

Utdanningsplaner blant minoritetsungdom i Oslo

En kvantitativ studie

Kikki Berg



Masteroppgave i Sosiologi

Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi

Februar 2008

UNIVERSITETET I OSLO

Forord

Først og fremst ønsker jeg å takke hovedveileder Anders Bakken, som fra start til mål har bidratt med kunnskap, gode råd og konstruktive tilbakemeldinger. En stor takk går også til NOVA som både har stilt datamateriale og kontorplass til rådighet. Biveileder Marianne Nordli Hansen fortjener takk for å ha kommet med gode innspill i slutten av skriveprosessen.

Jeg har hatt mange gode støttespillere under arbeidet med denne oppgaven, både familie og venner. Ingen nevnt, ingen glemt!

En spesiell takk går til Erlend, som både har stilt opp som diskusjonspartner, korrekturleser og alt-mulig-mann. Takk for at du alltid stiller opp. Du betyr uendelig mye for meg!

Oslo, Februar 2008

Kikki Berg

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er minoritetsungdom og utdanningsplaner. Mens tidligere forskning hovedsaklig har skilt mellom minoritets- og majoritetsungdom når man har sett på ungdoms utdanningsplaner (f.eks Bakken 2003, Opheim og Støren 2001), er formålet med denne oppgaven å kunne si noe om forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike grupper, og hva som kan forklare disse forskjellene. Studiens empiriske grunnlag er data fra *Ung i Oslo 2006*. *Ung i Oslo 2006* er en tversnittundersøkelse som er besvart av elever i ungdomsskolen og i videregående skole i Oslo våren 2006. Samlet svarprosent var på 92,7 prosent, og av disse hadde over en fjerdedel minoritetsbakgrunn. Ungdom som har to foreldre født utenfor Norge er definert som minoritetsungdom.

Det har lenge vært et sentralt mål for norske myndigheter å utvikle et utdanningssystem som kan bidra til å redusere sosiale forskjeller, slik at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet blir lik uansett sosial bakgrunn. Et spørsmål blir dermed om sosial bakgrunn har den samme betydning for ungdom med minoritetsbakgrunn som det har for majoritetsungdom når det gjelder planer om høyere utdanning, eller om andre faktorer kan ha vel så stor betydning for denne gruppen.

Oppgaven har to hovedproblemstillinger. Første del går ut på å undersøke om det er forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper i Oslo. Ti minoritetsgrupper vil bli sammenlignet. Disse er Sri Lanka, India, Iran, Somalia, Pakistan, tidligere Jugoslavia, Irak, Marokko, Vietnam og Tyrkia. I tillegg vil norsk ungdom bli brukt som sammenligningsgrunnlag.

I andre del av problemstillingen er målet å kunne si noe om hva som kan forklare forskjeller mellom de ulike minoritetsgruppene. To forklaringer vil testes, kulturforklaringen og verdiforklaringen. Er det slik at kulturelle ressurser har mest å si for minoritetsungdoms planer om høyere utdanning, eller er det slik at det er ulike verdier i de ulike gruppene som fører til aspirasjonsforskjeller?

Sentrale funn:

Det er til dels store forskjeller i utdanningsplaner mellom de ulike minoritetsgruppene, og det ser ut til at det også for minoritetsungdom er slik at det er i de gruppene som har høyest sosial bakgrunn at det er flest som har høye utdanningsplaner. Dermed kan det se ut til at sosial bakgrunn også er av betydning for minoritetsungdom når det gjelder hvordan det går med dem i utdanningssystemet. Også skoleprestasjoner er av betydning, og det ser ut til å være en forholdsvis sterk sammenheng mellom minoritetsungdoms utdanningsplaner og karakterer. I de gruppene der flest oppgir at de har høye utdanningsplaner er det også flest som oppgir positive holdninger til skole og utdanning, og det er også flere i disse gruppene som oppgir at de trives på skolen enn i grupper med lavere utdanningsambisjoner

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1. OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	9
1.2. TEORETISK UTGANGSPUNKT.....	10
1.3. STUDIENS UTVALG	11
1.4. UTJEVNING AV SOSIALE FORSKJELLER GJENNOM UTDANNING.....	12
1.5. VIRKELIGHETSFERNE DRØMMER ELLER REALISTISKE PLANER?	13
1.6. OPPGAVENS OPPBYGGING	14
2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIVER	15
2.1. TIDLIGERE FORSKNING KNYTTET TIL FORSKJELLER I UTDANNINGSPLANER.....	15
2.2. HVA KAN FORKLARE FORSKJELLER I UTDANNINGSPLANER?.....	17
2.2.1. <i>Kulturforklaringen</i>	18
2.2.2. <i>Verdiforklaringen</i>	21
2.2.3. <i>Er kultur- og verdiforklaringer supplerende eller konkurrerende?</i>	24
2.3. TIDLIGERE FORSKNING KNYTTET TIL KULTURFORKLARINGEN	25
2.3.1. <i>Hvilken rolle spiller foreldrenes yrke og utdanningsnivå?</i>	25
2.3.2. <i>Karakterers betydning for utdanningsplaner</i>	26
2.4. TIDLIGERE FORSKNING KNYTTET TIL VERDIFORKLARINGEN.....	27
2.4.1. <i>Innstilling til skolen og planer om høyere utdanning</i>	27
2.4.2. <i>Kan minoritetsstatus ha betydning for utdanningsplaner?</i>	29
2.5. OPPSUMMERING OG HYPOTESER.....	31
3. DATA OG METODE	33
3.1. STUDIENS UTVALG	34
3.2. AVHENGIG VARIABEL.....	35
3.3. UAVHENGIGE VARIABLER	36
3.3.1. <i>Kulturforklaringen</i>	37
3.3.2. <i>Verdiforklaringen</i>	38
3.3.3. <i>Innvandringsspesifikke variabler</i>	42
3.4. ANALYSEMETODE	43
3.4.1. <i>Krystabellanalyse</i>	43
3.4.2. <i>Type I og type II feil</i>	44
3.4.3. <i>Gjennomsnittsanalyse</i>	45
3.4.4. <i>Gjennomsnittsskårer</i>	45
3.4.5. <i>Logistisk regresjon</i>	46
4. UTDANNINGSPLANER	48
4.1. OPERASJONALISERING AV UTDANNINGSPLANER	48
4.2. UTDANNINGSPLANER ETTER LANDBAKGRUNN	48
4.3. BOTIDS BETYDNING FOR UTDANNINGSPLANER.....	49
4.4. ENDRING I UTDANNINGSPLANER MELLOM 1996 OG 2006.....	50
5. HVA KAN FORKLARE FORSKJELLER I UTDANNINGSPLANER?	53
5.1. KULTURFORKLARINGEN.....	53
5.1.1. <i>Sosial bakgrunn</i>	54
5.1.2. <i>Foreldrenes utdanning</i>	56
5.1.3. <i>Skoleprestasjoner</i>	59
5.1.4. <i>Forskjeller i utdanningsplaner kan skyldes ulik tilgang på kulturelle ressurser</i>	62
5.2. VERDIFORKLARINGEN	63
5.2.1. <i>Foreldreholdninger</i>	63
5.2.2. <i>Elevholdninger til skolen</i>	66
5.2.3. <i>Trivsel og kjedsomhet</i>	68
5.2.4. <i>Lekser</i>	70
5.2.5. <i>Lesevaner</i>	72
5.2.6. <i>Atferdsproblemer</i>	74
5.2.7. <i>Holdninger til tilpasning</i>	79
5.2.8. <i>Verdiers betydning for ulikhet i utdanningsplaner</i>	84

5.3.	OPPSUMMERING	85
5.3.1.	<i>Kan ulikhet i kulturelle ressurser forklare ulikhet i ungdommens utdanningsplaner?</i>	85
5.3.2.	<i>Kan ulike verdier forklare ulikhet i ungdommens utdanningsplaner?</i>	87
6.	DE ULIKE VARIABLENES BETYDNING FOR UTDANNINGSPLANER	89
6.1.	SAMMENHENG MELLOM LANDBAKGRUNN OG UTDANNINGSPLANER	90
6.2.	HVILKEN BETYDNING HAR RESSURSER FOR UTDANNINGSPLANER?	90
6.3.	HVILKEN BETYDNING HAR VERDIER FOR UTDANNINGSPLANER?	94
6.4.	OPPSUMMERING	98
6.4.1.	<i>Hva kan forklare mest, kulturforklaringen eller verdiforklaringen?</i>	99
7.	AVSLUTNING	100
7.1.	OPPSUMMERING	100
7.2.	BREDDE FREMFOR DYBDE – OM VALG AV ANALYSESTRATEGI.....	102
7.3.	LAVT ASPIRASJONSnivå BLANT UNGDOM MED VIETNAMESISK BAKGRUNN, MEN... ..	103
7.4.	FINNER VI ET EKSTRA DRIV BLANT MINORITETSUNGDOM?	104
7.5.	VEIEN VIDERE – INTEGRERING AV FLEST MULIG MINORITETSGRUPPER	105

Tabelloversikt

<i>Tabell 3.1: Oversikt over studiens utvalg og andelen som ikke har gitt opplysninger og utdanningsplaner. Antall og prosent.</i>	35
<i>Tabell 4.1: Utdanningsplaner etter landbakgrunn. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	49
<i>Tabell 4.2: Botids betydning for utdanningsplaner. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	50
<i>Tabell 5.1: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og sosial klasse for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	54
<i>Tabell 5.2: Sosial klasse etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	55
<i>Tabell 5.3: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og foreldrenes utdanningsnivå for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	56
<i>Tabell 5.4: Foreldrenes utdanningsnivå etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	58
<i>Tabell 5.5: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og skoleprestasjoner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	59
<i>Tabell 5.6: Karakternivå etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	60
<i>Tabell 5.7: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og foreldreholdninger for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	64
<i>Tabell 5.8: Sammenhengen mellom elevholdninger og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	66
<i>Tabell 5.9: Sammenhengen mellom trivsel og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	69
<i>Tabell 5.10: Sammenhengen mellom tid brukt på lekser og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	71
<i>Tabell 5.11: Hvor mye tid de ulike landgruppene bruker på lekser. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	72
<i>Tabell 5.12: Sammenhengen mellom antall leste bøker den siste måneden og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	73
<i>Tabell 5.13: Antall leste bøker den siste måneden. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	74
<i>Tabell 5.14: Sammenheng mellom utdanningsplaner og læringshemmende atferd for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	75
<i>Tabell 5.15: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og utagerende atferd for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	77
<i>Tabell 5.17: Sammenhengen mellom foreldrenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	80
<i>Tabell 5.18: Sammenhengen mellom elevenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	80
<i>Tabell 5.19: Andelen minoritetsungdom som oppgir at de opplever det som viktig eller svært viktig for foreldrene at de lever etter henholdsvis hjemlandets kultur og norsk kultur. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	81
<i>Tabell 5.20: Sammenhengen mellom foreldrenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	82
<i>Tabell 5.21: Sammenhengen mellom elevenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	83
<i>Tabell 5.22: Andelen som oppgir at det er viktig eller svært viktig å leve etter henholdsvis hjemlandets kultur og norsk kultur. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).</i>	83
<i>Tabell 5.23: Oversikt over hvordan de ulike landgruppene skårer på kulturvariablene.</i>	86
<i>Tabell 5.24: Oversikt over hvordan de ulike landgruppene skårer på verdivariablene.</i>	87
<i>Tabell 6.1: Logistisk regresjonsanalyse av utdanningsplaner. Kontroll for klassebakgrunn, foreldrenes utdanning og karakterer.</i>	91
<i>Tabell 6.2: Logistisk regresjonsanalyse av utdanningsplaner. Kontroll for foreldreholdninger og skoletilpasning.</i>	95
<i>Tabell 6.3: Logistisk regresjonsanalyse av utdanningsplaner. Kontroll for verdivariabler og holdninger til tilpasning.</i>	97

Figurliste

<i>Figur 4.1: Endringer i andelen som har høye utdanningsplaner i perioden 1996 til 2006 blant minoritetsungdom. Prosent og kjikvadrattest (X^2).</i>	51
<i>Figur 5.1: De ulike landgruppene opplevelser av foreldreholdninger. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.</i>	65
<i>Figur 5.2: Elevenes holdninger til skolen etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.</i>	67
<i>Figur 5.3: Trivsel etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.</i>	70
<i>Figur 5.4: Læringshemmende atferd etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.</i>	76
<i>Figur 5.5: Utagerende atferd etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.</i>	78

1. Innledning

Minoritetsungdom blir som gruppe betraktet som svært orientert mot skole og utdanning (Lauglo 1996, Sletten 2001). Til tross for lavere klassebakgrunn og svakere prestasjoner i grunnskolen og videregående skole gir minoritetsungdom uttrykk for høye ambisjoner (Bakken 2003), og andregenerasjons innvandrere deltar i høyere utdanning på lik linje med majoritetsungdom (Henriksen 2007). Hovedtolkningen har vært at det er noe ved selve innvandrings situasjonen, som familien deres befinner seg i, som legger grunnlag for et særskilt ønske om sosial mobilitet, hvor utdanning betraktes som det viktigste middelet for å oppnå denne målsettingen (Ogbu 1991, Lauglo 1996, Bakken 2003). Antakelsen er at foreldrenes forventninger legger sterke føringer på hva barna kan oppnå i skole og utdanning og at barna følger opp gjennom høy innsats og en positiv innstilling til skolen.

Nyere studier viser at det er betydelige forskjeller mellom ulike innvandrergrupper, både når det gjelder utdanningsambisjoner og utdanningsvalg (Sletten 2001, Fekjær 2006). Resultatene utfordrer ideen om det er noe generelt ved innvandrings situasjonen som bidrar til minoritetsungdoms driv mot utdanning. En mulig tolkning er at mobilitetsprosjektet ikke er like sentralt i alle grupper, og at dette fører til ulik motivasjonen for å gjøre det bra på skolen i de ulike landgruppene. En annen kan være at innvandrergrupper i ulik grad besitter ressurser som kan bidra til å realisere målet om sosial mobilitet.

I denne oppgaven skal vi belyse spørsmålet om forskjeller mellom innvandrergrupper gjennom å studere variasjoner i utdanningsplaner blant unge tenåringer med minoritetsbakgrunn. Gjennom bruk av data fra en omfattende ungdomsundersøkelse i Oslo, er målet å gi en oversikt over variasjoner mellom ulike innvandringsgrupper, basert på foreldrenes fødeland. Det er også et mål å undersøke betydningen av de to forklaringene skissert ovenfor. Forklaringene vil bli knyttet til to sentrale teorier innen utdanningssosiologien, kulturforklaringen og verdiforklaringen.

1.1. Oppgavens problemstilling

I Oslo har en fjerdedel av innbyggerne minoritetsbakgrunn, og de aller fleste av disse har ikke-vestlig bakgrunn (Henriksen 2007:31). For å unngå at Oslo blir en by preget av store klasseskille er det viktig at minoritetsbefolkningen integreres på flest mulig områder, og særlig i utdanningssystemet. Et første steg på veien mot høyere utdanning kan sies å være å planlegge hva slags utdanning man ønsker seg. Å få mer kunnskap om hva som er årsaken til

at noen minoritetsgrupper i større grad enn andre planlegger å fortsette i utdanningssystemet er et viktig bidrag for å finne ut mer om hvilke virkemidler som er nødvendige for å nå målet om å redusere sosial forskjeller i samfunnet. Ved å finne ut hva som er årsaken til ulikt aspirasjonsnivå i ulike minoritetsgrupper er det mulig å vurdere hva som skal til for å øke andelen som tar høyere utdanning i de ulike landgruppene. Med utgangspunkt i dette vil følgende to problemstillinger besvares:

1. Er det forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper?
2. Dersom det finnes slike forskjeller, hva kan forklare disse forskjellene?

1.2. Teoretisk utgangspunkt

Diskusjonen i forhold til hva som kan antas å forklare utdanningsforskjeller mellom ulike grupper vil ta utgangspunkt i to ulike forklaringer, kulturforklaringen og verdiforklaringen.

Kulturforklaringen legger vekt på at det er ulik tilgang på kulturelle ressurser som fører til sosial skjevrekuttering i forhold til høyere utdanning (Hansen 1986:6). Kulturforklaringen kan sies å ha to hovedretninger, *teorien om kulturell deprivasjon* og *teorien om kulturelle forskjeller*. Mens *teorien om kulturelle forskjeller* har som utgangspunkt at man må være sosialisert på bestemt måte for å lykkes i skolen (Bourdieu 1986:244), er utgangspunktet for *teorien om kulturell deprivasjon* at det er tilgang på ressurser i hjemmet som er avgjørende i forhold til hvordan man gjør det på skolen. Det er denne siste retningen som vil være utgangspunktet for å teste i hvilken grad kulturforklaringen kan være med på å forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper. Det kan for eksempel tenkes at ulike grupper har ulik tilgang på ressurser, og at dette vil påvirke i hvilken grad de ulike gruppene sikter mot høyere utdanning. Datamaterialet gir opplysninger om både sosial bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå og karakterer, og disse tre variablene vil benyttes som mål på kulturelle ressurser.

Verdiforklaringens utgangspunkt er at utdanningsforskjeller først og fremst skyldes ulike verdisystemer i ulike sosiale klasser (Hansen 1986:5). Ulike sosiale klasser antas å ha ulike normer og verdier i forhold til betydningen av utdanning, og ulik utdanningsatferd kan sees som et resultat av dette (Marcussen m.fl 2006:44). Anvendt på minoritetsgrupper kan det for eksempel tenkes at forskjeller mellom ulike nasjonalitetsgrupper kan oppstå dersom gruppene har ulike verdier i forhold til betydningen av høyere utdanning, noe som er et sentralt poeng

hos Ogbu (1991:7). Han hevder at ulike grupper i samfunnet har ulike kulturelle modeller, noe som fører til ulike holdninger. Om man lykkes i utdanningssystemet eller ikke vil dermed til en viss grad henge sammen med holdninger og verdier som eksisterer i den gruppen man tilhører. For eksempel kan forventninger om at man skal gjøre det bra på skolen føre til ”mer driv” i enkelte grupper (Bakken 2003:27, Lauglo 1996), noe som kan føre til at disse gruppene i større grad lykkes sammenlignet med grupper som har andre kulturelle modeller.

For å måle i hvilken grad verdiforklaringen kan forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper vil syv ulike holdningsvariabler benyttes. Disse er foreldreholdninger, elevholdninger, lekser, lesevaner, trivsel, læringshemmende atferd, utagerende atferd og holdninger til tilpasning.

1.3. Studiens utvalg

For å undersøke oppgavens problemstilling vil data fra *Ung i Oslo 2006* benyttes. Nesten samtlige ungdoms- og videregående skoler i Oslo deltok i undersøkelsen, og av de som besvarte spørreskjemaet hadde over en fjerdedel minoritetsbakgrunn. Det at minoritetsungdom utgjør en så stor del av utvalget gjør det mulig å se på variasjoner i utdanningsplaner mellom ulike landgrupper. I denne oppgaven vil det bli gjort rede for forskjeller i utdanningsplaner mellom ti ulike minoritetsgrupper i Oslo. Disse er Sri Lanka, India, Iran, Somalia, Pakistan, Irak, Marokko, Vietnam, Tyrkia og tidligere Jugoslavia. Gruppen som blir omtalt som tidligere Jugoslavia består av personer som kommer fra de nye republikkene Bosnia-Hercegovina, Kroatia, Makedonia, Serbia, Montenegro og Slovenia, som har blitt opprettet etter Jugoslavias oppløsning. Norsk ungdom vil være med i de innledende analysene for å vise hvordan de ulike minoritetsgruppene plasserer seg i forhold til disse.

Det er hovedsaklig tre grunner til at de ulike gruppene har kommet til Norge. Innvandrere fra Pakistan, Tyrkia og Marokko kom enten som arbeidsinnvandrere før innvandringsstoppen i 1975, eller senere som følge av familiegjenforening. Også blant innvandrere fra India var det mange som kom før innvandringsstoppen i 1975. Når det gjelder de resterende gruppene, Sri Lanka, Iran, Somalia, tidligere Jugoslavia, Irak og Vietnam, har de fleste kommet som flyktninger. Innvandrere fra Irak og Somalia er de to gruppene i utvalget som har kortest botid, henholdsvis 85 og 80 prosent har mindre enn ti års botid (Henriksen 2007). De to

gruppene som har lengst botid er innvandrere fra Pakistan og Vietnam, der henholdsvis 72 og 83 prosent har mer enn ti års botid.

Når man velger å se på ulike landgruppene hver for seg får man et rikere bilde av minoritetsbefolkningen enn man får ved å sammenligne majoritet og minoritet. Det er imidlertid viktig å huske på at det også innad i de ulike landgruppene er store individuelle forskjeller, og det å snakke om grupper med ulik landbakgrunn er også en forenkling. Det kan for eksempel eksistere kulturelle forskjeller mellom folk med samme landbakgrunn, mens grupper med ulik landbakgrunn i enkelte tilfeller kan være relativt like (Henriksen 2007:24,27).

1.4. Utjevning av sosiale forskjeller gjennom utdanning

Et uttalt mål for norske myndigheter er å *”føre en aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet. Målet er å minske klasseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. Samfunnet skal utvikles slik at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt”* (St.meld.nr 16 2006-2007:7).

Deltakelse i utdanningssystemet kan sees på som en viktig arena for integrering (Henriksen 2007:32), og like muligheter til utdanning blir dermed et av de viktigste virkemidlene for å unngå at sosiale og økonomiske forskjeller i fremtiden vil følge etniske skillelinjer (Fekjær 2006:58). Internasjonale sammenligninger viser at Norge ligger etter mange andre land når det gjelder sosial utjevning i utdanningssystemet (St.meld.nr.16 2006-2007:8). Et sentralt mål for norske myndigheter er derfor å jobbe videre for å utvikle et utdanningssystem som kan være med på å redusere sosiale forskjeller, slik at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet blir lik uansett sosial bakgrunn. Regjeringens strategiplan *”Likeverdig opplæring i praksis”* setter seg blant annet følgende mål for å bedre ulike minoritetsgruppers sosiale posisjon i samfunnet (2007:6):

1. Bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever i skolen.
2. Øke andelen av minoritetsspråklige elever og lærlinger som begynner på og fullfører videregående opplæring.
3. Øke andelen av minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning og bedre mulighetene for å gjennomføre utdanningen.

Når det gjelder skoleprestasjoner, har vi allerede sett at minoritetsungdom gjennomgående oppnår dårligere karakterer enn majoritetsungdom. Ser vi på andelen ungdom med minoritetsbakgrunn i videregående opplæring, har denne økt mye de siste ti til femten årene (Støren 2005a:10). Dette gjelder både første- og andregenerasjons innvandrere. Til tross for økningen er det likevel fremdeles slik at norsk ungdom i større grad befinner seg i videregående opplæring sammenlignet med minoritetsungdom. I forhold til deltakelse i høyere utdanning var det i 2005 totalt 31 prosent blant dem mellom 19-24 år som var aktive i utdanningssystemet. For førstegenerasjonsinnvandrere var tilsvarende tall 17 prosent, mens det blant andregenerasjonsinnvandrere var like mange som deltok i høyere utdanning som det var i gruppen 19-24 år totalt sett. Det er imidlertid store forskjeller innad i minoritetsgruppen, og blant ungdom med tyrkisk bakgrunn er det nesten tretti prosentpoeng flere som står utenfor utdanningssystemet sammenlignet med ungdom med henholdsvis vietnamesisk, srilankisk og indisk bakgrunn. Ser vi på forskjeller i deltakelse i høyere utdanning samlet for første- og andregenerasjonsinnvandrere samlet er det slik at India og Sri Lanka ligger på topp, mens Tyrkia og Marokko ligger i bunnsjiktet (Henriksen 2007: 32-33).

1.5. Virkelighetsfjerne drømmer eller realistiske planer?

De fleste av dagens unge fullfører videregående skole, og spørsmålet om langsiktige utdanningsplaner blir dermed særlig aktuelt. Resultater fra *Ung i Norge 2002* viste at nærmere halvparten hadde planer om å ta utdanning på høyskole- eller universitetsnivå, og en høyere andel av ungdom med minoritetsbakgrunn oppgav slike planer sammenlignet med majoriteten (Bakken 2003:110-111). Et spørsmål man kan stille seg er hvor realistiske disse planene er. Når ungdom gir uttrykk for hva de vil gjøre i fremtiden dreier det seg om beslutninger som ligger et stykke frem i tid, og for noen kan nok utdanningsplaner i større grad fremstå som dagdrømmer heller enn realistiske forventninger. Det som er i fokus når man spør ungdom om utdanningsplaner er hvilken motivasjon de har i forhold til å fortsette i høyere utdanning, og ikke om de faktisk har reelle muligheter til å fullføre en slik utdanning. Aspirasjoner kan dermed tenkes å være en bedre beskrivelse enn planer (Sletten 2001:20). Aspirasjoner kan sies å være mindre konkrete enn planer, og det er ønsker heller enn faktiske forventninger som blir vektlagt. Likevel vil nok utdanningsaspirasjoner til en viss grad gjenspeile realistiske muligheter i det man ofte vil justere drømmene sine slik at skuffelsen blir minst mulig dersom man ikke skulle nå de målene man i utgangspunktet hadde satt seg.

1.6. Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil tidligere forskning og teoretiske perspektiver presenteres. I kapittel 3 blir datamaterialet og variablene som studien baserer seg på presentert. Avhengig variabel er utdanningsplaner. Uavhengige variabler vil være landbakgrunn, sosioøkonomisk bakgrunn, foreldreholdninger, skoleprestasjoner, skoletilpasning, atferdsproblemer, holdninger til tilpasning og botid. Både krysstabellanalyse, gjennomsnittsanalyse, gjennomsnittsskårer og logistisk regresjonsanalyse vil benyttes for belyse oppgavens problemstilling. Kapitlene 4-6 vil vise resultatet av analysene. Mens kapittel 4 vil vise hvordan de ulike landgruppene plasserer seg i forhold til den avhengige variabelen, vil kapittel 5 ta for seg mulige forklaringsvariabler som presenteres i krysstabeller og figurer. I kapittel 6 vil det gjøres en logistisk regresjonsanalyse for å finne ut hvilke spesifikke faktorer som fører til at noen landgrupper har høyere utdanningsplaner enn andre. I kapittel 7 blir det gjort en oppsummering av oppgavens mest sentrale funn.

2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil det under punkt 2.1 bli gjort rede for tidligere forskning der man har sett på ulikheter i utdanningsplaner mellom majoritet og minoritet, og mellom ulike minoritetsgrupper. Under punkt 2.2 vil oppgavens teoretiske utgangspunkt presenteres. To forklaringer vil være sentrale, henholdsvis kulturforklaringen og verdiforklaringen. Mens den førstnevnte forklaringen legger vekt på ressursers betydning for utdanningsvalg, legger den sistnevnte vekt på verdier. Under punkt 2.3 og punkt 2.4 presenteres tidligere forskning som er brukt for å forsøke å forklare forskjeller mellom minoritets- og majoritetsungdoms orientering mot høyere utdanning, og forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper. Mens punkt 2.3 tar for seg tidligere forskning knyttet til kulturforklaringen, vil punkt 2.4 ta for seg tidligere forskning knyttet til verdiforklaringen. Under punkt 2.5 vil hypoteser som skal undersøkes i oppgaven presenteres.

2.1. Tidligere forskning knyttet til forskjeller i utdanningsplaner

I løpet av 1990-tallet er det gjennomført flere studier der man har sett på minoritetsungdoms fremtidsplaner, blant annet *Ung i Norge 1992*, *Ung i Bergen 1995*, *Ung i Oslo 1996* og *Ung i Norge 2002*. I tillegg gjennomførte NIFU (Norsk institutt for studier av forskning og utdanning) våren/sommeren 1997 en spørreskjemaundersøkelse som omfattet elever som hadde påbegynt sitt tredje opplæringsår i videregående skole høsten 1996 (Opheim og Støren 2001:69). Samtlige av disse undersøkelsene finner at ungdom med minoritetsbakgrunn enten har tilsvarende eller høyere utdanningsambisjoner enn norsk ungdom. Både NIFUs undersøkelse og *Ung i Norge 1992/2002* er basert på landsrepresentative utvalg, mens *Ung i Oslo 1996* er basert på et representativt utvalg av Oslungdom.

Lauglo (1996:69) konkluderer på bakgrunn av resultater fra *Ung i Norge 1992* med at innvandreringdom i hvertfall ikke kan sies å ha lavere utdanningsambisjoner enn norsk ungdom, og resultater fra *Ung i Norge 2002* tyder på at minoritetsungdom i større grad enn majoritetsungdom har høye utdanningsaspirasjoner (Bakken 2003:111). Mens 59 prosent av ungdom med minoritetsbakgrunn oppgav at de hadde planer om universitets- eller høyskoleutdanning, var det tilsvarende tallet for majoritetsungdom 46 prosent. Det er imidlertid slik at desto eldre ungdommen blir, jo færre med minoritetspråklig bakgrunn er det som oppgir at de har planer om høyere utdanning, mens det er motsatt for majoritetsungdom. Mens det blant elevene fra 8.klasse til andre året på videregående var flest minoritetsungdom som oppgav at de hadde høye utdanningsplaner, var det i siste året på

videregående flere majoritetsungdom enn minoritetsungdom som oppgav at de hadde slike planer. Mens 56 prosent av ungdom med minoritetsbakgrunn oppgav at de hadde planer om høyere utdanning siste året på videregående, gjaldt dette 67 prosent av majoritetsungdommen. Men totalt i utvalget var det altså flere med minoritetsbakgrunn enn med majoritetsbakgrunn som oppgav at de hadde høye utdanningsplaner (Bakken 2003:111-112). Også Hegna og Helland (1995:28) konkluderer på bakgrunn av resultater fra *Ung i Bergen 1995* med at minoritetsungdom ser ut til å ha høyere utdanningsambisjoner enn majoritetsungdom.

I NIFUs undersøkelse er andelen minoritets- og majoritets elever som planlegger høyere utdanning så å si identisk. Mens det blant minoritets elevene var 82,9 prosent som oppgav at de hadde planer om å fortsette i utdanningssystemet etter videregående skole, var det tilsvarende tallet for majoritets elevene 83,9 prosent (Opheim og Støren 2001:91). Det er med andre ord noen flere majoritets- enn minoritets elever som oppgir at de har planer om høyere utdanning, men forskjellen er ikke stor. Det ble i undersøkelsen ikke skilt mellom ungdom med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn på grunn av et begrenset datamateriale, men det blir påpekt at de aller fleste av de tospråklige elevene hadde ikke-vestlig bakgrunn (Opheim og Støren 2001:69). Årsaken til at det i NIFU sin undersøkelse er langt flere som oppgir at de har planer om høyere utdanning sammenlignet med *Ung i Norge 2002* skyldes for det første utvalget studiene bygger på. Mens *Ung i Norge 2002* er besvart av elever både på ungdomstrinnet og i videregående skole (Bakken 2003:32), består utvalget i NIFU sin undersøkelse av elever som gikk siste året på videregående skole som hadde hatt optimal progresjon. En annen årsak er at ungdommene i NIFU sin undersøkelse måtte ta stilling til hva de skulle gjøre etter videregående skole (Opheim og Støren 2001:91). I *Ung i Norge 2002* hadde ungdommene mulighet til å svare *vet ikke* når det gjaldt planer i forhold til høyere utdanning (Bakken 2003:111).

Foreløpig finnes det kun én studie som har undersøkt ulikheter i utdanningsambisjoner mellom ulike minoritetsgrupper, og hva som kan forklare disse forskjellene. Sletten (2001) har i studien "*Det skal ikke stå på viljen – utdanningsplaner og yrkesønsker blant Osloungdom med minoritetsbakgrunn*" både sett på ulikheter i utdanningsplaner mellom majoritets- og minoritetsungdom, og mellom ulike minoritetsgrupper. Det var elever som gikk de to siste trinnene på ungdomsskolen og første trinn på videregående skole som deltok i undersøkelsen. Samlet viste analysene at minoritetsungdom hadde noe høyere utdanningsplaner enn majoritetsungdom. Mens det blant ungdom med majoritetsbakgrunn var

39 prosent som hadde planer om utdanning på universitets- eller høgsolenivå, var det tilsvarende tallet for minoritetsungdom 43 prosent. Sannsynligheten for å planlegge høyere utdanning var imidlertid betraktelig høyere blant minoritetsungdom enn blant majoritetsungdom når man sammenlignet ungdom som hadde lik sosioøkonomiske bakgrunn og like skoleprestasjoner (Sletten 2001:50-51,83).

Selv om det var slik at minoritetsungdom samlet sett oppgav høyere utdanningsplaner enn majoriteten, viste analyser av de syv største minoritetsgruppene at det var store forskjeller innad i gruppen. Ungdom med marokkansk og tyrkisk bakgrunn, som var de to minoritetsgruppene med lavest utdanningsplaner, oppgav begge at de hadde lavere utdanningsambisjoner enn norsk ungdom. Den gruppen som oppgav høyest utdanningsplaner var ungdom med indisk bakgrunn, etterfulgt av ungdom med henholdsvis vietnamesisk og iransk bakgrunn. Blant ungdom med indisk bakgrunn var det 51,8 prosent som oppgav at de hadde planer om universitets- eller høgscoleutdanning på middels eller høyt nivå, mens tilsvarende tall for ungdom med vietnamesisk og iransk bakgrunn var 46,7 og 45,5 prosent (Sletten 2001:85). Mens sosioøkonomisk bakgrunn kunne forklare en del av forskjellen i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper, hadde holdninger til skole og utdanning lite å si.

Vi har til nå sett at minoritetsungdom som gruppe oppgir høyere utdanningsplaner enn majoritetsungdom, men at det innad i minoritetsgruppen er til dels store forskjeller mellom de ulike gruppene. Selv om det foreløpig kun finnes én tidligere studie som har sett på aspirasjonsforskjeller mellom ulike minoritetsgrupper, kan det være grunn til å anta at vi også i denne undersøkelsen vil finne forskjeller i aspirasjonsnivå mellom de ulike gruppene. En faktor som kan være av betydning for de ulike landgruppene utdanningsplaner er utdanningsnivået i gruppen. Også ulike verdier i forhold til skole og utdanning kan tenkes å påvirke de ulike gruppene utdanningsplaner.

2.2. Hva kan forklare forskjeller i utdanningsplaner?

I kapittel 1 ble det hevdet at ulikt aspirasjonsnivå mellom ulike landgrupper kan forklares på to ulike måter. Både ulik tilgang på ressurser og ulik motivasjon i forhold til sosial mobilitet ble antatt å kunne påvirke i hvilken grad minoritetsungdom planlegger høyere utdanning. Med utgangspunkt i dette vil to forklaringer være sentrale i denne oppgaven. Disse er kulturforklaringen og verdiforklaringen.

