoritetsbakgrunn". I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (75-89) Oslo: Abstrakt forlag

Brinbaum, Yaël og Hector Cebolla Boado (2007), "The school careers of ethnic minority youth in France: Success or disillusion" *Ethnicities* 7:445-74

Bugge, Lars (2006), "Herredømme og frigjøring i den borgerlige kulturen". *Agora* 24:246-268

Chiswick, Berry R (1978), "Effect of Americanization on earnings of foreign-born men". *Journal of Political Economy* 86: 897–921

Christoffersen, Knut-Andreas (2009), *Databehandling og statistisk analyse med SPSS.4.utgave*. Oslo: Unipub

Colding, Bjørg (2005), "En sammenligning af udlændinges og danskeres karakterer fra folkeskolens afgangsprøver og på de gymnasiale uddannelser".
Baggrundsrapport i Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark 2005

Coleman, James S (1988), "Social Capital in the Creation Of Human Capital". *The American journal of sociology*, 94:95-120 .

Connolly, Paul (2006), "The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: a secondary analysis of the youth cohort study of England and Wales 1997-2001". *British Educational Research Journal* 32:3-21

Dale, Erling (2008), *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk

Dalheim, Elisabeth (2001), "Innvandrere og utdanning: Med utdanning i bagasjen". *Samfunnspeilet*, 2:48-59

Danielsen, Arild (1998), "Kulturell kapital i Norge". *Sosiologisk tidsskrift*, 1/2:75-106.

Daugstad, Gunnlaug (2008), "Kapittel 3: Utdanning". I statistisk sentralbyrå. *innvandring og innvandrere 2008*. Rapport SA 103, (55-81) Lesedato:15.04.2010.

URL: http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa103/kap3.pdf

Djuve, Anne Britt og Hanne Cecilie Pettersen (1998), *Må de være ute om vinteren? Oppfatninger om barnehager i fem etniske grupper i Oslo*. Fafo rapport 262

Dzamarija, Minja Tea (2008), *Definisjoner og betegnelser i innvandrerstatisikken, Hva skal «innvandreren» hete*. Statistisk sentralbyrå. Lesedato: 15.04-2010. URL: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200804/14/index.html>

Engen, Thor O, Lars A, Kulbrandstad og Sigrun Sand (1996), *Til keiseren hva keiseren er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner, sluttrapport fra prosjektet minoritetslevers skoleprestasjoner*. Hamar: Oplandske bokforlag

Evensen, Øystein (2009), "Høyt utdannede innvandrere etterkommeres møte med arbeidsmarkedet". I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (179-197) Oslo: Abstrakt forlag

Fekjær, Silje (2006), "Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge". *Tidsskrift for samfunnsforskning* 47 (1): 57-93

Fekjær, Silje B (2007), *Nye forskjeller - nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Ph.D Avhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Det samfunnsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo

Fekjær, Silje B og Gunn E, Birkelund (2009), "Finnes Ghettoskolen? Betydningen av andel elever med innvandrerbakgrunn for elevenes prestasjoner i videregående skole". I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (91-105) Oslo: Abstrakt forlag

Fekjær, Silje N og Mariann S, Leirvik (under publisering), "Silent gratitude. A qualitative and quantitative study of education among the Vietnamese Second Generation in Norway". *Publiseres i Journal of ethnic and migration studies høsten 2010*

Gabrielsen, Egil og Bengt O, Lagerstrøm (2005), "Mange innvandrere er dårlige til å lese norsk". *Samfunnsspeilet*, 2:2-10

Gartman, David (2006), "Kultur som klassesymbol eller massetingliggjøring? En kritikk av Bourdieus *Distinksjonen*". *Agora*, 24:213-245

Grindland, Mina V (2008), *Gjennomføring av videregående skole for minoritets elever- betydningen av sosial bakgrunn og karakterer*. Masteroppgave, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo

Grindland, Mina V (2009), "Minoritets elevers frafall fra videregående opplæring". I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (61-89) Oslo: Abstrakt forlag

Gripsrud, Jostein og Jan F, Hovden (2000), "(Re)Producing a Cultural Elite? A Report on the Social Backgrounds and Cultural Tastes of University Students in Bergen, Norway". I Jostein, Gripsrud (red.) *Sociology and Aesthetics*. (55-90) Bergen: Høyskoleforlaget

Grodsky, Eric J, Robert Warren og Erika Felts (2008), "Testing and social stratification in American Education". *Annual. Review of Sociology* 34:385-404

Hallvik, Jørgen (2008), *Skoleprestasjoner i grunnskolen blant 2.5 generasjonselever: en kvantitativ studie av elever med en ikke-vestlig utenlandsfødt og en norskfødt forelder*. Masteroppgave, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi,

Universitetet i Oslo

Hallvik, Jørgen (2009), "Skoleprestasjoner blant grunnskoleelever med en norskfødt og en utenlandsfødt forelder". I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv.* (45-59) Oslo: Abstrakt forlag

Hansen, Marianne N (1986), "Sosiale utdanningsforskjeller; Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares? ". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27:3-28

Heath, Anthony F, Catherine Rethon og Elina Kilpi (2008), "The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and educational attainment". *Annual Review of Sociology* 34: 211–35

Helgeland, Kjetil (2009), "Innvandrerbakgrunn og frafall fra høgskolestudier". I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv.* (125-136) Oslo: Abstrakt forlag

Helland, Håvard (1997), *Etnisitet og skoletilpasning: en undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner.*

Magistergradsavhandling, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo

Helland, Håvard og Liv Anne Støren (2004), *Videregående opplæring - progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser : forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn.* NIFU skriftserie nr. 26/2004. Oslo:NIFU STEP

Henriksen, Kristin (2008), "Overkvalifiserte innvandrere, Leger på lager". Statistisk sentralbyrå. Lesedato: 15.04-2010. URL: <http://www.ssb.no/ssp/utg/200803/07/>

Referanser

Hernes, Gudmund (1974), "Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?" I Mauritz Sundt Mortensen (red.) *I forskningens lys: 32 artikler om norsk forskning i går, i dag, i morgen.* (231-251) Oslo: Norges almenvitenskapelige forskningsråd

Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (1976), *NOU 1976: 46, Utdanning og ulikhet.* Oslo: Universitetsforlaget

Hoëm, Anton (1972), "Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 13:251-263

Kao Grace, og Jennifer Thompson (2003), "Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment". *Annual Review of Sociology* 29:417-42

Kavli, Hanne Cecilie og Marjan Nadim (2009), *Familiepraksi og likestilling i innvandrede familier.* Fafo rapport 39

Knudsen, Knud (1980), *Ulikhet i grunnskolen.* Bergen: Universitetsforlaget

Kolby, Hanne E og Ståle Østhus (2009), "Karakterprestasjoner i høyere utdanning blant etterkommere av innvandrere". I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv.* (137-147) Oslo: Abstrakt forlag

Krange, Olve og Anders Bakken (1998), "Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?" *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39(3): 381-410

Lauglo, Jon (2000), "Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth". I Stephen, Baron, John Field og

Tom Schuller (red.) *Social Capital: Critical Perspectives*. (142-167) Oxford: University Press

Lauglo, Jon (2004), "Innvandrerungdommers anspennelse på skolen". I Petter, Aasen, Per. Bjørn. Foros, og Per Kjøl (red.) *Pedagogikk og politikk: Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25.september 2004*. (346-370) Oslo: Cappelen akademisk forlag

Lauglo, Jon (1996), *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Ungforsk

Leirvik, Mariann (Under vurdering), "For mors skyld - Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn". *vurderes hos Tidsskrift for ungdomsforskning*

Leirvik, Mariann Stærkebye (2004), *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? - En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. Hovedfagsoppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi: Universitetet i Oslo

Lie, Benedicte (2003), "Store forskjeller i innvandreres utdanningsnivå". *Samfunnsspeilet*, 3:47-52

Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001), *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Rapport 4/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Löfgren, Horst (1991), *Elever med annat hemspråk än svenska : en jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp*. Pedagogisk

orientering och debatt. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö

Marks, Gary N (2005) "Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries". *Ethnic and Racial Studies* 28:925-46

Mathisen, Bjørn og Kristin Henriksen (2009), "Kapittel 3: Deltakelse i utdanning og arbeidsliv – analyser av registerdata" I Kristin, Henriksen (red.) *Unge som innvandret før skolealder – hvor like er de norskfødte med innvandrereforeldre?*

Notat 2009/35, (18-27) Lesedato:01.05.2010. URL:

http://www.ssb.no/emner/00/02/notat_200935/notat_200935.pdf

McNeal, Ralph B (1999), "Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out". *Social Forces*, 78(1): 117-144