Mens kulturforklaringen vektlegger ulik tilgang på ressurser som årsak til utdanningsforskjeller (Helland 1997:63), hevder verdiforklaringen at det er ulike verdier som fører til at ungdom velger ulikt når det gjelder høyere utdanning (Hansen 1986:5). Årsaken til at disse forklaringene vil benyttes er en antakelse om at ulik tilgang på ressurser og ulike verdier i de ulike minoritetsgruppene kan være med på påvirke utdanningsplaner. Selv om forklaringene i utgangspunktet er utviklet for å se på utdanningsvalg i forhold til klasse, kan de også være relevante når det gjelder etniske minoriteter og utdanningsplaner, idet mange av de mekanismene som antas å påvirke utdanningsvalg for ulike klasser også kan antas å være av betydning for ulike minoritetsgrupper (Helland 1997:61).

2.2.1. Kulturforklaringen

Kulturforklaringen kan sies å bestå av to hovedretninger, henholdsvis *teorien om kulturell deprivasjon* og *teorien om kulturelle forskjeller* (Hansen 1986:6).

Teorien om kulturell deprivasjon tar utgangspunkt i den enkelte elevs hjemmemiljø for å forklare hvorfor det oppstår forskjeller i utdanningssystemet. Fordi ulike grupper har ulik tilgang på ressurser i hjemmet oppstår det prestasjonsforskjeller som antas å kunne påvirke planer om høyere utdanning. Kjernen i teorien er at intellektuelle og kognitive evner ikke bare utvikles når barnet er på skolen, men også i elevens hjemmemiljø. I hvilken grad barna får muligheten til å tilegne seg disse ferdighetene er derfor avhengig av tilgangen til ressurser i hjemmet. Både foreldrenes yrke, utdanning og økonomiske situasjon er eksempler på slike ressurser (Bakken 2007:51). I hvilken grad elevene har tilgang til disse ressursene antas å ha stor betydning for hvordan de gjør det på skolen. Fordi barn som kommer fra høyere samfunnslag som oftest har foreldre, søsken eller andre slektninger med høyere utdanning som vet hvordan utdanningssystemet fungerer, vil disse få en mer inngående kunnskap om hva som skal til for å nå langt i dette systemet. De vil også i større grad ha foreldre som kan gi relevant hjelp i forhold til lekser, og dette fører til at sannsynligheten for å lykkes i skolen øker for denne gruppen (Erikson og Jonsson 1996:22-23). Årsaken til at det oppstår forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike grupper kan dermed antas å være at ulike grupper har ulik tilgang på de ressursene som er av betydning for å gjøre det bra i utdanningssystemet.

Portes og Rumbaut (2001:62) har anvendt teorien om kulturell deprivasjon i forhold til etniske minoriteter. De hevder at to faktorer må være til stede for at minoritetsungdom skal ha muligheten til å nå langt i utdanningssystemet. For det første må foreldrene ha god økonomi.

For det andre er det nødvendig at foreldrene har høyere utdanning, slik at de kan veilede barna sine i utdanningssystemet. Fordi ungdom i ulike minoritetsgrupper i ulik grad har tilgang til disse ressursene vil de også i ulik grad lykkes i skolesystemet. Antakelsen er at minoritetsungdom som kommer fra grupper med få slike ressurser vil komme dårlig ut i skolesystemet, mens minoritetsungdom som i stor grad har tilgang til disse ressursene vil klare seg langt bedre.

Teorien om kulturelle forskjeller hevder at det er måten skolen er organisert på som fører til ulikheter i utdanningssystemet. Denne retningen er en del av sosiologisk konfliktteori, og kjernen er at det er selve skolesystemet, og ikke foreldrene, som har ansvaret for at sosiale forskjeller i utdanningssystemet videreføres (Bakken 2007:54). De som tilhører klasser som allerede er i dominerende posisjoner i samfunnet bruker skolesystemet for å sikre seg at barna deres vil oppnå samme klasseposisjon som de selv har. Dette gjøres ved å sørge for at skolen belønner en bestemt type væremåte (Bakken 2007:54-55). For å beherske denne væremåten må man besitte en bestemt type kulturell kapital. Kulturell kapital består i å ha tilegnet seg de legitime og dominerende kulturelle koder i et samfunn (Bourdieu 1984:242), og dette kommer for eksempel til uttrykk ved at man behersker en bestemt type språklig eller estetisk fremtoning (Bakken 2007:55). En forutsetning for å gjøre det bra i utdanningssystemet blir dermed at man behersker disse kulturelle kodene, og fordi barn som kommer fra høyere samfunnslag i større grad besitter kulturell kapital sammenlignet med barn fra lavere samfunnslag vil de klare seg bedre på skolen (Bourdieu 1986:243).

Det er først og fremst i interaksjonen mellom lærer og elev at kulturell kapital blir antatt å være viktig, og det hevdes at lærere vil være mer positivt innstilt overfor elever som viser at de behersker de kulturelle kodene som antas å være av betydning i samfunnet. Fordi lærerne identifiserer seg med elever som har mye kulturell kapital, vil de bevisst eller ubevisst i større grad hjelpe disse elevene. Dette skyldes ikke at elevene er flinkere enn elever som mangler kulturell kapital, men at lærerne oppfatter dem som flinkere (Di Maggio 1982 i Bakken 2007:55). Den kulturelle kapitalen bidrar altså til å skape et verdifelleskap mellom lærer og elev, og de elevene som besitter en slik kapital føler større tilhørighet til skolen enn elever som mangler kulturell kapital. Barn fra høyere klasser lykkes dermed ikke i skolen fordi de har bedre evner enn barn fra lavere sosiale lag, men fordi de er oppdratt til å te seg på en bestemt måte som belønnes i skolen oppnår de likevel bedre resultater (Hansen 2005:137).

Avgrensning av kulturforklaringen

De to retningene av kulturforklaringen som er presentert legger vekt på ulike faktorer for å forklare hvorfor det oppstår forskjeller i utdanningssystemet. Mens *teorien om kulturell deprivasjon* fokuserer på ressurser som er forholdsvis enkle å fange opp i et spørreskjema, fokuserer *teorien om kulturelle forskjeller* på mer skjulte mekanismer.

I denne oppgaven er målet å kunne si noe om hva som kan forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom minoritetsgrupper med ulik landbakgrunn. Å skulle måle i hvilken grad ulike minoritetsgruppers tilgang på kulturell kapital påvirker utdanningsplaner er vanskelig. For eksempel kan det være slik at lærernes inntrykk av de ulike minoritetsgruppene i liten grad er påvirket av den kulturelle kapitalen enkeltmedlemmer i gruppen besitter. Dersom lærere generelt har inntrykk av at enkelte minoritetsgrupper er flinkere og mer arbeidsomme enn andre, kan dette påvirke hvordan lærerne ser på hver enkelt elev i de ulike landgruppene. Dette kan antas å gjelde uavhengig av om den enkelte elev besitter høy kulturell kapital eller ikke.

Teorien om kulturell deprivasjon legger vekt på fordeling av ressurser, og hvilken betydning dette har for hvordan man klarer seg i utdanningssystemet. Antakelsen er at foreldrenes utdanning og økonomiske situasjon har betydning for skoleprestasjoner. I denne oppgaven er det ikke hvilken betydning ressurser har for skoleprestasjoner som er i fokus. Det vi ønsker å finne ut er hvilken betydning utdanningsressurser i hjemmet og elevenes skoleprestasjoner har for planer om høyere utdanning. Skoleprestasjoner blir altså betraktet som en ressurs for ungdom når de legger planer i forhold til høyere utdanning, noe det redegjøres nærmere for i kapittel 3.

Videre i oppgaven vil det være faktorer som er sentrale i teorien om kulturell deprivasjon som vil være i fokus, det vil si foreldrenes yrke, utdanning og elevenes skoleprestasjoner. Årsaken til at vi utelukker teorien om kulturelle forskjeller er at det er vanskelig å måle i hvilken grad ulik mengde kulturell kapital i de ulike minoritetsgruppene har betydning for planer om høyere utdanning. Dette betyr imidlertid ikke at kulturell kapital ikke kan være av betydning. Poenget er snarere at det kan være vanskelig å fange opp eventuell forskjellsbehandling av elever som følge av at de besitter ulik mengde kulturell kapital (Bakken 2007:61), og hvilken betydning kulturell kapital har for minoritetsgruppenes utdanningsplaner blir dermed vanskelig å si noe om.

2.2.2. Verdiforklaringen

At ulike minoritetsgrupper velger ulikt når det gjelder valg av høyere utdanning kan være en følge av at ulike grupper tillegger utdanning ulik verdi. Verdiforklaringen legger vekt på at ulike grupper og sosiale lag vurderer verdien av utdanning ulikt, og at gruppens normer og verdier kan være avgjørende i forhold til utdanningsvalg (Hyman 1953). Man antar at personer fra lavere sosiale lag har mindre interesse av å gjøre det bra i skolen enn personer fra høyere sosiale lag, og at ungdom fra lavere sosiale lag dermed i mindre grad vil velge høyere utdanning sammenlignet med ungdom fra høyere sosiale lag (Hansen 1986:5). Normer og holdninger innad i gruppen sees på som en hindring for ungdom fra lavere sosiale lag i forhold til det å ta høyere utdanning (Hyman 1953:488), og iveren etter å komme ut i arbeidslivet fører til at personer fra lavere sosiale lag ender opp i usikre jobber med dårlige fremtidsutsikter (Schneider og Lysgaard 1953:142). Det er med andre ord gruppens egne holdninger som hindrer dem i å ta høyere utdanning. Et eksempel på slike holdninger finner vi i Paul Willis (1977) studie av engelske arbeiderklassegutter, "the lads". Disse guttene er del av en kultur der praktiske evner verdsettes høyere enn teoretisk kunnskap, og i stedet for å innordne seg skolens regler slutter de opp om en antiskolekultur der opposisjon mot autoriteter inngår som en viktig del (Willis 1977:11, 56). Dette fører til at de ender opp i manuelle yrker, med små sjanser til å forbedre sin sosiale posisjon. Årsaken til dette antas ikke å være at de ikke har muligheten til å gjøre det bra i utdanningssystemet, men at det eksisterer holdninger i gruppen som tilsier at høyere utdanning ikke er noe det er verdt å strebe etter.

I følge Boudon (1974) kan både motivasjon og innsats si noe om hvilke verdier man har i forhold til skole og utdanning. Dette kan antas å komme til uttrykk gjennom holdninger. Dersom man i stor grad gir uttrykk for at det er viktig å gjøre det bra på skolen kan dette være uttrykk for en verdiorientering i den sosiale gruppen man tilhører som vektlegger at skole og utdanning er noe det er verdt å satse på. Motsatt kan for eksempel det å nedprioritere tid brukt på lekser være uttrykk for at utdanning er noe man betrakter som unyttig, og noe som man dermed heller ikke ønsker å legge ned noe særlig innsats i. På denne måten kan det altså hevdes at ulike verdier fører til ulike holdninger til skole og utdanning, noe som antakeligvis vil føre til forskjeller i utdanningsplaner.

Optimismehypotesen

Ungdom med minoritetsbakgrunn oppgir ofte positive holdninger til skole og utdanning.

I følge optimismehypotesen har mange innvandrerungdom en spesielt sterk skolemotivasjon, og foreldrenes erkjennelse av at utdanning er viktig kan føre til at de i mindre grad gir opp, til tross for at de ofte har mindre av de ressursene som antas å ha betydning for å lykkes i utdanningssystemet (Bakken 2003:27,29). Bakken (2003:27) beskriver optimismehypotesen på følgende måte:

Sentralt står ideen om at innvandrere ofte har et ønske om å oppnå et bedre liv enn det som var mulig i det landet de flyttet fra. Selv om mange innvandrere befinner seg lavt i det sosiale hierarkiet i landet de flyttet til, kan de likevel gjennom hardt arbeid og pågangsmot selv skape forventninger om en viss oppadgående sosial mobilitet. Viljen til å forbedre sine livssjanser overføres til barna gjennom holdninger og forventninger om at barna setter seg høye mål og gjør sitt beste i skolesituasjonen.

Lauglo (1996) konkluderer på bakgrunn av resultater fra *Ung i Norge 1992* med at det ser ut til å være et ekstra skoledriv blant ungdom med minoritetsbakgrunn. Han hevder at det å gjøre det bra i utdanningssystemet for mange innvandrere blir sett på som en viktig døråpner for å få tilgang til ulike goder i samfunnet, og at dette fører til at ungdom med minoritetsbakgrunn jobber ekstra hardt. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om dette ekstra drivet gjelder i alle grupper. Resultater fra *Ung i Oslo 1996* viste at det er store variasjoner mellom de ulike minoritetsgruppene når det gjelder planer om høyere utdanning, og nye data viser at det er store forskjeller mellom de ulike gruppene når det gjelder deltakelse i høyere utdanning (Henriksen 2007). Dermed kan det tenkes at ulike grupper legger ulik vekt på betydningen av utdanning, og at det ekstra drivet Lauglo beskriver ikke vil gjelde alle minoritetsgrupper.

Ogbu teori om minoritetsstatus

I følge Ogbu (1991:8) kan ulike minoritetsgruppers kulturelle modeller antas å ha betydning for den enkelte elevs atferd i utdanningssystemet. Man kan for eksempel tenke seg at ulike nasjonaliteter eller etniske grupper kan legge ulik vekt på betydning av utdanning og skoleprestasjoner. Dette kan være avhengig av etniske, religiøse eller nasjonale kulturelle særtrekk (Støren 2006:60). Et eksempel på slike kulturelle særtrekk kan sies å være konfusianismens innflytelse i Vietnam. Konfusianismen legger spesielt vekt på selvdisciplin, respekt for lærere og lærdom som en verdi i seg selv. I Vietnam blir høy utdanning forbundet

med status (Støren 2006:60), og denne gruppens holdninger og normer tilsier dermed at det å gjøre det bra på skolen og å ta høyere utdanning er viktig.

Et spørsmål man kan stille seg er om det også i andre minoritetsgrupper eksisterer kulturelle modeller som gjør at det å gjøre det godt på skolen blir betraktet som verdifullt, eller om erfaringer de ulike gruppene har gjort seg har ført til at utdanning blir betraktet som noe som er lite lønnsomt. På bakgrunn av Ogbus begrep om "cultural models" definerer Helland (1997:24) kulturelle modeller på følgende måte: "*De kulturelle modeller er fortolkningsmodeller som setter individene i stand til å gi verden mening og til å forstå og handle i den*". Ogbu (1991:6-7) hevder at man må ta utgangspunkt i de ulike minoritetsgruppene fortolkningsmodeller for å kunne forklare ulikheter i skoleprestasjoner blant etniske minoriteter, heller enn å ta utgangspunkt i majoritetens virkelighetsforståelse. Dette gjøres ved å se på ulike gruppers kulturelle modeller, som eksisterer side ved side. Det antas at ulike modeller fører til ulik atferd, og hvis det er slik at noen kulturelle modeller er bedre tilpasset et gitt utdanningssystem enn andre, kan dette være av betydning for ulike gruppers valg i forhold til høyere utdanning (Helland 1997:24).

Ogbu (1991:8-9) skiller i sin teori mellom frivillige og ufrivillige minoriteter. Frivillige minoriteter har valgt å dra fra hjemlandet sitt til et gitt land, fordi de tror det vil føre til en bedre fremtid med bedre muligheter. Ufrivillige minoriteter har på sin side blitt tvunget til å forlate hjemlandet sitt (Ogbu 1991:9). Både frivillige og ufrivillige minoriteter vil oppleve diskriminering og sosiale og politiske barrierer, men de vil håndtere barrierene på ulike måter. Mens frivillige minoriteter vil håndtere barrierene som noe midlertidig som kan løses ved hjelp av utdanning og hardt arbeid, ser ufrivillige minoriteter på barrierene som varige (Ogbu 1991:11, 14). Frivillige minoriteter vil sørge for at barna gjør det bra i utdanningssystemet, fordi de ser på god utdanning som nøkkelen til å overvinne diskriminering, mens ufrivillige minoriteter i mindre grad anser utdanning som verdifullt fordi de oppfatter at de likevel vil bli utsatt for diskriminering (Ogbu 1991:19, 22).

Ogbus begrep om frivillige og ufrivillige minoriteter har vært mye diskutert. Utifra hans definisjon vil alle etniske minoriteter som har innvandret til Norge de siste tiårene betegnes som frivillige, og mange vil derfor hevde at teorien har lite relevans for norske forhold (Støren 2006:61). Det kan imidlertid argumenteres for at mange av de gruppene som har innvandret til Norge har mye til felles med det Ogbu definerer som ufrivillige minoriteter, og

at teorien derfor likevel kan være av betydning (ibid). Selv om ulike minoritetsgrupper i utgangspunktet har kommet til Norge frivillig kan det tenkes at det over tid vil utvikles en situasjon der reproduksjon av klasseulikheter og diskriminering kan føre til at ikke-vestlige innvandrere gir opp skolegang og sosiale mobilitetsprosjekter, og dermed får flere av de trekkene man antar at ufrivillige minoriteter har (Støren m.fl 2007:74). Kulturelle modeller er med andre ord ikke fastlagt én gang for alle, og dersom man opplever at anstrengelser man gjør i det norske samfunnet ikke gir avkastning kan dette påvirke tilpasning til samfunnet i negativ retning (Helland 1997:80).

2.2.3. Er kultur- og verdiforklaringer supplerende eller konkurrerende?

Et spørsmål det kan være relevant å stille er i hvilken grad kultur- og verdiforklaringer bør betraktes som konkurrerende eller supplerende forklaringer. Er det slik at utdanningsplaner enten er påvirket av minoritetsgruppens tilgang på ressurser eller verdier, eller kan det være slik at både kulturelle ressurser og verdier har innflytelse på de ulike minoritetsgruppens planer om høyere utdanning?

Som vi har sett legger Ogbu i sin teori om minoritetsstatus vekt på at det kan eksistere ulike kulturelle modeller i ulike minoritetsgrupper som gjør at de vil legge ulik vekt på verdien av utdanning. Dette kan tenkes å være påvirket av hvilke ressurser som allerede finnes i de ulike gruppene. For eksempel kan det antas at noen grupper kommer fra land med et forholdsvis godt utbygd utdanningssystem, slik at flere i gruppen allerede har en eller annen form for høyere utdanning når de kommer til Norge. Dermed kan det tenkes at det i disse gruppene blir viktig å opprettholde det utdanningsnivået som foreldrene har med seg fra hjemlandet, og at foreldrenes forventninger om at barna skal gjøre det bra på skolen fører til at de jobber hardt. I disse gruppene kan det tenkes at både tilgang til ressurser og verdier påvirker gruppens planer i forhold til høyere utdanning. I andre grupper kan det imidlertid være slik at foreldrene i liten grad har med seg utdanning fra hjemlandet sitt, og at tilgangen på kulturelle ressurser er lavere enn i andre grupper. I disse gruppene kan det først og fremst være troen på at utdanning vil føre til sosial mobilitet som legger føringer på barnas skolegang. Foreldrenes forventninger om at barna skal ende opp med høyere utdanning enn de selv har kan føre til at barna jobber ekstra hardt, til tross for at de i liten grad har tilgang på kulturelle ressurser.

Forklaringer som legger vekt på henholdsvis kulturelle ressurser eller verdier som sentrale faktorer som kan antas å påvirke utdanningsplaner vil i denne oppgaven betraktes som

supplerende. Antakelsen vil være at både ulik tilgang på ressurser og ulike verdier kan påvirke utdanningsplaner. Mens kulturelle ressurser kan være mest avgjørende for noen grupper, kan verdier i forhold til skole og utdanning ha størst betydning for andre gruppers planer i forhold til høyere utdanning.

2.3. Tidligere forskning knyttet til kulturforklaringen

2.3.1. Hvilken rolle spiller foreldrenes yrke og utdanningsnivå?

En mulig forklaring på ulikheter i aspirasjonsnivå mellom ulike minoritetsgrupper kan altså være ulik utdanningsbakgrunn hos foreldrene. Nivået på foreldrenes utdanning vil være avhengig av hva slags utdanningssystem man finner i deres opprinnelsesland, og minoritetsungdom med høyt aspirasjonsnivå kommer kanskje fra familier som har hatt høy sosial bakgrunn i det landet de har flyttet fra (Sletten 2001:87). For norsk ungdom er det en sterk sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn, skoleprestasjoner og planer om høyere utdanning, og det er ikke usannsynlig at dette også gjelder for minoritetsungdom.

Når det gjelder foreldrenes yrkestilknytning, fant Sletten (2001:62-63) basert på data fra *Ung i Oslo 1996* at minoritetsungdom i større grad enn majoritetsungdom hadde foreldre som jobbet som faglærte og ufaglærte arbeidere, i tillegg til at langt flere opplevde å ha foreldre som var arbeidsledige. Når det gjelder sammenhengen mellom foreldrenes yrke og utdanningsplaner, fant hun at det var de gruppene som hadde høyest sosial bakgrunn som også hadde høyest utdanningsplaner (ibid:89).

Funn fra tidligere studier tyder på at foreldrenes utdanningsnivå betyr mindre for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom når det gjelder utdanningsplaner (Opheim og Støren 2001:105, Støren m.fl 2007:171). Ser man for eksempel på ungdom med vietnamesisk bakgrunn har denne gruppen lavt utdannede foreldre (Lauglo 1996:35, Henriksen 2007:68). Likevel viste resultater fra *Ung i Oslo 1996* at en større andel av ungdom med vietnamesisk bakgrunn hadde høye utdanningsplaner, sammenlignet med norsk ungdom (Sletten 2001:68). Generelt er det slik at en høyere andel minoritetsungdom som har foreldre med henholdsvis lav-, middels-, eller høy utdanning ønsker seg høyere utdanning sammenlignet med majoritetsungdom som har foreldre med samme utdanningsnivå (Bakken 2003:117). Prosjektet "Gjennomstrømning i videregående opplæring for kullene som startet i videregående opplæring 1999, 2000 og 2001" viste imidlertid at det også for ungdom med minoritetsbakgrunn spilte positivt inn for fullføringsgraden i videregående opplæring at minst

en av foreldrene hadde kort høyere utdanning, og Støren (2005a:57) konkluderte på bakgrunn av dette med at foreldrenes utdanningsnivå også kan ha betydning for minoritetsungdom. Også resultater fra *Ung i Norge 2002* viste at det både blant majoritetsungdom og minoritetsungdom var slik at andelen som siktet mot høyere utdanning økte med foreldrenes utdanningsnivå, og at det blant dem som hadde svært høyt utdannede foreldre var minimale forskjeller i utdanningsplaner mellom de to gruppene (Bakken 2003:117-118).

2.3.2. Karakterers betydning for utdanningsplaner

Karakterer kan sies å være av betydning for å forme den enkelte elevs akademiske selvbilde, noe som igjen vil være av betydning for deres planer for fremtiden (Sletten 2001:62). Resultater fra tidligere studier viser at det er en sterk sammenheng mellom karakterer og utdanningsplaner, og at bedre karakterer fører til at man i større grad sikter mot høyere utdanning (Opheim og Støren 2001:98, Bakken 2003:115). Dette gjelder både for majoritets- og minoritets elever, og det kan dermed antas at karakterer har samme betydning for disse gruppene når de planlegger høyere utdanning (Bakken 2003:115). En årsak til den sterke sammenhengen mellom karakterer og utdanningsplaner kan være at ungdom innretter utdanningsplanene sine etter hvordan de faktisk gjør det på skolen, og at det er rasjonelle vurderinger som ligger bak planer om videre utdanning (ibid).

Resultater fra både *Ung i Oslo 1996* og *Ung i Norge 2002* viser at minoritetsspråklige elever oppnår dårligere skoleprestasjoner enn majoritets elever (Sletten 2001:61, Bakken 2003:39). Forskjellen i skoleprestasjoner mellom ulike minoritetsgrupper er imidlertid store. En studie utført av Støren (2006:60,69) viste f. eks at ungdom med vietnamesisk bakgrunn har et forholdsvis høyt karaktersnitt, mens ungdom med bakgrunn fra Somalia er de som gjør det dårligst på skolen. Andre generasjons vietnamesere er den eneste minoritetsgruppen som oppnår så å si like gode karakterer som majoriteten, og det har vært antydning at en årsak til at vietnameserne gjør det så godt i skolen er at utdanning er et viktig kjennetegn på status i den vietnamesiske kulturen (Støren 2006:60).

Resultater fra *Ung i Norge 2002* viste at minoritetsungdom hadde høyere utdanningsplaner enn majoritetsungdom, til tross for svakere skoleprestasjoner. Årsaken til dette er at det innenfor hvert karaktersjikt er flere med minoritetsbakgrunn enn med majoritetsbakgrunn som har høye utdanningsplaner (Bakken 2003:115-116). At også noen av de mest skolesvake elevene har mål om ta universitets- eller høgskoleutdanning tyder imidlertid på at enkelte har

urealistiske forventninger om hvor langt de kan nå i utdanningssystemet. En del av disse må antakeligvis nedjustere planene sine etterhvert som de finner ut av hva som faktisk kreves for å komme inn på ulike studier (ibid).

I hvilken grad kan kulturforklaringen belyse forskjeller i utdanningsplaner?

Vi har til nå sett at minoritetsungdom som gruppe har høyere utdanningsplaner enn majoritetsungdom, til tross for at de generelt sett både har dårligere utdannede foreldre og svakere skoleprestasjoner. Tidligere studier har vist at både det å ha høyt utdannede foreldre (Henriksen 2007) og gode skoleprestasjoner øker sannsynligheten for å ha høye utdanningsplaner, og dermed kunne man kanskje tenke seg at disse funnene tyder på at kulturelle ressurser har mindre betydning for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom. En alternativ mulighet er at det innenfor gruppen av minoritetsungdom vil være forskjeller både når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn og karakternivå avhengig av landbakgrunn, og at det er de gruppene med høyest sosial bakgrunn og/eller best skoleprestasjoner som har høyest utdanningsaspirasjoner. Dersom dette er tilfellet kan vi forvente å finne en positiv sammenheng mellom en landgruppes utdanningsplaner og henholdsvis sosial bakgrunn og skoleprestasjoner.

2.4. Tidligere forskning knyttet til verdiforklaringen

2.4.1. Innstilling til skolen og planer om høyere utdanning

Minoritetselevens holdninger til utdanningssystemet vil preges av deres opplevelser i skolen (Fekjær 2006:63). Dersom elever med minoritetsbakgrunn opplever negative og diskriminerende holdninger hos lærere eller medelever, kan dette i følge Fekjær (2006:63) gå utover utdanningsmotivasjonen. Negative skoleerfaringer kan føre til at minoritetselever føler seg fremmedgjorte i utdanningssystemet, og dette kan bidra til at lysten til å fortsette med utdanning reduseres. En faktor som kan si noe om minoritetsungdoms opplevelse av skolen er trivsel, og det å trives på skolen vil antakeligvis innebære at man i liten grad opplever negative holdninger fra medelever og lærere. Mens noen studier tyder på at minoritetsungdom trives bedre på skolen enn majoritetsungdom (Hegna og Helland 1998:40, Lauglo 2000:151), viser andre (Bakken 2003:85-86) at det er små forskjeller i trivsel mellom de to gruppene. I *Ung i Norge 2002* oppgav for eksempel 85 prosent av majoritetselevne og 83 prosent av minoritetselevne at de trives på skolen.

Minoritetsungdoms involvering i problematferd kan også si noe om denne gruppens opplevelse av fremmedgjøring i skolen. Dersom gruppens erfaringer blir møtt med negativ respons og lite respekt fra lærerne kan dette føre til en motstand mot skolens regelverk (Bakken 2003:91). Bakken (2003:91-93) skiller mellom utagerende- og læringshemmende atferd, og finner at det er små forskjeller mellom minoritets- og majoritetsungdom på begge målene. Det generelle bildet som tegner seg kan dermed sies å være at minoritetsungdom ikke opplever negative holdninger fra lærere og andre elever i særlig større grad enn majoritetsungdom, og dermed vil dette antakelig ikke påvirke minoritetsungdoms utdanningsplaner i negativ retning noe mer enn det vil for majoritetsungdom.

Når det gjelder elevenes egne holdninger, har tidligere studier vist at minoritetsungdom i hvertfall ikke kan sies å ha dårligere skoleholdninger enn majoritetsungdom. Generelt kan det sies at ungdom flest i stor grad slutter opp om skolen (Bakken 2003:82). Resultater fra enkelte studier tyder likevel på at minoritetsungdom i noe større grad enn majoritetsungdom oppgir positive holdninger til skole og utdanning (Lauglo 1996:52, Sletten 2001:68). Flere tidligere studier (f.eks Lauglo 1996, Helland 1997, Opheim og Støren 2001, Bakken 2003) har også konkludert med at minoritetsungdom bruker mer tid på lekser enn majoritetsungdom. Når det gjelder sammenhengen mellom lekselesing og utdanningsambisjoner fant Hegna og Helland (1998:54,56) at ungdom med høye utdanningsambisjoner gjør mer lekser enn ungdom som ikke hadde planer om høyere utdanning, og at minoritetsungdom gjør mer lekser enn majoritetsungdom. Også når det gjelder boklesing viser tidligere studier at minoritetsungdom kommer bedre ut enn majoritetsungdom. For eksempel fant Lauglo (1996:50) at minoritetsungdom oftere leser bøker enn majoritetsungdom, og han konkluderte med at *"det er et boklig driv blant de fjernkulturelle innvandrerbarna"*.

Tidligere studier der man har sett på betydningen av foreldreholdninger (*Ung i Norge 1992, Ung i Norge 2002, Ung i Oslo 1996*) tyder på at det er små forskjeller mellom majoritets- og minoritetsungdom på dette punktet. For eksempel fant Sletten (2001:67) at holdninger til skole og utdanning i liten grad varierte mellom foreldrene til minoritets- og majoritets elever. Andre studier har vist at en mindre andel av minoritetsungdommen oppgir at de har foreldre som er positive til skole og utdanning sammenlignet med majoriteten, men forskjellene er ikke spesielt store (Lauglo 1996:60, Bakken 2003:70). I alle de nevnte studiene har en høyere andel minoritetsungdom oppgitt at de har planer om høyere utdanning sammenlignet med

majoriteten (Lauglo 1996:67, Sletten 2001:50, Bakken 2003:111), og det at minoritetsungdom skårer noe lavere på foreldreholdninger enn majoritetsungdom ser dermed ikke ut til å påvirke utdanningsambisjonene deres i negativ retning.

Tidligere studier tyder altså på at minoritetsungdom har minst like positive holdninger til skolen som majoritetsungdom, samtidig som de gjør mer lekser og leser flere bøker. Dette kan tyde på at denne gruppen generelt sett har en særlig sterk motivasjon til å gjøre det bra i skolen. Om dette gjelder alle minoritetsgruppene i utvalget er imidlertid ikke sikkert. Mens noen grupper kan være særlig motivert, kan andre grupper vise mindre interesse for skole og utdanning. Når det gjelder sammenhengen mellom utdanningsplaner og holdninger knyttet til skole og utdanning vil det være rimelig å anta at det er de mest positive landgruppene som har høyest utdanningsaspirasjoner.

2.4.2. Kan minoritetsstatus ha betydning for utdanningsplaner?

Helland (1997) har brukt Ogbus teori om frivillige og ufrivillige minoriteter, og har utifra disse begrepene sett på sammenhengen mellom kulturelle modeller og skoleprestasjoner blant ungdom med pakistansk og konfusiansk bakgrunn. Vi har tidligere sett at skoleprestasjoner og utdanningsplaner er positivt forbundet, og det kan derfor antas at den betydningen kulturelle modeller har for skoleprestasjoner også vil ha relevans når det gjelder minoritetsungdoms utdanningsplaner. Når det kommer til ungdommens kulturelle modeller er det to ting som kan sies å være av betydning for de ulike gruppenes skoleprestasjoner. Både avstanden mellom minoritetsgruppenes opprinnelige kultur og vertslandets kultur og hvilke kulturelle modeller minoritetsungdom velger i møte med norsk kultur vil være av betydning (Helland 1997:179). Det kan hevdes at *”jo større avstand det er mellom den kultur skolen formidler og den kultur ungdommen er vokst opp innenfor, desto større problemer vil ungdommen ha med å mestre skolen”* (Helland 1997:179).

Det kan skilles mellom ulike måter å tilpasse seg et nytt samfunn på, såkalte akkulturasjonsstrategier. Disse er integrering, separering, assimilering og marginalisering. Det er individet selv som velger hvordan det vil tilpasse seg, det er ikke noe man blir påtvunget (Sam 1994 i Helland 1997:189). Mens integrering innebærer at minoritetsgrupper beholder enkelte av sine kulturelle særtrekk samtidig som de tilpasser seg det nye samfunnet, innebærer separering at en gruppe velger å beholde sine kulturelle særtrekk samtidig som de holder seg atskilt fra resten av samfunnet (Øia 1998:66). Assimilering innebærer at man gir

opp sin egen kultur til fordel for storsamfunnets kultur, mens marginalisering vil si vil si at man verken har tilknytning til sin egen kultur eller til norsk kultur (Sam 1994 i Helland 1997:189).

Helland har undersøkt foreldrenes holdninger til tilpasning ved å se på hva elevene har svart på spørsmål som omhandler hvor viktig foreldrene synes det er at de lever etter henholdsvis norsk kultur og foreldrenes hjemlands kultur (Helland 1997:207). Han fant at det blant ungdom med konfusiansk bakgrunn var de som hadde foreldre som mente det var uviktig å leve etter hjemlandets kultur og tradisjoner som hadde best skoleprestasjoner, mens det blant ungdom med pakistansk bakgrunn var det de som hadde foreldre som mente det var ganske viktig å leve etter hjemlandets kultur som gjorde det best. Dårligst karakterer i begge gruppene hadde de hvis foreldre helst ikke ville at de skulle leve etter hjemlandets kultur og tradisjoner (ibid:208).

Når det gjelder elevenes egne holdninger til kulturell tilpasning, har Helland brukt et spørsmålsbatteri bestående av tjue spørsmål. Integrering som tilpasning måles ved å se på holdninger til spørsmål som innebærer å både leve etter egne kulturtradisjoner samtidig som man tilpasser seg norske kulturtradisjoner, mens separering som tilpasning måles ved å se på holdninger til spørsmål som innebærer å opprettholde sine egne tradisjoner uten å tilpasse seg tradisjonene i det nye samfunnet. Å velge assimilering som tilpasningsmodell innebærer at man er negativ til å bevare egne kulturtradisjoner, men positiv til å tilpasse seg norske tradisjoner. Marginalisering innebærer en avvisning av både norsk kultur og egen kultur. Dette regnes ikke som en valgt tilpasningsstrategi, men heller som et tegn på mistilpasning (Helland 1997:193-195).