Merton, Robert K, og Alice S, Rossi (1968), "Contributions to the theory of reference group behavior". I Robert K. Merton (red.) *Social Theory and Social Structure*.(279–334) New York: The Free Press

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

Ogbu, John U (1991), "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective". I Margaret, Gibson og John Ogbu (red.) *Minority status and schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. (3-33) New York/London:Garland publishing inc

Opheim, Vibeke og Liv Anne Støren (2001), *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning*. Rapport 7/2001. Oslo: NIFU STEP

- Portes, Alejandro (1998), "Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology". *Annual Review of Sociology*, 24:1-24
- Portes, Alejandro og Ruben G Rumbaut (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press
- Prieur, Annick (2004), *Balansekunstnere - Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag
- Quinn, Moore og Lucie, Schmidt (2004), "Do Maternal Investments in Human Capital Affect Children's Academic Achievement?". Department of Economics Working Papers 194, Department of Economics, Williams College
- Ringdal, Kristen (2007), *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ Metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Roe, Astrid og Rita Hvistendahl (2006), "Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background". I Jan, Mejdning og Astrid Roe (red). *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. (113-127) København: Nordic Council of Ministers
- Rogstad, Jon (2001), *sist blant likemenn? Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning
- Rosenlund, Lennart (1998), "Sosiale Strukturer og deres metamosfoser". *Sosiologisk tidsskrift*, 6: 45-73
- Rothon, Catherine (2007), "Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England

and Wales at the end of compulsory schooling". *Ethnicities* 7:306-22

Schiefloe, Per Morten (2003), *Mennesker og Samfunn, innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Schou, Line A (2009), "Utdanningsvalg og innvandrerbakgrunn – mot en etnisk arbeidsdeling i høyere utdanning?" I Gunn E, Birkelund og Arne Mastekaasa (red.) *Integrert? innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (125-136) Oslo: Abstrakt forlag

Skarpenes, Ove (2007), "Den ” legitime kulturens ” moralske forankring". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 48(4): 531-563

Skog, Ole-Jørgen (2004), *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sletten, Mira (2001), *Det skal ikke stå på viljen – utdanningsplaner og yrkesønsker blant Oslounddom med innvandrerbakgrunn*. Rapport 8/2001. Oslo: NOVA

SSB (2001), *Innvandrerne husholdninger. Folke- og bolig tellingen 2001- Store husholdninger blant ikke-vestlige innvandrere*. Statistisk sentralbyrå. Lesedato: 10.04-2010, URL: <http://www.ssb.no/fobinv/main.html>

SSB (2009), *Om statistikken*. Statistisk sentralbyrå. Lesedato: 01.04-2010, URL: <http://www.ssb.no/kargrs/om.html>

SSB (2010), *Innvandring og innvandrere*. Statistisk sentralbyrå. Lesedato: 04.04-2010, URL: (<http://www.ssb.no/innvandring/>)

St.meld. nr. 17 (1996–97) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo:

Kommunal- og Arbeidsdepartementet

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *Og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring.*

Oslo: Kunnskapsdepartementet

Støren, Liv Anne (2005a), "Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?»" I Mona, Raabe (red). *utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse.* (70-97) Statistiske analyser nr 74, Oslo: Statistisk sentralbyrå

Støren, Liv Anne (2005b), *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat.* Arbeidsnotat 34/2005. Oslo: NIFU STEP

Støren, Liv Anne (2006), "Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring". *Tidsskrift for ungdomsforskning* 6(2): 59-86

Støren, Liv Anne, Håvard Helland 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

Torp, Hege, Erling Barth og Olav magnussen (1994), *Arbeidsmarkedsøkonomi.* Stavanger: Rogaland mediesenter

Van De Werfhorst, Herman G og Frank Van Tubergen (2007), "Ethnicity, schooling and merit in the Netherlands". *Ethnicities* 7: 416-44

Wikan, Unni (1995), *Mot en ny norsk underklasse, kultur og integrasjon.* Oslo: Gyldendal

Referanser

Zhou, Min og Carl L, Bankston (1994), "Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans". *International Migration Review*, 28(4):821-845

Østby, Lars og Kristin Henriksen (2007), *Etterkommerne – integreringens lakmustrast*. *Plan* 5/2007: 30–37

Øzerk, Kamil Z (1992), *Tospråklige minoriteter; Sirkulær tenkning og pedagogikk: presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum: Oris forlag

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt

Antall ord i oppgaven: 35 654

Referanser

10 Appendix

Appendiks: A kapittel 6

	Gutter		Jenter		Samspill (t-verdier)
	b	s.f	b	s.f	
Konstant	7,066***	1,879	5,465***	1,273	0,705
Pakistanske etterkommere	-0,199	0,106	-0,259**	0,081	0,450
Vietnamesiske etterkommere	0,061	0,172	0,125	0,143	-0,286
Forsinket i studiene (ref. I rute)	-0,462***	0,117	-0,346***	0,079	-0,822
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>					
Videregående utdanning	0,060	0,076	0,080	0,060	-0,207
Høyere utdanning, lavere nivå	0,221**	0,078	0,256***	0,064	-0,347
Høyere utdanning, høyere nivå	0,269**	0,084	0,354***	0,069	-0,782
Manglende opplysninger	0,403	0,231	0,061	0,155	1,229
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>					
Videregående utdanning	0,021	0,076	0,072	0,056	-0,540
Høyere utdanning, lavere nivå	0,237**	0,076	0,290***	0,058	-0,554
Høyere utdanning, høyere nivå	0,405***	0,091	0,466***	0,072	-0,526
Manglende opplysninger	-0,472**	0,177	-0,205	0,136	-1,196
Fars inntekt	-0,011	0,008	0,003	0,006	-1,400
Mors inntekt	0,004	0,008	-0,001	0,007	0,470
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>					
1 søsken	-0,069	0,076	-0,052	0,063	-0,172
2 søsken	-0,132	0,078	-0,102	0,066	-0,294
3 søsken	-0,163	0,094	-0,098	0,078	-0,532
4 eller flere søsken	-0,210	0,111	-0,274**	0,092	0,444
Justert R ²	0,065		0,021		
N	2406		2757		

Tabell A1: Separate analyser etter kjønn for grunnskolen

b= regresjonskoeffisient, *sf*= standardfeil. Karakterene er standardisert (*z*-skårer). Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: *** $P < 0,001$, ** $p < 0,01$

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f
Konstant	6,452***	1,096	5,992***	1,080	5,907***	1,080	6,037***	1,080
Pakistanske etterkommere	-0,651***	0,049	-0,462***	0,053	-0,408***	0,057	-0,339***	0,062
Vietnamesiske etterkommere	-0,176	0,110	-0,053	0,109	-0,036	0,110	-0,005	0,110
Kjønn (Kvinne=1)	0,381***	0,026	0,396***	0,025	0,396***	0,025	0,396***	0,025
Forsinket i studiene (ikke i rute=1)	-0,409***	0,068	-0,399***	0,067	-0,397***	0,067	-0,402***	0,067
<i>Fars utdanning (ref. Grunnskole)</i>								
Videregående utdanning			0,103*	0,048	0,102*	0,048	0,099*	0,048
Høyere utdanning, lavere nivå			0,340***	0,048	0,335***	0,049	0,335***	0,049
Høyere utdanning, høyere nivå			0,484***	0,049	0,470***	0,052	0,474***	0,052
Manglende opplysninger			0,075	0,126	0,081	0,126	0,096	0,126
Fars inntekt					-0,003	0,005	-0,003	0,005
Mors inntekt					0,017***	0,005	0,016**	0,005
<i>Antall søsken (ref. Ingen søsken)</i>								
1 søsken							-0,039	0,049
2 søsken							-0,074	0,051
3 søsken							-0,085	0,061
4 eller flere søsken							-0,219**	0,072
Justert R²	0,078		0,108		0,110		0,111	

Tabell A2: Betydningen av fars utdanning for prestasjonsforskjeller i grunnskolen