Samlet sett kan det sies at valg av akkulturasjonsstrategi var viktigere for skoleprestasjonene til ungdom med konfusiansk bakgrunn enn det var for ungdom med pakistansk bakgrunn. For eksempel var det slik at separering som tilpasningsstrategi hadde svært negative effekter for ungdom med konfusiansk bakgrunn, mens dette ikke var tilfellet for ungdom med pakistansk bakgrunn. Marginalisering som tilpasningsmodell hadde en sterk negativ sammenheng med skoleprestasjoner for begge grupper. Integrasjon og assimilering som tilpasningsmodell virket positivt inn på skoleprestasjoner for begge grupper, men mest for ungdom med konfusiansk bakgrunn (Helland 1997:199,257).

Selv om alle minoritetsgrupper i Norge i dag strengt tatt må regnes som frivillige minoriteter, er det tidligere argumentert for at enkelte grupper over tid kan utvikle enkelte av de trekkene man antar at ufrivillige minoriteter har. Dersom man for eksempel opplever at anstrengelser for å lykkes i samfunnet ikke gir avkastning i form av bedret posisjon kan dette føre til at ikke-vestlige innvandrere gir opp skolegang og sosiale mobilitetsprosjekter (Støren m.fl 2007:74, Helland 1997:80). Grupper som i utgangspunktet så på sosiale og politiske barrierer som midlertidige kan over tid utvikle kulturelle modeller der disse barrierene blir betraktet som mer varige. Gruppens eller individenes tilpasningsmodell kan dermed endre seg fra integrasjon eller assimilasjon til separering, og i verste fall marginalisering. For eksempel kan diskriminering av foreldre og andre slektninger på arbeidsmarkedet være med på å påvirke minoritetsungdommers lyst til å ta høyere utdanning. Dersom de får inntrykk av at foreldre eller slektninger med høy utdanning likevel ender opp i typiske lavstatusyrker, kan dette føre til at de ikke ser noe poeng i å ta høyere utdanning (Fekjær 2006:63). Dette kan føre til at utdanningsaspirasjonene i enkelte minoritetsgrupper reduseres over tid. Hvorvidt dette kan sies å være tilfelle for noen av minoritetsgruppene som er utgangspunkt for denne studien vil undersøkes videre i oppgaven. En mulig antakelse vil være at det er ungdom fra de gruppene som føler seg best integrert i samfunnet som vil ha de høyeste utdanningsplanene.

2.5. Oppsummering og hypoteser

I dette kapitlet har vi presentert forskning om forskjeller i utdanningsplaner mellom minoritets- og majoritetsungdom, og forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper. To hovedforklaringer er skissert for å forsøke å forklare eventuelle forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper, kulturforklaringen og verdiforklaringen. Med utgangspunkt i dette vil tre hypoteser skisseres og testes empirisk. Den første er:

H1: Andelen som planlegger høyere utdanning vil variere avhengig av landbakgrunn.

Dersom det er slik at noen grupper i større grad enn andre planlegger høyere utdanning, blir neste steg i analysen å finne ut hva som er årsaken til dette. For det første kan det tenkes at minoritetsungdom fra ulike landgrupper i utvalget har foreldre med ulikt utdanningsnivå. Noe av kjernen i kulturforklaringen er at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for hvordan det går med barna i utdanningssystemet, og det er dermed mulig å tenke seg at ungdom som tilhører landgrupper med et generelt høyt utdanningsnivå vil ha høyere utdanningsplaner enn ungdom som tilhører landgrupper med et lavt utdanningsnivå. Også skoleprestasjoner antas å

spille inn på planer om høyere utdanning, og også blant minoritetsungdom er det slik at det er de som har best karakterer som har høyest utdanningsplaner. Utifra en antakelse om at kulturelle ressurser har betydning for minoritetsungdoms utdanningsplaner testes følgende hypotese:

H2: Forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike landgrupper skyldes ulikhet i sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner.

Verdiforklaringens utgangspunkt er at ulike grupper og sosiale lag har ulike verdier, noe som fører til ulik utdanningsatferd. Tidligere studier har vist at minoritetsungdom i hvertfall ikke kan sies å ha dårligere skoleholdninger sammenlignet med majoritetsungdom, og enkelte studier tyder på at minoritetsungdom er mer positive til skole og utdanning enn majoritetsungdom. Det finnes imidlertid lite forskning på ulike minoritetsgruppers motivasjon og holdninger i forhold til skole og utdanning, og det at minoritetsungdom generelt er noe mer positive til skole og utdanning enn majoritetsungdom trenger ikke å bety at dette gjelder samtlige av landgruppene i utvalget. Det kan antas at ulike minoritetsgrupper har ulike holdninger til skole og utdanning, og dette kan blant annet være påvirket av i hvilken grad de ulike gruppene har klart å tilpasse seg det norske samfunnet. Følgende hypotese vil derfor også testes:

H3: Forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike landgrupper skyldes ulikhet i skolemotivasjon og holdninger til utdanning.

3. Data og metode

I dette kapitlet vil først studiens empiriske grunnlag og studiens utvalg presenteres. Deretter blir det gjort rede for avhengig og uavhengige variabler. Til slutt i kapitlet presenteres de ulike analyseformene som vil benyttes i oppgaven.

Til grunn for denne undersøkelsen foreligger data fra undersøkelsen *Ung i Oslo 2006*. *Ung i Oslo 2006* er en tverrsnittsundersøkelse som er besvart av elever i grunnskolen og i videregående skole i Oslo våren 2006. Det er elever som på undersøkelsestidspunktet gikk de to siste trinnene (9. og 10. klasse) på ungdomsskolen og første trinn på videregående skole som har besvart. Alle ungdoms- og videregående skoler i Oslo ble invitert til å delta, både offentlige-, private- og spesialskoler. 13 skoler valgte å ikke delta, mens to skoler kun deltok med 9. trinn. Spørreskjemaene ble besvart i skoletiden og det var frivillig å delta. Samlet svarprosent var på 92,7 prosent (Valset og Øia 2006). Totalt deltok 11.430 ungdommer i Oslo. Av disse har 3.185 minoritetsbakgrunn, det vil si ca 28 prosent av totalen. Dette er en økning på 8 prosentpoeng fra *Ung i Oslo 1996*, der ca 20 prosent av respondentene hadde minoritetsbakgrunn.

I denne oppgaven er det ikke-vestlige minoritetsungdom som vil være i fokus, det vil si ungdom med bakgrunn fra Asia, Afrika, Mellom- og Sør-Amerika og Tyrkia (Dæhlen 2001:43). Med minoritetsungdom menes ungdom som er født av to utenlandskfødte foreldre. Dette innebærer at de som er utenlandskadoptert, eller har minst en norskfødte forelder, ikke regnes som minoritetsungdom. Denne definisjonen er mye brukt (Strandbu og Bakken 2007:35). Årsaken til at man tar utgangspunkt i foreldrenes fødeland er en antakelse om at ungdom med to utenlandskfødte foreldre vil ha en del fellestrekk som skiller dem fra ungdom med en eller to norskfødte foreldre. For eksempel vil mange minoritetsfamilier ofte befinne seg i dårlig betalte jobber med lav sosial status. Selv om mange norskfødte også har slike jobber vil det for innvandrere kunne føre til ekstra stigmatisering nettopp fordi de er innvandrere (Strandbu og Bakken 2007:36). En annen utfordring for minoritetsfamilier er at de må forholde seg til et nytt språk og nye tradisjoner, noe som kan føre til vanskeligheter som barn av norskfødte i liten grad vil støte på (ibid).

Når det gjelder nasjonalitetsbakgrunn er det oppgitt over 130 forskjellige land. Det er imidlertid en sterk konsentrasjon rundt enkeltland, og tre fjerdedeler av ungdommen oppgir til sammen ti opprinnelsesland. For 90 prosent av minoritetsungdommen er det slik at mor og far

kommer fra samme land. Der dette ikke er tilfellet er det fars fødeland som brukes for å bestemme ungdommens opprinnelsesland. Der det mangler opplysninger om fars fødeland er mors fødeland brukt (Strandbu og Bakken 2007:32,36-37).

3.1. Studiens utvalg

Utvalget i denne studien består av minoritetsungdom med bakgrunn fra Sri Lanka, India, Iran, Somalia, Pakistan, tidligere Jugoslavia, Irak, Marokko, Vietnam og Tyrkia. I tillegg er norsk ungdom med i enkelte av analysene. For at det skal ha noe for seg å analysere ulike grupper for seg er det avgjørende at gruppene består av et tilstrekkelig antall ungdom. De ti minoritetsgruppene som er valgt ut i denne studien består alle av over 100 respondenter, noe som regnes som et tilstrekkelig antall. Disse gruppene er i tillegg blant de ti største minoritetsgruppene i Oslo (Henriksen 2007:31).

I mange studier der man skal undersøke forskjeller mellom ulike grupper er man opptatt av å undersøke kjønnsforskjeller. Denne oppgaven vil imidlertid ikke undersøke om det er kjønnsforskjeller i de ulike gruppene. Hovedårsaken til dette er at de ulike minoritetsgruppene allerede er forholdsvis små, og det å dele opp gruppene etter kjønn vil føre til mer usikre resultater. Dersom vi ser på tidligere studier som har sett på utdanningsplaner blant majoritets- og minoritetsungdom, viste resultater fra både *Ung i Oslo 1996* og *Ung i Norge 2002* at det blant minoritetsspråklige elever var minimale kjønnsforskjeller når det gjaldt andelen som siktet mot høyere utdanning (Bakken 2003:111, Sletten 2001:80). Resultater fra rapporten ”*Ung i Oslo – Levekår og sosiale forskjeller*” basert på data fra *Ung i Oslo 2006* viser noe større kjønnsforskjeller mellom minoritetsungdom når det gjelder planer om høyere utdanning (Øia 2007:109). Formålet med denne oppgaven er imidlertid ikke å forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom gutter og jenter, men mellom ulike landgrupper. Det at det i noen grupper kan antas å være kjønnsforskjeller når det gjelder andelen som sikter mot høyere utdanning vil derfor ikke bli videre kommentert.

Utvalgets fordeling er vist i tabell 3.1. Av 10.234 respondenter har 2.234 minoritetsbakgrunn. De minoritetsgruppene som er tatt ut av utvalget består alle av færre enn 100 respondenter, og anses dermed å være for små til å kunne analyseres for seg. Den største minoritetsgruppen i utvalget er ungdom med pakistansk bakgrunn. Disse utgjør 38,6 prosent av minoritetsungdommen. Ungdom med norsk bakgrunn er med som referansegruppe i første del av analysen, det vil si kapittel 4 og 5, og brukes som sammenligningsgrunnlag. I

regresjonsanalysen er norsk ungdom tatt ut. Årsaken til dette er at det her er ønskelig å se på hva som skiller de ulike minoritetsgruppene fra hverandre når det gjelder utdanningsplaner, og ikke hva som skiller ungdom med norsk bakgrunn fra ungdom med minoritetsbakgrunn.

Tabell 3.1: Oversikt over studiens utvalg og andelen som ikke har gitt opplysninger og utdanningsplaner. Antall og prosent.

	Frekvens	Prosent	Uoppgitt utd.planer (prosent)
Sri Lanka	167	1,6	3,0
India	114	1,1	7,0
Iran	101	1,0	5,0
Somalia	174	1,7	11,5
Pakistan	862	8,4	6,4
Tidligere Jugoslavia	180	1,8	3,3
Norge	8000	78,2	2,8
Irak	127	1,2	9,4
Marokko	166	1,6	4,8
Vietnam	148	1,4	0,7
Tyrkia	195	1,9	8,2
Total	10234	100,0	3,5

3.2. Avhengig variabel

Avhengig variabel i denne studien er utdanningsplaner. Ungdommen skulle svare på følgende spørsmål om utdanning: *"Hvilken utdanning har du tenkt å ta?"* Det var syv mulige svaralternativer: *"Universitet eller høgskoleutdanning av høyere grad"*, *"Universitet eller høgskoleutdanning på mellomnivå"*, *"Videregående allmennfag/økonomiske administrative fag"*, *"Yrkesfaglig utdanning på videregående skole"*, *"Vil slutte etter grunnkurset/ungdomsskole"*, *"Har ikke bestemt meg"* og *"Annet"*. Totalt i utvalget svarer 34 prosent at de vil ta universitets- eller høgskoleutdanning av høyere grad, mens 11 prosent svarer at de vil ta universitets- eller høgskoleutdanning på mellomnivå. Totalt er det altså 45 prosent som svarer at de vil studere videre etter at de har fullført videregående skole. Under 1 prosent oppgir at de vil slutte etter ungdomsskolen eller grunnkurs, noe som kan tyde på at videregående skole blir sett på som et minimumskrav når det gjelder utdanning. 21 prosent oppgir at de vil slutte etter enten allmennfaglig eller yrkesfaglig videregående utdanning, og 29 prosent svarer at de ikke har bestemt seg.

Totalt har 9.875 av de 10.234 ungdommene i utvalget svart på spørsmålet som gjelder utdanning. Det vil si at det mangler opplysninger om utdanningsplaner fra 3,5 prosent. Det er til dels store landforskjeller i andelen det mangler opplysninger om. Som vi ser i tabell 3.1 mangler det opplysninger om kun 0,7 prosent av ungdom med vietnamesisk bakgrunn.

Tilsvarende tall for ungdom med somalisk bakgrunn er 11,5 prosent. Dette er den gruppen som i størst grad har unnlatt å svare på spørsmålet om utdanningsplaner, etterfulgt av ungdom med irakisk bakgrunn, der det mangler opplysninger om 9,4 prosent av ungdommen.

Årsaken til at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn i større grad unnlater å svare på spørsmålet om utdanningsplaner kan være at de har hatt større problemer med å forstå spørsmålet. De to gruppene som i størst grad har unnlatt å svare på spørsmålet er også de to gruppene i utvalget med kortest botid i Norge. For ungdommene med kortest botid kan språkproblemer ha ført til at de ikke har besvart spørsmålet. For noen av gruppene kan også lite kjennskap til utdanningssystemet ha ført til at de ikke har svart på spørsmålet. Selv om det er noe variasjon i andelen som ikke har oppgitt utdanningsplaner må en samlet svarprosent på 96,5 prosent uansett betraktes som høyt.

3.3. Uavhengige variabler

Elleve variabler vil bli brukt for å forsøke å forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom de ulike minoritetsgruppene. Disse er sosioøkonomisk bakgrunn, skoleprestasjoner, foreldreholdninger, elevenes holdninger til skolen, lekser, lesevaner, trivsel og kjedsomhet, læringshemmende atferd, utagerende atferd, holdninger til tilpasning og botid. Både klassebakgrunn og foreldrenes utdanning inngår i sosioøkonomisk bakgrunn.

Som vi så i kapittel 2 blir to av disse variablene antatt å kunne si noe om tilgang på kulturelle ressurser. Disse er sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner. Med unntak av botid blir det antatt at de resterende variablene vil kunne si noe om i hvilken grad verdier er med på å påvirke de ulike gruppens utdanningsplaner. Når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn og foreldreholdninger er dette faktorer elevene i liten eller ingen grad har mulighet til å påvirke selv. Innsats i forhold til skole og utdanning er imidlertid noe den enkelte elev i mye større grad kan sies å ha kontroll over.

Hvorvidt skoleprestasjoner påvirkes av ressurser eller verdier kan være gjenstand for diskusjon. For eksempel kan det å gjøre det bra på skolen bli sett på som en verdi i seg selv, noe som kan sies å være tilfelle i den konfusianske kulturen (Helland 1997:101-102). Et argument for å likevel hevde at skoleprestasjoner hører til under ressursforklaringen er at denne forklaringen legger vekt på hvordan prestasjoner påvirkes av sosial bakgrunn (Hansen 1986:6), noe som igjen kan antas å påvirke utdanningsplaner. Resultater fra *Ung i Norge*

2002 viste for eksempel at ”familiens økonomiske situasjon tydelig er relatert til ungdommens skoleresultater” (Bakken 2003:53), og karakterer kan dermed sees på som er ressurs for de unge når de skal søke seg inn på ulike utdanninger. I denne oppgaven blir skoleprestasjoner derfor regnet å høre inn under kulturforklaringen.

3.3.1. Kulturforklaringen

Sosioøkonomisk bakgrunn

Ung i Oslo 2006 gir både opplysninger om klassebakgrunn basert på foreldrenes yrke og opplysninger om foreldrenes utdanningsnivå. Hensikten med å inkludere sosial bakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå i analysen er å kunne si noe om i hvilken grad de ulike minoritetsgruppens utdanningsplaner ser ut til å være påvirket av sosioøkonomisk bakgrunn.

Sosial bakgrunn

For å kunne plassere ungdommene i ulike sosiale klasser ble det stilt spørsmål om foreldrenes yrke. Klasseskjemaet som benyttes er en forenkling av Goldthorpes inndeling av klassestrukturen, og en del av klassene er slått sammen for å unngå at noen klasser blir for små (Bakken 2007:44). Denne inndelingen er også brukt på *Ung i Norge 2002* materialet (ibid). Ungdommen ble bedt om å oppgi foreldrenes yrke og å gi en kort beskrivelse av hva foreldrene gjør på jobb. I tillegg ble de bedt om å svare på hvilken arbeidstilknytning foreldrene hadde, blant annet om de jobbet heltid, deltid eller var arbeidsledig. Disse opplysningene er kodet ved hjelp av yrkesklassifiseringsskjemaet ISCO-88, og ut ifra dette er ungdommen plassert i en av følgende seks klasser: *øvre middelklasse, middelklasse, lavere funksjonærer, næringsdrivende, faglærte arbeidere* og *ufaglærte arbeidere*. Fordi det mangler opplysninger om sosial bakgrunn for mange minoritetsungdom er det laget en egen kategori for denne gruppen, *uoppgitt/ikke kodet*.

Foreldrenes utdanningsnivå

Foreldrenes utdanningsnivå er målt ved hjelp av spørsmålet ”*Hvor lang utdanning tror du faren og moren din har?*” Dette er så kodet om, slik at både mors og fars utdanning er inkludert i variabelen *foreldrenes utdanningsnivå*, som har seks kategorier: *ungdomsskole, én videregående skole, begge videregående skole, én høyere utdanning, begge høyere utdanning* og *uoppgitt*. Også tidligere studier har brukt foreldrenes utdanningsnivå som mål på sosioøkonomisk bakgrunn (f.eks Bakken 2003). Bakken (2003:54) hevder at ”*foreldrenes utdanningsnivå kan regnes som den viktigste indikatoren på kulturelle ressurser i hjemmet*”.

Hvilket utdanningsnivå foreldrene i de ulike minoritetsgruppene har dermed sies å være en egnet pekepinn i forhold til å kunne si noe om hvor god tilgang minoritetsungdom i forskjellige grupper har på kulturelle ressurser, og i hvilken grad dette ser ut til å påvirke de ulike gruppenes utdanningsplaner.

Skoleprestasjoner

Elevene har gitt opplysninger om hvilke karakterer de fikk siste termin i fagene norsk skriftlig, matematikk, engelsk skriftlig og samfunnsfag. Fordi det bare er ungdomsskoleelevene som har gitt opplysninger om karakterer i samfunnsfag holdes dette faget utenfor analysen. Gjennomsnittskarakteren i fagene norsk skriftlig, matematikk og engelsk skriftlig vil bli brukt som mål på skoleprestasjoner. Å bruke gjennomsnittskarakter som mål på skoleprestasjoner er gjort i flere tidligere studier (f.eks Lauglo 1996, Øia 2006).

Karakterskalaen går fra 1 til 6 både for ungdomsskolen og videregående skole, med 6 som beste karakter. Ut fra gjennomsnittskarakteren i disse tre fagene blir elevene delt inn i tre prestasjonsgrupper, *sterke*, *middels* og *svake* skoleprestasjoner. Ved å inkludere denne variabelen i analysen blir det mulig å si noe om i hvilken grad elevenes skoleprestasjoner har betydning for hvilke utdanningsplaner de har. Basert på resultater fra tidligere forskning (punkt 2.3.1) kan en rimelig antakelse være at det er de elevene som har best karakterer som vil ha de høyeste utdanningsplanene.

3.3.2. Verdiforklaringen

Foreldreholdninger

Elevene ble bedt om å svare på hvilke holdninger de tror foreldrene deres har til skole og utdanning. Tidligere studier basert på data fra *Ung i Norge 1992* og *Ung i Norge 2002* (Lauglo 1996:60, Bakken 2003:70) har brukt tilsvarende mål for å sammenligne foreldreholdninger blant minoritets- og majoritetslever.

Foreldreholdninger er målt ved hjelp av fire påstander: *"Foreldrene mine er svært interessert i skolearbeidet mitt"*, *"Foreldrene mine roser meg ofte for skolearbeidet mitt"*, *"Foreldrene mine hjelper meg ofte med skolearbeidet"* og *"Foreldrene mine er fornøyd med skoleprestasjonene mine"*. Hvert spørsmål hadde fem alternativer: *Stemmer helt, ganske godt, omtrent, ganske dårlig og ikke i det hele tatt*. Ut i fra hvilke holdninger elevene oppgav at foreldrene hadde ble de delt opp i tre cirka like store grupper, *positive*, *middels* og *negative*

holdninger. Hvilke holdninger foreldre har til skole og utdanning kan antas å påvirke elevens egne holdninger, og det er derfor interessant å se om foreldrenes holdninger ser ut til å påvirke hvilke planer elevene har i forhold til høyere utdanning.

Elevenes holdninger til skolen

Ungdommens egne holdninger til skole og utdanning er målt ved hjelp av følgende påstander (Bakken 2003:82): ”Å møte venner er viktigere for meg enn å lære alt og gjøre det godt på skolen” og ”Å få gode karakterer er viktig”. Det var fire svaralternativer: *Stemmer svært godt, ganske godt, ganske dårlig og svært dårlig*. På spørsmålet som går på om det er viktigere å møte venner enn å gjøre det godt på skolen vil det være positivt å ha lav verdi, mens det vil være positivt å ha høy verdi på utsagnet ”Å få gode karakterer er viktig”. På det første spørsmålet vil derfor *stemmer svært godt* ha verdien 1 og *stemmer svært dårlig* verdien 4. På det andre spørsmålet vil *stemmer svært godt* ha verdien 4, mens *stemmer svært dårlig* vil ha verdien 1.

Ut i fra hvilken verdi ungdommene har på indeksen blir de delt inn i tre grupper, *positive, middels og negative* holdninger. Ved å dele ungdommen inn i grupper er det mulig å kunne si noe om i hvilken grad det å ha positive eller negative skoleholdninger har noen innvirkning på utdanningsplaner.

Trivsel og kjedsomhet

Elevenes trivsel er målt ved hjelp av tre variabler (Bakken 2003:84): ”Jeg trives på skolen”, ”Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen” og ”Jeg kjeder meg på skolen”. De fire svaralternativene var *stemmer svært godt, ganske godt, ganske dårlig og svært dårlig*. For å få et best mulig mål på elevenes trivsel er det laget en samleindeks bestående av de tre variablene. Jo nærmere indeksen er 4 desto bedre har elevene oppgitt at de trives. Mens det er positivt å ha høy verdi på utsagnet ”Jeg trives på skolen”, vil det være negativt å ha høy verdi på de to andre utsagnene. Disse variablene er derfor kodet slik at *stemmer svært godt* får verdien 1, mens *stemmer svært dårlig* får verdien 4.

Trivsel kan sies å være en viktig forutsetning for læring (Bakken 2003:84), og det å trives på skolen kan antas å ha betydning for om man ønsker å fortsette i høyere utdanning eller ikke. Dersom man i liten grad føler seg tilpass i skolehverdagen kan det bidra til at man ikke ønsker

å fortsette i utdanningssystemet etter obligatorisk skolegang. Elever som trives på skolen vil antakeligvis i større grad ønske å ta utdanning på universitets- eller høghskolenivå.

Elevene blir delt inn i tre grupper ettersom de trives *bra*, *middels* eller *dårlig* på skolen, og det blir dermed mulig å si noe om i hvilken grad trivsel i skolehverdagen ser ut til å påvirke planer om høyere utdanning.

Lekser

Elevene ble bedt om å svare på hvor mye tid de bruker på lekser hver dag. Det var seks svaralternativer, *gjør nesten aldri lekser*, *mindre enn en halv time*, *en halv time til en time*, *1-2 timer*, *2-3 timer* og *mer enn 3 timer hver dag*. Tilsvarende mål er brukt i *Ung i Bergen 1995*, der det ble sett på i hvilken grad tid brukt på lekser kunne sies å ha betydning for utdanningsplaner (Hegna og Helland 1995).

I analysen er variabelen kodet slik at de som gjør opp til en time lekser hver dag får verdien *gjør lite lekser*, de som gjør lekser en til to timer om dagen får verdien *gjør en del lekser*, mens de som bruker mer enn to timer om dagen på lekser får verdien *gjør mye lekser*. Hensikten med å se på hvor mye tid elevene bruker på lekser er å kunne si noe om i hvilken grad lekselesing kan antas å påvirke utdanningsplaner.

Lesevaner

Elevene ble bedt om å oppgi hvor mange bøker de har lest den siste måneden bortsett fra skolebøker. Det ble ikke gitt noen svaralternativer, elevene skulle selv fylle inn det antall bøker de hadde lest. Tilsvarende mål er blant annet brukt av Bakken, i en studie basert på data fra *Ung i Norge 2002*. I følge Bakken (2003:98) er det sannsynlig at elevenes lesevaner på fritiden vil ha betydning for læringsprosesser i skolen. Det kan antas at det å lese mye bøker øker den enkelte elevs læringsutbytte, noe som igjen kan føre til bedre prestasjoner (ibid). Det å lese mye bøker kan også være uttrykk for en generell interesse i læring, og det vil derfor være interessant å se om det kan sies å være noen sammenheng mellom lesevaner og utdanningsplaner.

Det ble laget seks ulike kategorier basert på svarene som ble gitt: *Ingen bøker*, *1-3 bøker*, *4-7 bøker*, *8-10 bøker* og *11-15 bøker*. De som oppgav å ha lest over femten bøker ble tatt ut av analysen. Dette er gjort ut i fra en antakelse om at en del av de som har svart at de har lest

over femten bøker ikke har oppgitt seriøse svar (se punkt 5.2.5). Mens nesten 80 prosent havner i gruppa som har lest mellom null og tre bøker, er det totalt cirka 10 prosent som har oppgitt å ha lest over femten bøker. Fordi de aller fleste befinner seg i gruppen som har lest null til tre bøker, anses det ikke som noe problem å ta dem som oppgir å ha lest over femten bøker ut av analysen.

Atferdsproblemer

Ulike elevgrupper kan være involvert i forskjellig typer problematferd. Skillet mellom læringshemmende- og utagerende atferd er blant annet brukt av Bakken (Bakken 2003:90-94), og mens noen elever kan være overrepresentert i det som kalles læringshemmende atferd kan andre igjen være overrepresentert når det gjelder utagerende atferd. Det kan være rimelig å anta at begge disse formene for atferdsproblemer kan ha negative konsekvenser for læringsutbytte i skolen (ibid:93), noe som antakeligvis vil innebære at de som i stor grad har slik atferd i mindre grad vil ønske å fortsette i høyere utdanning enn andre.

Læringshemmende atferd

Elevene har svart på seks spørsmål som kan sies å måle læringshemmende atferd: Har du i løpet av dette skoleåret *"drømt deg bort og tenkt på andre ting i timene"*, *"ikke gjort lekser"*, *"hatt så store problemer med å konsentrere deg at du ikke klarte å følge med på undervisningen"*, *"sovnet i timen"*, *"kommet for sent på skolen"* og *"kommet for sent til enkelttimer"*. De fem svaralternativene var *hver dag eller nesten hver dag*, *noen ganger i uka*, *en gang i uka*, *sjeldnere og aldri*, der *aldri* har verdien 5 og *hver dag eller nesten hver dag* har verdien 1. De seks spørsmålene er slått sammen til en indeks for å få et best mulig mål på læringshemmende atferd, og jo lavere verdi man har på indeksen desto lavere grad av læringshemmende atferd har man. Elevene er delt inn i tre grupper ettersom de har lav, middels eller høy grad av læringshemmende atferd.

Utagerende atferd

Elevene har svart på tre spørsmål som kan sies å måle utagerende atferd: Har du i løpet av de tolv siste månedene *"hatt en voldsom krangel med en lærer"*, *"blitt innkalt til rektor for noe galt du har gjort"* eller *"skulket skolen"*. Elevene har selv oppgitt hvor mange ganger de har vært ute for de ulike episodene, og ut ifra svarene er det laget følgende kategorier: *Aldri*, *en gang*, *to ganger*, *3-5 ganger*, *6-10 ganger* og *over 10 ganger*. Det er laget en samleindeks for de tre spørsmålene som går fra 0-5, der 0 betyr at man aldri har gjort en av de følgende

tingene, mens 5 vil si at man har gjort en eller flere av tingene over ti ganger. Jo nærmere indeksen er null, desto lavere grad av utagerende atferd har man.

Elevene er delt inn i tre grupper ettersom det har lav, middels eller høy grad av utagerende atferd. Mens det på de andre variablene har vært slik at elevene har fordelt seg med ca en tredjedel i hver gruppe, er det på denne variabelen over 50 prosent som kommer i gruppen som har lav grad av utagerende atferd. Årsaken til dette er at cirka 85 prosent av elevene svarer at de aldri har blitt innkalt til rektor og at de aldri har hatt en voldsom krangel med en lærer, i tillegg til at 55 prosent oppgir at de aldri har skulket. Dermed er det slik at over 50 prosent får verdien 0 på samleindeksen, og de vil dermed komme i gruppen som har lav grad av utagerende atferd.

3.3.3. Innvandringsspesifikke variabler

Det er inkludert to variabler i analysen som kun omfatter ungdom med minoritetsbakgrunn. Hensikten med å inkludere botid og holdninger til tilpasning i analysen er å se om forskjeller mellom de ulike gruppene på disse områdene kan være med på å forklare forskjeller i utdanningsplaner. Botidsvariabelen vil presenteres i kapittel 4, mens holdninger til tilpasning presenteres i kapittel 5.

Botid

Elevene ble bedt om å oppgi hvorvidt de er født i Norge eller ikke. Dersom de ikke er født i Norge ble de bedt om å oppgi hvor gamle de var når de kom hit. Det er laget fire kategorier for variabelen botid. Den første er *født i Norge*. For dem som har oppgitt at de ikke er født i Norge er det laget tre kategorier, henholdsvis for dem som kom da de var mellom 0-5 år, 6-12 år eller over 13 år. Variabelen er kodet på denne måten ut ifra en antakelse om at det å komme til Norge i tidlig alder vil føre til at man i større grad vil klare seg bra på skolen. Tidligere forskning har vist at jo lenger tid minoritetselever har bodd i Norge, desto bedre gjør de det på skolen (Bakken 2003:16). Dersom det er slik at de som har kommet til Norge i tidlig alder har høyere utdanningsplaner enn resten av gruppen kan det være rimelig å anta at botid kan ha betydning for planer om høyere utdanning.

Holdninger til tilpasning

Det ble stilt fire spørsmål som kan sies å måle holdninger til tilpasning: *"Er det viktig for dine foreldre at du lever etter deres opprinnelige hjemlands kultur og tradisjoner?"*, *"Er det viktig*

for dine foreldre at du lever etter norsk kultur og tradisjoner?”, *”Er det viktig for deg å leve etter dine foreldres opprinnelige hjemlands kultur og tradisjoner?”* og *”Er det viktig for deg å leve etter norsk kultur og norske tradisjoner?”*. I to av spørsmålene ble ungdommen altså bedt om å svare på hvilke holdninger til tilpasning de tror foreldrene har, mens de i de to andre spørsmålene ble bedt om å svare på hvilke holdninger til tilpasning de selv har. Også Helland (1997:207) har på bakgrunn av data fra *Ung i Oslo 1996* brukt disse målene for å kunne si noe om ulike minoritetsgruppers holdninger til tilpasning til det norske samfunnet.

Det var fire mulige svaralternativer: *svært viktig*, *ganske viktig*, *uviktig* og *de vil helst ikke at jeg skal leve etter norske/deres opprinnelige hjemlands tradisjoner*. Variablene er kodet slik at de som har svart at det er svært eller ganske viktig er slått sammen til kategorien *viktig*, mens resten er slått sammen til kategorien *uviktig*. Selv om det er stor forskjell på å svare at det er uviktig å leve etter en bestemt kultur og at man helst ikke skal leve etter en kultur, er disse likevel slått sammen. Fordi det er svært få som oppgir svaralternativet *helst ikke* sees imidlertid ikke dette som noe problem. En annen grunn til at det ikke sees som noe stort problem å slå disse alternativene sammen er at det er de som er i svarkategorien *”viktig”* som er mest sentrale i analysen.

Hensikten med å inkludere tilpasningsvariablene i analysen er for å se om det er forskjeller i holdninger i de ulike grupper, og om dette kan antas å påvirke ungdommens planer i forhold til høyere utdanning.

3.4. Analysemetode

3.4.1. Krysstabellanalyse

I første del av de empiriske analysene undersøkes det hvordan de ulike uavhengige variablene fordeler seg, sett i forhold til den avhengige variabelen. Dette gjøres blant annet ved hjelp av bivariate krysstabeller. Hensikten med denne analyseformen er å kunne sammenlikne hvordan grupper på en variabel fordeler seg på en annen variabel (Johannesen og Tufte 2002:176). For at det skal være hensiktsmessig å fremstille dataene i krysstabeller er man avhengig av at hver variabel har forholdsvis få verdier, hvis ikke kan det fort bli uoversiktlig og vanskelig å tolke resultatene (Hegna og Helland 1998:132). I krysstabellene vil den avhengige variabelen ha tre verdier, henholdsvis *høye*, *lave* og *ubestemte* utdanningsplaner. De uavhengige variablene har stort sett tre verdier, med unntak av klassebakgrunn og utdanningsnivå som har noen flere.

Når vi ser på sammenhengen mellom utdanningsplaner og landbakgrunn, vil den uavhengige variabelen ha elleve verdier, som er det antall land som er med i undersøkelsen.

I samtlige tabeller oppgis kjikvadratet, X^2 . Hensikten med kjikvadrattesten er å undersøke om sammenhengene man finner er statistisk signifikante (Bakken 2003:36). Jo strengere signifikansnivå man velger desto mindre er sannsynligheten for at sammenhengen man finner er et resultat av tilfeldigheter (Skog 2004:177). Signifikansnivået uttrykkes gjennom bokstaven p, og jo lavere denne er desto større er sannsynligheten for at man har klart å avdekke reelle forskjeller mellom ulike grupper (Johannesen og Tufte 2002:232).