b= regresjonskoeffisient, sf= standardfeil. Karakterene er standardisert. (z-skårer) Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: *** $P < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f
Konstant	6,452***	1,096	5,862***	1,073	5,767***	1,075	5,931***	1,075
Pakistanske etterkommere	-0,651***	0,049	-0,361***	0,057	-0,328***	0,060	-0,259***	0,064
Vietnamesiske etterkommere	-0,176	0,110	0,050	0,110	0,069	0,110	0,101	0,111
Kjønn (Kvinne=1)	0,381***	0,026	0,402***	0,025	0,403***	0,025	0,402***	0,025
Forsinket i studiene (ikke i rute=1)	-0,409***	0,068	-0,391***	0,067	-0,388***	0,067	-0,393***	0,067
<i>Mors utdanning (ref. Grunnskole)</i>								
Videregående utdanning			0,098*	0,045	0,090*	0,046	0,079	0,046
Høyere utdanning, lavere nivå			0,369***	0,044	0,353***	0,045	0,354***	0,045
Høyere utdanning, høyere nivå			0,595***	0,051	0,566***	0,054	0,571***	0,054
Manglende opplysninger			-0,295**	0,104	-0,295**	0,104	-0,280**	0,104
Fars inntekt					0,007	0,005	0,008	0,005
Mors inntekt					0,005	0,005	0,003	0,005
<i>Antall søsken (ref. Ingen søsken)</i>								
1 søsken							-0,050	0,049
2 søsken							-0,103*	0,051
3 søsken							-0,113	0,060
4 eller flere søsken							-0,231**	0,071
Justert R²	0,078		0,119		0,119		0,120	

Tabell A3: Betydningen av mors utdanning for prestasjonsforskjeller i grunnskolen

b= regresjonskoeffisient, sf= standardfeil. Karakterene er standardisert.(z-skårer) Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: ***P<0,001, ** p<0,01, * p<0,05

Appendiks B: Kapittel 7

	Gutter		Jenter		Samspill (t-verdier)
	b	s.f	b	s.f	
Konstant	0,637	0,761	2,072**	0,636	-1,4469
Pakistanske etterkommere	0,032	0,077	0,003	0,059	0,2990
Vietnamesiske etterkommere	0,170	0,125	0,013	0,104	0,9655
Forsinket i studiene (ikke i rute=1)	-0,050	0,040	-0,123***	0,033	1,4078
<i>Fars utdanning (ref. grunnskole)</i>					
Videregående utdanning	0,139*	0,055	0,100*	0,044	0,5537
Høyere utdanning, lavere nivå	0,159**	0,057	0,166***	0,046	-0,0956
Høyere utdanning, høyere nivå	0,224***	0,061	0,244***	0,051	-0,2515
Manglende opplysninger	0,121	0,168	-0,063	0,113	0,9088
<i>Mors utdanning (ref. grunnskole)</i>					
Videregående utdanning	0,043	0,055	0,127**	0,041	-1,2245
Høyere utdanning, lavere nivå	0,136*	0,055	0,204***	0,043	-0,9740
Høyere utdanning, høyere nivå	0,289***	0,066	0,278***	0,053	0,1300
Manglende opplysninger	0,232	0,128	0,237*	0,099	-0,0309
Fars inntekt	0,011*	0,006	0,009	0,005	0,2561
Mors inntekt	0,003	0,006	-0,007	0,005	1,2804
<i>Antall søsken (ref.ingen søsken)</i>					
1 søsken	-0,013	0,055	-0,099*	0,046	1,1994
2 søsken	0,024	0,057	-0,068	0,048	1,2346
3 søsken	0,023	0,068	-0,034	0,057	0,6424
4 eller flere søsken	0,052	0,080	0,016	0,067	0,3450
Grunnskolekarakterer	0,676***	0,015	0,757***	0,014	-3,9477 ***
Justert R ²	0,512		0,593		
N	2406		2757		

Tabell B1: Separate analyser etter kjønn for videregående skole

b= regresjonskoeffisient, sf= standardfeil. Karakterene er standardisert.(z-skårer) Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: ***P<0,001, ** p<0,01, * p<0,05