3.4.2. Type I og type II feil

Når man tester hypoteser, er det to typer feil det er mulig å gjøre. Den ene er å forkaste en sann nullhypotese, en såkalt type 1 feil. Den andre er å beholde en gal nullhypotese, en såkalt type 2 feil. Hvorvidt man står i fare for å gjøre en type 1 feil avgjøres av signifikansnivået man velger, og man har derfor en viss grad av kontroll over denne type feil. Jo strengere signifikansnivå man velger, desto mindre er sannsynligheten for å gjøre feil av type 1. Ved å velge et strengt signifikansnivå øker imidlertid faren for å gjøre type 2 feil, det vil si å beholde en gal nullhypotese. En annen faktor som påvirker sannsynligheten for å gjøre feil av type 2 er utvalgets størrelse. Jo større utvalg man har, desto større er sannsynligheten for at man klarer å avdekke sammenhenger eller gruppeforskjeller som faktisk eksisterer (Skog 2004:207).

I denne oppgaven er det valgt et signifikansnivå på 5 prosent. Det vil si at dersom vi får en p-verdi som er mindre enn 0,05 kan vi med 95 prosents sannsynlighet si at funnene våre ikke er et resultat av tilfeldigheter. Men selv om vi med sikkerhet kan si at vi har observert en forskjell mellom to grupper, er ikke dette det samme som at resultatet vi har kommet frem til er av stor betydning. Årsaken til dette er at selv små forskjeller kan bli signifikante dersom utvalget er stort nok (Johannesen og Tufte 2002:234). Dersom man får ikke-signifikante resultater i små utvalg kan det dermed tenkes at disse resultatene i realiteten er av større betydning enn signifikante resultater for store utvalg.

Et sentralt begrep i forbindelse med feil av type 1 og type 2 er teststyrke. Mens høy teststyrke innebærer at det er stor sannsynlighet for å forkaste en feilaktig nullhypotese, innebærer lav teststyrke at det er stor sannsynlighet for å beholde en feilaktig nullhypotese. Hvorvidt man

ender opp med å forkaste eller beholde en nullhypotese vil være avhengig av to faktorer: For det første hvor stor forskjellen mellom de ulike gruppene faktisk er, og for det andre utvalgsstørrelsen (Skog 2004: 207-208).

I første del av analysen er utvalget på 10.234 respondenter. Fordi utvalget her er forholdsvis stort vil et signifikant resultat mest sannsynlig innebære at vi har klart å avdekke faktiske forskjeller mellom de ulike gruppene, og vi vil dermed være i stand til å forkaste en feilaktig nullhypotese om at det ikke eksisterer forskjeller mellom gruppene. Teststyrken vil i dette tilfellet være høy. I andre og tredje del av analysen er imidlertid norsk ungdom tatt ut, og utvalget reduseres til 2.234 respondenter. De fleste minoritetsgruppene i utvalget består av mellom 100 og 200 respondenter, med unntak av pakistansk ungdom som består av 862 respondenter. Når det blir såpass få respondenter i hver gruppe, øker sannsynligheten for å få ikke-signifikante resultater. Vi risikerer dermed å beholde en gal nullhypotese om at det ikke eksisterer forskjeller mellom de ulike gruppene. I en slik situasjon kan teststyrken sies å være lav. Det er imidlertid viktig å huske på at det å ikke kunne påvise en signifikant forskjell ikke er det samme som at det ikke finnes noen forskjell.

3.4.3. Gjennomsnittsanalyse

For å vise hvordan de ulike gruppene skiller seg fra hverandre på en del av variablene som overfor er omtalt under verdiforklaringen vil det benyttes gjennomsnittsanalyse. Dette innebærer at verdiene for alle enhetene i en landgruppe summeres for så å deles på antall enheter (Tuft og Johannesen 2002:165). For å teste om forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikante benyttes F-test. For å kunne benytte F-testen må først gjennomsnittet for alle gruppene beregnes under ett. Deretter sammenlignes de enkelte gruppegjennomsnittene med totalgjennomsnittet (Skog 2004:197). Dersom F-verdien er høyere enn kritisk verdi innebærer det at nullhypotesen om at det ikke eksisterer forskjeller mellom gruppene forkastes (ibid:203).

3.4.4. Gjennomsnittsskårer

En del av variablene er slått sammen til indekser, som består av mellom to og seks spørsmål. Indeksene vil vise hvordan respondentene i en gruppe gjennomsnittlig skårer på de spørsmålene som er inkludert i de ulike indeksene. Skåren vil variere innenfor verdiskalaen til de enkelte variablene. Dersom skalaen går fra 1 til 4 vil den gjennomsnittlige skåren ligge et sted innenfor dette intervallet.

Det er to hovedgrunner til at en del av variablene presenteres som gjennomsnittsskårer. For det første vil det å samle flere spørsmål i en indeks gi en mer oversiktlig fremstilling enn man får dersom alle spørsmålene presenteres hver for seg. I tillegg er de spørsmålene som presenteres i indeksene typiske holdnings- eller atferdsspørsmål. Fordi holdninger ofte er komplekse, er dette spørsmål det kan være vanskelig å få et godt mål på ved hjelp av svar på kun ett spørsmål. Ved å vise gjennomsnittlig verdi på flere variabler antas det derfor at vi får et bedre mål på de ulike holdnings- og atferdsvariablene (Hegna og Helland 1998:133).

3.4.5. Logistisk regresjon

I andre del av de empiriske analysene undersøkes effekten av landbakgrunn i forhold til utdanningsplaner når det kontrolleres for de andre forklaringsvariablene. Utdanningsplaner kodes om til å ha to verdier, *høye* eller *lave* utdanningsplaner. Mens de som har planer om universitets- eller høyskoleutdanning på middels- eller høyt nivå får verdien *høye* utdanningsplaner, får de som vil avslutte utdanningen på et lavere nivå enn dette, dvs. etter ungdomsskole eller videregående skole, verdien *lave* utdanningsplaner. Også de som ikke har bestemt seg får verdien *lave* utdanningsplaner. Grunnen til at vi gjør dette er at vi er interessert i å sammenligne de som har høye utdanningsplaner med de som ikke har slike planer. Fordi den avhengige variabelen er kodet om til en dikotom variabel er ikke lenger forutsetningene i lineær regresjon til stede. For det første kan man ikke anta at sammenhengen mellom variablene er lineær. For det andre er ikke restleddet normalfordelt, og det råder heller ikke homoskedastisitet (Skog 2004:354, 360). I og med at forutsetningene for å benytte seg av lineær regresjon ikke er tilstede brukes i stedet logistisk regresjon.

Det finnes flere ulike måter å tolke effekten av den uavhengige variabelen på i logistisk regresjon. Man kan tolke både logit, odds og sannsynligheter. I denne oppgaven vil det være logiten som blir tolket. Logiten har den fordel at sammenhengen mellom variablene er lineær, slik at effekten av en bestemt endring i den avhengige variabelen blir den samme på alle nivåer. Ulempen er at den ikke har noen enkel og intuitiv tolkning (Skog 2004:358).

Den logistiske regresjonsanalysen vil være todelt. Først vil det gjøres en analyse der det kontrolleres for variabler som i kapittel 2 ble omtalt under ressursteori, det vil si klassebakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå og karakterer. Deretter vil det kontrolleres for variabler som i kapittel 2 ble omtalt under verditeori. Fordi sammenhengen mellom variablene er lineær ved tolkning av logiten er det mulig å avgjøre hvor mye de ulike

bakenforliggende variablene forklarer av den opprinnelige sammenhengen mellom utdanningsplaner og landbakgrunn ved å se hvordan b-koeffisienten endrer seg fra en modell til den neste.

For karakterer og de uavhengige variablene som er definert under verdiforklaringen er det laget en dummyvariabel, slik at også de som ikke har besvart de ulike spørsmålene blir inkludert i analysen. Dersom vi ikke gjør dette, vil alle som har missing på minst en variabel ekskluderes fra analysen. Ved å lage en dummyvariabel vil samtlige av respondentene fra de innledende analysene være med i regresjonsanalysen, og resultatene blir dermed direkte sammenlignbare med resultatene fra krystabell- og gjennomsnittsanalysene.

4. Utdanningsplaner

Tidligere studier knyttet til utdanningsplaner blant minoritetsungdom har konkludert med at minoritetsungdom i hvertfall ikke kan sies å ha lavere utdanningsambisjoner enn majoritetsungdom, og enkelte studier har vist at minoritetsungdom er mer utdanningsvillige enn majoritetsungdom (Lauglo 1996, Bakken 2003). Spørsmålet man kan stille seg er hvordan dette slår ut når minoritetsungdom deles opp i grupper etter opprinnelsesland.

Under punkt 4.1 vil det bli foretatt en operasjonalisering av utdanningsplaner, mens det under punkt 4.2 vil bli vist hvilke utdanningsplaner de ulike landgruppene har. Under punkt 4.3 vil det bli vist hvilken betydning botid har for minoritetsungdoms utdanningsplaner. Under punkt 4.4 vil det vises en oversikt over endringer i utdanningsplaner som har funnet sted siden forrige *Ung i Oslo* undersøkelse for syv av landgruppene i utvalget.

4.1. Operasjonalisering av utdanningsplaner

Mens høye utdanningsplaner er definert som universitets- eller høgskoleutdanning med en varighet på over fire år, er middels utdanningsplaner definert som utdanning på høyskole- eller universitetsnivå med en varighet på inntil fire år. Lave utdanningsplaner vil si at man planlegger å avslutte utdannelsen etter ungdomsskole, videregående skole eller yrkesskole.

Utdanningsplaner vil i analysene ha tre verdier, *høye*, *lave* og *ubestemte*, der de med middels utdanningsplaner blir slått sammen med gruppen som har høye utdanningsplaner. Alternativt kunne man ha skilt ut de som har høyest utdanningsambisjoner i en egen gruppe for å se hva som skiller disse ungdommene fra resten, og definert dem som har middels utdanningsplaner som lavt aspirerende. Når de som har høye og middels utdanningsplaner likevel slås sammen er det utifra en tanke om at ungdom i liten grad har et klart forhold til hva som er forskjellen på universitets- og høgskoleutdanning av høyere eller lavere grad, og at det dermed kan være litt tilfeldig om de krysser av på det ene eller det andre.

4.2. Utdanningsplaner etter landbakgrunn

I tabell 4.1 ser vi at ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka og India er de to gruppene som i størst grad planlegger høyere utdanning. Rundt 6 av 10 i begge disse gruppene har planer om utdanning på universitets- eller høgskolenivå. Den gruppen der en lavest andel planlegger

høyere utdanning er ungdom med bakgrunn fra Tyrkia (35,8 prosent) etterfulgt av ungdom med bakgrunn fra Vietnam (38,8 prosent).

Landgruppene i tabell 4.1 er rangert etter andelen som oppgir at de har høye utdanningsplaner. Denne rangeringen vil bli brukt gjennom hele oppgaven uavhengig av hvordan landgruppene skårer på de uavhengige variablene. Dette er gjort ut i fra en tanke om at det blir lettere å orientere seg i forhold til hvordan sammenhengen kan antas å være mellom utdanningsplaner og de uavhengige variablene.

Tabell 4.1: Utdanningsplaner etter landbakgrunn. Prosentandel og kjikvadrattest (χ^2).

Landbakgrunn	Utdanningsplaner				
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	N
Sri Lanka	63,0	17,9	19,1	100,0	162
India	59,4	20,8	19,8	100,0	106
Iran	55,2	15,6	29,2	100,0	96
Somalia	47,4	27,3	25,3	100,0	154
Pakistan	44,6	24,5	30,9	100,0	807
Tidligere Jugoslavia	43,7	24,1	32,2	100,0	174
Norge	43,7	26,5	29,7	100,0	7777
Irak	40,9	28,7	30,4	100,0	115
Marokko	40,5	27,2	32,3	100,0	158
Vietnam	38,8	31,3	29,9	100,0	147
Tyrkia	35,8	38,0	26,3	100,0	179
Total	44,2	26,3	29,5	100,0	9875

$\chi^2=61,04$ $df=20$ ($p < ,001$)

4.3. Botids betydning for utdanningsplaner

Tidligere studier har vist at botid kan ha betydning for hvor godt minoritetsungdom gjør det på skolen (Bakken 2003:16). Dette kan igjen tenkes å ha innvirkning på utdanningsplaner. Det er relativt store forskjeller i botid for de ulike gruppene. Blant ungdom med bakgrunn fra India, Marokko og Tyrkia er over 80 prosent født i Norge, mens tilsvarende tall for de med irakisk og somalisk bakgrunn er 21 og 34,5 prosent. Et interessant spørsmål er hvordan dette påvirker de ulike gruppenes utdanningsplaner.

Tabell 4.2 viser sammenhengen mellom utdanningsplaner og botid. Hensikten med å inkludere botid i analysen er å se hvordan alder ved ankomst til Norge påvirker utdanningsplaner. Selv om tabellen viser at det er færre blant de som kom sent til Norge som planlegger høyere utdanning, sammenlignet med dem som er født her eller kom i ung alder, er forskjellene relativt små. Mellom de som er født i Norge og de som kom hit da de var mellom 0-5 år er det ingen forskjell i andelen som planlegger høyere utdanning. Disse gruppene består av 80 prosent av utvalget. Det er særlig i gruppen som kom til Norge da de

var over 13 år at noen færre oppgir at de har høye utdanningsplaner. Dette bør imidlertid ikke tillegges mye vekt i og med at denne gruppen er svært liten.

Tabell 4.2: Botids betydning for utdanningsplaner. Prosentandel og kjikvadrattest (X²).

Botid i Norge	Utdanningsplaner			Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt		
Født i Norge	46,8	25,1	28,2	100	1401
0-5	46,7	26,8	26,5	100	321
6-12	43,0	23,4	33,6	100	265
Over 13	38,2	42,1	19,7	100	76
Total	46,0	25,7	28,3	100	2063

X²=15,57 df=6 (p= ,016)

Det at variasjonen mellom de ulike gruppene er såpass liten tyder på at botid i liten grad kan forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom de ulike minoritetsgruppene. Dette stemmer overens med funn fra *Ung i Oslo 1996*, der det ble konkludert med at botid ikke hadde noen betydning når det gjaldt planer om høyere utdanning (Sletten 2001:91). Botid vil derfor ikke være med i de videre analysene.

4.4. Endring i utdanningsplaner mellom 1996 og 2006

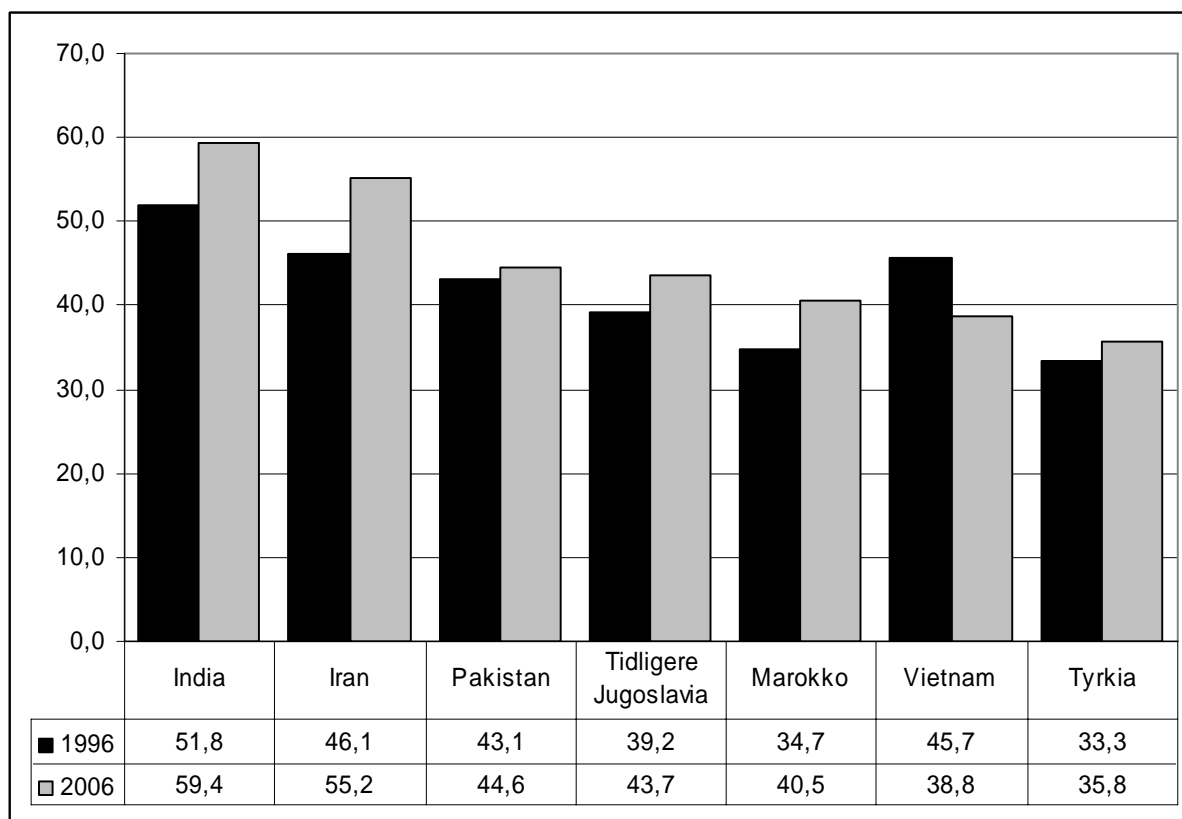
Ung i Oslo 2006 er i stor grad identisk med *Ung i Oslo 1996* (Øia 2006:16), noe som gjør det mulig å studere endringer over tid. I figur 4.1 vises de gruppene som både i 1996 og 2006 var store nok til å analyseres for seg. Som vi ser har samtlige grupper økt sine utdanningsplaner i perioden, med unntak av ungdom med vietnamesisk bakgrunn. I begge undersøkelsene er det ungdom med indisk bakgrunn som oppgir høyest utdanningsplaner.

At ungdom med vietnamesisk bakgrunn har redusert sine utdanningsambisjoner er noe overraskende. Tidligere studier har vist at dette er en spesielt utdanningsmotivert gruppe, noe som har vært forklart med deres bakgrunn i konfusiansk kultur (Lauglo 1996, Helland 1997). En mulig forklaring på denne gruppens reduserte ambisjonsnivå kan være at vietnameserne nå har bodd forholdsvis lenge i Norge, og at de i større grad enn tidligere har tilegnet seg norsk kultur og væremåte. Konfusianske verdier kan dermed ha fått mindre betydning.

For å kunne si noe om hva som er den reelle årsaken til det reduserte ambisjonsnivået blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn, og hva som kan forklare at andre grupper har økt sitt ambisjonsnivå, er det nødvendig å foreta en sammenligning av de to *Ung i Oslo* undersøkelsene. I 1996 var det imidlertid mange minoritetslever som fikk et forkortet spørreskjema, der spørsmålet om utdanningsplaner utgikk (Sletten 2001:26). Dermed mangler

det opplysninger om utdanningsplaner for omlag en tredjedel av elevene i de fleste minoritetsgruppene dersom vi ser på 1996-undersøkelsen. For eksempel mangler det opplysninger om utdanningsplaner for 32 prosent av ungdom med vietnamesisk bakgrunn og 38 prosent for ungdom med marokkansk bakgrunn.

Figur 4.1: Endringer i andelen som har høye utdanningsplaner i perioden 1996 til 2006 blant minoritetsungdom. Prosent og kjiqvadrattest (X^2).



India: $X^2=2,749$ $df=2$ ($p= ,0,253$) **Iran:** $X^2= 8,351$ $df=2$ ($p= ,015$) **Pakistan:** $X^2= 13,124$ $df=2$ ($p= ,001$)
Tidligere Jugoslavia: $X^2=7,992$ $df=2$ ($p= ,018$) **Marokko:** $X^2= 1,733$ $df=2$ ($p= ,420$)
Vietnam: $X^2= 2,397$ $df=2$ ($p= ,302$) **Tyrkia:** $X^2= 0,191$ $df=2$ ($p= ,909$).

I 2006 undersøkelsen fikk samtlige elever som deltok et identisk spørreskjema, og alle elevene har dermed hatt muligheten til å svare på spørsmålet om utdanningsplaner. Andelen som ikke har besvart spørsmålet om utdanningsplaner har dermed gått kraftig ned. Høyest andel som ikke har gitt opplysninger om utdanningsplaner i 2006-undersøkelsen¹ finner vi blant ungdom med indisk bakgrunn, der det mangler opplysninger om 7 prosent.

Det at det i 1996-undersøkelsen mangler opplysninger om utdanningsplaner for omlag en tredjedel av utvalget i figur 4.1 gjør det problematisk å sammenligne endringer over tid. Hovedårsaken til dette er at man ikke kan vite om det faktisk har vært en reell endring i de

¹ Av gruppene som vises i figur 4.1.

ulike minoritetsgruppene utdanningsplaner, eller om det er slik at endringen kommer som følge av at flere har gitt opplysninger om hvilke utdanningsambisjoner de faktisk har. En videre sammenligning av de to undersøkelsene for å se på hva som kan forklare endringer i utdanningsplaner i tiårsperioden som har gått siden forrige *Ung i Oslo* undersøkelse vil derfor ikke bli gjort.

5. Hva kan forklare forskjeller i utdanningsplaner?

Som vi så i kapittel 4 er det til dels store forskjeller i utdanningsplaner mellom de ulike minoritetsgruppene. I kapittel 2 ble det skissert opp to typer forklaringer som tidligere har vært brukt for å forklare forskjeller i utdanningsplaner. Disse var kulturforklaringen og verdiforklaringen. Under punkt 5.1 vil forklaringer som knytter seg til kulturforklaringen presenteres, og det vil bli gjort en vurdering av i hvilken grad ulik tilgang til kulturelle ressurser i gruppene kan antas å ha betydning for utdanningsplaner. Dette vil bli gjort ved å se på bivariate sammenhenger mellom de ulike variablene. Under punkt 5.2 vil forklaringer som knytter seg til verdier presenteres. Her vil det vurderes i hvilken grad ulike verdier kan antas å påvirke de ulike gruppenes utdanningsplaner. Også her er det bivariate sammenhenger som vil være i fokus.

I krysstabellene der det blir sett på sammenhengen mellom utdanningsplaner og de ulike uavhengige variablene er det kun minoritetsungdom som er inkludert. Årsaken til at majoritetsungdom er utelatt fra disse tabellene er at vi først og fremst er interessert i å finne ut av hva som kan antas å påvirke minoritetsungdoms utdanningsplaner. Fordi gruppen av majoritetsungdom er mye større enn minoritetsungdom vil det å inkludere majoriteten føre til at vi i stor grad kun vil se hvordan de ulike variablene kan sies å ha innvirkning på denne gruppens utdanningsplaner. I tabellene og figurene der vi ser på sammenhengen mellom landbakgrunn og de ulike uavhengige variablene vil imidlertid majoritetsungdom være med. Hensikten med dette er å kunne si noe om hvordan minoritetsungdom plasserer seg på de ulike variablene sett i forhold til majoritetsungdom.

5.1. Kulturforklaringen

For norsk ungdom er det en sterk sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og hvordan man klarer seg i utdanningssystemet. De med høy sosial bakgrunn og høyt utdannede foreldre gjør det ofte bedre på skolen enn de med lav sosial bakgrunn, og de fortsetter oftere i høyere utdanning (Hansen 2005:34). I dette avsnittet skal vi se på hvilken betydning sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner ser ut til å ha for minoritetsungdoms planer om høyere utdanning. Er det slik at kulturelle ressurser også ser ut til å være av betydning for minoritetsungdom når de planlegger hva slags utdanning de ønsker å ta, eller er dette av mindre betydning for denne gruppen?

5.1.1. Sosial bakgrunn

For å kunne plassere ungdommene i ulike sosiale klasser ble det stilt spørsmål om foreldrenes yrke. Ungdommen ble bedt om å oppgi foreldrenes yrke og å gi en kort beskrivelse av hva foreldrene gjør på jobb. I tillegg ble de bedt om å svare på hvilken arbeidstilknytning foreldrene hadde, blant annet om de jobbet heltid, deltid eller var arbeidsledig. Disse opplysningene er kodet ved hjelp av yrkesklassifiseringsskjemaet ISCO-88, og ut ifra dette er ungdommen plassert i en av følgende seks klasser: *øvre middelklasse, middelklasse, lavere funksjonærer, selvstendig næringsdrivende, faglærte arbeidere og ufaglærte arbeidere.*

Tidligere forskning har vist at det for norsk ungdom er en sterk sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsplaner (Hansen 2005:134). Også blant minoritetsungdom har man funnet at det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsplaner, men at denne sammenhengen er noe svakere enn det som er tilfelle for majoriteten (Bakken og Sletten 2000:32).

Tabell 5.1: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og sosial klasse for minoritetsungdom. Prosentandel og kjiqvadrattest (X^2).

Klassebakgrunn	Utdanningsplaner				N
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	
Øvre middelklasse	72,3	12,0	15,7	100,0	83
Middelklasse	59,8	17,6	22,7	100,0	353
Lavere funksjonærer	46,8	23,2	30,0	100,0	190
Selvstendig næringsdrivende	50,8	25,4	23,8	100,0	63
Faglærte arbeidere	36,0	36,6	27,4	100,0	164
Ufaglærte arbeidere	47,9	25,8	26,3	100,0	559
Uoppgitt/ikke kodet	35,0	29,4	35,6	100,0	686
Total	45,7	25,6	28,6	100,0	2098

$X^2=99,31$ $df=12$ ($p<, 001$)

I tabell 5.1 ser vi at sammenheng mellom klassebakgrunn og utdanningsplaner for minoritetsungdom er forholdsvis sterk. Både øvre middelklasse og middelklassen skiller seg ut som grupper med høyt aspirasjonsnivå. Blant de som tilhører øvre middelklasse er det over 70 prosent som har høye utdanningsplaner, mens tilsvarende tall for middelklassen er 60 prosent. Forskjellen i andelen som har høye utdanningsplaner mellom øvre middelklasse og faglærte arbeidere er på 36 prosentpoeng, mens den er på cirka 25 prosentpoeng dersom vi sammenligner øvre middelklasse og ufaglærte arbeidere. Dersom vi ser på andelen som ikke har bestemt seg enda er denne lavest i øvre middelklasse, mens den er høyest blant de som ikke har gitt opplysninger som har gjort det mulig å plassere dem i classeskjemaet.

Også blant minoritetsungdom er det altså slik at det er de som tilhører de øverste klassene som har høyest utdanningsplaner, og det kan dermed se ut til at sosial bakgrunn også har betydning for minoritetsungdom. I neste avsnitt skal vi se om det er noen forskjeller i klassebakgrunn mellom de ulike minoritetsgruppene.

Sosial bakgrunn etter landbakgrunn

I tabell 5.2 ser vi at norsk ungdom skiller seg ut som den gruppen som har høyest sosial bakgrunn. Mens 27 prosent av norsk ungdom tilhører øvre middelklasse, gjelder dette 9,6 prosent av ungdom med indisk bakgrunn. Ungdom med indisk bakgrunn er imidlertid den gruppen der flest tilhører middelklassen. De gruppene som har lavest sosial bakgrunn er ungdom med bakgrunn fra Tyrkia og Pakistan. Mens kun 1,5 prosent av ungdom med tyrkisk bakgrunn tilhører øvre middelklasse, gjelder dette 2,1 prosent av ungdom med pakistansk bakgrunn. Dette er også de to gruppene der færrest tilhører middelklassen.

Tabell 5.2: Sosial klasse etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (χ^2).

Landbakgrunn	Klassebakgrunn							Total	N
	Øvre middel-klasse	Middel-klasse	Lavere funksjonærer	Selvstendig næringsdrivende	Faglærte arbeidere	Ufaglærte arbeidere	Uoppgitt/ikke kodet		
Sri Lanka	3,0	19,2	12,6	1,8	6,0	38,9	18,6	100,0	167
India	9,6	43,9	7,0	3,5	7,0	16,7	12,3	100,0	114
Iran	5,9	28,7	11,9	5,0	7,9	14,9	25,7	100,0	101
Somalia	5,2	16,7	8,6	1,1	2,3	12,1	54,0	100,0	174
Pakistan	2,1	11,8	7,7	3,6	5,6	31,3	37,9	100,0	862
Tidligere Jugoslavia	7,2	22,8	6,1	3,9	7,8	28,9	23,3	100,0	180
Norge	27,0	41,5	7,2	2,3	7,5	6,8	7,8	100,0	8000
Irak	8,7	11,8	7,9	0,0	8,7	10,2	52,8	100,0	127
Marokko	3,0	13,3	8,4	1,2	7,2	19,3	47,6	100,0	166
Vietnam	4,1	16,2	10,8	2,7	21,6	23,0	21,6	100,0	148
Tyrkia	1,5	11,3	11,8	4,1	13,3	28,2	29,7	100,0	195
Total	21,9	36,0	7,5	2,5	7,6	10,9	13,6	100,0	10234

$\chi^2=2722,54$ df=60 (p< ,001)

Fordi det i stor grad mangler opplysninger om sosial bakgrunn for en del landgrupper er det vanskelig å si noe om reell klassebakgrunn for disse gruppene. Blant annet har over 50 prosent av ungdom med bakgrunn fra Somalia og Irak ikke gitt opplysninger som gjør det mulig å plassere dem inn i classeskjemaet. Også blant ungdom med marokkansk og pakistansk bakgrunn mangler det opplysninger om klassebakgrunn. En årsak til at det mangler opplysninger om klassebakgrunn for såpass mange i disse gruppene kan være det lave sysselsettingsnivået. Førstegenerasjonsinnvandrere fra Somalia og Irak er de to gruppene i utvalget som har lavest sysselsettingsnivå (Henriksen 2007:58,80), og også blant

førstegenerasjonsinnvandrere fra Pakistan og Marokko er sysselsettingen lav (Henriksen 2007: 46, 194). Manglende opplysninger om klassebakgrunn i disse gruppene kan dermed skyldes at mange er utenfor arbeidsmarkedet, noe som kan tyde på at disse gruppene faktisk har lav klassebakgrunn.

Mens ungdom med tyrkisk bakgrunn har lavest klassebakgrunn og lavest utdanningsplaner, så vi i tabell 4.1 at ungdom med pakistansk bakgrunn plasserer seg omtrent i midten når det gjelder utdanningsplaner, til tross for sin lave klassebakgrunn. Ungdom med indisk bakgrunn er blant gruppene med høyest utdanningsplaner, samtidig som de har høyest klassebakgrunn. Også ungdom med srilankisk bakgrunn har forholdsvis høy klassebakgrunn. Disse funnene tyder på at klassebakgrunn kan være av betydning for planer om høyere utdanning også blant minoritetsungdom, men at det for noen grupper antakeligvis er andre faktorer som er viktigere enn sosial bakgrunn. For enkelte grupper kan det også være slik at mange ikke får brukt utdannelsen sin fra hjemlandet i Norge. Dette kan føre til at man til tross for høy utdanning ender opp i lavstatusyrker, og at den kulturelle kapitalen i enkelte minoritetsgrupper kan være høyere enn det man får inntrykk av ved å kun se på klassebakgrunn. I neste avsnitt skal vi derfor se på hvilken betydning foreldrenes utdanning har for utdanningsplaner, og hva slags utdanningsnivå vi finner i de ulike landgruppene.

5.1.2. Foreldrenes utdanning

Når det gjelder betydningen av foreldrenes utdanning for ungdommens utdanningsplaner har tidligere studier konkludert med at dette har mindre å si for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom (Opheim og Støren 2001, Støren m.fl 2007). Likevel har man funnet at det i begge grupper er slik at jo høyere utdanningsnivå foreldrene har, desto flere er det som sikter mot høyere utdanning (Bakken 2003).

Tabell 5.3: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og foreldrenes utdanningsnivå for minoritetsungdom. Prosentandel og kji kvadrattest (X^2).

Foreldrenes utdanningsnivå	Utdanningsplaner				N
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	
Begge høyere utdanning	63,9	15,9	20,3	100,0	227
En høyere utdanning	55,3	18,9	25,8	100,0	396
Begge vgs	56,5	20,1	23,3	100,0	283
En vgs	52,1	26,6	21,3	100,0	263
Ungdomskole	38,7	34,9	26,4	100,0	364
MISSING	27,8	30,6	41,6	100,0	565
Total	45,7	25,6	28,6	100,0	2098

$X^2=162,19$ $df=10$ ($p< ,001$)

Som det fremgår av tabell 5.3 ser det ut til at foreldrenes utdanningsnivå også har en viss betydning for ungdom med minoritetsbakgrunn, men at det har mest å si for de som befinner seg i ytterkantene. Andelen som sikter mot høyere utdanning er forholdsvis lik blant dem som har én forelder med høyere utdanning og dem som har foreldre som avsluttet utdanningen etter videregående skole. Sammenligner vi dem som har to foreldre med høyere utdanning og dem som har foreldre som avsluttet utdanningen etter ungdomsskolen er det derimot en forskjell på 25 prosentpoeng. Lavest andel med høye utdanningsplaner finner vi blant dem som ikke har gitt opplysninger om klassebakgrunn. I tillegg er andelen som ikke har bestemt seg i denne gruppen høy, over 40 prosent. Forskjellen i andelen som planlegger å avslutte studiene uten høyere utdanning varierer fra 34,9 prosent blant dem som har foreldre som selv sluttet utdanningen etter ungdomsskolen til 15,9 prosent blant dem som har to foreldre med høyere utdanning. Dette kan tyde på at kulturelle ressurser i hjemmet også har betydning for minoritetsungdom. Dersom det er slik at det er minoritetsungdom med høyest utdannede foreldre som har høyest utdanningsplaner kan dette være med på å bekrefte tidligere forskning som har vist at foreldrenes utdanning også er av betydning for minoritetsungdoms utdanningsplaner.

Foreldrenes utdanningsnivå etter landbakgrunn

I tabell 5.4 ser vi at ungdom med bakgrunn fra India er den gruppen i utvalget som har høyest utdannede foreldre, dersom man ser bort fra norsk ungdom. Over 50 prosent av disse har enten én eller to foreldre med høyere utdanning. Også ungdom med bakgrunn fra Iran, Irak og Sri Lanka har høyt utdannede foreldre. Over 40 prosent av ungdommen i disse gruppene har enten en eller to foreldre med høyere utdanning. I tabell 5.2 så vi at nesten 40 prosent av foreldrene til srilankisk ungdom arbeider i ufaglærte yrker. At denne gruppen har såpass høyt utdannede foreldre, samtidig som det var den gruppen der flest av foreldrene arbeidet i ufaglærte yrker, er noe overraskende. Dette kan tyde på at denne gruppen i liten grad får brukt utdannelsen sin i Norge. Dette i motsetning til foreldre til ungdom med indisk bakgrunn, der mange antakelig får brukt utdannelsen sin, i og med deres høye klassebakgrunn.