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f
Konstant	4,454***	1,140	3,726**	1,110	3,537**	1,110	3,596**	1,112	-0,814	0,785
Pakistanske etterkommere	-0,620***	0,051	-0,347***	0,055	-0,270***	0,059	-0,255***	0,063	-0,007	0,045
Vietnamesiske etterkommere	-0,199	0,115	-0,019	0,113	0,022	0,113	0,029	0,114	0,033	0,080
Kjønn (Kvinne=1)	0,232***	0,027	0,251***	0,026	0,253***	0,026	0,254***	0,026	-0,035	0,019
Forsinket i studiene (ikke i rute=1)	-0,280***	0,071	-0,262***	0,069	-0,256***	0,069	-0,256***	0,069	0,038	0,049
<i>Fars utdanning (ref. Grunnskole)</i>			0,212***	0,049	0,198***	0,049	0,198***	0,049	0,126***	0,035
Videregående utdanning			0,477***	0,049	0,446***	0,050	0,449***	0,051	0,204***	0,036
Høyere utdanning, lavere nivå			0,711***	0,050	0,657***	0,053	0,659***	0,054	0,313***	0,038
Høyere utdanning, høyere nivå			0,141	0,129	0,150	0,129	0,157	0,129	0,086	0,091
Manglende opplysninger										
Fars inntekt					0,010	0,005	0,010*	0,005	0,012**	0,004
Mors inntekt					0,017**	0,005	0,016**	0,005	0,005	0,003
<i>Antall søsken (ref. Ingen søsken)</i>										
1 søsken							-0,081	0,051	-0,052	0,036
2 søsken							-0,063	0,053	-0,009	0,037
3 søsken							-0,060	0,062	0,003	0,044
4 eller flere søsken							-0,110	0,074	0,050	0,052
Grunnskolekarakterer									0,730***	0,010
Justert R²	0,044		0,097		0,100		0,099		0,553	

Tabell B2: Betydningen av fars utdanning for prestasjonsforskjeller i den videregående skole

b= regresjonskoeffisient, sf= standardfeil. Karakterene er standardisert.(z-skårer) Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: ***P<0,001, ** p<0,01, * p<0,05

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f	b.	s.f
Konstant	4,454***	1,140	3,609**	1,105	3,379**	1,104	3,473**	1,105	-0,841	0,784
Pakistanske etterkommere	-0,620***	0,051	-0,283***	0,059	-0,222***	0,062	-0,203**	0,066	-0,015	0,047
Vietnamesiske etterkommere	-0,199	0,115	0,100	0,113	0,147	0,113	0,157	0,114	0,084	0,080
Kjønn (Kvinne=1)	0,233***	0,027	0,259***	0,026	0,262***	0,026	0,263***	0,026	-0,030	0,019
Forsinket i studiene (ikke i rute=1)	-0,280***	0,071	-0,254***	0,069	-0,245***	0,069	-0,246***	0,069	0,040	0,049
<i>Mors utdanning (ref. Grunnskole)</i>										
Videregående utdanning			0,201***	0,047	0,180***	0,047	0,177***	0,047	0,119***	0,033
Høyere utdanning, lavere nivå			0,516***	0,05	0,482***	0,047	0,484***	0,047	0,226***	0,033
Høyere utdanning, høyere nivå			0,824***	0,053	0,774***	0,056	0,778***	0,056	0,363***	0,040
Manglende opplysninger			0,008	0,107	0,005	0,107	0,010	0,107	0,213**	0,075
Fars inntekt					0,023***	0,005	0,024***	0,005	0,018***	0,003
Mors inntekt					0,002	0,005	0,001	0,005	-0,001	0,004
<i>Antall søsken (ref. Ingen søsken)</i>										
1 søsken							-0,092	0,050	-0,056	0,036
2 søsken							-0,095	0,052	-0,020	0,037
3 søsken							-0,088	0,062	-0,006	0,044
4 eller flere søsken							-0,130	0,073	0,038	0,052
Grunnskolekarakterer									0,727***	0,010
Justert R²	0,044		0,106		0,109		0,110		0,555	

Tabell B3: Betydningen av mors utdanning for prestasjonsforskjeller i den videregående skole

b= regresjonskoeffisient, sf= standardfeil. Karakterene er standardisert. (z-skårer) Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: *** $P < 0,001$, ** $p < 0,01$

	Modell 1	
	b.	s.f
Konstant	-0,286	0,448
Kjønn (Kvinne=1)	0,107	0,190
Forsinket i studiene (ikke i rute=1)	Utelatt	Utelatt
Mors utdanning	0,166	0,149
Fars utdanning	0,016	0,107
Fars inntekt	0,010	0,056
Mors inntekt	0,084*	0,041
<i>Antall søsken (ref. Ingen søsken)</i>		
1 søsken	-0,694	0,456
2 søsken	-0,266	0,441
3 søsken	-0,716	0,442
4 eller flere søsken	0,043	0,447
Grunnskolekarakterer	0,568***	0,087
Justert R²	0,481	

Tabell B4: Regresjonsanalyse av karakterer på videregående, mor og fars utdanning som kontinuerlig variabel

b= regresjonskoeffisient, sf= standardfeil. Karakterene er standardisert.(z-skårer) Signifikanssannsynligheter er angitt på følgende måte: ***P<0,001, * p<0,05