Tabell 5.4: Foreldrenes utdanningsnivå etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (χ^2).

Landbakgrunn	Foreldrenes utdanningsnivå						Total	N
	To høyere utdanning	En høyere utdanning	Begge vgs	En vgs	Ungdomskole	MISSING		
Sri Lanka	19,2	21,0	14,4	15,0	14,4	16,2	100,0	167
India	25,4	28,1	19,3	7,9	7,9	11,4	100,0	114
Iran	21,8	27,7	9,9	8,9	12,9	18,8	100,0	101
Somalia	9,2	28,2	4,6	9,2	7,5	41,4	100,0	174
Pakistan	7,2	17,6	14,6	13,9	20,8	25,9	100,0	862
Tidligere Jugoslavia	14,4	20,6	16,1	11,7	9,4	27,8	100,0	180
Norge	41,0	22,8	16,4	6,9	2,3	10,6	100,0	8000
Irak	20,5	19,7	7,1	12,6	10,2	29,9	100,0	127
Marokko	7,8	14,5	11,4	9,6	14,5	42,2	100,0	166
Vietnam	6,8	12,8	9,5	10,8	13,5	46,6	100,0	148
Tyrkia	3,6	8,2	16,9	12,3	32,8	26,2	100,0	195
Total	34,4	21,9	15,7	8,1	5,5	14,5	100,0	10234

$\chi^2=2014,56$ $df=50$ ($p < ,001$)

Den gruppen som skiller seg ut med lavest utdannede foreldre er ungdom med bakgrunn fra Tyrkia. I denne gruppen har kun 3,6 prosent to foreldre med høyere utdanning, og 8,2 prosent har én forelder med høyere utdanning. Også ungdom med bakgrunn fra Pakistan, Vietnam, Marokko og Somalia har forholdsvis lavt utdannede foreldre. Disse resultatene stemmer overens med utdanningsstatistikk fra SSB som viser at det i aldersgruppen 30-44 år er innvandrere med bakgrunn fra Tyrkia, Somalia og Pakistan som kommer dårligst ut i forhold til utdanningsnivå (Henriksen 2007:31).

Når det gjelder somaliere, marokkanere og vietnamesere er det mange i disse gruppene som ikke har gitt opplysninger om foreldrenes utdanningsnivå. I utgangspunktet kan det dermed være en mulighet for at utdanningsnivået i disse gruppene er høyere enn det som kommer frem her. Dette ser imidlertid ikke ut til å være tilfellet for vietnameserne.

Utdanningsstatistikk samlet inn av SSB viser at 78 prosent i denne gruppen har ungdomsskole eller videregående skole som høyeste fullførte utdanning (Henriksen 2007:68). Andelen det mangler utdanningsopplysninger om er 17 prosent, og det kan dermed antas at en stor andel av de som ikke har oppgitt foreldrenes utdanningsnivå har foreldre som har dette som høyeste fullførte utdanning. Når det gjelder somaliere, er det i SSB sitt materiale mange som ikke har oppgitt utdanningsnivå, og det er dermed vanskelig å si noe om det reelle utdanningsnivået blant somaliere. At utdanningssystemet i Somalia brøt sammen i 1991 taler imidlertid for at utdanningsnivået faktisk er forholdsvis lavt i denne gruppen (Henriksen 2007:79). Når det gjelder utdanningsnivået blant marokkanere, viser tall fra SSB at det mangler utdanningsopplysninger fra en tredjedel i denne gruppen. Årsaken til dette er at mange har

kommet til Norge etter den siste systematiske kartleggingen av utdanning tatt i utlandet. Blant dem det finnes opplysninger om er det 23 prosent som har enten kort eller lang høyere utdanning, mens 70 prosent har ungdoms- eller videregående skole som høyeste fullførte utdanning (Henriksen 2007:193). Dette kan tyde på at mange av dem det mangler opplysninger om i denne gruppen ikke har utdanning utover ungdoms- eller videregående skole.

Også for minoritetsungdom ser det ut til å være slik at foreldrenes utdanningsnivå spiller inn på planer om høyere utdanning. I dette avsnittet har vi sett at de tre gruppene som har høyest utdannede foreldre har høyest utdanningsplaner, mens det motsatte er tilfelle for ungdom med tyrkisk bakgrunn som både har lavest utdanningsplaner og lavest utdannede foreldre.

5.1.3. Skoleprestasjoner

Når ungdom velger høyere utdanning, er det grunn til å anta at den enkeltes karakternivå vil være med på å påvirke hva slags utdanning man velger. Karakterer kan sies å være et mål på hvor vellykket man er i skolesammenheng, og dersom man har gode karakterer vil dette antakeligvis føre til økt ambisjonsnivå i forhold til hvor høy utdanning man ønsker seg (Bakken 2003:113).

Elevene har gitt opplysninger om hvilke terminkarakter de sist fikk i fagene norsk skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk. Elevenes skoleprestasjoner er målt ved hjelp av gjennomsnittet av disse karakterene, og ut ifra dette gjennomsnittet er elevene delt inn i tre prestasjonsgrupper, *sterke* (20,1 prosent), *middels* (26,8 prosent) og *svake* (53,1 prosent) skoleprestasjoner.

Tabell 5.5: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og skoleprestasjoner for minoritetsungdom. Prosentandel og kji kvadrattest (X^2).

Skoleprestasjoner	Utdanningsplaner			Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt		
Sterke	67,2	13,7	13,7	100,0	424
Middels	56,8	18,2	18,2	100,0	560
Svake	32,3	33,9	33,9	100,0	1059
Total	46,3	25,4	25,4	100,0	2043

$X^2=188,88$ $df=4$ ($p < ,001$)

Som forventet ser vi i tabell 5.5 at det også for minoritetsungdom er en sterk sammenheng mellom skoleprestasjoner og utdanningsplaner. I gruppen som havner i gruppen ”sterke skoleprestasjoner” er det nesten 70 prosent som oppgir høye utdanningsplaner. Dette er 35

prosentpoeng flere enn blant dem som havner i gruppen ”svake skoleprestasjoner”. Vi ser at det også i gruppen som har middels skoleprestasjoner er langt flere som har høye utdanningsplaner sammenlignet med dem som har svake skoleprestasjoner. Det er altså slik at de med sterke skoleprestasjoner også har de høyeste utdanningsplanene, mens de med svakest skoleprestasjoner har de laveste utdanningsplanene. Det er også slik at det er flere blant dem med svake skoleprestasjoner som ikke har bestemt seg for hva slags utdanning de ønsker seg. 20 prosentpoeng flere av disse har svart at de ikke vet hva slags utdanning de kommer til å ta sammenlignet med dem som har sterke skoleprestasjoner. Dette kan tyde på at ungdom med svake skoleprestasjoner i større grad er usikre å hva de skal gjøre i fremtiden.

Skoleprestasjoner etter landbakgrunn

Hvorvidt elevene oppnår sterke, middels eller svake karakterer varierer i stor grad med landbakgrunn. Det generelle bildet som tegner seg i tabell 5.6 er at det i stor grad er samsvar mellom de enkelte gruppens prestasjonsnivå og utdanningsplaner. Et unntak fra dette er ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Denne gruppen har blant de beste karakterene i utvalget samtidig som de har blant de laveste utdanningsplanene.

De gruppene som skiller seg ut med best karakterer er ungdom med indisk og srilankisk bakgrunn, i tillegg til norsk ungdom. Nesten like mange ungdom med indisk bakgrunn som norsk ungdom havner i gruppen ”sterke skoleprestasjoner”, mens noe færre med srilankisk bakgrunn havner i denne gruppen.

Tabell 5.6: Karakternivå etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kji kvadrattest (X^2).

Landbakgrunn	Skoleprestasjoner			Total	N
	Sterke	Middels	Svake		
Sri Lanka	35,2	24,8	40,0	100,0	165
India	39,3	26,8	33,9	100,0	112
Iran	19,0	30,0	51,0	100,0	100
Somalia	15,2	24,2	60,6	100,0	165
Pakistan	17,4	27,2	55,3	100,0	837
Tidligere Jugoslavia	25,4	26,6	48,0	100,0	177
Norge	40,9	30,8	28,2	100,0	7829
Irak	14,5	25,0	60,5	100,0	124
Marokko	13,4	35,7	51,0	100,0	157
Vietnam	30,8	30,1	39,2	100,0	143
Tyrkia	8,8	19,2	72,0	100,0	193
Total	36,4	30,0	33,6	100,0	10002

$X^2=629,81$ $df=20$ ($p < ,001$)

Også Støren (2006) finner at ungdom med srilankisk bakgrunn gjør det bra på skolen. Støren har sett på prestasjonsforskjeller mellom grupper med ulik landbakgrunn. Som mål på

skoleprestasjoner har hun brukt gjennomsnittskarakteren fra grunnkurset i videregående skole for kullene 1999-2001 (Støren 2006:67). Den gruppen i utvalget som hadde best karakterer var norsk ungdom, med en snittkarakter på 3,7. Ungdom med srilankisk bakgrunn hadde en snittkarakter på 3,5. Når det gjelder ungdom med vietnamesisk bakgrunn hadde disse i Størens studie en gjennomsnittskarakter på 3,67, og var dermed den gruppen som lå nærmest norsk ungdom (Støren 2006:69). Resultater fra *Ung i Oslo 2006* viser imidlertid at ungdom med vietnamesisk bakgrunn gjør det noe dårligere enn både ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn. En mulig forklaring på at de to studiene gir ulike resultater kan være at skoleprestasjoner er målt på to ulike måter. Mens Størens studie tar utgangspunkt i gjennomsnittskarakter, deles elevene her inn i tre like store prestasjonsgrupper. Dersom det er stor spredning i karakterene for ungdom med vietnamesisk bakgrunn kan det hende at gjennomsnittskarakteren er høyere enn i andre grupper, men at flere likevel havner i gruppen med middels og svake prestasjoner. En annen forklaring kan være at Størens studien bygger på offentlig innsamlete data, mens *Ung i Oslo 2006* bygger på selvrapporing. Det har imidlertid vist seg at selvrapporterte karakterer ofte i stor grad korrelerer med offentlig innsamlet karakterstatistikk (Bakken 2003:38). En tredje forklaring kan være at det faktisk har forekommet endringer i perioden mellom de to undersøkelsene.

Ungdom med tyrkisk bakgrunn er den gruppen som oppnår dårligst karakterer. Svært få ender opp i gruppen ”sterke skoleprestasjoner”, mens hele to tredjedeler ender opp i gruppen ”svake skoleprestasjoner”. Blant ungdom med bakgrunn fra Somalia og Irak havner seks av ti i sistnevnte gruppe. I Størens studie var personer med bakgrunn fra Somalia den gruppen som oppnådde svakest karakterer med en snittkarakter på 2,68. Også personer med bakgrunn fra Irak og Tyrkia kom dårlig ut, med en gjennomsnittskarakter på henholdsvis 2,89 og 3,08 (Støren 2006:69).

Både ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka og India gjør det bra på skolen. Skoleprestasjoner kan derfor være en mulig forklaring på disse gruppens høye utdanningsaspirasjoner. De dårlige skoleprestasjonene til ungdom med tyrkisk bakgrunn kan være en mulig årsak til at denne gruppen i minst grad har planer om å fortsette i utdanningssystemet etter fullført ungdoms- eller videregående skole. At ungdom med vietnamesisk bakgrunn har så lave utdanningsplaner kan imidlertid ikke forklares ved deres prestasjonsnivå. Denne gruppen er en av de med best karakterer i utvalget, men aspirasjonsnivået er likevel blant de laveste.

5.1.4. Forskjeller i utdanningsplaner kan skyldes ulik tilgang på kulturelle ressurser

Vi har til nå sett at både sosial bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå og skoleprestasjoner ser ut til å ha betydning for minoritetsungdoms planer om høyere utdanning. For eksempel er det slik at ungdom med indisk og srilankisk bakgrunn kommer bra ut når det gjelder tilgang på kulturelle ressurser, mens ungdom med tyrkisk bakgrunn kommer dårlig ut.

For noen grupper ser det imidlertid ut til at tilgang på kulturelle ressurser ikke kan være med på å forklare deres ambisjonsnivå. Dette gjelder kanskje i særlig grad ungdom med somalisk bakgrunn. Denne gruppen har både lav sosial bakgrunn, lavt utdanningsnivå blant foreldrene og dårlige skoleprestasjoner. Likevel har de fjerde høyest aspirasjonsnivå i utvalget. Dette kan tyde på at det er andre faktorer enn kulturelle ressurser som påvirker denne gruppens aspirasjonsnivå. Det kan tenkes å være minst to mulige forklaringer på det relativt høye aspirasjonsnivået blant ungdom med somalisk bakgrunn. For det første kan det være slik at det eksisterer holdninger i gruppa som gjør at det blir sett på som viktig å gjøre det bra på skolen, og at ungdom i denne gruppen derfor har høye utdanningsplaner til tross for lav sosial bakgrunn og dårlige karakterer. En annen mulig forklaring er at en del i denne gruppen har for høye utdanningsplaner i forhold til hva som er realistisk, og at de vil måtte nedjustere planene sine fordi de ikke har gode nok karakterer til å komme inn på de studiene de i utgangspunktet ønsker.

I neste del av dette kapitlet vil det være holdninger og verdier i de ulike minoritetsgruppene som vil være i fokus. Dersom det er slik at ungdom med somalisk bakgrunn skiller seg ut i positiv retning på de ulike holdningsvariablene kan det være rimelig å anta at det eksisterer holdninger i gruppen som vektlegger betydningen av skole og utdanning, og at dette kan være med på å forklare de relativt høye utdanningsplanene til ungdom med somalisk bakgrunn. I motsatt fall kan det være rimelig å anta at en del i denne gruppen har satt seg for høye mål, og at de dermed vil måtte nedjustere noen av målene sine etterhvert.

5.2. Verdiforklaringen

Mens vi i første del av dette kapitlet har sett på hvilken betydning kulturelle ressurser ser ut til å ha for planer om høyere utdanning, er målet i denne delen av kapitlet å kunne si noe om i hvilken grad ulike verdier og holdninger kan sies å påvirke minoritetsungdoms utdanningsplaner.

5.2.1. Foreldreholdninger

Elevene har svart på hvilke holdninger de tror foreldrene har i forhold til skole og utdanning. Det er altså ikke foreldrenes faktiske holdninger som er målt, men hvilke holdninger elevene opplever at foreldrene deres har. Hvilke holdninger ungdommen oppfatter at foreldrene deres har kan være med på å påvirke hva slags planer de legger for fremtiden. Dersom de opplever at foreldrene deres har positive holdninger i forhold til skolen kan dette føre til at de ønsker å fortsette å studere også etter obligatorisk skolegang. Har foreldrene derimot negative holdninger, kan dette føre til at ungdommen får mindre lyst til å fortsette i utdanningssystemet.

Fordi det er ungdommens syn på foreldrenes holdninger som måles er det ikke sikkert at det blir gitt et riktig bilde av de holdningene foreldrene faktisk har (Bakken 2003:69).

Ungdommen kan for eksempel mistolke foreldrenes holdninger, og oppfatte dem som mer positive eller negative enn de i virkeligheten er. Hvorvidt man gjør det bra eller dårlig på skolen kan være én faktor som påvirker elevens syn på foreldrenes holdninger. Eksempelvis kan svake skoleprestasjoner føre til at foreldrene forsøker å styre ungdommen i andre retninger enn videre utdanning, noe som kan oppfattes som at foreldrene er lite interessert i utdanning. I virkeligheten kan foreldrene være svært positive til skole og utdanning, men på grunn av svake skoleprestasjoner ser de det som mer hensiktsmessig at barnet deres gjør noe annet enn å fortsette å studere.

Fordi det kan være vanskelig å måle holdninger ved å se på hva ungdommen har svart på hvert enkelt spørsmål, er de fire spørsmålene som skal måle foreldrenes holdninger slått sammen til en indeks. Følgende spørsmål er inkludert: *"Foreldrene mine er svært interessert i skolearbeidet mitt"*, *"Foreldrene mine roser meg ofte for skolearbeidet mitt"*, *"Foreldrene mine hjelper meg ofte med skolearbeidet"* og *"Foreldrene mine er fornøyd med skolearbeidet"*. Svaralternativene var stemmer *helt, ganske godt, omtrent, ganske dårlig og ikke i det hele tatt*. Foreldrenes holdninger er her delt inn i tre cirka like store grupper, utifra

om de har positive (33,0 prosent), middels (34,7 prosent) eller negative (32,3 prosent) holdninger. Dette er gjort for å kunne si noe om i hvilken grad foreldrenes holdninger ser ut til å påvirke planer om høyere utdanning.

Tabell 5.7: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og foreldreholdninger for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (χ^2).

Foreldreholdninger	Utdanningsplaner			Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt		
Positive	53,2	20,6	26,2	100,0	686
Middels	47,1	24,6	28,4	100,0	729
Negative	37,0	31,6	31,4	100,0	665
Total	45,9	25,5	28,7	100,0	2080

$\chi^2=39,39$ $df=4$ ($p < ,001$)

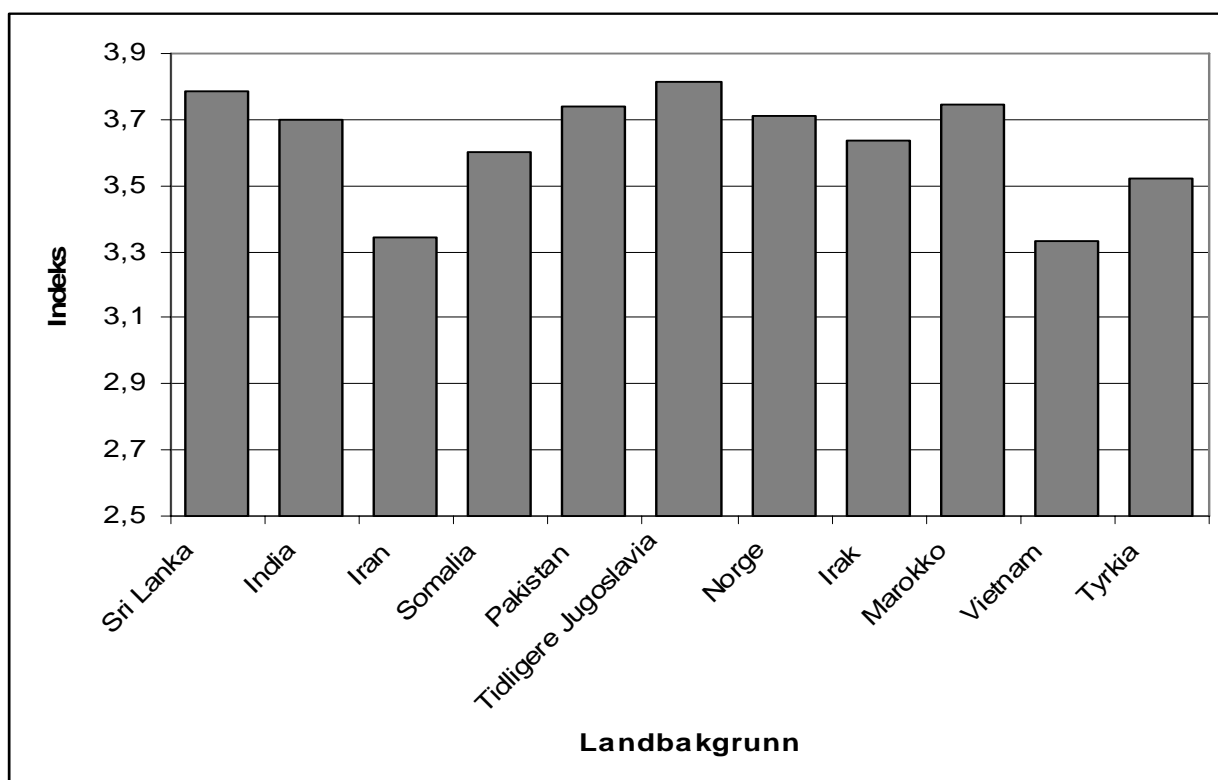
Som vi ser i tabell 5.7 er det en sammenheng mellom hvilke holdninger minoritetsungdom opplever at foreldrene deres har og utdanningsplaner. Blant dem som har positive foreldre er det 16 prosentpoeng flere som har høye utdanningsplaner, sammenlignet med dem som har negative foreldre. Mens det blant dem som opplever at de har negative foreldre er nesten like mange som har høye og lave utdanningsplaner, er det en forskjell på over 30 prosentpoeng blant dem som har positive foreldre. Dette tyder på at foreldrenes holdninger påvirker minoritetsungdoms planer i forhold til videre utdanning.

I neste avsnitt skal vi se på hvilke holdninger de ulike minoritetsgruppene opplever at foreldrene deres har. Med utgangspunkt i optimismehypotesen kan en rimelig antakelse være at det er de gruppene som opplever å ha mest positive foreldreholdninger som vil ha høyest utdanningsplaner, i det man antar at foreldrenes forventninger om at det er viktig å gjøre det bra på skolen overføres til barna sånn at de yter en ekstra innsats på skolen.

Foreldreholdninger etter landbakgrunn

Figur 5.1 viser gjennomsnittlig skåre for foreldreholdninger blant ungdom med ulike landbakgrunn. Jo nærmere skåren er 5, desto mer positive holdninger føler ungdommen at foreldrene har til skole og utdanning. De fleste gruppene skårer forholdsvis likt på foreldreholdninger. To grupper skiller seg imidlertid noe negativt ut (Iran og Vietnam).

Figur 5.1: De ulike landgruppene sine opplevelser av foreldreholdninger. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.



F=6,17 df=10 (p< ,001)

Fire av landgruppene skårer høyere på foreldreholdninger enn norsk ungdom, mens seks skårer lavere. Den gruppen som samlet sett føler at de har mest positive foreldre er ungdom med bakgrunn fra tidligere Jugoslavia, etterfulgt av ungdom med srilankisk bakgrunn. Den gruppen som føler de har minst positive foreldre når det gjelder holdninger til skole og utdanning er ungdom med bakgrunn fra Vietnam, etterfulgt av ungdom med iransk bakgrunn.

I tabell 5.7 så vi at det blant de som havnet i gruppen "negative foreldreholdninger" var færre som hadde planer om høyere utdanning sammenlignet med de som havnet i gruppen "positive foreldreholdninger". Ungdom med srilankisk bakgrunn er den gruppen som har høyest utdanningsplaner i utvalget, samtidig som de gir uttrykk for at de har blant de mest positive foreldrene. I motsatt ende finner vi ungdom med vietnamesisk bakgrunn som er den gruppen som i minst grad opplever at foreldrene er positive til skole og utdanning, samtidig som de har blant de laveste utdanningsplanene i utvalget. For ungdom med srilankisk bakgrunn kan positive foreldreholdninger være en mulig forklaring på deres høye utdanningsambisjoner, noe som kan sies å gi støtte til optimismehypotesen. De mer negative holdningene til foreldre

med vietnamesisk bakgrunn kan føre til at denne gruppen mister noe av motivasjonen til å fortsette med høyere utdanning.

5.2.2. Elevholdninger til skolen

I dette avsnittet skal vi ta for oss elevenes egne holdninger til skole og utdanning. Elevenes holdninger til skole og utdanning er målt ved å se på hvilke svar elevene har gitt på følgende to utsagn: ”Å møte venner er viktigere for meg enn å lære alt og å gjøre det godt på skolen” og ”Å få gode karakterer er viktig”. De fire svaralternativene var stemmer *svært godt*, *ganske godt*, *ganske dårlig* og *svært dårlig*. På spørsmålet som går på om det er viktigere å møte venner enn å gjøre det godt på skolen vil det være positivt å ha lav verdi, mens det vil være positivt å ha høy verdi på utsagnet ”Å få gode karakterer er viktig”. På det første spørsmålet vil derfor *stemmer svært godt* ha verdien 1 og *stemmer svært dårlig* verdien 4. På det andre spørsmålet vil *stemmer svært godt* ha verdien 4, mens *stemmer svært dårlig* vil ha verdien 1. Jo nærmere indeksen er fire desto mer positive holdninger har elevene oppgitt at de har til skolen. Elevene er delt inn i tre grupper, utifra om de har positive (41,6 prosent), middels (30 prosent) eller negative (28,5 prosent) holdninger.

Hvorvidt ungdommen synes det er viktig å få gode karakterer eller ikke kan si noe om i hvilken grad de anser at egne skoleprestasjoner vil ha innvirking på hvilke muligheter de får i fremtiden. Det kan kanskje også si noe om i hvilken grad ungdom anser det å få gode karakterer som et tegn på vellykkethet, og at man dermed ønsker seg gode karakterer slik at man kan bli sett opp til av både foreldre og venner. Når det gjelder utsagnet ”Å møte venner er viktigere for meg enn å lære alt og å gjøre det godt på skolen”, kan det kanskje antas at de som svarer bekreftende på dette i mindre grad enn andre anser skolen som en arena der det er viktig å lykkes for å komme langt i utdanningssystemet. Det kan alternativt tenkes at de som svarer bekreftende på dette spørsmålet er elever som gjør det relativt godt på skolen uten å anstrenge seg for mye, og at det å treffe venner dermed blir en viktig del av skolehverdagen.

Tabell 5.8: Sammenhengen mellom elevholdninger og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjiqvadrattest (χ^2).

Elevholdninger	Utdanningsplaner			Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt		
Positiv	52,7	21,2	33,3	100,0	871
Middels	47,0	25,2	27,9	100,0	628
Negativ	34,3	32,4	26,2	100,0	580
Total	45,8	25,5	28,7	100,0	2079

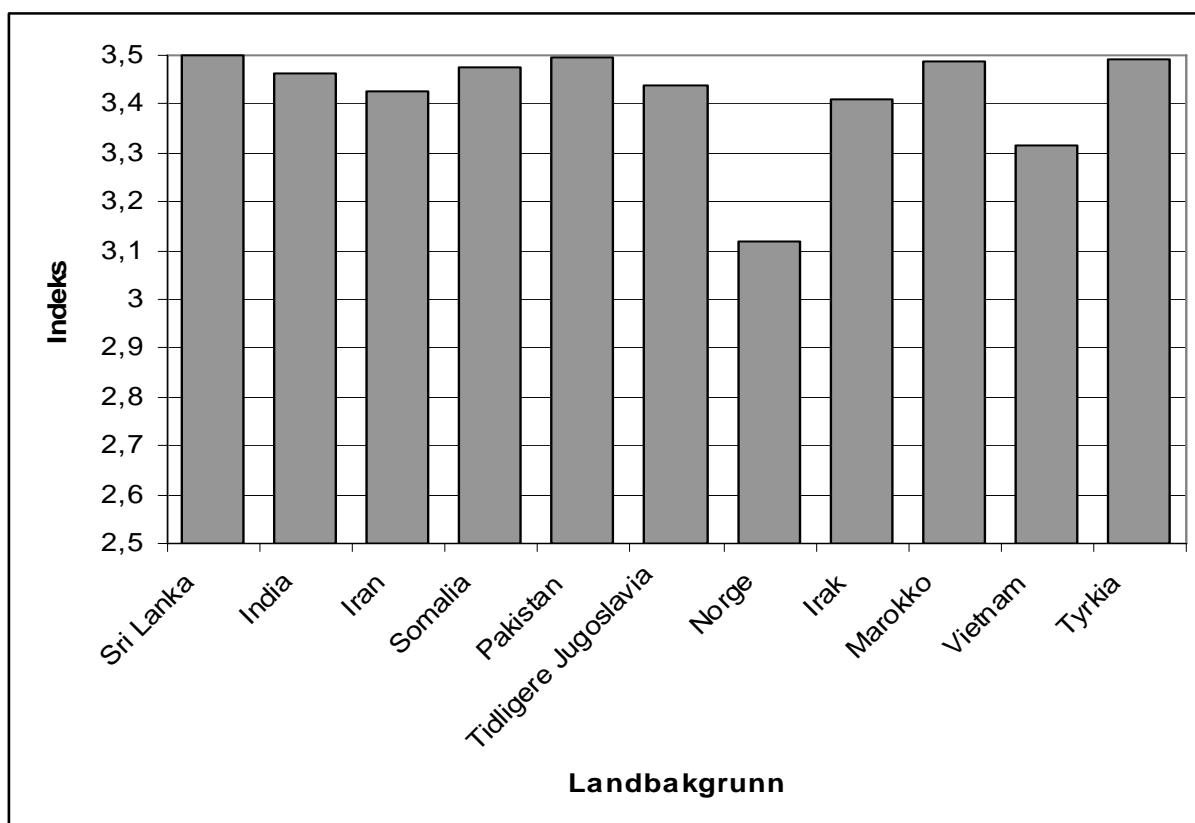
$\chi^2 = 49,70$ $df=4$ ($p < ,001$)

Tabell 5.8 viser at de som har mest positive holdningene til skolen også har høyest utdanningsplaner. Mens over 50 prosent av minoritetsungdom som havner i gruppen ”positive elevholdninger” har høye utdanningsplaner, gjelder dette cirka en tredjedel av de som havner i gruppen ”negative elevholdninger”. I neste avsnitt skal vi se om det er forskjeller i elevholdninger mellom de ulike minoritetsgruppene. Basert på resultatene i tabell 5.8 vil det være rimelig å anta at det er elever i de gruppene som har høyest utdanningsplaner som også har mest positive skoleholdninger.

Skoleholdninger etter landbakgrunn

Figur 5.2 viser gjennomsnittlig skåre for skoleholdninger blant ungdom med ulike landbakgrunn. Samlet sett er det små forskjeller mellom de ulike landgruppene når det gjelder holdninger til skole og utdanning. De gruppene som skiller seg mest ut er ungdom med vietnamesisk bakgrunn og norsk ungdom.

Figur 5.2: Elevenes holdninger til skolen etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.



$F=59,2$ $df=10$ ($p < ,001$)

Ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka skårer høyest på elevholdninger, etterfulgt av ungdom med bakgrunn fra Pakistan og Tyrkia. Den gruppen som skårer dårligst på elevholdninger er

norsk ungdom, etterfulgt av ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Differansen mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og norsk ungdom er på 0,4.

Analyser av de enkelte variablene viser at norsk ungdom er den gruppen som i minst grad er opptatt av å få gode karakterer og som i størst grad mener det er viktig å møte venner på skolen, samtidig som det er den gruppen som får best karakterer. En mulig forklaring på dette kan være at elever med norsk bakgrunn lettere tar til seg kunnskapen som formidles i skolen, og at de dermed blir mer opptatt av skolen som sosial arena i tillegg til et sted der de tilegner seg kunnskap.

Ungdom med srilankisk bakgrunn kommer godt ut også når det gjelder egne holdninger til skolen, mens ungdom med vietnamesisk bakgrunn kommer noe dårligere ut. Mens ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka både har foreldre som er positive til skolen og er positive selv, er det motsatt for ungdom med bakgrunn fra Vietnam. Både når det gjelder foreldrenes holdninger og egne holdninger så viser analysene at denne gruppen kommer dårligst ut av minoritetsgruppene i utvalget. Gjennomsnittlig indeks på begge disse variablene var 3,3 for Vietnam. Indeksen for foreldreholdninger gikk imidlertid til 5, mens indeksen for elevholdninger gikk til 4. Dette vil si at elevenes egne holdninger er mer positive enn foreldrenes holdninger, og at til tross for at ungdommen kommer dårligst ut blant minoritetsgruppene når det gjelder elevholdninger så har de likevel forholdsvis positive holdninger til skolen. Det at de kommer dårligst ut når det gjelder foreldreholdninger, og dårligst ut av minoritetsgruppene når det gjelder elevholdninger, kan likevel være en mulig forklaring på denne gruppens relativt lave utdanningsplaner.

5.2.3. Trivsel og kjedsomhet

Trivsel i skolehverdagen handler om å ha det bra mens man er på skolen. Dersom man trives på skolen kan det føre til at man får mer positive holdninger til skole og utdanning, og at man dermed ønsker å fortsette lenger i utdanningssystemet enn om man ikke trives på skolen. Mens trivsel kan være med på å øke læringslysten, kan kjedsommelighet føre til at man mister motivasjonen til fortsatt skolegang (Bakken 2003:84).

Elevenes trivsel er målt ved hjelp av tre variabler: *"Jeg trives på skolen"*, *"Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen"* og *"Jeg kjeder meg på skolen"*. De fire svaralternativene var stemmer *svært godt*, *ganske godt*, *ganske dårlig* og *svært dårlig*. Mens det er positivt å ha høy verdi på

utsagnet ”*Jeg trives på skolen*”, vil det være negativt å ha høy verdi på de to andre utsagnene. På det første utsagnet har *stemmer svært godt* verdien 4, mens *stemmer svært dårlig* har verdien 1. På de to siste utsagnene har *stemmer svært godt* verdien 1, mens *stemmer svært dårlig* har verdien 4. Elevene er delt inn i tre grupper ettersom de trives bra (39,1 prosent), middels (23,5 prosent) eller dårlig (37,4 prosent).

Tabell 5.9: Sammenhengen mellom trivsel og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kji kvadrattest (χ^2).

Grad av trivsel	Utdanningsplaner			Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt		
Bra	53,6	20,2	29,9	100,0	826
Middels	42,4	26,9	30,8	100,0	491
Dårlig	39,7	30,4	26,2	100,0	773
Total	45,8	25,6	28,6	100,0	2090

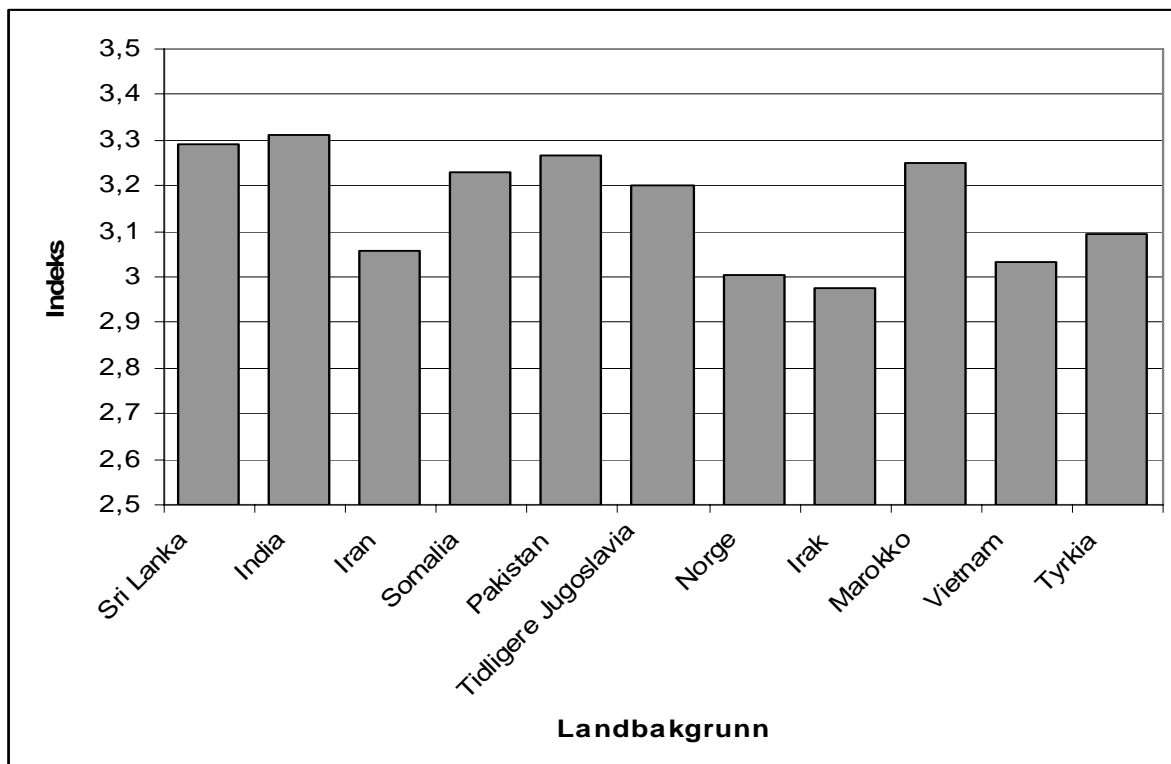
$\chi^2=38,188$ $df=4$ ($p < ,001$)

Som vist i tabell 5.9 er andelen minoritetsungdom som planlegger høyere utdanning større blant dem som trives på skolen enn blant dem som trives dårlig. Forskjellen er på cirka 14 prosentpoeng. Det er med andre ord slik at flere av dem som trives på skolen ønsker å fortsette i utdanningssystemet sammenlignet med dem som mistrives. I neste avsnitt skal vi se på graden av trivsel i de ulike minoritetsgruppene. Dersom det er slik at det er flere i minoritetsgruppene der mange oppgir at de har høye utdanningsplaner som trives på skolen enn det er i de gruppene der en lavere andel har slike planer, kan det være rimelig å anta at trivsel i skolen er en medvirkende faktor når ungdom legger planer i forhold til høyere utdanning.

Trivsel og kjedsomhet etter landbakgrunn

Figur 5.3 viser gjennomsnittlig skåre for de tre trivselspåstandene blant ungdom med ulike landbakgrunn. Jo nærmere skåren er 4, desto bedre trives elevene på skolen. Det er forholdsvis små variasjoner mellom de ulike landgruppene i forhold til hvor godt de trives på skolen, men noen forskjeller er det.

Figur 5.3: Trivsel etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.



F=23,56 df=10 (p< ,001)

Ungdom med indisk og srilankisk bakgrunn er de to gruppene som oppgir at de trives best på skolen. De som trives dårligst er norsk ungdom og ungdom med bakgrunn fra Irak. Analyser av de enkelte variablene viste at årsaken til at norsk ungdom kommer såpass dårlig ut når det gjelder trivsel er at mange oppgir at de kjeder seg på skolen. I tabell 5.9 så vi at det var flest blant dem som havnet i gruppen "bra trivsel" som oppgav høye utdanningsplaner, og vi kan anta at det å trives på skolen til en viss grad fører til at man i større grad ønsker å fortsette i utdanningssystemet. Trivsel kan dermed også være en faktor som kan være med på å forklare at ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka og India har høyest utdanningsplaner i utvalget.

5.2.4. Lekser

Lekser kan sies å være en viktig del av elevenes læringsprosess. Når man gjør lekser får den enkelte elev muligheten til å bearbeide stoffet på egenhånd, og i eget tempo, og dermed videreutvikles de ferdighetene elevene har tilegnet seg i løpet av skoledagen. I følge Bakken (2003:95) er det ingen enkel sammenheng mellom tid brukt på lekser og læringsutbytte. For eksempel kan elever som har godt utviklede intellektuelle evner oppnå bedre resultater enn andre elever, til tross for at de bruker kortere tid på lekser. Hvor lang tid man bruker på lekser trenger dermed ikke å ha direkte sammenheng med hvilke resultater man oppnår.

Elevene ble bedt om å svare på hvor mye tid de bruker på lekser hver dag. Det var seks svaralternativer, *gjør nesten aldri lekser, mindre enn en halv time, en halv time til en time, 1-2 timer, 2-3 timer og mer enn 3 timer hver dag*. Her er variabelen kodet slik at de som gjør opp til en time lekser hver dag får verdien *gjør lite lekser*, de som gjør lekser en til to timer om dagen får verdien *gjør en del lekser*, mens de som bruker mer enn to timer om dagen på lekser får verdien *gjør mye lekser*.

Tabell 5.10: Sammenhengen mellom tid brukt på lekser og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kji kvadrattest (X^2).

Tid brukt på lekser	Utdanningsplaner				
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	N
Gjør mye lekser	56,6	30,6	22,9	100,0	463
Gjør en del lekser	48,9	21,5	29,6	100,0	609
Gjør lite lekser	38,7	20,5	30,7	100,0	997
Total	45,7	25,7	28,6	100,0	2069

$X^2=52,85$ $df=4$ ($p < ,001$)

Som vist i tabell 5.10 er det slik at det blant minoritetsungdom som gjør mye lekser er 18 prosentpoeng flere som har høye utdanningsplaner, sammenlignet med dem som gjør lite lekser. Det er grunn til å anta at det blant dem som både har høye utdanningsplaner og som gjør mye lekser er mange som får igjen for skolearbeidet i form av gode karakterer. Motsatt kan det antas at det blant dem som gjør mye lekser, men som likevel vil slutte i utdanningssystemet, er mange som bruker mye tid på lekser uten at de får uttelling for det i form av gode karakterer.

Vi har sett at det er en sterk sammenheng mellom skoleprestasjoner og utdanningsplaner, og det er dermed grunn til å tro at de som bruker mye tid på lekser, og som får igjen for det i form av gode prestasjoner, i større grad ønsker å fortsette i utdanningssystemet enn dem som på tross av innsats med lekser likevel ender opp med svake resultater.

Lekser etter landbakgrunn

Tabell 5.11 viser forskjeller i tid brukt på lekser mellom de ulike gruppene. Med unntak av ungdom med srilankisk bakgrunn og norsk ungdom er det relativt små forskjeller mellom de ulike gruppene dersom vi ser på andelen som oppgir at de bruker mye tid på lekser. Dersom vi ser bort fra disse to gruppene er forskjellen mellom de to gruppene der en høyest (Pakistan) og lavest (Iran) andel oppgir at de gjør mye lekser på 8 prosentpoeng. Forskjellen er større mellom gruppene dersom vi ser på de som oppgir at de gjør lite lekser, men i de fleste gruppene oppgir mellom 45-55 prosent at de gjør lite lekser.

Tabell 5.11: Hvor mye tid de ulike landgruppene bruker på lekser. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjiqvadrattest (χ^2).

Landbakgrunn	Tid brukt på lekser			Total	N
	Gjør mye lekser	Gjør en del lekser	Gjør lite lekser		
Sri Lanka	34,6	34,0	31,5	100,0	162
India	19,8	34,9	45,3	100,0	106
Iran	15,6	22,9	61,5	100,0	96
Somalia	22,2	30,1	47,7	100,0	153
Pakistan	23,5	30,9	45,6	100,0	807
Tidligere Jugoslavia	23,0	28,7	48,3	100,0	174
Norge	9,5	20,9	69,6	100,0	7799
Irak	16,8	21,0	62,2	100,0	119
Marokko	22,5	24,4	53,1	100,0	160
Vietnam	19,2	30,1	50,7	100,0	146
Tyrkia	16,4	27,3	56,3	100,0	183
Total	12,2	22,7	65,1	100,0	9905

$\chi^2=451,66$ $df=20$ ($p<,001$)

Ungdom med srilankisk bakgrunn er den gruppen som bruker mest tid på lekser, og dette er som vi har sett også den gruppen som har høyest utdanningsplaner. Over en tredjedel i denne gruppen bruker over to timer på lekser hver dag. Til sammenligning bruker kun en av ti i gruppen av norsk ungdom mer enn to timer på lekser daglig, mens to tredjedeler bruker maksimalt en time på lekser per dag. De gruppene som bruker minst tid på lekser etter norsk ungdom er ungdom med bakgrunn fra Iran og Irak. Blant disse bruker seks av ti maksimalt en time per dag på lekser, mens ca 16 prosent bruker mer enn to timer på lekser hver dag.

Under punkt 5.1.3 så vi at ungdom med srilankisk bakgrunn var den gruppen i utvalget som hadde tredje best karakterer, etter ungdom med indisk og norsk bakgrunn. At denne gruppen skårer høyt når det gjelder skoleprestasjoner, samtidig som de bruker mye tid på lekser, kan tyde på at den tiden de legger ned i leksearbeid gir resultater i form av gode karakterer, og dette kan inspirere dem til å fortsette i høyere utdanning.

5.2.5. Lesevaner

Dersom elever leser mye bøker på fritiden kan det være grunn til å anta at dette vil påvirke læringsutbyttet de har på skolen, og det er også vist at de som leser mye gjør det bedre på lesetester enn de som leser lite (Bakken 2003:98). Man kan med andre ord forvente at de som leser mye vil prestere bedre på skolen enn de som leser lite, og da særlig i fag der lesing inngår som en sentral del.

Elevene har blitt bedt om å oppgi hvor mange bøker de har lest den siste måneden, bortsett fra skolebøker. En del elever har oppgitt å ha lest godt over ti bøker den siste måneden. Selv om

en del av bøkene ungdom leser antakeligvis er forholdsvis lettlesete, er det likevel grunn til å tro at en del har oppgitt useriøse svar. De som har oppgitt å ha lest over femten bøker i måneden er derfor tatt ut av analysen. Selv om det kan hende at noen av disse faktisk har lest over femten bøker, er det grunn til å tro at mange av disse har oppgitt langt flere bøker enn det de faktisk har lest.

Tabell 5.12: Sammenhengen mellom antall leste bøker den siste måneden og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest(χ^2).

Antall leste bøker sist måned	Utdanningsplaner			Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt		
Ingen bøker	33,2	37,2	29,6	100,0	473
1-3 bøker	52,6	21,2	26,3	100,0	978
4-7 bøker	51,8	21,9	26,3	100,0	247
8-10 bøker	49,5	19,8	30,7	100,0	101
11-15 bøker	36,8	28,9	34,2	100,0	38
Total	47,0	25,5	27,5	100,0	1837

$\chi^2=65,63$ df=8 (p< ,001)

I tabell 5.12 ser vi at det er relativt små forskjeller i minoritetsungdoms utdanningsplaner blant dem som oppgir å ha lest mellom en og ti bøker. De gruppene som skiller seg ut er de som oppgir å ikke ha lest noen bøker og de som oppgir å ha lest mellom 11-15 bøker. Blant de som ikke har lest noen bøker den siste måneden er det nesten 20 prosentpoeng færre som har høye utdanningsplaner sammenlignet med dem som har lest 4-7 bøker. Tilsvarende er det blant dem som oppgir å ha lest 11-15 bøker 15 prosentpoeng færre som oppgir at de har høye utdanningsplaner sett i forhold til dem som har lest mellom 4-7 bøker.

At de som oppgir å ha lest flest bøker har lavere utdanningsplaner enn de som har lest mellom en og ti bøker kan tyde på en av to ting. Enten kan det være slik at boklesing har lite å si for ungdoms utdanningsplaner. Alternativt kan dette tyde på at en del ungdom faktisk har overdrevet når de har svart på hvor mange bøker de har lest, i det man antar at det å lese bøker fører til bedre prestasjoner, som igjen antas å resultere i høyere utdanningsplaner. Det er antakeligvis det siste som er tilfellet her.

Lesevaner etter landbakgrunn

I tabell 5.12 så vi at det var små forskjeller i andelen med høye utdanningsplaner blant de som oppgav å ha lest enten 1-3 eller 4-7 bøker. Dersom vi i tabell 5.13 slår sammen disse to kategoriene ser vi at det er ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn som oppgir å ha lest flest bøker. Den eneste gruppen der under 50 prosent oppgir å ha lest mellom 1-3 bøker er ungdom med pakistansk bakgrunn.

Tabell 5.13: Antall leste bøker den siste måneden. Minoritets- og majoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (χ^2).

Landbakgrunn	Antall leste bøker sist måned					Total	N
	Ingen bøker	1-3 bøker	4-7 bøker	8-10 bøker	11-15 bøker		
India	16,7	54,7	16,7	6,7	5,3	100,0	150
Sri Lanka	22,8	60,9	9,8	6,5		100,0	92
Iran	29,8	53,2	11,7	3,2	2,1	100,0	94
Pakistan	30,3	43,2	18,2	6,1	2,3	100,0	132
Tidligere Jugoslavia	25,7	53,9	13,1	5,7	1,6	100,0	701
Somalia	28,8	51,5	12,3	4,3	3,1	100,0	163
Norge	30,8	58,5	7,5	2,3	,9	100,0	7398
Irak	27,7	53,5	11,9	6,9		100,0	101
Marokko	23,5	52,9	15,4	4,4	3,7	100,0	136
Vietnam	25,4	56,7	11,9	3,0	3,0	100,0	134
Tyrkia	28,9	50,3	11,9	7,5	1,3	100,0	159
Total	29,8	57,4	8,7	2,9	1,1	100,0	9260

$\chi^2=211,58$ $df=40$ ($p< ,001$)

I tabell 5.13 ser vi at norsk ungdom er den gruppen som i minst grad oppgir å ha lest fire bøker eller mer. Blant ungdom med somalisk bakgrunn er det 10 prosentpoeng flere enn blant norsk ungdom som oppgir å ha lest 4-7 bøker. At ungdom med minoritetsbakgrunn oppgir at de har lest flere bøker kan norsk ungdom kan ha ulike forklaringer. For det første er det mulig at ungdom med minoritetsbakgrunn har overdrevet når de har svart på spørsmålet. For det andre kan det hende at man har tolket spørsmålet forskjellig. Spørsmålet som ble stilt var hvor mange bøker man har lest den siste måneden. Det stilles med andre ord ingen krav om at man må ha lest bøkene ferdig. En tredje faktor som kan spille inn er at spørsmålet ikke var avgrenset til å gjelde bøker man hadde lest på norsk. Til sist kan det også tenkes at ungdom med minoritetsungdom faktisk leser flere bøker enn majoritetsungdom.

Ungdom med indisk og srilankisk var de to gruppene der en høyest andel oppgav å ha lest enten 1-3 bøker eller 4-7 bøker, samtidig som det var de to gruppene der færrest oppgav å ikke ha lest noen bøker den siste måneden. Det at mange i disse gruppene leser mye bøker kan være med på å stimulere læringslysten, og i sin tur kan det føre til at flere ønsker å fortsette med utdanning på høyere nivå. Samtidig bør det påpekes at det mellom de ulike gruppene er relativt små forskjeller når det gjelder boklesing, og det kan derfor antas at andre faktorer er av større betydning når det gjelder planer om høyere utdanning enn hvor mange bøker man leser.

5.2.6. Atferdsproblemer

Det å kunne følge skolens regler anses som en viktig del av elevenes skoletilpasning (Bakken 2003:90). Disse reglene omfatter blant annet at man kommer tidsnok til timene, at man viser

respekt for lærerne og at man følger med på undervisningen. Elever som i liten grad evner å innordne seg etter disse reglene omtales ofte som ”problembarn”. Dette er elever som bryter skolens regler mange nok ganger til at regelbruddene kan betraktes som et mønster (Bakken 2003:90). Elever med atferdsproblemer kan deles inn i to grupper, henholdsvis de som har læringshemmende atferd og de som har utagerende atferd. Begge disse formene for problematferd kan tenkes å ha negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte (Bakken 2003:91, 93), noe som igjen kan tenkes å påvirke utdanningsplaner. En rimelig antakelse vil være at det i de gruppene som har høy grad av henholdsvis læringshemmende- og utagerende atferd vil være færre som har høye utdanningsplaner når man sammenligner med grupper der en lavere andel kan sies å ha slik atferd.

Læringshemmende atferd

Elevene har svart på seks spørsmål som kan sies å måle læringshemmende atferd: Har du i løpet av dette skoleåret ”drømt deg bort og tenkt på andre ting i timene”, ”ikke gjort lekser”, ”hatt så store problemer med å konsentrere deg at du ikke klarte å følge med på undervisningen”, ”sovnet i timen”, ”kommet for sent på skolen” og ”kommet for sent til enkelttimer”. De fem svaralternativene var *hver dag eller nesten hver dag, noen ganger i uka, en gang i uka, sjeldnere og aldri*.

Elevene er i tabell 5.14 delt inn i tre grupper ettersom de har lav (42,8 prosent), middels (27,6prosent) eller høy (29,6 prosent) grad av læringshemmende atferd. Hensikten med dette er å se om graden av læringshemmende atferd kan sies å ha noen betydning for utdanningsplaner.

Tabell 5.14: Sammenheng mellom utdanningsplaner og læringshemmende atferd for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (χ^2).

Grad av læringshemmende atferd	Utdanningsplaner			Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt		
Lav	53,4	19,3	27,3	100,0	907
Middels	44,6	27,6	27,8	100,0	576
Høy	35,7	33,0	31,3	100,0	600
Total	45,8	25,5	28,6	100,0	2083

$\chi^2=55,02$ df=4 (p< ,001)

Vi ser av tabellen at det blant de som havner i gruppen høy grad av læringshemmende atferd er nesten 18 prosentpoeng færre som har høye utdanningsplaner sammenlignet med dem som i liten grad viser slik atferd. En årsak til at de som har høy grad av læringshemmende har lavere utdanningsplaner kan være for eksempel være at denne gruppen i større grad enn andre

opplever faglige nederlag (Bakken 2003:93), noe som kan være med på å redusere lysten til å fortsette i høyere utdanning.

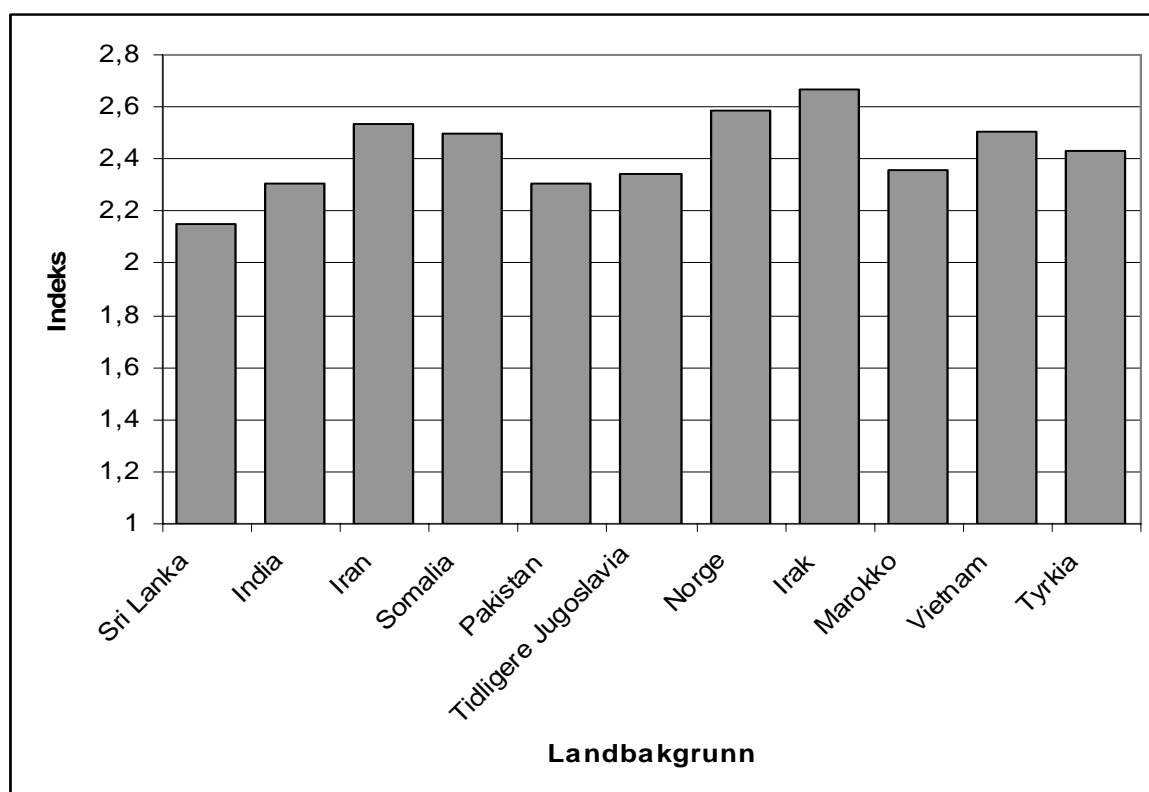
Læringshemmende atferd etter landbakgrunn

Figur 5.4 viser gjennomsnittlig skåre for læringshemmende atferd etter landbakgrunn.

Indeksen går fra 1 til 5, der verdien 1 indikerer at man aldri har gjort noe, mens verdien 5 indikerer at man gjør noe galt hver dag eller nesten hver dag. Jo høyere verdi på indeksen, desto større grad av læringshemmende atferd har man.

Den gruppen som viser lavest grad av læringshemmende atferd er ungdom med srilankisk bakgrunn, etterfulgt av ungdom med indisk bakgrunn. Ungdom med irakisk bakgrunn og norsk ungdom er de som i størst grad viser slik atferd. Igjen er det altså ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn som kommer best ut. Samtidig bør det påpekes at mange av gruppene ligger svært nærme hverandre når det gjelder læringshemmende atferd, og mellom ungdom med bakgrunn fra India, Pakistan, tidligere Jugoslavia og Marokko er ikke differansen større enn 0,05. Mellom ungdom med irakisk og srilankisk bakgrunn er imidlertid differansen på 0,5.

Figur 5.4: Læringshemmende atferd etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.



F=15,91 df=10 (p< ,001)

For de gruppene som ligger svært nær hverandre når det gjelder grad av læringshemmende atferd kan nok ikke denne faktoren forklare så mye av forskjellene i utdanningsplaner. Samtidig så vi i tabell 5.14 at det var en sammenheng mellom de to variablene, så grad av læringshemmende atferd kan nok i noen grad forklare forskjellene mellom de ulike landgruppene. Når det gjelder ungdom med srilankisk bakgrunn, skårer denne gruppen en del lavere enn de andre gruppene, og for disse kan lav grad av læringshemmende atferd antas å påvirke utdanningsplanene i positiv retning.

Utagerende atferd

Elevene har svart på tre spørsmål som kan sies å måle utagerende atferd: Har du i løpet av de tolv siste månedene ”hatt en voldsom krangel med en lærer”, ”blitt innkalt til rektor for noe galt du har gjort” eller ”skulket skolen”. Elevene har selv oppgitt hvor mange ganger de har vært ute for de ulike episodene, og de er delt inn i tre grupper ettersom de har lav (54,8 prosent), middels (9,8 prosent) eller høy (35,4 prosent) grad av utagerende atferd. Hensikten med å dele elevene inn i grupper etter graden av utagerende atferd er å se om utagerende atferd har noe å si i forhold til hvilke utdanningsplaner de har.

Tabell 5.15: Sammenhengen mellom utdanningsplaner og utagerende atferd for minoritetsungdom. Prosentandel og kji kvadrattest (χ^2).

Utagerende atferd	Utdanningsplaner				Total	N
	Høye	Lave	Ubestemt	Total		
Lav	47,4	23,0	29,7	100,0	1136	
Middels	53,8	18,3	27,9	100,0	208	
Høy	41,5	31,3	27,2	100,0	725	
Total	46,0	25,4	28,6	100,0	2069	

$\chi^2 = 55,02$ $df=4$ ($p < ,001$)

Tabell 5.15 viser for det første at sammenhengen mellom utagerende atferd og utdanningsplaner ikke er spesielt sterk. I tillegg ser vi at det er minoritetsungdom med middels grad av utagerende atferd som i størst grad oppgir at de har høye utdanningsplaner. Forskjellen i andelen med høye utdanningsplaner er på 12 prosentpoeng dersom vi ser på de med henholdsvis middels og høy grad av utagerende atferd. Forskjellen mellom de som har middels og lav grad av utagerende atferd er på cirka 6 prosentpoeng.

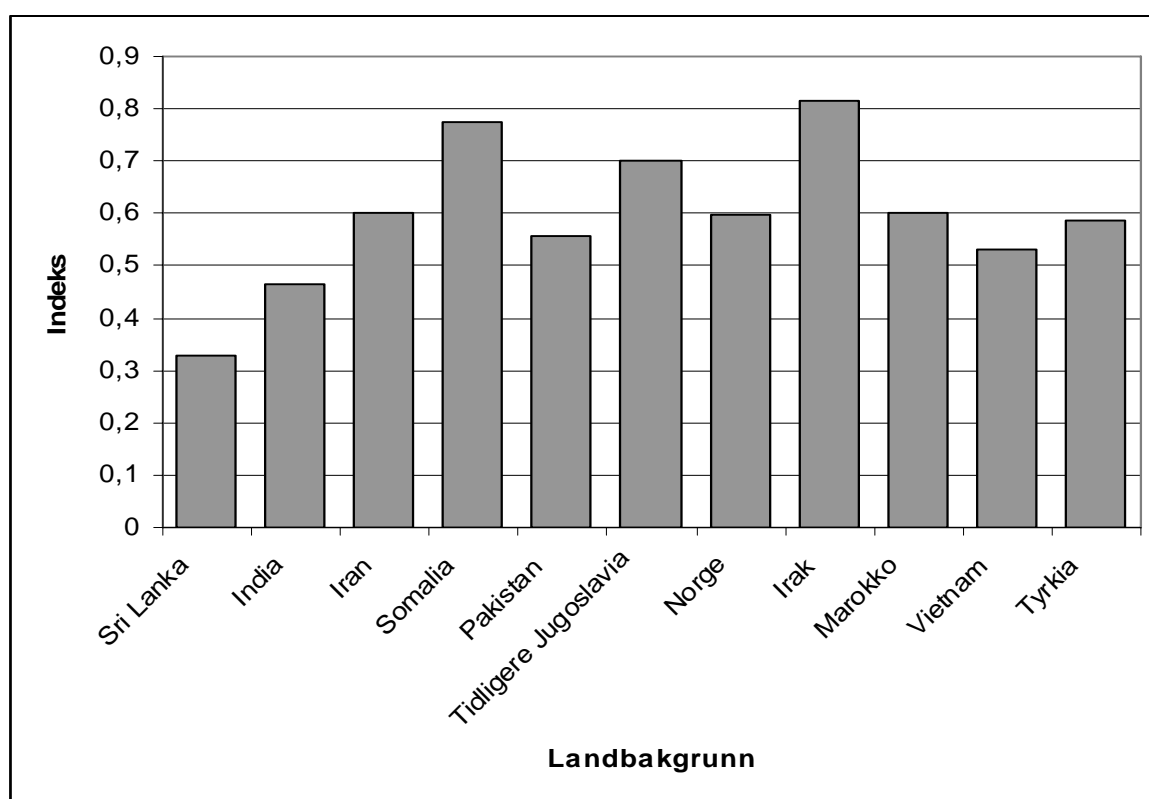
Utagerende atferd etter landbakgrunn

Figur 5.5 viser gjennomsnittlig skåre for utagerende atferd etter landbakgrunn. Indeksen går fra 0 til 5, der 0 vil si at man aldri verken har skulket, blitt innkalt til rektor eller kranglet med en lærer de siste tolv månedene, mens 5 vil si at man har vært ute for de ulike episodene mer enn ti ganger. Jo nærmere indeksen er null, desto mindre utagerende atferd har man. Ved å se

på samleindeksen til de ulike landgruppene er det mulig å se om enkelte grupper skiller seg ut, og om dette kan antas å ha noe å si for planer om høyere utdanning.

Det er noe variasjon i graden av utagerende atferd mellom de ulike gruppene. Den gruppen som skårer høyest på utagerende atferd er ungdom med irakisk bakgrunn, mens ungdom med srilankisk bakgrunn er den gruppen som skårer lavest. Differansen mellom disse er på cirka 0,5. Resultater av analysene av de enkelte variablene viste at skulking av skolen er den formen for utagerende atferd som er mest vanlig i samtlige grupper. På denne variabelen skårer nesten alle gruppene 1, noe som innebærer at elevene i hver landgruppe gjennomsnittlig har skulket skolen en gang i løpet av det siste året.

Figur 5.5: Utagerende atferd etter landbakgrunn. Minoritets- og majoritetsungdom. Gjennomsnittsskåre og F-test.



F=3,64 df=10 (p< ,001)

Mens ungdom med srilankisk bakgrunn kommer best ut både når det gjelder læringshemmende og utagerende atferd, kommer ungdom med irakisk bakgrunn dårligst ut. Vi har tidligere sett at ungdom med bakgrunn fra Irak også kom dårlig ut når det gjaldt skoleprestasjoner, og det kan dermed tenkes at disse formene for problematferd kan være noe av årsaken. Det at denne elevgruppen i minst grad klarer å tilpasse seg skolens regler kan være med å på å påvirke utdanningsplanene i negativ retning. Også når det gjelder graden av

problematferd er det ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn som kommer best ut. Dette kan tyde på at disse gruppene i noe større grad enn andre forsøker å innordne seg skolens regelverk. Dette kan igjen ha en positiv effekt i forhold til planer om høyere utdanning, i det de gruppene som i størst grad klarer å innordne seg i skolehverdagen kanskje også er de som liker seg best på skolen. Samtidig så vi i tabell 5.15 at det var de med middels grad av utagerende atferd som hadde høyest utdanningsplaner, og det å ha en viss grad av utagerende atferd kan dermed tenkes å ha en positiv innvirkning på ungdommens utdanningsplaner.

5.2.7. Holdninger til tilpasning

I kapittel 2 så vi at det er mulig å skille mellom fire ulike strategier når man som minoritetsgruppe skal forsøke å tilpasse seg et nytt samfunn. Disse var integrering, separering, assimilering og marginalisering. Mens integrering innebærer at man velger å beholde trekk fra sin egen kultur, samtidig som man også tilpasser seg kulturen i det landet man kommer til, innebærer separering at en minoritetsgruppe utelukkende velger å fokusere på kulturelle trekk man har tatt med seg fra hjemlandet sitt (Øia 1998:66). Å velge assimilering som strategi innebærer at man velger å gi opp sin egen kultur til fordel for den kulturen som er rådende i det landet man kommer til. Marginalisering innebærer at man verken føler tilknytning til egen kultur eller i dette tilfellet norsk kultur (Sam 1994 i Helland 1997:189). Ved å se på hvilke holdninger til tilpasning foreldre og ungdom i de ulike landgruppene har, kan det være mulig å si noe om de ulike gruppenes tilpasningsstrategi, og igjen om dette kan antas å ha betydning for ungdommens utdanningsplaner.

Foreldrenes holdninger til tilpasning

Det er stilt to spørsmål som kan sies å måle foreldrenes holdninger til tilpasning. Fordi det er ungdommen selv som har svart på spørsmålene kan man ikke være sikker på at det er foreldrenes faktiske holdninger som kommer fram. Det man får svar på er hvilke holdninger elevene tror foreldrene deres har.

Følgende spørsmål ble stilt: *"Er det viktig for dine foreldre at du lever etter deres opprinnelige hjemlands kultur og tradisjoner?"* og *"Er det viktig for dine foreldre at du lever etter norsk kultur og tradisjoner?"* Det var fire mulige svaralternativer: *svært viktig, ganske viktig, uviktig* og *de vil helst ikke at jeg skal leve etter norske/deres opprinnelige hjemlands tradisjoner*. Her er variabelen kodet slik at de som har svart at det er svært eller ganske viktig er slått sammen til kategorien *viktig*, mens de andre er slått sammen til *uviktig*.

I tabell 5.16 ser vi at det er 2,5 prosentpoengs forskjell i andelen med høye utdanningsplaner mellom de som har svart at det er viktig eller uviktig for foreldrene at de lever etter hjemlandets kultur. En årsak til at det ikke er større forskjell mellom de to kategoriene kan være at det å velge integrering som tilpasningsstrategi innebærer at man også velger å beholde særtrekk fra sin egen kultur, samtidig som man tilpasser seg kulturen i det landet man kommer til. Dermed kan det antas at en del av dem som svarer at det er viktig for foreldrene at de lever etter hjemlandets kultur tilhører landgrupper som er godt integrert i samfunnet, og at dette samtidig er grupper der en høy andel har høye utdanningsplaner.

Tabell 5.16: Sammenhengen mellom foreldrenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjiqvadrattest (X^2).

Viktig for foreldrene at barna lever etter hjemlandets kultur og tradisjoner	Utdanningsplaner				
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	N
Viktig	45,1	26,8	28,1	100,0	1549
Uviktig	47,8	21,7	30,5	100,0	525
Total	45,8	25,5	28,7	100,0	2074

$X^2=5,350$ $df=2$ ($p=,069$)

I tabell 5.17 ser vi at forskjellen i andelen som har høye utdanningsplaner er noe større når vi sammenligner dem som svarer at det er henholdsvis viktig eller uviktig for foreldrene at de lever etter norsk kultur, nemlig 6 prosentpoeng. De som har foreldre som er positivt innstilt til norsk kultur har altså i større grad planer om høyere utdanning, sammenlignet med dem som er negative. Denne forskjellen er imidlertid heller ikke spesielt stor.

Tabell 5.17: Sammenhengen mellom elevenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjiqvadrattest (X^2).

Viktig for foreldrene at barna lever etter norsk kultur og tradisjoner	Utdanningsplaner				
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	N
Viktig	49,3	23,8	26,9	100,0	815
Uviktig	43,4	26,9	29,7	100,0	1250
Total	45,8	25,7	28,6	100,0	2065

$X^2=6,91$ $df=2$ ($p=,032$)

Med utgangspunkt i de ulike tilpasningsstrategiene kan en rimelig antakelse være at det er de gruppene som er best integrert i samfunnet som vil ha høyest utdanningsplaner, mens de som har valgt separering eller er marginalisert kan antas å ha lavere utdanningsplaner. Dersom dette er tilfellet vil det være i de gruppene der foreldrene synes det er viktig at ungdommen både lever etter hjemlandets kultur og norsk kultur at det vil være en høyest andel som har høye utdanningsplaner. Lavest andel med høye utdanningsplaner vil vi motsatt kunne anta å

finne i grupper der foreldrene synes det er uviktig at ungdommen lever etter norsk kultur, samtidig som de synes det er viktig at ungdommen lever etter hjemlandets kultur.

Foreldrenes holdninger til tilpasning etter landbakgrunn

I tabell 5.18 er det kun andelen som har svart *viktig* som vises. Vi ser at det i de aller fleste landgruppene er mellom 75-80 prosent som svarer at det er viktig for foreldrene at de lever etter hjemlandets kultur og tradisjoner. To grupper skiller seg klart fra dette mønsteret. Disse er ungdom med bakgrunn fra Iran og Vietnam, der henholdsvis 42,6 og 57,1 prosent oppgir at det er viktig for foreldrene at de lever etter hjemlandets kultur.

Tabell 5.18: Andelen minoritetsungdom som oppgir at de opplever det som viktig eller svært viktig for foreldrene at de lever etter henholdsvis hjemlandets kultur og norsk kultur. Prosentandel og kji kvadrattest (χ^2).

Landbakgrunn	Viktig for foreldrene at barna lever etter hjemlandets kultur og tradisjoner		Viktig for foreldrene at barna lever etter norsk kultur og tradisjoner	
		N		N
Sri Lanka	75,3	166	53,0	166
India	76,1	113	55,0	111
Iran	42,6	94	34,4	96
Somalia	78,0	168	31,1	167
Pakistan	80,2	850	41,7	844
Tidligere Jugoslavia	65,9	176	30,1	176
Irak	74,6	126	36,3	124
Marokko	78,2	165	34,1	164
Vietnam	57,1	147	43,2	148
Tyrkia	80,2	192	29,7	192
Total	74,7	2197	39,4	2188

Hjemlandets kultur: $\chi^2=101,58$ $df=9$ ($p < ,001$) **Norsk kultur:** $\chi^2=49,07$ $df=9$ ($p < ,001$)

De som i størst grad oppgir at det er viktig for foreldrene at de lever etter norsk kultur er ungdom med indisk og srilankisk bakgrunn. I det to tredjedeler av ungdommen i begge disse gruppene samtidig har svart at det er viktig for foreldrene at de også lever etter hjemlandets kultur, kan det se ut som at disse to gruppene har valgt integrering som tilpasningsstrategi. I begge gruppene er det både høy sysselsetting og høy deltakelse i utdanningssystemet, og blant andregenerasjonsinnvandrere med indisk bakgrunn er det mer vanlig å ta høyere utdanning enn det er i befolkningen i alt (Henriksen 2007). Det virker med andre ord som at begge gruppene er forholdsvis godt integrert i det norske samfunnet, noe som kan være med på å forklare at ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn har så høye utdanningsplaner.

Ungdom med tyrkisk bakgrunn har som vi har sett de laveste utdanningsplanene i utvalget. Mens 80 prosent i denne gruppen oppgir at det er viktig for foreldrene deres at de lever etter hjemlandets kultur, er det kun 30 prosent som oppgir at det er viktig for foreldrene at de lever etter norsk kultur. For ungdom med marokkansk bakgrunn, som har tredje lavest

utdanningsplaner i utvalget, ser vi at mønsteret er det samme. Begge disse gruppene deltar i liten grad i høyere utdanning, mens sysselsettingsnivået ligger rundt gjennomsnittet for ikke-vestlige innvandrere (Henriksen 2007). Foreldreholdningene i disse to gruppene kan tyde på at separering er valgt som tilpasningsstrategi, noe som kan antas å påvirke ungdommens utdanningsplaner i negativ retning. Helland (1997) fant at separering som tilpasningsstrategi hadde negativ innvirkning på skoleprestasjoner, og det er ikke urimelig å tenke seg at dette også kan ha negativ innvirkning for ungdoms planer om høyere utdanning.

Elevenes holdninger til tilpasning

Når det gjelder elevenes holdninger til tilpasning ble følgende spørsmål stilt: ”Er det viktig for deg å leve etter dine foreldres opprinnelige hjemlands kultur og tradisjoner?” og ”Er det viktig for deg å leve etter norsk kultur og norske tradisjoner?” Det var også her fire mulige svaralternativer: *svært viktig*, *ganske viktig*, *uviktig* og *de vil helst ikke at jeg skal leve etter norske/deres opprinnelige hjemlands tradisjoner*. Variabelen er kodet på samme måte som foreldreholdninger, og har verdiene *viktig* og *uviktig*.

Tabell 5.19: Sammenhengen mellom foreldrenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjiqvadrattest (X^2).

Viktig for ungdommen at de lever etter hjemlandets kultur og tradisjoner	Utdanningsplaner				N
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	
Viktig	45,2	26,0	28,8	100,0	1520
Uviktig	47,3	24,5	28,2	100,0	554
Total	45,8	25,6	28,6	100,0	2074

$X^2=0,78$ $df=2$ ($p=,678$)

Når det gjelder ungdommens egne holdninger til tilpasning ser vi i tabell 5.19 at sammenhengen mellom utdanningsplaner og viktigheten av å leve etter hjemlandets kultur ikke er signifikant. Dermed kan vi ikke si om det er en faktisk forskjell i utdanningsplaner mellom de som mener det er viktig eller uviktig å leve etter hjemlandets tradisjoner. Det kan imidlertid også når det gjelder elevenes egne holdninger til tilpasning antas at en del av de som svarer at det er viktig å leve etter hjemlandets kultur er ungdom som har valgt integrering som tilpasningsstrategi, og at det blant disse vil være en god del som har høye utdanningsplaner.

Tabell 5.20: Sammenhengen mellom elevenes holdninger til tilpasning og utdanningsplaner for minoritetsungdom. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).

Viktig for ungdommen at de lever etter norsk kultur og tradisjoner	Utdanningsplaner				
	Høye	Lave	Ubestemt	Total	N
Viktig	49,3	23,7	27,0	100,0	1045
Uviktig	42,3	27,4	30,3	100,0	1023
Total	45,8	25,5	28,6	100,0	2068

$X^2=10,12$ df=2 (p= ,006)

I tabell 5.20 ser vi at det blant dem som mener at det er viktig å leve etter norsk kultur er 7 prosentpoeng flere som har høye utdanningsplaner, sammenlignet med dem som mener dette er uviktig. Et ønske om å leve etter norske tradisjoner ser altså ut til å spille positivt inn på ungdommens planer i forhold til høyere utdanning. I det integrering som tilpasningsstrategi innebærer at man både er positiv til å leve etter hjemlandets tradisjoner og etter tradisjoner i det landet man har flyttet til, kan det antas at det er i de gruppene der en høyest andel svarer bekreftende på begge disse spørsmålene at andelen som har høye utdanningsplaner vil være høyest.

Elevenes holdninger til tilpasning etter landbakgrunn

I tabell 5.21 er det kun andelen som har svart *viktig* som vises. Når det gjelder holdninger til å leve etter hjemlandets kultur og tradisjoner ser vi at elevenes egne holdninger i liten grad skiller seg fra det de holdningene de mente at foreldrene deres hadde. En viktig forskjell er imidlertid at det i samtlige grupper er flere som oppgir at det er viktigere for dem selv å leve etter norsk kultur enn de mener det er for foreldrene deres.

Tabell 5.21: Andelen som oppgir at det er viktig eller svært viktig å leve etter henholdsvis hjemlandets kultur og norsk kultur. Prosentandel og kjikvadrattest (X^2).

Landbakgrunn	Viktig for ungdommen at de lever etter hjemlandets kultur og tradisjoner		Viktig for ungdommen at de lever etter norsk kultur og tradisjoner	
		N		N
Sri Lanka	65,1	166	64,5	166
India	73,2	112	62,2	111
Iran	42,7	96	51,0	96
Somalia	78,4	167	40,1	167
Pakistan	79,9	847	54,4	843
Tidligere Jugoslavia	70,2	178	36,4	176
Irak	68,3	126	41,6	125
Marokko	81,2	165	43,3	164
Vietnam	52,7	148	55,4	148
Tyrkia	78,1	192	40,4	193
Total	73,4	2197	50,2	2189

Hjemlandets kultur: $X^2=115,28$ df=9 (p< ,001) **Norsk kultur:** $X^2=62,05$ df=9 (p< ,001)

I de fleste gruppene er det også når det gjelder elevens holdninger til å leve etter hjemlandets kultur og tradisjoner mellom 70-80 prosent som oppgir at dette er viktig. De to gruppene som skiller seg fra dette er igjen ungdom med bakgrunn fra Iran og Vietnam. Mens 42,7 prosent av ungdommen med iransk bakgrunn mener det er viktig å leve etter hjemlandets kultur, gjelder dette 52,7 prosent av ungdom med vietnamesisk bakgrunn.

Dersom vi ser på elevenes holdninger til det å leve etter norsk kultur og tradisjoner er det også her ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn som i størst grad oppgir at dette er viktig. De høye utdanningsplanene i disse gruppene kan tyde på at ungdommen har kopiert integreringsstrategien som vi ovenfor antok at foreldrene deres har inntatt. Det at både ungdommen selv og foreldrene synes det er viktig å leve etter norsk kultur kan være med på å forklare at disse gruppene i større grad enn andre grupper har planer om høyere utdanning.

Vi ser at det blant ungdom med bakgrunn fra Tyrkia nesten er 25 prosentpoeng færre som svarer at det er viktig å leve etter norsk kultur og tradisjoner, sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn. Både når det gjelder deltakelse i videregående skole og høyere utdanning kommer innvandrere med bakgrunn fra Tyrkia dårlig ut. Selv om 80 prosent av andregenerasjonsinnvandrere i denne gruppen deltar i videregående opplæring, er dette likevel ni prosentpoeng lavere enn gjennomsnittet blant ikke-vestlige innvandrere. Også når det gjelder deltakelse i høyere utdanning kommer andregenerasjonsinnvandrere med tyrkisk bakgrunn dårlig ut (Henriksen 2007:114). For denne gruppen ser det dermed ut til at ungdommen i stor grad har kopiert foreldrenes separasjonsstrategi, selv om 10 prosentpoeng flere oppgir at de synes det er viktig å leve etter norsk kultur sammenlignet med det de oppgav for foreldrene.

5.2.8. Verdiers betydning for ulikhet i utdanningsplaner

Å skulle vurdere i hvilken grad de ulike gruppernes holdninger og verdier kan ha betydning for gruppernes utdanningsplaner er ingen enkel oppgave. På en del av variablene er det for eksempel små forskjeller mellom gruppene, noe som gjør det mer problematisk å si noe om i hvilken grad en faktor kan sies å være av betydning for de ulike gruppernes utdanningsplaner. Imidlertid har vi sett at en del landgrupper nesten gjennomgående har skilt seg ut i positiv retning. Ungdom med srilankisk bakgrunn har skilt seg positivt ut på samtlige av verdivariablene, og også ungdom med indisk bakgrunn har skilt seg ut i positiv retning. De gruppene som har lavest utdanningsplaner i utvalget har ikke i like stor grad skilt seg ut i

negativ retning. Ungdom med tyrkisk bakgrunn har vi imidlertid sett at kom dårligst ut på samtlige av kulturvariablene, og det kan dermed tenkes at kulturelle ressurser i vel så stor grad er en medvirkende årsak til gruppens lave utdanningsplaner som holdninger og verdier. Det samme kan sies å gjelde for ungdom med marokkansk bakgrunn. Denne gruppen kom også dårlig ut når det gjaldt kulturelle ressurser, og dette kan være av vel så stor betydning for gruppens utdanningsplaner.

Kan verdier være en medvirkende årsak til de relativt høye utdanningsplanene blant ungdom med somalisk bakgrunn?

Etter å ha sett at ungdom med somalisk bakgrunn kom dårlig ut når det gjaldt sosial bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå og skoleprestasjoner ble det stilt spørsmål ved om denne gruppens relativt høye utdanningsplaner kunne skyldes at det eksisterer holdninger og verdier i gruppen som gjør at det å gjøre det bra i utdanningssystemet blir sett på som viktig.

En gjennomgang av de syv verdivariablene tyder på at dette i liten grad kan sies å være tilfelle. Selv om ungdom med somalisk bakgrunn generelt sett ikke har dårligere holdninger til skole og utdanning enn de fleste andre minoritetsgruppene, skiller de seg heller ikke ut som en gruppe med spesielt positive holdninger. At gruppen kommer dårlig ut både når det gjelder kulturelle ressurser og verdier kan tyde på at det er en del i denne gruppen som må nedjustere planene sine når de finner ut hva som kreves for å komme inn på ulike studier. Det er imidlertid viktig å huske på at innvandrere fra Somalia har kortest botid av gruppene i utvalget. Det kan derfor være rimelig å tenke seg at dette er en gruppe som på sikt vil prestere bedre i skolen, og dermed ha større muligheter til å bedre sin sosiale posisjon gjennom å ta høyere utdanning.

5.3. Oppsummering

5.3.1. Kan ulikhet i kulturelle ressurser forklare ulikhet i ungdommens utdanningsplaner?

Tabell 5.22 viser en oversikt over tilgangen til kulturelle ressurser i de ulike landgruppene. Den gruppen som skårer høyest på de ulike variablene er merket med ++, mens den som skårer lavest er merket med --. Gruppene som har + eller – er grupper som skårer forholdsvis høyt eller lavt på de ulike variablene.

Basert på tidligere forskning som har konkludert med at det er en sterk sammenheng mellom sosial bakgrunn og planer om høyere utdanning, ble det antatt at de minoritetsgruppene som

hadde høyest klassebakgrunn også ville være de gruppene som i størst grad hadde planer om høyere utdanning. Dette viste seg i stor grad å være tilfellet. Ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka, India og Iran er de tre gruppene i utvalget som i størst grad planlegger høyere utdanning, mens ungdom med tyrkisk, vietnamesisk og marokkansk bakgrunn er de gruppene der en lavest andel har slike planer. Det at de tre gruppene med høyest utdanningsplaner også har blant de best utdannede foreldre, mens det motsatte er tilfelle for de tre gruppene med lavest utdannede foreldre, kan tyde på at foreldrenes utdanningsnivå også har betydning for minoritetsungdom. Dette er i samsvar med resultater fra *Ung i Norge 2002*, som viste at andelen minoritetsungdom som siktet mot høyere utdanning øker med foreldrenes utdanningsnivå (Bakken 2003: 117).

Tabell 5.22: Oversikt over hvordan de ulike landgruppene skårer på kulturvariablene.

Landbakgrunn	Klasse bakgrunn	Foreldrenes utdanningsnivå	Skole prestasjoner
Sri Lanka	-	+	+
India	+	+	+
Iran	+	+	-
Somalia	-	-	-
Pakistan	-	-	-
Tidligere Jugoslavia	-	+	-
Norge	++	++	++
Irak	-	+	-
Marokko	-	-	-
Vietnam	-	-	+
Tyrkia	--	--	--

Når det gjelder klassebakgrunn er det imidlertid store forskjeller mellom ungdom med indisk og srilankisk bakgrunn. Ungdom med indisk bakgrunn skiller seg ut som den gruppen som har høyest klassebakgrunn etter norsk ungdom, mens det blant ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka er langt flere som tilhører de lavere klassene. Ungdom med tyrkisk bakgrunn kommer dårligst ut blant minoritetsgruppene også når det gjelder sosial bakgrunn. At gruppen har lavest utdanningsplaner i utvalget skyldes antakeligvis både lav klassebakgrunn og foreldrenes lave utdanningsnivå. Det ser også ut til at skoleprestasjoner påvirker ungdommens utdanningsplaner. De gruppene med høyest utdanningsplaner har best skoleprestasjoner blant minoritetsgruppene, mens de gruppene med dårligst skoleprestasjoner har lavest aspirasjonsnivå. Et unntak fra dette er ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Denne gruppen har blant de beste skoleprestasjonene, men likevel et relativt lavt aspirasjonsnivå.

Dermed ser det ut til at kulturforklaringen kan bidra til å forklare forskjeller i aspirasjonsnivå mellom de ulike minoritetsgruppene. Hvilken spesifikk betydning kulturelle ressurser har for de ulike minoritetsgruppene utdanningsplaner vil undersøkes nærmere i kapittel 6.

5.3.2. Kan ulike verdier forklare ulikhet i ungdommens utdanningsplaner?

Tabell 5.23 viser en oversikt over hvordan de ulike gruppene skårer på verdivariablene, med unntak av holdninger til tilpasning . Også her er den gruppen som skårer høyest på de ulike variablene merket med ++, mens den gruppen som skårer lavest er merket med --. Gruppene som har + eller – er grupper som skårer forholdsvis høyt eller lavt på de ulike variablene. Dersom feltene i tabellen er blanke innebærer det at gruppen skårer relativt nøytralt sammenlignet med de andre gruppene.

Tabell 5.23: Oversikt over hvordan de ulike landgruppene skårer på verdivariablene.

Landbakgrunn	Foreldre- holdninger	Holdninger til skolen	Trivsel	Lekser	Lesevaner	Lav grad av lærings- Hemmende atferd	Lav grad av utagerende atferd
Sri Lanka	+	++	+	++	+	++	++
India			++	+	++		+
Iran	-			-		-	
Somalia				+	--		-
Pakistan		+	+	+		+	
Tidligere Jugoslavia	++			+			-
Norge		--	-	--	+	-	
Irak			--	-		--	--
Marokko				+			
Vietnam	--	-	-	+	+	-	
Tyrkia	-			-			

Når det gjelder forskjeller i verdier mellom gruppene har vi sett at det for mange av variablene er relativt små forskjeller, men at noen skiller seg ut i positiv eller negativ retning. Ungdom med srilankisk bakgrunn skårer høyt på samtlige av verdivariablene, og på fire av variablene kommer gruppen best ut. Også ungdom med indisk bakgrunn skårer høyt på mange av verdivariablene. Positive holdninger til skole og utdanning ser dermed ut til å kunne være en medvirkende årsak til disse gruppene høye utdanningsplaner. Når det gjelder de gruppene som har lavest utdanningsplaner, ser vi at ungdom med vietnamesisk og tyrkisk bakgrunn skiller seg negativt ut på henholdsvis fire og to variabler. Ungdom med vietnamesisk bakgrunn skiller seg imidlertid positivt ut når det gjelder lesevaner og lekser, mens ungdom med tyrkisk bakgrunn ikke skiller seg positivt ut på noen variabler. Til en viss grad kan det derfor antas at disse gruppene holdninger og verdier kan spille negativt inn på

gruppens utdanningsplaner, og dette kan i særlig grad antas å gjelde ungdom med tyrkisk bakgrunn.

Når det gjelder gruppenes holdninger til tilpasning, ser det ut til at ungdommens holdninger i stor grad gjenspeiler foreldrenes holdninger. En viktig forskjell er imidlertid at flere av ungdommene selv mener det er viktig å leve etter norsk kultur enn det foreldrene deres mener. For ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn ble det antatt at holdninger til tilpasning spiller positivt inn på utdanningsplaner, mens det motsatte ble antatt å være tilfelle for ungdom med tyrkisk bakgrunn.

6. De ulike variablenes betydning for utdanningsplaner

Neste steg i analysen er å finne ut av hvilke spesifikke faktorer som bidrar til nasjonalitetsforskjeller når det gjelder planer om høyere utdanning blant minoritetsungdom. Mens utdanningsplaner i de innledende analysene hadde verdiene *høy*, *lav* og *ubestemt*, vil utdanningsplaner i den logistiske analysen kun ha to verdier. Årsaken til dette er at vi ønsker å sammenligne de som har høye verdier med de som har lave verdier. De som ønsker universitets- eller høyskoleutdanning på høyt- eller middels nivå vil få verdien *høy*, mens alle andre vil få verdien *lav*.

I kapittel 2 ble det antatt at både ulikhet i kulturelle ressurser og ulikhet i verdier kunne ha betydning for minoritetsungdoms utdanningsplaner. Et av kulturforklaringens hovedpoeng er at ulik tilgang på kulturelle ressurser påvirker hvilke planer ungdom legger i forhold til høyere utdanning. En mulig forklaring på forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper kan dermed være ulik tilgang på kulturelle ressurser som blir antatt å være av betydning for å nå langt i utdanningssystemet. Verditeoriens utgangspunkt er at ulike gruppers verdier og holdninger vil føre til at de i ulik grad vil velge å fortsette i utdanningssystemet, og ulikhet i utdanningsplaner blant minoritetsungdom kan kanskje forklares med ulik verdiorientering i forhold til høyere utdanning.

I dette kapitlet vil det bli gjennomført flere regresjonsanalyser. I modell 1 vil det kontrolleres for landbakgrunn. I modell 2 kontrolleres det så for klassebakgrunn og foreldrenes utdanning, mens det i modell 3 kontrolleres for karakterer. Dette er faktorer som i kapittel 2 ble omtalt under kulturforklaringen. I modell 4 kontrolleres det for foreldreholdninger, mens det i modell 5 vil bli kontrollert for skoletilpasning². I modell 6 kontrolleres det for holdninger til tilpasning. Dette er faktorer som i kapittel 2 ble omtalt under verditeori. I kapittel 2 ble det antatt at både kulturelle ressurser og verdier kan ha betydning for utdanningsplaner. Til slutt vil det derfor igjen kontrolleres for sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner, for å se om de ulike gruppenes verdier kan sies å være påvirket av kulturelle ressurser.

Hensikten med å gjøre analyser der det kontrolleres for ressursvariabler og verdivariabler separat er å kunne si noe mer spesifikt om hvilke variabler som har størst betydning for de ulike landgruppene. Som vi så i kapittel 4 er det ungdom med srilankisk bakgrunn som har

² Elevholdninger, trivsel, lekser, boklesing, læringshemmende atferd og utagerende atferd.

høyest utdanningsplaner, og denne gruppen brukes derfor som referansekategori. Det innebærer at vi sammenligner denne gruppen med de andre gruppene for å kunne si noe om hva som er årsaken til at denne gruppen har høyere utdanningsplaner enn de andre.

6.1. Sammenheng mellom landbakgrunn og utdanningsplaner

Den første variabelen det kontrolleres for i tabell 6.1 er landbakgrunn. I modell 1 ser vi at b-koeffisienten for alle landgruppene er negativ, noe som innebærer at alle gruppene har lavere utdanningsplaner enn ungdom med srilankisk bakgrunn. Alle gruppene har signifikant lavere sannsynlighet for å ha slike planer sammenlignet med ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka, med unntak av ungdom med bakgrunn fra India og Iran. At disse to gruppene har lavere utdanningsplaner enn ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka kan dermed være et resultat av tilfeldigheter. Fordi gruppene er små kan det imidlertid ikke utelukkes at det faktisk eksisterer forskjeller i utdanningsplaner mellom gruppene, og også resultater mellom disse gruppene vil kommenteres videre.

6.2. Hvilken betydning har ressurser for utdanningsplaner?

De neste variablene det kontrolleres for i analysen er klassebakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå. Ved å sammenligne en modell der disse variablene er utelatt med en modell der variablene er inkludert, kan vi se hvor mye de bakenforliggende variablene forklarer av den opprinnelige sammenhengen. Dette gjøres ved å se hvordan b-koeffisientene (logiten) endrer seg når de nye variablene inkluderes.

Sammenhengen mellom landbakgrunn og utdanningsplaner svekkes for samtlige grupper, med unntak av India, Iran og tidligere Jugoslavia, når vi trekker klassebakgrunn og foreldrenes utdanning inn i analysen. Når vi går fra modell 1 til modell 2 i tabell 6.1 øker forskjellene mellom India og Sri Lanka. Også forskjellene mellom Iran og Sri Lanka, og mellom tidligere Jugoslavia og Sri Lanka øker, men her er økningen betydelig mindre. At forskjellene mellom Sri Lanka og India øker tyder på at klassebakgrunn og utdanningsnivå ikke kan forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom disse landene, og at ungdom med bakgrunn fra India i utgangspunktet har høyere klassebakgrunn og/eller høyere utdannede foreldre enn ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka. Resultater fra de innledende analysene bekrefter dette. Mens over 50 prosent av ungdom med indisk bakgrunn tilhørte enten øvre middelklasse eller middelklassen, gjaldt dette for litt over 20 prosent av ungdom med srilankisk bakgrunn. Også når det gjaldt utdanning viste analysene at ungdom med bakgrunn

fra India hadde bedre utdannede foreldre enn ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka. Selv om India ikke er signifikant forskjellig fra Sri Lanka i modell 2 kan det dermed likevel se ut til at sosial bakgrunn er av betydning, og at det er derfor forskjellen mellom de to gruppene øker.

Tabell 6.1: Logistisk regresjonsanalyse av utdanningsplaner. Kontroll for klassebakgrunn, foreldrenes utdanning og karakterer.

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	B	S.E	Sig.	B	S.E	Sig.	B	S.E	Sig.
Landbakgrunn (Ref. Sri Lanka)									
India	-0,149	0,256	0,562	-0,410	0,268	0,126	-0,417	0,279	0,134
Iran	-0,322	0,262	0,220	-0,350	0,273	0,199	-0,174	0,283	0,539
Somalia	-0,635	0,229	0,006	-0,378	0,242	0,119	-0,213	0,251	0,396
Pakistan	-0,747	0,177	0,000	-0,598	0,185	0,001	-0,492	0,191	0,010
Tidligere Jugoslavia	-0,785	0,223	0,000	-0,798	0,233	0,001	-0,753	0,242	0,002
Irak	-0,900	0,250	0,000	-0,801	0,264	0,002	-0,558	0,273	0,041
Marokko	-0,915	0,230	0,000	-0,619	0,241	0,010	-0,534	0,249	0,032
Vietnam	-0,987	0,235	0,000	-0,687	0,247	0,005	-0,815	0,256	0,001
Tyrkia	-1,117	0,225	0,000	-0,908	0,235	0,000	-0,661	0,243	0,007
Klassebakgrunn (Ref. Øvre middelklasse)									
Middelklasse				-0,485	0,279	0,082	-0,499	0,290	0,085
Lavere funks.				-0,804	0,302	0,008	-0,767	0,313	0,014
Næringsdrivende				-0,711	0,368	0,053	-0,711	0,380	0,061
Faglærte arb.				-1,143	0,314	0,000	-1,039	0,325	0,001
Ufaglærte arb.				-0,757	0,280	0,007	-0,664	0,290	0,022
Uoppgitt				-1,092	0,277	0,000	-0,905	0,287	0,002
Utdanningsnivå (Ref. Begge høyere utdanning)									
En høyere utdanning				-0,193	0,179	0,280	-0,064	0,185	0,731
Begge vgs.				-0,047	0,196	0,809	0,021	0,202	0,917
En vgs.				-0,215	0,199	0,278	-0,056	0,205	0,783
Ungdomsskole				-0,659	0,192	0,001	-0,456	0,199	0,022
Uoppgitt				-1,128	0,183	0,000	-0,817	0,190	0,000
Karakterer									
Missing karakterer							0,596	0,057	0,000
							1,872	0,410	0,000
Konstant	0,531	0,163	0,001	1,699	0,309	0,000	-0,676	0,390	0,083

For alle andre grupper minsker forskjellene i utdanningsplaner når vi kontrollerer for klassebakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå. Størst reduksjon ser vi for Somalia, Marokko og Vietnam. For disse gruppene reduseres b-koeffisientens størrelse med mellom 30 og 40 prosent når det kontrolleres for klassebakgrunn og foreldrenes utdanning sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn. Klassebakgrunn og foreldrenes utdanning kan altså forklare en god del av forskjellene i utdanningsplaner mellom ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka og ungdom fra disse tre gruppene. Forskjellen mellom Somalia og Sri Lanka er ikke

lenger signifikant i modell 2. For Marokko og Vietnam er resultatet signifikant på 5 prosent nivå. For ungdom med pakistansk, tyrkisk og irakisk bakgrunn reduseres b-koeffisienten størrelse seg med mellom 10 og 20 prosent, og for disse landene kan klassebakgrunn og foreldrenes utdanning dermed forklare noe mindre av forskjellen i utdanningsplaner sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn. Alle disse landene skiller seg signifikant fra Sri Lanka i modell 2.

Vi så i de innledende analysene at ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka var blant gruppene med høyest utdannede foreldre, samtidig som de var den gruppen som hadde flest foreldre som arbeidet ufaglært. Det er nok derfor først og fremst foreldrenes høye utdanningsnivå som kan forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka og de andre gruppene. Oppsummert kan vi si at klassebakgrunn og foreldrenes utdanning har ulik betydning for de ulike landene. Klassebakgrunn og foreldrenes utdanning kunne forklare forholdsvis mye av forskjellen mellom ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka og ungdom med bakgrunn fra Vietnam, Marokko og Somalia. Kontroll for disse variablene kunne ikke forklare like mye av forskjellen mellom ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka og ungdom med bakgrunn fra Pakistan, Tyrkia og Irak. Analysen viste også at forskjellene mellom Sri Lanka og India økte, noe som hadde sin årsak i at ungdom med indisk bakgrunn har bedre klassebakgrunn og høyere utdannede foreldre enn ungdom med bakgrunn fra Sri Lanka

I modell 3 i tabell 6.1 kontrolleres det i tillegg for karakterer. Når vi kontrollerer for karakterer, får vi en reduksjon i forskjeller for samtlige grupper, med unntak av ungdom med indisk og vietnamesisk bakgrunn. Størst reduksjon får vi for ungdom med iransk og somalisk bakgrunn. Når vi går fra modell 2 til modell 3 reduseres b-koeffisienten med hele 50 prosent når vi sammenligner ungdom med iransk og srilankisk bakgrunn. For ungdom med somalisk bakgrunn reduseres koeffisienten med 44 prosent i forhold til ungdom med srilankisk bakgrunn. Det ser dermed ut til at ulikt karakternivå kan forklare mye av forskjellen i utdanningsplaner mellom disse gruppene og ungdom med srilankisk bakgrunn. Verken ungdom med iransk eller somalisk bakgrunn skiller seg signifikant fra ungdom med srilankisk bakgrunn i modell 3. I kapittel 5 så vi imidlertid at andelen med sterke skoleprestasjoner var langt høyere blant ungdom med srilankisk bakgrunn enn blant ungdom med iransk og somalisk bakgrunn, og det kan derfor være grunn til å tro at ulike skoleprestasjoner er en sannsynlig forklaring på forskjeller i utdanningsplaner mellom gruppene.

Også for ungdom med tyrkisk og irakisk bakgrunn får vi en reduksjon i forhold til ungdom med srilankisk bakgrunn når det kontrolleres for karakterer. B-koeffisienten reduseres med 27 og 30 prosent, og ulikt karakternivå kan være med på å forklare at disse to gruppene har lavere utdanningsplaner enn ungdom med srilankisk bakgrunn. For ungdom med bakgrunn fra tidligere Jugoslavia, Pakistan og Marokko forklarer karakterer en forholdsvis liten del av forskjellen i utdanningsplaner i forhold til Sri Lanka. Alle disse resultatene er signifikante i modell 3 i tabell 6.1.

For Vietnam øker forskjellene i forhold til Sri Lanka når det kontrolleres for karakterer, og forskjellen er signifikant. At forskjellen øker tyder på at karakterforskjeller ikke er årsaken til at ungdom med henholdsvis srilankisk og vietnamesisk bakgrunn har ulike utdanningsplaner. Analysene i kapittel 5 viste at ungdom med srilankisk bakgrunn har bedre karakterer enn ungdom med vietnamesisk bakgrunn. Kontroll for karakterer burde dermed ført til at forskjellene mellom Sri Lanka og Vietnam ble redusert. At resultatet går motsatt vei kan forklares ved å se på måten variablene er operasjonalisert på. Mens skoleprestasjoner i kapittel 5 var en kategorisk variabel, er den i regresjonsanalysen kontinuerlig. Dermed får vi et resultat basert på de ulike nasjonalitetsgruppenes gjennomsnittskarakterer. Dersom vi ser på gjennomsnittskarakterer for ungdom med srilankisk og vietnamesisk bakgrunn finner vi at vietnamesisk ungdom har svakt høyere gjennomsnittskarakter enn srilankisk ungdom (3,75 mot 3,72). At ungdom med vietnamesisk bakgrunn har høyere gjennomsnittskarakter enn ungdom med srilankisk bakgrunn, samtidig som analysen i kapittel 5 viste at srilankisk ungdom har høyere skoleprestasjoner enn vietnamesisk ungdom, kan forklares med spredningen i karakterene for de to gruppene. Det kan for eksempel være slik at det blant ungdom med srilankisk bakgrunn er flere som skårer svært høyt, og at det dermed er flere som havner i gruppen sterke skoleprestasjoner, mens det blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn er flere som skårer jevnt over godt, og dermed havner flere i gruppa middels skoleprestasjoner. Dette fører til at resultatet blir annerledes enn når man ser på gjennomsnittskarakterer.

Også mellom ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn øker forskjellene i modell 3. I kapittel 5 så vi at en større andel av ungdom med indisk bakgrunn hadde sterke skoleprestasjoner sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn, og forskjeller i karakterer kan dermed muligens likevel forklare en del av forskjellen i utdanningsplaner mellom de to gruppene selv om forskjellen ikke er signifikant i modell 3.

Samlet sett ser karakterer ut til å være en viktig forklaringsfaktor for en del av landene i analysen. De landene som fikk størst reduksjon i b-koeffisienten ved kontroll for karakterer var Somalia og Iran, etterfulgt av Tyrkia og Irak. For de landene der karakterer spiller en mindre rolle kan det tyde på at karakternivået mellom disse landene og ungdom med srilankisk bakgrunn er ganske likt, og at karakterer dermed ikke kan forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom landene.

6.3. Hvilken betydning har verdier for utdanningsplaner?

I modell 4 i tabell 6.2 kontrolleres det for foreldreholdninger. Foreldreholdninger forklarer relativt lite av forskjellene i utdanningsplaner mellom de ulike gruppene, og den eneste gruppen der foreldreholdninger kan sies å være av betydning er for ungdom med iransk bakgrunn. Kontroll for foreldreholdninger fører til at koeffisienten for Iran reduseres med 34 prosent. Forskjellen mellom Iran og Sri Lanka er ikke signifikant i modell 4. I de innledende analysene så vi imidlertid at ungdom med bakgrunn fra Iran var blant de gruppene som i minst grad følte at de hadde positive foreldre når det gjaldt skole og utdanning. Ungdom med srilankisk bakgrunn var derimot blant de gruppene som oppgav at de hadde mest positive foreldreholdninger. At kontroll for foreldreholdninger fører til reduksjon i forskjeller mellom disse gruppene er derfor logisk. Selv om endringen ikke er signifikant kan det dermed antas at foreldreholdninger likevel kan være av betydning når det gjelder disse gruppenes planer i forhold til høyere utdanning.

For de andre gruppene reduseres b-koeffisienten med mellom 3 og 10 prosent ved kontroll for foreldreholdninger, sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn. For Pakistan, tidligere Jugoslavia og Marokko øker forskjellene noe kontrollert for foreldreholdninger.

Ungdom med bakgrunn fra tidligere Jugoslavia var den gruppen som oppgav å ha mest positive foreldre i de innledende analysene, og det er derfor forskjellene mellom Sri Lanka og tidligere Jugoslavia øker når vi kontrollerer for foreldreholdninger. Både ungdom med bakgrunn fra Marokko og Pakistan hadde imidlertid dårligere skåre på foreldreholdninger enn Sri Lanka. Det var imidlertid minimalt avvik mellom disse tre gruppene, og dette kan være årsaken til at kontroll for foreldreholdninger øker forskjellen.

Tabell 6.2: Logistisk regresjonsanalyse av utdanningsplaner. Kontroll for foreldreholdninger og skoletilpasning.

	Modell 1			Modell 4			Modell 5		
	B	S.E	Sig.	B	S.E	Sig.	B	S.E	Sig.
Landbakgrunn (Ref. Sri Lanka)									
India	-0,149	0,256	0,562	-0,146	0,259	0,572	-0,040	0,266	0,881
Iran	-0,322	0,262	0,220	-0,212	0,266	0,424	-0,026	0,272	0,923
Somalia	-0,635	0,229	0,006	-0,584	0,232	0,012	-0,453	0,239	0,058
Pakistan	-0,747	0,177	0,000	-0,756	0,179	0,000	-0,669	0,184	0,000
Tidligere Jugoslavia	-0,785	0,223	0,000	-0,815	0,226	0,000	-0,709	0,232	0,002
Irak	-0,900	0,250	0,000	-0,881	0,252	0,000	-0,619	0,260	0,017
Marokko	-0,915	0,230	0,000	-0,937	0,232	0,000	-0,831	0,238	0,000
Vietnam	-0,987	0,235	0,000	-0,893	0,237	0,000	-0,747	0,243	0,002
Tyrkia	-1,117	0,225	0,000	-1,078	0,228	0,000	-0,913	0,234	0,000
Foreldreholdninger				0,298	0,047	0,000	0,176	0,052	0,001
Missing foreldreholdninger				0,532	0,577	0,357	0,37	0,610	0,822
Elevholdninger							0,116	0,086	0,179
Missing elevholdninger							1,081	0,700	0,122
Trivsel							0,241	0,078	0,002
Missing Trivsel							-1,198	1,276	0,349
Lekser							0,193	0,039	0,000
Missing Lekser							1,224	0,435	0,005
Boklesing							0,005	0,012	0,659
Missing Boklesing							-0,396	0,149	0,008
Læringshemmende atferd							-0,133	0,069	0,055
Missing Læringshemmende							-0,604	0,713	0,398
Utagerende atferd							0,072	0,061	0,237
Missing Utagerende							-0,421	0,482	0,382
Konstant	0,531	0,163	0,001	-0,555	0,239	0,020	-0,879	0,875	0,315

I modell 5 i tabell 6.2 trekkes også elevholdninger, trivsel, lekser, boklesing, læringshemmende atferd og utagerende atferd inn i analysen. Fordi alle variablene inkluderes samtidig i analysen er det ikke mulig å si nøyaktig hvor mye de enkelte variablene kan forklare.

Når vi kontrollerer for skoletilpasning i modell 5, reduseres forskjellene for samtlige grupper i forhold til Sri Lanka. Størst reduksjon får vi mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og ungdom med henholdsvis indisk og iransk bakgrunn. For disse reduseres b-koeffisienten med 72,6 og 87,7 prosent, og det kan dermed se ut til at ulik grad av skoletilpasning kan være en forklaring på at de to gruppene har lavere utdanningsplaner enn ungdom med srilankisk bakgrunn. Forskjellen er ikke signifikant i modell 5. I kapittel 5 så vi imidlertid at ungdom med srilankisk bakgrunn hadde høyere skåre på samtlige av skoletilpasningsvariablene, sammenlignet med ungdom med iransk bakgrunn. Når det gjelder ungdom med indisk bakgrunn hadde denne gruppen lavere skåre enn ungdom med srilankisk bakgrunn på alle variablene, med unntak av trivsel. Selv om forskjellen mellom gruppene i modell 5 ikke er

signifikant kan det derfor likevel antas at disse variablene kan forklare noe av forskjellen mellom gruppenes utdanningsplaner. Samtidig er det viktig å huske på at også ungdom med indisk bakgrunn kom godt ut når det gjaldt skoletilpasning, og at forskjellen i utdanningsplaner mellom de to gruppene ikke var veldig stor.

De gruppene som får nest størst reduksjoner i forskjeller, sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn når det kontrolleres for skoletilpasning, er ungdom med irakisk og somalisk bakgrunn. Kontroll for skoletilpasning fører til en reduksjon i b-koeffisienten på 30 og 22 prosent for disse gruppene. Forskjellen er signifikant i modell 5 mellom ungdom med srilankisk og irakisk bakgrunn, men ikke mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og ungdom med somalisk bakgrunn. Både ungdom med irakisk og somalisk bakgrunn hadde imidlertid dårligere skåre på samtlige av skoletilpasningsvariablene, så selv om forskjellen ikke er signifikant for ungdom med somalisk bakgrunn er det sannsynlig at ulik grad av skoletilpasning kan være en forklaring på forskjeller i utdanningsplaner for begge gruppene, sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn.

Også for ungdom med pakistansk, tyrkisk, vietnamesisk og marokkansk bakgrunn fører kontroll for skoletilpasning til en ytterligere reduksjon i forskjeller. Det vil si at skoletilpasning kan være med på å forklare hvorfor disse gruppene har lavere utdanningsplaner enn ungdom med srilankisk bakgrunn. For alle disse gruppene er resultatet signifikant i modell 5 i forhold til Sri Lanka

I modell 6 i tabell 6.3 inkluderes også de fire variablene som går på holdninger til tilpasning i analysen. Kontroll for disse variablene fører til at forskjellene reduseres for samtlige land, med unntak av Iran og Vietnam.

Når vi går fra modell 5 til modell 6 i tabell 6.3 får vi størst reduksjon i forskjeller mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og indisk bakgrunn. B-koeffisienten reduseres med 75 prosent. B-koeffisienten for India var i modell 5 imidlertid svært liten, så det er begrenset hvor stor vekt som bør legges på dette resultatet. Det som imidlertid bør vektlegges er at kontroll for verdivariabler har ført til at nesten hele forskjellen som opprinnelig var mellom Sri Lanka og India har forsvunnet. Det samme er tilfelle for ungdom med iransk bakgrunn.

Tabell 6.3: Logistisk regresjonsanalyse av utdanningsplaner. Kontroll for verdvariabler og holdninger til tilpasning.

	Modell 6			Modell 7		
	B	S.E	Sig.	B	S.E	Sig.
Landbakgrunn (Ref. Sri Lanka)						
India	-0,010	0,267	0,970	-0,299	0,284	0,293
Iran	-0,029	0,277	0,916	0,076	0,294	0,797
Somalia	-0,376	0,242	0,119	-0,085	0,259	0,742
Pakistan	-0,617	0,186	0,001	-0,422	0,197	0,032
Tidligere Jugoslavia	-0,648	0,234	0,006	-0,638	0,250	0,011
Irak	-0,570	0,261	0,029	-0,371	0,282	0,189
Marokko	-0,758	0,240	0,002	-0,461	0,257	0,072
Vietnam	-0,763	0,244	0,000	-0,630	0,263	0,016
Tyrkia	-0,841	0,236	0,000	-0,497	0,251	0,048
Foreldreholdninger	0,188	0,053	0,000	0,104	0,057	0,067
Missing foreldreholdninger	0,213	0,616	0,730	0,334	0,648	0,606
Elevholdninger	0,115	0,087	0,186	0,184	0,093	0,048
Missing elevholdninger	1,121	0,704	0,111	1,336	0,768	0,082
Trivsel	0,242	0,078	0,002	0,188	0,084	0,025
Missing Trivsel	-1,196	1,287	0,353	-1,658	1,348	0,219
Lekser	0,191	0,040	0,000	0,196	0,042	0,000
Missing Lekser	1,220	0,438	0,005	1,336	0,452	0,003
Boklesing	0,006	0,012	0,639	0,002	0,013	0,851
Missing Boklesing	-0,408	0,151	0,007	-0,165	0,163	0,311
Læringshemmende atferd	-0,139	0,069	0,046	-0,051	0,074	0,490
Missing Læringshemmende	-0,570	0,714	0,425	-0,319	0,805	0,692
Utagerende atferd	0,078	0,061	0,202	0,040	0,064	0,538
Missing Utagerende	-0,408	0,484	0,400	-0,295	0,525	0,573
Holdninger 1	-0,049	0,125	0,696	0,003	0,133	0,983
Missing holdninger 1	-0,488	0,546	0,371	-0,434	0,582	0,456
Holdninger 2	-0,003	0,115	0,976	0,008	0,121	0,944
Missing holdninger 2	-0,162	0,546	0,766	0,310	0,578	0,592
Holdninger 3	-0,194	0,126	0,123	-0,075	0,134	0,576
Missing holdninger 3	0,104	0,673	0,877	-0,037	0,704	0,958
Holdninger 4	0,197	0,113	0,081	0,091	0,119	0,442
Missing holdninger 4	-0,004	0,578	0,994	0,008	0,615	0,990
Klassebakgrunn (Ref. Øvre middelklasse)						
Middelklasse				-0,544	0,295	0,066
Lavere funks.				-0,795	0,319	0,013
Næringsdrivende				-0,850	0,390	0,029
Faglærte arb.				-1,090	0,334	0,001
Ufaglærte arb.				-0,730	0,296	0,014
Uoppgitt				-0,918	0,294	0,002
Utdanningsnivå (Ref. Begge høyere utdanning)						
En høyere utdanning				-0,052	0,190	0,785
Begge vgs.				-0,008	0,208	0,969
En vgs.				-0,011	0,210	0,957
Ungdomsskole				-0,424	0,206	0,040
Uoppgitt				-0,832	0,195	0,000
Gjennomsnittskarakter				0,529	0,059	0,000
Missing karakterer				-2,480	0,418	0,000
Konstant	-1,607	0,483	0,001	-2,480	0,622	0,084

Med unntak av India får vi i modell 6 størst reduksjon i forskjeller mellom ungdom med srilankisk og somalisk bakgrunn. B-koeffisienten for ungdom med somalisk bakgrunn reduseres med 17 prosent. For de andre landene fører kontroll for disse variablene kun til små reduksjoner, sett i forhold til ungdom med srilankisk bakgrunn. Med unntak av Somalia, gir kontroll for disse variablene størst reduksjon i forskjeller mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og ungdom med bakgrunn fra Marokko. Reduksjonen i b-koeffisienten er på 8,8 prosent. For alle disse gruppene er forskjellene i modell 4 signifikante, med unntak av ungdom med somalisk bakgrunn.

I modell 7 inkluderes også klassebakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå og karakterer i tillegg til de andre variablene. Når vi inkluderer disse variablene øker forskjellene mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og ungdom med bakgrunn fra India og Iran. For de andre landene reduseres forskjellene sett i forhold til ungdom med srilankisk bakgrunn.

Når det i tillegg til verdivariablene kontrolleres for sosioøkonomisk bakgrunn og karakterer reduseres forskjellene mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og ungdom med bakgrunn fra Somalia og Marokko mer enn de gjorde i tabell 6.1, der disse variablene ble kontrollert for først i modellen. For ungdom med bakgrunn fra Somalia og Vietnam reduseres b-koeffisienten med 77,3 og 39 prosent. Også for ungdom med pakistansk, tyrkisk og irakisk bakgrunn kan kulturelle ressurser forklare mer av forskjellen i utdanningsplaner sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn når det kontrolleres for kulturelle ressurser sist i modellen, enn de kunne når det ble kontrollert for disse variablene først i modellen.

6.4. Oppsummering

Resultater fra dette kapitlet viser at kulturelle ressurser for enkelte av landgruppene kan forklare mye av forskjellene i utdanningsplaner, sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn. For eksempel kunne både sosial bakgrunn og karakterer forklare relativt mye av forskjellen mellom ungdom med somalisk og srilankisk bakgrunn, mens karakterer kunne forklare mye av forskjellen for ungdom med iransk bakgrunn. For ungdom med indisk bakgrunn økte forskjellene både ved kontroll for sosial bakgrunn og karakterer, noe som tyder på at kulturforklaringen ikke kan bidra til å forklare forskjellene i utdanningsplaner mellom ungdom med indisk og srilankisk bakgrunn.

Når det gjelder verdiers betydning for utdanningsplaner viste analysen at det samlet sett var forskjeller i skoletilpasning som kunne forklare mest av forskjellen i utdanningsplaner mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og de andre gruppene. Kontroll for disse variablene førte til en reduksjon i forskjeller for samtlige grupper i forhold til ungdom med srilankisk bakgrunn. Den variabelen som kunne forklare minst av forskjellene var foreldreholdninger, og med unntak av ungdom med iransk bakgrunn hadde denne variabelen lite å for forskjeller i utdanningsplaner mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og resten av gruppene. Heller ikke kontroll for holdninger til tilpasning kunne i noen særlig grad forklare forskjeller mellom de ulike landgruppene og ungdom med srilankisk bakgrunn, med unntak av ungdom med somalisk bakgrunn der disse variablene kunne forklare 17 prosent av forskjellen.

Selv om verdivariablene kan forklare relativt lite av forskjellen mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og en del av de andre gruppene, betyr ikke det at verdier er uten betydning. For ungdom med indisk og iransk bakgrunn kunne kontroll for verdivariablene forklare nesten hele forskjellen i utdanningsplaner sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn, og også for ungdom med somalisk bakgrunn kunne verdier forklare en del av forskjellen i utdanningsplaner sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn.

6.4.1. Hva kan forklare mest, kulturforklaringen eller verdiforklaringen?

Totalt sett kan det se ut til at ulik tilgang på kulturelle ressurser kan forklare mest av forskjellene i utdanningsplaner mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og de andre gruppene. For ungdom med indisk og iransk bakgrunn har vi imidlertid sett at ulike verdier kunne forklare nesten hele forskjellen i utdanningsplaner, sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn. Kulturforklaringen kunne derimot ikke forklare noe av forskjellen mellom ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn. Dermed ser det ut til at både ressurser og verdier er av betydning for forskjeller i utdanningsplaner, men at forklaringene har ulik betydning for ulike landgrupper.

7. Avslutning

7.1. Oppsummering

I innledningskapitlet ble det tatt utgangspunkt i to problemstillinger som denne oppgaven har hatt som formål å besvare. Mens første del av problemstillingen gikk ut på å avdekke forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper, var målet i andre del å finne ut hva som kan forklare disse forskjellene. Det ble også formulert tre hypoteser.

Ulike perspektiver er brukt for å forklare hvorfor utdanningsforskjeller oppstår. To mye brukte forklaringer er kulturforklaringen og verdiforklaringen, som i denne oppgaven er brukt som supplerende forklaringer. *Kulturforklaringens* utgangspunkt er at utdanningsforskjeller oppstår som følge av at ulike grupper i samfunnet har ulik tilgang på ressurser som antas å være av betydning for å nå langt i utdanningssystemet. Både sosial bakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå er eksempler på slike ressurser, og dette er ressurser som ungdom fra høyere sosiale lag i større grad har tilgang til enn ungdom fra lavere sosiale lag. Disse ressursene påvirker karakterer som igjen er førende på de unges utdanningsplaner. Det kan antas at kulturelle ressurser også vil ha betydning for minoritetsungdoms planer om høyere utdanning. Kjernen i *verdiforklaringen* er at det er ulike verdisystemer i ulike sosiale klasser som fører til utdanningsforskjeller. Det er altså normer og verdier innad i de ulike gruppene som fører til at noen grupper i større grad enn andre velger å satse på skole og utdanning. I forhold til etniske minoriteter er antakelsen at kulturelle særtrekk kan føre til at noen grupper i større grad enn andre er motivert for å satse på utdanning.

I den første hypotesen antok vi at andelen som planlegger høyere utdanning vil variere avhengig av landbakgrunn. Dette fikk vi bekreftet i kapittel 4. Resultater fra denne oppgaven viser at det er forholdsvis store forskjeller i utdanningsplaner mellom de ulike minoritetsgruppene. Ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn skiller seg ut som de to gruppene med høyest aspirasjoner, mens ungdom med tyrkisk og vietnamesisk bakgrunn er de gruppene der en lavest andel har planer om høyere utdanning. Blant ungdom med srilankisk bakgrunn er det nesten 30 prosentpoeng flere som planlegger høyere utdanning sammenlignet med ungdom med tyrkisk bakgrunn, noe som må kunne sies å være en betydelig forskjell.

Med utgangspunkt i funn fra tidligere forskning ble det i hypotese 2 antatt at minoritetsungdoms utdanningsplaner ville variere avhengig av sosioøkonomisk bakgrunn og

skoleprestasjoner. I kapittel 5 så vi at de gruppene som kommer best ut når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner, det vil si ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn, også i størst grad har planer om høyere utdanning. Ungdom med tyrkisk bakgrunn, som kommer dårligst ut på alle variablene det testes for i kulturforklaringen, har lavest utdanningsambisjoner. Tilgang på kulturelle ressurser ser dermed ut til å ha betydning for minoritetsungdoms planer om høyere utdanning. Imidlertid er det også slik at noen av de gruppene som har høye ambisjoner i liten grad har tilgang til kulturelle ressurser, noe som kan tyde på at det for en del minoritetsgrupper er andre faktorer som er avgjørende for planer om høyere utdanning.

Den tredje hypotesen gikk ut på at minoritetsungdoms utdanningsplaner også kan være påvirket av skolemotivasjon og holdninger innad i gruppen. Tidligere forskning har vist at minoritetsungdom har minst like gode holdninger til skole og utdanning som majoritetsungdom, men dette betyr ikke at det ikke kan eksistere forskjeller mellom de ulike minoritetsgruppene. Resultater fra kapittel 5 viste at det på mange av verdivariablene var forholdsvis små forskjeller mellom de ulike landgruppene, men noen grupper skilte seg likevel noe ut. Mens ungdom med srilankisk bakgrunn var den gruppen som skilte seg mest ut i positiv retning, skilte ungdom med tyrkisk og vietnamesisk bakgrunn seg noe mer negativt ut.

I kapittel 6 så vi at de syv verdivariablene kunne bidra til å forklare nesten hele forskjellen i utdanningsplaner mellom ungdom med henholdsvis iransk og indisk bakgrunn, og ungdom med srilankisk bakgrunn. Kulturelle ressurser kunne derimot ikke bidra til å forklare at ungdom med indisk bakgrunn har lavere utdanningsplaner enn ungdom med srilankisk bakgrunn, i det ungdom med indisk bakgrunn kommer bedre ut både når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn og skoleprestasjoner, sammenlignet med ungdom med srilankisk bakgrunn.

I denne oppgaven har vi sett at både kulturelle ressurser og verdier kan bidra til å forklare hvorfor det er forskjeller i utdanningsplaner mellom ungdom med srilankisk bakgrunn og de andre gruppene. Totalt sett ser det ut til at kulturelle ressurser i større grad kan forklare forskjeller i utdanningsplaner enn verdier kan, men for de fleste gruppene kunne ingen av forklaringene bidra til å forklare hele forskjellen. Dette tyder på at også andre faktorer enn de vi har sett på i denne oppgaven er av betydning for minoritetsungdoms utdanningsplaner. For

eksempel kan det være slik at noen grupper i større grad enn andre behersker språklige og estetiske uttrykksmåter som gjør at lærerne i større grad identifiserer seg med disse elevene, og dermed gir dem mer hjelp. Som nevnt i kapittel 2 er dette forskjellsbehandling det er vanskelig å få informasjon om gjennom spørreskjemaer, og dersom det skulle foregå slik forskjellsbehandling er det ikke engang sikkert at lærere og elever ville oppfattet det på denne måten. Også teorien om kulturelle forskjeller kan dermed være av betydning for minoritetsungdoms planer om høyere utdanning, men det vil være vanskelig å måle hvilken spesifikk betydning dette har for de ulike landgruppene fordi det dreier seg om faktorer det er vanskelig å fange opp.

7.2. Bredde fremfor dybde – om valg av analysestrategi

Det finnes ulike måter å gå frem på når man skal forsøke å forklare forskjeller mellom ulike grupper. Enten kan man velge å gå smalt ut og bare undersøke noen få enheter, eller man kan velge å gå bredt ut. I denne oppgaven er det den siste tilnærmingen som er valgt. I stedet for å kun se på forskjeller mellom noen få minoritetsgrupper i Oslo har vi valgt å se på de ti største gruppene. Vi har også tatt for oss forholdsvis mange forklaringsvariabler for å forsøke å få svar på hva som er årsaken til at noen minoritetsgrupper i større grad enn andre planlegger å fortsette i høyere utdanning.

Når man velger å gå bredt ut i et forskningsfelt har det den fordel at man får kunnskap om flere enheter enn dersom man velger å gå i dybden på noen få enheter. En ulempe kan imidlertid være at man ikke får fordypet seg tilstrekkelig i de enhetene man har valgt ut, noe som kan føre til at mange spørsmål blir stående ubesvart. I denne oppgaven er det de gruppene som har hatt høyest og lavest utdanningsplaner som hovedsakelig har vært i fokus. De gruppene som i mindre grad har vært kommentert har imidlertid bidratt til å vise spennvidden i utdanningsambisjoner mellom ulike minoritetsgrupper. Fordi det foreløpig finnes få studier som har sett på hva som kan forklare forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper ble det betraktet som viktigere å finne ut mest mulig om flest mulig grupper, heller enn å gå i dybden på noen få grupper. Dermed har vi fått en bredere kunnskap om minoritetsungdom i Oslo enn vi ville fått dersom kun noen få grupper hadde blitt analysert.

7.3. Lavt aspirasjonsnivå blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn, men...

At ungdom med vietnamesisk bakgrunn er blant gruppene med lavest aspirasjoner er noe overraskende. Resultater fra denne og tidligere studier (f.eks Støren 2006) har vist at ungdom med vietnamesisk bakgrunn er blant de minoritetsgruppene som presterer best på skolen, noe som har vært forklart med deres bakgrunn i konfusiansk kultur.

Sammenlignet med resultater fra *Ung i Oslo 1996*, ser vi at ungdom med vietnamesisk bakgrunn har lavere utdanningsaspirasjoner i dag enn for ti år siden (Sletten 2001:85). Imidlertid kan det se ut til at svært mange av de som hadde planer om høyere utdanning for ti år siden faktisk har fortsatt i utdanningssystemet. Dersom vi ser på deltakelse i høyere utdanning blant personer mellom 19-24 år er det slik at totalt 31 prosent i denne aldersgruppen er under utdanning. For andregenerasjonsinnvandrere med vietnamesisk bakgrunn er tallet imidlertid langt høyere, 47 prosent. De eneste gruppene som i større grad deltar i høyere utdanning er andregenerasjonsinnvandrere med indisk og srilankisk bakgrunn (Henriksen 2007:69). Det at ungdom med vietnamesisk bakgrunn har lavere utdanningsplaner enn de andre gruppene i utvalget innebærer dermed ikke nødvendigvis at de i fremtiden kommer til å ha lavere deltakelse i høyere utdanning. Det høye prestasjonsnivået i gruppen er én faktor som taler for at mange av de som har planer om høyere utdanning faktisk kommer til å fullføre slike planer. I enkelte av de andre gruppene er det rimelig å tenke seg at prestasjonsnivået er for lavt til at det er realistisk at alle som har planer om høyere utdanning faktisk har muligheter til å fullføre en slik utdanning. For eksempel har vi sett at gjennomsnittskarakteren i den somaliske gruppen ikke er høyere enn 2,68 (Støren 2006). Dermed kan det synes noe urealistisk at over 45 prosent i denne gruppen skal fortsette i høyere utdanning, i det mange ikke vil ha de karakterene som kreves for å komme inn på ulike studier.

Vi har sett at det er store forskjeller i utdanningsnivå mellom de ulike gruppene. Mens utdanningsnivået i den srilankiske og indiske gruppen er høyt, er det få med høyere utdanning blant innvandrere med bakgrunn fra Somalia og Tyrkia. Selv om en del av de som har oppgitt at de har planer om høyere utdanning i disse gruppene kanskje ikke fullfører en slik utdanning, kan det være grunn til å tro at flere vil ende opp med høyere utdanning enn det som er tilfelle for foreldregenerasjonen. Dermed kan det hende at det likevel vil forekomme en viss sosial mobilitet i disse gruppene, selv om alle de som har planer om høyere utdanning kanskje ikke skulle fullføre.

7.4. Finner vi et ekstra driv blant minoritetsungdom?

Tidligere studier har konkludert med at det ser ut til å være et spesielt driv blant minoritetsungdom (f.eks Lauglo 1996, Sletten 2001), og at dette har ført til at de har høye utdanningsambisjoner til tross for at de har mindre av de ressursene som man antar er av betydning for å gjøre det bra i skolen. Resultater fra denne oppgaven viser at det er de to minoritetsgruppene som i størst grad har tilgang på kulturelle ressurser, India og Sri Lanka, som skårer høyest på de ulike verdivariablene, og disse gruppene har også høyest utdanningsplaner.

De gruppene i utvalget som har lavest sosioøkonomisk bakgrunn og lavest utdanningsplaner (Tyrkia, Vietnam, Marokko) skårer lavere på holdningsvariablene enn ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn. Innvandrere med bakgrunn fra Tyrkia og Marokko var blant de første minoritetsgruppene som kom til Norge, og de har hatt forholdsvis lang tid til å etablere seg. Vi har imidlertid sett at både utdannings- og sysselsettingsnivået i disse gruppene er lavt, og at begge gruppene ligger i bunnsjiktet dersom vi ser på deltakelse i høyere utdanning samlet for første- og andregenerasjonsinnvandrere (Henriksen 2007). Det at ungdom med tyrkisk og marokkansk bakgrunn har lavt sysselsettingsnivå blant foreldrene, lav deltakelse i høyere utdanning og lave utdanningsplaner kan tyde på at en del i disse gruppene har gitt opp sosiale mobilitetsprosjekter. I utgangspunktet positive kulturelle modeller, der ulike barrierer ble betraktet som midlertidige, ser ut til å ha endret seg i negativ retning og det er ikke urimelig å tenke seg at disse gruppene har trekk som gjør at de ligner på det Ogbu har definert som ufrivillige minoriteter (Ogbu 1991).

Det at de gruppene som har høyest sosioøkonomisk bakgrunn også skårer høyest på holdningsvariablene, mens de gruppene som har lavest sosial bakgrunn skårer lavere, kan tyde på at sosial bakgrunn har vel så stor betydning for innsats i utdanningssystemet som holdninger og verdier. Kanskje er det slik at det finnes et ekstra driv i enkelte minoritetsgrupper som gjør at de klarer seg bra i utdanningssystemet og samfunnet for øvrig, mens det ekstra drivet har blitt borte i andre grupper fordi de ikke har lyktes i sine forsøk på å bedre sin sosiale posisjon. Dersom vi tar utgangspunkt i Ogbus teori om minoritetsstatus er ikke dette usannsynlig. For grupper som har vært lenge i Norge, uten at de har klart å bedre sin sosiale posisjon, er det rimelig å tenke seg at det kan spres en holdning om at utdanning uansett ikke vil føre til sosial mobilitet, og at man derfor like greit kan la være. I grupper som i større grad har lyktes i utdanningssystemet og arbeidslivet vil antakeligvis holdninger til

skole og utdanning være av mer positiv karakter. Resultater fra denne oppgaven tyder i hvertfall på at det er i de minoritetsgruppene som har størst tilgang på kulturelle ressurser at holdningene til skole og utdanning er best. Et ekstra driv i forhold til skole og utdanning ser dermed ut til å gjelde i enkelte minoritetsgrupper, men det kan ikke sies å være tilfelle for samtlige av gruppene denne oppgaven har tatt for seg.

7.5. Veien videre – integrering av flest mulig minoritetsgrupper

Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn utgjør en stadig større gruppe i samfunnet. I Oslo har en fjerdedel av innbyggerne minoritetsbakgrunn, og de aller fleste av disse er fra ikke-vestlige land. Som det ble påpekt i innledningskapitlet er det viktig at minoritetsbefolkningen integreres på flest mulig områder. Deltakelse i, og fullføring av, høyere utdanning kan sees på som svært viktig for å nå ulike integreringsmål.

Denne oppgaven har vist at det er til dels store forskjeller i utdanningsplaner mellom ulike minoritetsgrupper. Ulik tilgang på kulturelle ressurser ser ut til å være en viktig årsak til at noen grupper i større grad enn andre planlegger å fortsette i høyere utdanning. Tidligere studier har vist at sosioøkonomisk bakgrunn ser ut til å ha mindre å si for minoritetsungdom enn majoritetsungdom når det gjelder utdanningsplaner (Opheim og Støren 2001). Funn fra denne oppgaven tyder imidlertid på at det i stor grad er ungdom fra de mest ressurssterke minoritetsgruppene som i størst grad har planer om høyere utdanning, og dermed ser det ut til at ressurser også er en viktig faktor for minoritetsungdoms planer om høyere utdanning.

De gruppene som har høyest utdanningsplaner, ungdom med srilankisk og indisk bakgrunn, er også blant de gruppene der en høyest andel av foreldrene er sysselsatt. Ungdom med indisk bakgrunn er også den gruppen blant ikke-vestlige innvandrere der inntektsnivået er høyest (Henriksen 2007). For ungdom med tyrkisk og marokkansk bakgrunn er det motsatt. Til tross for at disse gruppene har bodd lenge i Norge er sysselsetningen lav (Henriksen 2007). Dermed ser det ut til at foreldrenes deltakelse i arbeidslivet er en faktor som er av stor betydning for ungdoms planer om høyere utdanning. Tiltak rettet inn mot å øke sysselsetningsnivået i enkelte minoritetsgrupper kan dermed være en mulig vei å gå for å unngå at Oslo blir en by preget av etniske klasseskiller.

Litteraturliste

- Bakken, Anders. 2007. "Ungdomsskolens klasseskiller". I *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*, redigert av Åse Strandbu og Tormod Øia. Oslo: Cappelen forlag.
- Bakken Anders. 2003. *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA.
- Bakken, Anders og Sletten, Mira. 2000. "Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning – realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner?". *Søkelys på arbeidsmarkedet*, årgang 17: 27-36.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. "Ch. 9: The forms of capital", i (Red.) Richardson, John G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Dæhlen, Marianne. 2001. "Rekruttering til høyere utdanning: Sosial bakgrunn betyr mer enn innvanderbakgrunn". *Samfunnsspeilet 2*.
- Erikson, Robert og Jonsson, Jan O. 1996. "Introduction. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case" i (Red.) Erikson, Robert og Jonsson, Jan O. *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Westview Press.
- Fekjær, Silje Noack. 2006. "Utdanning hos annengenerasjons etniske minoriteter i Norge". *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1:57-93.
- Hansen, Marianne Nordli. 1986. "Sosial utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør det forklares?" *Tidsskrift for samfunnsforskning*. bd. 27, 3-28.
- Hansen, Marianne Nordli. 2005. Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol 46, Nr.2, s.133-157.
- Hansen, Marianne Nordli og Mastekaasa, Arne. 2005. "Frafall i høyere utdanning; Hvilken betydning har sosial bakgrunn?" *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Hegna, Kristinn og Helland Håvard. 1998. *Ung i Bergen. Om skoletilpasning og problematferd i videregående skole*. Oslo: NOVA.
- Helland, Håvard. 1997. *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner*. Magisteravhandling (sosiologi). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Helland, Håvard og Støren, Liv Anne. 2004. Kap 3: *Minoritets og majoritets elever i videregående opplæring*. Skriftserie 26 2004. Oslo: NIFUSTEP.
- Henriksen, Kristin. 2007. *Fakta om 18 innvandringsgrupper i Norge*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Kirkebøen, Lars, SSB, Raaum, Oddbjørn, Frischsenteret og Salvanes, Kjell, NHH. "Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole". *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Johannesen, Asbjørn og Tufte, Per Arne. 2002. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, Tor. 2005. "Befolkningens høyeste utdanning". *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Krange, Olve og Bakken, Anders. 1998. "Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye retningslinjer?" *Tidsskrift for samfunnsforskning*.
- Lauglo, Jon. 1996. *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Ungforsk.
- Lauglo, Jon 2000. Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth.
- Markussen, Eifred, Lødding, Berit, Sandberg, Nina og Vibe, Nils. 2006. *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFUSTEP.
- Ogbu, John U. og Gibson, Margaret A. 1991. "Ch. 1: Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective" i *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing, Inc.
- Opheim, Vibeke. 2004. *Equity in education*. Oslo: NIFUSTEP.
- Opheim, Vibeke og Støren, Liv Anne. 2001. *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. Oslo: NIFU.
- Portes, Alejandro og Rumbaut, Ruben. 2001. "Legacies: The Story of Immigrant Second Generation". Kap. 3. New York: Russell Sage Foundation.
- Skog, Ole Jørgen. 2004. *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sletten, Mira. 2001. *Det skal ikke stå på viljen – utdanningsplaner og yrkesønsker blant Oslo-ungdom med innvandringsbakgrunn*. Oslo: NOVA.

Stortingsmelding 16. 2006-2007. *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strandbu, Åse og Anders Bakken. 2007. *Aktiv Oslo-ungdom. En studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn*. Oslo: NOVA.

Strategiplan. Revidert utgave 2007. *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Kunnskapsdepartementet.

Støren, Liv Anne. 2005a. *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning*. Arbeidsnotat 34/2005. Oslo: NIFUSTEP.

Støren, Liv Anne. 2005b. "Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning, ser vi en fremtidig suksesshistorie?" *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

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

Støren, Liv Anne, Helland, Håvard og Grøgaard, Jens B. 2007. *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Oslo: NIFUSTEP.

Valset, Kirsti og Øia, Tormod. 2006. *Dokumentasjon "Ung i Oslo 2006"*. Oslo: NOVA.

Willis, Paul. 1977. *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.

Øia, Tormod. 2005. *Innvandrerungdom – integrasjon og marginalisering*. Oslo: NOVA.

Øia, Tormod. 2007. *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. Oslo: NOVA.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 35.263